



Pedagogische studiën 1981 : Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

<https://hdl.handle.net/1874/205375>

Pedagogische Studiën

Is. oct. 6441

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde



1981

Jaargang 58

Wolters-Noordhoff Groningen

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

PEDAGOGISCHE STUDIËN

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

REDACTIE:

Prof. dr. E. De Corte (voorzitter)

Dr. J. R. M. Gerris (secretaris)

Dr. P. N. Appelhof

Prof. dr. F. K. Kieviet

Prof. dr. J. M. van Meel

Prof. dr. J. Sixma

Prof. dr. P. Span

Prof. dr. J. F. Vos

Drs. W. L. Wardekker

REDACTIERAAD:

Prof. dr. A. De Block

Drs. A. J. S. van Dam

Dr. N. Deen

Dr. K. Doornbos

Prof. dr. R. Eikeboom

Prof. dr. J. H. G. I. Giesbers

Drs. G. Kanselaar

Prof. dr. J. Koning

Prof. dr. M. J. Langeveld

Prof. dr. C. F. van Parreren

Prof. dr. H. Rigaux

Prof. dr. K. Rijsdorp

Prof. dr. J. Rispens

Prof. dr. K. Swinnen

Prof. dr. R. van der Vegt

Prof. dr. E. Velema

Dr. A. J. Wilmink

Prof. dr. J. de Wit

Drs. S. de Witt

Brieven en stukken voor de redactie zenden aan: Dr. J. R. M. Gerris, Postbus 251, 6800 AG Arnhem.

UITGEVER:

Wolters-Noordhoff bv, Postbus 58, 9700 MB Groningen, tel. 050 - 16 29 33, giro 1308949. Correspondentie over abonnementen, overdrukken en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

JAARGANG 58

1981

AUTEURSREGISTER

ARTIKELN:

- | | | | |
|--|-----|--|-----|
| <i>Aalders, A. P. R., Pennings, A. H.</i>
Het Verborgen-Figuren Diagnosticum | 265 | <i>El'konin, D. B.</i>
Sovjetvisies op de psychologie van het spel | 276 |
| <i>Assink, E. M. H.</i>
Spellingsproblemen bij werkwoordsvormen | 57 | <i>Franssen, H. A. M.</i>
zie: Coonen, H. W. A. M. | |
| <i>Berg, G. van den</i>
Onderwijskundig onderzoek: twee doelstellingen,
één onderzoeksmodel | 213 | <i>Gerris, J. R. M., Schoeber, J.</i>
Een onderzoek naar attitude-veranderingen bij leer-
krachten | 13 |
| <i>Bergenhengouwen, G. J.</i>
Schoolontwikkeling. Een integratie van schoolwerk-
planontwikkeling en schoolorganisatie | 309 | <i>Glaser, R.</i>
Instructional Psychology: Past, Present and Future . | 111 |
| <i>Bois-Reymond, M. du, Lamboo, J., Smits, M.</i>
Een onderzoek naar de sociale herkomst van de on-
derwijzer in de gemeente Leiden 1850-1900 | 1 | <i>Greevenbroek, A. van</i>
Stafdifferentiatie. Een alternatieve vorm van stafop-
bouw in de school | 411 |
| <i>Bosmans-Hermans, A.</i>
Economische expansie en het lager onderwijs in Bel-
gië (1905-1910) | 190 | Taakdifferentiatie en onderwijsassistent. Fase 1 in het
project Stafopbouw | 501 |
| <i>Bressers, I.</i>
zie: Doise, W. | | <i>Heldens, H. C.</i>
zie: Koomen, W. | |
| <i>Coonen, H. W. A. M., Franssen, H. A. M.</i>
Geïntegreerde bekwaamheidsverwervingsprocessen
in de lerarenopleiding basisonderwijs. Enkele aanzet-
ten voor een discussie over de vernieuwing van het
opleidingsonderwijs | 319 | <i>Kapinga, T.</i>
zie: Reitsma, P. | |
| <i>Creemers, H. P. M., Vries, A. de</i>
Constructie en invoering van de middenschool | 357 | <i>Kemenade, J. A. van</i>
In Memoriam Prof. Dr. C. E. Vervoort | 109 |
| Enige kanttekeningen bij de discussie n.a.v. de con-
structie en invoering van de middenschool | 389 | <i>Komen, N.</i>
zie: Reitsma, P. | |
| <i>Doise, W., Rijsman, J., Meel, J. van, Bressers, I., Pinxten,
L.</i>
Sociale markering en cognitieve ontwikkeling | 241 | <i>Koomen, W., Heldens, H. C.</i>
Fysieke aantrekkelijkheid van kleuters. Effecten op
populariteit, sociaal gedrag en sociale vaardigheden | 70 |
| <i>Doorn, H. van</i>
zie: Leij, A. van der | | <i>Lagerweij, N. A. J.</i>
Een andere zienswijze op het innovatieproces mid-
denschool | 373 |
| | | <i>Lamboo, J.</i>
zie: Bois-Reymond, M. du | |
| | | <i>Leeuw, L. de</i>
Leeralgoritmen, heuristieken en instructie-algo-
ritmen | 123 |
| | | <i>Leij, A. van der, Doorn, H. van</i>
Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van
taakspecifieke gegevens (I) | 433 |

Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van taakspecifieke gegevens (II)	472	Vries, A. de zie: Creemers, H. P. M.	
Leune, J. M. G. Het innovatieproces middenschool. Enige opmerkingen over de betekenis van de middenschoolexperimenten voor de besluitvorming over de invoering van een middenschool in Nederland	379	Wardekker, W. L. Onderwijskunde en Onderwijsinnovatie (I) Onderwijskunde en Onderwijsinnovatie (II)	459 487
Meel, J. van zie: Doise, W.		KRONIEKEN:	
Neuwahl, N. M. E. Integratie Individueel Beroepsonderwijs – Lager Beroepsonderwijs	285	Appelhof, P. N. Onderwijsveranderingsstrategieën voor de tachtiger jaren. Verslag van de IMTEC-conferentie, gehouden van 29 maart tot 5 april 1981 te Kijkduin	445
Noordman, J. M. A. De pedagogische tijdschriften als bron voor de historische pedagogiek	335	Bergeijk, J. van Een baken voor de jaren tachtig. Notities bij het verschijnen van de vijfde druk van Beknopte Didaxologie	480
Oers, H. J. M. van Zelfstandige kennisverwerving als aspect van het wetenschappelijk denken	420	Bol, E. Een beschouwing naar aanleiding van het 23ste internationale congres van psychologie te Leipzig, 1980	131
Pennings, A. H. zie: Aalders, A. P. R.		Creemers, W. J. G., Creemers-Nakielska, N. Pools-Nederlandse studiedagen over de bijdrage van onderwijssystemen aan sociale gelijkheid, georganiseerd door de Nederlandse Nationale Unesco Commissie	197
Pinxten, L. zie: Doise, W.		Franssen, H. A. M. Het congres van de American Educational Research Association (AERA) te Los Angeles (met bijdragen van H. Franssen, Chr. Hamaker, B. van Hout-Wolters, J. van Hout, A. Reints, E. Roede, H. Tillema, S. Veenman	514
Reitsma, P., Komen, N., Kapinga, T. Methoden voor aanvankelijk lezen: een vergelijking van leesresultaten na één jaar	174	Freudenthal, H. Verslaggeving van empirisch onderzoek ten onzent	141
Rijsman, J. zie: Doise, W.		Hooymayers, H. J., Lijnse, P. L. Vakdidactiek als onmisbare interdiscipline	134
Schoeber, J. zie: Gerris, J. R. M.		Idenburg, Ph. J. Ter introductie van 'Onderwijs: Bestel en beleid' ..	342
Schüssler, E. J. Terug naar Af?	386	Langeveld, M. J. De Kohnstamm-Kuijer-rel. Enige opmerkingen over enkele aspecten	253
Sixma, J., In Memoriam Prof. Dr. L. van Gelder	307	Nelissen, J. C. M., Klukhuhn, W. S., Vuurmans, A. C. Een studiereis naar Moskou en Oost-Berlijn	94
Smits, M. zie: Bois-Reymond, M. du		Out, T. J. SLO-manifestatie 1980	144
Steutel, J. W. 'Vrijheid' als grondbegrip van de pedagogiek (I) ... 'Vrijheid' als grondbegrip van de pedagogiek (II) ..	155 226	Reus, J. de, Zeelenberg, W. M. Het instituut voor onderwijs-onderzoek in Moskou ..	48
Stokking, K. M. GEON: Summatieve evaluatie (I) GEON: Summatieve evaluatie (II)	31 79		
Terwel, J. Vormgeving van middenschoolonderwijs	391		

<i>Tillema, H., Veenman S.</i> Verslag van de 'Educational Research Workshop on the evaluation of the effectiveness of in-service education for teachers' Strasbourg 20-23 oktober 1980 ..	249	<i>Corte, E. De, Geerligs, C. T., Lagerweij, N. A. J., Peters, J. J., Vandenbergh, R.</i> Beknopte didaxologie (J. van Bergeijk)	480
<i>Velema, E.</i> Het IVde Wereldcongres van de verenigingen voor Vergelijkende Onderwijskunde	200	<i>Degraeve, M., Grijsdonck, A., Houten, C. A. van, Kwant, R. C., Latinne, J., Verhagen, L., Woestenburg, L.</i> Het educatieve boek (R. Bauer- van Wechem)	353
BOEKBESPREKINGEN:			
<i>Aarts, J. F. M. C., Deen, N., Giesbers, J. H. G. I.</i> Onderwijs in Nederland (N. F. Noordam)	206	<i>Erkamp, A.</i> Ervaringsleren. Praktijkinformatie voor vorming en onderwijs (H. van Oers)	454
<i>Abram, A., Berkemeier, B., Kluge, K. J.</i> Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe. Suicid im Jugendalter I en II (M. J. Langeveld)	453	<i>Garforth, F. W.</i> Educative democracy. John Stuart Mill on Education in Society (H. van Oers)	256
<i>Acker, J. van</i> Meisjes zonder kansen (J. J. Veerman)	407	<i>Gaylin, W.</i> Gevoelens als wegwijzers (J. D. Imelman)	296
<i>Ban, A. W. van den</i> Inleiding tot de voorlichtingskunde (J. Katus)	206	<i>Gerards, F. M., Gordebeke, T., Brouwers, J.</i> Effectief onderwijzen. Praktijkboek voor het omgaan met leerlingen (L. Verschaffel)	484
<i>Berg, T. van den (Red.)</i> Zorg voor een gezonde jeugd. Preventieve geestelijke gezondheidszorg voor jeugdigen (M. J. Langeveld) .	152	<i>Giorgi, A.</i> Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie (A. J. Beekman)	102
<i>Boes, A. W.</i> Jena-plan – historie en actualiteit (D. Schermer) ...	207	<i>Commentaar op de bespreking van A. J. Beekman (C. F. van Parreren)</i>	349
<i>Böhme, D.</i> Programmierte Schulunlust (M. J. Langeveld)	304	<i>Gröschel, H. (Hrsg.)</i> Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht (M. J. Langeveld)	455
<i>Bonarius, H.</i> Persoonlijke psychologie (J. van der Linden)	295	<i>Hanke, B., Huber, G. L., Mandl, H.</i> Agressief en onoplettend (F. Laevers)	452
<i>Bonekamp, A. L. M.</i> Ouders van ernstig zieke en stervende kinderen. Opvoedings- en begeleidingsproblemen (M. J. Langeveld)	152	<i>Hastenteufel, P.</i> Fallstudien aus dem Erziehungsalltag (M. J. Langeveld)	147
<i>Boonstra, H. H.</i> De rekenfout nader beschouwd (L. Streefland)	151	<i>Hersch, R. H., Paolitto, D. Pr., Reiner, J.</i> Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg (M. J. Langeveld)	454
<i>Camstra, B.</i> Leren en onderwijzen met de computer (D. de Jong)	255	<i>Herzka, H. St.</i> Kinderpsychopathologie. Ein Lehrgang (M. J. Langeveld)	455
<i>Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs van het C.I.O.</i> Raamplan voor taalonderwijs van morgen (P. H. M. van den Ven)	300	<i>Hörner, W., Waterkamp, D. (Hrsg.)</i> Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich (N. A. J. Lagerweij)	451
<i>Cladder, J. M.</i> Inleiding in de gedragstherapie bij ouder en kind (M. J. Langeveld)	104	<i>Innenhofer, P.</i> Opvoeden kun je leren (M. J. Langeveld)	150
<i>Comte, A.</i> Het positieve denken (J. Pieters)	146	<i>Janssens, J. M. A. M.</i> Autisme: oorzaken, symptomen en behandeling (I. A. van Berckelaer-Onnes)	294

<i>Kagan, J.</i> The growth of the child. Reflections on human development (M. J. Langeveld)	453	<i>Meertens, R. W.</i> Groepsopvoeding (W. Meeus)	298
<i>Karpova, S. N.</i> The realization of the verbal composition of speech by preschool children (G. J. M. Quadvlieg)	148	<i>Newson, J. en E.</i> Toys and Playthings. A fascinating guide to the nursery cupboard (M. J. Langeveld)	455
<i>Kemenade, J. A. van (Red.)</i> Onderwijs: Bestel en beleid (F. J. Vos)	346	<i>Ohlsen, M. M.</i> Guidance services in the modern school (P. van den Broek)	260
<i>Kipp, M.</i> Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel (N. F. Noordam)	209	<i>Peeters, Th.</i> Over autisme gesproken (I. A. van Berckelaer-Onnes)	352
<i>Klerk, L. F. W. de</i> Het leren van psychomotorische vaardigheden (H. J. Pijning)	51	<i>Reynders, P. A. M., Bos, A. G., Henstra, G., Hopman, W. M.</i> De praktijk van de schoolleiding (J. C. M. Ploum)	105
<i>Kogan, M.</i> Educational policy-making (A study of interest group and parliament) (M. Santema)	53	<i>Rost, D. H. (Hrsg.)</i> Entwicklungspsychologie für die Grundschule (F. H. R. Leenders)	149
<i>Kogan, M.</i> The politics of educational change (M. Santema) ...	53	<i>Rost, D. H. (Hrsg.)</i> Unterrichtspraxis für die Grundschule (F. H. R. Leenders)	260
<i>Kok, J. F. W.</i> Wat is er toch met mijn kind? Over opvoeden en opvoedingsmoeilijkheden (M. J. Langeveld)	104	<i>Schoneveld, J.</i> The Bible in Israeli education (N. F. Noordam) ...	259
<i>Koops, W., Werff, J. J. van der (Eds)</i> Overzicht van de ontwikkelingspsychologie (L. Oppenheimer)	201	<i>Slot, N.</i> Tobben, tobben, tobben. Zeven opstellen over een aantal pertinente problemen in het doen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek (L. W. C. Tavecchio)	100
<i>Koops, W., Werff, J. J. van der (Eds)</i> Reactie op een onbruikbare recensie (W. Koops en J. J. van der Werff)	204	<i>Tol, D. van</i> De dood als keuze (N. F. Noordam)	55
<i>Kooyman, A., Piët, S.</i> Ze kunnen me niet horen, want er zit glas tussen. Kind en televisie (T. H. A. van der Voort)	257	<i>Ulrich, Kl. (Hrsg.)</i> Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens (M. J. Langeveld)	455
<i>Kron, F. W. (Hrsg.)</i> Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (W. A. J. Meijer)	303	<i>Wesdorp, H. (Red.)</i> Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs (W. Hulsman)	301
<i>Litt, Th.</i> Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis (M. J. Langeveld)	105	<i>Wit, J. de, Bolle, H., Meel, J. M. van (Red.)</i> Psychologen over het kind, 6. Informatie over de ontwikkeling van en hulpverlening aan kinderen en jeugd (L. Verschaffel)	406
<i>Maas, A. C.</i> Schoolwerkplan. Een praktische handleiding (R. J. Gorter)	351	<i>Woods, P. (Ed.)</i> Teacher strategies: Explorations in the sociology of the school (M. I. Reijnders)	262
<i>März, F.</i> Problemgeschichte der Pädagogik. I: Die Lern- und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen, II: Die Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen (M. J. Langeveld)	297	<i>Zundert, J. van</i> Bladeren vegen in de lente (J. J. Veerman)	302

Een onderzoek naar de sociale herkomst van de onderwijzer in de gemeente Leiden 1850-1900*

M. DU BOIS-REYMOND, J. LAMBOO, M. SMITS**
Sociologisch Instituut Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Dit artikel is gebaseerd op een deelproject van het onderzoek van de sectie onderwijssociologie van het Sociologisch Instituut te Leiden. In het eerste gedeelte van ons paper beargumenteren wij de importantie van historisch onderzoek voor het begrijpen van huidige onderwijspolitieke vraagstukken. In het tweede gedeelte gaan we in op Westduitse en Nederlandse onderzoeksresultaten omtrent de sociale herkomst van de onderwijzer en concluderen dat er bijna geen Nederlands onderzoek omtrent dit probleem is verricht. In het derde gedeelte presenteren wij enkele resultaten van ons lokaal archiefonderzoek naar de sociale herkomst van de onderwijzer in de gemeente Leiden in de periode 1850-1900. Wij gebruiken de beroepen van de vaders van de onderwijzers als hoofdcriterium voor zowel een sector- als een klasse-analyse. Daarbij blijkt dat de meeste onderwijzers afkomstig zijn uit de kleinburgerij.

1. Inleiding

In het kader van een onderwijs- en onderzoeksproject bewerken studenten en een docente van de sectie Onderwijssociologie van de Rijksuniversiteit te Leiden materiaal over de sociale herkomst van onderwijzers aan lagere scholen. Deze probleemstelling maakt deel uit van een groter onderzoeksplan dat

zich tot doel stelt sociologisch-historische analyses te maken van de geschiedenis en de maatschappelijke functie van het Nederlandse lager onderwijs en zijn onderwijzers. Het ligt in de bedoeling deze analyses vervolgens in verband te brengen met actuele onderwijsproblemen.

Het onderzoek richt zich op dit moment op twee probleemvelden. In de eerste plaats verzamelden wij kwalitatief biografisch materiaal door met een klein aantal (30) gepensioneerd onderwijzers en onderwijzeressen van lagere scholen gesprekken te voeren. De leerkrachten waren allen vóór 1908 geboren en wonen momenteel in de omgeving van Leiden. De gesprekken duurden verscheidene uren en hadden betrekking op hun milieu van herkomst, hun beroepsmotivatie, hun lagere school- en opleidingservaringen en hun beroepspraktijk. Ook hun mening over onderwijspolitieke vragen vormde onderwerp van gesprek. In zekere zin betekent dit de aanwending van de zogenaamde 'oral history'-methode op de geschiedenis van het onderwijs. (vgl. Thompsons, 1978).

In de tweede plaats hebben wij cijfermateriaal uit het Leidse gemeentearchief verzameld, waaruit de sociale herkomst van de onderwijzer aan de lagere school in de periode van 1850 tot 1900 op grond van het beroep van de vader af te leiden is. Voor de vraag naar de sociale herkomst die ons bezig houdt, hangen deze beide probleemvelden gedeeltelijk samen. De oud-onderwijzers, met wie wij spraken, zijn allen in de eerste dertig jaar van deze eeuw het onderwijs ingegaan. Zij zijn dus de volgende generatie na de 'archiefonderwijzers'. We krijgen daardoor een, weliswaar niet rechtstreeks verlopende, intergenerationale openvolging van de vaders van de archiefonderwijzers tot en met de kleinkinderen van de oud-onderwijzers met wie wij gesproken hebben. Daar het materiaal nog niet volledig uitgewerkt is concentreren wij ons in het hierna volgende op de eerste schakel van de keten, de sociale herkomst van de archiefonderwijzers. Alvorens we dit doen willen we onze probleemstelling met enige algemene overwegingen verduidelijken.

* Dit artikel werd als paper gepresenteerd op de Internationale Standing Conference for the History of Education, Leuven, september 1979.

** Het archiefwerk en een eerste interpretatie van de gegevens verrichtten J. Lamboo en M. Smits, doctoraalstudenten van de sectie Onderwijssociologie in Leiden. Zij dragen door hun geëngageerde medewerking ertoe bij het onderzoek en onderwijs aan de universiteit althans gedeeltelijk te integreren. Wij danken Dr. P. R. D. Stokvis voor zijn deskundige suggesties.

2. De algemene context van de probleemstelling

Laten we voorop stellen, dat wij onderzoek naar het onderwijs verrichten als onderwijssociologen, die altijd ook een onderwijspolitieke en wetenschappelijke interesse hebben voor de actuele onderwijsproblemen. De historische verdieping, die we in ons onderzoek steeds aanbrengen, dient vooral om de huidige situatie in het onderwijs beter te kunnen analyseren. Onze bijdrage aan het onderzoek van de Nederlandse onderwijzer is zeker beperkt – het gaat hier voornamelijk alleen om voorlopige interpretaties van de beroepsstructuur van de vaders van onderwijzers. Juist deze sociale herkomst van onderwijzers is volgens ons echter een belangrijke factor om het lager onderwijs als geheel te kunnen begrijpen.

Gaat men er van uit, dat het werk van de onderwijzers niet alleen bijdraagt tot de reproductie van de maatschappelijke klassenverhoudingen waarbij kinderen volgens de gangbare normen gekwalificeerd en gesocialiseerd worden, maar dat de onderwijzer ook meewerkt, of in ieder geval mee kan werken, aan het tot stand komen van vrijere levens- en arbeidsverhoudingen, dan wordt duidelijk waarom zowel de overheid als particuliere maatschappelijke groeperingen aan het beroep van onderwijzer altijd bijzondere aandacht geschonken hebben. Beiden onderkennen, dat de onderwijzer aan de volksschool zich door zijn maatschappelijke positie op het breukvlak tussen bourgeoisie en proletariaat bevindt. Hij zelf is veelal uit het kleinburgerlijke milieu van handwerkers en boeren opgestegen tot in de buurt van de burgerlijke klasse, maar door zijn werk in de school bevindt hij zich ook in voortdurend contact met kinderen uit de lagere maatschappelijke klassen. Het was daarom voor de overheid, maar ook voor socialistische groeperingen steeds een belangrijke vraag in hoeverre de onderwijzers en daarmee het lager onderwijs zich loyaal ten opzichte van de overheid zouden opstellen. Dat zich in de geschiedenis nooit een duurzame coalitie tussen de onderwijzers en vooruitstrevende, met name socialistische, krachten ontwikkeld heeft, heeft zeker ook iets te maken met het feit, dat het onderwijsberoep lange tijd één van de weinige beroepen was waarlangs mensen uit de laagste klassen konden opklimmen, zij het dat het hier om de stijging van slechts weinigen ging.

Aan de onderwijzersopleiding kwam de belangrijke functie toe de bereidheid tot aanpassing te verinnerlijken en het kwalificatieniveau niet hoger te laten stijgen dan voor de latere beroepsuitoefening strikt noodzakelijk was (vgl. F. Wenzel, 1974). Strenge gedragsnormen en mechanische leervormen kenmerkten de onderwijzersopleiding in de 19e

eeuw en er waren daarop maar weinig positieve uitzonderingen. Het beroep van onderwijzer werd pas na diverse generaties een zelfstandig hoofdarbeidersberoep binnen de kleinburgerij. Uit de lange geschiedenis van nevenbetrekking kan men dit aflezen. Pas door de uitbreiding en consolidering van het lagere schoolwezen in de loop van de 19e en het begin van de 20ste eeuw ontstaat voor de onderwijzer de mogelijkheid zich uitsluitend door zijn schoolwerk, zonder nevenfuncties (die vroeger vaak zijn voornaamste bron van inkomsten vormden) te kunnen reproduceren.

De economische positie van de kleinburgerij tussen de klassen van de bourgeoisie en het zich ontwikkelende proletariaat in, ligt ten grondslag aan de algemene vrees om sociaal af te glijden. Voor de beroepsstand van de uit deze kleinburgerij opgeklimmen onderwijzers neemt deze algemene vrees een bijzondere vorm aan, namelijk de permanente strijd die zij moest voeren om economische zekerheid te krijgen. De onderwijzer bevond zich daarbij in zo grote ideologische en feitelijke afhankelijkheid van overheid en schoolbestuur, dat hij niet in solidariteit met beroepsgenoten en de ouders van leerlingen kon opkomen voor zijn eisen tot betere betaling en betere arbeidsvoorwaarden (vgl. M. du Bois-Reymond, 1977 en A. Combe, 1979)¹. De standsbepaalde doelstellingen van de onderwijsorganisaties 'unterstützen vielmehr unausgesprochen die Trennung zwischen der sozialen Position von Schülern und Lehrern' (F. Meyer, 1976, pag. 119).

Het zou nu interessant zijn empirisch-concreet het wankelende ideologische bewustzijn van de kleinburgerij in de klassenstrijd te onderzoeken. Het gaat er dan vervolgens om de uitwerkingen van dit bewustzijn op de school, waarin de onderwijzer op grond van zijn functie en herkomst immers ook als 'ideologiedrager' naar voren treedt, als uitgangspunt voor het onderzoek naar de onderwijzer te nemen (W. Breyvogel, 1976)². (Daarbij speelt in Nederland de bijzondere verhouding tussen kerk en staat voor de ontwikkeling van het lager onderwijs een heel andere rol dan in andere landen.) Wij beschouwen dit onderzoek naar de sociale herkomst als een noodzakelijke stap hiertoe. Ook nu nog is het immers zo, dat de onderwijzers geen eenduidige en vergaande eisen aan de overheid stellen, ook al bestaat er bij delen van deze intelligentsia – maar dat was altijd al zo – de overtuiging, dat de door de overheid (en in Nederland ook door particuliere organisaties) aan het onderwijs en de opleiding gestelde eisen een wetenschappelijk gefundeerde en politiek verlichte arbeid in de school in de weg staan, zo niet onmogelijk maken. Recente studies naar het politiek-ideologisch bewustzijn van huidige onder-

wijzers laten zien, dat aanvankelijk misschien nog "kritische" of "progressive" Ansprüche und Einstellungen bereits in den ersten Jahren (häufig in den ersten Monaten) der Berufstätigkeit weitgehend wieder aufgegeben werden' (E. Holling en A. Bammé, 1976, pag. 11). Bedacht moet worden dat het pedagogisch en politiek bewustzijn van de heden-daagse onderwijzer nauw verbonden is met dat van de onderwijzers aan het einde van de 19e en het begin van de 20ste eeuw; daartussen liggen slechts enkele generaties.

Onderzoekingen naar de samenhang tussen klas-seherkomst en het ideologisch bewustzijn van onderwijzers zijn derhalve niet alleen interessant om de functie van de school in het verleden beter te begrijpen, maar ook om de veranderingsgezindheid bij de huidige onderwijzers goed in te schatten. De illusie van het progressief-socialistische deel van de sociaal-wetenschappelijke intelligentia en van de onderwijzers in de zestiger en zeventiger jaren over de bereikbaarheid van democratische schoolverhoudingen was onder andere het gevolg van het feit dat zij zich de historische achtergrond van deze schoolverhoudingen onvoldoende bewust waren (vgl. K. J. Tillman e.a., 1979; H. G. Rolff, 1979; M. du Bois-Reymond, 1980).

3. *De stand van zaken met betrekking tot de bronnen*

Aangezien in het Nederlandse historisch-pedagogische en sociaal-wetenschappelijke onderzoek op het gebied van onderwijs en onderwijzers het hier ter discussie gestelde vraagstuk van de sociale herkomst empirisch nog nauwelijks onderzocht is³ zijn er ook nauwelijks kwantitatieve gegevens over de tweede helft van de 19de eeuw aanwezig⁴. Wij moeten derhalve volstaan met enkele losse opmerkingen.

G. Harmsen vermeldt omtrent de kwekelingen van de rijkskweekscholen, dat zij afkomstig zijn uit onderwijzersfamilies, de kleinburgerij en de kleine boerenstand en dat maar een gering deel uit de arbeidersklasse komt. Tussen 1899 en 1912 was het sociaal milieu van herkomst van de kwekelingen van de Rijkskweekschool in Haarlem volgens mondelinge informatie van vroegere kwekelingen van deze kweekschool als volgt: 'Ruim een kwart onderwijzers, verder kleine middenstanders zoals dorpswinkeliers, schoenmakers, een meesterknecht van een smederij, een smid, een schilderspatroon, ambtenaren bij het spoor en marinewerf, drukkers, een weduwe met een klein pensioen die kamers verhuurde, een deurwaarder, een paar sluiswachters, een musicus en verder een veldwachter, een politieagent,

kleine boeren, maar ook een welgestelde boer, en slechts enkele arbeiders, nl. één van Werkspoor en tweemaal een timmerman' (G. Harmsen, 1975, pag. 71).

Het Nederlandse Onderwijzers Genootschap wijst op een directe relatie tussen de sociale herkomst en de lage onderwijzerssalarissen en karakteriseert de kwekelingen in 1866 als vaak uit weinig ontwikkelde milieus komend⁵ (Maandblad NOG, 1866, pag. 85), meestal uit de lagere klassen van de maatschappij (Correspondentieblad NOG, 1872, pag. 13). Ook vaktijdschriften en andere bladen uit die tijd, die zich tot de onderwijzer richten, wijzen telkens weer op de (voor het lagere onderwijs zo verderfelijke) samenhang tussen het lage sociale milieu van herkomst, de gebrekkige opleiding en de ellendige economische situatie van de onderwijzer (H. C. de Wolf e.a., 1978).

De vraag hoeveel van de Nederlandse onderwijzers een proletarische afkomst hadden is moeilijk te beantwoorden. J. Giele (J. Giele, 1975, pag. 197) maakt de algemene opmerking, dat het beroep van onderwijzer vrijwel het enige was, dat kinderen uit de arbeidersklasse in staat stelde op de maatschappelijke ladder te stijgen.⁶ G. Harmsen waarschuwt echter – ons inziens terecht – tegen een overschatting van het aantal kwekelingen afkomstig uit de arbeidersklasse. Wel ziet hij aanwijzingen voor de 'springplanktheorie', volgens welke het beroep van onderwijzer de springplank is tot hogere beroepen.⁷ Uit de Rijkskweekschool te Haarlem is bv. een groot aantal leraren, professoren, zakenmensen en ambtenaren voor Indonesië voortgekomen. Harmsen gaat echter niet in op de vraag of kwekelingen van de Rijkskweekschool te Haarlem wellicht niet tot de elite behoorden en of de sprong naar hogere maatschappelijke posities voor de meerderheid van de kwekelingen van minder bekende en goede opleidingsinstellingen niet volledig uitgesloten was.

G. Devulder en A. Wuestenberg onderzochten in hun artikelen literaire bronnen waarin de onderwijzer als romanfiguur optreedt (G. Devulder, 1974/1975; A. Wuestenberg, 1968/1969)⁸. Uit dit materiaal komt naar voren dat de sociale herkomst van de geschilderde onderwijzersfiguren in het ambacht geworteld was. In de romans wordt bovendien – dat zal niemand verbazen – de zelfrecruterende van het onderwijzersberoep beschreven. Ook deze vraag is naar ons weten in Nederland nog niet stelselmatig onderzocht. Wat eerder al gezegd werd over de relatie tussen herkomst – salariëring en opleiding, vindt zijn beslag ook in de Nederlandse (evenals in de Duitse) onderwijzersromans.

Kort geleden is er een artikel in het 'Jaarboek 1979

voor de geschiedenis van socialisme en arbeidersbeweging in Nederland' verschenen (J. Megens en P. Rol, 1979) waarin de sociale herkomst van Groningse kwekelingen in de periode van 1900-1915 onderzocht wordt (jongens van de Rijkskweekschool in Groningen, meisjes van de Gemeentelijke kweekschool voor onderwijzeressen te Groningen). Op grond van de beroepen van de ouders en uitgaande van het stratificatiemodel van Van Tulder (beroepsprestige schaal met zes lagen) komen zij tot het resultaat, dat de toekomstige onderwijzers met name uit de lagen II en III⁹ gerecruteerd worden en dat meer meisjes dan jongens (32.6% tegenover 24.9%) uit laag II afkomstig zijn (waaronder onderwijzende beroepen). 'Voor de sociale lagen IV en V, van kleine middenstand tot en met geofende arbeiders daarentegen, ligt de verhouding net andersom. Uit de alleraagste maatschappelijke milieus komen vrijwel geen kinderen op de kweekschool terecht' (p. 116). Zij constateren, dat hun bevindingen overeenkomen met die van Harmsen.

Ter vergelijking zullen we nu nog enkele kwantitatieve gegevens uit Duitse bronnen t.a.v. de herkomst van onderwijzers vermelden. Uit de eerder geciteerde studie van F. Meyer over het Pruisische onderwijsbeleid in de periode 1848-1900 komt de samenhang tussen de onderwijzer en zijn kleinburgerlijke milieu van herkomst ook cijfermatig naar voren. Meyer gebruikt bronnen over nevenbetrekkingen van leerkrachten alsmede inschrijffijsten van 'Seminaristen'. Statistisch materiaal uit 1875 laat zien dat 21% van de seminaristen uit onderwijzersgezinnen kwam, 65% uit 'Familien der Unterbeamten, kleine Gewerbetreibenden und Grundbesitzern, die zugleich auf Tagelohn angewiesen sind und ähnliche Lohnarbeiter' en 14% uit 'besser situierten Familien'. Tweederde van de toekomstige onderwijzers is bijgevolg afkomstig uit 'unterbäurischen und kleinbürgerlichen Schichten an der Grenze zum Proletariat, während anderseits auffällt dass der Terminus 'Fabrikarbeiter' oder ähnlich lautende Bezeichnungen nicht aufgeführt wurden' (p. 117). Ook de bellettrie uit die tijd deelt de onderwijzer, volgens Meyer, in bij de 'unteren Grenz der mittlere Schicht'.

Samenvattend: Duitse en Nederlandse bronnen, cijfermateriaal en romans geven aan dat het overgrote deel van de onderwijzers uit de kleinburgerij komt. Men zou kunnen zeggen, dat de onderwijzer binnen de kleinburgerij van de ambachtelijke en boerenstanden opklimt naar de fractie van de hoofdarbeiders, respectievelijk overstapt van kleinburgerlijke hoofdarbeidersberoepen zoals kleine ambtenaren en bedienden naar dat van onderwijzer. Duitse bronnen tonen aan hoe vervolgens het beroep on-

derwijzer tot 'springplank' wordt voor hogere intellectuele doceer- en ambtenarenberoepen, alsmede koopmansberoepen en hoe het proces van zelfrecruitering verloopt. Het wordt echter niet duidelijk welke beroepen in de kleinburgerij het reservoir vormen van waaruit onderwijzersfamilies ontstaan of van waaruit de sprong via onderwijzerschap naar hogere beroepen gemaakt wordt. Men zal deze beroepen waarschijnlijk moeten zoeken in de 'hoofdarbeidersberoepen' binnen de burgerij. Het lijkt voor beide landen op te gaan dat slechts weinigen uit de arbeidersklasse via het beroep van onderwijzer naar hogere maatschappelijke posities opgeklommen zijn¹⁰. Hierin komt in de loop van de twintigste eeuw verandering door de uitbreiding van het onderwijssysteem en de grotere toegankelijkheid daarvan, vooral na de Tweede Wereldoorlog.

4. Lokaal onderzoek naar het milieu van herkomst van de Nederlandse onderwijzer in de periode 1850-1900

Het feit, dat wij voor ons sample van vaders van de onderwijzers gebruik hebben gemaakt van materiaal uit het gemeentearchief van Leiden, betekent niet dat ook de gegevens beperkt zijn tot Leiden en omgeving. Het geeft alleen aan, dat de leerkrachten een deel van hun leven in Leiden hebben doorgebracht. Dit houdt vanzelfsprekend niet in, dat ons sample representatief is voor geheel Nederland.

Het operationele criterium: beroep van de vader

Om meer inzicht te krijgen in de sociale herkomst van de onderwijzers in de 19e eeuw wordt meestal gekeken naar het beroep van de vader. Ook wanneer men het er tamelijk snel over eens wordt, dat dit inderdaad het hoofdcriterium is voor de sociale herkomst, blijft het toch problematisch het als enig criterium te gebruiken. Belangrijk kunnen aanvullende bronnen zijn als regionale gegevens (voor het onderscheid tussen stad en platteland), inkomen, schoolopleiding van de ouders en dergelijke. Zulke informatie is niet direct voorhanden en zou per individu nagetrokken moeten worden. Ook wij hebben ons tot het beroep van de vader als operationeel criterium moeten beperken. Verderop, wanneer wij de problemen aangeven die ontstonden bij het onderbrengen van de beroepen in maatschappelijke klassen, komen wij nog terug op verdere onzekerheden waarmee men geconfronteerd wordt wanneer men niet over aanvullende gegevens beschikt.

Tabel 1 De beroepen van de vaders

man		vrouw	
hoofdonderwijzer	onderwijzer	hoofdonderwijzeres	onderwijzeres
custos	1	asman	1
fabriek	1	bankbediende	1
heel- en vroedmeester	1	bode Rijnland	1
hoofdonderwijzer	1	boekbinder	2
kleermaker	3	boekhouder	1
koopman	1	broodbakker	1
koperslager	1	cipier	1
metselaar	1	custos	1
molenaarsknecht	1	dekenwerker	1
onderwijzer	2	depothouder	1
particulier	1	deurwaarder	1
politieagent	1	dienaar justitie	1
wijnkopersknecht	1	docent	1
		fabrikant	1
		fabriek	2
		fabrieksbediende	1
		fabriekswerker	2
		goudsmid	3
		grijnwasser	1
		hoedenmaker	1
		hoofdonderwijzer	1
		huisverver	3
		jachtenmaker	1
		kabinetwerker	1
		kantoorbediende	1
		kleermaker	3
		klompenmaker	1
		kuiper	1
		landbouwer	5
		lijfbediende	1
		marktmeester	1
		melkboer	1
		metselaar	1
		meubelmaker	1
		mr. goudsmid	1
		onderwijzer	3
		opperman	1
		rechercheur	1
		rijksambtenaar	1
		schipper	1
		schoenmaker	3
		sigarenmaker	1
		sjuwer	2
		slager	1
		smid	3
		tapper	1
		timmerman	9
		tuinman	1
		tuin- en mandbloemist	1
		warmoezier	1
		wever	1
		winkelier	3
		zaakwaarnemer	1
		zadelmaker	1
		instrumentmaker	1
		apotheker	2
		archivaris	1
		bierdrager	1
		blikslager	1
		boekhouder	1
		broodbakker	1
		chef Singer Mij	1
		cipier	1
		custos	1
		docent	1
		fabriek	1
		hoofdonderwijzer	1
		hoofd van school	2
		huisverver	1
		kabinetwerker	1
		kantoorbediende	2
		kleermaker	2
		loodgieter	1
		mr. goudsmid	1
		onderwijzer	1
		opzichter	1
		organist	1
		predikant	1
		sigarenfabrikant	1
		sjuwer	1
		stadsbode	1
		tekenmeester	1
		veehandelaar	1
		winkelier	3
		zadelmaker	1

De beroepen

Met behulp van de gemeenteverlagen van Leiden was het mogelijk om de namen van 840 leerkrachten te achterhalen¹¹. Wij hebben van 137 onderwijzers de beroepen van de vaders kunnen achterhalen. Dat is 16% van het oorspronkelijke sample van 840 personen. 100 kinderen van deze vaders zijn onderwijzer, 37 zijn onderwijzeres geworden. Het overzicht van de beroepen van de vaders van de onderwijzers, uitgesplitst naar de variabelen geslacht en functie, is opgenomen in Tabel 1.

De verdeling van de beroepen over sectoren

Bij de verdeling van de beroepen van de vaders over sectoren gaan we van de sectorenindeling van het CBS uit (vgl. CBS, 1960). We vergelijken dan de percentages van ons sample met de nationale percentages van beroepen in elke sector. Om een dergelijke vergelijking te maken moesten we enkele sectoren samenvoegen. Wij hebben vijf sectoren en een restcategorie onderscheiden. In Tabel 2 is het beeld voor ons sample opgenomen.

Tabel 2 De beroepen van de vaders verdeeld over sectoren

	absoluut	procentueel
landbouw	8	5.9
nijverheid	68	49.6
handel en verkeer	28	20.5
diensten	31	22.6
huiselijke diensten	1	0.7
rest	1	0.7
totaal	137	100.0

Om een zekere trend te onderscheiden, die in de beroepsstructuur in de tweede helft van de 19e eeuw plaats gevonden heeft ten gevolge van grote econo-

mische veranderingen – ook het onderwijs is in deze periode van karakter veranderd – hebben wij ons cijfermateriaal over twee perioden verdeeld: in de eerste periode vallen de beroepen van de vaders van onderwijzers die vóór 1880 in het onderwijs werkzaam waren, in de tweede periode van hen die ná 1879 werkzaam waren. Als vergelijkingsmateriaal nemen we de volkstellingsjaren 1859 en 1889 van het CBS. Tabel 3 laat zien hoe de verhouding met de landelijke cijfers ligt.

Doordat ons sample zo klein is moeten de resultaten van de sectorenanalyse met de nodige scepsis gelezen worden. Toch willen we enkele conclusies trekken.

Wij gingen ervan uit, dat het merendeel van de onderwijzers uit de kleinburgerij kwam. Deze beroepen zijn vooral te vinden in de sectoren nijverheid, handel en verkeer en in de dienstensector. Bij vergelijking van onze cijfers springt in het oog:

- dat de vaders van onderwijzers in vergelijking tot de totale mannelijke beroepsbevolking in de landbouwsector sterk ondervertegenwoordigd zijn;
- dat in de nijverheidssector een duidelijk hoger percentage vaders werkt dan in de totale bevolking het geval is en dat deze tendens zich in de tegenovergestelde richting ontwikkelt als nationaal te zien is: nationaal neemt de nijverheids- en industriële sector toe, terwijl hij in ons sample afneemt;
- dat in de handelssector vooral in de tweede periode procentueel meer onderwijzers werkzaam zijn als in vergelijking met de totale bevolking te verwachten is;
- dat in de dienstensector duidelijk meer vaders van onderwijzers werken dan procentueel in de totale bevolking.

De sector huishoudelijke diensten en de restsector kunnen wij hier verwaarlozen.

In het laatste kwart van de 19e eeuw hebben zich,

Tabel 3 Vergelijking van de landelijke verdeling over sectoren en de verdeling in ons sample

sectoren	landelijke percentages		percentages uit ons sample		absolute aantallen uit ons sample	
	1859	1889	voor 1880	na 1879	voor 1880	na 1879
landbouw	41.3	36.1	6.7	4.2	6	2
nijverheid	30.0	34.0	51.1	46.8	46	22
handel	14.4	17.9	16.7	27.7	15	13
diensten	8.1	9.4	23.3	21.3	21	10
huiselijke diensten	3.3	0.7	1.1	0	1	0
rest	2.9	1.9	1.1	0	1	0
totaal	100	100	100	100	90	47

gelijktijdig met de opkomende industrialisatie¹², in het lager onderwijs belangrijke veranderingen voltrokken, die we hier alleen met enkele steekwoorden aan willen geven: de uitbreiding van de onderwijzersopleiding (vgl. M. du Bois-Reymond, 1979); de bestrijding van de kinderarbeid en het onregelmatig schoolbezoek (vgl. Th. Veld, 1979); de verlaging van de klassegrootte; het begin van de subsidiëring door de overheid van het particuliere onderwijs – kortom een kwantitatieve en kwalitatieve consolidering van het lager onderwijs (vgl. L. Dasberg en J. W. G. Jansing, '78). Vóór het op gang komen van de industrialisatie weerspiegelde het onderwijs de naar standen georganiseerde maatschappij, waarin de neringdoende kleinburgerij nog niet door declassering bedreigd werd en zij een deel van haar kinderen naar de onderwijzersopleiding stuurde. Deze fracties van de kleinburgerij zagen echter hun toekomstperspectieven veranderen doordat de traditionele arbeidsverhoudingen doorbroken werden (vgl. Th. van Tijn, 1974) en hun gezamenlijke economische en sociale positie onzeker werd. Men kan vermoeden, dat de teruggang in de nijverheidssector in ons sample van 51.1% tot 46.8% met deze algemene economische ontwikkeling van voorindustriële standenverhoudingen in industrieel-kapitalistische verhoudingen samenhangt, ook al is dit proces in Nederland niet zo dramatisch verlopen als in andere Europese industrielanden. Een toenemende algemene economische onzekerheid vermindert de stijgingskansen van de kinderen in dit deel van de kleinburgerij. Dat landelijk een procentuele stijging van de nijverheidssector te constateren valt (van 30 tot 34 procent) is niet in tegenspraak met onze aanname over de hachelijke situatie van de neringdoende kleinburgerij. We gaan er namelijk van uit, dat deze stijging vooral de industriële sector betrof, niet de neringdoenden¹³. In deze sector waren eerder economisch zwakke beroepen vertegenwoordigd, zoals ongeschoolde arbeider en gedeclasseerde handarbeider, of juist economisch sterke beroepen zoals fabrieksdirecteur. De kinderen van deze vaders hebben de kans op een hogere beroepsopleiding dan die tot onderwijzer. Om deze aanname hard te kunnen maken zou men echter over beter cijfermateriaal moeten beschikken.

Met de industriële ontwikkeling komt ook de nieuwe middenklasse op¹⁴, technisch-administratief personeel, dat zich binnen de kleinburgerij in de nijverheids- en handelssector voegt. In Nederland vindt deze ontwikkeling door de vertraagde industrialisatie eerder plaats in de handelssector dan in de nijverheidssector, waarbinnen het industriële grootbedrijf pas tegen het einde van de 19e eeuw gaat

toenemen. Wij verklaren de stijging in de handelssector voor ons beroepensample van 16.7% tot 27.7% dan ook door de opkomst van deze nieuwe middenklasse. Zij draagt de financiële en ideologische voorwaarden in zich om een deel van haar kinderen onderwijzer te laten worden. Landelijk neemt de handelssector weliswaar ook toe, maar duidelijk minder dan in ons sample; blijkbaar is voor de nieuwe middenklasse het onderwijzersberoep bijzonder aantrekkelijk. Ook uit de dienstensector komen opvallend veel meer onderwijzers (23.3% respectievelijk 21.3% in ons sample tegenover 8.1% respectievelijk 9.4% landelijk). In deze sector vinden we onder andere veel lage en middelbare intellectuele beroepen¹⁵, voor wie het onderwijzersberoep een relatief goedkope opleiding bood, dat toch een zeker maatschappelijk aanzien verschafte¹⁶. Vooral in deze groep nestelt zich de onderwijzerstraditie¹⁷.

Om een verklaring te geven van het opvallend kleine percentage onderwijzers uit de landbouwsector valt ons met ons cijfermateriaal zwaar. Wij vermoeden dat drie dingen een rol spelen. In de eerste plaats hebben wij ons materiaal verzameld via de ondertrouw- en trouwakten van de stad Leiden. Het zou kunnen zijn, dat bij deze 'steedse' huwelijken de landarbeiderszonen en -dochters ondervertegenwoordigd zijn omdat zij vaker in de dorpen waar ze vandaan kwamen trouwden¹⁸. Ten tweede vermoeden we, dat in de eerste helft van de 19e eeuw procentueel meer boerenzonen onderwijzer werden dan in de tweede helft, waarin niet alleen de eisen voor het onderwijzersberoep belangrijk stegen, maar ook de landbouwsector zelf aan kwantitatieve betekenis inboette. In hoeverre nu deze factoren de motivatie voor het onderwijzersberoep beïnvloedden zou onderzocht moeten worden. We denken namelijk, ten derde, ook dat voor deze beroepssector bijzonder sterke regionale verschillen een rol spelen. Een regionale uitsplitsing van de beroepsstructuur van de vaders van onderwijzers zal zeer uiteenlopende percentages per regio opleveren. Mogelijkerwijs speelt ook het gegeven een rol dat de nieuwe middenklasse zich in de landbouwsector minder duidelijk manifesteerde dan in andere sectoren.

Samenvattend stellen we vast, dat onze algemene aanname over de herkomst van onderwijzers uit de kleinburgerij door de sectoranalyse bevestigd wordt. Bovendien is onze aandacht op de opkomst van de nieuwe middenklasse als reservoir voor onderwijzers gevestigd alsmede op de bijzondere problematiek van de geringe 'toeleveringssector' landbouw. We zullen nu bezien in hoeverre een indeling van de beroepen van de vaders in maatschappelijke klassen de sectoranalyse ondersteunt.

De klassen indeling van de beroepen

Bij het onderbrengen van de beroepen van de vaders van de onderwijzers in maatschappelijke klassen doen zich verscheidene problemen voor. In de eerste plaats het methodische probleem dat de beroepsaanduidingen vaak zeer algemeen zijn. Heeft een koopman een grote en een financieel sterke zaak of is het een groentehandelaar die een familiebedrijfje beheert? Werkt een schoenmaker zelfstandig of in loondienst? De aanduiding 'tuinder en boer', impliceert dat een bedrijf met of zonder knechten? Ten dele moesten wij bij het onderbrengen van de beroepen willekeurig te werk gaan.

Een veel belangrijker probleem is welk klassenmodel men bij het indelen van de beroepen hanteert. In Nederland wordt sinds enkele jaren in kringen van sociaal-historici een discussie gevoerd over de vraag in welke maatschappelijke klassen de Nederlandse bevolking in de tweede helft van de 19e eeuw ingedeeld kan worden (vgl. J. Giele en G. J. v. Oenen, 1976, en J. Lucassen en Th. v. Tijn, 1976). Daarbij speelt namelijk het theoretische criterium van de klassebepaling een belangrijke rol. Gaat men uit van het klassieke marxistische maatschappijbeeld, namelijk de verhouding van de subjecten tot de produktiemiddelen¹⁹, dan bestaan er in het kapitalisme twee maatschappelijke hoofdklassen met daar tussenin een tussenklasse. De bourgeoisie wordt gekenmerkt door het bezit van produktiemiddelen; het proletariaat is verstoken van produktiemiddelen, zijn arbeidskracht wordt door de bourgeoisie uitgebuit. Deze maatschappelijke verhouding wordt door overheersing respectievelijk onderwerping gekenmerkt. Tussen deze hoofdklassen bevindt zich een maatschappelijke laag, de kleinburgerij (vgl. G. Klaus en M. Buhr, 1972, pag. 618 e.v. en J. Lucassen en Th. v. Tijn, 1976). Het kenmerk van deze tussenklasse is, dat zij produktiemiddelen kan bezitten maar deze dan niet aanwendt om arbeidskracht uit te buiten. In de oorspronkelijke marxistische maatschappijvisie moet de kleinburgerij met het voortschrijdende kapitalisme ten onder gaan. Zij gaat op in de bourgeoisie of valt terug in het proletariaat. 'Seine Zwischenstellung zwischen der Klasse der grösseren Kapitalisten, Kaufleute und Industriellen, der eigentlichen Bourgeoisie, und dem Proletariat oder der Arbeiterklasse ist für seinen Charakter bestimmend. Es strebt nach der Stellung der Bourgeoisie, aber das geringste Missgeschick schleudert die Angehörigen des Kleinbürgertums hinab in die Reihen des Proletariats' (J. Engels, 1973, pp. 9/10).

Wij kunnen de vraag buiten beschouwing laten in hoeverre deze marxistische prognose door het ont-

staan van nieuwe tussenlagen als de nieuwe middenklasse achterhaald is of niet. Wij willen hier alleen weten welke beroepsgroepen in de tweede helft van de 19e eeuw tot de kleinburgerij gerekend moeten worden. Met de algemene bepaling: verhouding tot de produktiemiddelen is een concrete klassenmaatschappij nog niet voldoende gekarakteriseerd. Hier spelen historisch-nationale, regionale en ideologische culturele bijzonderheden een belangrijke rol. In welke historische overgangperiode bevinden zich bepaalde beroepsgroepen? Worden bijvoorbeeld beroepen als blikslager, schoenmaker en slager gekenmerkt door bezit van produktiemiddelen of niet? Behoren zij derhalve tot de kleinburgerij of tot de arbeidende klasse²⁰? Voor de bepaling van het milieu van herkomst van de onderwijzer een interessante vraag. Men kan deze vraag niet abstract beantwoorden maar moet aansluiten bij de historische situatie waarin de beroepen zich bevinden. Het wezenlijke van het marxistische klassenbegrip is immers dat de klassenverhoudingen in beweging zijn. J. Giele en G. van Oenen hebben juist daarom voor hun bepalingen van de Nederlandse klassenverhoudingen in de tweede helft van de 19e eeuw ook de concrete levensomstandigheden van de arbeidende bevolking bestudeerd. Ondanks kritische opmerkingen van J. Lucassen en Th. v. Tijn (Lucassen/v. Tijn, 1976, pag. 81/82) houden zij, met enkele kleine wijzigingen, eraan vast dat het klassebeeld van de tijdgenoten de algemene klasse-indeling op grond van het theoretische criterium: verhouding tot de produktiemiddelen, eerder aanvult dan ter discussie stelt.

Wij hebben voor ons doel gebruik gemaakt van hun indeling en ons aangesloten bij de interpretatie dat de doorsnee-intellectueel tot de kleinburgerij behoort. De intellectuelen bezitten dan wel geen produktiemiddelen in de eigenlijke zin van het woord, maar het is ongetwijfeld zo, dat de burgerlijke staat voor de instandhouding van zijn macht, organisatorisch en ideologisch steunt op de intellectuelen. Een deel van deze intellectuelen was op grond van hun levensomstandigheden veel sterker verbonden met de kleinburgerij dan met de arbeidersklasse of de bourgeois. Of men nu de intellectuelen als een eigen klasse of als een fractie van de kleinburgerij beschouwt, is volgens ons van ondergeschikt belang.

In ons model maken wij binnen de kleinburgerij een onderscheid tussen handarbeid en hoofdarbeid om hiermee aan te geven, dat er zich binnen de kleinburgerij beroepen bevinden die dichter bij de arbeidersklasse staan en beroepen die zich dichter bij de bourgeoisie bevinden. Tot de eerste groep rekenen wij kleine zelfstandigen (kleine winkeleigenaren, zelfstandige handwerkslieden) die min of meer over-

eenkomen met 'de oude middenstand': de zelfstandige ambachtslieden²¹. De tweede groep, die van de hoofdarbeiders, bestaat uit lagere ambtenaren en employés, intellectuelen, kunstenaars en beroepen uit de verzorgende sector. Vooral vanuit deze groep ontstaat de nieuwe middenklasse.

Binnen de arbeidersklasse hebben wij een tweedeling gemaakt; aan de ene kant de werklieden en aan de andere kant de arbeiders. Beiden zijn in loondienst. De werklieden zien wij als de geschoolde, de arbeiders als de ongeschoolde arbeidskrachten. Dit is echter een onderscheid, dat niet altijd eenvoudig is aan te brengen (bijvoorbeeld bij een timmerman). Het was uitermate moeilijk de grens te trekken tussen die beroepen, die men tot de werklieden van de arbeidersklasse moet rekenen, en de beroepen die tot de groep van de geschoolde handarbeiders binnen de kleinburgerij behoren. Wanneer men niet over meer informatie beschikt omtrent de verschillende beroepen, wordt het erg moeilijk uit te maken of bijvoorbeeld een blikslager tot de eerste of tot de tweede klasse behoort. Deze methodische moeilijkheid

weerspiegelt natuurlijk de concreet-historische situatie waarin de overgang tussen de klassen ook vloeiend verliep. Wij willen dan ook niet uitsluiten dat sommige beroepen anders ingedeeld hadden kunnen worden.

Tot de bourgeoisie rekenen wij in ons sample hogere intellectuelen, ambtenaren en zakenlui.

Als wij al deze moeilijkheden in aanmerking nemen komen wij tot de klassenindeling welke in Tabel 4 is weergegeven.

Gezien de beperkte ruimte willen wij hier slechts een drietal uitkomsten vermelden.

1. De arbeidersklasse is als herkomstklasse van de onderwijzer in ons sample ondervertegenwoordigd (22% tegenover landelijk 50%)²².
2. De kleinburgerij is als herkomstklasse oververtegenwoordigd (67% tegenover landelijk 46.6%). Uitgesplitst naar hoofd- en handarbeid blijkt in ons sample een verhouding van 24.8% tegen landelijk 4.3% voor de hoofdarbeiders en 42.3% tegen landelijk 18% voor de handarbeiders. In de tweede periode (leerkrachten die ná 1879 in het

Tabel 4 *De beroepen van de vaders verdeeld over klassen*

I Arbeidersklasse		II Kleinburgerij		III Burgerij	
A. Werklieden	B. Arbeiders	A. Handarbeid	B. Hoofdarbeid		
1 blikslager	1 asman	2 boekbinders	1 archivaris K.N.S.M.	2 apothekers	
1 instrumentmaker	1 bierdrager	2 broodbakkers	1 bode Rijnland	1 chef van de Singer Mij.	
1 jachtenmaker	1 dekenwerker	1 depothouder	2 boekhouders	1 deurwaarder	
2 kabinetwerkers	1 fabriekbediende	3 goudsmeden	2 cipiers	2 docenten	
1 klompenmaker	2 fabriekwerkers	1 hoedenmaker	3 custos	1 fabrikant	
1 lijfbediende	1 grijnwasser	8 kleermakers	1 dienaar van justitie	4 fabrikeurs	
2 metselaars	4 huisververs	1 koopman	1 heel- en vroedmeester	1 particulier	
1 meubelmaker	1 molenaarsknecht	1 koperslager	2 schoolhoofden	1 predikant	
	1 opperman	1 kuiper	3 hoofdonderwijzers	1 sigarenfabrikant	
	1 sigarenmaker	5 landbouwers	1 inbrenger bank van lening	1 veehandelaar	
	3 sjouwers	1 loodgieter	3 kantoorbedienden		
	1 tuinman	1 melkboer	1 marktmeester		
	1 wever	2 meester goudsmeden	6 onderwijzers		
	1 wijnkoopknecht	1 opzichter	1 organist		
		1 schipper	1 politieagent		
		3 schoenmakers	1 rechercheur		
		1 slager	1 rijksambtenaar		
		3 smeden	1 stadsbode		
		1 tapper	1 tekenmeester		
		9 timmerlieden	1 zaakwaarnemer		
		1 tuin- en mandbloemist			
		1 warmoezier			
		6 winkeliers			
		2 zadelmakers			
totaal: 10	7.3%	totaal: 20	14.6%		
totaal A en B : 30	21.9%	totaal: 58	42.3%		
		totaal A en B : 92	67.1%		
			totaal: 34	24.8%	
				totaal : 15	11%

onderwijs werkzaam waren) neemt de nieuwe middenklasse duidelijk aan betekenis toe. Kwamen in de eerste periode (vóór 1880) 22% van alle leerkrachten uit deze nieuwe middenklasse (de hoofdarbeiders uit de kleinburgerij) in de tweede periode stijgt dit percentage tot 28%.

3. De bourgeoisie is als herkomstklasse oververtegenwoordigd (11% tegenover landelijk 3%). Deze oververtegenwoordiging is voornamelijk toe te schrijven aan het hoge percentage onderwijzeressen²³. Tegenover 7% van de mannelijke onderwijzers staan 21.8% onderwijzeressen. Een aanwijzing voor deze oververtegenwoordiging zou kunnen zijn dat de onderwijzersopleiding voor de vrouwen uit de hogere maatschappelijke klassen vaak de functie vervulde van een algemene vorming die slechts de tijd tot aan het huwelijk diende te overbruggen.

Deze uitkomsten van ons lokaal onderzoek bevestigen in grote lijnen ook de elders gesuggereerde notie van de afkomst van de onderwijzer uit de kleinbourgeoisie. Opmerkelijk vonden wij daarbij vooral de verschuiving die in de onderzochte periode optrad tussen de oude en de nieuwe middenklasse. Men zou deze trend kunnen zien in het licht van een in de tweede helft van de 19e eeuw optredende verandering van de functie van het lager onderwijs. Het lager onderwijs groeide in deze periode uit tot een maatschappelijk instituut waarvan geen kind in de leerplichtige leeftijd verstoken mocht blijven (Wet tegen Kinderarbeid, 1874 en Leerplichtwet, 1901); het beroep onderwijzer werd, in overeenstemming met deze ontwikkelingen, geleidelijk aan zowel qua betaling als qua prestige hoger gewaardeerd. Daarmee houdt verband dat zich in deze periode de verschillende onderwijzersverenigingen consolideerden (vgl. J. van Raalte, 1979). Onze resultaten laten ook zien dat de vrouwelijke leerkracht apart onderzocht dient te worden, omdat haar beroepspositie niet los te zien is van haar algehele achtergestelde maatschappelijke positie. Onderwijzeres was lange tijd een van de weinige intellectuele beroepen die openstonden voor de vrouw.

Noten

1. A. Combe spreekt van het 'Deklassierungsbewusstsein' van de onderwijzer. Ook hij houdt zich bezig met het probleem dat 'die geschichtlich durchaus mögliche Identifikation des Elementarlehrers mit unteren Sozialschichten und mit der Sozialdemokratie in relevantem Umfang nicht stattgefunden hat...' (p. 51).

2. W. Breyvogel bv. concipieert voor het onderzoek van de onderwijzer een aanzet die vertrekt van de beide referentiepunten loonarbeid en kapitaal en de hieruit resulterende klassetegenstellingen binnen de burgerlijke maatschappij. Hij gaat uit van de ambivalentie in de politiek-pedagogische houding van de onderwijzer op grond van zijn positie in de maatschappelijke tussenslagen.
3. Het CBS heeft geen gegevens over de beroepen van de vaders van onderwijzers verzameld, trouwens ook niet van recenter datum. Zie echter P. B. Renes, 1979. Renes verdeelde zijn sample kweekschoolleerlingen over zes 'rangstanden' en vond dat ruim 60% van de mannelijke en 30% van de vrouwelijke leerlingen afkomstig zijn uit de 'rangstand' van de kleinere middenstand. (p. 183).
4. De ontwikkeling van het lager onderwijs in Friesland is onderwerp van studie van T. Smeding. Hij wil ook de sociale herkomst van de leerkrachten onderzoeken.
5. Zie ook P. Romeyn, 1866, pag. 11, waar hij beweert, dat de afkomst van de kwekelingen uit kleinburgerlijke milieus ook te maken heeft met de (te) geringe te verwachten betaling als onderwijzer.
6. In het socialistisch tijdschrift 'Recht voor Allen' lezen wij onder de datum van 3 juni 1890: 'Wij, onderwijzers en onderwijzeressen, mannen en vrouwen van kennis en beschaving, door oorsprong en afkomst voor het merendeel thuis behorende bij het proletariaat...' (S. Roegholt en M. de Vries, 1975, p. 167). Maar we mogen deze oproep zeker niet als een betrouwbaar kwantitatief gegeven interpreteren. Op grond van mondelinge informatie van T. Smeding (zie noot 5) schijnt echter voor Friesland vanaf ± 1860 wel sprake te zijn van een toename van kwekelingen en onderwijzers uit de arbeidersklasse. Wij vonden in onze groep oudonderwijzers (jaargang ± 1909) maar één onderwijzer uit proletarisch milieu en ook op de opleidingen van deze groep onderwijzers zaten maar enkele arbeiderskinderen.
7. In een roman van A. M. de Jong (1920) wordt het zeldzame geval van sociale daling via het beroep van onderwijzer afgebeeld. De held is de zoon van een failliet gegaan ondernemer. Met weerzin wordt hij onderwijzer en acht hij in het begin van zijn beroepsloopbaan het contact met kinderen uit het arbeidersmilieu onterend.
8. Zie ook K. Lehmann, 1955. Ook F. Meyer, 1976, citeert de herinneringen van onderwijzers uit de kleinburgerij en de boerenstand.
9. Sociale laag II: hoofdzakelijk employés, directeurs van kleine ondernemingen, hoofdamttenaren, grote landbouwers en tuinders, middelbare technici; III: hoofdzakelijk grote tot middelgrote oude en nieuwe middenstanders, ambtenaren middenpositie, middelgrote landbouwers en tuinders, middel-employés. Wij hebben grote bezwaren t.a.v. een dergelijke indeling. Het is de vraag of een indeling in lagen volgens beroepsprestige de objectieve klasseverhoudingen adequaat weergeeft. Bovendien stamt de indeling van 1953. Ondervraagd aan het eind van de vorige eeuw

- zouden wel eens een andere waardering of rangorde kunnen aanbrengen.
10. Zie voor de ontwikkeling van de onderwijzersopleiding in Nederland R. Turksma, 1961.
 11. Wanneer geen landelijke statistische gegevens beschikbaar zijn blijft als enige mogelijkheid over het doen van regionaal of plaatselijk onderzoek. Een mogelijke ingang voor de beantwoording van de onderzoeksvraag naar het milieu van herkomst vormt een analyse van de inschrijvingslijsten van de onderwijzersopleiding. Hier doet zich echter het probleem voor dat men is aangewezen op enkele specifieke opleidingsscholen die gegevens toentertijd ook daadwerkelijk verzameld hebben. Wij hebben een andere weg gevolgd, die ook diverse methodische problemen met zich meebracht en waarvan wij niet willen beweren dat het de enige zou zijn. Uit de gemeenteverlagen van Leiden hebben wij de namen van 840 leerkrachten gehaald en bovendien gegevens zoals geslacht, geloofsovertuiging en de rang van de leerkracht. Aan de hand van de naam moesten wij de herkomst bepalen. Dit kon op verschillende wijzen: via de geboorteregisters, de ondertrouwaktes en de overlijdensaktes. Wij hebben de weg van de ondertrouwaktes gekozen omdat deze de meeste informatie op zou leveren. 216 leerkrachten vonden wij terug in de ondertrouwaktes, van 137 onderwijzers stond het beroep van de vaders vermeld. In het najaar van 1980 verscheen een doctoraalscriptie van J. Lamboo en M. Smits waarin een uitgebreide methodische verantwoording wordt gegeven.
 12. Zie voor de vraag van de vertraagde industriële ontwikkeling in Nederland P. R. D. Stokvis, 1978 en Th. van Tijn, 1977, a en b.
 13. Nationale cijfers ontbreken.
 14. Zie t.a.v. de problematiek van dit begrip A. Leppert-Fögen, 1974, pag. 12 e.v.
 15. Naast onderwijzers: ziekenhuispersoneel, sociale beroepen, bibliotheek- en middelbaar universiteitspersoneel, advocaten, boekhouders, kantoorbedienden, kunstenaars.
 16. Ook onze indeling van de beroepen van de vaders van onderwijzers steunt de suggestie dat de leerkrachten uit de nieuwe middenklasse komen. Wij vinden onder onze kolom 'hoofdarbeiders' (zie Tabel 4) uitsluitend beroepen uit de diensten- en handelssector.
 17. Van de onderwijzers in ons sample die vóór 1880 hun beroepen uitoefenden waren zes van in totaal 21 in de dienstensector bezig; ná 1879 waren dit zeven van tien vaders! Ter vergelijking: bij de volkstelling van 1889 kwamen 13,3% onderwijzers van alle schooltypen uit de dienstensector.
 18. Deze suggestie danken wij aan J. Lucassen.
 19. Dit is ondanks vele verschilpunten het vertrekpunt van zowel Giele/v. Oenen als Lucassen/v. Tijn.
 20. Dit probleem onderkennen ook Lucassen/v. Tijn, 1976, pag. 83.
 21. Het 'boerenvraagstuk' hebben wij voor onze doelstelling zo opgelost dat wij de tot de landbouw behorende beroepen onder de rubriek 'handarbeid' binnen de kleinburgerij geplaatst hebben, dus min of meer tot de 'oude middenstand' – wij verwijzen nogmaals naar de controverse Giele/v. Oenen versus Lucassen/v. Tijn.
 22. Nationale vergelijkingscijfers uit Giele/v. Oenen, 1976, p. 183.
 23. P. B. Renes (1979) vond bij zijn sample hetzelfde (zie p. 72).

Literatuur

- Bammé, A. en E. Holling, *Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit*. Frankfurt, 1976.
- Bois-Reymond, M. du, *Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt, 1977.
- Bois-Reymond, M. du, Gespräch mit Hauptschullehrer Martin, und: Lehrergespräch im Ruhrgebiet, *Ästhetik und Kommunikation*, 1980 (39) 10-17, 22-25.
- Bois-Reymond, M. du, Kwalificatie van de leerkracht in historisch perspectief, paper voor de *Vierde Onderwijs-sociologische Conferentie: Onderwijs – kwalificatie – arbeidsmarkt*, 11 en 12 juni 1979, Woudschoten, Zeist (SISWO-bundel).
- Breyvogel, W., Zum Ansatz des historischen Materialismus in der Lehrerforschung, in: M. Heinemann (Ed.), *Der Lehrer und seine Organisationen*. Stuttgart, 1976, pp. 477-493.
- Buhr, M. en G. Klaus, Klasse, in: *Marxistisch-leninistisches Wörterbuch der Philosophie*. Reinbek, 1972, pp. 618-622.
- CBS, *De 13e algemene volkstelling 31 mei 1960*, deel 10. Beroepsbevolking C. Vergelijking van de uitkomsten van de beroepstellingen 1849-1960.
- Combe, A., *Krisen im Lehrerberuf*. Bensheim, 1979.
- Dasberg, L. en J. W. G. Jansing, *Meer kennis, meer kans*. Haarlem, 1978.
- Devulder, G., De leerkracht in de noordnederlandse roman van 1845 tot heden, *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1974/75 (20), no. 3, pp. 274-289.
- Engels, F. *Revolution und Konterrevolution in Deutschland, Marx-Engels-Werke*, Bd. 8, Berlin (Ost), 1973, pp. 5-79.
- Giele J., De oppositie der volksmannen (1850-1869), *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis*, 1975, 171-186.
- Giele, J. en G. J. v. Oenen, Theorie en praktijk van het onderzoek naar de sociale structuur, *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis*, 1976, 167-189.
- Harmsen, G., *Rode en Blauwe Jeugd*. Nijmegen, 1975.
- Jong, A. M. de, *Marcus van Houwaert*. Bussum, 1920.
- Lehmann, K., *Die Gestalt des Lehrers in der deutschen Literatur*. Frankfurt, 1955.
- Leppert-Fögen, A., *Die deklassierte Klasse*. Frankfurt, 1974.
- Lucassen, J. en Th. v. Tijn, Nogmaals: sociale stratificatie, *Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis*, 1976 74-91.
- Megens, J. en P. Rol, Rijkeldochters en arbeiderszonen. Sociale afkomst, opleiding en organisatie van onderwijzers en onderwijzeressen rond 1900, in: *Jaarboek 1979 voor de geschiedenis van socialisme en arbeidersbeweging in Nederland*, Nijmegen, 1979, pp. 88-118.

- Meyer, F., *Schule der Untertanen, Lehrer und Politik in Preussen 1848-1900*. Hamburg, 1976.
- Raalte, J. v., De salarissen van de onderwijzers in Nederland tussen 1842 en 1919. *Doctoraalscriptie* onderwijs-sociologie, Sociologisch Instituut Leiden, 1979.
- Renes, P. B., *Recruterende en selectie van leerkrachten voor het lager onderwijs in Nederland*. Groningen, 1969.
- Roegholt, S. en M. de Vries, De Nederlandse socialisten en het onderwijs 1894-1920, *doctoraalscriptie* nieuwste geschiedenis, Utrecht, 1975.
- Rolff, H. G., *Brennpunkt Gesamtschule. Perspektiven der Schultheorie und Bildungspolitik*. München, 1979.
- Romeyn, P., *Wat is er van de klachten over het lager onderwijs?* Schoonhoven, 1866.
- Stokvis, P. R. D., Het probleem van Nederlandse economische stagnatie gedurende de 19e eeuw, *Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste geschiedenis*, 1978, 517-535.
- Thompson, P., *The voice of the Past*. Oxford-London-Glasgow, 1978.
- Tillmann, K. J., e.a., *Kooperative Gesamtschule – Modell und Realität*. Weinheim-Basel, 1979.
- Turksma, R., *De geschiedenis van de opleiding tot onderwijzer in Nederland aan de openbare, protestant-christelijke en bijzonder-neutrale instellingen*. Groningen, 1961.
- Tijn, Th. v., De negentiende eeuw. Deel II: de periode 1848-1914, in: J. H. v. Stuyvenberg (Ed.), *De economische geschiedenis van Nederland*. Groningen, 1977a.
- Tijn, Th. v., Achtergronden van de ontwikkeling van het lager onderwijs en van de schoolstrijd in Nederland, 1862-1905, in: L. Box e.a. (Ed.), *Vrijheid van onderwijs*, Nijmegen, 1977b.
- Tijn, Th. v., Voorlopige notities over het ontstaan van het moderne klassebewustzijn in Nederland, *Orgaan van de Nederlandse Vereniging tot beoefening van de Sociale Geschiedenis*, 1974 (45) 33-48.
- Veld, Th., Kwalificatie van de arbeider door bevordering van het schoolbezoek in het derde kwart van de 19e eeuw. Verschijnt als bijdrage in de bundel *Onderwijs-Kwalificatie-Arbeidsmarkt*, uit te geven naar aanleiding van de 4e Onderwijssociologische Conferentie (1979) bij Link, Nijmegen, 1980.
- Wenzel, F., Sicherung van Massenloyalität und Qualifikation der Arbeitskraft als Aufgabe der Volksschule, in: K. Hartmann u.a. (Ed.), *Schule und Staat im 18. und 19. Jahrhundert*, Frankfurt, 1974, pp. 323-386.
- Wolf, H. C. de e.a., *Pedagogische Tijdschriften in Noord-Nederland 1795-1830. Onderzoeksrapport*. Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam, 1978.
- Wuestenberg, A., Onderwijzer en leraar als romanfiguur, sociale en professionele aspecten van het onderwijzersberoep in de zuidnederlandse roman sinds 1830, *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1968/69 (14), no. 1, pp. 10-25.

Curriculum vitae

Manuela du Bois-Reymond (1940), sinds 1977 lector, nu hoogleraar onderwijssociologie aan het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Leiden; werkte daarvoor aan de Pädagogische Hochschule in West-Berlijn; participeerde van 1970 tot 1975 aan een research project integratie kleuter-basisonderwijs (VW-Stiftung); publikaties o.a.: 'Neuköllner Schulbuch', deel 1 en 2, Frankfurt 1974 (samen met B. Söll), 'Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule', Frankfurt 1977; 'Handbuch Schulanfang II', Weinheim und Basel 1979 (samen met B. Söll).

Adres: Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit te Leiden, Stationsplein 242, 2312 AR Leiden.

Manuscript aanvaard 25-6-'80.

Een onderzoek naar attitude-veranderingen bij leerkrachten*

J. R. M. GERRIS

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

J. SCHOEBER

Vakgroep Sociale Psychologie, Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

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

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

1. Inleiding

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

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

1.1 Theoretische achtergrond

Het begrip 'attitude' heeft zich ontwikkeld tot een van de centrale begrippen in de sociale psychologie. Dit is niet verwonderlijk als wij bedenken dat attitudes beschouwd worden als een belangrijke variabele voor het verklaren en begrijpen van iemands (re)acties t.a.v. sociale objecten. Over het algemeen worden attitudes beschouwd als aangeleerde predisposities voor gedrag. Dit houdt in dat ze kunnen veranderen¹. Ze zijn eerder dynamisch dan statisch (Fishbein & Ajzen, 1972; 1975; McGuire, 1969).

Hier wordt volstaan met een beknopte omschrijving

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

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

In het kader van dit onderzoek is uitgegaan van de volgende theoretische overwegingen. Hoewel attitudes veelal beschouwd worden als predispositie voor gedrag (d.w.z. dat het gedrag beïnvloed wordt door attitudes) worden hier attitude en gedrag als interdependente factoren beschouwd. Dit betekent niet alleen dat attitudes een predispositie kunnen vormen voor gedrag, maar dat van de andere kant het gedrag ook van invloed kan zijn op de attitude (Bem, 1970). Verder wordt in navolging van Fishbein (1967b), Osgood, Suci & Tannenbaum, (1957) en Thurstone (1931) het begrip attitude opgevat als een affectief-evaluatief concept. Deze accentuering van één component laat de toepassing toe van unidimensionale meetprocedures². De keuze voor het centraal stellen van de affectieve component betekent dat de cognitieve component ('beliefs') en de conatieve component (gedragstendentie) respectievelijk als determinant en als consequentie gerelateerd worden aan een bepaalde attitude.

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

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

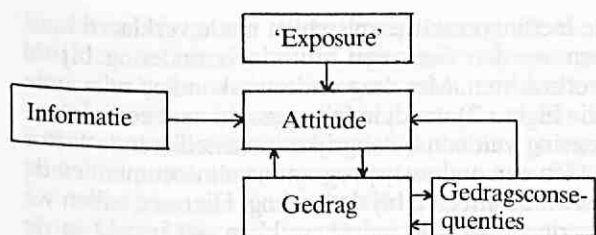
Dat geen studie voorhanden was over de attitudes van leerkrachten ten aanzien van de stimulering van de sociale ontwikkeling is niet zo verwonderlijk, aangezien deze thematiek (nog) geen systematisch onderdeel vormt van het leerplan (Gerris, 1980). Ook ten aanzien van andere onderwijsinhouden is weinig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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

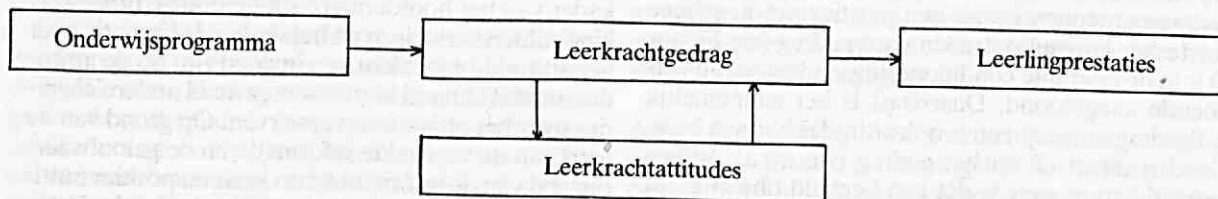
de leerlingprestaties misschien mede verklaard kunnen worden door een attitude-verandering bij de leerkrachten. Met deze onderwijskundige relevantie (zie Figuur 2) wordt in feite gezocht naar een concretisering van een belangrijke intermediaire factor tussen een onderwijsprogramma als document en de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

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

2. Methode

2.1 Samenstelling van de respondentengroepen

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



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

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

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

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

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

de groep 'aangemeld'.

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

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

2.2 Onderzoeksmaterialen

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

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

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

2.3 Onderzoeksoepzet

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

Wil men een eventueel verschil tussen de twee condities op de afhankelijke variabelen (O₁ vs. O₂) als een attitude-verandering beschouwen als gevolg van de 'treatment' (X), dan dient men ervoor te zorgen dat de betreffende onderzoeksgroepen vóór de 'treatment' als gelijkwaardig beschouwd kunnen worden. Het symbool A benadrukt dit aspect van interne validiteit (cf. Campbell, 1957). We hebben goede reden om aan te nemen dat de twee groepen in beide onderzoekscondities op tijdstip A gelijkwaardig waren met betrekking tot de betreffende afhankelijke variabelen. De groepen hebben zich vrijwillig aangemeld voor het hoofdonderzoek en ze zijn volgens toeval samengesteld uit deze subpopulatie van vrijwilligers. Ofschoon bij de toewijzing aan de onderzoekscondities bepaalde selectie-criteria zijn gehanteerd (zie par. 2.1) bleken deze criteria niet samen te hangen met de hier onderzochte afhankelijke variabelen. Vandaar dat we zijn uitgegaan van de veronderstelling dat de onderzoeksgroepen als gelijkwaardig beschouwd kunnen worden. Op het punt van de vergelijkbaarheid van de onderzoeksgroepen wordt in paragraaf 4 in de context van de interne en externe validiteit uitvoeriger ingegaan.

3. Resultaten

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

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

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

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

3.1 Betrouwbaarheid en validiteit van de meetinstrumenten

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

De gevens van de attitude-schaal 'stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' werden aan de volgende analyseprocedure onderworpen. Op grond van een item-analyseprocedure⁴ en aan de hand van de toetsing op discriminerend vermogen met behulp van de toets van Wilcoxon werden 11 items uit de oorspronkelijke lijst van 42 verwijderd. Vervolgens is een factor-analyse⁵ uitgevoerd op de resterende 31 items waarbij is uitgegaan van een minimale eigenwaarde per te extraheren factor van 1 en van de eis dat minimaal 3 items op een factor voldoende moeten laden ($> .30$, cf. Child, 1970). De factor-analyse op de correlatiematrix met enen op de diagonaal leverde 9 factoren op die samen 61,1% van de totale variantie verklaren (zie Tabel 1). De items die oorspronkelijk negatief geformuleerd waren, zijn gespiegeld voordat de factor-analyse werd uitgevoerd.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tenslotte is per gevonden factor nagegaan of de items met een voldoende lading beschouwd kunnen worden als een afzonderlijke sub-schaal. Dit resulteerde na berekening van itemrestcorrelaties (iteratief, met een criterium van .35) in 5 sub-schaaltjes. Als definitieve attitude-schaal is gekozen voor de 8 items die overbleven op de eerste factor (de items 21, 22, 26, 31, 34, 36, 38 en 40; de items 39 en 41 werden verwijderd vanwege te lage itemrestcorrelaties). Hierbij hebben de volgende overwegingen gegolden: a) het aantal items dat resteert bij de factoren II t/m IX is in verhouding gering tot zeer gering. b) Wanneer de totale variantie die door de negen factoren tezamen verklaard wordt op 100% wordt gesteld, blijkt dat factor I reeds 40,6% voor zijn rekening neemt, terwijl de tweede factor hieraan slechts 13% toevoegt. c) Op basis van de interpretatie van factor I kan de resulterende schaal een goede index zijn voor datgene wat we willen meten. De definitieve schaal van 8 items wordt in het vervolg aangeduid als *S.O.-index*, d.w.z. een index voor de houding t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs, waarbij de nadruk ligt op de behoefte aan en noodzaak van een gestructureerde en meer systematische aanpak van de sociale ontwikkeling. Voor de *S.O.-index* zijn twee betrouwbaarheidscoëfficiënten berekend⁶: de gecorrigeerde Pearson 'split-half' (via een even-oneven itemverdeling) bedroeg 0.85 en de alfa-coëfficiënt 0.84. Bij de gegevens van de groep deelnemers ($N = 41$) bedroegen deze waarden respectievelijk 0.78 en 0.79 en bij de aangemelde groep ($N = 38$) 0.85 en 0.80. Deze additionele coëfficiënten zijn berekend, omdat het niet uitgesloten mocht worden geacht dat deze groepen aparte subpopulaties zouden kunnen vormen met betrekking tot de *S.O.-index* met als mogelijk gevolg afwijkende waarden voor de genoemde coëfficiënten. Dit bleek niet het geval te zijn. Over het algemeen kan worden geconcludeerd dat een redelijk betrouwbare *S.O.-index* is samengesteld, vooral als men in aanmerking neemt dat de index uit slechts 8 items bestaat (Kerlinger, 1964, pag. 454).

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

inhoudsvaliditeit is enerzijds vastgesteld op basis van de subjectieve oordelen van de samenstellers over de relatie tussen de uitspraken en het begrip 'stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs'. Anderzijds is aan deze 'face-validiteit' nadere betekenis gegeven met behulp van de interpretatie van de resultaten van de factor-analyse (zie Tabel 1). De constructvaliditeit is benaderd in de vorm van informatie over de discriminerende validiteit⁷. 'Houding t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' kan nl. een onderdeel vormen van 'houding t.a.v. onderwijsvernieuwing' in het algemeen, omdat het uitvoeren van een onderwijsprogramma voor de sociale ontwikkeling en het deelnemen aan het hoofdonderzoek gezien kunnen worden als het meewerken aan de implementatie van een inhoudelijke onderwijsvernieuwing. Beide indices zullen waarschijnlijk positief samenhangen, hoewel dit natuurlijk niet hoeft te betekenen dat iedere persoon met een positieve houding t.a.v. onderwijsvernieuwing ook een positieve houding heeft t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling of omgekeerd.

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

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

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

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

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

* een factorloading > .35 wordt als significant beschouwd

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

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

3.2 Resultaten van het attitude-veranderingsonderzoek

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

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

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

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

Tabel 3 Resultaten toetsing hypothese 1

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

1) In deze kolom staan de standaard-deviaties.

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

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

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

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

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

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

4. Discussie

De resultaten geven aanleiding tot de conclusie dat vooral door het daadwerkelijk uitvoeren van een onderwijsprogramma gericht op het sociaal-cognitieve aspect van het domein van de sociale ontwikkeling een verschuiving in attitude heeft plaatsgevonden⁸. Deze conclusie geldt niet voor alle onderzochte attitude-indices. De vergelijking tussen de groep deelnemers en 'aangemeld' leverde aanvankelijk aanwijzingen op voor de constatering dat vooral bij de leerkrachten uit het lager onderwijs een verandering op alle drie de attitude-indices heeft plaatsgevonden, terwijl uit additionele vergelijkingen bleek

Tabel 4 Resultaten toetsing hypothese 2

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

1) standaard-deviaties

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

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

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

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

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

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

zet. Een dergelijke uitspraak zou hooguit in de vorm van een vraag naar verder onderzoek kunnen worden gesteld. De gevonden resultaten rechtvaardigen wel de conclusie dat leerkrachten uit het lager onderwijs, die zich (vrijwillig) hebben aangemeld voor een curriculumonderzoek met betrekking tot sociale ontwikkeling en een onderwijsprogramma met betrekking tot sociale cognities hebben uitgevoerd, meer positieve attitudes ontwikkelen t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs dan hun collega's die geen dergelijk onderwijsprogramma hebben uitgevoerd. Tevens zijn er aanwijzingen voor de conclusie dat bij leerkrachten uit het lager onderwijs die het betreffende onderwijsprogramma hebben uitgevoerd ook verschuivingen optreden in hun houding t.a.v. onderwijsvernieuwing en een hogere prioriteit toekennen aan algemene doelen uit het domein van de sociale ontwikkeling; dit in vergelijking met leerkrachten uit het lager onderwijs die zich alleen hebben aangemeld voor deelname aan een curriculumonderzoek m.b.t. sociale ontwikkeling en geen onderwijsprogramma gericht op sociale cognities in hun klas hebben toegepast⁹. Dat dergelijke conclusies niet opgaan voor de collega-leerkrachten uit het kleuteronderwijs kan te maken hebben met het feit dat voor het kleuteronderwijs de uitvoering van het betreffende onderwijsprogramma minder ingrijpende veranderingen in het leerkrachtgedrag tot gevolg heeft gehad dan in het lager onderwijs¹².

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

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

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

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

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

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

* $p \leq .05$

vrouwelijke leerkrachten bestaat dan de *aangemelde* groep. Kenmerken die samenhangen met de O.V.-index. Men zou dus kunnen aanvoeren dat de gevonden verschillen op de O.V.-index tussen deelnemers en aanmelders veroorzaakt zijn door een reeds bestaand verschil tussen beide groepen¹³. In dit verband kan worden aangevoerd dat het aantal teamvergaderingen per jaar zowel gevolg als oorzaak kan zijn van een positieve houding t.a.v. onderwijsvernieuwing. De interpretatie dat de gevonden verandering in de O.V.-index vooral veroorzaakt is door het uitvoeren van het onderwijsprogramma wordt ondersteund door het feit dat ook de scores op de S.O.-index en doelstelling E verschillen voor de *aangemelde* groep en de (experimentele) groep *deelnemers*, terwijl de S.O.-index en doelstelling E samenhangen met de O.V.-index (resp. $r = 0.38$ en $r = 0.17$, $p \leq 0.05$) en niet met geslacht en aantal teamvergaderingen.

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

Als controle op de *externe validiteit* is nagegaan of de onderzoeksgroepen (de experimentele, 'controle' en *aangemelde* groep) verschillen van de groep 'vreemde' leerkrachten op de relevante kenmerken uit Tabel 5. Indien de groep 'vreemde' leerkrachten¹⁰ op deze kenmerken afwijkt van de onderzoeksgroepen, kan dit een beperking betekenen voor de generaliseerbaarheid van de gevonden resultaten.

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

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

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

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

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

Een tweede opmerking betreft de gebruikte statistische analysetechnieken. Het hanteren van de verschillende toetsen kan de indruk wekken dat van de veronderstelling is uitgegaan dat deze toetsen onafhankelijk van elkaar zijn. Dit geldt zowel voor de toetsingen uitgevoerd op de verschillende groepen respondenten (bijv. kleuter- en lager onderwijs), als voor de toetsingen voor de drie afhankelijke variabelen vanwege de intercorrelaties tussen de betreffende indices¹⁴. Dat wil zeggen dat de toetsingen gedeeltelijk verwijzen naar 'redundante en overlappende aspecten van de data' (Hays, 1977, pag. 593). Dit nadeel hebben wij enigszins proberen te ondervangen door tevens te letten op het percentage variantie

in de afhankelijke variabelen dat verklaard wordt door de betreffende onderzoekscondities¹⁵.

Een laatste punt van kritiek betreft de vraag of de attitude-verschuiving bij de experimentele groep leerkrachten veroorzaakt is door de 'treatment'. Zijn de opgetreden attitude-veranderingen niet te verklaren als gevolg van een Hawthorne-effect (c.f. Cook, 1962)? In dit geval kan een Hawthorne-effect¹⁶ zijn veroorzaakt door de attractiviteit en motiverende werking die uitgaat van het werken met een nieuw onderwijsprogramma als zodanig in een bewust ervaren experimentele conditie.

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

Noten

- Met deze algemene omschrijving willen we niet suggereren dat er sprake zou zijn van een uniforme benadering van het begrip 'attitude'. De volgende opmerking van Fishbein & Ajzen (1972) spreekt in dit verband voor zichzelf: 'Considering that it is now 110 years since Herbert Spencer first employed the term attitude in the psychological literature, it is somewhat incredible that the only thing on which most investigators agree is that there exists no commonly accepted definition of the (attitude-)concept'.
- Een benadering van het begrip 'attitude' waarin naast de affectieve ook de cognitieve en conatieve component zijn opgenomen, zou in principe een multidimensionale meetprocedure noodzakelijk maken, aangezien affect, cognitie en gedrag niet per definitie hoog correleren (Fishbein, 1967b).
- Andere componenten die een mogelijke invloed hebben op attitudes worden terzijde gelaten, deels omdat ze beschouwd kunnen worden als specificeringen van een van de algemene factoren uit Figuur 1 (bijv. de geloofwaardigheid en de waargenomen deskundigheid van de informatiebron, cognities over de eigenschappen van het attitude-object), deels omdat het onderzoek er niet op is gericht na te gaan welke factoren of componenten in welke mate verantwoordelijk zijn voor een eventuele attitude-verandering (bijv. initiële houding t.a.v. het attitude-object, aanwezigheid van gedragsintenties, normen, motivatie om aan een bepaalde norm te voldoen e.d.). Als voorbeeld voor een meer rechtstreekse modeltoetsing kan onder meer worden verwezen naar de studie van Bentler & Speckart (1979).
- Hierbij is gebruik gemaakt van het computerprogramma Itemson (auteurs: Van de Weegen & Gremmen, Sociologisch Instituut, K.U. Nijmegen, 1972).
- Volgens het SPSS-programma (Nie et al., 1975).
- Hierbij is gebruik gemaakt van het computerprogramma Spalfa (Pedagogisch Instituut, Research Technische Dienstverlening, K.U. Nijmegen, 1971).
- Over de convergerende validiteit kan geen nadere informatie worden gegeven omdat geen alternatief meetinstrument beschikbaar was voor het betreffende construct. Een vage indicatie kan worden verkregen aan de hand van de correlatie tussen de twee helften van de S.O.-index. Wanneer beide helften als parallelle meetinstrumenten beschouwd worden bedraagt de gekwadeerde 'split-half' correlatiecoëfficiënt 0.73, hetgeen betekent dat 73% van de totale variantie van de twee 'meetinstrumenten' gemeenschappelijk is.
- Daarnaast kan worden gewezen op de bevinding dat de respondenten over het algemeen een hoge S.O.-index-score behalen hetgeen gezien kan worden als een aspect van de legitimering van een curriculum gericht op de sociale ontwikkeling. De gemiddelde scores op de S.O.-index (minimum 8, maximale score 40) van de verschillende groepen zijn: deelnemers 32.00; aanmelders 29.72; vreemden 30.28.
- Interessant is in dit verband de bevinding dat de experimentele groep bovendien meer differentieert tussen de vijf algemene onderwijsdoelstellingen (zie Appendix 2) dan de groep 'aanmelders' en 'vreemden'. Op de schaaltes hieronder staan de gemiddelde prioriteitstoekenningen aangegeven van de drie groepen voor de vijf algemene onderwijsdoelstellingen.

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

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

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

- determining whether the treatment is actually implemented, *American Educational Research Journal*, 1977, 14(3), 263-276.
- Hays, W. L., *Statistics for the social sciences*, (2nd ed.), New York, Holt, Rinehart & Winston, 1977.
- Hettema, P. J., *Doceerstijlen: een exploratieve studie bij het Havo*. NIVOR, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, 1973.
- Hinsch, R., *Einstellungswandel und Praxisschock bei jungen Lehrern*. Weinheim/Basel, Beltz Verlag, 1979.
- Hoepfner, R., P. A. Bradley & W. J. Doherty, *National priorities for elementary education*. Los Angeles, CSE monograph, 473.
- Holley, F. M., G. Ligon & P. Matuszek, *How to get more back: Increasing questionnaire return rates*. Paper presented at the AERA-meeting, Toronto, maart 1978.
- Hoy, W. K., Organizational socialization: The student-teacher and pupil control ideology, *The Journal of Educational Research*, 1967, 61, 153-155.
- Jansen, F., J. R. M. Gerris & C. R. Badal, *Denken over jezelf en de ander, curriculum voor de systematische begeleiding van de sociaal-cognitieve ontwikkeling van kinderen van 4 tot 9 jaar, deel II en deel IV*, Experimentele versie, S.V.O.-project 0360, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen, 1977.
- Janssen, G. & A. de Kuyper, Meting van de houding tegenover onderwijsvernieuwing, *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 280-283.
- Jong, O. de, Onderwijsangst en onderwijszorgen: een onderzoek bij studenten chemie tijdens hun opleiding tot leraar, *Pedagogische Studiën*, 1980, 57 (5), 218-228.
- Kerlinger, F. N., *Foundations of Behavioral Research*. New York, Holt, 1964.
- Khan, S. B. & J. Weiss, The teaching of affective responses, in: R. M. W. Travers (Ed.), *Second Handbook of research on teaching*. Chicago, Rand McNally, 1973.
- Kremer, L., Teachers' attitudes toward educational goals as reflected in classroom behavior, *Journal of Educational Psychology*, 1978, 70 (6), 993-997.
- Loree, M. R., Shaping teacher's attitudes, in: B. O. Smith (Ed.), *Research in teacher education*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall, 1971, 99-118.
- McGuire, W. J., The nature of attitudes and attitude change, in: G. Lindzey & E. Aronson (Eds), *The Handbook of social psychology* (2nd ed., vol. 31). Readings, Mass., Addison-Wesley, 1969.
- Meyer, H. L., *Einführung in die Kurrikulummethodologie*. München, Kosel Verlag, 1972.
- Nie, H. H., C. H. Hull, J. G. Jenkins, K. Steinbrenner & D. H. Bent, *S.P.S.S., statistical package for the social sciences* (2nd ed.), New York, McGraw-Hill, 1975.
- Osgood, C. E., G. J. Suci & P. H. Tannenbaum, *The measurement of meaning*. Urbana, University of Illinois Press, 1957.
- Rabinowitz, W. & I. Rosenbaum, Teaching experience and teaching attitudes, *Elementary School Journal*, 1960, 60, 313-319.
- Silbermann, M., Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students, *Journal of Educational Psychology*, 1969, 60, 402-407.
- Thurstone, L. L., The measurement of social attitudes, *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1931, 26, 249-269.
- Vandenberghe, R. & S. Janssens, De houding van leerkrachten uit het lager onderwijs tegenover onderwijsverandering, *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1971-1972, 17 (4), 209-231.
- Veenman, S. A. M., *Training op basis van interactie-analyse*. Tilburg, Uitgeverij Zwijsen, 1975.
- Veenman, S. A. M., Een schaal betreffende angst voor onderwijzen, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55 (3), 151-161.
- Zajonc, R. B., Attitudinal effects of mere exposure, *Journal of Personality and Social Psychology. Monograph Supplement*, 1968, 1-27.
- Curricula vitae*
- J. R. M. Gerris: zie *Pedagogische Studiën*, 1980, 57 (2), 86
- J. Schoeber (1954) studeerde na zijn gymnasiale opleiding sociale psychologie te Nijmegen. Doctoraal examen in december 1979. Tijdens zijn studie liep hij stage bij S.V.O.-project 0360, in het kader waarvan hij ook zijn doctoraalscriptie maakte. Is op dit moment dienstplichtig militair.
- Bijlage 1
- Uitspraken van de schaal 'Houding t.a.v. stimulering van de sociale ontwikkeling in het onderwijs' (de negatief geformuleerde items zijn onderstreept)*
- S.O. 1 Sociale ontwikkeling als onderdeel van de totale ontwikkeling van het kind wordt te veel verwaarloosd in het onderwijs.
- S.O. 2 De verzorging van de sociale ontwikkeling hoort in het gezin thuis en niet op school.
- S.O. 3 Bij sociale ontwikkeling moet het er vooral om gaan, dat het kind leert zich te houden aan geboden, verboden en beleefdheidsregels.
- S.O. 4 Op de sociale ontwikkeling van het kind kan men geen invloed van betekenis uitoefenen, omdat deze ontwikkeling vooral afhankelijk is van de persoonlijkheid van het kind.
- S.O. 5 Het is noodzakelijk dat de school vooral ook aandacht besteedt aan de sociale ontwikkeling van het kind.
- S.O. 6 Het leren van sociale vaardigheden behoort in dienst te staan van andere schoolvakken, zoals rekenen en taal.
- S.O. 7 Elke leerkracht uit het kleuter- en basisonderwijs zou regelmatig (1 à 2 keer per week) aandacht moeten besteden aan het begeleiden van de sociale ontwikkeling van de kinderen.
- S.O. 8 Ik geef de voorkeur aan een klas waarin sociale probleemsituaties besproken wor-

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

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

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

Manuscript aanvaard 12-8-'80

GEON: Summatieve evaluatie (I)*

K. M. STOKKING

Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Dit artikel is het laatste uit een reeks van vijf over het GEON-project (1973-1979) en de evaluatie ervan. Het behandelt de summatieve evaluatie op basis van testafnames bij kinderen. De resultaten op de WPPSI, afgenomen aan het begin en aan het einde van de kleuterschool, zijn positief, ook indien vergeleken met gegevens van scholen waar wel getest werd, maar het project (nog) niet werd uitgevoerd. Testafnames in de periode nadat scholen intensief begeleid werden tonen resultaten die wijzen op een zekere beklijving van het effect van de inservice trainingsactiviteiten van leerkrachten. Testafnames op 8-jarige leeftijd (WISC-R) tonen voor de kinderen een zekere terugval, maar het experimentele resultaat blijft duidelijk zichtbaar.

Kinderen van geschoolde en ongeschoolde arbeiders bleken evenzeer te profiteren van de activiteiten als overige kinderen. Jongens lijken wat meer te profiteren dan meisjes. De resultaten zijn niet te danken aan werken in kleine klassen of met ervaren leerkrachten. De betrouwbaarheid van de testgegevens is goed. Getracht wordt achtereenvolgens de volgende typen kritiek te weerleggen: proefleidereffecten, statistische regressie, selectief experimenteel verlies, differentieële groei, ongeldige normering, testgerichte training, Hawthorne-effect.

Er is zuinig omgesprongen met statistische analyse, in het bijzonder statistische toetsing. Dit uit geldigheids- en bruikbaarheidsoverwegingen. Aandacht wordt gegeven aan verklaringsmogelijkheden bij dit type werk, evaluatiecriteria en evaluatie-opvattingen.

Slotconclusie is dat, aangezien gewerkt is op scholen in achterstandssituaties een meetbaar effectief stimuleringsbeleid mogelijk is, via positieve discriminatie in de klas, waarbij de rest van de klas er niet onder hoeft te lijden, de leerkrachten zelf de veranderingen doorvoeren en de resultaten relatief blijvend zijn. Dit neemt niet weg dat we niet weten wat voor de betrokken kinderen uiteindelijk aan positieve gevolgen (in termen van cognitieve ontwikkeling, zelfstandigheid, of schoolcarrière?) resteert. Laat staan dat we zouden kunnen aangeven wat van het type ondernomen activiteiten de

maatschappelijke betekenis zou kunnen zijn. Desalniettemin lijkt het verantwoord om de activiteiten voor herhaling en navolging aan te raden. Aan een verdere implementatie wordt ook gewerkt.

Om redenen van omvang diende het artikel in twee delen te worden gesplitst. Het tweede deel verschijnt in het eerstvolgende nummer (februari 1981). Gezien de mate waarin de verschillende paragrafen één geheel vormen was het niet mogelijk tot twee relatief op zich staande deelartikelen te komen. Aanbevolen wordt beide delen als één geheel te lezen.

1. Wat mogen we in dit artikel verwachten?

Dit is het eerste gedeelte van het laatste artikel in de serie over het GEON-project die we in maart 1980 in Pedagogische Studiën begonnen. Dit vijfde artikel sluit nauw aan bij Stokking (1980^b) waarin de evaluatie-aanpak werd beschreven en De Vries, Kramer-van Walderveen, Stokking en Thierens (1980) waarin we ervaringen en evaluatiegegevens per cursus vermeldten. Moesten we in laatstgenoemd artikel al flink selecteren uit het beschikbare vragenlijst-, observatie- en registratiemateriaal, in dit artikel hebben we onszelf zo mogelijk nog meer moeten beperken. Van de beschikbare kwantitatieve evaluatiegegevens beschrijven we hieronder slechts de test- en toetsgegevens; overige informatie, met name ook beschikbaar op basis van de gehanteerde administratieve aanpak, vermelden we slechts hier en daar bij wijze van illustratie en ondersteuning. We veronderstellen de evaluatie-opzet bekend en herhalen daarom niets uit het tweede artikel (Stokking, 1980^b). Noodgedwongen laten we ook van de testgegevens het meeste cijfermateriaal weg. We geven in dit artikel de uitkomsten per regio per ronde per experimentele conditie. Het gaat te ver om de gegevens per school te presenteren. Anderzijds geven we ook geen totaal tabel. Regio's en rondes worden door

* Met dank aan M. Zwarts, W. Molenaar, A. K. de Vries en G. A. Kohnstamm.

ons als replicaties behandeld, in de zin van replicatie-onderzoek. Wat betreft bijkomende factoren als: geslacht van het kind, leeftijd, beroep van de vader, bij welke leerkrachten zat het kind in de klas en wanneer, leeftijd en ervaring van die leerkrachten, deelname van die leerkrachten aan het project (per programma-onderdeel), klasse-grootte e.a.: hierbij zullen we voornamelijk de conclusies vermelden. We geven dan wel aan hoe we analyseerden, maar zullen slechts bij wijze van illustratie cijfermateriaal opnemen in dit artikel.

De bovengenoemde beperkingen zijn temeer nodig, omdat in een artikel als dit niet volstaan kan worden met een presentatie van de resultaten op zich. We willen de uitkomsten bespreken tegen het licht van relevante onderzoeksliteratuur, en bovendien niet voorbij gaan aan de discussie die gevoerd wordt aangaande keuzen en problemen bij evaluatie en evaluatie-onderzoek zelf. Omdat verschillende delen van de te melden uitkomsten een eigen, aparte bespreking nodig hebben, lijkt het ons niet zo overzichtelijk om de gebruikelijk opbouw (eerst alle resultaten, dan de discussie) aan te houden. Een dialoog is waarschijnlijk leesbaarder. Reden voor ons om een criticus als gesprekspartner ten tonele te voeren. Op diens eerste vraag hebben we hierboven al geanticipeerd. Het gesprek gaat als volgt verder.

2. Wat waren de testresultaten van het GEON-project?

De summatieve evaluatie is gecentreerd rond de afname van de WPPSI op de kleuterscholen. Op elke door het project begeleidde school werd in de maand oktober van het eerste jaar dat de school werd begeleid deze test afgenomen bij een tiental kleuters, aselect getrokken uit de groep met jongste kleuters. De steekproef was gestratificeerd naar sekse en naar klas indien op de betreffende school een heterogene leeftijdsopbouw per klas werd toegepast. Verder werd de test afgenomen bij die kleuters die naar de mening van de kleuterleidster risico's liepen achterstand op te lopen dan wel die reeds hadden. Achterstand was gedefinieerd als het niet mee kunnen komen met de rest van de groep waar het gaat om het begrijpen van de dagelijkse opdrachtjes, risico sloeg ook op eventuele verwachtingen zoals b.v. dat een kind een gereede kans liep een jaar langer op de kleuterschool te zullen blijven, in de eerste klas G.L.O. te blijven zitten, dan wel verwezen te worden naar een vorm van buitengewoon onderwijs. De aldus aangegeven 'doelgroep' kon uiteraard overlappen met de steekproef. Op deze wijze werden per school in totaal 12-15 kinderen getest. Na ruim anderhalf jaar, in de maand mei, werd dezelfde groep

Tabel 1 Testresultaten Kleuterschoolperiode, Projectscholen

regio	ronde	exp. groep	aantal kinderen	voortest x	s _x	natest x	s _x	verschil	S _{ed}
1	1	pd	41	89	21	95	17	+ 6	6,7
		ps	50	104	14	105	14	+ 1	5,1
2	1	pd	37	88	23	107	23	+19	8,3
		ps	48	105	18	121	19	+16	6,8
3	1	pd	29	83	20	95	18	+12	7,5
		ps	63	94	21	102	19	+ 8	7,9
4	1	pd	—	—	—	—	—	—	—
		ps	65	88	21	99	17	+11	5,5
1	2	pd	20	79	21	89	19	+10	7,3
		ps	59	99	18	104	15	+ 5	5,9
2	2	pd	30	85	24	98	21	+13	6,9
		ps	70	105	16	113	14	+ 8	4,6
3	2	pd	41	92	20	107	19	+15	4,8
		ps	58	101	18	114	18	+13	4,4

Toelichting: x = gemiddelde s_x = standaardafwijking
 pd = doelgroep ps = steekproef verschil = (x na - x voor)
 $S_{ed} = (S^2_{voor} (1 - r_{voor, voor}) + S^2_{na} (1 - r_{na, na}))^{1/2}$

Tabel 2 Testresultaten per ronde samengevat, Projectscholen

	vier 1e rondes			drie 2e rondes		
	voortgang	aantal scholen	aantal kinderen	voortgang	aantal scholen	aantal kinderen
doelgroep	+12	18	107	+13	20	91
steekproef	+9	25	266	+9	20	187

weer de WPPSI afgenomen. Dat was dus tegen het einde van de periode van twee jaar dat de school intensief werd begeleid en tegen de tijd dat de aanvankelijk 4-jarigen als 6-jarigen zouden overstappen naar het G.L.O. Per regio per ronde zijn meestal zes scholen begeleid. De gegevens van de zes 'steekproeven' kunnen worden samengenomen; evenzo van de 'doelgroepen'. Op die manier kunnen de testresultaten worden samengevat als in Tabel 1.

In deze tabel zijn de testresultaten uitgedrukt in de gewogen scores, dat zijn ruwe scores, omgerekend op basis van de Amerikaanse ijkingssteekproef. Voor details zie de WPPSI-manual (Wechsler, 1967). Bij het bezien van de voortgang in de testgemiddelden moet de gevonden standaardafwijking in aanmerking worden genomen. Een van de meer geformaliseerde manieren om dat te doen is via de standaardfout van de verschillen (S_{ed}). Afgemeten daaraan was het resultaat in de tweede ronde van de derde regio (1977-1979) het indrukwekkendst (ruim driemaal de standaardfout), dat in de eerste ronde van de eerste regio (1974-1976) het minst (ongeveer éénmaal de standaardfout).

De voortestgemiddelden van de onderscheiden 'doelgroepen' liggen steeds lager (9 à 20 punten) dan die van de steekproeven. Dit betekent dat het oordeel van de kleuterleidster (gevraagd $\pm 1\frac{1}{2}$ maand na het begin van het schooljaar) een zinvolle maat is voor het opsporen van ontwikkelingsachterstanden. Er zijn duidelijk verschillen tussen de zeven experimentele rondes, zowel qua voortestgemiddelde (de problematiek is niet overal even zwaar) als wat betreft experimenteel 'effect'. Bij het laatste vallen vooral de beide extremen op: eerste ronde eerste regio versus eerste ronde tweede regio. Het verhoudingsgewijs geringe resultaat in de eerste ronde eerste regio valt terug te voeren op het aanloopkarakter ervan; behalve dat er sprake was van startproblemen was het ook zo dat bewust een minder intensieve begeleiding werd gegeven dan in de overige rondes, dit om eerst de nodige ervaring op te doen als project. Het resultaat in de eerste ronde van de tweede regio is enigszins geflatteerd; er zijn diverse aanwijzingen dat we de testgegevens van die ronde met enkele korrels

zout moeten nemen (zo was ondermeer de betrouwbaarheid van de natestafname op een van de scholen beneden de maat). Tenslotte valt op dat in de vierde regio geen doelgroepgegevens vermeld staan. Dat komt omdat men daar geen doelgroepen heeft onderscheiden, deels omdat men van mening was dat de hele klas 'doelgroep' was, deels omdat men op ideologische gronden geen onderscheid binnen een klas wenste aan te brengen en deels omdat men dermate vroeg in het schooljaar met testen begon (eerste helft september) dat de kleuterleidsters de kinderen nog niet voldoende kenden om een doelgroep te kunnen aanwijzen.

Als we, ondanks bovengemaakte kanttekeningen, de gegevens nog wat verder samenvoegen, dan komen we voor de steekproefgegevens op een voortgang van 9 punten, voor de doelgroep-gegevens op 12 à 13 punten (Tabel 2). Resumerend menen we te mogen spreken van een positief experimenteel resultaat. Op de betekenis ervan komen we nog terug.

3. Alles goed en wel, maar zouden de testresultaten niet net zo zijn uitgevallen zonder GEON?

Rekening houdende met een aantal mogelijke valkuilen bij het trekken van conclusies (zie Stokking, 1980^b) hebben ook testafnames plaatsgevonden op een aantal zogenoemde vergelijkingsscholen. De afnameprocedure (keuze van kinderen, tijdstippen) was identiek aan wat boven werd beschreven met betrekking tot de projectscholen. De vergelijkingsscholen zelf waren die zes kleuterscholen per regio waarmee tijdens de schoolkeuzeprocedure, voorafgaande aan de start van het project, in principe was overeengekomen dat zij in de tweede experimentele ronde zouden worden begeleid. Tijdens de eerste ronde was er in elke regio dus sprake van zes projecten zes vergelijkingsscholen. De testresultaten op de vergelijkingsscholen staan in Tabel 3.

Het blijkt zo te zijn dat, per regio bezien, de voortestgemiddelden op de vergelijkingsscholen steeds hoger liggen (5 à 13 punten) dan op de projectscholen. Dat komt doordat in de schoolkeuzeprocedure

Tabel 3 *Testresultaten Kleuterschoolperiode Vergelijkingsscholen*

regio	ronde	exp groep	aantal kinderen	voortest x	s _x	natest x	s _x	verschil	S _{ed}
1	1	vd vs	18 —	98	19	92	17	— 6	6,4
2	1	vd vs	21 40	93 110	23 21	105 109	19 15	+12 — 1	7,2 5,9
3	1	vd vs	14 48	90 103	11 20	91 107	12 14	+ 1 + 4	4,7 6,6
4	1	vd vs	— 60	101	20	108	18	+ 7	5,6

Toelichting: vd=doelgroep vs=steekproef Zie verder Tabel 1

bij de uiteindelijke verdeling over eerste en tweede experimentele ronde de scholen met de zwaarste achterstandsproblematiek 'voorrang' kregen voor wat betreft deelname aan het project. Over het niet onderscheiden hebben van een doelgroep in de vierde regio schreven we reeds. In de eerste regio zijn geen steekproefgegevens van de vergelijkingsscholen beschikbaar, doordat de hele testprocedure eerst na die afnameperiode (najaar '74) werd ontworpen. Dit is een schoolvoorbeeld overigens van het nadeel van het starten van zo'n project alvorens aan de evaluatie te laten werken (zoals noodgedwongen feitelijk geschiedde). Vergelijking met Tabel 1 toont verder dat de gemiddelde vooruitgang op de projectscholen steeds groter is dan die op de vergelijkingsscholen. Ervan uitgaande dat gewogen (dat is: 'voor leeftijd gecorrigeerde') gemiddelden min of meer constant zullen blijven, vallen de resultaten van enkele vergelijkingsgroepen op. De doelgroep in de eerste regio gaat 6 punten achteruit. Hoewel hier sprake was van afname van de natest door anderen dan bij de voortest is de achteruitgang waarschijnlijk wel reëel, gezien de latere WISC-cijfers. Wel is de groep klein (n=18), wat alweer komt door de aanvankelijk onvolkomen testprocedure. De doelgroep in de tweede regio en, in mindere mate, de steekproef in de vierde regio, gaan duidelijk vooruit. Dat bleek echter terug te voeren op gerichte trainingsactiviteiten van kleuterleidsters: in de tweede regio is op enkele vergelijkingsscholen met takenreeksachtige lessen gewerkt

(dit is precies de in het tweede artikel met 'diffusie' aangeduide valkuil); in de vierde regio werd op enkele scholen intensief gewerkt met een schoolvoorbereidingsprogramma.

Als we ondanks de gemaakte kanttekeningen (enerzijds bedenkingen; anderzijds juist extra's op de vergelijkingsscholen, dus een 'inflatie' van het controlegroepkarakter) de resultaten samenvatten (Tabel 4) zien we dat de eerder (Tabel 2) van de projectscholen gemelde vooruitgang duidelijk gunstig afsteekt bij die op de vergelijkingsscholen. We wijzen bovendien nog even op het verschijnsel dat op de vergelijkingsscholen de steekproef meer wint dan de doelgroep, op de projectscholen juist de doelgroep het meeste vooruitgaat. Het belang van deze constatering zit vooral ook daarin, dat dit patroon ook per regio bekeken steeds terugkomt en zelfs per school bekeken vrijwel zonder uitzondering opgaat.

4. *Blijft er van de experimentele winst wel iets over na verloop van tijd?*

Juist omdat er in vergelijkbaar onderzoek vaak werd geconstateerd dat effecten na enkele jaren weer min of meer waren uitgewist, hebben we bij alle kinderen waarvan we WPPSI-gegevens verzamelden op 8-jarige leeftijd de WISC-R laten afnemen. De uitkomsten staan opgenomen in Tabel 5.

We waren binnen het bestek van het project alleen in staat om deze follow-up te doen bij de kleuters die in de eerste ronde in de eerste, tweede en derde regio op de door het project begeleidde kleuterscholen zaten. Tabel 5 kan vergeleken worden met de Tabellen 1 en 3. We zien in Tabel 5 een bekend patroon: hoe groter de winst aanvankelijk was (tussen 4- en 6-jarige leeftijd), hoe groter het verlies daarna (tussen 6

Tabel 4 *Testresultaten samengevat, Vergelijkingsscholen*

	vooruitgang	aantal scholen	aantal kinderen
doelgroep	+ 2	16	53
steekproef	+ 4	16	148

Tabel 5 WISC-R-gegevens, 8-jarige leeftijd

regio	groep	aantal	WISC-R		WISC-R minus WPPSI na	WPPSI na- WPPSI voor	WISC x	relatieve positie			WISC minus WPPSI voor
			x	s				1	2	3	
1	pd	39	86	15	- 8	+ 6	91	-0,44	-0,25	-0,28	- 2
	ps	37	99	17	- 6	+ 1		-0,39	+0,38	+0,44	- 5
	vd	14	86	21	- 6	- 6		+0,06	-0,44	-0,50	-12
2	pd	36	96	23	-11	+19	101	-0,57	-0,26	-0,29	+ 8
	ps	42	106	15	-14	+16		+0,24	+0,47	+0,29	+ 3
	vd	21	95	17	-10	+12		-0,33	-0,37	-0,35	+ 2
	vs	39	105	14	- 4	- 1		+0,48	-0,16	+0,24	- 5
3	pd	24	94	16	- 4	+13	103	-0,66	-0,38	-0,50	+ 9
	ps	56	103	17	- 0	+ 8		-0,11	-0,06	+0,00	+ 8
	vd	8	97	14	- 3	- 8		+0,61	-0,25	-0,36	-11
	vs	46	108	19	- 1	+ 4		+0,44	+0,31	+0,30	+ 3

Toelichting: pd = project scholen doelgroep
 ps = project scholen steekproef
 vd = vergelijkingsscholen doelgroep
 vs = vergelijkingsscholen steekproef
 1, 2, 3 = de meetmomenten (WPPSI voor, WPPSI na, WISC-R)
 relatieve positie = z-score per regio

en 8). Maar dat klopt alleen goed als je de eerste en tweede regio vergelijkt. Daar komt bij dat de teruggang in de tweede regio als een bevestiging kan worden gezien van de eerder (en vóór de WISC-afnames!) geuite bedenkingen tegen de wel erg fors uitgevallen winst daar van 4 op 6. En de gegevens van WPPSI-voor en WISC-R vergelijkend, zien we dat de vooruitgang van alle projectgroepen in elke regio boven die van alle vergelijkingsgroepen ligt. Opvallend, vooral ook bij het WISC-R gemiddelde per regio, zijn de niveauverschillen tussen de regio's. Tegen de achtergrond van de WPPSI-voortestgegevens springt vooral regio drie eruit. We hebben daarvoor twee verklaringen. Ten eerste is er juist in die regio het meest gewerkt met die programma-onderdelen waarvan een meer blijvend effect verwacht mag worden (ook dit was al vóór de WISC-afnames gespecificeerd). En vervolgens kent de OBD in die regio een jarenlange traditie op het terrein van de begeleiding van de onderbouw van het G.L.O. Dat zal er ook wel mee te maken hebben.

Uiteraard zouden we kunnen praten over het experimentele verlies, of over verschillen in moeilijkheid tussen WPPSI en WISC, maar zeker is toch wel (zie de standaardscores in Tabel 5), dat er sprake is van duidelijke, voor de projectgroepen positieve verschuivingen tussen 4- en 6-jarige leeftijd, die zich tussen 6 en 8 in essentie grotendeels stabiliseren.

5. Maar het zullen wel bepaalde (groepen) kinderen zijn die vooral geprofiteerd hebben van het project?

5.1. De factor sociaal milieu

Twee van de meest dominerende kenmerken waarop in samenlevingen als de onze gediscrimineerd wordt zijn sociaal milieu en sekse. Het laatstgenoemde zullen we dadelijk bespreken. Eerst willen we ingaan op de 'factor' sociaal milieu. We hebben geprobeerd om zoveel mogelijk gegevens te verzamelen aangaande beroep en opleiding van de ouders. Alleen het gegeven 'beroep vader' is voldoende compleet beschikbaar om er in dit artikel over te kunnen rapporteren. Gehanteerd is de beroepenindeling van het CBS die door het RITP tot een alfabetische beroepenklapper is omgewerkt. De categorieën zijn: 1. boeren en tuinders, 2. academische- of leidinggevende beroepen, 3. middenkader, 4. administratief- en dienstverlenend personeel, 5. geschoolde arbeiders, 6. ongeschoolde arbeiders, 7. landarbeiders, 8. zelfstandige beroepen, 9. geen beroep/onbekend. Wij hebben daar nog aan toegevoegd de categorie: 0. werkloos.

Ten aanzien van gebruik van het gegeven 'beroep vader' kan worden opgemerkt dat daarmee subgroepen gevormd worden waarvan het belangrijk is om ze separaat te bezien, maar dat het een zeer grove maat betreft waar het gaat om het 'vangen' van zoiets als

'gezinsmilieu'. Het is een 'status'-variabele, geen 'proces'-variabele, zie bijvoorbeeld Shipman (1973, p. 169), Groenendaal (1978, p. 9) en Bronfenbrenner (1979, p. 419). Shipman stelt (p. 170): 'Precious research (...) suggests that it is the proces variables which have the greater impact on a child's life, and they certainly have greater theoretical utility than demographic indices for explaining how the environment mediates experience in critical ways. (...)'. En inderdaad zijn er grotere verschillen aangetroffen in opvoedingspraktijk binnen door statusvariabelen gedefinieerde groepen dan ertussen (Shipman, p. 172; zie ook Majoribanks, 1979).

Shipman laat de mogelijkheid open dat 'situational and status characteristics (...) define important aspects of the child's psychological environment' (p. 170). Vergelijk ook Groenendaal (1978, p. 19): 'Het sociaal-economisch niveau van het gezin (beroep/opleiding ouders) vormt weliswaar een globale maar goede index voor het opsporen van kinderen op scholen in achterstandssituaties en daarmee voor het opsporen van onze doelgroep: zwakfunctionerende kleuters.'

Het 'sociaal milieu' waaruit de school de leerlingen rekruteert, was een belangrijk criterium bij de schoolkeuzeprocedure. Daarnaast zijn andere criteria gehanteerd, bijvoorbeeld m.b.t. het functioneren van het schoolteam. Het percentage kinderen van arbeiders lag meestal zo tussen de 50 en 60%, gemid-

deld per regio/ronde genomen.

De factor 'beroep vader' bleek niet consistent en substantieel gecorreleerd te zijn aan variabelen als 'ervaring leerkracht', 'deelname aan het project', 'klassegrootte'. Opvallend is verder, dat in de vier eerste rondes géén verband kon worden geconstateerd, ten aanzien van de kinderen waarvan we het beroep van de vader kennen, tussen dat beroep, en het al of niet aangewezen worden door de kleuterleidster als 'doelgroepkind' vóór de voortest WPPSI. In de drie tweede rondes echter waren kinderen van ongeschoolde arbeiders duidelijk 'oververtegenwoordigd' in de doelgroep.

Afgezet tegen de testgegevens ontstaat voor 'beroep vader' Tabel 6. We hebben ons in deze figuur beperkt tot die beroepscategorieën waarin wat grotere aantallen kinderen vielen. Van de eerste ronde in de eerste regio ontbreekt het gegeven van de vergelijkingsscholen. In de vierde regio was er zoals al gezegd geen follow-up met de WISC-R meer mogelijk. We zien dat er sprake is van een duidelijke relatie tussen 'voortestgemiddelde' en 'beroep vader': kinderen van vaders met maatschappelijk minder gevalueerde beroepen scoren gemiddeld lager. Er is echter géén duidelijke relatie met de scorevoortgang: kinderen van (on)geschoolde arbeiders gaan meestal gemiddeld of zelfs meer dan gemiddeld vooruit op de WPPSI. Alleen in de eerste regio blijven kinderen van ongeschoolde arbeiders als groep

Tabel 6 *Relatie 'beroep vader' – testgegevens, projectscholen en vergelijkingsscholen*

	regio	ronde	WPPSI-voortest				WPPSI na minus WPPSI voor				WISC-R minus WPPSI na			
			3	4	5	6	3	4	5	6	3	4	5	6
project-scholen	1	1	108	98	96	87	7	1	8	-2	-5	-5	-10	-7
	2	1	104	110	96	82	(12)	11	16	18	-6	-10	-5	-6
	3	1	126	98	90	80	-6	8	12	18	-2	-4	-4	-7
	4	1	(122)	102	91	83	(-12)	6	7	16				
	1	2	93	102	94	87	8	8	5	0				
	2	2	120	98	105	93	1	10	7	6				
	3	2	121	104	93	85	5	17	20	18				
vergelij-kings-scholen	1	1												
	2	1	100	106	96	(87)	11	-4	10	(-1)				
	3	1	(131)	109	91	92	(-11)	2	13	2				
	4	1	106	102	94	86	16	15	9	13				

Toelichting: 3 = middenkader
4 = adm. en dienstverlenend personeel
5 = geschoolde arbeiders
6 = ongeschoolde arbeiders

De tussen haakjes staande getallen hebben betrekking op kleine aantallen kinderen.

achter, zowel in de eerste als in de tweede ronde. We hebben daarvoor geen duidelijke verklaring; de enige niet geheel onplausibele veronderstelling is dat genoemd verschijnsel gerelateerd is aan de in de eerste regio geringere heterogeniteit in samenstelling van de schoolbevolking op dit punt (beroep vader). Er zijn namelijk in ons gegevens-bestand indicaties dat per school bezien een heterogener samenstelling van de schoolbevolking naar de factor 'beroep vader' gemiddeld met hogere testresultaten gepaard gaat; op scholen met een groot percentage kinderen van arbeiders is de kans op een relatief achterblijvend testresultaat groter. Dit is vaker geconstateerd, zie bijvoorbeeld Smith en Bissell (1970, p. 99).

In Tabel 6 is te zien dat de WISC-R-resultaten nogal uiteenliepen van regio tot regio, kijkend naar de verschillende opgenomen categorieën. Er is geen groep waar de beklaving consistent het grootst is. De conclusie dat er geen duidelijke samenhang is tussen 'testresultaat' en 'beroep vader' is niet nieuw, zie bijvoorbeeld Madaus et al. (1979, pp. 221-2) en Hindley and Owen (1978, p. 345).

Evenals Hermanns (1979, p. 355) was onze ingang bij het definiëren van de 'risico-groep' een ontwikkelingspsychologische, waarbij met relatieve maatstaven wordt gewerkt. Hij stelt verder: 'De gegevens wijzen er aldus op dat kleuters uit lager socio-economische niveau's niet alleen het onderwijs beginnen met een grotere kans op achterstand in de verstandelijke ontwikkeling, maar dat ze indien deze achterstand er is, bovendien minder kans hebben om in de loop van het kleuteronderwijs deze achterstand weg te werken dan kinderen uit andere milieus'. Relatieve criteria hanterend moesten wij hetzelfde constateren, als we per experimentele groep kijken, echter niet als we project scholen en vergelijkingsscholen vergelijken.

5.2. De factor geslacht

Het percentage jongens per regio per ronde per experimentele groep fluctueerde van 44% in de eerste ronde van de vierde regio op de project scholen tot 58% in de tweede ronde van de tweede regio op de groep scholen die daar in de eerste ronde begeleid was (en waar tijdens de tweede ronde voortgezette evaluatie plaatsvond). Het percentage jongens dat de kleuterleidsters in de WPSI-'doelgroep' kozen lag meestal ongeveer 10% hoger. Die 'doelgroep' bestond derhalve uit gemiddeld $\frac{1}{2}$ keer zoveel jongens als meisjes. Dit is geen onbekend verschijnsel. Zie bijvoorbeeld Stevens (1973, pp. 71-72), waar hij stelt: 'De jongens blijken kwetsbaarder dan de meisjes'. We komen hier straks op terug. Variantie-analyses, op verschillende wijzen uitgevoerd, gaven voor

'seks' géén statistisch significante relatie met de WPSI-totaalscore te zien. Hierbij was onder meer gecorrigeerd voor leeftijd en experimentele conditie. Daaruit zou je kunnen besluiten tot het ontbreken van een relatie tussen de testgegevens en de factor geslacht. Dat wordt vaker gevonden (Stevens, 1973, p. 92; Hermanns, 1979, p. 354), en Kohnstamm (1968, p. 280) stelt ten aanzien van de normering van de WPSI zelfs: 'Zo is de variabele geslacht op deze leeftijd dikwijls irrelevant gebleken'. Bedacht moet echter worden dat, zeker in geval van de WPSI, de test daar ook op is gemaakt. Aan de andere kant worden soms wel degelijk samenhangen gevonden. Zo vonden Hindley en Owen (1978, pp. 336-339) op de Stanford Binet bij vergelijking van testuitkomsten, ook op 3-, 5- en 8-jarige leeftijd, dat de jongens vaak hoger scoorden, en dat 'there is a tendency for a greater spread in the change scores of boys'. Wij vonden een tendens dat de jongens op 4-jarige leeftijd gemiddeld lager 'begonnen' dan de meisjes, om dat op 8-jarige leeftijd helemaal te hebben 'inge-haald'. Overigens doorbreekt de eerste regio hier weer het algemene beeld (evenals dat in 5.1. het geval was).

De gegevens zijn genomen over beide experimentele condities tesamen. De trend is sterker dan het gegeven dat gemiddeld ongeveer 60% van de om evaluatieredenen aangewezen doelgroep-WPSI uit jongens bestond, in combinatie met de testresultaten van die 'doelgroep' (zie Tabellen 1-5), kan verklaren. We vonden géén consistente relatie tussen geslacht en vooruitgang op bepaalde subtests van de WPSI, evenmin als duidelijke, zich replicerende relaties tussen geslacht en de resultaten bij de takenreeksen. Wat het laatste betreft lijkt het er alleen een beetje op dat van de kinderen die aan de lesjes meededen de meisjes gemiddeld meer profiteren, maar groot zijn de verschillen niet. Tenslotte: op 8-jarige leeftijd scoren de jongens in alle drie de regio's gemiddeld duidelijk hoger op Kennis, Inzicht en Legpuzzels, de meisjes op Codes.

Meer jongens in de 'doelgroep' dus en gemiddeld meer vooruitgang in score bij hen. We veronderstellen dat hier in ieder geval ook een, waarschijnlijk niet bewust gehanteerd, positief discriminatieproces een rol speelt. Maar dat is niet de positieve discriminatie die we bedoelen (behalve dan voor zover gekoppeld aan achterstand), en eerder als een negatieve discriminatie naar de andere kant te beschouwen.

6. Was u eigenlijk wel op achterstandsituaties gericht?

Omdat niet gewerkt werd met aselechte steekproef-

trekking uit een duidelijk omschreven populatie in Nederland is het voor generalisatie van de resultaten nodig om nauwkeurig te omschrijven met welke groepen het project heeft gewerkt. Ten aanzien van de kinderen zijn er een aantal momenten (geweest) waarop doelgroepkeuzen plaatsvonden. Het eerste moment was de schoolkeuzeprocedure. Daaruit kwam in elke regio een keuze voort van buurten, scholen, leidsters en kinderen. De procedure en de daarbij gehanteerde criteria zijn weergegeven in een afzonderlijk daaraan gewijd rapport. Het resultaat van de procedure, de buurten en de scholen waar het project werkte, zal in het eindverslag op een aantal punten worden beschreven. Als de keuze van scholen vaststaat vinden tijdens de projectperiode nadere keuzen plaats. Naar de leidsters toe gebeurt dit doordat niet elke leidster even intensief meedoet, hetgeen samen met de schoolteams van moment tot moment wordt bepaald. Naar de kinderen toe zijn er een aantal momenten waarop nadere keuzen plaatsvonden (een rechtstreeks gevolg van deelname aan het project, immers GEON = Gedifferentieerd Onderwijs). Voorbeelden zijn:

- Voor de voortest WPPSI geeft de leidster een oordeel door aan te geven bij welke kinderen zij een achterstand verwacht (de 'doelgroep' kinderen, zoals die aanduiding bij de verwerking van de WPPSI-gegevens werd gehanteerd).
- Bij de voortoetsafname van de takenreeksstoetsen wordt, voor elke takenreeks weer opnieuw, toegespitst op de daarin verwerkte taal-denkprocessen, een groepje in de klas uitgekozen voor extra activiteiten; dat gebeurt door een combinatie van het oordeel van de leidster en de uitslag van de voortoets.
- In het kader van de cursus 'Verwoorden van Probleemgedrag' worden door elke leidster één of enkele kinderen voor observatie (eventueel gevolgd door functionele analyse) uitgekozen.
- In het kader van de cursus 'Voorspellen en Reageren' worden door elke leidster één of enkele kinderen uitgekozen om de voorspellingen en de controles daarop te doen aan de hand van de werklíst in de cursus.

De verandering die het project wilde bevorderen betreft de kansen van kinderen die, met name vanuit sociaal-economische achtergronden, in het onderwijs het minst aan hun trekken komen. Het gaat niet om het exemplarische bereiken van 'onderwijswonderen', maar om het wegnemen van belemmeringen die een normale onderwijsparticipatie door, respectievelijk spreiding van aandacht aan kinderen in de weg staan. In de wandeling werd dit wel de 'achterhoedefi-

losomie' van het project genoemd¹.

Met name kinderen uit arbeidersmilieus trekken onvoldoende profijt van het onderwijs. Dat is voldoende reden om iets aan dat onderwijs te gaan doen. Alleen: die reden is een optelling en bij de te ondernemen actie moet hij weer afgebroken worden naar zijn samenstellende delen. Oorzaken binnen de school voor de ongelijkheid van kansen zijn immers, ook uit onderzoek, wel bekend:

- de afstand tussen leerstofinhouden en presentatie daarvan en de belevingswereld van het kind is niet voor ieder kind gelijk;
- waar de afstand groter is, is het vaak niet mogelijk extra overbrugging aan te reiken, wegens ontbreken van vaardigheden, gelegenheid of hulpmiddel;
- de school kan door interne zwakte en externe overspoeling (waaronder begrepen die van innovatoren) niet zelf die problemen structureel oplossen; en
- de aanwezige ondersteuningsfaciliteiten (nascholing, begeleiding) zijn niet voor iedere school even adequaat.

Deze oorzaken versterken elkaar. Scholen d.w.z. leerkrachten, kunnen zich dat heel goed bewust zijn. Men geeft dan soms, althans schijnbaar, de moed op. Het begrip 'achterhoede' is dan niet meer alleen toepasbaar op de situatie van het kind, maar ook op het schoolgebeuren en de relatie van de school met zijn omgeving.

De factoren die binnen de school aan de orde zijn, zijn hoofdzakelijk van belang vanwege datgene wat zich weliswaar buiten de beïnvloeding van de school bevindt maar voor de opvoeding van cruciaal belang is.

Van directe invloed zijn:

- de behuizing geeft allerlei beperking aan activiteiten (kleine huiskamer met televisie, keukens die te klein zijn om kinderen te laten helpen, gemeenschappelijke slaapkamers);
- de inkomenspositie laat het aanschaffen van leerstimulerende middelen (speelgoed) of ontplooiing van zulke activiteiten, slechts beperkt toe;
- de leefsituatie van het gezin is gereguleerd door beperkingen (b.v. ploegendienst, 's avonds afwezige moeder);
- het is praktisch onmogelijk om uit te vinden hoe men het kind kan stimuleren bij het leren van iets wat men zelf niet gekend heeft;

terwijl van indirecte invloed is:

- de sociale situatie van het gezin waarin de genoemde problemen zich voordoen is zodanig dat het nauwelijks stimulerend, zo niet ontmoedigend is om er iets aan te doen.

Het is voor de hand liggend dat men in een confrontatie met al deze factoren tot hopeloosheid kan vervallen. Op zulke scholen is het GEON-project gericht geweest. Ruimtegebrek belet ons hier om gedetailleerder te zijn.

7. Het effect zal echter wel vooral op de goed lopende scholen bereikt zijn, in kleine klassen, bij ervaren leerkrachten?

Criterium in de schoolkeuzeprocedure was dat het project moest worden uitgevoerd waar het het meest nodig was. Daar werd bij gezegd dat dat niet samen hoefde te vallen met 'het meest willen'. De schoolteams pasten dit criterium in gezamenlijk overleg toe. Het project werkte aldus met scholen die met meer problemen geconfronteerd worden dan je 'gemiddeld' kunt noemen. Dat blijkt ook wel, al was het alleen maar uit de voortest-gemiddelden per school op de WPPSI. Andere indicaties zijn: veel personeelsverloop, stagnerende contacten met de ouders, strubbelingen in het team, ziekte en werken met invalsters, weinig contact met de OBD, problemen in de buurt waar de school staat. Een aantal factoren zijn afgezet tegen de testgegevens. Dan blijkt het volgende.

Analyse op verschillende analyseniveaus toont dat er geen duidelijke relatie is tussen de testgegevens en de omvang van het team, respectievelijk de gemiddelde klasgrootte. Op schoolniveau analyserend is er geen relatie constateerbaar tussen veranderingen in het leerlingenaantal (met name: terugloop) en testresultaat. Bedacht moet echter worden dat deze variabele is gerelateerd aan schoolgrootte en klasgrootte. Het kan zijn dat een eventueel positief effect van een kleine klas wordt tenietgedaan, doordat er klasopheffing en dus baanverlies dreigt bij teruglopend leerlingenaantal (zie ook Colthof, 1979, p. 190, die terugval in functioneren door onzekere rechtspositie kan verklaren). Op regioniveau analyserend zijn er inderdaad indicaties dat dreigende klasopheffing de resultaten kan drukken. Er is geen relatie tussen het aantal malen dat een kind van leerkracht wisselt (anders gezegd: hoeveel leidsters het heeft gehad op de kleuterschool) en testresultaat.

Waar een groot team of personeelsverloop gepaard ging aan relatief tegenvallend testresultaat, was er tevens minder deelname aan het project. Dit deed zich vooral in de eerste rondes vóór 1976 voor. Anders gezegd: het project heeft kennelijk geleerd hoe ook grotere en van samenstelling veranderende teams intensief bij de training kunnen worden betrokken. Wél blijft de factor 'strubbelingen in het team' enigszins samengaan met relatief achterblij-

vende resultaten (als we ook het weinig vooruitgaan in een ronde waar de andere scholen flink vooruitgaan als zodanig meetellen). Er blijken geen relaties van betekenis gevonden te kunnen worden tussen leeftijd en ervaring van de leerkracht enerzijds, testgegevens anderzijds. Op schoolniveau analyserend zijn er aanwijzingen dat er weinig relatie bestaat tussen extra personele ondersteuning (in de vorm van een stimuleringskracht, een leerkracht voor buitenlandse kinderen, een taakverlichtster, een logopediste) en testresultaat. Bedacht moet echter worden dat waar zulke ondersteuning bestaat de problematiek ook groter zal zijn. En zulke ondersteuning is veelal slechts op enkele individuele kinderen gericht geweest. Verder zijn er voor zover de gegevens beschikbaar zijn geen relaties te ontdekken tussen mate van nevenactiviteiten van leerkrachten (studie, het volgen van een cursus op de plaatselijke OBD e.d.) en testresultaat.

Bij dit alles moet bedacht worden dat de binnen het project optredende variatiebreedte op de verschillende besproken factoren aanzienlijk was. De eerder gepresenteerde testresultaten zijn dus niet behaald op scholen in bevoorrechte situaties.

8. Kloppen de gegevens dan wel? Wie namen eigenlijk de tests af?

De testafnames werden aanvankelijk in principe gedaan door de intermediaire krachten. Daartoe was besloten omdat afname door een vertrouwd persoon juist voor onze doelgroep van belang is en omdat een externe testassistent naar de leerkracht toe het testen in een ongewenst, bijvoorbeeld controle-rend of mystificerend daglicht zou kunnen plaatsen.

Methodologisch gezien was deze opzet zwak, gezien de mogelijkheid van *rolvermenging*. Immers: de intermediaire kracht kent het kind en laat wellicht haar verwachting en/of hoop doorklinken in de wijze waarop ze de test afneemt. (We laten bewuste beïnvloeding van uitkomsten als mogelijkheid achterwege. Ten eerste wisten veel intermediaire krachten niet precies hoe de gegevens verwerkt zouden worden. En vervolgens waren velen écht benieuwd of het projectwerk resultaat zou hebben of niet – en ze waren daarover nogal eens sceptisch). Er zou zelfs sprake kunnen zijn van interactie tussen proefleider en plaatsgevonden begeleiding.

Genoemde 'rolvermenging' is een voorbeeld van een 'proefleidereffect'. Een ander type daarvan doet zich voor als *tussen* proefleiders systematische scoreverschillen bestaan. (Waarschijnlijk is de uitdrukking 'proefleidereffect' vooral in die betekenis ingebur-

gerd, als hoofdeffect in een variantie-analytische toetsing op zulke verschillen). Als zulke verschillen zich voordoen, zou *proefleiderwisseling* (de natest en de voortest worden ieder door een ander afgenomen) voor een vertekening van de resultaten kunnen zorgen.

We hebben ons steeds heen en weer geslingerd gevoeld tussen de gedachte dat vermijden van proefleiderwisseling gunstig was, daar het een systematischer/strenger/minder streng scoren zou kunnen voorkomen en de wens tot vermijden van de valkuil dat een proefleider het kind zo goed kent dat ze, willens of niet, er meer 'uithaalt' op de natest dan een andere proefleider zou doen.

Het beleid was dus halfslachtig: pleiten voor voorkomen van proefleiderwisseling, maar alle organisatorische factoren die dat veroorzaakten accepteren. Wat daardoor wel gezegd kan worden is dat er geen invloed is uitgeoefend op die wisseling, er zat dus geen systematiek in die de testresultaten zou kunnen vertroebelen.

In feite is de natest WPPSI vrij vaak afgenomen door een andere persoon (intermediaire kracht, begeleider, medewerk(st)er uit een andere regio of van de centrale projectstaf) dan degene die de voortest afnam. Als je het zo negatief mogelijk wilt afschilderen zou je kunnen zeggen dat we dus met beide typen proefleidereffecten te maken kunnen hebben. We zagen dat in 40% van de gevallen gewisseld werd, dat wisseling meer voorkwam in de eerste en derde regio dan in de tweede en vierde, en dat het meer voorkwam op scholen die op dat moment geen 'projectschool' waren, dan op projectscholen. Tenslotte zagen we, dat wisseling vaker met meer dan gemiddelde testresultaten (gemiddelde scorevoortgang per school) gepaard ging. Beide laatste beweringen tesamen genomen betekent dit dat op scholen die op dat moment projectschool waren geprobeerd is om de natest zoveel mogelijk door dezelfde persoon te laten afnemen als de voortest en dat dit de testresultaten wel eens juist gedrukt kan hebben.

Verder geldt dat de intermediaire krachten de kinderen op de vergelijkingsscholen ook al kenden, met name tijdens de eerste ronde toen naast de WPPSI-afnames ook vergelijkingstakenreeksaafnames plaatsvonden, zodat een argument dat kinderen zich meer op hun gemak voelen bij iemand die ze al kennen slechts ten dele kan worden opgevoerd. Bovendien constateerden we dat, waar een ander de voortest afnam en de intermediaire kracht van de school de natest, de resultaten vaker verhoudingsgewijs achterbleven, en dat waar juist bij de natest werd ingesprongen, de voortgang vaker méér dan gemiddeld was. Anders gezegd: onze intermediaire

krachten scoorden gemiddeld nogal 'streng'. (Dit komt overeen met een persoonlijke mededeling van de wetenschappelijke projectleider, gedaan ongeveer halverwege de projectperiode, en gebaseerd op zijn gesprekken met de intermediaire krachten over de afgenomen tests.)

Nu kan er van dergelijke 'effecten' alleen sprake zijn waar de standaardisatie van de test tekort schiet. Bij tests als de gebruikte is die standaardisatie vrij ver doorgevoerd en in zoverre zal de bedreiging 'proefleidereffecten' niet zo groot zijn. Feit blijft ondertussen wel dat tegen een dergelijke kritiek geen echt verweer mogelijk is. Er is slechts één alternatief en dat is gebruik maken van testassistenten.

Vanaf 1978 heeft het project dan ook gewerkt met externe testassistenten. Deze zijn voornamelijk ingezet bij de afnames van de WISC-R. In de eerste regio hebben twee assistenten ongeveer de helft van alle WISC-afnames gedaan, in de tweede en derde regio is door 5 respectievelijk 7 assistenten (waarvan in het laatste geval 3 slechts beperkt zijn ingezet) het geheel aan WISC-afnames verzorgd. Deze assistenten waren willekeurig verdeeld over de lagere scholen en bleven onkundig van de experimentele status van de afnames. Ook is er voor gewaakt om een bepaalde experimentele groep niet geheel door (een) bepaalde proefleider(s) de WISC-R af te laten nemen.

Samengevat: door proefleider-wisselingen en door het inzetten van testassistenten van buiten blijft er van het methodologische bezwaar van 'rolvermenging' niet zoveel over; waar dat wel een rol zou kunnen hebben gespeeld, zijn er indicaties dat het juist 'conservatief' uitpakte.

9. Als de testafnames zo zijn verlopen, zijn de uitkomsten dan nog wel betrouwbaar?

Steeds is er een split-half betrouwbaarheidscoëfficiënt

Tabel 7 Split-half betrouwbaarheidscoëfficiënten Testafnames

regio	ronde	WPPSI		WISC-R	
		voortest	natest	totaal	totaal
1	1	.95	.92	.96	.91
2	1	.90	.96	.97	.92
3	1	.89	.94	.95	.89
4	1	.97	.94	.98	
1	2	.96	.90	.96	
2	2	.97	.93	.98	
3	2	.97	.97	.99	

ënt berekend. Bij de WPPSI gebeurde dat zonder de subtest transponeren, bij de WISC-R zonder legpuzzels en codes; dit om redenen van lengte en/of berekeningswijze van die subtests. In Tabel 7 staan de uitkomsten per regio per ronde weergegeven. De coëfficiënten zijn bevredigend en komen voor wat betreft de WPPSI overeen met wat de manual meldt (.96). Bij de WISC-R komen we wat lager uit dan Wechsler voor 8½-jarige leeftijd meldt (.95).

Per subtest bekeken blijkt de coëfficiënt voor de WPPSI vrijwel steeds rond de .90 te liggen. Het betrouwbaarst komen uit de bus: Kopiëren, Doolhoven, Algemene Kennis. Het lastigst betrouwbaar te krijgen bleken Analogieën (meestal tussen .80 en .85, met enkele uitschieters naar beneden: .66, .73) en Woordenschat (meestal tussen .80 en .90). Vergelijken met de opgave uit de Manual vallen Kopiëren en Algemene Kennis bij ons betrouwbaarder uit en Analogieën juist minder. Wat de WISC-R aangaat komen onze gegevens qua patroon overeen met de Amerikaanse: Inzicht valt laag uit (rond .60), Blokpatronen en Woorden het hoogst (ruwweg .85 en .79). Opvallend is dat onze WPPSI-uitkomsten over het geheel genomen hoger uitvallen dan de Amerikaanse, onze WISC-R duidelijk lager. Het vaakst werd een teleurstellende interne consistentie per subtest aangetroffen in de derde regio (dat geldt zowel voor WPPSI als voor WISC-R).

Per proefleidster bekeken komt de coëfficiënt bijna altijd boven de .90 uit, vaak boven de .95 (WPPSI), bij de WISC-R rond de .90, met enkele uitschieters naar boven (eerste regio PL 12, tweede regio PL 15: .99) en beneden (tweede regio PL 16: .80).

Per school gezien komt de WPPSI-coëfficiënt vaak zeer hoog uit (.97-.99) en hier en daar tussen de .80 en de .90. Voor de WISC-R geldt hierbij: rond de .90, maar wat meer fluctuerend; vooral in de eerste en tweede regio enkele uitschieters naar beneden.

Al met al laat de interne consistentie weinig te wensen over. Incidentele dubbel-afnames van de WPPSI (bijvoorbeeld: in februari door een psycholoog in verband met een onderzoek, in mei voor GEON) kwamen binnen een marge van 1 punt op hetzelfde gewogen totaal uit. Ook dat geeft moed.

Een andere manier om de betrouwbaarheid van de testgegevens te benaderen is een indruk geven van training, afname en controle. Training vond plaats in de inwerkperiode van de intermediaire krachten, in een drietal bijeenkomsten, door een klinisch pedagoog. Daarna werden bij 3 of 4 kinderen proefafnames gedaan, waarna over afname en scoring weer discussie plaatsvond. Deze procedure is per regio gehanteerd. Er werd aandacht besteed aan testen in het

algemeen, het gebruik in het project, de keuze van de WPPSI. Benadrukt werd het voorkómen dat de kleuterleidster er teveel waarde aan zou hechten; het was meer 'voor wetenschappelijk publiek.' Men observeerde elkaar en zichzelf, met behulp van audio- en video-opnamen, oefende het invullen, etc. Afname vond meestal plaats in het kamertje van de school of anders in een leegstaand lokaal. Er werd aandacht besteed aan de nodige rust en door hooguit drie kinderen per dag een test af te nemen was er geen sprake van geacht. Geluidsoverlast was echter soms niet te vermijden.

De intermediaire krachten vonden het steeds terugkerende testen over het algemeen niet al te onaangenaam, maar het was wel iets 'dat er nu eenmaal bijhoorde'.

Controle op de gegevens vond op de volgende manieren plaats. Voor het gehele bestand zijn de ruwe gegevens per item, die apart werden ingevoerd voor de betrouwbaarheidsberekeningen, per subtest getotaliseerd; de uitkomsten daarvan zijn vergeleken met de door de intermediaire krachten opgegeven ruwe subtesttotalen, zoals die gebruikt werden bij de effectanalyses. Afwijkingen bleken gering, in aantal zowel als in grootte en bovendien niet systematisch. Verder is steekproefsgewijs (1 à 2 scholen per regio per ronde) nagegaan of de leeftijd op het moment van testafname correct was berekend en of de omzetting van ruwe in gewogen subtesttotalen (welke óók werden gebruikt bij de effectanalyses) juist had plaatsgevonden. In het eerste werd slechts hoogst zelden een fout aangetroffen, in het tweede af en toe, maar niet systematisch. Incidenteel is de scoring langsgelopen, wat soms de mogelijkheid tot interpretatieverschillen aan het licht bracht. Tenslotte zijn de testafnames steevast doorgesproken tussen intermediaire kracht en wetenschappelijk projectleider. In die gesprekken kwamen geen onregelmatigheden aan het licht.

De testassistenten bij de WISC-R waren in de eerste regio ex-kleuterleidsters, die een training ontvingen als boven beschreven. In de tweede regio waren het studentes orthopedagogiek met testervaring, in de derde regio ervaren testassistenten. Steeds werd discussie ingelast over eventuele afname- of scoringsproblemen.

10. Gezien uw doelgroepkeuzeprocedure en de waarden van betrouwbaarheidscoëfficiënten zal het effect dat u rapporteert wel een kwestie zijn van statistische regressie.

Dat is voor een deel inderdaad het geval. Echter meer 'regressie' als *verschijnsel* dan als oorzaak van een

artefact. Bovendien was ons onderzoeksdesign bedoeld mede juist om dit type kritiek op te kunnen vangen en we hebben dan ook diverse contra-indicaties.

We hebben aan de kwestie van statistische regressie naar het gemiddelde een apart artikel gewijd (Stokking, 1980c). Daar gaan we ook in op de discussie hieromtrent in de eerste jaargang van het Tijdschrift voor Onderwijsresearch (Groen, 1975; De Groot en Van Peet, 1975, 1976; Peschar 1976a+b). Zie ook Peschar, 1978. Op deze plaats volstaan we met het volgende.

Vroon (1978) onderscheidt verschillende typen van regressie. Waar het in ons geval om gaat is regressie bij herhaalde meting binnen één groep. Wat optreedt is dat aanvankelijk extremere scores in tweede instantie dichterbij het gemiddelde blijken te liggen. In het bijzonder dus: aanvankelijk lage scores stijgen. Het zal duidelijk zijn dat als zoiets door andere factoren dan experimentele interventie kan zijn veroorzaakt, daarmee voor evaluatie van programma's als GEON een lastig probleem ontstaat. Thorndike (1942) wijdde reeds een grondig artikel aan regressie naar het gemiddelde.

Samengevat komt een en ander op het volgende neer: Als scores bij voormeting extreem laag liggen ten opzichte van het gemiddelde en men kiest de 'cases', in dit geval kinderen, die zulke scores behaalden op grond van die extremiteit uit, in dit geval voor experimentele beïnvloeding, terwijl de meetbetrouwbaarheid van de voormeting niet perfect was, dan mag men verwachten dat hun scores bij een tweede meting sowieso hoger uitvallen (omdat er wordt gekapitaliseerd op negatieve meetfouten), zodat een eventuele vooruitgang niet (geheel) aan de interventie mag worden toegeschreven. Vooruitgang kan dan een *artefact* zijn, 'veroorzaakt door' regressie. Als aan één van de voorwaarden niet of slechts in geringe mate is voldaan, bijvoorbeeld: de meetbetrouwbaarheid is hoog, of: extremiteit was geen selectiecriteria, dan kan er niet of amper sprake zijn van een regressie-artefact (zie ook Roskam en Van der Sanden (1974); Bereiter (1976); Hindley en Owen (1978); Cambell en Erlebacher (1970); Molenaar en Thomas (1978)).

Als aan de genoemde condities wél is voldaan, is de correlatie tussen beide meetmomenten noodzakelijkerwijs kleiner dan 1. Het omgekeerde geldt niet: alleen al 'op grond van' het laatste zal regressie optreden, maar dan betreft het een mathematisch verschijnsel, dat kan optreden op basis van verschillende substantiële oorzaken. Behalve aan meetbetrouwbaarheid gerelateerde oorzaken (a) kan er namelijk ook sprake zijn van een verschuivende samenstelling

van de test, anders gezegd: men meet op latere leeftijd iets anders (b). En uiteraard ook: werkelijke veranderingen in ontwikkeling (c). (Zie ook: Vroon, 1978, p. 289; Hindley en Owen, 1978, p. 347.) Men kan deze hele discussie willen omzeilen door een betrouwbaarheidscorrectie toe te passen. Motto: dan zit het altijd goed. Bereiter (1976, pp. 3, 9) spreekt van een 'over-correction-undercorrection dilemma' en zegt o.i. terecht dat men het probleem dan verschuift naar de keuze van een betrouwbaarheidscoëfficiënt (respectievelijk correctieformule). Cronbach (1976, p. 6, 8) zegt naar aanleiding van zes verschillende coëfficiënten voor correctie voor attenuatie dat normaliter een standaardmeetfout veel meer van belang is dan een (generaliseerbaarheids)coëfficiënt. Naar aanleiding van genoemd keuzedilemma en de mogelijkheid in ieder geval de standaardmeetfout te berekenen hebben we ons tot het laatste beperkt en hebben we niet een of andere correctie aangebracht. Als men niet oppast corrigeert men het experimentele effect weg. (Zie ook Hindley en Owen, 1978, p. 343, en Bereiters verwijzing naar een artikel van Garside uit 1956.) Hindley en Owen, (1978, p. 347): 'Correction for test unreliability substantially reduces regression effects only when they are in any case relatively small because the correlation between scores at two ages is high. This tends to occur over shorter intervals. Most of the larger regression effects are attributable predominantly to a mixture of (b) and (c), which cannot be disentangled here.' We denken dat onvoldoende wordt geëxpliciteerd dat 'regressie' die uitsluitend gepaard gaat met een niet perfecte correlatie niet meer is dan een etiket. Dan is namelijk, ook bij een perfect betrouwbare eerste meting, de voorspelbaarheid van de tweede niet perfect. Regressie is dan een naam voor een gevolg van wat er gebeurd is (bijvoorbeeld: 'true changes in relative ability') en geen artefact in de zin van een bedreiging van een effectconclusie.

Contra-indicaties voor een regressie-artefact in GEON zijn de volgende:

1. Er is niet geselecteerd op basis van extreme scores. Onze projectscholen (en overigens ook vergelijkingscholen) werden gekozen via een schoolkeuzeprocedure waarin allerlei criteria een rol spelen, maar geen testcores. En op de scholen zijn steekproeven getrokken. De 'doelgroepen', die daarnaast worden gehanteerd werden gevormd op aanwijzing van de kleuterleidster.
2. We zien dat de doelgroep op de projectscholen qua scores gemiddeld dichterbij de steekproef (klasgemiddelde) komt te liggen, terwijl het verschil tussen doelgroep en steekproef op de vergelijkingscholen juist toeneemt. (Uitgaande van de

- 'fan-spread' hypothese van Cambell en Erlebacher (1970) zou je het omgekeerde verwachten!)
3. Hoewel kinderen van vaders met diverse beroepen gemiddeld per categorie qua voortestscores verschillen (kinderen van arbeiders scoren lager), zien we geen duidelijke verschillen tussen de categorieën in verschil tussen voor- en natest.
 4. Als Lord stelt: 'In general, the analysis of observed gains results in a built-in bias in favor of whatever treatments happens to be assigned to initially low-scoring groups' (1967, p. 37), dan geldt in ieder geval in GEON dat binnen de experimentele conditie 'projectscholen' kinderen niet meer of minder bij leidsters zaten die cursussen doorwerkten, al naar gelang hun voortestscore. (Zie ook Molenaar en Thomas, 1978, p. 154).
 5. We vinden van veel relaties (bijvoorbeeld: ontbreken van een verband tussen klasgrootte en vooruitgang; juist wel verband tussen deelname en vooruitgang), dat ze zich van regio tot regio/van school tot school herhalen. Voor zover al van toevallige meetfouten met een zekere omvang sprake is geweest zouden ze dus steeds dezelfde kant uit hebben moeten vallen, wat erg onwaarschijnlijk is. Ook de meta-evaluatie van de evaluatie van het GEON-project komt tot de conclusie dat 'regressie' geen groot probleem is (Zwarts, 1979).

11. *O.K., Regressie 'verklaart' niet zo veel, maar is jullie design wel gerealiseerd? Hoe zit het met het experimentele verlies, met de mogelijkheid van differentieële groei, e.d.?*

In een eerder artikel (Stokking, 1980^b) is uitgebreid ingegaan op problemen bij het trekken van conclusies. Er werden ruim 20 mogelijke valkuilen onderscheiden waarmee zo goed mogelijk rekening werd gehouden bij de opstelling van het design. Zo werd besloten om in ieder geval ook vergelijkingsgegevens te verzamelen vanwege de bedreigingen 'reactieve metingen', 'niet representatief verlies', 'autonome ontwikkeling' en 'unieke gebeurtenissen'. Als gewezen wordt op de mogelijkheid van acceleratie, plotselinge groei zoals die in de ontwikkelingspsychologisch gezien minder stabiele periode van 5-7 jaar wel voorkomt (zie Stevens, 1973, p. 27), dan menen we dat er geen redenen zijn om aan te nemen dat dat verschijnsel in de verschillende experimentele groepen in ongelijke mate zich zou hebben voorgedaan. Een extra controle daarop is het gegeven dat de gemiddelde leeftijden op project- en vergelijkingsscholen elkaar zelden veel ontliepen en dat het interval tussen voor-

en natest ook vrijwel identiek kon worden gehouden. Over alle vier eerste rondes samen was de leeftijd bij voortestafname op de projectscholen gemiddeld 55 maanden, op de vergelijkingsscholen 56 maanden. Het interval was gemiddeld respectievelijk 19 en 18 maanden. (De leeftijd bij natestafname lag dus gelijk.)

Toch vallen bij het design wel enkele kanttekeningen te plaatsen. Doordat de steekproeven uit hele groepen worden getrokken vallen er meestal al enkele doelgroepkinderen in. De kinderen in deze 'overlap' worden uiteraard niet tweemaal getest. Hun gegevens worden wel tweemaal gebruikt (bij berekening van zowel doelgroepgemiddelden als steekproefgemiddelden). Dit betekent dat eventuele verschillen tussen doelgroep en steekproef onderschat zullen worden. De bepaling van de resultaten bij de doelgroepen wordt hierdoor uiteraard niet beïnvloed. Wat wel beïnvloed wordt is de mogelijkheid om het experimentele effect te zuiveren volgens de elders (Stokking, 1980^b, par. 7) voorgestelde optel-aftrek procedure ($vd - vs = \text{regressie}$, $ps - vs = \text{algemene GEON-begeleiding, etcetera}$). We hebben in de deelrapportages deze procedure wel gevolgd voor de takenreeksgegevens uit de 1e rondes van de eerste, tweede en derde regio. Dat bracht soms een flinke relativisering van het effect van de takenreekslesjes met zich mee (zie ook De Vries et al., 1980). Dit artikel is echter gebaseerd op de argumenteer-mogelijkheden die het design als geheel ons biedt. Voor de testgegevens zullen we de optel-aftrekprocedure niet hanteren.

Een tweede kanttekening betreft de WISC-R. Het design is geënt op de kleuterscholen. Daarna waaieren de kinderen uit over verschillende lagere scholen. Dat zou de experimentele opzet kunnen vertroebelen als 'experimentele' en 'controle'-kleuters bij elkaar in de (eerste en tweede) klas zouden komen te zitten. We stellen met opzet: 'kunnen' vertroebelen, want het hangt een beetje van de analysevraagstelling af wat het meest gunstig is. Wij zijn er van uitgegaan dat het mengen van experimentele groepen een effect-afvlakkend effect zou hebben (cf. McDill et al. 1969, p. 23). Daartegenover staat dat de omgevingscondities van lagere school tot lagere school nogal kunnen verschillen, wat de vergelijkbaarheid niet ten goede komt als de experimentele groepen gescheiden blijven optrekken tussen hun 6e en 8e jaar. Welnu, wat zich feitelijk heeft voorgedaan is dat de groepen grotendeels (voor meer dan 80%) gescheiden bleven optrekken. Wellicht dat dit mede onze redelijke gunstige belevingsgegevens verklaart. Daarnaast bleken de verschillende groepen lagere scholen redelijk vergelijkbaar waar het ging om gemiddelde klasse-

grootte, ervaring en leeftijd der leerkrachten, deelname aan bijzondere activiteiten, e.d.

Van de testprocedure maakte deel uit dat per school steekproeven van 10 werden getrokken (uit de leeftijdsgroep). Er werd van afgezien om de hele groep te testen, omdat daarmee teveel tijd gemoeid zou zijn, in relatie tot het begeleidend werk. Reductie van het aantal te testen kinderen kon gewaagd worden, gezien de uiteindelijk te verwachten grote aantallen. Het aantal van 10 werd bepaald op inferentieel-statistische gronden (bij een experimenteel verlies van 50% nog voldoende aantallen per experimentele conditie overhouden om een onderscheidingsvermogen van ongeveer 2/3 te realiseren bij een verwachte behoorlijke effectgrootte. Zie Cohen, 1969). Toch is een aselechte steekproef van 10 per school niet altijd gerealiseerd. Zowel in de tweede als derde regio viel één vergelijkingsschool af. Een reeds geselecteerd kind kon bij voortestafname afwezig zijn, bijvoorbeeld door ziekte (waarbij dan soms wel, soms niet willekeurig een ander werd uitgenodigd). Er waren uiteraard nogal eens kinderen waaraan wel een voortest was afgenomen, niet voor de natest beschikbaar (ruwweg 5%). In de vierde regio werden geen doelgroepen aangewezen, maar wel extra kinderen (buiten de 10 per school) getest, echter zonder de steekproefkeuze zorgvuldig vast te leggen. Deze was daardoor niet meer reconstrueerbaar.

Door dergelijke factoren zijn de aantallen vaak niet 'mooi 10 per school', en kan men zich afvragen in hoeverre van aseletheit sprake is. Wat bijvoorbeeld te denken van de situatie dat er 16 kinderen in een klas zitten, waarvan er drie ziek zijn, waarna besloten wordt om de overige 13 'dan maar allemaal' te testen? We gaan er vooralsnog van uit dat het willekeurige karakter niet is aangetast, zodat generalisatie (naar de scholen!) mogelijk blijft. Checks ten aanzien van variabelen als leeftijd en beroep vader hebben ook geen substantiële vertekeningen aan het licht gebracht. Voor de groep waarvan we gegevens tot en met het achtste jaar konden verzamelen was het experimentele verlies van 4 op 8 jaar als volgt. De kinderen van 18 'projectkleuterscholen' en 16 'vergelijkingskleuterscholen' uit de eerste rondes in de eerste, tweede en derde regio, waaierden, voorzover ze binnen de regio's bleven wonen, uit over 103 lagere scholen. Van de 344 betrokkenen met WPPSI geteste kleuters verhuisden 38 naar buiten de regio's, dat is 11%. Dat is, de periode in aanmerking genomen, niet veel. Cicirelli et al. (1970, p. 114) meldden dat 'the principle findings of that (migration) study were that a total of only 12% of the original Head Start population (..) had left the sample target areas'.

Een laatste kanttekening betreft de analyse van de gegevens. Kenmerkend voor de gebruikte geautomatiseerde analysetechnieken is dat berekeningen zoveel mogelijk gemaakt worden op dat deel van de proefpersonen waarbij de waarden op alle variabelen in kwestie bekend zijn. Met name bij meer overkoepelende berekeningen kan het voorkomen dat er enkele 'cases' buiten beschouwing worden gelaten, omdat ze niet meer 'volledig' zijn, als een groter aantal variabelen (i.c. scores) tegelijkertijd worden beschouwd. Doordat niet van alle kinderen alle gegevens beschikbaar waren, zijn sommige analyses daardoor uitgevoerd op een iets uitgedunde onderzoeksgroep. We hebben dat niet uitgebreid op mogelijke vertekende invloed onderzocht omdat we het zich al dan niet herhalen van verbanden in andere rondes/regio's doorslaggevend achten. Bovendien bleef dit 'analyseverlies' beperkt tot 1 à 2%. We menen dat op grond van bovenstaande vertrouwen in de gegevens zoals gepresenteerd in de Tabellen 1-5 gerechtvaardigd blijft.

12. Maar u presenteert steeds de 'gewogen' scores. Mag dat zomaar?

De gewogen scores zijn uiteraard niet 'zomaar' te gebruiken. In feite zijn er 3 typen scores. De scores die de kinderen op de verschillende subtests behalen, in de zin van 'aantal items goed' worden *ruwe* scores genoemd. Opgeteld geeft dit het ruwe totaal (opgebouwd uit een verbaal en een perfoormaal sub-totaal). Gebaseerd op een Amerikaanse ijkingssteekproef geeft Wechsler omrekenstabellen waarbij, per leeftijdsrange van 3 maanden, het gemiddelde per subtest (ongeveer) 10 wordt, de standaardafwijking (ongeveer) 3. We spreken dan van *gewogen* scores, die weer opgeteld kunnen worden tot een gewogen totaalscore. Op deze manier wordt 'gecorrigeerd voor leeftijd', komt het gemiddelde op (ongeveer) 100 uit, bij een standaardafwijking van ± 20 . Tenslotte zijn de gewogen totaalscores omzetbaar in *IQ*-scores, wat er eenvoudigweg op neerkomt, dat de standaardafwijking wordt teruggebracht op 15 (uitgaande van 21 voor het gewogen totaal).

Het project heeft de *IQ*-scores nooit gehanteerd. We hebben altijd gewerkt met de ruwe en de gewogen scores en gepresenteerd werden steeds (alleen) de gewogen scores, omdat de ruwe alleen hun die de test goed kennen iets zeggen. Een en ander geldt zowel voor WPPSI als WISC-R.

Het is op voorhand niet aan te nemen dat de Amerikaanse ijkingsgegevens geldig zijn in de Nederlandse situatie. De ervaringen, met name voor de

WPPSI, zijn dusdanig dat inmiddels wel duidelijk is dat dat niet zo is. De WPPSI valt in ons land relatief 'gemakkelijk' uit, als je redeneert dat een gewogen gemiddelde van 100 richtpunt is. Maar dat is voor ons geen probleem, aangezien we de gegevens relatief waarderen (vergelijkenderwijs, 'projectscholen' en 'vergelijkingscholen') en aangezien we statistische analyses ook steeds op basis van de ruwe scores uitvoerden, zonder andere resultaten. Wat anders is dat de structuur van de test anders kan uitvallen. Als we naar de daadwerkelijk gevonden scores kijken dan zien we dat bepaalde subtests (met name Woordenschat) laag uitkomen, andere (met name Blokpatronen) hoog. Is dat echter te wijten aan daadwerkelijke verschillen met de Amerikaanse situatie (b.v. door een andere kleuterschoolpraktijk?), of aan onze specifieke onderzoeksgroep? Belangrijker argument nog: men kan zo'n vraag niet beantwoorden aan de hand van de gegevens zelf, zonder in oghenschouw te nemen hoe ze verzameld zijn. Immers: al hadden we op alle subtests gemiddelden van 10 gevonden, dan nog kan onze onderzoeksgroep specifiek van samenstelling zijn. Een stap verder komen we dus misschien als we kijken hoe onze groep is samengesteld. Van de Amerikaanse ijkingssteekproef is bijvoorbeeld de verdeling bekend op de variabelen 'beroep van de vader' en 'genoten onderwijs van de vader'. We kunnen daar echter geen gebruik van maken, want:

- vergelijking van dergelijke variabelen tussen twee verschillende landen (en dus economieën en onderwijssystemen) is een hachelijke zaak;
- ook al vonden we identieke verdelingen in onze groep, de groep kan dan toch specifiek van samenstelling zijn. (De verklarende waarde van dergelijke stratificatievariabelen is nu eenmaal nooit 100%.)

Rest, ten derde, als enige mogelijkheid: het ijken van de WPPSI in Nederland via een aselekte steekproef uit de relevante populatie. Dat viel buiten onze mogelijkheden (wel zullen we onze gegevens publiceren).

Zoals gezegd: het ontbreken van Nederlandse normeringsgegevens maakt gebruik door ons van de gewogen scores nog niet zinloos. Wel is het zo dat een waardering van vooruitgangen *op zich* een hachelijke zaak is. En dat op een aantal gronden:

- de standaardafwijking is groter dan voor IQ's gebruikelijk en per gegevensgroep verschillend; dit is opgevangen door in de Tabellen 1, 3 en 5 over te stappen op de standaardfout van verschillcores, en op de standaardnormale verdeling;
- de betekenis van een bepaalde vooruitgang kan afhankelijk zijn van het beginniveau; het is gebruikelijk om intervalschalkarakter te veronderstellen, maar een toename van 85 naar 95 betekent

toch wel iets anders dan een toename van 105 naar 115, al was het alleen maar gezien procedures voor toelating tot het buitengewoon onderwijs;

- de betekenis van een bepaalde toename kan afhankelijk zijn van de ontwikkelingssnelheid. Dat betekent, dat je eigenlijk minimaal twee pretestafnames (en ook twee posttestafnames) nodig zou hebben, om de groepen die je wilt vergelijken, te kunnen beoordelen op 'en verschil in prestatie c.q. verschil in toename van prestatie, en interval, en leeftijd. Dan zijn we echter in een andere research-situatie aangeland. De gegeven verantwoording gaat zover als onze opzet mogelijk maakt.
- De WPPSI- en de WISC-R-gegevens zijn niet zonder meer vergelijkbaar. Het kan niet anders of de WISC-R moet als een 'moeilijker' test gezien worden dan de WPPSI: De Amerikaanse normeringen gebruikend ligt het WISC-gemiddelde van de diverse experimentele groepen 0-14 punten onder het WPPSI-gemiddelde op 6-jarige leeftijd. Alternatieve overwegingen zijn verder: is het intervalschalkarakter gelijk? Meet men wel hetzelfde op verschillende leeftijden?

Voor de effectconclusie beschouwen we als afdoende, dat analyses op de ruwe scores tot dezelfde conclusies leiden. Uiteraard worden daarbij 'leeftijd bij voortestafname' en 'interval tussen voor- en na-test' als aparte variabelen ingebracht. Het leek ons weer te ver gaan om in plaats van de gewogen scores, omgezet volgens de manuals, 'eigen' gewogen scores te gebruiken in de presentatie.

13. Over presentatie gesproken, heeft u eigenlijk wel statistisch getoetst?

In het artikel over de evaluatie-aanpak in het GEON-project (Stokking, 1980b) zijn al enkele relativerende opmerkingen gemaakt over deze vorm van statistische analyse. Het komt er op neer dat je kunt twifelen aan de geldigheid van toetsingsuitkomsten zowel als aan de bruikbaarheid ervan (ook al zijn ze statistisch gesproken geldig). De reden om statistisch te gaan toetsen is veelal dat men niet steeds weer opnieuw onderzoek kan doen. Er moet een conclusie of beslissing komen en een toets is daarbij een hulpmiddel. Nu blijkt een dergelijk 'knopen doorhakken' eerder adequaat bij het nemen van beslissingen dan bij het (wetenschappelijke proces van) trekken van conclusies. In die discussie willen we nu niet treden. Wat we wel naar voren willen halen is dat in het GEON-project sprake was van replicaties. Daarmee stellen we een traditie aan de orde die zegt dat niets zo overtuigend is als een zich (steeds weer) replicerend

verband (respectievelijk effect). Men zou kunnen redeneren dat men dan die met zoveel onzekerheden omgeven statistische toetsing niet nodig heeft. Maar zo simpel ligt replicatie-onderzoek ook weer niet. Twee levensgrote vragen zijn immers: welke (deel)onderzoeken zijn replicaties van elkaar? En: hoe de uitkomsten van meerdere onderzoeken te waarderen? Bij de laatste vraag is men geneigd om te denken aan... statistisch toetsen. We stappen nu maar uit deze cirkel en sommen even op wat we daadwerkelijk aan toetsing deden.

Centraal stond steeds een twee-factoren variantie-analyse (meetmoment, experimentele conditie), die afzonderlijk werd gedaan voor de subtests en de totalen, equivalent aan een enkelvoudige analyse op verschildscores met als factor experimentele conditie. Daarbij kwamen covariantieanalyses, met als extra factoren/variabelen: 'school', 'seks', 'leeftijd bij voortest' van het kind en 'interval tussen voor- en natest'. Met behulp van beide laatste covariabelen waren ook de ruwe gegevens analyseerbaar (zie boven). Tussen een aantal bijkomende variabelen (zoals 'beroep vader', 'klassegrootte', 'ervaring leerkracht', 'deelname aan het project') werden correlaties berekend. Weliswaar werden die ook op significantie getoetst, maar door het redelijk gelijk blijven van het aantal cases per ronde per experimentele groep (± 70) kwam dat er op neer dat een grens werd getrokken bij een r van ongeveer .20. Tenslotte werden (co)variantieanalyses gedaan met als factoren/variabelen: of 'school' of 'experimentele conditie'; en 'beroep vader' en/of 'klassegrootte' etc. (de bijkomende variabelen).

Het is hier even nodig er op te wijzen dat er steeds gebruik is gemaakt van het SPSS-pakket (Nie et al, 1975. Zie ook Berk en Francis, 1978). Dat had zo zijn beperkingen, zeker in de eerste periode van het project: géén genestelde structuur, géén repeated measurement design, géén multivariatie mogelijk bij de variantieanalyses (Het systeem van opties bij dat programma bood overigens ook voordelen; (zie ook Cohen (1968); Overall c.s. (1969, 1972, 1975); Woodward en Overall (1975)). Inmiddels zijn de mogelijkheden ruimer en overigens zijn er meer mogelijkheden dan SPSS. Maar de bovengeschetste relativering van het belang van significantietoetsing bracht met zich mee dat er bij afronding van de evaluatie niet meer veel tijd in is geïnvesteerd. Mede gezien de omvang van het gegevensbestand ligt er dus nog een heel terrein aan analysewerk braak. Met name ook: effect-grootteschattingen (Verberk, 1970) en modelvorming².

Er is tenminste één technisch argument voor onze keus te blijven bij de aanvankelijke beperkte SPSS-

analysemogelijkheden: de door ons gehanteerde analyses waren 'conservatief', dat wil zeggen: ze pakken minder snel significant uit (dan bijvoorbeeld bij een repeated measurement design te verwachten valt). En dat is wetenschappelijk gesproken toch een goed gebruik. De kwestie van de keuze van een analyse-techniek is een terrein vol discussie (zie Campbell en Erlebacher, 1970; Lord, 1967, 1969; Feldt, 1958; Edwards, 1974; Verberk, 1970; Kenny, 1975; Huck en McLean, 1975; Porter en Chibucos, 1974; Evans en Anastasio, 1968). In die discussie worden tal van technieken vergeleken op punten als assumpties, onderscheidingsvermogen, robuustheid, feitelijke nul-hypothese, aard van de covariabele, interpretatiemogelijkheden. Een eenduidige uitkomst levert dat vooralsnog niet op of het zou moeten zijn dat men in onze researchsituatie (ontbreken van randomisering) het beste maar helemaal kan afzien van statistische toetsing. Immers: aan de voor het hele lineaire model essentiële voorwaarde van onafhankelijkheid tussen de componenten (factoren en covariaten en 'fout') zal dan meestal niet zijn voldaan. En: robuustheids-onderzoek strekt zich tot die fundamentele assumptie niet uit.

Al deze treurnis ten spijt hebben we toch getoetst, echter niet na een aantal assumpties gecheckt te hebben. Kruistabelleringen lieten zien dat over het algemeen variabelen als leeftijd, geslacht, klassegrootte, ervaring leerkracht, beroep vader, keurig min of meer gelijk verdeeld waren per meetmoment en experimentele groep (wat dus ook betekent dat er geen sprake was van selectieve uitval). Ook bleken voor de hoofdtoetsing (conditie x meetmoment) de varianties redelijk homogeen; bovendien was er sprake van grote en niet sterk verschillende steekproefomvang. De homogeniteit van regressies hebben we niet gecheckt, wat niet zo'n bezwaar is omdat voorzover bekend heterogeniteit weer een conservatieve toets oplevert.

Helaas is niet bekend wat heterogene regressies doen in combinatie met heteroscedasticiteit en statistische afhankelijkheid. En met een dergelijke wirwar moet, zo is gebleken, rekening worden gehouden als de factor 'school' wordt ingebracht. Want 'beroep vader', 'klassegrootte', 'ervaring leerkracht', e.d. verschillen van school tot school en spreiden daarbinnen soms amper of helemaal niet.

Tegen de achtergrond van bovenstaande opsomming rapporteren we nu, dat het experimentele effect zelden significant uitviel en dat bij een hoog geschat onderscheidingsvermogen. Dit betekent dat er nogal wat verschillen waren van school tot school, binnen eenzelfde experimentele conditie en nogal wat verschillen van kind tot kind, ook binnen eenzelfde

school.

Dit brengt ons tot een laatste punt, namelijk het thema van de keuze van het analyiseniveau. Cronbach (1976) schreef daar belangrijke dingen over. Zie ook Bronfenbrenner (1979). Ruimtegebrek verbiedt ons daar nader op in te gaan. Zie ons paper voor de ORD '80 (Stokking, 1980a). Alleen dit: Cronbach volgend is het juist in projecten als GEON essentieel of gemiddelde effecten substantieel zijn. Dat is duidelijk beleidsmatig gedacht. Dat de voorspelbaarheid naar individuele kinderen toe tegenvalt vinden wij ernstig. Het betrouwbaar zijn in de zin van steeds weer optreden van de (gemiddelde) effecten doet ons daar overheen stappen, waar het om verspreiding gaat. Er kan zinvol gewerkt worden aan sociale problemen, ook al zijn de oplossingen niet perfect.³

Noten

1. De rest van deze paragraaf is gebaseerd op de projectnota over verspreidingsaspecten (GEON, 1977).
2. Als er bijvoorbeeld iemand voor voelt om daarop een dissertatie te baseren zijn wij graag tot medewerking bereid.
3. Zie voor een 'Demystifying social statistics' verder Irvine et al. (1979).

Literatuur

De literatuurlijst behorende bij dit artikel is opgenomen bij het tweede, afsluitende deel, dat in het februarinummer verschijnt.

Curriculum vitae: zie Pedagogische Studiën, 1980 (57) p. 194.

Manuscript aanvaard 22-8-'80

Het instituut voor Onderwijs-Onderzoek in Moskou en haar buitenlandse betrekkingen.

Inleiding

Deze bijdrage is gebaseerd op een door W. Zeelenberg uit het Russisch vertaald artikel uit het tijdschrift 'Sovjetskaja Pedagogika' van januari 1979. De inleiding en noten zijn van W. Zeelenberg. J. de Reus heeft de vertaling bewerkt en verkort.

Het bij de Academie van Pedagogische Wetenschappen ondergebrachte instituut voor Onderwijs-Onderzoek¹ in Moskou houdt zich bezig met onderwijs-onderzoek en leerplanontwikkeling. Aan het in het kader van leerplanontwikkeling verrichte onderzoek – en dan vooral het internationale karakter daarvan – wordt in dit artikel aandacht besteed.

Wanneer in de Sovjet-literatuur gesproken wordt over buitenlandse betrekkingen dan dient er rekening mee gehouden te worden dat dat vaak slaat op betrekkingen met andere Oostblok-landen. Maar ook contacten met westerse landen komen aan de orde. In het Russische artikel stellen de auteurs van het NII (januari 1979) de samenwerking met onderwijsvertegenwoordigers uit de westerse landen te willen uitbreiden. Enige informatie omtrent een aantal betrekkingen van de Sovjet-Unie met het buitenland op het gebied van leerplanontwikkeling in de afgelopen vijf jaar lijkt op zijn plaats, omdat hier vaak weinig over bekend is. Interessant is het te constateren dat getracht wordt om leerdoelen en leerinhouden internationaal te bezien en op elkaar af te stemmen.

Naast een aantal min of meer formele contacten met westerse landen, waarvan er enkele genoemd worden, zijn er op (onderwijs-)wetenschappelijk gebied veel contacten die een minder formeel karakter dragen en vaak op meer individuele basis gelegd en onderhouden worden. Het wetenschappelijk onderzoeksinstituut (NII) van de Academie van Pedagogische Wetenschappen van de USSR (APW) beschikt over een uitgebreid netwerk van buitenlandse relaties. In de laatste jaren heeft men vooral in de vorm van uitwisseling van onderzoeksgegevens en gezamenlijke studieconferenties de contacten met de pedagogische instituten in de socialistische landen geïntensiveerd. Dit was o.a. een aspect dat speciaal werd opgenomen in het vijfjarenplan (1976-1980).

Een gezamenlijke aanpak van de onderwijshervormingen in de desbetreffende landen staat daarbij voorop. Zo werd bijvoorbeeld een werkgroep opgericht van onderwijs-specialisten uit Bulgarije, Hongarije, DDR, Polen, USSR en Tsjechoslowakije die zich moest verdiepen in marxistisch grondslagenonderzoek van de pedagogiek als wetenschap. Een ander onderdeel van deze werkgroep was het uitwerken van een leerplan voor maatschappijwetenschappen voor het voortgezet onderwijs. Afspraak was dat elk van de deelnemende landen materiaal ontwikkelt met onderwijsdoelen – uiteraard op marxistisch-leninistische basis – voor de vakken geschiedenis, maatschappijleer (= burgerschapskunde, moraal, recht, theorie van het communisme), voor de facultatieve lessen in deze vakken, voor buitenschoolse studieclubs, enz.

In november 1976 werden de eerste resultaten van de werkgroep gepresenteerd tijdens een studieconferentie in Ulan Bator (Mongolië). Hier werd een raad van experts gekozen, waarbij aan de vertegenwoordiger van de Sovjet-Unie de rol van coördinator werd toegewezen. Daarbij werden ook de onderzoek-topics voor 1976-1980 vastgelegd.

Het algemene thema blijft 'het marxisme-leninisme in de maatschappijgerichte vakken op het voortgezet onderwijs van de socialistische landen'. In 1979-1980 concentreert het onderzoek zich op de studie van de klassieke marxisten-leninisten, de partijdocumenten van de CPSU en van overige communistische partijen.

Grote aandacht krijgt ook het probleem om het onderwijs in de afzonderlijke vakken te verbeteren. Het instituut werkte bijvoorbeeld in internationaal verband aan de verbetering van het natuurkunde-onderwijs. En in 1976 werd een plan verspreid voor de opzet van een didactische handleiding voor leraren. Deze handleiding vormde weer het thema van een conferentie die in Warschau plaats vond in mei 1978. Men was het in grote lijnen eens met de tekst van het manuscript – een typisch internationaal collectief geschreven werkstuk – en besloot dit verder tot een deugdelijk leermiddel te ontwikkelen.

In diezelfde trant wordt onderzoek verricht naar de verbetering van het wiskunde-onderwijs, waarbij naast bovengenoemde landen ook Joegoslavië en Mongolië zijn vertegenwoordigd. Hier wordt voorlopig gestreefd naar een col-

lectieve monografie over 'de hedendaagse problemen van het wiskunde-onderwijs', waarover voor het eerst werd vergaderd in april 1978 in Moskou. Hier werden de ca. 34 artikelen gescreef, die begin 1979 door de eindredactie werden bewerkt.

In 1974 werd ook begonnen met het internationaal project 'ontwikkelen van objectieve criteria voor cognitieve vaardigheden van leerlingen'. Veel werk werd verricht bij het samenstellen van toetsen, in het bijzonder voor de vakken algebra, rekenen, wiskunde voor de achtste klassen van de 10-jarige school. Ook in dit kader wil men een monografie schrijven en wel in het bijzonder gericht op de problemen van het wiskunde-onderwijs in de klassen vier en acht.

Binnen de organisatie van de Warschau-staten nam het NII in 1976 deel aan een onderzoek 'sociaal-economisch, juridisch-organisatorische en pedagogische aspecten op het terrein van de milieubescherming'. Hierin speelt het laboratorium voor milieu-onderwijs een centrale rol als coördinator van het onderzoek. Gekoppeld aan dit onderzoek is ook de ontwikkeling van een standaard trefwoordenlijst van begrippen (thesaurus)². Het werk dat binnen dit project tot dusver is verricht (o.a. de inbreng van I.D. Zverev en A.N. Zachlebnij) heeft al aandacht getrokken van specialisten in andere landen.

Met de Akademie für Pedagogische Wissenschaften (APW) in Berlijn startte het NII in Moskou een project dat gericht was op het verbeteren van de didactiek in het (driejarig) basisonderwijs. Op een ander terrein: de didactiek van de vakken natuur- en scheikunde vond eveneens intensieve samenwerking plaats met andere socialistische landen. Zo vonden er zes conferenties plaats die uitsluitend aan het chemie-onderwijs waren gewijd. Hier vond dan steeds een intensieve uitwisseling plaats over experimenten en ontwikkelingen in de resp. landen.

Een werkgroep op het NII houdt zich bezig met de analyse van leerboeken in het geschiedenisonderwijs met als doel 'bevorderen van wederzijdse verbetering en coördinatie binnen de socialistische landen'. De voorstellen tot verbeteringen bereiken dan via de resp. ministeries van Onderwijs de uitgevers en de auteurs van leerboeken. De regelmatig gehouden internationale conferenties op het terrein van het geschiedenisonderwijs worden meestal uitvoerig beschreven in de Russische vakbladen.

Voor wat betreft het aardrijkskundeonderwijs kan geweten worden op het vergelijkend onderzoek van leermiddelen uit diverse socialistische landen. De relaties met de niet-socialistische landen worden hier verbreed door conferenties van de International Geographical Union. In 1976 vond hiervan de 23ste vergadering plaats in Moskou. Daar was ook Nederland vertegenwoordigd³. Vanuit het NII bestaat er op het terrein van het aardrijkskundeonderwijs ook een intensieve samenwerking met Finland. Vanaf 1973 vinden er regelmatig ontmoetingen plaats, waarbij elkaars leerboeken worden bestudeerd en ervaringen uitgewisseld. Ook geschiedenisboeken worden hierbij betrokken. Deze contacten moeten het onderlinge begrip vergroten en men hoopt dat in de geest van de overeenkomst van Helsinki ook met andere westerse landen dergelijke contacten zullen worden verstevigd.

Begin 1978 bezocht een delegatie van onderwijsmensen uit de Sovjet-Unie de Verenigde Staten, waarbij o.a. aan de orde kwam of er voor de Amerikanen reële mogelijkheden bestonden om met de Russen leermiddelen te ontwikkelen op het terrein van geschiedenis en aardrijkskunde.

Elke vier jaar wordt een internationaal congres op het gebied van het wiskunde-onderwijs gehouden. Aan het derde congres in Karlsruhe werd o.a. deel genomen door bekende onderwijskundigen uit de Sovjet-Unie zoals A. N. Kolmogorow en G. G. Maslowa.

In de Sovjet-Unie is men ook erg geïnteresseerd in ontwikkelingen op het gebied van de differentiatie; gedurende een studiereis naar Joegoslavië werd de differentiatieproblematiek bestudeerd vanuit twee aspecten: bij de natuurwetenschappelijke vakken en in het voortgezet onderwijs bij de humaniora. Ook de differentiatie via vrij gekozen studievakken stond daarbij in de belangstelling.

Het NII in Moskou organiseert ook bilaterale conferenties over bepaalde thema's uit de pedagogiek. In 1977 en 1978 vonden er bijvoorbeeld Russisch-Amerikaanse conferenties plaats over onderwijskundig onderzoek, waarbij veel onderlinge informatie werd uitgewisseld.

Tenslotte moge gewezen worden op een stuk ontwikkelingswerk ten bate van een aantal landen in de Derde Wereld. Meer dan tien onderwijsspecialisten werkten in de afgelopen twee jaar in Cuba en Mongolië. Na 1976 werden dergelijke contacten nog geïntensiveerd en bevinden zich 35 specialisten uit het NII in 12 verschillende landen. Anderzijds volgen ca. 100 personen uit 14 landen een stage in Moskou. Onder hen bevindt zich ook potentieel wetenschappelijk kader: alleen al in 1976-1977 studeerden 16 personen met een doctoraal-diploma uit 7 verschillende landen aan het instituut.

J. de Reus

W. M. Zeelenberg

Noten

1. Er wordt hier gesproken over 'het instituut voor onderwijsonderzoek' in Moskou. Deze naamgeving is gekozen om een niet te gecompliceerde titel te gebruiken. Deze benaming moet echter wat genuanceerd worden. De Akademie voor Pedagogische Wetenschappen in Moskou telt een aantal 'wetenschappelijke onderzoeksinstituten' (Naučnije Issledovatel'skie Instituti - NII's). Over de activiteiten van één van die onderzoeksinstituten handelt deze bijdrage. Dat is het onderzoeksinstituut (NII) 'voor inhoud en didactiek van het onderwijs'.
2. In 1976 bezocht een aantal sovjet-specialisten van de Akademie van Pedagogische Wetenschappen van de USSR de V.S. om o.a. kennis te maken met ERIC (Educational Resources Information Center). Een verslag daarvan wordt gegeven in Sovjetskaja Pedagogika van oktober 1976. Zie LPC-Doc, No. 69 (1977).
3. Op het congres van de International Geographical Union in 1976 in Moskou was ook het IDG (Informatie- en Documentatiecentrum voor de Geografie van Neder-

land) aanwezig. Het IDG had in dat kader een tentoonstelling georganiseerd met als thema 'De Randstad Holland', welke was voorzien van een methodologische verantwoording. Deze tentoonstelling trok veel belangstellenden en er werden circa duizend in het Russisch vertaalde exemplaren van de 'Kleine geografie van Nederland' en de 'Wandkaart van Nederland' uitgereikt aan de deelnemers uit de Sovjet Unie en andere oostbloklanden (zie IDG bulletin 1976/1977).

Het IDG heeft zelf ook een aantal bilaterale conferenties gehouden met specialisten uit naburige landen, teneinde te komen tot een wederzijdse verbetering van de

weergave van de geografie van de betrokken landen in het onderwijs. (In 1973 met de Bondsrepubliek Duitsland, in 1975 met Groot-Brittannië en in 1976 met België.)

De gedachte om te komen tot oprichting van het IDG is voortgekomen uit een conferentie van aardrijkskundeschoolboeken die in 1963 onder de Raad van Europa in Ierland werd gehouden (Het IDG functioneert sedert 1964).

Manuscript aanvaard 3-6-'80

Boekbesprekingen

Klerk, L. F. W. de, *Het leren van psychomotorische vaardigheden*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, 150 blz., f 26,50, ISBN 90 6001 602 5

De centrale vraagstelling van dit boek is hoe het onderwijs met betrekking tot motorische vakken geoptimaliseerd kan worden, hetgeen in hoofdzaak dient te geschieden op basis van kennis van de onderwijsleerprocessen en van de factoren die daarop van invloed zijn. De auteur pleit voor onderzoek in reële onderwijsituaties, waarbij de interacties tussen de variabelen Resultaten, Omgevingscondities (zoals bijv. instructiemethoden) en Leerlingkenmerken (De Klerk bespreekt vooral de vermogens van Fleishman) worden bestudeerd (het zogenaamde R-O-L model). Verder worden in het boek, dat niet voor een speciale gebruikerskring is geschreven, classificatiesystemen voor psychomotorische taken, leertheorieën, alsmede het arrangeren van psychomotorische leersituaties aan de orde gesteld.

In het Voorwoord geeft De Klerk te kennen dat hij het boek 'Motoriek en Leren' (1978) 'buiten het bestek van zijn boek heeft gelaten omdat het aansluit bij het werk van Van Parreren en bij dat van sommige sovjet psychologen, hetgeen door Van Parreren e.a. uitvoerig behandeld is'. Afgezien van het feit dat het behandelde in 'Motoriek en Leren' voor een belangrijk deel op eigen onderzoek berust en De Klerk het toch op diverse plaatsen aanhaalt, is deze beslissing van De Klerk onbegrijpelijk. Vooral omdat, zoals hieronder zal worden aangetoond, in 'Motoriek en Leren' verslag van onderzoek wordt weergegeven dat volkomen past in het door De Klerk gepropageerde R-O-L model en hijzelf met betrekking tot dit model slechts tot fictieve onderzoeksopzetten komt (zie pag. 32, 57 en 80). Dit model geeft te kennen dat de resultaten (R) van het onderwijs niet alleen afhankelijk zijn van omgevingscondities (O), maar eveneens van leerlingkenmerken (L). De Klerk pleit in het kader van dit model voor interactie-onderzoek, waaronder hij onderzoek verstaat dat eventuele interacties tussen de variabelen R, O en L opspoort en toetst (pag. 33).

In 'Motoriek en Leren' (p. 4) wordt niet van het R-O-L model, maar van het verwerkingsmodel uitgegaan, hetwelk afgeleid is van het bekende Stimulus-Organism-Response (S-O-R) model. Tussen het R-O-L en het S-O-R model bestaan duidelijke overeenkomsten. Immers de begrippen Resultaten en Response, alsmede Omgevingscondities en Stimuli komen overeen, terwijl de Leerlingkenmerken in het begrip Organism thuis horen.

Welnu in het proefschrift 'Leren van een groot-motorische vaardigheid' (1975), hetgeen verkort in paragraaf 5.3

van 'Motoriek en Leren' is weergegeven, wordt verslag gedaan van interactie-onderzoek waarbij de invloed van twee instructiewijzen op de leerstrategie en het leerresultaat van 13/14 jarige meisjes is nagegaan. In concreto werd bij het leren van de onderhandse volleybalservice onderzocht welke invloed een doel- en een gedragsgecentreerde instructiemethode op de verhouding fouten-analyserende versus momentane leerstrategie, en via dat aanpakgedrag, op het uiteindelijke leerresultaat heeft. Het is duidelijk dat een dergelijk onderzoek volkomen past in het R-O-L model.

Enkele conclusies van het onderzoek waren:

- Een gedragsgecentreerde instructiewijze leidt minder tot een momentane leerstrategie dan een doelgecentreerde instructiemethode.
- Een fouten-analyserende leerstrategie is in het algemeen een meer adequaat aanpakgedrag dan een momentane leerstrategie.
- Door een gedragsgecentreerde instructiewijze kan een niet gefixeerde momentane leerstrategie worden gewijzigd in een fouten-analyserende leerstrategie.

Het is duidelijk dat deze conclusies, die door vervolgonderzoek (zie bijv. Pijning, H. F. en Murriss, R., *Leren hoogspringen*, De Lichamelijke Opvoeding, 1978, p. 568-572 en p. 620-625) zijn bevestigd, voor de concrete didactische situatie van groot belang zijn. Temeer reden voor De Klerk deze onderzoeken in zijn beschouwingen te betrekken. Zijn boek moet immers volgens de ondertitel als 'een onderwijspsychologische benaderingswijze' worden beschouwd, terwijl De Klerk bovendien sterk geporteerd is voor interactie-onderzoek dat een brug slaat tussen theorie en praktijk (p. 131).

Hoewel er duidelijke overeenkomsten bestaan tussen het R-O-L en het S-O-R model, is er ook sprake van een duidelijk verschil. In het 'Organism' van het S-O-R model gaat het namelijk niet alleen om leerlingkenmerken (zoals bijv. vermogens en leerstrategieën), maar tevens om het verloop van het leerproces, anders gezegd om de ontwikkeling van de handelingsstructuur. Zo is bij bovengenoemd onderzoek vastgesteld dat het leerproces van de serve als volgt verloopt:

- Allereerst wordt de serve op grond van een globaal visuele bewegingsvoorstelling uitgevoerd.
- Daarna wordt de bewegingsvoorstelling steeds meer ge-

organiseerd, waardoor in de tweede fase van het leerproces de serve niet op grond van een globaal visuele, maar op grond van een gestructureerd visuele bewegingsvoorstelling wordt uitgevoerd.

- In de derde fase vindt de uitvoering plaats op grond van een proprioceptieve bewegingsvoorstelling.
- Ten slotte wordt in het automatische stadium de serve uitgevoerd op grond van een proprioceptieve bewegingsregulering.

Een schematische weergave van het serve onderzoek geeft nog eens duidelijk aan dat het hier om interactie-onderzoek gaat.



Juist omdat dit onderzoek naar het procesverloop ons duidelijke didactische aanwijzingen verschaft omtrent de wijze van instrueren, zijn wij – zeker als het om een onderwijspsychologische benaderingswijze gaat – meer geporteerd voor het S-O-R dan voor het R-O-L model. Naar onze mening zijn de resultaten van onderwijsleerprocessen dan ook niet alleen een functie van omgevingsfactoren en leerlingkenmerken, maar tevens van de ontwikkeling van de handelingsstructuur.

De Klerk geeft overigens zelf te kennen dat 'systematisch onderzoek nodig is om meer inzicht te krijgen in de aard van de processen die aan het leren van psychomotorische vaardigheden ten grondslag liggen' (p. 31) en dat 'de kern waar alles om draait het leerproces is' (p. 130). Hij voegt daar het volgende aan toe: 'Op dit moment weten wij nog betrekkelijk weinig over de wijze waarop leerlingen vaardigheden leren'. Accoord, maar des te meer reden om datgene wat wel bekend is te vermelden of aan te halen. En zeker als dat onderzoek volkomen past in de centrale vraagstelling van het boek (zie flaptekst), te weten: 'Hoe het onderwijs met betrekking tot motorische vakken geoptimaliseerd kan worden, hetgeen dient te geschieden op basis van kennis van de onderwijsleerprocessen en van de factoren die daarop van invloed zijn'.

Ook op andere plaatsen in het boek wrekt zich het feit dat in het R-O-L model niet in het procesverloop (de ontwikkeling van de handelingsstructuur) is voorzien. Bijvoorbeeld in het hoofdstuk over classificatiesystemen. Ook daar missen wij een bespreking van systemen die zich baseren op een procesanalyse. Een voorbeeld van een dergelijke classificatie is de onderscheiding in successief- en simultaan-coördinatieve vaardigheden. Van een successief-coördinatieve vaardigheid is sprake wanneer een serie handelingen, de één na de ander, in een bepaalde volgorde uitgevoerd moeten worden, zoals bij het starten van een auto. Bij een simultaan-coördinatieve vaardigheid

is geen sprake van een na elkaar uitvoeren van een serie handelingen, maar van een geheel of gedeeltelijke overlapping van de uitvoeringen van de deelstructuren, zoals bijv. bij het serveren, waar de arm-, romp- en beenbewegingen niet na elkaar worden uitgevoerd, maar min of meer synchroon plaats vinden.

Tot welke ernstige fouten het niet onderkennen van deze onderscheiding in successief- en simultaan-coördinatieve vaardigheden kan leiden, blijkt bijv. op pag. 27 waar De Klerk stelt dat de door ons vastgestelde fasering van het leerproces van de zogenaamde zweeps slag, niet alleen kenmerkend is voor die beweging, 'maar in het algemeen geldt voor het leren van psychomotorische vaardigheden'. In 'Motoriek en Leren' (p. 49 e.v.) hebben wij in tegendeel aangegeven dat de handelingsstructuur van successief- en simultaan-coördinatieve vaardigheden duidelijk verschilt, hetgeen uiteraard consequenties heeft voor de instructie bij het leren van genoemde vaardigheden.

In verband met het niet onderkennen van deze onderscheiding interpreteert De Klerk de door ons vastgelegde fasering van het leerproces van de zweeps slag onjuist. Met betrekking tot de tweede fase van dit leerproces merkt De Klerk (p. 27) namelijk op dat 'in deze fase het handelingspatroon opgesplitst wordt in een aantal deelstructuren die afzonderlijk geoefend worden'. Dat zou juist zijn als het hier om een successief-coördinatieve vaardigheid zou gaan. De zweeps slag is echter een simultaan-coördinatieve vaardigheid, waarbij de leerling zich in de genoemde fase van het leerproces in *het kader van de totaaluitvoering* op deelstructuren richt, waardoor de aanvankelijk globaal visuele bewegingsvoorstelling meer gestructureerd wordt (zie Motoriek en Leren, p. 39 e.v.).

Hoe ernstig deze verkeerde interpretatie van onze conclusies is, blijkt op pag. 103 waar De Klerk in verband met de consequenties van het voorafgaande voor het onderwijsarrangement stelt dat 'allereerst geldt, dat in het geval van een complexe psychomotorische taak een opsplitsing moet plaatsvinden in een aantal deeltaken'. Nogmaals dat geldt wel voor successief-, maar niet voor simultaan-coördinatieve vaardigheden (het merendeel van de motorische vaardigheden in de lichamelijke opvoeding en de sport zijn simultaan-coördinatief).

Overigens citeert De Klerk op pag. 28 en 29 Fitts en Posner die de didactische betekenis van deze classificatie duidelijk aangeven, alsmede op pag. 115 Maier die aangeeft dat 'het opsplitsen van de totale handeling in een aantal deelhandelingen alleen zin heeft als de deelhandelingen als afzonderlijke eenheden beschouwd kunnen worden'.

Ook andere onderzoekers hebben met betrekking tot het leren van psychomotorische vaardigheden interactie-onderzoek verricht en wel met betrekking tot vraagstellingen die volgens De Klerk (p. 98) nog niet onderzocht zijn. Van Lier en Smuling (De Lichamelijke Opvoeding, 1973 en 1976) bijv. hebben bij het leren ringzwaaien interactie-onderzoek gedaan, namelijk tussen de variabelen instructiemethode, structurerings tendentie als belangrijk cognitief stijlaspect en leerresultaten.

Een volgend punt van kritiek betreft de in hoofdstuk 2 behandelde 'motoriektests'. Naar mijn mening zijn deze

tests, zoals de 'Rotary Pursuit Test' (waarbij de visueel-motorische coördinatie van de hand wordt gemeten en wel door met behulp van een metalen staafje een klein metalen plaatje op een steeds sneller draaiende schijf te volgen) weinig relevant voor onderzoek van complex motorische vaardigheden. Niet alleen omdat de betrouwbaarheid van diverse tests laag is en ook met betrekking tot de validiteit vraagtekens geplaatst moeten worden, maar vooral ook omdat deze tests geen inzicht geven in het verloop van het leerproces. Zonder de betekenis van de in hoofdstuk 2 behandelde experimenten te kleineren, moet toch gesteld worden dat de conclusies van dit soort laboratorium experimenten voor het leren van motorische vaardigheden die in de onderwijssituatie een rol spelen, gering wordt geacht.

Verder staan in het boek een aantal tegenstrijdigheden vermeld. Een duidelijk voorbeeld van zo'n tegenstrijdigheid betreft de betekenis van fouten in het motorische leerproces. Eerst citeert De Klerk ons met instemming, namelijk met betrekking tot het feit dat het al of niet schadelijk zijn van een fout door de leerstrategie van het kind wordt bepaald. Op pag. 108 en 109 echter formuleert De Klerk een 'algemene richtlijn' ten aanzien van deze kwestie, waarbij hij een ongenueanceerd standpunt inneemt, getuige het volgende citaat: 'Met name is het van belang dat hij in het begin van het leerproces onmiddellijk op zijn fouten gewezen wordt. Fouten die in het begin gemaakt worden zijn vaak hardnekkig. De leerling vertoont de neiging deze bij de volgende pogingen te herhalen. Dit verschijnsel - dat wel perseveratie wordt genoemd - heeft een storende invloed op het verloop van het leerpro-

ces'.

Om mij tot de hoofdzaken te beperken ten slotte nog het volgende. Het begeleiden en instrueren (in de ruime betekenis van het woord) van onderwijsleerprocessen komt er in het boek erg bekaaid af, terwijl dit toch een thema is dat onlosmakelijk met het leren van psychomotorische vaardigheden verbonden is. Zo is het bijv. jammer dat De Klerk met betrekking tot het arrangeren van onderwijsleersituaties geen uitspraak doet over de tegenstelling sturend en banend instrueren. Wel haalt hij op pag. 118 de polariserende visie van Gagné en Fleishman met betrekking tot deze materie kort aan, maar het feit dat het hier om een continuum gaat, met alle didactische consequenties van dien, wordt door De Klerk niet besproken. Met betrekking tot het instrueren houdt dit continuum in dat de ene leerkracht meer geporteerd kan zijn voor sturend, de ander meer voor zelfontdekkend onderwijs, maar dat beide erkennen dat er bij elk motorisch leerproces resp. sprake is van zelfontdekkende en sturende momenten. Het gaat hier dus niet om een polaire tegenstelling, maar om graduele verschillen. Interessant is dan o.a. de vraag welke aspecten van de motorische vaardigheid zelfontdekt en welke gestuurd moeten worden (ook voor een behandeling van dit thema wordt verwezen naar 'Motoriek en Leren', p. 81).

Algemene conclusie: Zeker voor (a.s.) leraren lichamelijke opvoeding en (a.s.) sportleiders een weinig geschikt boek.

H. F. Pijning

Kogan, M., *Educational policy-making (A study of interest groups and parliament)*, George Allen & Unwin Ltd., London, 1975, ISBN 0 04 370064 0 paperback, £. 4,50, 262 pag.

Kogan, M., *The politics of educational change*, Fontana/Collins, Glasgow, 1978, 172 pag.

Van de voormalige D.E.S.-topambtenaar Kogan, de huidige 'professor of government and social administration' aan de Brunel universiteit bespraken we in dit blad reeds eerder een publikatie (*Pedagogische Studiën*, 1977 (54) 117-118). Het betrof toen een gesprek met de oud-ministers Boyle en Crosland. De twee thans te bespreken publikaties beschrijven en analyseren de ontwikkeling van het Engelse onderwijs gedurende de periode 1960-1974. Het tweede boek is een samenvatting van het eerste; het is geschreven voor een breder publiek. We kunnen derhalve volstaan met een bespreking van de eerstgenoemde publikatie.

Het thema dat Kogan aansnijdt is zeer actueel. De werking van het parlementaire systeem geniet momenteel ook in ons land veel belangstelling. In het eerste deel van het boek komen aan de orde: het doel van de studie, de gebruikte onderzoeksmethoden, (de ontwikkeling van) de doelen en waarden van het onderwijs alsmede de belangrijkste 'polities'. Vervolgens wordt vrij uitvoerig ingegaan op de onderwijs-belangengroepen. Het derde deel handelt over de rol van het parlement. Deel vier bevat twee case-studies: het hoger onderwijs en het 'comprehensive secondary

education'. Het geheel wordt afgerond met een samenvatting en conclusies.

Aan de studie ligt een immense hoeveelheid spewerk ten grondslag. Zo werden een achtduizend kamervragen geanalyseerd en zevenenzestig halfgestructureerde interviews afgenomen bij politici, leiders van belangengroepen, journalisten, onderzoeksmanagers en topambtenaren. Het materiaal wordt ondermeer geordend in een acht-tiental schema's. We noemen er enkele: main events in education 1954-1973.; values, policies and their supporters; topics in education and parliamentary questions; development of comprehensive secondary education; interest groups. Als wetenschapper met praktische ervaring achter de schermen heeft Kogan oog voor de gecompliceerdheid en het ten dele ontoegankelijk zijn van het 'policy-making process' (pag. 21 en 22). Hij dringt aan op diepte-studies (pag. 67). Inderdaad kunnen studies als die van Leune en Jennings (besproken in *Pedagogische Studiën*, 1979 (56) 329-330) de beschrijving van de ontwikkeling van het onderwijsbeleid nog iets meer relif geven.

De benadering van Kogan is 'historical', met af en toe een flinke scheut sociologie en vooral politieke weten-

schap. Op pagina drieëntwintig laat Kogan zich bij al zijn wijsheid wel wat laatdunkend uit over politicologie: '..... detecting the changes in values, or the pressures by which change is effected, is more a matter of art than of analysis. The imagery of political science suggests too much precision: such words as 'power', 'structure' and 'pressure' all suggest that political activity is analogous with predictable engineering-systems'. Ook Kogan attendeert ons erop, dat de 'institutionele structuur' van het schoolwezen in het algemeen de continuïteit en de consensus bevordert. Ze is vooral afhankelijk van de interactie tussen de centrale overheid, de Local Education Authorities en de onderwijsorganisaties die alle drie zowel de continuïteit handhaven als verandering bewerkstelligen.

Gedurende de periode 1960-1974 is het onderwijsbeleid erg veranderd. Kogan typeert de ontwikkeling in het beleid met het kopje 'van expansie naar pessimisme/scepticisme'. Hij onderscheidt een aantal fasen (pag. 38 en 228). De ambtsaanvaarding van resp. de onderwijsministers Crosland (Labour) en Thatcher (Conservative) leveren de centrale jaartallen 1964 en 1970 op. Kogan spreekt van een 'historische terugval' (pag. 228). Hij suggereert in dit verband, met enige hoop, dat de hang naar continuïteit en consensus van met name de grote onderwijsorganisaties op dit moment een 'constructieve' rem kan zijn. We denken hier onwillekeurig aan de opstelling van de P.C.O. en het C.P.S. ten opzichte van de kerninhoud van het Opvo-plan. De omslag in de periode 1960-1974 blijkt 'wetenschappelijk' te worden 'begeleid' door ontwikkelingen binnen disciplines als psychologie, economie en - in mindere mate - sociologie.

De schrijver geeft voor vijfendertig beleidsthema's de waardebasis aan, de relatie met de dimensie (dis-)continuïteit en de institutionele status of mate van legitiemering door belangengroepen. Onderwijskundige waarden blijken ten grondslag te liggen aan 'policies' die grotendeels continue zijn. Vaak wordt de continuïteit nog versterkt door institutionele waarden (die in tegenstelling tot de onderwijskundige, sociale en economische waarden instrumenteel van aard zijn). De sociale en economische waarden zijn minder constant dan de onderwijskundige en vormen mede daardoor met betrekking tot het beleid een discontinuïteit factor (ze zijn onder andere motor voor structuurdoorbrekende vernieuwingen). De gewichten van de vier soorten waarden wisselen in de tijd en per beleidsthema. Het onderwijs is volgens Kogan wellicht het meest wispelturig van alle collectieve activiteiten, omdat het zoveel tegelijkertijd incorporeert (pag. 26). Eén en ander wordt vooral geïllustreerd aan het thema 'comprehensive education'. De veelal wat dubbelzinnige, nieuwe institutionele waarde-'participatie' lijkt aan gewicht te winnen. Kogan wijst er voorts op, dat grote en vooral brede (onderwijs-) belangengroepen om wille van de interne vrede meestal erg omzichtig te werk gaan bij het zich aansluiten bij een vernieuwingsstreven, vooral wanneer sociale waarden een dominante rol spelen. Op actuele zaken als medezeggenschap, relatieve en professionele autonomie wordt met name in dit deel van het boek af en toe enig licht geworpen.

In deel twee beschrijft Kogan zeer verhelderend de

(ontwikkeling van de) belangengroepen. Het onderhouden van contacten met het ministerie, vooral met een bepaalde topambtenaar blijkt voor de beïnvloeding van het beleid van veel gewicht te zijn. Parlementsleden zijn volgens hem meestal een laatste middel; de oppositie staat vrijwel geheel buitenspel. Personen in een leidinggevende positie blijken een rol te kunnen spelen (een voorbeeld is hier Sir Alexander, de secretaris van de A.E.C.). De gelegitiemeerde belangengroepen (de groepen dus die deel uitmaken van de in de sector van het onderwijs wel zeer omvangrijke institutionele structuur) hebben in een pluralistische systeem veel macht. Ze dragen er niet onaanzienlijk toe bij, dat deelbelangen het meer algemeen gerichte vernieuwingsstreven veelal overwoekeren. Hun gedrag is overwegend reactief. De continuïteit van het beleid is derhalve groot. Impulsen tot vernieuwing komen in eerste instantie meestal van buitenaf en - althans in Engeland - vanuit de 'local education authorities'. Betrekkelijk nieuwe groepen als ouders en de intelligentia (met name pers en wetenschap) lijken enigszins aan invloed te winnen.

De rol van het parlement wordt op basis van een analyse van met name de activiteiten van de parlementsleden niet erg hoog ingeschat. Nogmaals wordt met klem gewezen op het vijfde samenspel tussen de vierde en vijfde macht. Volgens Kogan moeten we vooral de macht, het gezag en het uithoudingsvermogen van het onderwijsbestuur niet onderschatten. Hij noemt in dit verband drie bestuurlijke niveaus: het ministerie, de L.E.A.'s en de onderwijsinstellingen. In deze context vraagt Kogan zich af, hoe door het D.E.S. wordt geaggregeerd en gearticuleerd. Wanneer men met hem van mening is dat het parlement in de huidige setting zijn taak niet naar behoren kan vervullen, is dit een wel zeer klemmende vraag.

In deel vier worden twee cases beschreven die in de periode 1960-1974 in het onderwijsbeleid een centrale positie hebben ingenomen en in een aantal opzichten enige exemplarische waarde bezitten. Het betreft het hoger onderwijs en het 'comprehensive secondary education'. Gewezen wordt onder meer op de vaak onvoorspelbare veranderingen in ideologie, in opvattingen omtrent 'human development' en in de economie alsmede de invloed daarvan op de discussie over en de vormgeving van (onderdelen van) het onderwijs.

In de tweede in de aanhef vermelde publikatie plaatst Kogan in het afsluitende hoofdstuk 'Future prospects' enkele behartenswaardige kanttekeningen. Ze betreffen vooral de onderwijsplanning en het versterken van het parlementaire stelsel. Er bestaat volgens hem vooral een grote behoefte aan een 'action intelligentsia'. Gesuggereerd wordt in dit verband, dat de 'liberal en socialistic' intelligentsia het in het huidige meer uitvoerende stadium van het onderwijsbeleid in wetenschap en politiek enigszins laat afweten. De voormalige O. en W. topambtenaar Kogan schat voorts de kwaliteit van de ministers van O & W wel erg laag: 'Talented politicians have become ministers but these have been very few. Of the fifteen ministers appointed since 1945, only ten can be said to have been competent enough to occupy any senior office, let alone

that of the Secretary of State for Education and Science, and some would put the number even lower'.

De publikaties van Kogan passen in de Engelse traditie op het terrein der 'social and educational administration',

die ons inziens in ons land enige navolging verdient. De periode 1973 tot heden of de gehele naoorlogse periode lijkt interessant genoeg.

M. Santema

D. van Tol, *De dood als keuze*. Boom, Meppel, 1977, 176 p., f 24,50, ISBN 90 6009 248 1

De schrijver, kennelijk voorstander van zelfmoord om welke reden dan ook, gebruikt om zijn standpunt te staven teksten van allerlei aard: historische verhalen, gedichten, toneelstukken, detectives, utopia's, enz. Met deze teksten springt hij op de meest merkwaardige wijze om en bij zijn interpretaties kan men vele vraagtekens zetten. Zo pleegt, om enkele voorbeelden aan te halen, Elpenor in de Odyssee zelfmoord, als hij dronken van een dak valt en zijn nek breekt. Hij kent, zegt Van Tol, onbewust incestverlangens en ook is Odysseus woedend op hem. Bij Homerus hiervan geen spoor, integendeel. Simson, stervend temidden van zijn vijanden, doordat hij een tempel doet instorten, pleegt zelfmoord, evenals Socrates (n.b. een tegenstander van suicide) want hij drinkt zelf de gifbeker en hij heeft zijn rechters geprovoceerd. Lotje Roulin, verzwakt door liefdessmart sterft aan de toring: zelfmoord.

Soms is de schrijver wat genuanceerder als hij van ande-

ren het onderscheid overneemt tussen zelfmoordpogingen, signaal van mensen in nood, en de zelfmoord die succes heeft. Hetgeen hem echter totaal is ontgaan, is dat de euthanasie (volgens algemeen spraakgebruik en verschillende verhandelingen en rapporten alleen betrekking hebbend op patiënten in de stervensfase) een modern probleem is en niet van alle tijden. Feitelijk pas onze generatie is er in geslaagd door kunstmatige middelen het leven haast ad infinitum te doen voortduren, ook als dit leven zijn human karakter heeft verloren en vrijwel vegetatief is geworden. Met dit probleem kunnen we allen te maken krijgen en met de oplossing zijn we, anders dan de schrijver meent, sedert More toch wel verder gekomen, getuige ook de discussies op het congres voor euthanasie te Oxford, deze zomer.

N. F. Noordam

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Info

11e jaargang, 1980, no. 4

Themanummer over het Symposium 'Ontwikkelingen in de interdisciplinaire onderwijskunde'

Ontwikkelingen in de interdisciplinaire onderwijskunde, door M. Heinink, J. J. Peters, E. Vos

Korte schets van de ontwikkeling van de interdisciplinaire onderwijskunde, door L. van Gelder

Geschiedenis van de sociale wetenschappen en interdisciplinaire ontwikkeling, door J. Th. Snijders

Enkele opmerkingen over interdisciplinair onderzoek, door G. H. de Vries

Interdisciplinaire onderwijsonderzoek in toekomstperspectief, door B. P. M. Creemers

De bijdrage van interdisciplinaire onderwijskunde aan onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing, door J. van Kemnade

Onderwijseconomie en onderwijs-arbeidsmarkt; uitgangspunt voor een discussie, door J. M. M. Ritzen

Groningse onderwijskundige promoties

De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren: een samenvatting, door A. J. Olgers en J. Riesenkamp

Ontvangen boeken

Breuker, J. B. *In kaart brengen van leerstof*, reeks: Onderwijskundige informatie voor het hoger onderwijs, Spectrum b.v., Utrecht 1980

Hazekamp, J. *Arbeidersjongeren. Een sociaal-pedagogische kritiek*, Boom, Meppel, 1980, f 19,50

Peursen, C. A. van, *De opbouw van de wetenschap. Een inleiding in de wetenschapsleer*, Boom, Meppel, 1980, f 23,-

Ontvangen rapporten

Jaarverslag 1979. Stichting Leerplanontwikkeling, Enschede

NIEUW

MESO

tijdschrift voor
schoolorganisatie en
onderwijsmanagement

Vraag gratis proefnummer bij
Meso

Antwoordnummer 68
4100 VB, CULEMBORG
(postzegel niet nodig)

Spellingsproblemen bij werkwoordsvormen

Een onderwijspsychologische analyse*

E. M. H. ASSINK

Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Drie vragen worden in dit artikel aan de orde gesteld: a) Is er op dit moment, ondanks inhoudelijke verbeteringen in de leerstofpresentatie bij de moderne taalmethoden, nog sprake van een werkwoordsvormenprobleem? b) Kan men bij werkwoordsvormen bepaalde probleemtypen aanwijzen die ook in het voortgezet onderwijs en bij volwassenen moeilijkheden blijven geven? c) Is de hardnekkigheid van deze probleemtypen onderwijspsychologisch te verklaren?

Deze vragen blijken bevestigend te kunnen worden beantwoord.

Ter afsluiting wordt ingegaan op enkele belangrijke consequenties voor de leergangontwikkeling.

1. Inleiding

Een kwart eeuw geleden verscheen Van der Veldes taaldidactische pionierswerk over de problematiek van het schrijven van werkwoordsvormen in het basis- en voortgezet onderwijs. In het voetspoor van diens bevindingen en aanbevelingen zijn er in de loop der jaren over dit onderwerp een reeks publikaties verschenen (o.a. Oudkerk Pool, 1974; Van der Velde, 1975; Van Pernis, 1976; Kooreman, 1976). De meeste in het basisonderwijs gebruikte taalmethoden hebben bij de behandeling van de werkwoordsvormen didactisch profijt getrokken van bovengenoemde literatuur. In hoeverre het vraagstuk hierdoor werd opgelost blijft voorlopig nog de vraag. Recentelijk verricht onderzoek (Verhoeven, 1979) doet eerder vermoeden dat er sprake is van een zilveren jubileum van de 'tragedie'.

In de volgende bladzijden willen wij aan drie punten aandacht besteden:

a) in hoeverre is er momenteel, ondanks verbeteringen in de leerstofopbouw nog sprake van een 'tragedie', is dit klassieke probleem werkelijk nog

actueel?

- b) bestaan er bij werkwoordsvormen aanwijsbaar hardnekkige probleemtypen, gevallen die ook in het voortgezet onderwijs en bij volwassenen een struikelblok blijven vormen? en
- c) hoe kan deze hardnekkigheid onderwijspsychologisch verklaard worden?

Voor deze laatste twee vragen zijn belangrijk, omdat naar onze mening een antwoord hierop een concreet aanknopingspunt kan bieden voor een mogelijke oplossing van dit taaldidactische vraagstuk. Wij gaan er van uit dat het startpunt voor de constructie van een effectieve leergang moet bestaan uit een onderwijspsychologische analyse van de eisen die aan de leerling worden gesteld: het gaat om het in kaart brengen van het geheel van vaardigheden en deelvaardigheden, waarover degene beschikt die de taak volledig beheerst. Daarnaast is het minstens zo belangrijk en informatief om te kijken naar de wijze waarop de leerling die de taak juist niet of niet volledig beheerst te werk gaat. Door immers de wijze van aanpak van 'experts' te vergelijken met die van 'beginners' kan waardevolle informatie verkregen worden over de punten waarop de leerlingen vermoedelijk vast zullen lopen, zodat hiermee bij de constructie van een leergang rekening gehouden kan worden.

In dit artikel zullen wij ons in hoofdzaak bezig houden met de vraag naar de hardnekkigheid van probleemtypen bij werkwoordsvormen. Door eerst die gevallen af te zonderen, die zelfs na jarenlang onderwijs nog grote moeilijkheden veroorzaken, en door vervolgens de vraag te stellen wat de factoren nu precies zijn, die juist deze gevallen psychologisch gezien tot extra moeilijk maken, hopen wij dieper door te kunnen dringen tot de kern van het vraagstuk. Bij het ontwikkelen van een leergang kan vervolgens met dergelijke voorspelbare problemen rekening gehouden worden door ze 'in de kiem te smoren'.

Wij kunnen hier niet ingaan op detailvragen die rechtstreeks betrekking hebben op de leergangconstructie als zodanig. In een afzonderlijke publikatie zal hieraan speciaal aandacht worden besteed.

* Dit onderzoek is mede tot stand gekomen dank zij een bijdrage uit het Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds.

2. Hoe verwarrend is de gangbare aanpak?

Het slothoofdstuk van Van der Veldes dissertatie bevat een uitgewerkt overzicht van een didactisch beter verantwoorde opzet voor de behandeling van de werkwoordsvormen. Dit soort overzichten kan men overigens in elk taaldidactiekboek aantreffen (bijv. Evers & Van Gelder, 1967; Reijnders, 1972; Nijmeegse werkgroep taaldidactiek, 1978). Veel auteurs van taalmethoden hebben van deze suggesties geprofiteerd. Op grond van deze inhoudelijke verbeteringen in leerstofopbouw kan een verhoging van het onderwijsrendement verwacht worden, hoewel niet uit het oog mag worden verloren dat in de laatste decennia het onderwijs (terecht) steeds meer de nadruk is gaan leggen op andere taalvaardigheidsaspecten, zoals spreekvaardigheid, tekstbegrip, etc. Omdat op korte termijn geen spellingshervorming te verwachten valt, is het van belang na te gaan hoe het huidige rendement is.

In een eerdere publikatie (Assink, 1980) hebben wij betoogd dat er redenen zijn aan te nemen dat de gangbare aanpak nog steeds eerder verwarrend dan verhelderend is voor grote groepen leerlingen en dat deze verwarring via voorspelbare banen loopt. Deze stelling was gebaseerd op resultaten verkregen uit twee experimenten in de derde en zesde klassen van twee 'doorsnee' basisscholen. Gezien de geringe omvang van de proefgroepen namen wij de nodige reserve in acht bij het trekken van conclusies. Daarom was het nodig onze verwarringshypothese aan een scherpere toetsing te onderwerpen, door deze onderzoeken op grotere schaal te repliceren. Wij zullen de resultaten van dit onderzoek kort beschrijven. Deze beschrijving moet voorafgegaan worden door een stukje psychologische theorie van de werkwoords-spelling.

Bij het opsporen van problemen met werkwoordsvormen moet men beginnen met zich af te vragen wat er redelijkerwijs zoal door de leerlingen aan schrijfre-gels verward zou kunnen worden. Als men deze mogelijke verwarringsgevallen wat systematischer ordent krijgt men het in Figuur 1 weergegeven overzicht van probleemttypen.

Voor een beargumentering van dit overzicht zie Assink (1980). Het maken van fouten kan op tweeërlei wijze worden veroorzaakt. Op de eerste plaats kan een vorm worden geschreven zonder dat expliciet een regel wordt toegepast; wij noemen dit een *foutieve associatie* met het woordbeeld van een frequente vorm; op de tweede plaats bestaat de mogelijkheid dat er een fout gemaakt wordt, waaraan een foutief denkproces voorafgaat. In dit laatste geval is er dus

GROEP 1:

WERKWOORDSVORMEN DIE EINDIGEN OP EEN HOORBAAR -T

- 1a. Prefixwerkwoorden in de t.t. enk. met suffix -t VERSUS volt. deelw. op -d**
 Bij: zwakke w.w. met de prefixen be-, ge-, her-, ont- en ver-
 Voorbeelden: gebeurt/d, verandert/d
- 1b. Persoonsvorm in de t.t. en v.t. enk.**
 Bij: sterke en zwakke w.w. behalve die met de stam op -t
 Voorbeelden: vind(t), win(d)(t), parkeert, bestrijdt/bestreed
- 1c. Voltooide deelwoorden die eindigen op een hoorbare -t**
 Bij: sterke en zwakke w.w., voor zover zij niet vallen onder 1a
 Voorbeelden: getimmerd, gekocht, gevraagd

GROEP 2:

WERKWOORDSVORMEN DIE HOORBAAR EINDIGEN OP-DE/-TE

- 2a. Persoonsvorm v.t. enk. VERSUS attributief voltooid deelwoord op -e**
 Bij: zwakke prefixwerkwoorden (zie 1a) met stam op -t of -d
 Voorbeelden: vergrootte/vergroete, verbrandde/verbrande
- 2b. Persoonsvorm v.t. enk. VERSUS attributief voltooid deelwoord op -e**
 Bij: de overige zwakke w.w. met stam op -t of -d
 Voorbeelden: landde/gelande, vluchtte/gevluchte
- 2c. Persoonsvorm v.t. enk. van zwakke w.w.**
 Probleem is hier of de stam wel of niet op -t of -d eindigt
 Voorbeelden: wende/wendde, miste/mistte, gistte/vergiste, lachte/wachtte
- 2d. Attributief gebruikte voltooid deelwoorden op -e**
 Dit is groep 1c, nu attributief gebruikt
 Voorbeelden: getimmerde, gekochte, gevraagde

GROEP 3:

WERKWOORDSVORMEN DIE HOORBAAR EINDIGEN OP -DEN/-TEN

- 3a. Persoonsvorm t.t. meerv. of infinitief VERSUS persoonsvorm v.t. meerv.**
 Bij: zwakke w.w. met stam op -d of -t
 Voorbeelden: antwoorden/antwoordden, wachten/wachtten
- 3b. Voltooide deelwoorden op -en**
 Bij: sterke en zwakke w.w.
 Voorbeelden: gevochten, gezouten, geweven

Figuur 1 Probleemttypen bij werkwoordsvormen in het Nederlands

sprake van *foutieve regeltoepassing* in engere zin.

De in Figuur 1 opgenomen probleemttypen leveren niet alle in dezelfde mate moeilijkheden op. Men kan ze in twee groepen verdelen:

Groep A: Het 'concurrerende alternatief' komt wél voor in het vormenbestand van het Nederlandse werkwoordsysteem en is dus een '*reële concurrent*'. Een voorbeeld hiervan is: 'Er gebeurt een ongeluk'. Tot groep A behoren de probleemttypen 1a, 1b, 2a, 2c en 3a.

Groep B: Hier is sprake van een door de leerling *vermeende concurrent*, omdat de foute vorm niet voorkomt in het vormenbestand (de aanvoegende wijs buiten beschouwing gelaten). Voorbeeld: 'De *gevluchte* dieven'. Het type fouten dat in de B-groep valt, wordt door de leerling met een goed woordbeeld gemakkelijk opgemerkt, zelfs indien hij de schrijfgeregels nog niet goed beheerst. Tot de B-groep behoren de probleemttypen 1c, 2b, 2c, 2d en 3b. Alleen type 2c bevat zowel A- als B-problemen (vgl. *wende/wendde* met *lachte/wachtte*).

Naast dit belangrijke indelingscriterium naar de *aard van de concurrentie* is er een tweede indelingscriterium dat hier genoemd moet worden. Spellings-technisch gezien bevatten werkwoordsvormen altijd een 'cruciaal element', d.w.z. een deel waar de typische ('echte') werkwoordsfouten worden gemaakt. Zo zit bij 'antwoorden' de fout niet en bij 'gelande' de fout wél in het cruciale element.

Bij deze cruciale elementen in werkwoordsvormen kan er wél of niet sprake zijn van *fonische correspondentie*: eenvoudig gezegd komt het er op neer dat deze elementen wél of niet geschreven kunnen worden zoals men dit op grond van het klankbeeld zou verwachten. In het eerste geval, zoals bij 'gebeurt', 'antwoorden', enz. spreken wij van *klankzuivere* vormen, in tegenstelling tot vormen als 'gebeurd', 'antwoordden', enz. die wij *niet-klankzuiver* zullen noemen. Als men beide bovenstaande indelingscriteria met elkaar kruist krijgt men het overzicht van Tabel 1.

Tot zover onze theoretische beschouwingen, die nodig waren om het volgende onderzoek te kunnen beschrijven.

Aan het eerste experiment namen de derde- en zesde klassers van 5 basisscholen deel. Alle scholen gebruikten een zeer gangbare taalmethode. De kinderen kregen een dictee van 16 zinnen voorgelegd (zie bijlage A). De tekst was gestencild, de werkwoordsvormen hoefden alleen maar op de open plaatsen ingevuld te worden. Elke zin werd tweemaal voorgelezen. Alle in het dictee voorkomende vormen waren *klankzuiver*, d.w.z. zij konden in principe door de

Tabel 1 *Relatie tussen probleemttypen en de beide indelingscriteria*

		Aard van de concurrentie	
		Reëel (A-Problemen)	Niet reëel (B-problemen)
Fonische correspondentie	afwezig (= niet-klankz.)	1a – gebeurt	1c – getimmerd
		1b – windt	2b – landde
		2a – vergrootte	2c – wachtte
		2c – wendde	
		3a – antwoordden	
	aanwezig (= klankzuiver)	1a – gebeurt	1c – gekocht
		1b – wint	2b – gelande
		2a – vergrote	2c – lachte
		2c – wende	2d – getimmerde
		3a – antwoorden	3b – gevochten

leerling correct geschreven worden door goed te luisteren, zonder één regel toe te passen. Opgenomen werden alle A-problemen, waarbij het oppositiepaar uit een wel/niet klankzuivere vorm bestaat (de typen 1a, 2a en 3a). A-problemen, waarbij in de oppositie tevens een verschil in lexicaal betekenis tot uitdrukking komt, zoals bij *wint/windt* (type 1b) of bij *wende/wendde* (type 2c) werden niet opgenomen, omdat zij relatief zeldzaam zijn en bovendien een extra vaardigheid vooronderstellen, die bij de derdeklassers niet aanwezig geacht mocht worden. Wél werd uit de B-groep type 2b (*landde/gelände*) toegevoegd, om na te gaan of dit type zich door het extra informatieve prefix *ge-* bij de voltooid deelwoordvorm onderscheidt van 2a-problemen. Elke type was door 4 vormen vertegenwoordigd (zie Tabel 2).

Onze hypothese was dat de derdeklassers deze klankzuivere vormen goed zouden schrijven, niet gehinderd door kennis van werkwoords-spellingsregels, terwijl bij de zesdeklassers daarentegen de verwachte verandering op zou moeten treden. Een en ander zou moeten blijken uit een gemiddeld betere prestatie door de derdeklassers. De resultaten van dit onderzoek staan in Tabel 2 samengevat.

Men ziet dat de verwarringshypothese bevestigd wordt. Het verschil in de gemiddelden is statistisch significant ($p < 0.01$). Met uitzondering van type 3a behalen de derdeklassers op alle fronten een beter resultaat. Deze afwijking in de verwachte tendens kan verklaard worden als we eens kijken naar Tabel 3, waarin een frequentieoverzicht wordt gegeven van foute varianten in het leerlingenwerk (wegens ruimtegebrek hebben we per probleemttype één vorm gekozen).

Tabel 2 Aantallen fouten op uitsluitend klankzuivere werkwoordsvormen

Probleemtype		Derdeklassers (n=99)	Zesdeklassers (n=96)
Type 1a	betekent	45	54
	verandert	62	65
	verhuurt	50	69
	herkent	52	68
		<u>209 (53%)</u>	<u>256 (67%)</u>
Type 2a	verbrande	23	65
	vergroete	29	49
	bestede	51	70
	verlichte	29	50
		<u>132 (33%)</u>	<u>234 (61%)</u>
Type 2b	gelande	17	50
	gevluchte	59	58
	gewonde	26	28
	gestichte	42	58
		<u>144 (36%)</u>	<u>194 (51%)</u>
Type 3a	wachten	22	31
	antwoorden	51	25
	melden	3	11
	verbeelden	42	6
		<u>118 (30%)</u>	<u>73 (19%)</u>
Totaal		603	757
Totaal gemiddelde		6.09 (38%)	7.89 (49%)

Bij het analyseren van dit overzicht springen duidelijk enkele opvallende verschillen tussen de beide groepen in de aard van de gemaakte fouten in het oog:

1. Bij de zesdeklassers is het aantal verschillende foute varianten in belangrijke mate afgenomen, in vergelijking tot de derdeklassers. Het maken van fouten bij deze laatste groep wordt blijkbaar in hoofdzaak veroorzaakt doordat hier allerlei meer elementaire spellingsproblemen nog een grote rol spelen.
2. Bij de zesdeklassers wordt het merendeel van alle fouten gevormd door 'echte' werkwoordfouten, fouten die gemaakt worden als er duidelijk sprake is van verwarring van schrijfgeregels. Opvallend is dat deze 'echte' fouten bij de derdeklassers grotendeels ontbreken. Type 1a vormt hier een uitzondering op, waarop wij hierna nog terug zullen komen.

Het beeld dat Tabel 3 te zien geeft, geldt ook voor de overige niet opgenomen vormen uit het dictee. Uit het feit dat derdeklassers absoluut gezien minder fouten maken, gecombineerd met de constatering dat bij derdeklassers 'echte' werkwoordfouten praktisch nog ontbreken, trekken wij de conclusie dat het maken van fouten in belangrijke mate door het onderwijs wordt veroorzaakt.

In het kader van deze gegevens komt de slechtere prestatie van de derdeklassers bij 3a-problemen (veroorzaakt door de vormen 'antwoorden' en 'verbeelden') in een ander licht te staan: ondanks de hogere foutenscore bleken derdeklassers ook hier praktisch geen 'echte' fouten te maken.

De gevonden verschillen tussen derde- en zesdeklassers worden nog duidelijker als men eens nagaat hoe zesdeklassers tot hun prestaties zijn gekomen. Uit Figuur 1 zal duidelijk geworden zijn dat de leerling in feite altijd met een twee-keuze probleem zit.

Tabel 3 Voorbeelden van foute varianten per probleemtype

type	Derdeklassers				Zesdeklassers	
1a	betekend	28	buteekent	1	betekend	50
	beteket	2	bedekent	1	betekentd	1
	betenket	1	beteekend	1	betekent	1
	beteekent	3	buteekend	1	betekendt	1
	butekend	2	betenket	1	betenkend	1
	betekt	1	bentekend	1		
	betekunt	1	bentenket	1		
			Totaal:	45	Totaal:	54
2a	verligte	9	verlichde	1	verlichtte	37
	verlichten	8	verlte	1	verlichten	8
	velichte	3	verligd	1	verlichtten	2
	ferlichte	2	verlichter	1	verligte	1
	ferligte	1			velichte	1
	verligten	1			gelichte	1
	verligt	1				
			Totaal:	29	Totaal:	50
2b	gewonden	9	guwond	1	gewondde	17
	gebonde	4	guwonde	1	gewonden	7
	gewoonde	2	gewonen	1	gewond	1
	gwonde	2	chewonden	1	verhinderd	1
	gebonden	2	gevode	1	verwondde	1
	gevonden	1			verwonde	1
	gewond	1				
			Totaal:	26	Totaal:	28
3a	antwoorden	18	andwooden	1	antwoordden	20
	andwoorden	10	anwoorden	1	andwoorden	3
	andworden	8	andwoerden	1	antwoorde	1
	antwoorde	4	anworden	1	anwoorden	1
	antwooden	3	antwoden	1		
	antworde	2				
	atwoorten	1				
			Totaal:	51	Totaal:	25

Een blik op Tabel 2 laat zien dat de zesdeklassers over het geheel genomen op kansniveau scoorden. Aan de zesdeklassers van één van de deelnemende scholen werd in een individueel naonderzoek gevraagd hun antwoorden te motiveren. Dat goede antwoorden niet altijd corresponderen met goede beslissingen blijkt uit het feit dat over het geheel genomen slechts tussen de 60 à 70 procent van de goed geschreven vormen ook bevredigend kon worden gemotiveerd. Daar staat wel tegenover dat in 5 à 10 procent van de gevallen door de leerlingen fouten werden hersteld.

Op grond van bovenstaande gegevens trekken wij de conclusie dat men er weliswaar in slaagt de leerlingen

enige kennis van de schrijffregels bij te brengen, maar dat deze kennis uiterst kwetsbaar, intuïtief en niet-expliciteerbaar blijkt te zijn. In dit licht gezien kan zelfs de stelling verdedigd worden dat degene, die uitsluitend op grond van prestatieingen een uitspraak doet over de vraag in hoeverre men in het huidige voortgezet spellingsonderwijs de doelstellingen bereikt, een te rooskleurige voorstelling van zaken geeft.

Het zijn vooral de door de leerlingen gegeven foute verklaringen van fout geschreven vormen die interessante aanvullende informatie opleveren. Het bleek dat foutieve toepassing van één en soms twee regels regelmatig voorkwam. Het is natuurlijk praktisch onmogelijk vast te stellen of de leerlingen zich bij het

schrijven inderdaad lieten leiden door irrelevante regels of dat zij deze bij navraag ad hoc aanvoerden.

Bij type 1a-problemen werkte de zgn. verlengingsregel verwarrend, soms zelfs in combinatie met de analogieregel (bijv. 'betekendt'). De vormen van type 2a en 2b werden voor verleden tijden aangezien, waarbij soms zelfs nog een slot -n werd toegevoegd, als het volgende zelfstandige naamwoord in het meervoud stond (bijv. 'de verbrandden bomen'). De bij type 3a gebruikte infinitieven werden door de meeste foutenmakers voor verleden tijden aangezien. Weglating van de slot -n, het omgekeerde van wat wij bij de typen 2a en 2b vonden, kwam praktisch niet voor.

Zoals hierboven al gezegd, levert Tabel 3 een representatief beeld op van de verschillen in foute varianten tussen de beide klassen. Zoals deze tabel duidelijk toont werden er door de derdeklassers slechts bij type 1a 'echte' werkwoordfouten gemaakt. De meest plausibele verklaring voor dit verschijnsel lijkt ons dat de derdeklassers bij het schrijven van deze vormen zich lieten leiden door woordbeelden; dit in tegenstelling tot de overige typen, waarbij hoofdzakelijk op auditieve informatie werd afgestaan. Het is niet onwaarschijnlijk dat in de jeugdliteratuur zowel de klankzuivere als de niet-klankzuivere vormen van 1a-problemen in ongeveer gelijke mate vertegenwoordigd zijn, maar omdat frequentietellingen hiervan voor zover ons bekend niet bestaan is het moeilijk hier harde uitspraken over te doen. Verder blijft het mogelijk dat de derdeklassers de aan hen onderwezen analogie- en verlengingsregels (bijvoorbeeld voor zelfstandige en bijvoeglijke naamwoorden) op deze werkwoordsvormen toepasten; het is zelfs niet denkbaar dat sommige leerlingen ter plaatse 'regels' maakten! In het kader hiervan zou het interessant zijn na te gaan in hoeverre er regelmaat in de oplossingsstrategieën van deze leerlingen te vinden is.

Een punt, dat tot nu toe nog niet aan de orde is geweest, is de vraag of de zesdeklassers bij het schrijven van 2b-vormen (landde/gelande) inderdaad profiteren van het extra informatieve prefix ge- bij de voltooid deelwoordvorm, dat bij 2a-vormen (vergrootte/vergroete) ontbreekt, omdat hier de infinitief al een prefix heeft. Men ziet in Tabel 2 dat zesdeklassers bij 2b-vormen 10% minder fouten scoren, zodat men mag concluderen dat dit extra prefix inderdaad voor sommige leerlingen een aanknopingspunt biedt.

Nadat in dit onderzoek de superioriteit van de derdeklassers op klankzuivere werkwoordsvormen was gebleken, voerden wij een controle-experiment uit met derde- en zesdeklassers (resp. 114 en 127 leerlingen), waarbij dezelfde opzet gekozen werd als bij

het vorige onderzoek. Doel van dit controle-experiment was na te gaan, in hoeverre het beeld zou veranderen indien de leerlingen een dictée kregen, waarin naast de klankzuivere vormen de *niet-klankzuivere tegenhangers* werden opgenomen. Opgenomen werden de vormen: (1a): betekent/d, verandert/d; (2a): verbrand(d)e, vergro(ot)te; (2b): landde/gelande, vluchtte/gevluchte en (3a): wacht(t)en, antwoord(d)en.

In grote lijnen werden de resultaten van het eerste onderzoek bevestigd: derdeklassers presteerden niet alleen beter op de klankzuivere vormen, het bleek bovendien dat bij hen, met uitzondering van type 1a, 'echte' werkwoordfouten praktisch ontbraken. Over deze afwijking is hierboven al gesproken. Zoals verwacht werd door de derdeklassers de overgrote meerderheid van de niet-klankzuivere vormen fout geschreven (93% tegen 55% bij de zesdeklassers). Zij liepen hier als het ware niets vermoedend in de val.

Op grond van bovenstaande resultaten menen wij de volgende conclusies te mogen trekken:

- de gangbare aanpak in de werkwoordsdidactiek sticht nog steeds bij grote groepen leerlingen verwarring; deze verwarring loopt via voorspelbare banen;
- het verschil in resultaat tussen derde- en zesdeklassers bij de klankzuivere vormen geeft een duidelijk beeld van de *tol* die betaald moet worden voor het leren schrijven van de moeilijke, niet-klankzuivere vormen: de magere winst die hierbij geboekt wordt, komt ten laste van het schrijven van de gemakkelijke klankzuivere vormen, die vóór de aanvang van de instructie geen specifieke moeilijkheden opleverden. Betreft men hierbij het gegeven dat de fouten van de derdeklassers worden veroorzaakt door allerlei meer basale, niet specifiek werkwoordelijke spellingsproblemen, die blijkbaar na drie jaar praktisch verdwenen zijn, dan worden de verschillen tussen de beide groepen nog sprekender.

De balans opmakend stellen wij vast dat er nog steeds sprake is van een werkwoordprobleem in het basis-onderwijs. Overigens moet men wel realistisch genoeg zijn er rekening mee te houden, dat het waarschijnlijk zeer de vraag is of het mogelijk zal zijn met welke ideale methode dan ook alle leerlingen tot een optimaal resultaat te brengen. Uiteindelijk betreft het hier een vaardigheid, die aan de cognitieve vermogens van de leerling bepaalde minimum-eisen stelt. De vraag van wat haalbaar is kan alleen met behulp van resultaten verkregen uit formerend experimenteel onderzoek beantwoord worden.

3. Op zoek naar blijvende struikelblokken

Hoewel wij dus verwachten dat men met een betere opzet waarschijnlijk toch niet bij alle leerlingen 100% resultaat zal kunnen boeken, lijkt het ons wel mogelijk om met behulp van een onderwijspsychologisch doordacht programma in een betrekkelijk korte tijd betere effecten te bereiken.

In de inleiding beargumenteerden wij dat men bij het construeren van een dergelijk programma zal moeten beginnen met een psychologische analyse van de complexe spellingsvaardigheid. Waarover moet de leerling die de taak uitvoert zoal beschikken: welk geheel aan vaardigheden en deelvaardigheden vormt hiervoor een noodzakelijke voorwaarde? En in verband hiermee: wat zijn nu precies de factoren die het schrijven van werkwoordsvormen psychologisch gezien moeilijk maken? Vooral op dit laatste punt zullen wij nu verder ingaan.

Werkwoordfouten vormen een deel van het totaal aan mogelijke spelfouten. Booij e.a. (1979) stelden vast dat er twee groepen blijvende spelfouten zijn aan te wijzen: werkwoordfouten en – voor zover het geen werkwoorden betreft – fouten tegen het schrijven van de slot-n. Verhoeven (1979) komt tot een gelijk-luidende conclusie.

Bij het analyseren van Tabel 2 zal men opgemerkt hebben dat er bij de zesdeklassers duidelijke verschillen in moeilijkheidsgraad van de verschillende probleemtypen te zien zijn. De typen 1a en 2a vormen de toppers, gevolgd door 2b. Dit verschil, hoewel natuurlijk op zich al informatief, geeft geen rechtstreeks antwoord op de vraag in hoeverre door toename van leeftijd en verdere schoolopleiding de diverse probleemtypen in verschillende mate een struikelblok *blijven* vormen. Het is dus belangrijk onze taakanalyse te beginnen met een speurtocht naar die probleemtypen, die in het voortgezet onderwijs en ook nog bij volwassenen, dus na jarenlange oefening, het grootste deel van de gemaakte fouten voor hun rekening nemen. Vervolgens moeten we ons dan de vraag stellen hoe het nu komt, dat juist deze probleemtypen extra hardnekkig zijn, welke specifieke eisen ze stellen, en hoe daaraan in een programma tegemoet kan worden gekomen.

Om deze hardnekkigheidsverschillen vast te stellen deden wij een onderzoek in de *tweede* en *eindklassen* van de volgende typen van voortgezet onderwijs: LTS (theorie/praktijkoriëntatie), MAVO, HAVO en VWO. In totaal namen dus 10 klassen aan het onderzoek deel. De tekst van het gebruikte dictee was gestencild, de werkwoordsvormen hoefden alleen maar op de open plaatsen te worden ingevuld. Om de definitieve tekst niet te lang te maken werd bij

een proefgroep bestaande uit de derde klassen van alle deelnemende schooltypen een voorlopige versie afgenomen, waarin alle probleemtypen vertegenwoordigd waren. Hierbij bleek, dat de typen 1c en 3b nauwelijks nog problemen opleverden, zodat deze uiteindelijk niet werden opgenomen. Hierdoor bevatte de definitieve tekst de volgende probleemtypen:

- 1a: betekent/d; verandert/d
- 1b: broed/t; brand/t
- 2a: verbrand(d)e; vergro(ot)te
- 2b: landde/gelande; vluchtte/gevluchte
- 2c: mist(t)e; wend(d)e
- 2d: gebluste, getimmerde, gekochte, gevraagde
- 3a: antwoord(d)en; wacht(t)en

Zoals uit dit overzicht blijkt was elk type door 4 vormen vertegenwoordigd. De zinnen van het dictee zijn opgenomen in bijlage B. De afnameprocedure was gelijk aan die van de vorige twee experimenten.

De resultaten van dit onderzoek staan samengevat in Tabel 4. Uit deze tabel wordt op de eerste plaats duidelijk dat het totale foutenpercentage bij stijging van het onderwijsniveau inderdaad regelmatig afneemt, zowel voor wat betreft de tweede als de eindklassen, terwijl binnen elk schooltype de eindklassen superieur zijn. Bij 1a-problemen ligt het foutenpatroon praktisch in alle klassen symmetrisch verdeeld over de categorieën wel/niet-klankzuiver. Dit wijst er op dat beide subcategorieën ongeveer dezelfde moeilijkheidsgraad hebben. Veel leerlingen gaven bij deze vormen aan te hebben 'gegokt'.

Bij de typen 2a en 2b ligt de zaak anders. Hier blijken veel meer fouten gemaakt te worden op de klankzuivere vormen. Deze tendens, die sterker wordt met het stijgen van het onderwijsniveau, rechtvaardigt de conclusie dat leerlingen in de loop der jaren blijkbaar wel de verleden tijdsregel leren beheersen, terwijl de regel voor de attributieve deelwoorden daarentegen een constant probleem blijft vormen. Op dit interessante punt zullen wij hierna terug komen.

Bij type 2c is het zo dat de klankzuivere vormen op de hoogste onderwijsniveaus de meeste fouten op gaan leveren. Wij verklaren dit verschijnsel uit het feit dat het bij dit type om enkele 'klassieke' geïsoleerde opposities gaat, waarbij de leerlingen de neiging vertonen om in geval van twijfel het 'ingewikkeldste' spellingsalternatief te kiezen. Omdat het hier inderdaad om enkele geïsoleerde gevallen gaat is type 2c eigenlijk in het kader van de gehele werkwoordsvormproblematiek niet zo interessant.

Verder blijkt dat type 2d maar een zeer gering deel van alle fouten voor zijn rekening neemt, en dat deze fouten in het VWO praktisch verdwenen zijn. Ten-

Tabel 4 Verschuivingen tussen probleemtypen als foutebron na de basisschool

EINDKLASSEN

Type	LTS-prakt. (n=21)		LTS-theor. (n=27)		MAVO (n=26)		HAVO (n=21)		VWO (n=27)	
	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.
1a	17 = 6,75%	18 = 7,14%	26 = 9,00%	30 = 10,38%	15 = 7,07%	21 = 9,81%	14 = 10,85%	12 = 9,30%	9 = 7,83%	9 = 7,83%
1b	51 = 20,24%	51 = 20,24%	45 = 15,57%	45 = 15,57%	22 = 10,28%	22 = 10,28%	20 = 15,50%	26 = 22,61%	16 = 13,91%	16 = 13,91%
2a	31 = 12,30%	17 = 6,75%	29 = 10,03%	18 = 6,23%	32 = 14,95%	11 = 5,14%	19 = 14,73%	7 = 5,43%	26 = 22,61%	8 = 6,96%
2b	24 = 9,52%	11 = 4,37%	22 = 7,61%	21 = 7,27%	37 = 17,29%	8 = 3,74%	21 = 16,28%	7 = 5,43%	18 = 15,65%	5 = 4,35%
2c	23 = 9,13%	15 = 5,95%	15 = 5,19%	23 = 7,96%	20 = 9,35%	6 = 2,80%	7 = 5,43%	4 = 3,10%	7 = 6,09%	4 = 3,48%
2d	12 = 4,76%	16 = 5,54%	16 = 5,54%	38 = 13,15%	14 = 6,54%	16 = 7,48%	3 = 2,33%	11 = 8,53%	0 = 0,00%	9 = 7,83%
3a	9 = 3,57%	24 = 9,52%	6 = 2,08%	12 = 5,61%	16 = 7,48%	4 = 3,10%	11 = 8,53%	4 = 3,48%	9 = 7,83%	9 = 7,83%
Totaal 252 (=42,86%)			Totaal 289 (=38,23%)			Totaal 214 (=29,40%)			Totaal 129 (=21,94%)	
									Totaal 115 (=15,21%)	

TWEDE KLASSEN

Type	LTS-prakt. (n=21)		LTS-theor. (n=19)		MAVO (n=25)		HAVO (n=27)		VWO (n=23)	
	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.	klankz.	niet-kl.
1a	26 = 8,75%	27 = 9,09%	18 = 7,63%	20 = 8,47%	14 = 5,55%	36 = 14,28%	21 = 8,57%	30 = 12,24%	19 = 11,73%	19 = 11,73%
1b	31 = 10,44%	39 = 13,13%	17 = 7,20%	28 = 11,86%	35 = 13,89%	28 = 11,11%	45 = 18,37%	24 = 9,80%	14 = 8,64%	14 = 8,64%
2a	26 = 8,75%	19 = 6,40%	15 = 6,36%	24 = 10,17%	7 = 2,77%	7 = 2,77%	43 = 17,55%	8 = 3,27%	24 = 14,82%	12 = 7,41%
2b	18 = 6,06%	20 = 6,73%	10 = 4,24%	26 = 11,02%	34 = 13,49%	4 = 1,59%	15 = 6,12%	1 = 0,41%	21 = 12,96%	6 = 3,70%
2c	16 = 5,39%	15 = 6,36%	15 = 6,36%	22 = 9,32%	20 = 7,94%	15 = 5,95%	12 = 4,90%	9 = 3,67%	12 = 7,41%	7 = 4,32%
2d	19 = 6,40%	31 = 10,44%	6 = 2,54%	35 = 14,83%	19 = 7,54%	26 = 10,31%	20 = 8,16%	17 = 6,94%	7 = 4,32%	8 = 4,93%
3a	19 = 6,40%	31 = 10,44%	6 = 2,54%	35 = 14,83%	14 = 5,55%	26 = 10,31%	20 = 8,16%	17 = 6,94%	13 = 8,02%	8 = 4,93%
Totaal 297 (=50,51%)			Totaal 236 (=44,36%)			Totaal 252 (=36,00%)			Totaal 162 (=25,16%)	

slotte blijkt dat bij type 3a de meeste moeilijkheden worden veroorzaakt door de niet-klankzuivere vormen (-tt- en -dd-), hoewel de tweede klassen HAVO en VWO hierop een merkwaardige uitzondering vormen.

Na dit algemene beeld van het verloop van het foutenpatroon willen we nader ingaan op de vraag in hoeverre de diverse probleemtypen zich bij de verschillende typen van vervolgonderwijs weten te handhaven, en met name op het punt hoe bij de hoogste onderwijsniveaus de onderlinge verhoudingen tussen de probleemtypen komen te liggen. Hiervoor zijn de gegevens van Tabel 4 in twee grafieken samengevat (zie Figuur 2).

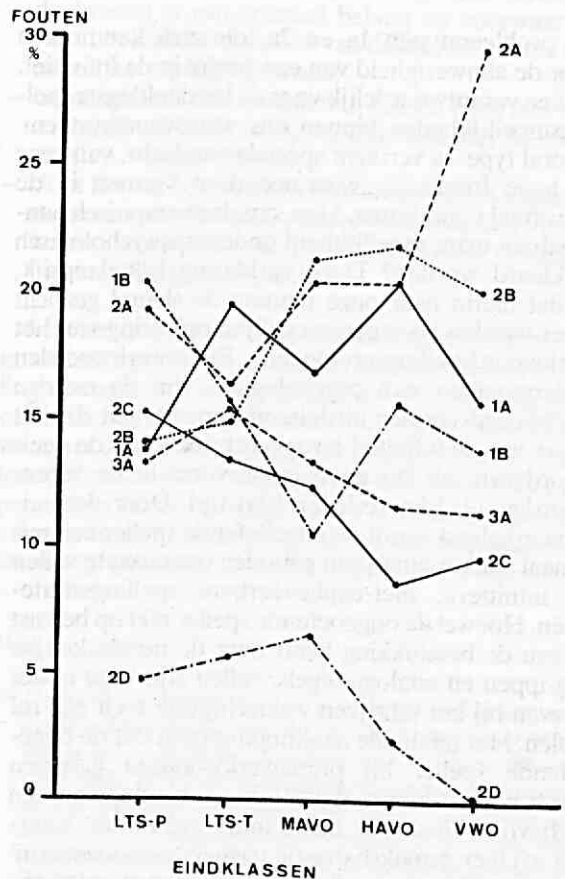
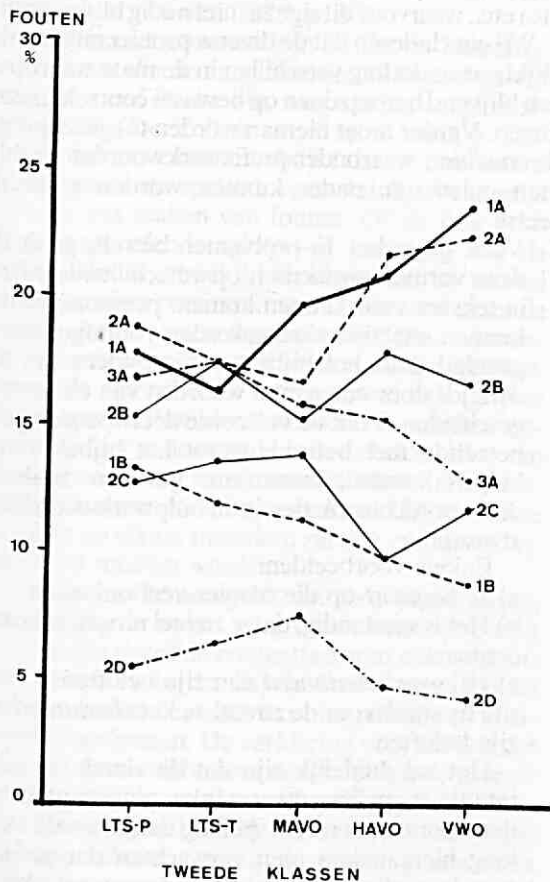
In deze grafieken is, afzonderlijk voor de tweede en de eindklassen, weergegeven welk percentage van het totaal aantal fouten in het betreffende opleidingsniveau voor rekening komt van elk probleemtype. Het gaat dus om verschuivingen in het relatieve gewicht van de typen bij stijging van de opleiding.

Bij de lagere niveaus, speciaal bij de LTS-klassen,

is er nauwelijks sprake van differentiatie tussen de probleemtypen: voor deze leerlingen vormen werkwoordproblemen blijkbaar één homogene klont, waarbinnen door hen moeilijk nadere onderscheidingen zijn aan te brengen.

Bij de leerlingen van de MAVO, HAVO en VWO-klassen blijkt daarentegen in toenemende mate deze differentiatie te ontstaan. Vooral de probleemtypen, waarbij er prefixwerkwoorden in het spel zijn (1a en 2a), en type 2b, waar het gaat om een attributief deelwoord met een bijbehorende verleden tijd met 'verdubbeling' (gelande/landde), komen steeds duidelijker als de toppers naar voren. De stijging van type 2a bij de eindklas VWO is in dit opzicht zelfs spectaculair te noemen.

Wat de overige typen betreft, type 1b ('stam + t') vertoont zowel in de tweede als in de eindklassen een dalende tendens, hetgeen ook geldt voor type 3a. Blijkbaar gaan deze klassieke werkwoordproblemen steeds minder een rol spelen in het totale foutenbestand.



Figuur 2 Probleemtypen als foutenbron in het vervolgonderwijs

Hierboven hebben wij al de geringe betekenis van type 2c binnen de gehele werkwoordproblematiek benadrukt. Uit de grafiek blijkt bovendien dat dit type als foutenbron aan belang inboet. Verder zien wij dat 2d als probleemtype in het voortgezet onderwijs geen rol van betekenis meer speelt.

Op grond van het bovenstaande komen wij tot de conclusie dat de probleemtipes die voor blijvende obstakels zorgen de prefixwerkwoorden omvatten (1a en 2a) en die gevallen waarbij het attributieve deelwoord een verleden tijd met 'verdubbeling' naast zich heeft. Hoewel type 2a bij de eindklas VWO op dramatische wijze omhoog springt moet men wel in het oog houden dat het bij 2a-problemen slechts om een beperkt aantal vormen gaat; het betreft hier blijkbaar een wel erg moeilijk, maar niet zo frequent werkwoordprobleem. Dit geldt niet voor de beide overige toppers (1a en 2b) zodat vooral aan deze twee typen de nodige aandacht in het onderwijs geschonken zal moeten worden.

4. Wat is er nu zo moeilijk aan prefixwerkwoorden?

De probleemtipes 1a en 2a, die zich kenmerken door de aanwezigheid van een prefix in de infinitief, blijken verantwoordelijk voor de hardnekkigste spellingsmoeilijkheden binnen ons werkwoordstelsel. Vooral type 1a verdient speciale aandacht, vanwege de hoge frequentie waarmee deze vormen in de schrijftaal voorkomen. Hoe kan deze empirisch aantoonbare extra moeilijkheid onderwijspsychologisch verklaard worden? Deze verklaring is belangrijk, omdat hierin naar onze mening de sleutel gezocht moet worden voor een mogelijke oplossing van het werkwoordspellingsprobleem. Prefixwerkwoorden onderscheiden zich psychologisch van de overige werkwoordsvormen uitsluitend door het feit dat het prefix van de infinitief terugkeert, bij zowel de deelwoordvorm als bij de persoonsvorm in de tegenwoordige (1a) en verleden (2a) tijd. Door deze eigenaardigheid wordt de ongeofende speller een minimaal aanknopingspunt geboden om terug te vallen op intuïtieve, niet-expliciteerbare spellingsstrategieën. Hoewel de ongeofende speller niet op bewust niveau de beschikking heeft over de noodzakelijke begrippen en analogieregels, zullen zijn vage noties hiervan bij het schrijven waarschijnlijk toch een rol spelen. Het minimale aanknopingspunt dat de ongeofende speller bij prefixwerkwoorden geboden wordt bestaat hierin, dat bij de aanbieding van een prefixvorm *simultaan* beide intuïtieve noties, waarvan wij hier gemakshalve de termen 'persoonsvorm' en 'voltooid deelwoord' zullen koppelen, worden opgeroepen door het prefix, zodat hier de verwarring

optimaal is. Bij niet-prefixwerkwoorden is er geen sprake van een dergelijke simultane confrontatie van intuïtieve noties. Hier zullen de vaste woordbeelden de niet-geofende speller veel meer houvast kunnen bieden. Ter illustratie van het bovenstaande vergelijk de vormen huurt/gehuurd (niet-prefix) met verhuurt/verhuurd (prefix).

Overigens speelt de extra moeilijkheid van prefixwerkwoorden ook geofende spellers parten. Iederen, voor wie de spelling in principe geen moeilijkheden meer op hoeft te leveren, zal bij zichzelf kunnen vaststellen dat de verschillende probleemtipes in verschillende mate de mogelijkheid bieden om de correcte spelling op een geautomatiseerd, onbewust niveau te laten verlopen. In dit verband is het juist kenmerkend dat bij de categorie prefixwerkwoorden de mogelijkheden tot een geautomatiseerde, niet bewust gestuurde spelling het geringst zijn. Bij het schrijven (of bij de controle achteraf) klinkt er in het hoofd van de schrijver als het ware een 'alarmsignaal', zodra hij op een prefixvorm stuit, in tegenstelling tot vormen als word(t), vind(t) (1b) en geboeid (1c) etc., waarvoor dit signaal niet nodig blijkt te zijn.

Wij concluderen dat de diverse probleemtipes dus blijkbaar onderling verschillen in de mate waarop zij een blijvend beroep doen op bewuste controlehandelingen. Verder moet hieraan worden toegevoegd dat de *condities*, waaronder prefixwerkwoorden problemen opleveren, nader kunnen worden gespecificeerd:

1. Voor zover het 1a-problemen betreft, geldt dat deze vormen syntactisch op verschillende wijzen in teksten voor kunnen komen: persoonsvormen kunnen enerzijds direct worden voorafgegaan of gevolgd door het bijbehorende onderwerp, anderzijds door een aantal woorden van elkaar zijn gescheiden. Voor de voltooide deelwoorden geldt hetzelfde met betrekking tot het bijbehorende hulpwerkwoord. In extreme gevallen, zoals bij deelwoordconstructies, is dit hulpwerkwoord zelfs afwezig!

Enkele voorbeelden:

- a) *Je bespaart* op die manier veel onkosten.
- b) Het is verstandig, dat *je* zoveel mogelijk kosten *bespaart*.
- c) Hij *wordt herinnerd* aan zijn beloften.
- d) Hij *wordt* voor de zoveelste keer *herinnerd* aan zijn beloften.

Het zal duidelijk zijn dat de zinnen a) en c) intuïtieve spellers meer aanknopingspunten bieden voor een correcte spelling dan b) en d). Analooch hieraan kan men verwachten dat geroutiniseerde spellers bij onvoldoende controle bij de zinnen b) en d) eerder het risico lopen een fout

over het hoofd te zien.

Het bovenstaande kan worden geïllustreerd met behulp van een aantal werkwoordfouten, die wij in de periode oktober 1979/februari 1980 aantreffen in gedrukte teksten (het gaat hier dus niet om zetfouten, maar om fouten die aan het oog van de schrijver/corrector/zetter ontsnapt zijn). Van de 14 gevallen die wij in dagbladen en boeken ontdekten kwamen er 11 voor rekening van type 1a. Verder was er één geval van 2a, een type dat – hoewel notoir moeilijk – door zijn lage frequentie veel minder kans van voorkomen heeft, één geval van 1b en één van 1c. Uit de hoge frequentie van 1a-fouten blijkt nogmaals dat dit type speciale aandacht verdient. In vrijwel alle zinnen waarin een 'prefix-fout' voorkwam waren onderwerp/persoonsvorm of hulpwerkwoord/-voltooid deelwoord door een aantal woorden van elkaar gescheiden. Twee voorbeelden:

e) 'Zij heeft in de afgelopen jaren de techniek ontwikkelt om discussies tot de essentie terug te brengen en gesprekken levendig te houden'. (De Volkskrant, 16 okt. 1979, p. 17).

f) 'Het is niet onwaarschijnlijk dat de belasting-ambtenaar die de aangifte over 1980 beoordeeld nog eens een steelse blik werpt in het aangiftetijljet 1979'. (De Volkskrant, 2 febr. 1980, p. 2).

Uit het bovenstaande blijkt dat de zinscontext voor geoefende spellers waarschijnlijk belangrijk is voor het maken van fouten. Of dit óók geldt voor ongeefende spellers is voorlopig nog de vraag. Het is namelijk denkbaar dat zij in veel mindere mate profiteren van zinsstructuren en de werkwoordsvormen dus meer als 'losse' elementen opvatten. In dat geval zouden andere factoren, zoals het woordbeeld, voor hen veel belangrijker kunnen zijn. Prefixwerkwoorden verschillen onderling sterk in de mate waarin de beide leden van het oppositiepaar voorkomen in teksten. Hoe factoren als zinscontext en woordbeeld bij intuïtieve spellers op elkaar inwerken zal nog empirisch onderzocht moeten worden.

2. Voor 2a-problemen geldt dat voor de persoonsvormen (verbrandde, vergrootte, ontblootte etc.) in principe dezelfde contextfactoren een rol kunnen spelen als bij 1a. Bij de deelwoorden ligt dit anders, omdat deze immers hier uitsluitend attributief voorkomen. De verklaring voor het feit dat juist bij deze attributieve deelwoorden de meeste fouten gemaakt worden zoeken wij momenteel in de omstandigheid dat in het onderwijs aan deze vormen relatief weinig aandacht geschonken wordt, en soms zelfs helemaal niet als werkwoordsvorm, maar uitsluitend als bijvoeglijk

naamwoord behandeld worden, hoewel deze vormen door de leerlingen duidelijk als werkwoordsvorm aangevoeld worden (Van der Velde, 1956).

5. Consequenties voor leergangconstructie en verder onderzoek

Op grond van het bovenstaande komen wij tot de volgende conclusies¹ in verband met leergangconstructie:

- elke leergang voor het spellen van werkwoordsvormen zal falen indien er niet eerst ruim aandacht geschonken wordt aan de fundamentele begrippen, die de bouwstenen vormen voor het kunnen werken met de spellingsregels; dus eerst begrippen, daarna pas spellingsregels;
- deze begrippen zijn: grammaticale tijd, getal en persoon, persoonsvorm, voltooid deelwoord, onderwerp;
- vooral het onderscheid persoonsvorm/voltooid deelwoord is van cruciaal belang en voorwaarde voor het kunnen oplossen van de zeer frequente en moeilijke prefixproblemen;
- de plaats van deelwoorden in zinnen (wel/niet attributief) zal in de leergang duidelijk aan de orde moeten worden gesteld;
- door het expliciet maken van de opposities, zoals in de twee voorafgaande punten bedoeld, kan voorkomen worden dat de leerling terugvalt op intuïtieve spellingsstrategieën.

Met het oog op het bovenstaande lijkt het ons van groot belang meer gegevens te verzamelen over spellingsstrategieën van schrijvers, die niet volledig georiënteerd zijn in het systeem van regels, met name waar het de hardnekkige probleemtypen betreft. Allereerst om de hierboven gegeven verklaring nader te preciseren en uit te werken, ten tweede om hieruit informatie af te leiden voor de constructie van een leergang, waaraan het onderwijs behoefte heeft.

Noot

1. De Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling van het Moedertaalonderwijs (ACLO-M) komt in haar 'Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school' (Enschede, 1978) tot de conclusie dat voor de spellingsinstructie grammaticale kennis niet strikt noodzakelijk is, ofschoon het bestaansrecht van instructie op grond van beredenering wel wordt erkend. In dit laatste geval zouden volgens de ACLO-M-commissie uitsluitend de begrippen onderwerp en persoonsvorm nodig zijn.

Het is duidelijk dat wij deze conclusie niet onderschrijven. Voor een uitvoerige bespreking van dit punt zie mijn artikel: 'De relatie tussen grammaticale kennis en spellvaardigheid' in: *Levende Talen*, oktober 1980.

Literatuur

Assink, E.M.H., Het probleem van het schrijven van werkwoordsvormen bekeken door een onderwijspsychologische bril, *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1980, 2-1, 31-45.

Booij, G.E. e.a., *Spelling*. Groningen, 1979.

Evers, F. & L. v. Gelder, *Nederlandse taal. Didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs*. Groningen, 1967⁵.

Kooreman, H. J., Een analyse naar de mogelijkheid van een algoritmisch oplossingschema voor de spelling van werkwoordsvormen, *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 265-282.

Nijmeegse werkgroep Taaldidactiek. *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, 1978².

Oudkerk Pool, Th., Spelling van de werkwoordsvormen: een didactische aanpak opnieuw bekeken, *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 385-397.

Pernis, C. J. M. v., Spelling van de werkwoordsvormen, *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 222-229.

Reijnders, B. M., *Dagelijks taal*. Een praktische handreiking ter stimulering van de taalgroei van het kind in de basisschool. Groningen, 1972³.

Velde, I. v.d., *De tragedie der werkwoordsvormen*. Een taalhistorische en taaldidactische studie. Groningen, 1956.

Velde, I. v.d., Nogmaals: de tragedie der werkwoordsvormen, *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 95-104.

Verhoeven, G., Verbeelding en werkelijkheid; spelfouten in de opstellen uit verschillende typen van onderwijs, *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1979, 1, 146-163.

Curriculum vitae

E. M. H. Assink (geb. 1944) was na de onderwijsersopleiding (1965) geruime tijd werkzaam in de praktijk van het basis- en MAVO-onderwijs. Begon in 1971 de studie psychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht met als specialisatie functieleer (onderwijsproceskunde). Werkte na het afsluiten van deze studie op het Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs (IOWO) en is momenteel als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Psychologische Functieleer van de Utrechtse Universiteit. Onderwijs- en onderzoeksactiviteiten liggen op het terrein van de onderwijspsychologie en de toepassing hiervan in leerprogramma's.

Adres: Varkenmarkt 2, Utrecht

Bijlage A

1. Heb je gezien wat dat *betekent*? (1a)
2. Na de grote bosbrand werden alle *verbrande* bomen opgeruimd. (2a)
3. Mijn broertje vergat gisteren op ons te *wachten*. (3a)
4. Het *gelande* vliegtuig stond gisteren nog steeds aan de grond. (2b)
5. De *vergrote* foto staat op het nachtkastje. (2a)
6. In Nederland *verandert* het weer bijna elke dag. (1a)
7. De politie arresteerde gisteren de *gevluchte* dieven. (2b)
8. Wat hadden jullie daarop te *antwoorden*? (3a)
9. Het gebeurt een enkele keer, dat mijn oom zijn tent *verhuurt*. (1a)
10. We vonden dat we een goed *bestede* dag achter de rug hadden. (2a)
11. De mensen gingen aan de politie *melden*, dat de weg door een boom versperd was. (3a)
12. Ik kom morgen bij je, als mijn *gewonde* knie het niet verhindert. (2b)
13. Op slecht *verlichte* wegen moet je voorzichtig rijden. (2a)
14. We zijn er zeker van, dat niemand je zo *herkent*. (1a)
15. De verleden jaar *gestichte* voetbalclub heeft al een paar wedstrijden gewonnen. (2b)
16. Theo is wel een aardige jongen, maar hij moest zich niet zo veel *verbeelden*. (3a)

Bijlage B

1. Heb je gezien wat dat *betekent*? (1a)
2. De jongen *verbrandde* een stuk papier. (2a)
3. We hebben een kip die op vijf eieren *broedt*. (1b)
4. Toen mijn moeder de vorige week op reis was *miste* ik haar erg. (2c)
5. De brandweercommandant was bang dat de *gebluste* brand opnieuw op zou kunnen laaien. (2d)
6. De *vergrote* foto staat op het nachtkastje. (2a)
7. Wat hadden jullie daarop te *antwoorden*? (3a)
8. De politie arresteerde gisteren de *gevluchte* dieven. (2b)
9. Koningin Wilhelmina heeft veel voor ons land *betekend*. (1a)
10. Hij *wende* al snel aan de nieuwe situatie. (2c)
11. Ik legde het *gekochte* vlees in de koelkast. (2d)
12. Vol spanning *wachten* de kinderen tot de voorstelling begon. (3a)
13. Kijk uit, anders *brand* je je vingers. (1b)
14. Het *gelande* vliegtuig stond gisteren nog steeds aan de grond. (2b)
15. Je herkent hem bijna niet, zó is hij *veranderd*. (1a)
16. Na de grote bosbrand werden alle *verbrande* bomen opgeruimd. (2a)
17. Wat voor rare plannen *broed* je nu weer uit? (1b)
18. Omdat het meisje haar paspoort verloren had, *wendde* ze zich tot de politie. (2c)
19. Het *gevraagde* antwoord werd niet gegeven. (2d)

20. De wielrenner *vergrootte* de afstand op zijn achtervolgers. (2a)
21. Mijn broertje vergat gisteren op ons te *wachten*. (3a)
22. De inbreker *vluchtte* toen hij ontdekt werd. (2b)
23. In Nederland *verandert* het weer bijna elke dag. (1a)
24. Tijdens mijn vakantie in Londen *miste* het vaak. (2c)
25. Door deze zelf *getimmerde* stoel zal je zeker niet zak-
ken. (2d)
26. Waarom *antwoordden* jullie niet toen ik wat vroeg?
(3a)
27. Paul *brandt* van verlangen te weten wat hij voor zijn
verjaardag krijgt. (1b)
28. De eend *landde* op het water. (2b)

Manuscript aanvaard 14-7-'80

Fysieke aantrekkelijkheid van kleuters*

Effecten op populariteit, sociaal gedrag, en sociale vaardigheden

W. KOOMEN EN H. C. HELDENS

Vakgroep Groepspsychologie, Universiteit van Amsterdam.

Samenvatting

Verondersteld werd dat 1. fysiek aantrekkelijke kleuters meer populair zijn dan fysiek minder aantrekkelijke kleuters, dat 2. aan de eerstgenoemden meer positief sociaal gedrag en minder negatief sociaal gedrag wordt toegekend dan aan de laatstgenoemden, en dat 3. de eerstgenoemden sociaal vaardiger zijn dan de laatstgenoemden. Deze veronderstellingen werden getoetst in een onderzoek onder 80 kleuterschool-leerlingen, met als onafhankelijke variabelen fysieke aantrekkelijkheid, leeftijd en sekse en als afhankelijke variabelen sociometrisch bepaalde populariteit, sociabiliteit en agressie, en via een rollenspel met poppen en leidster-beoordelingen verkregen maten van sociale vaardigheden. Slechts de eerste veronderstelling werd duidelijk gesteund; fysieke aantrekkelijke kleuters bleken meer populair dan hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten. In de bespreking werd o.m. het praktisch belang van dit en soortgelijk onderzoek aan de orde gesteld.

1. Inleiding en probleemstelling

'Wie mooi is, is goed'. Uit veel sociaal-psychologisch onderzoek blijkt dat mensen zich vaak door deze regel laten leiden bij hun beoordeling van anderen. Zo vond Dion (1972) dat waarnemers het waarschijnlijker achtten dat een fysiek onaantrekkelijk kind dat een overtreding had begaan, een dergelijke overtreding weer zou plegen dan een fysiek aantrekkelijk kind. Dit laatste zou bovendien een minder permanente dispositie tot antisociaal gedrag bezitten. Landy en Sigall (1974) vonden in een experiment over de beoordeling van opstellen dat de bekwaam-

heid van aantrekkelijke schrijvers en de kwaliteit van haar produkten gunstiger werden beoordeeld dan die van minder aantrekkelijke schrijvers, en dit vooral indien de 'objectieve' kwaliteit van het opstel betrekkelijk laag was. Cash et al. (1977) toonden in een experiment over toeschrijving van psychische stoornissen aan dat fysiek aantrekkelijke, vrouwelijke geïnterviewden minder gestoord werden gevonden dan hun minder aantrekkelijke tegenhangers; ook werd de prognose voor de eersten beter geacht. Overigens blijkt ook dat wie goed is, mooi wordt gevonden (vgl. Gross en Crofton, 1977). De genoemde voorbeelden zijn met vele te vermeerderen. Nu wijzen niet alle resultaten in dezelfde richting. Zo vonden Dermen en Thiel (1975) dat aan aantrekkelijke vrouwen vergeleken met onaantrekkelijke ook minder positieve kenmerken als ijdelheid, egotisme en een bourgeois-oriëntatie werden toegeschreven. Voorts toonden Sigall en Ostrove (1975) weliswaar aan dat proefpersonen voor inbraak zwaardere straffen gaven aan een onaantrekkelijke dan aan een aantrekkelijke vrouw, maar deze onderzoekers vonden ook dat een aantrekkelijke oplichtster zwaarder werd gestraft dan een onaantrekkelijke.

Dit lijken echter uitzonderingen. De overgrote meerderheid van de onderzoeken wijst op het bestaan van het 'beautiful is good'-stereotype m.b.t. fysieke aantrekkelijkheid; voor een overzicht raadplege men Berscheid en Walster (1974) en Adams (1977).

Nu bevatten stereotypen soms een al dan niet grote kern van waarheid. Deze kern kan het gevolg zijn van een 'self-fulfilling prophecy' (vgl. Jones, 1977); iemands verwachtingen over een ander kunnen zijn gedragingen tegenover die ander beïnvloeden, hetgeen de ander er toe kan brengen zich te gedragen op een wijze die de oorspronkelijke (onjuiste) verwachtingen bevestigt. Adams (1977) werkte deze gedachten met betrekking tot de variabele fysieke aantrekkelijkheid uit in een viertal veronderstellingen, die door ons werden gebruikt om onderzoeksvragen op te stellen.

Adams' eerste en meest centrale veronderstelling

* Voor hun medewerking aan dit onderzoek zijn wij dank verschuldigd aan de teams van de kleuterscholen St. Elisabeth en het Wilgenroosje, aan directieleden en leidsters van de dagverblijven Prinses Marijke, Prinses Juliana en Prinses Margriet, alle te Amsterdam, en aan Lies Heldens.

betreft het bestaan van het eerder genoemde stereotype m.b.t. fysieke aantrekkelijkheid. Dit stereotype lijkt reeds op jonge leeftijd aanwezig te zijn (vgl. Dion en Berscheid, 1974), en zal dus ook bestaan, zo mag worden verondersteld, bij de door ons onderzochte groep van kleuters. Aan fysieke aantrekkelijkheid zullen gunstige verwachtingen worden gekoppeld. Hierbij aansluitend, werd door ons als eerste onderzoeksvraag gesteld: zijn fysiek aantrekkelijke kleuters meer populair dan fysiek minder aantrekkelijke kleuters?

In de tweede plaats veronderstelt Adams dat fysieke aantrekkelijkheid verschillend gedrag opwekt. De op grond van het stereotype verschillende verwachtingen t.a.v. fysiek aantrekkelijken en onaantrekkelijken zullen enerzijds leiden tot positief sociaal gedrag tegenover aantrekkelijken en anderzijds tot minder positief sociaal gedrag tegenover onaantrekkelijken. Fysiek aantrekkelijken ontvangen derhalve gunstiger 'social exchanges' dan onaantrekkelijken. In de derde plaats stelt Adams, dat als gevolg van het ontvangen van betrekkelijk consistente positieve of negatieve sociale reacties van anderen, fysiek aantrekkelijke en onaantrekkelijke personen waarschijnlijk verschillende 'social images', verwachtingen t.a.v. zichzelf, en interpersoonlijke wijzen van optreden zullen internaliseren. Bovendien – en dat is Adams' vierde veronderstelling, die overigens niet duidelijk verschilt van zijn derde – zullen aantrekkelijke mensen waarschijnlijk van meer zelfvertrouwen getuigende gedragspatronen aan de dag leggen dan fysiek minder aantrekkelijke mensen. Op grond van het voorgaande kan worden gesteld dat ook kleuters tegenover hun aantrekkelijke leeftijdsgenoten positiever sociaal gedrag zullen vertonen dan tegenover hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten. Daar positief en negatief sociaal gedrag er in het algemeen toe leiden dat er met gelijke munt wordt terugbetaald, zullen de kleuters van hun aantrekkelijke leeftijdsgenoten derhalve positiever sociaal gedrag ontvangen dan van hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten. In aansluiting hierop werd als tweede onderzoeksvraag geformuleerd: kennen kleuters aan hun aantrekkelijke leeftijdsgenoten meer positief sociaal gedrag en minder negatief sociaal gedrag toe dan aan hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten?

Verder kan op grond van het voorgaande worden gesteld dat in samenhang met de positievere sociale uitwisselingen, de gunstiger sociale omgeving, en positievere zelf-beelden, aantrekkelijke kleuters in grotere mate sociale vaardigheden zullen ontwikkelen dan fysiek minder aantrekkelijke kleuters. Als derde onderzoeksvraag werd daarom gesteld: zijn fysiek aantrekkelijke kleuters sociaal vaardiger dan hun

minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten?

Gepoogd werd antwoorden te geven op de drie hier gestelde vragen via een onderzoek onder kleuterschool-leerlingen met naast fysieke aantrekkelijkheid, ook leeftijd en sekse als onafhankelijke variabelen. De afhankelijke variabelen hierbij waren sociometrisch bepaalde populariteit, alsmede eveneens sociometrisch bepaalde agressie en sociabiliteit als maten voor sociaal gedrag, en voorts via een rollenspel met poppen en beoordelingen van leidsters verkregen maten van sociale vaardigheden. Leeftijd en sekse werden ingevoerd omdat in verwant onderzoek (Dion en Berscheid, 1974), waaraan door ons veel werd ontleend, gebleken was dat deze variabelen effecten hadden op één of meer afhankelijke variabelen.

De gestelde vragen hebben duidelijk een praktisch belang. In de bespreking van de resultaten van dit en ander onderzoek komen we terug op dit belang.

2. Methode van onderzoek

2.1. Proefpersonen

Gepoogd werd de gegevens te verkrijgen van de leerlingen van twee Amsterdamse kleuterscholen die verdeeld waren over zeven klassen. Bruikbare gegevens met betrekking tot de in het onderzoek te gebruiken variabelen werden verkregen voor 92 leerlingen. De aldus verkregen aantallen proefpersonen bleken in twee klassen klein te zijn, nl. vier en zeven, en bovendien qua sekse nogal scheef verdeeld. Een gevolg hiervan zou zijn dat de door deze proefpersonen bij de sociometrische beoordelingen te ontvangen aantallen keuzen gering zouden zijn en tamelijk onvergelijkbaar met de in de overige klassen te ontvangen aantallen; het verschil leek te groot om het via een correctie-procedure te niet te kunnen doen. Daarom werd besloten de gegevens van de proefpersonen uit deze twee klassen niet te gebruiken. Verder werd nog één mannelijke leerling buiten het onderzoek gelaten, daar hij naar het oordeel van de hoofdleidster onvoldoende bekend was met de leerlingen van zijn klas. Dit bracht het uiteindelijke aantal proefpersonen op 80; de verdeling over de klassen was 17, 20, 14, 14 en 15.

2.2. De onafhankelijke variabelen

Sekse: Ter wille van de zorgvuldigheid werd de sekse van de proefpersonen vastgesteld aan de hand van de schooladministratie. Er waren 38 jongens en 42 meisjes.

Leeftijd: De leeftijden van de proefpersonen liepen van vier jaar tot en met zes jaar en elf maanden. Ook deze variabele werd bepaald aan de hand van de schooladministratie. Via een zodanige dichotomisering dat per geslacht twee subgroepen met zo veel mogelijk gelijke aantallen ontstonden, werden jongere en oudere leerlingen onderscheiden. Voor zowel jongens als meisjes werden leerlingen met een leeftijd van maximaal vijf jaar en vijf maanden tot de jongere leeftijdsgroep gerekend.

Fysieke aantrekkelijkheid: Ten behoeve van de beoordeling op fysieke aantrekkelijkheid en van de sociometrische beoordelingen werd van elke proefpersoon op een zo gestandaardiseerd mogelijke wijze een foto gemaakt. De proefpersonen werden zittend afgebeeld, ten voeten uit, op zwart-wit foto's van ongeveer 12x8 centimeter. Daar verschillen in gelaatsuitdrukking de beoordelingen zouden kunnen beïnvloeden, werd met behulp van een puzzelplaat geprobeerd de variatie in gelaatsuitdrukkingen zoveel mogelijk te beperken. De proefleider vroeg de proefpersoon, als deze eenmaal gezeten was, wat er op de puzzelplaat stond en nam dan de foto. De puzzelplaat bevond zich op enige afstand naast de camera, opdat de proefpersoon met enigszins afgewend hoofd op de foto zou komen. Hierdoor boden de foto's aan de beoordelaars meer informatie over de vorm van het hoofd en over de toestand van het haar dan het geval zou zijn indien de proefpersoon recht in de lens zou hebben gekeken.

Twaalf volwassen beoordelaars (zes echtparen) die op enkele uitzonderingen na geen van de proefpersonen kenden, beoordeelden de foto's – in aansluiting op de procedure van Dion en Berscheid (1974) – per klas en voor jongens en meisjes apart op aantrekkelijkheid; hierbij werd gebruik gemaakt van een zevenpuntsschaal. De foto's werden de beoordelaars in enveloppen aangeboden; per klas waren er twee enveloppen, met de foto's van resp. de jongens en de meisjes. De volgorde van de klassen werd per beoordelaar aselekt bepaald, evenals de volgorde per klas van de jongens-foto's en de meisjes-foto's. Bovendien werd de volgorde van de foto's in een envelop per beoordelaar gewijzigd door ze te schudden als een pak kaarten. De variatie in volgorden werd aangebracht om systematische volgorde-effecten zo gering mogelijk te maken.

De gemiddelde correlatie tussen de beoordelaars bedroeg .37. De interbeoordelaars-betrouwbaarheid, zoals gemeten met behulp van variantie-analyse (vgl. Winer, 1971, p. 283 e.v.) bedroeg .83. De score per proefpersoon was de som van de door hem ontvangen beoordelingen op aantrekkelijkheid.

Evenals de beide andere onafhankelijke variabe-

len werd ook de variabele fysieke aantrekkelijkheid gedichotomiseerd. Binnen de vier subgroepen, ontstaan door het kruisen van de variabelen leeftijd en sekse, werd een zodanige splitsing van de aantrekkelijkheidsscores gemaakt, dat zoveel mogelijk gelijke aantallen resulteerden.

2.3. De afhankelijke variabelen

Sociometrische keuzen: populariteit, agressie en sociabiliteit. De keuzen met betrekking tot een aantal kenmerken, uitgebracht door de proefpersonen op hun klasgenoten, werden verkregen met behulp van een techniek gebaseerd op de 'Picture Sociometric Technique' van McCandless en Marshall (1957), zoals gerapporteerd door Plantenga (1971).

De van de proefpersonen genomen foto's werden in aselekt volgorde per klas op kartonnen borden geplakt. De proefpersonen zezen in antwoord op vragen van de proefleider ('Noem eens een jongetje/meisje, dat . . .') foto's van hun klasgenoten aan. De kenmerken werden ontleend aan Dion en Berscheid (1974), die overigens ook de McCandless-procedure hanteerden. Overgenomen werden hun variabelen positieve populariteit (. . . je aardig vindt), negatieve populariteit (. . . je niet aardig vindt), positieve agressie met 6 items (. . . veel vecht; jou ineens zo maar slaat en jij hebt het niet geplaagd; tegen de juf schreewt of haar slaat; je uitscheldt; rare dingen zegt; je pijn kan doen) en negatieve agressie met 3 items (. . . niet vecht of schreeuwt; niet slaat en ook niet terugslaat als iemand anders het geslagen heeft; het griezelig op de kleuterschool vindt). Terwille van de duidelijkheid zullen de variabelen positieve en negatieve agressie hier voortaan worden aangeduid als agressie en submissie. Het laatstgenoemde item van de variabele submissie stond bij Dion en Berscheid voor de variabele Fearfulness, maar werd door ons op inhoudelijke grond ingedeeld bij de variabele submissie. Verder namen we de variabele Friendly Approach, herdoopt als sociabiliteit, met 4 items over (. . . erg aardig is voor andere kinderen; het leuk vindt om bij andere kinderen te spelen; andere kinderen troost als ze zich pijn gedaan hebben of verdrietig zijn; veel met andere kinderen praat). Dion en Berscheid gebruikten voorts nog de volgende variabelen: Positive en Negative Conformity, Adult Dependency, Child Dependency, Independence, Crying, Distractibility, Activity, Teasing, Achievement, Peer succorance, en Fear-provoking. Deze variabelen werden door ons niet overgenomen, daar ze hetzij in het onderzoek van Dion en Berscheid geen significante verschillen vertoonden, hetzij niet in ons theoretisch kader pasten, hetzij te zeer

overlappen met wel door ons opgenomen variabelen. Onderscheid werd gemaakt tussen jongens- en meisjeskeuzen. Jongens vroeg de proefleider eerst om jongens te noemen, en meisjes vroeg hij om meisjes te noemen. De proefleider vroeg bij elk item door totdat de proefpersoon geen ander meer noemde.

Sommige proefpersonen noemden veel klasgenoten, andere proefpersonen brachten weinig of geen keuzen uit. Zouden alle keuzen bij de scoring meetellen, dan zouden de scores in nogal sterke mate bepaald worden door de proefpersonen die veel keuzen hadden uitgebracht, hetgeen onwenselijk lijkt. Een oplossing zou zijn om weinig keuzen mee te tellen, hetgeen echter verlies van informatie kan betekenen. Om de gulden middenweg te vinden werden frequentietabellen opgesteld van het aantal uitgebrachte keuzen per item en per klas. Op grond van die tabellen werd besloten dat bij positieve en negatieve populariteit (met betrekkelijk veel uitgebrachte keuzen) de eerste drie door een proefpersoon uitgebrachte keuzen zouden meetellen bij de scoring, en dat bij agressie, submissie en sociabiliteit (met minder uitgebrachte keuzen) met de eerste twee keuzen zou worden volstaan. Per proefpersoon werd vervolgens bepaald hoeveel van de 'meetellende' keuzen hij bij elk item had ontvangen. Teneinde tot maten voor de variabelen te komen, werden de correlaties tussen de 15 items over de proefpersonen bepaald.

De twee items waarmee positieve en negatieve populariteit was gemeten, correleerden significant negatief ($r = -.51$). Op grond van dit resultaat werd populariteit gemeten door de score op positieve populariteit te verminderen met die op negatieve populariteit.

De items waarmee agressie was gemeten, correleerden onderling zeer significant; de correlaties varieerden van .41 tot .66. Van de drie items waarmee submissie was gemeten, correleerden er twee onderling significant, maar deze twee correleerden niet of nauwelijks met de agressie-items, hetgeen erop wijst dat ze niet op één dimensie liggen. Door dit resultaat wordt een groot vraagteken gezet bij de procedure van Dion en Berscheid, die agressie- en submissie-items zonder meer combineerden tot een totale agressie-score, er kennelijk van uitgaande dat agressie en submissie op één dimensie liggen. Voor ons was het resultaat in elk geval aanleiding om (totale) agressie slechts te meten met de agressie-items, en om de submissie-items te laten vallen.

Van de vier sociabiliteitsitems viel één item (veel met andere kinderen praten) enigszins uit de toon door nogal lage correlaties met de overige drie en door niet onaanzienlijke correlaties met de agressie-items. Daarom werd besloten ook dit item te laten

vallen, en sociabiliteit te meten met behulp van de drie overblijvende en onderling significant samenhangende items; de correlaties varieerden van .41 tot .65.

De betrouwbaarheid bedroeg voor populariteit .69, voor agressie .85 en voor sociabiliteit .75. Zoals tevoren werd de betrouwbaarheid via variantie-analyse (vgl. Winer, 1971, p. 283 e.v.) bepaald. Voor populariteit was vanwege de negatieve correlatie tussen de items een verandering van de methode nodig. Gebruikt werd de methode waarbij een aanpassing voor ankerpunten plaats vindt (vgl. Winer, 1971, p. 289 e.v.); de scores op negatieve populariteit werden hierbij voorzien van een minteken.

Sociale vaardigheden: meting via rollenspel. Metingen aangetroffen in de literatuur, zoals het benoemen van emoties aan de hand van foto's of het van blokken stapelen van bergen en de proefpersoon vragen hoe die er in de ogen van de proefleider uitzien (Gottman et al., 1975), leken ons te ver verwijderd van hetgeen ons bij het begrip sociale vaardigheden voor ogen staat, nl. passend gedrag in sociale situaties. Daarom is geprobeerd een andere meting te ontwikkelen. Het beste leek de proefpersonen te brengen in gestructureerde sociale situaties, waarbij de proefleider de beschikking zou hebben over geïnstrueerde kleuters die tegenover elke proefpersoon steeds hetzelfde gedrag zouden vertonen. Op grond van allerlei praktische redenen is hiervan echter afgezien. Een goede benadering lijkt ons het volgende. Van de proefpersonen werd gevraagd zich met behulp van een handpop in een rollenspel te verplaatsen. Zij konden daarbij kiezen uit een konings-, een oma-, een prinsessen- en een agentenpop. De proefleider hanteerde in het rollenspel een Jan Klaassenpop. Van de proefpersonen werd verwacht dat zij reageerden op de vragen en opmerkingen die de proefleider via de Jan Klaassenpop tot hen richtte. In twee vooronderzoeken met resp. vijf en tien kleuters uit dagverblijven werd de test uitgeprobeerd en aangepast. De beoordelingen werden steeds met kleuterschoolleiders doorgenomen.

De uiteindelijke test bevat de volgende vier situaties:

1. Zich bekend maken. Van de proefpersoon wordt verwacht dat hij groet, zijn naam noemt en iets over zichzelf vertelt. Dit onderdeel bevat vier items.
2. Samen spelen. De proefpersoon moet ingaan op een voorstel om mee te doen met een spelletje. Hij moet ook zelf een spelletje bedenken. Hier zijn drie items.
3. Troosten. Hierbij moet de proefpersoon troosten

als daar om wordt gevraagd. Ook hier zijn drie items.

4. Assertiviteit. Van de proefpersoon wordt verwacht dat hij op een directe manier voor zichzelf opkomt indien hij (verbaal) wordt aangevallen. Ook hier drie items.

Tevens wordt het aantal klappen dat de proefpersoon aan de pop van de proefleider geeft, geteld.

De instructie en de items stippelden een bepaald 'vraag- en antwoordspel' uit. Als een proefpersoon geen antwoord gaf of een ander antwoord dan voorzien, bracht de proefleider hem op de hoogte van het 'goede' antwoord, en ging vervolgens verder. Zo bezat elke proefpersoon voor elke vraag dezelfde informatie ongeacht zijn reactie op het voorgaande item, en konden de items als onafhankelijk worden beschouwd.

Een antwoord in termen van de vraag werd gehonoreerd met een score één. Andere antwoorden ontvingen ook deze score, indien zij het gesprek gaande hielden en als relevant konden worden aangemerkt ofwel indien ze, bij de assertiviteitsitems, van assertiviteit getuigden. Als voorbeelden kunnen hier worden genoemd de antwoorden 'ik hou niet van auto's' en 'haal ze dan eens' op de vraag 'Ik heb thuis veel auto's (poppen, voor meisjes) . . . jij ook?'

De overige reacties of geen reacties ontvingen de score nul. Als bezwaar dient hierbij te worden genoemd dat de scoring van de reacties niet objectief is en dat de bepaling van de betrouwbaarheid van deze scoring op praktische gronden niet is geschied.

Teneinde tot een maat of tot maten voor sociale vaardigheid te komen, werden de correlaties tussen de 14 items bepaald. Vervolgens werden vijf minder goede items, die met de totaalscore een correlatie kleiner dan .40 vertoonden, geschrapt. Daarna werd via inspectie van correlatie patronen naar 'clusters' van items gezocht. Daarbij kwam de variabele assertiviteit naar voren, bestaande uit vijf items die significante intercorrelaties ($p < .05$, éézijdige toetsing) op één uitzondering na vertoonden. De items waren de drie assertiviteitsitems en twee items uit de fase waarin het zich bekend maken plaatsvond, en waarvan er tenminste één een duidelijk assertiviteitsaspect heeft. Daarnaast kon de variabele troosten, bestaande uit de drie significant samenhangende troost-items, worden onderscheiden. De betrouwbaarheid bedroeg voor assertiviteit .56 en voor troosten .58.

Sociale vaardigheden: meting via leidster-beoordelingen. Hierbij werd als uitgangspunt gekozen een in een onderzoek van Ross (1974) ontwikkelde sociale

competentie-schaal, bestaande uit 36 items. Besloten werd de door Ross na factor-analyse verkregen drie belangrijkste factoren, nl. interesse-participatie, agressie en sociabiliteit te gebruiken. Om niet te zeer beslag te leggen op de tijd van de leidsters werden deze drie factoren elk met behulp van vier items gemeten. De selectie van de items uit de lijst van Ross geschiedde in het algemeen zo dat ze op de relevante factor een zo hoog mogelijke en op de twee andere factoren een zo laag mogelijke lading hadden. De leidsters gaven per item via een zevenpuntsschaal aan in hoeverre het in het item genoemde gedrag van toepassing was. De proefpersoon ontving per factor via optelling van de scores op de relevante items een score.

3. Resultaten

Teneinde de effecten van de drie onafhankelijke variabelen fysieke aantrekkelijkheid, leeftijd en sekse op de afhankelijke variabelen vast te stellen werd gebruik gemaakt van een $2 \times 2 \times 2$ variantie-analyse. Daaraan voorafgaande leek het nuttig na te gaan of er voor fysieke aantrekkelijkheid en de afhankelijke variabelen een effect van de klas was, dat, indien aanwezig, de aan te tonen verbanden zou kunnen storen. Dit geschiedde door middel van een 5 (klassen) $\times$ 2 (sekse) variantie-analyse. Een klasse-effect werd gevonden voor de rollenspel-meting assertiviteit en de via leidster-beoordelingen gemeten variabele interesse-participatie. Opheffing van de storende werking via het opnemen van de factor klasse in de variantie-analyse leek gelet op het aantal proefpersonen geen oplossing te bieden. Daarom werd de voorkeur gegeven aan een transformatie van de scores tot z-scores, waardoor voor de verschillen tussen de klassen werd gecorrigeerd.

Via genoemde variantie-analyse werd getoetst of fysiek aantrekkelijke kleuters meer populair zijn dan fysiek minder aantrekkelijke kleuters. Dit bleek inderdaad het geval ($F^{(1)} = 4,69$, $p < .05$). Aantrekkelijke kleuters bleken meer populair (gemiddeld 2,4) dan minder aantrekkelijke kleuters (gem. 0,2). Leeftijd en sekse bleken niet van invloed op populariteit (resp. $F=0,00$ en $F=1,67$; beide Niet Significant). Evenmin was er sprake van significante interactie-effecten tussen de drie onafhankelijke variabelen op populariteit.

Fysieke aantrekkelijkheid bleek niet van invloed op de *sociometrisch* bepaalde agressiviteit en sociabiliteit (resp. $F = 0,29$ en $F = 2,34$; NS), zodat niet kan worden gesteld (onze tweede onderzoeksvraag) dat kleuters aan hun aantrekkelijke leeftijdsgenoten

meer positief sociaal gedrag en minder negatief sociaal gedrag toekennen dan aan hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten. Leeftijd was op agressiviteit ($F = 0,30$; NS) niet, en op sociabiliteit ($F = 2,87$; $p < .10$) in zeer lichte mate van invloed; oudere kinderen werden als sociabeler beoordeeld dan jongere (gem. 7,0 en 5,3). Verder bleken jongens significant ($F = 6,65$, $p < .01$) agressiever te worden beoordeeld door hun klasgenoten dan meisjes, met gemiddelden resp. 18,0 en 12,7. Voor de sociometrisch bepaalde sociabiliteit was er geen sekse-verschil ($F = 0,93$; NS). Ook hier waren geen significante interactie-effecten.

Bij de derde onderzoeksvraag (zijn fysiek aantrekkelijke kleuters sociaal vaardiger dan hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten?) waren de afhankelijke variabelen assertiviteit en troosten (rollenspel), en interesse-participatie, agressiviteit en sociabiliteit (*leidster-beoordelingen*). Slechts op troosten bleek aantrekkelijkheid een zwak effect te hebben ($F = 2,83$, $p < .10$), aantrekkelijke kinderen troosten wat meer dan minder aantrekkelijke kinderen (gem. 2,3 en 2,0). Voor assertiviteit en de door de leidsters beoordeelde interesse-participatie, agressiviteit en sociabiliteit waren de F -waarden van aantrekkelijkheid resp. 0,01; 0,88; 0,06; en 0,42 (geen van alle significant). Verder bleken jongens (gem. 0,3) assertiever dan meisjes (gem. -0,2) met een F -waarde van 6,81 ($p < .01$), en wederom agressiever (gem. 13,5 en 9,9) met een F -waarde van 11,64 ($p < .001$). Voor troosten, interesse-participatie en sociabiliteit waren er geen sekse-verschillen (resp. F -waarden 0,15; 0,01 en 0,02, NS). Met betrekking tot leeftijd werd gevonden dat oudere kinderen (gem. 0,3) assertiever waren dan jongere (gem. -0,2) met een F -waarde van 5,67 ($p < .05$). Op de variabele interesse-participatie was er een zwak effect van leeftijd ($F = 3,22$, $p < .10$); oudere kinderen behaalden een hogere score (gem. 0,2) dan jongere (gem. -0,2). Leeftijd was niet van invloed op troosten, en door de leidsters beoordeelde agressiviteit en sociabiliteit (resp. F -waarden 0,01; 1,15 en 2,16; NS). Voor de hier behandelde afhankelijke variabelen waren er, evenmin als tevoren, geen significante interactie-effecten.

Door middel van het gebruik van extreme groepen met betrekking tot fysieke aantrekkelijkheid werd exploratief gepoogd de onderzoeksvragen op verscherpte wijze te toetsen. Voor het hoge niveau van aantrekkelijkheid werden de vier proefpersonen met de hoogste en voor het lage niveau de vier proefpersonen met de laagste scores genomen. Vervolgens werden wederom $2 \times 2 \times 2$ variantie-analyses, met

duis vier waarnemingen per conditie, uitgevoerd.

Fysieke aantrekkelijkheid bleek slechts één marginaal ($F = 4,05$, $p < .10$, $df. = 1$ resp. 24) significant effect te hebben, nl. op de *sociometrisch bepaalde* sociabiliteit. Aantrekkelijke kinderen bleken als meer sociabel (gem. 7,3) te worden gezien dan minder aantrekkelijke kinderen (gem. 4,3). In verband met het exploratieve karakter van deze toetsing en het feit dat voor de factoren leeftijd en sekse de toetsing vanwege de kleinere aantallen proefpersonen op een zwakkere wijze plaats vindt, is nagelaten hier over de overige resultaten te rapporteren.

Verder werd nog exploratief onderzocht of er bij de sociometrische beoordelingen door jongens andere effecten waren dan bij de beoordelingen door meisjes. Daartoe werden per proefpersoon ontvangen sociometrische keuzen uitgesplitst in keuzen ontvangen van jongens en keuzen ontvangen van meisjes. Door middel van variantie-analyse werd aangetoond dat fysieke aantrekkelijkheid in beide gevallen wederom slechts van invloed was op populariteit. Voor de van jongens ontvangen sociometrische keuzen was het verband marginaal significant ($F = 3,11$; $p < .10$), voor de van meisjes ontvangen keuzen was het verband significant ($F = 4,00$; $p < .05$). Ook hier blijven de overige resultaten onvermeld.

4. Bespreking

Zoals voorspeld, werd gevonden dat fysiek aantrekkelijke kleuters meer populair waren dan fysiek minder aantrekkelijke kleuters. Er kon echter niet worden aangetoond dat kleuters aan hun aantrekkelijke leeftijdsgenoten meer positief sociaal gedrag en minder negatief sociaal gedrag toekennen dan aan hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten. Slechts in een exploratie met extreme groepen werd een marginaal significant resultaat gevonden; aantrekkelijke kinderen bleken als meer sociabel te worden gezien dan minder aantrekkelijke kinderen. Ook met betrekking tot de laatste onderzoeksvraag werd weinig resultaat geboekt. Aantrekkelijke kleuters bleken niet sociaal vaardiger dan hun minder aantrekkelijke leeftijdsgenoten. Zij troostten slechts wat meer; en dit resultaat was dan nog marginaal significant.

Speculerend over verklaringen voor deze resultaten, kan worden opgemerkt dat wellicht bij het opstellen van de onderzoeksvragen door ons het belang van fysieke aantrekkelijkheid is overschat. In veel onderzoek naar deze variabele wordt gewerkt met eerste indrukken. Tevens is het zeer wel denkbaar

dat, zoals Berscheid en Walster (1974) naar voren brengen, aantrekkelijkheid vooral in het beginstadium van interactie belangrijk is, maar dat deze belangrijkheid een snelle teruggang beleeft als er additionele informatie over de ander naar voren komt. Aldus kan vanuit het onderzoek naar eerste indrukken een ongerechtvaardigde generalisatie van resultaten naar meer langdurige interacties plaats hebben gevonden. Voor de eerste stap in het door ons in de inleiding geschetste systeem is dan ook inderdaad nog steun gevonden, voor de overige nauwelijks. Het systeem is blijkbaar zwak, het wordt verstoord door nieuwe informatie omtrent de persoon en door vele andere factoren. Waarschijnlijk verliest het systeem echter veel van zijn zwakheid, als de kleuters adolescenten zijn geworden. Op grond van onderzoek concludeert bijv. Saxe (1979): 'These trends indicate that from early elementary school through high school the use of physical attractiveness in the judgment of others increases'. Voor adolescenten lijkt lichamelijk schoon van het grootste belang. Zij zijn zeer begaan met hun uiterlijk, vooral in de relaties met het andere geslacht, al vindt vriendschapskeuze ook binnen de geslachten plaats op grond van aantrekkelijkheid (Cash en Derlega, 1978). De effecten van het aantrekkelijkheidsstereotype laten zich goed illustreren aan de hand van een onderzoek van Snyder et al (1977). In dat onderzoek ontvingen mannelijke proefpersonen onjuiste informatie over de aantrekkelijkheid van een vrouwelijke partner waarmee slechts telefonisch contact mogelijk was; zij verkeerden in de veronderstelling een aantrekkelijke dan wel een minder aantrekkelijke partner te hebben. In het gesprek pasten zij hun gedrag aan hun (onjuiste) mening aan, hetgeen voor hun vrouwelijke partners aanleiding was zich overeenkomstig het stereotype te gaan gedragen. Als zo'n mini-interactie al een dergelijk gevolg heeft, dan valt te verwachten, zoals eerder betoogd, dat iemands aantrekkelijkheid de aard van zijn vele interacties zal kleuren en vervolgens ook gevolgen zal hebben voor zijn sociale vaardigheden. Het mag dan ook geen opzien baren dat Jackson en Huston (1975) vonden dat aantrekkelijke vrouwelijke studenten zeer veel sneller reageerden op een onbeleefdheid van de proefleider dan onaantrekkelijke vrouwelijke studenten, en dat Goldman en Lewis (1977) aantoonde dat aantrekkelijke mannelijke en vrouwelijke studenten in telefoonconversaties als sociaal vaardiger werden beoordeeld dan hun minder aantrekkelijke tegenvoeters. Voorts vond Chaiken (1979) in een veldexperiment dat aantrekkelijke studenten over wat betere communicatieve vaardigheden beschikten dan onaantrekkelijke studenten.

Een andere verklaring voor de resultaten kan gezocht worden in de betrouwbaarheid en/of validiteit van de gebruikte meetinstrumenten. In het algemeen lijkt echter de betrouwbaarheid van de meetinstrumenten niet onbevredigend dan wel zijn er tussen de variabelen te verwachten relaties, die een indicatie voor de validiteit van de metingen vormen. Zo heeft fysieke aantrekkelijkheid een reeds vermelde samenhang met de sociometrisch bepaalde populariteit, welke laatste variabele bovendien samenhangt ($r = .41$) met de door de leidsters bepaalde sociabiliteit. Met betrekking tot de beide metingen van agressie is er een duidelijk sekse-effect, dat vaak wordt gevonden (bijv. Harden en Jacob, 1978); jongens zijn agressiever dan meisjes. Bovendien is er tussen de sociometrisch bepaalde meting en de door de leidsters bepaalde agressie een niet gering verband ($r = .59$). De sociometrisch bepaalde sociabiliteit blijkt significant te correleren ($r = .35$) met de door de leidsters bepaalde sociabiliteit. Het beeld van de met behulp van het rollenspel gemeten sociale vaardigheden, assertiviteit en troosten, is minder bevredigend. De betrouwbaarheden zijn tamelijk laag, en slechts assertiviteit vertoont enige correlaties met andere variabelen, o.a. met populariteit (.30). Alles te zamen lijkt het echter minder waarschijnlijk dat de resultaten van dit onderzoek kunnen worden verklaard door een te kort schieten van de meetinstrumenten.

Thans rijst de vraag naar het *praktisch belang* van onze bevinding dat reeds bij kleuters de fysieke aantrekkelijkheid in elk geval van invloed is op hun populariteit, vooral voor onderwijs en opvoeding. Een gebrek aan aantrekkelijkheid en dus populariteit dat op zich door de betrokkene trouwens al als minder positief zal worden ervaren, kan een belangrijke schakel zijn in een keten van gevolgen. En al blijkt uit ons onderzoek niet dat op zeer jeugdige leeftijd die schakel al van veel belang is, toch lijkt het nuttig om al vroegtijdig aandacht aan de fysieke aantrekkelijkheid van het kind te besteden, temeer daar er van cumulatieve effecten sprake zou kunnen zijn. Het proces kan men bij de wortel aanvatten. Ouders zouden die aantrekkelijkheid kunnen bevorderen door in de eerste plaats zorg te dragen voor een goede staat van het gebit en voor goede voedingsgewoonten terwijl daarnaast aandacht voor kleding, kapsel en uiterlijke verzorging van belang is. Daarnaast kan men de populariteit aanvatten. Zowel ouders als onderwijzend personeel zouden meer aandacht kunnen schenken aan de sociale vaardigheden van bepaalde kinderen (vgl. Van Hasselt et al., 1979), al zullen daarbij de praktische problemen bepaald niet gering

zijn. Verder is uit onderzoek gebleken dat onderwijzers de sociometrische structuur van hun klas kunnen beïnvloeden en daarbij meer acceptatie kunnen bewerkstelligen van leerlingen met een lage populariteit (vgl. Schmuck en Schmuck, 1979). Zo toonde Retish (1973) aan dat positieve bekrachtiging door de onderwijzer van leerlingen met een lage positie in de klas tot een hogere sociometrische status voor hen leidde.

De kwestie kan natuurlijk ook wijder worden gesteld. De effecten van de aantrekkelijkheid van een kind lijken immers niet beperkt tot zijn relaties met en zijn gedrag tegenover andere kinderen, maar zullen zich ook uitstrekken tot de interactie met twee andere socialisatie-figuren, nl. de ouders en onderwijzers. Adams (1977) vermeldt onderzoek waarin werd gevonden dat de aantrekkelijkheid van een kind de voorspellingen van zijn ouders over het persoonlijk-sociale succes van dat kind beïnvloedde (verwacht werd bijv. dat aantrekkelijke kinderen populairder zouden zijn). Berkowitz en Frodi (1979) vonden in een rollenspeleexperiment dat de 'ouder' die het kind moest helpen bij het maken van diens huiswerk, een onaantrekkelijk kind zwaarder strafte dan een aantrekkelijk kind. Op het terrein van het onderwijs verdient een onderzoek van Lerner en Lerner (1977) vermelding. In dit onderzoek onder lagere school-leerlingen bleek fysieke aantrekkelijkheid niet slechts positief samen te hangen met goede relaties met leeftijdsgenoten, maar ook met beoordelingen van de onderwijzer inzake de onderwijs-prestatie en aanpassing, en met de werkelijke school-prestatie. In elk geval lijkt ook in het onderwijs sprake van het in de inleiding geschetste 'self-fulfilling prophecy'-proces, waarbij de school-prestaties niet buiten schot blijven. Zo zou fysieke aantrekkelijkheid via de verwachtingen van onderwijzers die op hun beurt de school-prestaties van de leerlingen beïnvloeden, haar bijdrage kunnen geven aan het zg. Pygmalion-effect (vgl. Cooper, 1979). Zowel voor ouders als voor hen die het onderwijs verzorgen lijkt het daarom belangrijk te pogen de negatieve kringloop te doorbreken. In beide gevallen lijkt het besef van het circulaire proces curatief te werken. Men kan echter verder gaan en door juist positieve verwachtingen en gedrag het kind positief gedrag ontlokken.

Literatuur

- Adams, G. R., Physical attractiveness research. Toward a developmental social psychology of beauty, *Human Development*, 1977 (20) 217-239.
- Berkowitz, L. en A. Frodi, Reactions to a child's mistakes as affected by her/his looks and speech, *Social Psychology Quarterly*, 1979 (42) 420-425.
- Berscheid, E. en E. Walster, Physical attractiveness, in: L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 7. New York, 1974, 157-215.
- Cash, T. F., J. A. Kehr, J. Polysen en V. Freeman, Role of physical attractiveness in peer attribution of psychological disturbance, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1977 (45) 987-993.
- Cash, T. F. en V. J. Derlega, The matching hypothesis: physical attractiveness among same-sexed friends, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1978 (4) 240-243.
- Chaiken, S., Communicator physical attractiveness and persuasion, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979 (37) 1387-1397.
- Cooper, H. M., Pygmalion grows up: a model for teacher expectation communication and performance influence, *Review of Educational Research*, 1979 (49) 389-410.
- Dermer, M. en D. L. Thiel, When beauty may fail, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975 (31) 1168-1176.
- Dion, K. K., Physical attractiveness and evaluation of children's transgressions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1972 (24) 207-213.
- Dion, K. K. en E. Berscheid, Physical attractiveness and peer perception among children, *Sociometry*, 1974 (37) 1-12.
- Goldman, W. en Ph. Lewis, Beautiful is good: evidence that the physically attractive are more socially skillful, *Journal of Experimental Social Psychology*, 1977 (13) 125-130.
- Gottman, J., J. Gonso en B. Rasmussen, Social interaction, social competence, and friendship in children, *Child Development*, 1975 (46) 709-718.
- Gross, A. E. en C. Crofton, What is good is beautiful, *Sociometry*, 1977 (40) 85-90.
- Harden, R. R. en S. H. Jacob, Relationship between aggression of preschoolers and teachers' sex, *Psychological Reports*, 1978 (43) 1172-1174.
- Jackson, D. J. en T. L. Huston, Physical attractiveness and assertiveness, *Journal of Social Psychology*, 1975 (96) 79-84.
- Jones, R. A., *Self-fulfilling prophecies. Social, psychological, and physiological effects of expectancies*. New York, 1977.
- Landy, D. en H. Sigall, Beauty is talent: task evaluation as a function of the performer's physical attractiveness, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974 (29) 299-304.
- Lerner, R. M. en J. V. Lerner, Effects of age, sex, and physical attractiveness on child-peer relations, academic performance, and elementary school adjustment, *Developmental Psychology*, 1977 (13) 585-590.
- McCandless, B. R. en H. R. Marshall, A picture sociometric

Noot

1. Het aantal vrijheidsgraden bedraagt 1 resp. 72, tenzij anders vermeld.

- technique for preschool children and its relation to teacher judgments of friendship, *Child Development*, 1957 (28) 139-147.
- Plantenga, J., *Groepskohesie, samenwerking en de relatie daartussen*. Stageverslag Vakgroep Groepspsychologie, Psychologisch Laboratorium, Amsterdam, 1971.
- Retish, P. M., Changing the status of poorly esteemed students through teacher reinforcement, *The Journal of Applied Behavioral Science*, 1973 (9) 44-50.
- Ross, F., *Konstruktie van een sociale competentieschaal voor kinderen tussen de 2 en 4 jaar*. Stageverslag Vakgroep Groepspsychologie, Psychologisch Laboratorium, Amsterdam, 1974.
- Saxe, L., The ubiquity of physical appearance as a determinant of social relationships, in: M. Cook en G. Wilson (Eds.), *Love and attraction. An international conference*. Oxford, 1979, 9-13.
- Schmuck, R. A. en P. A. Schmuck, *Group processes in the classroom*. Dubuque (Iowa), 1979.
- Sigall, H. en N. Ostrove, Beautiful but dangerous: effects of offender attractiveness and nature of the crime on juridic judgment, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975 (31) 410-414.
- Snyder, M., E. D. Tanke en E. Berscheid, Social perception and interpersonal behavior: on the self-fulfilling nature of social stereotypes, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1977 (35) 656-666.
- Van Hasselt, V. B., M. Hersen, M. B. Whitehill en A. S. Bellack, Social skill assessment and training for children: an evaluative review, *Behaviour Research and Therapy*, 1979 (17) 413-437.
- Winer, B. J., *Statistical principles in experimental design*. New York, 1971.
- Curricula vitae*
- W. Koomen (1938). Doctoraal examen psychologie in 1963; promoveerde in 1973 op het proefschrift 'Het gebruik van kenmerken bij de interpersoonlijke waarneming'. Is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Vakgroep Groepspsychologie van de Universiteit van Amsterdam. Houdt zich vooral bezig met interpersoonlijke waarneming en sociale beïnvloeding.
- Adres: Psychologisch Laboratorium, Weesperplein 8, 1018 WZ Amsterdam.
- H. C. Heldens (1937) studeerde sociale psychologie aan de Universiteit van Amsterdam, waar hij in 1979 doctoraal examen deed. Eerder was hij verbonden aan enkele beroepskeuzebureaus en aan een bedrijfspsychologisch bureau. Momenteel werkzaam bij het Bureau Personeelsvoorziening van het Ministerie van Buitenlandse Zaken.
- Adres: Roland Holstlaan 704, 2624 JC Delft

Manuscript aanvaard 25-6-'80

GEON: Summatieve evaluatie (II)

K. M. STOKKING

Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen, Rijksuniversiteit Utrecht

Dit is het tweede gedeelte van het afsluitende artikel in de reeks in dit tijdschrift over GEON. Deze reeks startte in maart 1980. Dit laatste artikel gaat over de summatieve evaluatie. Het eerste deel (waaraan een samenvatting van het geheel voorafging) verscheen in het vorige nummer (januari 1981). Een inhoudelijke splitsing was, gezien de opbouw van de tekst, niet mogelijk. Aanbevolen wordt dan ook beide deel-artikelen als één geheel te lezen.

14. Is er eigenlijk niet gewoon testgericht getraind?

Onderzoek als dat van Sherrets en Quattrocchi lijkt te tonen dat dat niet zo'n vaart loopt (1979). Sandbergen besteedde er grondig aandacht aan in 1968. Hij stelt terecht dat soms niet uit te maken is 'in hoeverre men bij "opvoedkundige experimenten", waarbij men bijvoorbeeld de ontwikkeling van intellectuele functies tracht te stimuleren en het effect van zo'n programma evalueert met een test, in feite bezig is met coaching voor die specifieke test' (p. 503). Daarbij moet bedacht worden dat alleen problematisch is de invloed van factoren als 'coaching, oefening en "test sophistication"', voor zover die niet 'worden gedekt door het begrip dat het instrument pretendeert te meten' (p. 502). Immers: onderwijs-effecten op concentratie, begrip e.d. zijn zonder meer wenselijk, zodat een hogere score als gevolg van zulke effecten relevante informatie geeft (cf p. 509). Verder koppelt Sandbergen 'test-sophistication' en 'coaching' duidelijk aan het doen van tests zelf, onder reële condities (pp. 505-6, 522).

We denken niet dat deze valkuil in het geval van GEON een bedreiging van de effectconclusie inhoudt, en wel omdat er tussen projectschoolgroepen en vergelijkingsschoolgroepen geen verschil in testervaring was: in beide experimentele condities werd hetzelfde test-programma afgewerkt. Bovendien werden de effecten waarover Sandbergen rapporteert bij oudere kinderen geconstateerd (cf pp. 506-7, 512), werden perioden van 3 tot 12 maanden gezien (p. 510) terwijl het bij de WPPSI-afnames in

GEON om 19 maanden ging, bleek oefening het meest te helpen bij testen met een tijdslimiet (p. 511) wat bij de WPPSI amper voorkomt en bleken 'slimme' kinderen duidelijk meer dan 'domme' kinderen te profiteren (p. 521), terwijl we in GEON met achterstandssituaties te maken hebben. Tenslotte vermelden we dat Sandbergen rapporteert (p. 520) dat door oefening de spreiding toeneemt, terwijl in GEON over het algemeen (zeker op de projectscholen) de spreiding afneemt.

Wellicht blijft er ruimte voor twijfel, gezien het gebruik van de zgn. Takenreeksen in het project. Men zou dat testgerichte training kunnen noemen. Argwaan in die richting menen we echter te kunnen ontzenuwen door middel van de volgende argumenten.

- Het effect van de takenreekslesjes, afgemeten aan de vooruitgang op de bij die reeksen behorende toetsen, was weinig spectaculair. Het viel ronduit tegen.
- De meeste kinderen waarvan we de WPPSI-gegevens verwerken hebben *nooit* in een takenreeks-groepje gezeten.
- Subgroepen kinderen die aan twee of meer takenreeksen hebben meegedaan gingen op de WPPSI niet meer vooruit dan subgroepen kinderen die aan geen enkele takenreeks meededen.
- De relatie tussen de takenreeks-toetsen en de WPPSI is, uitgedrukt in een produktmomentcorrelatiecoëfficiënt, beperkt: zo rond de .50.
- De ervaring met de takenreeks-toetsen was op projectscholen en vergelijkingsscholen identiek, door de vergelijkingstakenreeks-toetsafnames.
- Analyses van de relaties tussen projectdeelname en testresultaat laten zien dat het effect van het zitten in een klas waar de juf een takenreeks doorwerkt (ook al zit het kind niet in het groepje dat de lesjes krijgt) gemiddeld geringer is dan waar het een cursus betreft.

Het laatste is niet zo verwonderlijk. De cursussen waren in het project essentieel, daar ging ook de meeste begeleidingstijd in zitten.

15. Daar zegt U zowat: U heeft gewoon één groot Hawthorne-effect geboekt?

De situatie die bij uitstek aanleiding geeft tot een 'Hawthorne'-interpretatie is die waarin ondanks forse programmavariatie effectiviteit alom wordt geconstateerd. Weikart (1975, p. 502) vond iets dergelijks. Er zij opgemerkt dat dergelijke algemene verklaringspogingen elkaar logisch gesproken vaak uitsluiten. Zo hoor je ook wel dat (bijna) alles in dit soort werk uiteindelijk teruggevoerd kan worden op een 'school-' of 'persoons'-factor. Maar hoe dan te verklaren dat op de 9 scholen die in de eerste experimentele ronde vergelijkingsschool waren, en in de tweede ronde projectschool, de testresultaten in beide perioden waren als in Tabel 8?

Tabel 8 Testresultaten op 9 scholen, in beide rondes

	1e ronde, als vergelijkingsschool	2e ronde, als projectschool
d	+ 5	+ 11
s	+ 0	+ 8

Toelichting:

d = doelgroep s = steekproef

Dit lijkt eerder op een Hawthorne-effect dan op een Schooleffect, zou men zeggen. Echter: de testresultaten, zoals eerder gepresenteerd in dit artikel, zijn niet overal even groot. Men zou dan kunnen veronderstellen dat er toch een 'School'-effect opgetreden is, ware het niet

- dat je daarmee niets verklaart;
- dat het lastig is om van een zo algemeen bedoeld mechanisme als 'Hawthorne-effect' te stellen dat het op de ene school wel optreedt, op de andere niet;
- dat er nogal wat verschil zit in preciese deelname aan het programma, van school tot school beken;
- dat 'testresultaat' en 'deelname' aan elkaar gerelateerd blijken te zijn, óók indien 'gecorrigeerd' voor een scholenfactor.

Het laatste moeten we toelichten. De WPPSI was niet bedoeld om de effectiviteit van afzonderlijke programma-onderdelen te evalueren. Maar nu er flink wat programma-variatie optrad en geregistreerd werd, konden we niettemin vaststellen, dat niet elk programma-onderdeel even sterk gerelateerd is aan meetbare effecten op de test. De verwerkingsme-

thode staat beschreven in Stokking (1980^b). We zien dan het volgende. (Zie voor een iets uitgebreidere weergave De Vries et al. (1980)). Op regioniveau analyserend zijn er indicaties dat 'Zelfstandig Werken' nauwer (positief) aan de testresultaten is gerelateerd dan 'Verwoorden van Probleemgedrag' en de 'Takenreeksen'. Op kindniveau analyserend is de samenhang tussen projectdeelname en testresultaat relatief het duidelijkst ten aanzien van de cursussen 'Zelfstandig Werken' en 'Voorspellen en Reageren' en de eerste takenreeks. De tweede takenreeks vertoont zo te bezien de minste relatie met testresultaat. Op kindniveau analyserend gaat 'méér onderdelen doorwerken' niet per se samen met grotere testresultaten.

Resumerend: op projectscholen wordt een gemiddeld duidelijk positief testresultaat geconstateerd, vergeleken met vergelijkingsscholen; binnen de projectscholengroep verschillen de resultaten al naar gelang de preciese deelname, ook indien gecorrigeerd voor de factor 'school'; het is niet zo dat hoe intensiever begeleid is hoe meer effect optreedt, dat hangt duidelijk af van wat er is gedaan. (N.B.: deelname en voortestgemiddelde zijn *niet* gerelateerd!)

Op schoolniveau analyserend zijn er indicaties dat waar weinig deelname plaatsvindt aan schoolprogramma-onderdelen, intensieve oudercontacten desalniettemin gepaard kunnen gaan met goede testresultaten, en dat waar wel veel deelname plaatsvindt de factor oudercontact er voor wat betreft de testresultaten minder toe doet. Dit laatste zou kloppen met wat Groenendaal (1978, p. 27) in zijn literatuuroverzicht stelt: 'Gezinsbeïnvloeding of ouderactivering droeg weinig extra bij tot de intellectuele ontwikkeling van de kinderen wanneer op school reeds een speciaal programma draaide'.

Bij wijze van illustratie geven we in Tabel 9 de gemiddelde vooruitgang op de WPPSI van de groepen kinderen op de projectscholen die respectievelijk 0, 1, 2, 3, en 4 semesters van hun kleuterschoolperiode bij een leidster zaten die op dat moment de minicursus Zelfstandig Werken doorwerkte met haar klas. We zien dan dat het *per* programma-onderdeel kan voorkomen dat een intensievere confrontatie ermee gepaard gaat met een groter testresultaat. Maar dat gaat niet altijd op (in dit geval met name niet in de eerste regio). En waar het wel optreedt kan het moeilijk een Hawthorne effect genoemd worden, omdat 'méér van de ene cursus' meestal 'minder van de andere' impliceerde.

Het wordt tijd om wat nader te kijken naar de merites van een 'Hawthorne-interpretatie'. We denken dat wat McDill et al. schrijven (1969, p. 49-50) representatief is voor de wijze waarop over het alge-

Tabel 9 Gemiddelde WPPSI-vooruitgang per telcategorïe voor de minicursus Zelfstandig Werken

aantal semesters	1e ronde				2e ronde		
	1e regio	2e regio	3e regio	4e regio	1e regio	2e regio	3e regio
0	18 (7)	-6 (3)	2 (3)	6 (21)	9 (5)	-2 (26)	
1	3 (41)	16 (58)	6 (51)	15 (18)	2 (27)	12 (20)	15 (74)
2	7 (6)	22 (12)	13 (26)	10 (25)	5 (32)	12 (27)	31 (7)
3	1 (14)						
4							

Toelichting:

0, 1, 2, 3, 4 is het aantal semesters dat kinderen bij een leerkracht in de klas hebben gezeten die op dat moment die cursus deed. Tussen haakjes staan de aantallen kinderen waarover gemiddeld is.

meen aan een Hawthorne-effect wordt gedacht: 'Singling out people for special attention has been shown to affect their behavior. It is the well-known Hawthorne-effect. If compensatory education programs achieve improvement initially, it may be that the treatment itself has little to do with the gain and that any special attention to the enrollees would have achieved the same results. The potential presence of a Hawthorne-effect makes it hazardous to generalize results or to try to replicate them in another setting.'

Ons inziens moet men een 'Hawthorne-effect' niet als een bedreigende interpretatie zien. Inderdaad gaat het vooral om de generaliseerbaarheid. Maar als bepaalde ('experimentele') condities bevordelijk werken, waarom die dan niet in de voorwaarden voor een programma opgenomen? Voorzover we in GEON geconstateerd zouden hebben dat een bepaalde, zeer school-nabije, begeleiding en training, resultaat heeft, is dat op zich een waardevolle conclusie.

Toch wordt een Hawthorne-effect meestal als een artefact gezien, waarbij echter niet duidelijk is wat zo'n interpretatie nu precies inhoudt. Bracht en Glass (1968, pp. 457-459) brengen een handvol zeer verschillende zaken onder deze noemer. Strikt methodologisch gezien gaat het om een interpretatie waarin 'het in een experimentele situatie verkeren van de onderzochten' de feitelijke beïnvloedende factor is. In het historische onderzoek in de Hawthorne fabrieken was daarbij de afhankelijke variabele, de effectmaat: toename van produktie. Er zijn verschillende redenen waarom een 'Hawthorne'-interpretatie in het geval van GEON niet zo aannemelijk is.

1. Onze belangrijkste effectmaat: invloed op de ontwikkeling van kinderen, is niet simpelweg een kwestie van méér, onderwijzen is geen fabriceren.
2. We hebben meerdere effectmaten tot onze be-

schikking, waarbij het opvallende is dat ze allemaal dezelfde kant uitwijzen (zo blijkt bijvoorbeeld ook uit vragenlijstgegevens dat de cursus Zelfstandig Werken relatief beter aanslaat dan de cursus Verwoorden van Probleemgedrag; zo blijkt ook uit contacttellingen het belang van werken aan dit soort training in teamverband; e.d.).

3. Specifieke conclusies als bijvoorbeeld de positieve relatie tussen gebruik van de cursus Zelfstandig Werken en de testresultaten (die op elk analyseniveau weer terugkomen) vallen moeilijk te rijmen met een 'Hawthorne'-interpretatie.
4. Het is niet zo dat méér begeleiding per se positiever blijkt uit te pakken.
5. De gegeven begeleiding zou weinig effect hebben gesorteerd als de leidsters niet hadden geleerd 'wat te doen'.

Ook Cook (1968) concludeert dat het met een 'Hawthorne-effect' in onderzoek in het onderwijs wel meevalt (zie Baker (1968, p. 343)).

16. Toch kunt U Uw resultaten maar gedeeltelijk verklaren

'We still know little about how individual children develop in these programs' (Takanishi, 1979, p. 158).

Het accent dat bij GEON ligt op testgegevens als evaluatiecriteria is al herhaaldelijk bekritiseerd. Een vorm van kritiek zegt, dat de verklaring door middel van nauwkeurige procesgegevens ontbreekt. Nu hebben we wel vrij preciese registratie-gegevens, bijvoorbeeld aangaande deelname aan het programma en ook informatie rondom de afzonderlijke cursussen, zoals video-opnamen, maar dat neemt niet weg dat het verklaringsmodel deels een 'black box' blijft.

Elders bespreken wij daarbij verschillende aspecten

ten, hier willen we ingaan op de vraag of niet uitgebreidere observaties en interactie-analyses het gat tussen inservicetraining enerzijds en meting van effecten bij kinderen anderzijds hadden kunnen opvullen.

Allereerst moeten we meedelen dat dat praktisch gezien niet haalbaar was. De beschikbare tijd had uitgebreide observatietraining, observatie en analyse van de gegevens niet toegelaten. Bovendien zou dat bij een aantal kleuterleidsters een ontoelaatbare ingreep in de opbouw van de samenwerkingsrelatie hebben betekend (methodologisch gezien was een 'reactieve meting' het resultaat geweest, met alle representativiteits- en generaliseerbaarheidsproblemen van dien, nog afgezien van innovatie-overwegingen).

Vervolgens delen we het relatieve pessimisme dat Groenendaal (1978, pp 11-12) verwoordt aangaande verklaringsmogelijkheden in zulk onderzoek: verbanden zijn vaak specifiek, respectievelijk: 'variabelen welke de directe ervaringsmogelijkheden van kinderen beschrijven, blijken een gering aandeel te leveren in de predicties.'

Colthof (1979, pp. 126 vlgg, 183 vlgg) blijkt ondanks minitieuze observatie van lesjes, minitieuze analyse van begeleidingsgesprekken, en grote aandacht voor niet-gehaalde implementatiedoelen niet in staat tot 'verklaring' van geconstateerde effecten bij kinderen op de manier die men lijkt te verlangen.

Nu zou men kunnen denken dat het wellicht zelfs bij Colthof nog niet grondig genoeg is geprobeerd, maar het streven naar predictiemogelijkheden via 'instruments that will produce usable indexes utilizing brief samples of classroom behavior' (Baker, 1968, p. 353) is ondertussen toch wel oud genoeg om zijn waarde te bewezen te kunnen hebben.

Rosenshine en Furst (1973, p. 148) stellen dat de meeste gegevens zoals verzameld met observatie-instrumenten werden verkregen bij bepaling van een interbeoordelaarsbetrouwbaarheidscoëfficiënt. Daaruit zou je kunnen concluderen dat de bedoelde aanpak nog niet echt is geprobeerd, maar plausibel lijkt dat dat wel het geval is, maar door teleurstellende resultaten vaak niet is gerapporteerd. Wellicht zijn velen al tot een conclusie gekomen als Rosenshine en Furst op p. 175: 'It is possible that the patterns of effective teaching for different ends are so idiosyncratic that they will never be isolated.' Dat zou dan *niet* betekenen dat we geen effectieve programma's zouden kunnen bouwen, maar dat er grenzen zijn aan de verklaringsmogelijkheden (zie ook McDill et al., 1969, p. 66: op verklaringen kan soms niet gewacht worden; Campbell, 1975, p. 182). Veel-

zeggend is in dit verband dat Rosenshine en Furst denken te kunnen stellen dat 'high inference' instrumenten én beter discrimineren tussen scholen/leerkrachten, én betere predicties kunnen leveren van effecten bij leerlingen, dan uitgebreide gedragstellingen (pp. 133, 136, 158).

Uit bovenstaande overwegingen zou je de conclusie kunnen trekken dat we meer 'high inference' metingen in de klas hadden moeten verrichten. Zie ook Lowyck (1979, p. 427), die eveneens stelt dat een beperking tot 'observeerbaar onderwijsgedrag' onvoldoende lijkt. Maar variabelen als bijvoorbeeld 'warmth' (McDill et al., 1969, p. 12) zijn juist weer moeilijk 'hard' te maken. En een oplossing van dit dilemma door over te stappen van observatietechnieken naar het vragen van het oordeel van de leerkrachten valt ook niet één twee, drie te verwachten, als bedacht wordt hoezeer meningen kunnen verschillen van andersoortige feiten, hoe onbetrouwbaar het geheugen van mensen kan zijn, hoezeer factoren als 'sociale wenselijkheid' een rol kunnen spelen. Zie voor het laatste b.v. Hofstee (1965). Dergelijke methodologische haken en ogen aan het gebruiken van meningen van betrokkenen als evaluatieve informatie zijn zeker ook op het GEON-project van toepassing. Ons vierde artikel (november 1980) was voor een niet onbelangrijk deel gebaseerd op oordelen van de intermediaire krachten van het project. Oordelen van intermediaire krachten kwamen op basis van bepaalde wijzen van 'in het project staan' tot stand. En het is niet alleen zo dat die oordelen de grondslag vormen van veel van in het kader van de evaluatie verzamelde gegevensmateriaal. De oordelen (bijvoorbeeld aangaande het 'lekker lopen' van een cursus, het al dan niet geslaagd zijn van een ouderavond) bepaalden mede het begeleidende werk zelf! Reden genoeg om ze te evalueren. Dan blijkt het volgende.

Negatieve indicaties lagen voor de intermediaire krachten vooral in de organisatorische punten (niet halen van gemaakte planning), positieve in het gebruiken en blijven gebruiken van het geleerde en in een actieve houding van de leerkracht. Via de functie van intermediaire kracht hebben we ongetwijfeld meer zicht gekregen op een aantal processen dan anders het geval zou zijn geweest. Bovendien vormden de meningen die we dusdoende vrij systematisch konden verzamelen een checkmogelijkheid op conclusies die op basis van andere gegevens getrokken werden. Opvallend, en bemoedigend consistent met de analyse van de testresultaten respectievelijk de uitgevoerde contactenanalyses (zie De Vries et al. 1980) is dat de intermediaire krachten het vaakst de minicursus Zelfstandig Werken en het contact ou-

ders-school noemden als 'wel gelukt'.

Tot dusver bespraken we verklaringmogelijkheden in relatie tot het beschikken over, respectievelijk gebrek aan gegevens. We kunnen 'verklaren' ook statistisch opvatten. Dan heet het verschijnsel dat het ene kind meer geprofitteerd heeft dan het andere: 'binnenvariantie' (cf. Light en Smith, 1970, pp. 6, 13, 15). Dat verschillen binnen experimentele condities vaak van dezelfde orde van grootte of zelfs groter zijn dan die ertussen is een droevige, maar helaas maar al te vaak geconstateerde zaak. Zie bijvoorbeeld ook Baker (1968, p. 345), Weikart (1975, p. 505), Berman en Pauly (1975, pp. VIII-IX), Groenendaal (1978, p. 135), House et al. (1978, p. 154). Als 'scholenfactor' kan dit aan personen worden toegeschreven, maar waarschijnlijk is veel afhankelijk van organisatorische condities, implementatievariatie e.d.

Coulson, (1978, p. 51) zegt n.a.v. een poging om succesvolle van niet-succesvolle 'sites' te onderscheiden, dat er sprake is van een continuum van geconstateerde effectiviteit. Dat ligt voor de hand; wat hij daarna meedeelt is veel ernstiger: 'There was a considerable shift in the composition of the "successful" and "unsuccessful" groups; that is, some preciously succesful sites became unsuccessful, and vice versa'. Om dan maar af te zien van elke overall effectiviteitsbepaling, zoals wordt voorgesteld (Coulson, p. 17), gaat echter te ver. Weliswaar middel je dan over ongelijkssoortige eenheden, maar de mogelijke beleidsimplicaties kunnen zodanig zijn dat een (uiteraard) niet geheel voorspelbaar zijn van effect voor lief wordt genomen. Vaak was de 'binnenvariantie' zo groot dat het eindoordeel er een van 'geen effect' werd, en dat is natuurlijk ook weer niet de bedoeling (cf. McDill et al., 1969, p. 2). Het is plausibel dat verschil in effectiviteit gerelateerd is aan verschil in leerkrachtgedrag, zie bijvoorbeeld McNeil (1968) en Coulson (1978, p. 52). Factoren die de laatste noemt, spreken ons zeer aan: gerichte instructie, en aandacht voor gelijke kansen. Wij spreken van: precisie en systematiek, en positieve discriminatie.

Uiteraard blijft je in statistische analyse met een zeker percentage 'onverklaarde variantie' zitten, wat in dit soort werk veelal betekent, dat er verschillen optreden van leerkracht tot leerkracht. Kwantitatief was zo'n 'leerkrachtfactor' echter niet te analyseren, deels doordat de kinderen bij meerdere leidsters zitten (en verschil in deelname aan het project er ook weer doorheen loopt), deels doordat bijvoorbeeld het voortestgemiddelde per leerkracht, dus eigenlijk per klas of althans groep testkinderen, ook op een en dezelfde school nogal uiteen kan lopen. Omstreden kwesties als het intervalschaalkarakter en het regres-

sieverschijnsel verbieden dan als het ware verdere analyse.

Voor een meer filosofische verhandeling, tenslotte, omtrent 'verklaren', zie Beerling et al. (1970). Zie ook Van den Duyn (1979) en Stokking (1980^d).

17. Zijn Uw evaluatiecriteria niet een beetje eenzijdig?

Naast de nadruk op 'overall impact assessment' is waarschijnlijk niets zo controversieel als de keuze van de meetinstrumenten c.q. evaluatiecriteria (cf. Coulson, 1978, p. 29). De bekende, grote evaluatiestudies in de VS (Head Start, Follow Through, e.a.) hanteerden stevast bestaande, gestandaardiseerde instrumenten. Argumenten die daarvoor pleiten waren: beschikbaarheid (relatief geringe kosten), gemakkelijke toepasbaarheid, interpreteerbaarheid via normen, en 'algemene aanvaardbaarheid' (House et al., 1978, p. 138; zie ook Coulson, p. 30 vlgg). Zulke instrumenten zijn niet curriculum-specifiek. Stevens vindt (1973, p. 29) dat daarmee dan ook geen evaluatie van een curriculum mogelijk is, maar daarbij heeft hij eerder een formatieve dan een summatieve evaluatie op het oog. De summatieve evaluatie bij GEON maakte ook gebruik van niet-curriculum-specifieke instrumenten. Hier willen we betogen dat dat niet toevallig is.

De Vries schrijft over de UCP's (1973, p. 1): 'In algemene termen kan gezegd worden dat de effecten waarnaar gestreefd werd niet voldoende operationeel gedefinieerd waren bij de start van de Utrechtse Compensatie Programma's (U.C.P.'s), hetgeen een te globale keuze van evaluatie instrumenten met zich mee bracht.' Dat kan niet gezegd worden in het geval van GEON. Effecten van de inservicetraining waren bedoeld algemeen van aard te zijn, dóórwerkend in het dagelijkse werk op allerlei zogenoemde 'kleine punten', onder handhaving van het 'gewone' kleuterschoolprogramma. Naar onze mening geldt dan de overweging, zoals Anderson et al. (1978, p. 163) die geven: 'Faced with a program having many goals of varying degrees of measurability and emphasized differently in its various organizational components, it seems appropriate to apply a common measure stick to each component...'

Het GEON-programma kent meerdere doelen, die bovendien dynamisch van aard zijn (een ideaal leerkrachtgedrag wordt niet omschreven; verdere verbeteringen blijven steeds mogelijk). Je zou kunnen stellen dat we werken met een permanent verschuivend einddoel, een streefrichting. Gedragsgerichte doelformulering en daaraan gekoppelde evaluatie wordt dan lastig. (Vergelijk ook Light en Smith, 1970, p. 2 en Mellenbergh et al., 1968, p.

609).

De door ons gevolgde werkwijze lijkt consistent, als je mag verwachten dat algemene ontwikkelingsaspecten bij kinderen samen zullen hangen met de geïntegreerde, diverse werkmechanismen die we op 'leerkrachtniveau' op het oog hadden (vergelijk Madaus et al., 1979, pp. 221, 223). De algemene effecten bij kinderen zul je dan ook met algemene instrumenten dienen te meten. We gaan nu niet in op verschillen tussen 'achievement'- en 'aptitude' tests (zie House, 1978, p. 139; Madaus, 1979, pp. 207, 217, 220; Takanishi, 1979, p. 150).

Resumerend onderstrepen we de redenen die Stevens (1973, pp. 32-33) opsomt voor gebruik van intelligentietests bij evaluatie-onderzoek:

- het algemene karakter ('groot bereik');
- de voorspellende waarde t.a.v. schoolprestaties (zie bv. ook Hindley and Owen, 1978, p. 330);
- de overtuiging dat ontwikkelingsverschillen in belangrijke mate door de omgeving worden bepaald.

Uiteraard was het anno 1973 niet vanzelfsprekend om tests te gaan gebruiken. In sommige ogen was dat een beetje een anachronisme. Maar het project wilde in ieder geval iets hebben aan kwantitatieve evaluatie-gegevens. Overigens was er ook binnen het project zelf geen consensus over. In twee van de vier regio's zag men het gebruik van tests niet zo zitten. In één daarvan was dat uiteindelijk ook wel te merken aan de gebrekkige wijze waarop met het vastgestelde design werd omgesprongen. In de andere verdween de weerstand overigens goeddeels toen met behulp van de testgegevens effect van eigen werk bleek te kunnen worden aangetoond.

Wat WPPSI en WISC-R zelf betreft: ook daarvoor geldt de voorspellende waarde (zie bijvoorbeeld Bishop en Butterworth, 1979, p. 156, t.a.v. de WPPSI), de mogelijkheid om er experimentele effecten mee aan te tonen (zie bijvoorbeeld McDill et al., 1969, p. 64, t.a.v. de WISC) e.d.

Het bezwaar dat De Bruyn et al (1979) formuleren t.a.v. de WISC-R, namelijk mogelijk onverantwoord gebruik voor besluitvorming over individuen doordat een Nederlandse normering ontbreekt, geldt uiteraard niet bij vergelijkend evaluerend gebruik zoals in GEON. Gebruik van (delen uit) de WPPSI voor onderzoeksdoeleinden is in Nederland niet ongebruikelijk inmiddels, zie bijvoorbeeld: Van den Bos (1979), Schroots (1979), Mens (in Van Kemenade, 1973), Stevens (1973) (naast de WISC).

Gebruik van de WPPSI en WISC-R gezamenlijk is ook niet zo nieuw (zie onder meer het al genoemde artikel van Bishop en Butterworth, 1979, en Rasbury

et al., 1977). Aan de keuze voor deze instrumenten lagen de volgende overwegingen ten grondslag (zie voor de WPPSI ook: Kohnstamm, 1968; en voor beide: Sattler, 1974):

- de in de UCP gebruikte AKIT had een voor GEON te beperkte range;
- de SON discrimineerde onvoldoende bij jongere kinderen;
- een deviatiescore is acceptabeler dan een MA-concept;
- door de beschikbaarheid van profielen is eventueel aan leerkrachten meer informatie te geven (dan één IQ);
- WPPSI en WISC sluiten op elkaar aan, waardoor follow-up evaluatie relatief minder problematisch is;
- de WPPSI is, ook voor kinderen, plezierig om te doen;
- de Wechsler-serie is internationaal bekend, wat de communicatie bevordert;
- de psychometrische eigenschappen zijn goed.

Tot zover over de tests. Daarnaast waren er ook in GEON wel degelijk nog andere criteria op kindniveau.

We hebben steeds het begrip kunnen lezen aan het einde van de 2e klas GLO als een belangrijk evaluatiecriterium gezien. Daarvoor hebben we de toets Begrijpend Lezen II gehanteerd (zie Wit en Van Soest, 1975). We geven in Tabel 10 een overzicht.

Tabel 10 Resultaten Begrijpend Lezen Toets II

exp. groep	1e regio	2e regio	3e regio
pd	26 (30)	27 (19)	30 (16)
ps	32 (34)	32 (23)	31 (36)
vd	30 (13)	32 (9)	33 (7)
vs	—	35 (24)	35 (28)

Toelichting:

pd = projectscholen doelgroep
 ps = projectscholen steekproef
 vd = vergelijkingsscholen doelgroep
 vs = vergelijkingsscholen steekproef
 Tussen haakjes staan de aantallen.

Opvallend is uiteraard allereerst dat de aantallen kinderen waarvan we de resultaten op de BLT II konden verzamelen aanmerkelijk geringer zijn dan we eerder in het algemeen m.b.t. de follow-up evaluatie meld-

den. Dat komt grotendeels doordat besloten was om de toets alleen (klassikaal, door de leerkracht) te laten afnemen waar ten behoeve van de WISC-R afname steekproeven waren getrokken. Dat wil zeggen: op die lagere scholen waar de meeste kleuters terecht waren gekomen. Aangezien de verspreiding over de lagere scholen groter was dan we verwachtten (zie eerder in dit artikel) vallen de aantallen nu wat tegen. De BLT II laat weinig verschil zien tussen de onderscheiden experimentele groepen, zeker de maximumscore van 40 en de standaardafwijking van 7 in aanmerking genomen.

Vanuit het project is steeds gesteld dat verder een belangrijk evaluatiecriterium zou zijn of er van de begeleide scholen minder kinderen verwezen worden naar het buitengewoon onderwijs. Maar: minder dan wat? Je kunt kijken of er minder kinderen naar het BUO gaan dan van de vergelijkingsscholen. Maar het gaat om zulke kleine aantallen dat dat niet zoveel zegt. Je kunt kijken naar de percentages die in eerdere jaren golden. Maar die verschillen per regio, en regionale gegevens hieromtrent blijken niet steeds achterhaalbaar. Bovendien verschuiven die percentages in de loop van de tijd. Zou er in de tijd dat het project werkt algemener sprake zijn van afname in verwijzing naar BUO dan kunnen we een eventueel kleiner percentage t.a.v. begeleide kinderen niet op het conto van GEON schrijven. Een en ander komt er eigenlijk op neer dat het al dan niet verwezen worden, en daarmee ook de uiteindelijke percentages, van zoveel factoren afhankelijk zijn waar we onvoldoende zicht op hebben, dat we een dergelijk gemakkelijke vergelijking maar vergeten. Maar er zijn bij schoolloopbaan meer criteria dan alleen verwijzing naar BUO. Bijvoorbeeld ook het zittenblijven. De gegevens daaromtrent zijn wat exacter en completer te achterhalen. Maar ook dan blijven het

kleine aantallen, te klein om er statistisch iets mee te doen.

We zijn blij dat we bovenstaande overwegingen expliciteerden (paper ORD'79), toen we nog slechts de beschikking hadden over de schoolloopbaan gegevens van de 1e regio. Die zagen er namelijk gunstig uit. Inmiddels zijn ook de gegevens van de 2e en 3e regio bekend, en nu blijkt dat we dit criterium als project niet gehaald hebben. In Tabel 11 staat een overzicht van de drie eerste rondes.

Behalve testgegevens, toetsgegevens en schoolloopbaangegevens hebben we nog andere criteria gehanteerd bij de evaluatie van ons werk. Die betroffen met name wat de volwassenen, die met de kinderen te maken hebben, deden: leerkrachten, ouders, e.a. Over observaties in de klas, contacten ouders-school, e.d. rapporteerden we echter al in De Vries et al, 1980. Sommige critici stellen dat gezien ons inservice-trainingsprogramma onze 'eigenlijke' evaluatiecriteria bij de leerkracht liggen. De reden om bij GEON te proberen een grondige evaluatie via effectmeting bij de kinderen van de grond te krijgen is de gedachte, dat een goede implementatie zulke effecten niet garandeert. Anders gezegd: ook al ben je overtuigd van de waarde van bepaald leerkrachtgedrag, het blijft een veronderstelling die getoetst moet worden (zie Rosenshine en Furst, 1973, pp 126 en 151). Overigens is een accent op 'pay-off evaluation' (zie bijvoorbeeld McDill et al, 1969, p. 47 – de term is van Scriven) naar onze smaak vaker terecht. Zie bijvoorbeeld de redenering van Smets (1979, p. 45): 'Over het geheel genomen ligt het zwaartepunt van de waargenomen resultaten in de attitudeverandering van de leerkrachten. De veranderingen in de individuele hulpverlening zijn de eerste vruchten van het stimuleringswerk die direct ten goede komen aan de kinderen'. Dit laatste is namelijk nog aan te tonen.

Tabel 11 Schoolloopbaangegevens van drie eerste rondes

	1e regio		2e regio		3e regio	
	proj.sch.	verg.sch.	proj.sch.	verg.sch.	proj.sch.	verg.sch.
aantal kinderen waarvan de gegevens, totaal	70	24	76	51	83	54
een jaar extra op de kleuterschool gezeten	3	4	2	0	2	0
in 1e klas blijven zitten	5	6	11	5	16	4
naar BLO verwezen	2	3	1	2	4	0

18. *Had U zich in Uw project wel zo moeten concentreren op summatieve evaluatie volgens de quasi-experimentele traditie? Er zijn toch nieuwere inzichten?*

Een recent artikel als dat van Glass en Ellett (1980) bespreekt een 7-tal evaluatieopvattingen. Als daaruit iets duidelijk wordt is het wel dat een simpele keuze voor 'de beste' niet mogelijk is. Er is geen 'beste' evaluatieaanpak. Een rangordening van de verschillende aanpakken naar kwaliteit of bruikbaarheid valt anders uit al naar gelang de criteria die je hanteert, waaronder een criterium als de specifieke kennisinteresse. (Zie ook Van den Bosch, 1975) Het GEON-project begon in 1972-1973 met een bij uitstek procesgerichte opvatting over evalueren:

- Buitenstaanders moeten kunnen beoordelen welke effecten zijn opgetreden en met welke oorzaak.
- De projectuitvoerenden moeten voortdurend feedback krijgen op hun handelen.

Daardoor waren een aantal gangbare onderzoekstechnische keuzen afgesneden. Zoals het gebruik van indirecte meetprocedures als attitudeschalen. En zoals het hanteren van meer geavanceerde mathematische analysetechnieken. Voor het laatste is immers een daarop toegesneden gegevensverzameling nodig. En dat zat er strikt genomen al daardoor niet in, omdat het gezien de relatie die de OBD's met het veld hebben het door hen onmogelijk werd geacht om bij de keuze van de scholen een aselechte procedure te volgen.

Wat ook wel genoemd mag worden is de geringe omvang van de evaluatiestaf. Alleen al daardoor moest er gekozen worden. Die keuzen werden in 1974-1975 gemaakt, dus zoals helaas maar al te gebruikelijk terwijl het project al draaide:

- het inbrengen van onderzoeksmatige overwegingen, naast de evaluatiedoelstellingen van feedback geven en beleid maken;
- het geven van prioriteit aan de uiteindelijke beleidsevaluatie (in de zin van effectbepaling), ten koste van de feedback-functie;
- het invoeren van een administratiesysteem om t.z.t. de waarschijnlijkheid van alternatieve verklaringen voor effecten te kunnen beoordelen;
- het achterwege laten van de ontwikkeling van een geformaliseerde formatieve evaluatie.

Een andere beperkende factor was gelegen in de interne structuur van het project, met alleen al door de geografische verhoudingen een forse decentralisatie. De regionale autonomie was uiteraard betrekkelijk. Maar vanuit de evaluatie gezien was er weinig

aan te doen dat men ter plekke liever het experimentele effect maximaliseerde dan de beoordeelbaarheid van dat effect. Een resultaat van een en ander was dat steeds onderhandeld moest worden met de regio's aangaande evaluatie. Hetgeen niet alleen tijd kostte, maar ook compleetheid, tijdigheid en vergelijkbaarheid van informatie bedreigde.

Toch is de vraag terecht of de gekozen opzet een goede keus was. Is het nodig om allerlei problemen zoals in het voorgaande op te werpen? Kunnen ze niet omzeild worden door de evaluatie anders in te richten?

Een belangrijke vorm van kritiek stelt dat men in zo'n project *te veel tegelijk* wil: actie, evaluatie, fundamenteel onderzoek, etc. (vergelijk Baker (1968; zie o.a. p. 354)). Sommigen zien in de combinatie juist voordelen (Anderson (1978, p. 227); Scriven (1972)). Een actuele controverse is verder in het onderscheid tussen *kwantitatieve en kwalitatieve gegevens* opgesloten (zie o.a. Stake (1974), Schutz (1968), Parlett en Hamilton (1972), Shipman (1973, p. 168), McCall en Simmons (1969), Meltzer et al. (1977), Duintjer (1977), Giorgi (1978)). Andere bezwaren bij de gangbare research-benadering komen voort uit de onduidelijkheid van de uitkomsten, waarbij vaak allerlei discussie plaats vindt over de beste wijze van (statistisch) analyseren.

Als men Cronbachs commentaar op de Head Start evaluatiediscussie leest (1976, p. 8.13): 'I may as well say at the outset that my preference among that analyses has changed more than once as I have studied the problem, and that I am not convinced that I now know what should have been done with these data', kan men zich voorstellen dat alleen al op grond daarvan gepleit zou kunnen worden voor 'N=1 studies' (cf. Colthof, 1979, p. 214-215).

We zijn het er niet mee eens dat dan de generaliseerbaarheid zoek zou zijn. Ten eerste is, door moeilijke selectie van onderzoekseenheden en experimenteel verlies bij vervolgmetingen de representativiteit van traditioneel uitgevoerde studies voor de nationale populatie ook twijfelachtig (vergelijk Smith/Bissell, 1970, p. 68). En bij dit soort experimenten gaat het ook eigenlijk niet om statistische generalisatie, maar om theoretische. Als men op grond van een case-studie inzicht heeft gekregen in 'oorzaak-gevolg relaties' is er een basis voor generalisatie. (Zie ook Groenendaal, 1978, p. 46; Weikart, 1975, p. 492).

Aanvankelijk zagen we een *beslissingsgerichte aanpak* (zie bijvoorbeeld Edwards en Guttentag, 1975; Stufflebeam et al., 1972) als een te kiezen alternatief. Gaandeweg bleek ons enerzijds dat een volledig doorvoeren daarvan een vooraf explicitering

van besluitvormingssituaties vereist (wie/wanneer/waarover/aan de hand waarvan) die verder gaat dan in zulk werk opgebracht kan worden. Aan de andere kant lijkt ons een scheiding tussen een conclusiegerichte en beslissingsgerichte aanpak kunstmatig aangezien er altijd sprake zal zijn van te nemen beslissingen, waarvoor informatie moet worden verzameld, respectievelijk waartoe onderzoek plaatsvindt.

Een onderscheid tussen *formatieve* en *summatieve* evaluatie is gangbaar (zie bijvoorbeeld Stevens, 1973, p. 31). Een bezwaar tegen een al te groot accent op het laatste is dat men er dan waarschijnlijk niet zoveel van kan leren. De grote evaluatie-onderzoeken t.a.v. ondermeer Head Start waren sterk gericht op zgn. 'impact analyses' (cf. Coulson, 1978, p. 21), waarbij zelfs niet gericht gekeken werd welke programma's meer respectievelijk minder effectief waren (op. cit. p. 9; Smith en Bissell, 1970, p. 63), laat staan dat de aandacht gevestigd was op mogelijke verbeteringen in de programma's.

Al eerder werd aangegeven dat expliciet is afgezien van een geformaliseerde formatieve evaluatie-opzet, zoals bijvoorbeeld in Slavenburg (1978) beschreven. Dat werd enerzijds ingegeven door twijfels aan de bruikbaarheid van vooraf specificeren van (herschrijvings) beslissingen. Dat aspect – al dan niet 'decisionistisch' werken – laten we verder buiten beschouwing. Aan de andere kant was al snel duidelijk dat het onderscheid formatieve evaluatie–summatieve evaluatie voor ons lastig te handhaven was. De programma-variabelen waren moeilijk constant te houden; dat was zelfs niet de bedoeling. De cursussen werden gebruikt op een aan elke school en leerkracht aangepaste wijze. Anders gezegd: voorop stond de ondersteuning van het schoolteam, niet het zo gecontroleerd mogelijk onderzoeken van een (precies te omschrijven) programma op effectiviteit. Nu kan men met deze stand van zaken minimaal twee kanten op:

- het programma is geen constante, dus is summatieve evaluatie onmogelijk; de evaluatie kan dus alleen formatief zijn, sterker: de werkwijze is daar juist op gericht;
- door te middelen over allerlei uitvoeringsvarianties kan men wel degelijk van summatieve evaluatie spreken, temeer waar elk gebruik in de praktijk (bij verspreiding) toch ook op allerlei wijzen zal plaatsvinden. Door de variatie tijdens de experimentele periode kan men juist beter generaliseren; en voor formatieve evaluatie is juist méér nodig om precies te weten over welk (stukje) programma je praat; constantie of liever gezegd specificiteitsbaarheid, is daarbij – op een andere schaal! – juist essentieel.

Ons standpunt was het tweede. Dat komt doordat we nogal onder de indruk zijn van allerlei beoordeelbaarheidsproblemen waar we juist bij onze summatieve evaluatie minder last van hebben vanwege het feit dat het daar om testafnames bij kinderen gaat. Zie voor deze discussie over onderzoekstypen en evaluatieopvattingen verder ook Scriven (1974), Stufflebeam (1974), Cronbach (1976), Cook en Campbell (1979), meer de relatie met het beleid betreffend: House (1976), Welters (1977), van de Vall (1979), en, over actie-onderzoek: Moser (1977) en Heinze (1975).

Het stemt tot nadenken dat er serieuze onderzoeksproblemen zijn die door dergelijke 'methoden-discussies' amper of niet geraakt lijken te worden. Eén van de belangrijkste is wellicht: het meten van veranderingen. We worstelden daarmee al bij 'statistische regressie' en 'testgerichte training'. We gaan verder niet in op het werken met verschilscores in een groeisituatie met ongelijke start (Campbell en Erlebacher, 1970; Campbell en Boruch, 1975), stijgende trends in IQ-gemiddelden (Hindley en Owen, 1978, pp 330, 335), en validiteitsproblemen (Bereiter, 1976, Roskam en van der Sanden, 1974).

19. En toch. Hebben we nu ineens iets positiefs? Is het wel generaliseerbaar?

In Tabel 12 staan de testresultaten op de scholen, die in de eerste experimentele ronde project scholen waren, tijdens de 2e ronde.

Ons eerste antwoord is: ons werk heeft in ieder geval een investeringskarakter, want waar amper of helemaal niet meer wordt begeleid (eerste en tweede regio), behalen de eerder begeleide kleuterleidsters, althans bij de 'doelgroep', dezelfde of zelfs nog betere testresultaten als tijdens de periode dat ze begeleid werden. En waar nog wel begeleiding plaatsvindt, met verminderde intensiteit (derde regio), profiteert weer ook de 'steekproef' fors (en dus de hele klas). Er is dus wel degelijk sprake van generaliseerbaarheid, in die zin dat niet blijvend (zeer intensieve) begeleiding nodig is. Anders zou onze werkwijze inderdaad niet geschikt zijn voor algemenere toepassing.

Hierbij enkele kanttekeningen. Zo bestaat de indruk dat kleuterleidsters soms actiever worden als de school niet langer begeleid wordt. Daarvoor zijn diverse oorzaken aan te geven, zoals: dingen worden niet meer voor ze gedaan, en: ze beseffen dan pas goed het nut van een aantal zaken. Verder waren ook de intermediaire krachten van oordeel dat het werk hen in de tweede ronde beter afging, en dat toen meer dingen 'lukten'. Tenslotte wijzen we erop dat wat

Tabel 12 Testresultaten 1e ronde-scholen tijdens 2e ronde

regio	exp. groep	aantal kinderen	voortest		natest		verschil	S _{ed}
			$\bar{x}$	s _x	$\bar{x}$	s _x		
1	d	16	78	11	92	14	+ 14	4,9
	s	49	98	16	104	15	+ 6	5,7
2	d	10	90	15	108	13	+ 18	4,3
	s	44	110	17	114	15	+ 4	4,9
3	d	48	80	16	96	16	+ 16	3,9
	s	57	95	18	107	16	+ 12	4,2

Toelichting:

$\bar{x}$ = gemiddelde s_x = standaardafwijking

d = doelgroep s = steekproef verschil = ($\bar{x}_{na} - \bar{x}_{voor}$)

S_{ed} = (S²_{voor} (1-r_{voor, voor}) + S²_{na} (1-r_{na, na}))^{1/2}

Smith en Bissell (1970, p. 98) constateren: 'The history of pre-school education for disadvantaged children has shown consistently that programs become more effective over their first few years of operation as initial problems are worked out', ook bij ons in de testresultaten tot uitdrukking kwam.

Het is jammer dat follow-up evaluatie, zowel naar de leidsters als naar de kinderen toe, slechts mogelijk was voor de eerste rondes. Van de tweede rondes zou je immers nog 'meer' kunnen verwachten.

Toch blijft de generaliseerbaarheidsvraag staan. Nu kan men langs meerdere wegen generaliseren. Men kan veralgemenen naar *situaties en personen* toe. Wat dat betreft kunnen we inmiddels wel vertrouwen hebben dat we gewerkt hebben in situaties die representatief zijn voor achterstandssituaties, en houden we alleen de persoonsfactor over (leerkracht, schoolteam) als moeilijk in te schatten voorwaarde.

Maar je kunt ook veralgemenen naar een *criterium* toe. Dat betekent dan dat je uit toegenomen testcores tot andere resultaten probeert te concluderen, via voorspellende waarde voor schoolsucces, via psychologische theorie omtrent transfer, via maatschappelijke betekenis etc. Ook dat is niet eenvoudig.

Tenslotte kun je veralgemenen naar *werkwijze*: als zo'n begeleiding met zulke programma's effect had, wat mag je dan verwachten van deels andere begeleiding (b.v. minder intensief), deels andere programma's, e.d.? Je vergelijkt natuurlijk altijd met andere activiteiten. De vraag of een programma effect boekt moet dan ook aangevuld worden met de vraag of het meer, of belangrijker, of goedkoper, effect boekt dan alternatieven. Nu is vergelijking tussen verschillende programma's niet gemakkelijk. De 'program charac-

teristics' verschillen vaak; voorzover dezelfde uitdrukkingen worden gebezigd hebben die soms ook een heel andere betekenis, en/of lopen de resultaten uiteen.

Generaliseren is vooral zinvol als er zicht is op daadwerkelijke verspreiding, en op verspreidingscondities. Hoe liggen elders de beginvoorwaarden, zijn de verwachtingen niet te hoog gespannen (of: wel hoog genoeg...)? Het is onjuist om van evaluatieonderzoek in het onderwijs generaliseerbaarheidsbewijzen te verlangen. Toch zit voor velen de research in die positie. Vandaar ook het stof dat een toch niet zo opzienbarend artikel als dat van Lewin (1977) weer doet opwaaien, waarin tot positieve lange-termijn-effecten van Head Start wordt geconcludeerd. Ook Lazar et al. (1977) komen tot de conclusie dat er programma's aan te wijzen zijn die tot significante lange termijn effecten op schoolprestaties leiden. Er vindt minder verwijzing naar vormen van buitengewoon onderwijs plaats; de kinderen blijven minder zitten (p. 12). (Opvallend is dat zij menen te kunnen constateren dat van projecten met de meest doortimmerde evaluatieopzet de meest indrukwekkende resultaten verwacht mogen worden (p. 13). Bij dit wel vaker geconstateerde verschijnsel kan men zich afvragen of een goede evaluatie-opzet indicatief is voor de kwaliteit van het programma, als zijnde ook een onderdeel van hetzelfde project. Of dat grondiger evaluatie de door Campbell en Erlebacher (1970) en Campbell en Boruch (1975) geanalyseerde onderschattingsmogelijkheden voor het experimentele effect minder kans biedt.)

Vanwaar dit (voorwaardelijke) *optimisme*? We 'weten' toch dat 'compensatie-programma's' aan

strengere eisen afgemeten slechts zeer geringe effecten sorteren? Dat is althans een vaak geveld oordeel, zie bijvoorbeeld Van der Kley, in Van Kemenade (1973, pp 64). Van der Kley lijkt echter niet scherp genoeg rekening te houden met het feit dat bij 'Head Start', 'Follow-Through', e.d., federale bestedingsprogramma's geëvalueerd worden, geen eenduidige onderwijsprogramma's (zie p. 68). En ook komt de rol van de onderwijzer als één van 'strategisch belang' er maar bekaaid af.

Van de vele factoren die meebepalen of het oordeel over programma's in deze leeftijdsperiode positief of negatief uitvalt is de factor '*keuze van variabelen*' wellicht onderwijskundig/onderzoeksmatig de belangrijkste. Zo stellen Madaus et al. (1979, p. 225) dat Coleman (die in 1966 tot de conclusie kwam dat schoolse factoren weinig of geen invloed hebben op het prestatieniveau van veel minderheidsgroepen) tot een andere uitkomst was gekomen, als hij in plaats van karakteristieken als grootte, materiële faciliteiten, kwalificaties van leerkrachten, meer aandacht zou hebben gegeven aan het klimaat en de activiteiten op school. We delen Madaus' mening dat aandacht daarvoor interessanter is dan het verder uitvloeien van de gehanteerde statistische analyse.

Factoren zoals Coleman meenam zijn overigens uiteraard heel begrijpelijk waar overheidsbeleid geëvalueerd wordt: de 'hardware' kant is het meest tastbaar en direct gerelateerd aan jaarlijkse begrotingen! Groenendaal noemt met Coleman als brengers van 'het slechte nieuws' in één adem Jensen (1969) en Jencks (1972) (1978, p. 23), naast de evaluatierapporten van nationale projecten zoals Head Start. McNeil (1968) noemt verder nog het Plowden Rapport (1967).

Naar onze mening kan uit deze wetenschappelijke produktie worden geconcludeerd dat het hem meer zit in de *processen* (zowel op school als thuis) dan in de gemakkelijker grijpbare variabelen van meer materiële of 'labelende' aard. Daarbij zijn twee belangrijke nevenconclusies mogelijk:

- uitkomsten zijn afhankelijk van de wijze van statistische analyse (als je bijvoorbeeld 'family-status'-variabelen als eerste in een regressiemodel opneemt zullen die onevenredig veel variantie aan zich trekken en mede dáárhoor belangrijk worden) (Zie bijvoorbeeld Madaus et al. 1979, pp 221 en 214);
- uitkomsten zijn afhankelijk van de wijze waarop omgevingsfactoren worden gemeten en gevarieerd (waar de variatie in omgevingsfactoren niet wordt gecontroleerd en/of veel geringer is dan denkbaar, zijn quasi-definitieve conclusies over onderwijsmogelijkheden weinig zinvol).

Voor een deel is dit soort werk afhankelijk van *overtuigingen*. Smith en Bissell (1970, p. 5) gaan uit van de veronderstelling dat achter Head Start de notie steekt 'that intelligence is malleable'. (Zie ook De Groot, 1980; Vroon, 1980; Terwee, 1980; Van den Borne en Backus, 1979; Fatke, 1970; Sauer, 1970; Schusser, 1970).

Hoe nu de waarde van de GEON-uitkomsten te beoordelen? Moeten we scherp letten op statistische significantie, of is dat niet nodig gezien de replicaties, en de vraagtekens die zoals gezegd bij significantieberekeningen gezet kunnen worden? Moeten we op zoek naar een maat voor 'educational significance'? (House et al. stellen die op $\frac{1}{4}$ standaardafwijking (1978, p. 145).). Maar wat betekent een gemeten winst in testcores van zeg 10 punten tussen het 4e en het 6e levensjaar, individueel en maatschappelijk? Betekent het voor aanvankelijk lager scorenden meer dan voor de rest, zodat je een bepaalde kritische grensscore als evaluatie-criterium zou moeten hantieren (denk aan de toelatingsnormen voor BUO)? Of mag je afgaan op de voorspellende waarde die testcores voor schoolprestaties blijken te hebben, en er verder maar het beste van hopen? Geldt die voorspellende waarde ook voor verschillcores (vooruitgang)? (Zie Zimiles, 1970, p. 244; Stevens, 1973, p. 36).

Gelukkig hebben wij over *kritiek* niet te klagen gehad. Zo vroeg J. A. van Kemenade zich in 1978 al af of er bij GEON geen sprake was van een 'Hawthorne-effect', veronderstelde S. J. Sandbergen begin 1979 testgerichte oefeningseffecten, verwees H. J. Groenendaal tijdens de ORD '79 naar statistische regressie, vroeg minister Pais najaar 1979 naar de generaliseerbaarheid van de conclusies, en verlangde M. Swarts (1979) naar een meer gedetailleerde verklaring van de opgetreden effecten.

Naar onze mening ligt de achilleshiel, bij alle duidelijke en consistente (zich replicerende) uitkomsten, bij de laatstgenoemde kanttekening. Het verklaringsmodel blijft, voor een deel, noodgedwongen (zie paragraaf 16), een 'black box'. Dit betekent vooral dat de voorspelbaarheid van resultaat op het niveau van het individuele kind waarschijnlijk niet zo groot is. Dat hangt mede samen met het (bekende) verschijnsel van gebrek aan harde theorie.

Toch trokken we meerdere, duidelijke conclusies. De naar onze mening belangrijkste is dat de invloed van routinematige gedragingen erg groot kan zijn; gedragingen die slechts via gerichte training gewijzigd kunnen worden. Deze slotconclusie is in essentie reeds te vinden bij Mellenbergh et al. (1968, pp 615-616): 'Aangezien men sneller onderwijsresultaten bereikt bij goede dan bij slechte leerlingen, fungeren de goede leerlingen als bevestigings van het on-

derwijsgedrag van de lesgevers, waardoor ook op deze manier een voorkeursbehandeling waarschijnlijker wordt. (...). Hoe dan ook, in plaats van een negatieve terugkoppeling in het onderwijs vindt men hierdoor een positieve terugkoppeling: aanvankelijk kleine verschillen worden op ongerechtvaardigde wijze vergroot'. (Zie ook Colthof, 1979, p. 197; Lowyck, 1979, p. 441; Hermanns, 1979; Groenendaal, 1978, pp 14-15).

Het bestek van dit artikel staat niet toe verder in te gaan op effectiviteitsvoorwaarden bij het GEON-programma. We herhalen alleen dat we die duidelijk gekoppeld zien aan disseminatiemogelijkheden. Varianten voor en condities bij verspreiding zijn gedurende de laatste jaren van het project verregaand uitgewerkt in een nota over verspreidingsaspecten (1977), een verspreidingsadvies (1978, waarvan een uittreksel is aangeboden door het projectbestuur aan de minister), een beleidsnotitie voor overleg met de onderwijsinspectie (1979), en een opzet voor een verspreidingsexperiment. Sedert december 1978 is het project in de publiciteit getreden, en zijn er vragen gesteld en een motie en een amendement aangenomen in de Tweede Kamer. Op moment van schrijven van dit artikel (mei 1980) is bekend dat de LPC's de minister hebben toegezegd een plan voor verdere implementatie te willen opzetten.

Epiloog

De in Stokking, 1980^b, aangekondigde evaluatie van de evaluatie-aanpak is gedeeltelijk in bovenstaand artikel verwerkt. Er bestaat een uitgebreider rapport over (Stokking, 1980^a). We hopen er in artikel- of boekvorm nog op terug te komen. Verder zijn er de nodige deelevaluatierapporten per programma-onderdeel, en enkele case-studies.

Als contactadres fungeert het IPAW te Utrecht.

Literatuur

- Anderson, R.B. et al., Pardon us, but what was the question again? A response to the critique of the Follow Through evaluation, *Harvard Educational Review*, 1978 (48) 161-170.
- Anderson, S.B., From textbooks to reality. Social researchers face the facts of life in the world of the disadvantaged, in: I. Hellmuth (Ed.), *Disadvantaged Child*, vol. 3 New York, 1970, pp 226-237.
- Baker, R.L., Curriculum Evaluation, *Review of Educational Research*, 1968 (39,3) 339-358.
- Beerling, R.F., S.L. Kwee, J.J. A. Mooij en C.A. van Peursen, *Inleiding tot de wetenschapsteorie*. Utrecht, 1970.
- Bereiter, C., Some persisting dilemma's in the measure-

- ment of change, in: Ch.W. Harris (Ed.), *Problems in measuring change*. London, 1976.
- Berk, K.N. and J.S. Francis, A review of the manuals for BMDP and SPSS, *Journal of the American Statistical Association*, 1978 (73,361) 65-71.
- Berman, P. and E.W. Pauly, Federal programs supporting educational change, Vol. II *Factors affecting change agents projects*. Rand, Santa Monica, 1975.
- Bishop, D. and G.E. Butterworth, A longitudinal study using the WPPSI and WISC-R with an English sample, *British Journal of Educational Psychology*, 1979 (49) 156-168.
- Borne, C. van den, en M. Backus. Is intelligentie erfelijk? *Revue* 1979 (5,1) 14-53.
- Bos, K.P. van den, Leerstoornissen en WISC of WISC-R profielen, *Pedagogische Studiën*, 1979 (56,10) 397-408.
- Bosch, L.J. van den, Evalueren van onderwijsinnovaties, *Pedagogische Studiën*, 1975 (52) 128-140.
- Bracht, G.H. and G.W. Glass, The external validity of experiments, *American Educational Research Journal*, 1968 (5) 437-474.
- Bronfenbrenner, U., Een experimentele ecologie van de menselijke ontwikkeling, in: W. Koops en J. J. van der Werff, *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Groningen, 1979, pp 407-423.
- Bruyn, E.E.J. de, W. Heinrichs, H. Oosterbaan, Niveauverschillen op nietgenormeerde Nederlandse versies van de intelligentietests HAWIK en WISC-R, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979.
- Campbell, D.T., 'Degrees of freedom' and the case study, *Comparative Political Studies*, 1975 (8,2) 178-193.
- Campbell, D.T. and R.F. Boruch, Making the case for randomized assignment to treatments by considering the alternatives: Six ways in which quasiexperimental evaluations in compensatory education tend to under-estimate effects, in: C.A. Bennet and A.A. Lumsdaine (Eds.), *Evaluation and Experiment*. New York, 1975, 195-296.
- Campbell, D.T. and A. Erlebacher, How regression artifacts in quasiexperimental evaluation can mistakenly make compensatory education look harmful, in: I. Hellmuth (Ed.), *Disadvantaged Child*, volume 3. New York, 1970, 185-210.
- Cicirelli, V.G., J.W. Evans, and J.S. Schiller, The impact of Head Start: A Reply to the Report Analysis, *Harvard Educational Review*, 1970 (40,1) 105-129.
- Cohen, J., Multiple regression analysis as a general data-analytic system, *Psychological Bulletin*, 1968 (70,6) 426-443.
- Cohen, J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York, 1969.
- Colthof, J., *Opleiding en begeleiding van taakleiders*. Diss., Utrecht, 1979.
- Cook, T.D., D.T. Campbell, *Quasi-experimentation*. Chicago, 1979.
- Coulson, J.E., National Evaluation of the emergency school aid act (ESAA): A review of methodological issues, *Journal of Educational Statistics*, 1978 (3,1) 1-60.
- Cronbach, L.J., *Research on classroom and schools: formulation of questions, design and analysis*. Stanford, 1976.
- Cronbach, L.J., Beyond the two disciplines of scientific

- psychology, in: G.V. Glass (Ed.), *Evaluation Studies Review Annual*. Vol. 1, 1967, Beverly Hills, London, 15-27.
- Dronkers, J. (Red.), *Onderwijs en economie*. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1978. SVO-reeks nr. 10 Den Haag, 1978.
- Duintjer, O.D., *Rondom regels*. Meppel/Amsterdam, 1977.
- Duyn, P. van den, Wie geneest heeft gelijk, *Intermediair*, 4 mei 1979, 45-47.
- Edwards, K.I., Summative Evaluation: Some basic considerations, in: G.D. Borich (Ed.), *Evaluating educational programs and products*. Englewood Cliffs, 1974, 373-399.
- Edwards, W. and M. Guttentag, Experiments and evaluations: a reexamination, in: C.A. Bennet, and A.A. Lumsdaine (Eds.), *Evaluation and Experiment*. New York, 1975, 409-463.
- Eisner, E.W., Instructional and expressive educational objectives, in: M.D. Merrill (Ed.), *Instructional Design, Readings*. London, etc., 1971, 97-101.
- Evans, S.H. and E.J. Anastasio, Misuse of analysis of covariance when treatment effect and covariate are confounded, *Psychological Bulletin*, 1968 (69,4) 225-234.
- Fatke, R., Zur Kontroverse um die Thesen A. Jensens, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1970 (16,2) 219-226.
- Feldt, L.S., A comparison of the precision of three experimental designs employing a concomitant variable, *Psychometrika*, 1958 (23,4) 335-353.
- Freudenthal, H. *Weeding and Sowing, Preface to a science of mathematical education*. Dordrecht/Boston, 1978.
- Giorgi, A., *Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie*. Meppel/Amsterdam, 1978.
- Glass, G.V. and F.S. Ellett, Evaluation Research, *Annual Review of Psychology*, 1980 (31) 211-228.
- Groen, H.K., Leerlingen uit verschillende sociale milieus hebben geen gelijke kansen, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1975 (1,1) 40-42.
- Groenendaal, H.J., *Vroegtijdige hulpverlening aan zwakfunctionerende kleuters*. Verslag van een onderzoek. Diss. Amsterdam, 1978.
- Groot, A.D. de, en A.A.J. van Peet, Enkele kanttekeningen bij het proefschrift van J.L. Peschar: Milieu, school en beroep, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1975 (1,1) 36-39.
- Groot, A.D. de, en A. van Peet, Nogmaals de invloed van regressie-effecten, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1976 (1,3) 133-137.
- Groot, A. D. de, De betekenis van 'intelligentie' en 'aanleg'. (afscheidscollege), *Intermediair*, 8 februari 1980 (16,6) 11-17 + 29.
- Haassen, P.P. van, *WISC-R, Nederlandse handleiding*. Amsterdam, 1976.
- Heinze, T. u.a., *Handlungsforschung im pädagogische Feld*. München, 1975.
- Hermanns, J., Het ontstaan van schoolproblemen. Een longitudinaal onderzoek in kleuter- en lagere school, *Pedagogische Studiën*, 1979 (56) 348-357.
- Hindley, C.B. and C.F. Owen, The extend of Individual Changes in I.Q. for Ages between 6 months and 17 years, in a British Longitudinal Sample, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1978 (19) 329-350.
- Hofstee, W.K.B. De vragenlijstsituatie, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1965 (10) 592-602.
- House, E.R., Justice in Evaluation, in: G.V. Glass, *Evaluation Studies Review Annual*, Vol. 1, 1976, London, 75-100.
- House, E.R. et al., No Simple Answer: Critique of the Follow Through Evaluation, *Harvard Educational Review*, 1978 (48,2) 128-160.
- Huck, S.W. and R.A. McLean, Using a repeated measures ANOVA to analyze the data from Pretest-Posttest design: a potentially confusing task, *Psychological Bulletin*, 1975 (82) 511-518.
- Irvine, J., J. Miles and J. Evans, *Demystifying social statistics*. London, 1979.
- Kemenade, J.A. van, *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*. Alphen a/d Rijn, 1973.
- Kemenade, J.A. van, *Als de smalle weegbree bloeit*. Amsterdam, 1979.
- Kenny, D.A., A Quasi-experimental Approach to Assessing Treatment Effects in the Nonequivalent Control Group Design, *Psychological Bulletin*, 1975 (82) 345-362.
- Kohnstamm, G.A., Over de AKIT, de WPPSI en de UTANT, Drie nieuwe tests voor 4-7 jarigen, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1968 (23) 269-290.
- Kuhn, T.S., *De noodzakelijke spanning. Traditie en vernieuwing in de wetenschap*. Meppel/Amsterdam, 1979.
- Lazar, J. et al., *The persistence of preschool effects*. A long-term Follow-Up of fourteen infant and preschool experiments. Summary Report, US Dep. of HEW, october 1977.
- Lewin, R., 'Head Start' pays off. *New Scientist*, 3 March 1977, 508-509.
- Light, R.J. and P.V. Smith, Choosing a Future. Strategies for Designing and Evaluating New Programs, *Harvard Educational Review*, 1970 (40,1) 1-28.
- Lord, F.M., Elementary models for measuring change, in: Ch. W. Harris (Ed.), *Problems in measuring change*. London, 1967.
- Lord, F.M., Statistical adjustments when comparing preexisting groups, *Psychological Bulletin*, 1969 (72,5) 336-337.
- Lowyck, J., Procesanalyse van het onderwijsgedrag, *Pedagogische Studiën*, 1979 (56) 427-440.
- Madaus, G.F. et al., The sensitivity of measures of school effectiveness, *Harvard Educational Review*, 1979 (49,2) 207-230.
- Marjoribanks, K., *Families and their learning environments. An empirical analysis*. London, 1979.
- McCall, G.J. and J.L. Simmons, *Issues in participant observation*. Reading, 1969.
- McDill, E.L. et al., *Strategies for success in compensatory education: an appraisal of evaluation research*. Baltimore/London, 1969.
- McNeil, J.D., Forces influencing curriculum, *American Educational Research Journal*, 1968 (5) 293-318.
- Mellenbergh, G.J. et al., Vaardigheden en tekorten, een strategie voor het analyseren van onderwijsdoelen, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1968, 609-631.

- Meltzer, B.N., J.W. Petras and L.T. Reynolds, *Symbolic interactionism, Genetics, varieties and criticism*. London, 1977.
- Molenaar, I.W. en A. Thomas, Psychometrics in subgroups, or Regression to the mean revisited, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1968 (3,4) 152-160.
- Moser, H., *Methoden der Aktionsforschung*. München, 1977.
- Nie, N.H. et al., *Statistical Package for the Social Sciences*. New York, etc., 1975².
- Overall, J.E. and J.C. Klett, *Applied multivariate analysis*. New York, 1972. (Chapter 8: Complex Least-squares Analysis of Variance).
- Overall, J.E. and D.K. Spiegel, Concerning Least Squares Analysis of Experimental Data, *Psychological Bulletin*, 1969 (72,5) 311-322.
- Overall, J.E., D.K. Spiegel, and J. Cohen, Equivalence of Orthogonal and Nonorthogonal Analysis of variance, *Psychological Bulletin*, 1975 (82) 182-186.
- Parlett, M. and D. Hamilton, *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovative programs*. Occ. paper no 9, CRES, Edinburgh, 1972.
- Peschar, J.L., De invloed van de regressie-effecten in het Milieu-School-Beroep onderzoek: Een antwoord aan A.D. de Groot en A.A.J. van Peet, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1976a (1,2) 49-58.
- Peschar, J.L., Andermaal de invloed van regressie-effecten, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1976b (1,3) 137-138.
- Peschar, J.L., Educational opportunity within and between Holland and Sweden: The semi-experimental approach, *Sociologische Gids*, 1978 (25,4) 273-296.
- Porter, A.C. and T.R. Chibucos, Selecting analysis strategies, in: G.D. Borich, (Ed.), *Evaluating educational programs and products*. Englewood Cliffs, 1974, 415-464.
- Rasbury, W. et al., Relations of scores on WPPSI and WISC-R at a one-year interval, *Perceptual and Motor Skills*, 1977 (44) 695-698.
- Rosenshine, B. and N. Furst, The use of direct observation to study teaching, in: R.M.W. Travers (Ed.), *Second Handbook of research on teaching*. Chicago, 1973, 122-183.
- Roskam, E.E. en A.L.M. van der Sanden, Factor analytische modellen in longitudinaal onderzoek, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1974 (29) 67-94.
- Sandbergen, S., 'Testslimheid', De invloed van oefening en coaching op testcores, *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1968 (23) 502-529.
- Sattler, J.M., *Assessment of children's intelligence*. Philadelphia, 1974, section 4.
- Sauer, W., Stand der Zwillingsforschung in pädagogischer Sicht, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1970 (16,2) 173-202.
- Scriven, M., Die Methodologie der Evaluation, in: Chr. Wolf (Hrsg.), *Evaluation*. München, 1972.
- Scriven, M., Evaluation perspectives and procedures, in: W.J. Popham (Ed.), *Evaluation in education. Current applications*. Los Angeles, 1974, 1-93.
- Schroots, J.J.F., *De Leidse Diagnostische Test, experimentele versie*. Diss., Amsterdam, 1979.
- Schusser, G., Vererbung, Intelligenz und Schulleistung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1970 (16,2) 203-218.
- Schutz, R.E., Methodological issues in curriculum research, *American Educational Research Journal*, 1968 (5) 359-366.
- Sherrets, S. and M. Quatrocchi, WISC-R differences - Fact or Artifact? *Journal of Pediatric Psychology*, 1979 (4,2) 119-127.
- Shipman, V.C., Disadvantaged children and their first school experiences. ETS-HEAD START longitudinal study, in: J.C. Stanley (Ed.), *Compensatory education for children ages 2 to 8*. Baltimore, 1973, 145-195.
- Slavenburg, J.H. (Red.), *Het Project Onderwijs en Sociaal Milieu*. Tilburg, 1978.
- Smets, P., *Beginfase begeleidingswerk stimuleringscholen*. Deelverslag 1, Evaluatie Onderwijsstimulering. ITS, Nijmegen, 1979.
- Smith, G. and J. James, The effect of preschool education: Some American and British evidence, *Oxford Review of Education*, 1975 (1,3) 223-240.
- Smith, M.S. and J.S. Bissell, Report Analysis: The impact of Head Start, *Harvard Educational Review*, 1970 (49,1) 51-104.
- Stake, R.E., Program Evaluation, particularly responsive evaluation, in: *New trends in evaluation*. Report from the institute of education. Göteborg, 1974.
- Stevens, L.M., *Curriculum Schoolrijpheid, Deel II. Een evaluatieonderzoek*. Den Bosch, 1973.
- Stokking, K.M., *Toetsend Onderzoek*. (Dissertatie). Groningen, 1979.
- Stokking, K.M., *Evaluatie-onderzoek Inservicetraining GEON-project*. Paper voor de onderwijsresearchdagen 1980 (1980a).
- Stokking, K.M., De evaluatie-aanpak in het GEON-project, *Pedagogische Studiën*, 1980 (57,4) 182-194 (1980b).
- Stokking, K. M., Statistische regressie: enkele methodologische notities, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1980 (5) 271-279 (1980c).
- Stokking, K. M., *Evaluatie van de evaluatie*, Utrecht, 1980 (1980d).
- Stufflebeam, D.L., Alternative approaches to educational evaluation: A self-study guide for educators, in: W.J. Popham (Ed.), *Evaluation in education. Current Applications*. Los Angeles, 1974, 95-143.
- Stufflebeam, D.L. et al., *Educational evaluation and decision making*. Itasca, 1972.
- Takanishi, R., Evaluation of early childhood programs: toward a developmental perspective, in: L.G. Katz (Ed.), *Current topics in early childhood education*, vol. II. Norwood N.J., 1979.
- Terwee, S., Heeft A.D. de Groot gelijk? *Intermediair*, 14 maart 1980 (16,11) 45-47 + 61.
- Thorndike, R.L., Regression fallacies in the matched groups experiments, *Psychometrika*, 1942 (7,2) 85-102.
- Vall, M. van de, en B. van Dijkum-de Jong, *Het rendement van sociaal beleidsonderzoek*. Alphen a/d Rijn, 1979.
- Verberk, A.J.A., *Variantie-analyse in de gedragswetenschappen, in het perspektief van andere multivariate analysestechnieken*. Groningen, 1970.
- Vries, A.K. de, *Evaluatie SVO-project 083. Tussentijdse*

- globale rapportage. Utrecht, 1973.
- Vries, A.K. de, GEON, opvoedings- en onderwijsperspectieven, *Pedagogische Studiën*, 1980 (57,3) 113-124.
- Vries, A.K. de, Inhouden en achtergronden van de inservice-trainingskursussen in het GEON-project. *Pedagogische Studiën*, 1980 (57,10) 449-459.
- Vries, A.K. de, M.H. Kramer-van Walderveen, K.M. Stokking en L.C. Thierens, GEON: Ervaren met en evaluatiegegevens over de programma-onderdelen, *Pedagogische Studiën*, 1980 (57) 504-531.
- Vroon, P.A., Enkele kanttekeningen bij het onderzoek naar de herkomst van intelligentieverschillen, *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1978 (3,6) 284-291.
- Vroon, P., Erfelijkheid en I.Q.: Chaos in onderzoek, *De Volkskrant*, 10 januari 1980.
- Wechsler, D., *WPPSI-manual*. New York, 1967.
- Wechsler, D., *WISC-R manual*. New York, 1974.
- Weikart, D.P., Über die Wirksamkeit vorschulischer Erziehung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 1975 (21,4) 489-509.
- Welters, L., Het beleid en de zachte sektor van het sociaal onderzoek, in: L. Brunt (Red.) *Anders bekeken*. Mepel/Amsterdam, 1977 pp 109-126.
- Wit, O. en W. van Soest, *Handleiding Begrijpend lezen II*. CITO, Arnhem, 1975.
- Woodward, J.A. en J.E. Overall, Multivariate analysis of variance by Multiple Regression Methods, *Psychological Bulletin*, 1975 (82) 21-32.
- Zimiles, H. Has evaluation failed compensatory education? in: J. Helmuth (Ed.), *Disadvantaged Child*, Vol. 3 New York, 1970, 238-245.
- Zwarts, M., *Verslag van de meta-evaluatie van de evaluatie van het GEON-project*, Utrecht, 1979.

Manuscript aanvaard 22-8-'80

Curriculum vitae: zie *Pedagogische Studiën* 1980, 57, 194.

Een studiereis naar Moskou en Oost-Berlijn

Hernieuwde kennismaking.

Inleiding

In februari 1980 maakten wij een studiereis naar Oost-Europa. Deze reis werd mogelijk gemaakt door een subsidie van O. en W. Wij waren een tiental dagen te gast bij professor V. V. Davydov, directeur van het Instituut voor Algemene en Pedagogische Psychologie van de Academie van Pedagogische Wetenschappen (A.P.N.) in Moskou. De laatste vier dagen werden doorgebracht in Oost-Berlijn, waar wij een gesprek hadden met dr. Jantos, hoofd van het Institut für Pädagogische Psychologie van de Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. Het instituut is gevestigd in een van de Oost-Berlijnse scholen. Deze school fungeert tevens als experimenteerschool.

De reis werd gemaakt ten dienste van onze werkzaamheden bij het Schooladviescentrum (S.A.C.) te Utrecht. Ons werk bestaat uit het begeleiden van en samen met de teamleden van de scholen trachten vorm te geven aan een andere onderwijspraktijk m.n. op het gebied van het reken-wis-kunde onderwijs.

Deze vernieuwde aanpak van het rekenonderwijs vereist een theoretische doordenking van andere inhouden in relatie tot andere onderwijsvormen, maar ook een andere kijk op de leerling-leerkracht relatie en het uitwerken van differentiatievormen e.d.

Tevens oriënteerden we ons in de afgelopen jaren op onderwijskundige, leertheoretische en onderwijspsychologische theorieën en trachtten we een concrete vormgeving te geven aan aspecten uit dergelijke theorieën, deels in experimentele programma's voor de leerkracht, deels in begeleidingsmodellen.

Zoals bekend zijn er in Moskou en Oost-Berlijn groepen onderzoekers die zich met onderwijsleertheorieën bezighouden en zijn er ook in Nederland onderzoekers of instituten op deze gebieden actief, zoals het psychologisch laboratorium van de Rijksuniversiteit te Utrecht (Prof. Van Parreren, het kwantijzer project S.V.O. 0327) en het I.O.W.O.

De reis waarvan wij in deze kroniek een verslag willen geven, had ten doel ons verder theoretisch te verdiepen.

In Moskou waren wij in de gelegenheid tot een hernieuwde en bredere kennismaking met een aantal naaste medewerkers van Davydov, die wij op onze vorige reis in 1977 al hadden ontmoet. (Van Parreren en Nelissen 1979).

Ter voorbereiding hebben wij een brief opgesteld, welke vooraf verzonden is aan onze gesprekspartners. In deze brief werden de thema's voorgelegd, die wij met de verschillende medewerkers wilden behandelen. Deze brief bleek een goede functie te hebben. Men had zich op onze komst voorbereid en wist over welke voorkennis wij beschikten. Hierdoor was het mogelijk snel ter zake te komen en veel gesprekspunten te behandelen.

Helaas bleek bij aankomst dat onze gastheer Davydov ten gevolge van een hartaanval in het ziekenhuis lag. Desondanks hebben wij met een dertiental collega's en medewerkers gesproken. De thema's die wij speciaal met Davydov wilden doornemen, hebben wij met anderen kunnen bespreken.

Hieronder zullen we eerst enkele beweegredenen tot deze reis beschrijven. Vervolgens gaan we in op enkele centrale thema's die we besproken hebben.

Motivering van de studiereis

In de afgelopen jaren werden wij bij onze kennismaking met de theorieën uit de Sovjet-Unie geconfronteerd met enkele problemen. Aanvankelijk (begin 70'er jaren) richtten wij onze voornamelijk op de theorie van Gal'perin. Met name zijn idee van de trapsgewijze procedure probeerden wij uit te werken in onderwijsprogramma's. Al vrij spoedig ondervonden wij hierbij een aantal problemen. Wij raakten in de loop der jaren overtuigd van de noodzaak tot een flexibeler interpretatie van zijn theorie en meenden tevens ons te moeten oriënteren op andere denkbeelden. Het was vooral de kennismaking met de theorie van Davydov die ons op dit bredere spoor zette. In deze periode werd de reis in 1977 ondernomen.

Wij voegden aan deze verbreding nieuwe elementen toe: het werk van een groep Russische onderzoekers die zich bezig houdt met probleemgericht onderwijs en het creatieve denken. Dit werk was in het afgelopen jaar voor ons een belangrijke inspiratiebron. Wij hebben met name geprobeerd na te gaan op welke manier het mogelijk is een verbinding te leggen tussen de theorie van Davydov en de uitgangspunten van het probleemgericht onderwijs. Onze

reis in 1980 was gericht op het verzamelen van meer informatie over deze relatie. Maar tevens hoopten wij meer duidelijkheid te krijgen over een discussie, die het afgelopen jaar gaande was met enkele medewerkers van het I.O.W.O. (m.n. prof. Freudenthal, Treffers en Streefland). Deze discussie betrof enkele kernbegrippen uit de theorie van Davydov. Zo meent Freudenthal dat Davydov ten aanzien van de wiskunde ten onrechte een onderscheid maakt tussen theoretische en empirische begrippen. De wiskunde zou slechts theoretische begrippen bevatten. Daarom zou het onnodig, maar vooral onjuist zijn deze onderscheiding te maken.

Deze discussie richtte zich ook op het concept van de logische analyse. Volgens Treffers (1979) zou door deze analyse het onderwijs te zeer bepaald worden door de formele kenmerken van de wetenschap en te weinig uitgaan van de mathematische activiteiten van het kind in zijn eigen wereld. Bovendien zou de logische analyse niet tot een volledige oriënteringsbasis leiden, maar juist tot een vrij eenzijdige smalle benadering van wiskundige problemen. Deze discussiepunten wilden wij met onze Russische gesprekspartners doorspreken.

Wij hopen door dit reisverslag bij te dragen tot een bredere kijk op de theorieën uit de Sovjet-Unie. Wij constateren namelijk dat er in Nederland een groeiende belangstelling waar te nemen valt voor de sovjetpsychologie, veelal genoemd de Russische leerpsychologie. Deze belangstelling echter is dikwijls eenzijdig en berust op te weinig informatie. Dit leidt soms tot verkeerde interpretaties en te beperkt opgezet onderzoek (Nelissen, 1980).

Het is belangrijk zich rekenschap te geven uit welke wetenschapstheoretische context de onderzoeken voortkomen en wat belangrijke overeenkomsten en verschillen tussen theorieën zijn. Vos (1976) leverde reeds een belangrijke bijdrage aan deze wetenschapstheoretische discussie. Ook echter op het gebied van de psychologische theorievorming zelf is meer informatie nodig over de samenhang tussen de verschillende theorieën.

Tot slot van deze inleiding vermelden wij nog het belang van een goede tolk, indien men de Russische taal niet machtig is. Dat onze reis geslaagd was, was mede te danken aan het feit dat wij een tolk hadden die zich wist in te leven in onze vragen en die begreep welke informatie wij zochten.

Kort overzicht van de belangrijkste gespreksthema's

In Moskou voerden wij gesprekken met medewerkers van verschillende onderzoekscentra. Wij spraken met Matjuškin, Kudrjavcev en Lerner, die zich allen bezighouden met de ontwikkeling van theorieën van probleemgericht onderwijs. Met enkele naaste medewerkers van Davydov nl. Ajdarova, Mikulina en Zak hadden wij twee gesprekken over de theorie van Davydov.

Met Gal'perin en zijn assistent Podol'skij hadden wij een gedachtenwisseling over de door Gal'perin ontwikkelde leertheorie en Podd'jakov informeerde ons over zijn onderzoeken betreffende de kenmerken van het denken van de kleuter. Voorts spraken wij met Menčinskaja en een van haar medewerkers Žujkov en een onverwachte discussie voerden wij met Zinčenko. Menčinskaja en Zinčenko gingen daarbij uitvoerig in op historische en kennistheoreti-

sche problemen in de ontwikkeling van de Sovjetpsychologie.

In Berlijn (D.D.R.) waren wij te gast bij Jantos. Met Jantos wisselden wij uitvoerig van gedachten over theoretische en praktische problemen en mogelijkheden van probleemgericht onderwijs en bovendien vond een grondige evaluatie plaats van de in Moskou gevoerde gesprekken.

Over probleemgericht onderwijs

Aan verschillende onderzoekscentra wordt gewerkt aan de ontwikkeling van theorieën van probleemgericht onderwijs. Wij spraken hierover met Matjuškin, Kudrjavcev en Lerner. Uit de ons beschikbare publikaties hadden wij reeds de indruk gekregen dat met name Matjuškins werk een belangrijke bijdrage heeft geleverd tot deze theorievorming. Het gesprek met Matjuškin vormde een bevestiging van deze indruk in die zin dat Matjuškin het probleemgericht onderwijs (niet te verwarren met 'learning by discovery') theoretisch het meest diepgaand fundeert. Hij zette in het gesprek uiteen in hoeverre zijn theorie verschilt dan wel overeenkomt met de ideeën van Gal'perin en de theorie van Davydov. De ontwikkeling van een theorie van probleemgericht onderwijs staat volgens Matjuškin in nauwe relatie met de bestudering van de ontwikkeling van de menselijke creativiteit. In het kader van een onderwijspsychologische analyse staat daarbij centraal het onderzoek naar de condities waaronder creatief denken gestimuleerd kan worden. Matjuškin maakte een onderscheid tussen productieve en adaptieve processen in de cognitieve activiteit.

Een daarmee samenhangend onderscheid is dat tussen problemen en opgaven. Productieve processen richten zich op het onbekende in een probleemsituatie. Productieve processen zijn altijd dynamisch d.w.z. dat het ene proces het volgende weer oproept. Fundamenteel is daarbij de dialoog: de subject-subject relatie, waarbij de mens reflecteert over zijn eigen activiteit. Dit vormt de basis voor de dialoog met de ander en de wereld. Bij adaptieve processen is de persoon voornamelijk gericht op het oplossen van opgaven. Hierbij is de oplossingsweg in principe bekend. Productieve processen openen telkens weer nieuwe gebieden en leiden tot het stellen van nieuwe vragen. Productieve activiteiten gaan daarom veelal gepaard met conflicten, spanning, veel onzekerheid en hoge activiteit. De persoon weet wat hij niet weet, waardoor emotionele en cognitieve aktivering kan ontstaan. Matjuškin en ook Jantos wezen erop dat in de denkactiviteit productieve en adaptieve processen elkaar voortdurend kunnen afwisselen.

Adaptieve processen zijn vaak een voorwaarde voor productieve processen. Tegelijkertijd echter kunnen ze een psychologische barrière vormen voor het productieve denken en probleemoplossen. Dit kan bijv. het geval zijn als het onderwijs te veel gericht is op algoritmisering. Matjuškin is er daarom voorstander van dat kinderen voldoende gelegenheid krijgen om te zoeken naar oplossingsmethoden (heuristieken) voor onbekende problemen.

Met Matjuškin spraken wij ook nog over het ontstaan van psychologische barrières. Deze kunnen worden gevormd

door de structuur en opbouw van de kennis. Als de kennis als een gesloten systeem gepresenteerd wordt, kan deze een barrière vormen (verg. het gesprek met Podd'jakov). Elke kennisstructuur kan aldus een barrière vormen voor zichzelf, zo meende Matjuškin.

Om het ontstaan van psychologische barrières te voorkomen moet veel aandacht besteed worden aan een inhoudelijke analyse van de probleemsituaties en aan de opbouw van onderwijsprogramma's. Deze inhoudelijke doordening is nauw verwant aan Davydov's theorie van de logische analyse. Op basis van onderzoeken ontwikkelde Matjuškin criteria voor de organisatie van probleemgericht onderwijs. In dit verband verwees Matjuškin ook nog naar het werk van Polya en Kruteckij die het gebruik van heuristische oplossingsmethoden onderzochten op het gebied van het wiskundeonderwijs.

Op het probleem van psychologische barrières gingen wij nader in met Kudrjavcev. Deze deed ons verslag van een onderzoek naar het ontstaan van psychologische barrières, een verschijnsel waar ook reeds door Duncker (1935) op is gewezen. Zijn onderzoek richt zich op het leren oplossen van problemen in het technisch onderwijs. Uit dit onderzoek bleek dat psychologische barrières vooral ontstaan indien de kinderen wordt geleerd algoritmisch volgens vaste successieve procedures, problemen op te lossen. Bij de probleemgerichte methode, volgens welke de kinderen vooraf analyseerden wat essentieel is voor een bepaald probleemgebied, ontstonden deze barrières veel minder. De kinderen waren minder geneigd om terug te vallen op standaardprocedures en ze verkenden en analyseerden heel bewust de op te lossen nieuwe problemen.

De theorie van Davydov

Tijdens ons vorige studieverblijf te Moskou (1977) hebben we behalve met Davydov ook nog een aantal gesprekken gevoerd met enkele van zijn naaste medewerkers te weten Zak, Mikulina en Ajarova. Deze onderzoekers richten zich op diverse, maar theoretisch nauw samenhangende deelgebieden van de theorie van Davydov, resp. het reflectieve denken, het theoretisch denken in relatie tot het wiskundeonderwijs en op het gebied van het moedertaalonderwijs. We zullen deze onderzoeken achtereenvolgens bespreken.

Zak doet voornamelijk onderzoek naar de kenmerken van het reflectieve denken. Hij gaat uit van dezelfde principes als Davydov. Volgens deze leidt reflectie, het onderzoeken van de eigen activiteit tot het bewust hanteren van principes en theoretische relaties. Inzicht in theoretische relaties en structuren stimuleert omgekeerd weer het reflectieve denken. Uit het verslag dat Zak ons uitbracht van zijn recente onderzoeken naar reflectie, bleek dat hij in de afgelopen jaren nieuwe dimensies van het reflectieve denken had onderzocht, zoals het inwendig plan van handelen en de analyse. In het theoretisch denken staan de verschillende dimensies in een specifieke relatie tot elkaar en wel als volgt: de mens, als subject, analyseert zijn wereld, het object. Hij wordt met vragen en problemen geconfronteerd en probeert in die problemen door te dringen. Omdat hij meer begrip krijgt van de problemen, deze analyseert en her-

structureert, veranderen voor hem deze problemen. Het object verandert dus, maar daarmee verandert ook het subject als gevolg van een groeiend inzicht. Het subject stelt telkens een nieuw inwendig plan van handelen op en op basis daarvan vindt ook steeds een nieuwe analyse plaats.

Door een voortdurend veranderende analyse verandert zowel het object t.o.v. het subject als ook het subject t.o.v. het object. Het laatste in die zin dat het subject steeds meer greep krijgt op de wereld. In dit proces is het subject telkens genoodzaakt te reflecteren over zijn analyse. De reflectie is dus niet direct gericht op het object, maar op de analyse en op de ontwikkeling van het steeds veranderend inwendig plan van handeling. Als we spreken over theoretisch denken dan wordt dit gehele proces bedoeld.

Ook Ponomarëv spreekt over het inwendig plan van handeling. Deze gebruikt het begrip echter in de zin van het mentale niveau. Zak bedoelt met inwendig plan van handeling echter de voorgenomen activiteit, het doel van de volgende handeling. Een tweede verschil is volgens Zak, dat Ponomarëv niet het theoretisch denken onderzoekt.

Met Mikulina bespraken we o.a. de in de inleiding reeds vermelde kritiek van Freudenthal op de door Davydov gehanteerde onderscheiding tussen theoretische en empirische begrippen in de wiskunde. Mikulina onderschreef Freudenthals standpunt, maar gaf daarbij aan dat Davydov dit onderscheid in de wiskunde ook niet maakt. Als Davydov spreekt over begrippen in de wiskunde dan doelt hij altijd op relaties en structuren.

Mikulina benadrukt dat met het begrip theoretisch in de opvattingen van Davydov in eerste instantie het proces en de kwaliteit van het denken wordt aangeduid. Davydov meent nl. dat kennisverwerving gebaseerd kan zijn op twee principieel te onderscheiden denkwijzen: de empirische en de theoretische. Deze op de dialectische logica gebaseerde onderscheiding hangt nauw samen met de specifieke relatie die Davydov onderkent tussen de begrippen abstract en concreet en tussen abstract en theoretisch. Volgens Davydov is in de onderwijspsychologie hoofdzakelijk aandacht besteed aan het empirisch denken. Hij is voorstander van de vorming van theoretisch denken en hij meent dat dit gevormd kan worden door in het onderwijs de weg te volgen van abstract (dat wil zeggen modellen, structuren en relaties) naar concreet (of bijzonder). Deze aanpak hoeft echter niet tot puur deductieve kennisverwerving te leiden, omdat het abstracte telkens in of door situaties gematerialiseerd of geconcretiseerd wordt. In een situatie is dus de structuur verscholen die de kinderen moeten opsporen en het probleem dat ze moeten ontdekken. Hierbij gaan de kinderen van het bijzondere naar het abstracte en weer terug. De essentie van de procedure wordt gevormd door dit dialectisch proces. Dit proces is voor Davydov het meest karakteristieke voor (de vorming van) het theoretisch denken.

Wij legden haar bovendien de kritiek voor die in Nederland wordt geuit aangaande het idee van de logische analyse, waar zij zich vanuit Davydovs theorie op baseert (Treffers, 1979). Om deze kritiek te concretiseren, toonden wij haar het werk van het I.O.W.O. en ons werk. Zij onderschreef de uitgangspunten die daaraan ten grondslag liggen,

maar was van mening dat het concept van de logische analyse niet noodzakelijkerwijs hoeft te leiden tot te smalle ingangen voor wiskundige onderwerpen, zoals Treffers stelt. Ook zij zoekt naar concretisering in situaties die volgens haar zowel 'closed' (het probleem oproepend) als 'close' (voor de leerlingen herkenbaar) moeten zijn. Ze merkte daarbij op dat zij echter niet verbonden is aan een leerplaninstituut, maar aan een psychologisch (onderzoeks)instituut en dat het daarom niet haar taak is een integraal wiskundeprogramma te ontwikkelen. Natuurlijk ontwikkelt Mikulina wel onderdelen van een programma. Dit is immers een voorwaarde om het theoretisch denken van de kinderen te onderzoeken. Zonder speciaal ontwikkeld onderwijs is het niet mogelijk het theoretisch denken te onderzoeken. De programma's zijn echter geen doel maar middel.

Uitvoerig ging Mikulina nog in op een recent onderzoek, waarin nagegaan werd in hoeverre de kinderen die op de experimenteerschool haar wiskundeprogramma hadden gevolgd (zie Van Parreren, Nelissen 1979, pag. 121 e.v.) in staat waren de verworven kennis te gebruiken bij het leren van het traditionele rekenen en het cijferen (o.a. de z.g. hoofdbewerkingen). Uit dit onderzoek was gebleken dat de meeste kinderen van het voorafgaande programma ruimschoots profiteerden en bovendien veel sneller de vereiste algoritmen beheersten, vergeleken met de kinderen op niet-experimenteerscholen.

Mikulina deelde ons ook mede dat het onderzoeksinstituut waaraan zij verbonden is, niet meer alle wind mee heeft. Sommige autoriteiten zouden liever een eind zien komen aan al dat theoretische geëxperimenteer en daarbij de voorkeur geven aan bruikbare kant-en-klare onderwijsprogramma's zoals die van Zankov.

Uitvoerige gesprekken voerden we vervolgens met Ajdarova die een o.i. bijzonder origineel en belangrijk experimenteel programma ontwikkeld heeft op het gebied van het taalonderwijs. Met behulp van dit programma wil zij nagaan hoe de kinderen hun eigen taal leren onderzoeken waarbij de vorming van het theoretisch denken en de reflectie een belangrijke rol spelen. In nauwe samenhang hiermee onderzoekt ze de taalontwikkeling.

Een belangrijk moment in dit leerproces is het voortdurend analyseren van de structuur van de taal en het door de kinderen zelf ontwerpen van modellen en schema's waarover ze reflecteren. Uit de beschikbare literatuur (Ajdarova L. I., Gorskaja L. Ja en Cukerman G. A. 1979) krijgt men de indruk dat de weergegeven schema's door de auteurs bedacht zijn. In de gesprekken met Ajdarova ontdekten we echter dat deze schema's door de kinderen zelf bedacht worden; elk kind ontwerpt zijn eigen schema's en modellen. Deze schema's vormen dus niet het startpunt, maar het resultaat van het onderwijs. Vervolgens fungeren deze schema's als de basis voor reflectie, waarbij de kinderen bijv. nagaan wat ze al wel en nog niet weten. Ook onderzoeken ze aldus hun eigen onderzoeksmethoden en zelfs hun eigen individuele taalontwikkeling. Een ander belangrijk aspect in het experiment van Ajdarova is de grote mate van zelfstandigheid waarmee de kinderen hun onderzoeken

uitvoeren en er samen over discussiëren. De kinderen volgen dus geen standaardtaalboekjes, maar ze ontwerpen hun eigen tekst- en werkboeken waarvan Ajdarova ons vele voorbeelden toonde.

Op basis van de boven beschreven uitgangspunten is Ajdarova ook gestart met een nieuw onderdeel nl. 'poëtica'. Een publikatie over dit onderwerp in het Nederlands wordt voorbereid door Nadja Louwerse, die enige tijd bij Ajdarova werkte.

Ajdarova deelde ons tenslotte mede dat in Moskou onlangs een onderzoeksgroep was gestart met een experiment, dat gebaseerd is op de door haar ontwikkelde theorie, op het gebied van het vreemde talenonderwijs.

De theorie van Podd'jakov

Zoals gezegd onderzoekt Podd'jakov trial-and-error gedrag en z.g. probeerhandelingen (Podd'jakov, 1979). Dit type handeling wordt door vele sovjetpsychologen buiten beschouwing gelaten en niet onderzocht. Vaak ook wordt er geringe betekenis aan toegekend of men tracht dit gedrag in de onderzoeken systematisch uit te sluiten. Podd'jakov onderzoekt juist wel trial-and-error gedrag en met name de wijze waarop dit gedrag overgaat in probeerhandelingen. Deze overgang is het gevolg van analyse van de resultaten van de handelingen waarbij de aandacht zich richt op het verschil tussen het verkregen en het vereiste resultaat en de grootte en de richting van het verschil. Trial-and-error gedrag zal altijd een rol spelen als mensen problemen willen oplossen, zo meent Podd'jakov. Een volgende motivering voor dit onderzoeksthema is dat hij de invloed wil bestuderen die het ontwikkelen van zoekmethoden heeft op de cognitieve ontwikkeling.

Een belangrijk uitgangspunt in zijn theorie is het idee dat in het proces van kennisverwerving twee tegengestelde bewegingen een rol spelen. Het proces van ongestructureerde naar gestructureerde kennis en omgekeerd. Als we over een object iets te weten komen, krijgen we de beschikking over gestructureerde kennis van dit object, maar deze kennis leidt altijd weer tot gebieden waarover we nog niets weten, dus tot ongestructureerde kennis. Hiermee moeten we leren omgaan. Het proces van gestructureerde naar ongestructureerd is voor Podd'jakov een belangrijk onderzoeksgebied en dit staat in nauwe relatie met zijn interesse in de ontwikkeling van de probeerhandelingen en zoekmethoden. Het onderwijs confronteert de kinderen te veel met slechts duidelijke, begrensde kennis; een kind leert aldus niet dat kennis ook 'mysterieus' en onbekend kan zijn en zijn denken wordt daardoor standaard, sjabloonmatig en statisch.

Interessant was vervolgens de relatie van Podd'jakovs ideeën met de theorie van Davydov, vooral omdat bij Davydov het onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling zich uitsluitend richt op het basisschoolkind, terwijl Podd'jakov het denken van de kleuter onderzoekt. Het bleek dat volgens Davydov de benadering van Podd'jakov een goede voorbereiding vormde op het theoretisch denken.

De theorie van P. Ja. Gal'perin

Met Gal'perin en Podol'skij wisselden we van gedachten over een aantal kernbegrippen uit Gal'perins theorie, die bij

nadere uitwerking en analyse problemen en kritiek lijken op te roepen (Nelissen, 1980).

Zo bespraken we evenals drie jaar geleden de betekenis van de trapsgewijze procedure in relatie tot het creatieve denken. In dit verband beschreef Gal'perin een onderzoek dat hij onlangs verrichtte en waarover binnenkort in Voprosy Psychologii verslag zal worden gedaan. Onze twijfels over de wijze waarop Gal'perin tot materialisering komt, werden in de discussie met hem maar ten dele weggenomen. Methoden voor de constructie van een oriënteringsbasis zijn naar onze mening nog steeds te algemeen en te onvolledig. Daarentegen bleek wel dat we het begrip oriënteringsbasis veel ruimer moeten opvatten.

In principe stond Gal'perin niet afwijzend tegenover ons idee om een oriënteringsbasis met opzet onvolledig te houden teneinde die vervolgens samen met de kinderen te construeren. In zo'n geval moeten er echter volgens Gal'perin steeds optimale voorwaarden en garanties zijn zodat de kinderen niet in trial-and-error gedrag vallen. Over Podd'jakovs theorie en over de theorie van probleemgericht onderwijs toonde hij zich dan ook gereserveerd. Aan trial-and-error en probeerhandelingen kent hij geringe betekenis toe, tenminste indien het gaat om het leren van nieuwe kennis en activiteiten. Gal'perin gaat er dus vanuit dat wij weten welke kennis en activiteiten wij de kinderen willen leren en hij onderzoekt hoe wij dat moeten doen. Het doen verwerven van deze kennis via 'trial and error' beschouwt Gal'perin, naar hij kernachtig opmerkte, als een 'stap terug in de culturele ontwikkeling'. Zoals boven beschreven vormt dit type handelingen in het werk van Podd'jakov (1979) juist het centrale onderzoeksthema.

Gesprek met Zinčenko

Met Zinčenko bespraken wij kennistheoretische problemen in de geschiedenis van de sovjetpsychologie. Uitvoering ging Zinčenko daarbij in op actuele grondslagendiscussies in relatie tot verschillende interpretaties van het werk van Vygotskij. In het bijzonder behandelde hij verschillende visies op het begrip interiorisatie en het begrip activiteit (een kernbegrip in de sovjetpsychologie, zie o.a. Leont'ev 1980).

De bestudering van de relatie tussen activiteit, emotionaliteit en cognitie achtte hij daarbij van fundamenteel belang. Zijn eigen onderzoek richt zich o.a. op de functie van voorstellingen ('images') in de denkactiviteit.

Gesprek met Menčinskaja

Met Menčinskaja bespraken wij niet alleen het werk waardoor ze in Nederland het meest bekendheid heeft gekregen nl. haar opvattingen over algemene en specifieke leergeschiktheid, maar gingen we met name in op de verschillen in uitgangspunten die tussen haar en – zoals bekend – Gal'perin en Davydov bestaan. Zij meende dat, hoewel er sprake is van een gemeenschappelijk platform, de belangrijkste verschillen zich toespitsen op het gebied van de onderzoeksmethoden. Davydov en Gal'perin leggen de nadruk op formerende onderzoeken, terwijl zij uitgaat van constaterende onderzoeken, waarbij ze geïnteresseerd is in de algemene persoonsontwikkeling. Gal'perin onderzoekt interiorisatieprocessen en zij onderzoekt de exteriorisatie;

beide processen ziet ze als een eenheid in die zin dat exteriorisatie de interiorisatie veronderstelt.

Zij hecht veel belang aan de onderzoeken van Davydov naar de vorming van het theoretisch denken, maar zij is van mening dat het theoretisch denken op het empirisch denken gebaseerd moet zijn; er is dus ook een belangrijke weg van concreet naar abstract. Daarom doet ze onderzoek naar het empirisch denken en met name naar het praktisch denken.

Het gesprek met Jantos (Berlijn, D.D.R.) zullen we in deze kroniek niet weergeven. In dat zeer uitvoerige gesprek kwamen nl. vrijwel alle onderwerpen en problemen terug die in deze kroniek reeds vermeld zijn. Ons gesprek met Jantos had voor ons een sterk evaluatieve functie.

Wij vermelden slechts dat Jantos evenals wij een verbinding probeert te leggen tussen het probleemgericht onderwijs en de theorie van Davydov. Voorts verricht hij momenteel onderzoek naar de invloed van samenwerken en communicatie op de cognitieve ontwikkeling en het reflectieve denken.

Besluit

De weergave van de gespreksthema's kon in deze kroniek slechts beknopt zijn. De geïnteresseerde lezers maken wij attent op de verslaggeving die t.z.t. beschikbaar komt. Indien de lezer daarin geïnteresseerd is, ontvangen wij graag een berichtje.

In deze kroniek hebben we getracht een voorlopige indruk te geven van de vele gevarieerde onderwerpen op het gebied van de (onderwijs)psychologie waar onze gesprekspartners anno 1980 hun onderzoeken op richten. Daarbij worden vaak conflicterende grondposities ingenomen. De onderzoeksgebieden kunnen daardoor inhoudelijk erg verschillen. Zoals Menčinskaja echter benadrukte vullen ze elkaar ook fundamenteel weer aan en is er ondanks de verschillen toch ook sprake van een gemeenschappelijk platform.

Dit laatste blijkt ook uit het feit dat een aantal thema's in vele gesprekken telkens weer naar voren kwam, zij het met een eigen invulling. Te denken valt aan: het reflectieve denken, het ontstaan van psychologische barrières, de relatie tussen empirisch en theoretisch denken, heuristisch en creatief denken, de relatie tussen motivatie, cognitie en emotionaliteit, het begrip activiteit, emotionele en cognitieve activering, de invloed van samenwerking op de cognitieve ontwikkeling, criteria voor de opbouw van de inhoud van het onderwijs en de mogelijkheden en grenzen van probleemgericht onderwijs. Ongetwijfeld is Gal'perins werk een sterke stimulans geweest in de ontwikkeling van de psychologie in de Sovjet-Unie. Dit bleek uit de discussies die rond zijn theorieën nog steeds actueel zijn, waarbij o.a. het idee van de oriëntering brede erkenning vindt.

Vooraf ook Davydovs theorie staat momenteel in het centrum van de belangstelling; de discussie over zijn theorie, met name over de vorming van het theoretisch denken, is voorlopig nog niet verstomd.

J. M. C. Nelissen
W. S. Klukhuhn
A. C. Vuurmans

Noot

1. Ons adres is: Stichting Schooladviescentrum, Maliebaan 59, 3581 CE Utrecht (030-33 12 72).

Literatuur

- Ajdarova L. I., L. Ja. Gorskaja, G. A. Cukerman, Eersteklasseers onderzoeken hun moedertaal. *Pedagogische Studiën* 1979 (56), 25-36.
- Duncker K., Zur Psychologie des productiven Denkens. Berlin, 1935.

Manuscript aanvaard 17-7-'80

- Leont'ev A. N., Activiteit als psychologisch probleem, *Pedagogische Studiën* 1980 (57) 324-343.
- Nelissen J. M. C., De theorie van P. Ja. Gal'perin in discussie. *Pedagogische Studiën*, 1980 (57) 305-321.
- Parreren C. F. van, J. M. C. Nelissen, Met Oost-Europese psychologen in gesprek. Groningen, 1979.
- Podd'jakov N. N., Probeerhandelingen in het sensomotorisch leren. *Pedagogische Studiën* 1979 (56) 460-470.
- Treffers A., *Cijferend vermenigvuldigen en delen (I)*. Leerplanpublikatie 10, Wiskobas, jrg. 8, nr. 5/6, 1979.
- Vos, J. F., *Onderwijswetenschap en Marxisme*. Groningen, 1976.

Boekbesprekingen

Slot, N., *Tobben, tobben, tobben. Zeven opstellen over een aantal pertinente problemen in het doen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Swets & Zeitlinger B.V., Lisse, 1979, IX + 110 pag., f 20,75, ISBN 90 265 0324 5.

Dit boek, zo stelt de auteur in zijn voorwoord, speelt zich af rond de keuze van een onderzoeksbenadering. Het gaat hierbij niet om een exposé over een aantal methodologische kwesties in engere zin, veeleer beoogt Slot zich bezig te houden met enkele grondslagen van de eigen wetenschap en wetenschapsbeoefening. Hoewel dat in zijn geval de psychologie is, bezit hetgeen aan de orde wordt gesteld zonder twijfel ook relevantie ten aanzien van sociaal-wetenschappelijk onderzoek in het algemeen.

Zonder hem hiermee volledig te karakteriseren, behoort Slot tot de uitgesproken voorstanders van een onafhankelijke, niet op imitatie van de natuurwetenschappen geënte, beoefening van de sociale wetenschappen. Zijn voortdurend, zij het veelvormig, pleidooi dienaangaande vormt één van de rode draden die zijn betoog kleuren. De discussie over het overheersende nomothetische karakter van psychologisch onderzoek en de wenselijkheid van de ontwikkeling van alternatieve onderzoeksmethodologieën vormt een regelmatig terugkerend thema in de literatuur (cf. de recente polemieken rond de 'menswetenschappelijke methodologie' van Giorgi (1978), bijvoorbeeld de bijdragen hieraan van Zwaan (1979) of Doeleman (1980)). Inderdaad is er sprake van een sterke expansie van de positivistische wetenschapsopvatting binnen het domein der sociale wetenschappen. Dit is echter geen nieuws. De pleidooien pro (en contra) een meer individualiserende, kwalitatieve, idiografische, etc., wetenschapsbeoefening binnen het objectgebied van de psychologie en andere sociale wetenschappen zijn bovendien reeds frequent gehouden. Het lijkt dan ook geen eenvoudige opgave aan een zo afgeklonden been nog een mals stukje vlees te ontdekken, groot genoeg om er de tanden in te kunnen zetten. Alvorens Slots poging en de relevantie van zijn bijdrage aan de discussie op hun merites te beoordelen, volgt nu eerst een overzicht van de diverse thema's die de auteur heeft gekozen om zijn standpunt, telkens vanuit iets wisselende invalshoeken, te verdedigen of toe te lichten.

In de meer theoretisch gerichte literatuur op het gebied van de cross-culturele psychologie en het transculturele onderzoek worden de termen 'emic' en 'etic' gehanteerd om tegengestelde onderzoeksbenaderingen aan te duiden. De 'emic' benadering probeert gedrag dat zich in een bepaalde cultuur voordoet te beschrijven in termen van begrippen die in dezelfde cultuur worden gebezigd. De 'etic' benadering poogt gedrag te omschrijven in termen van

externe criteria die de onderzoeker zelf aanbrengt en die universeel geldig worden geacht. De strijdvraag in dit wetenschapsgebied laat zich formuleren als het 'emic-etic dilemma', dat wil zeggen het probleem om gegevens te verkrijgen die zowel intraculturele als interculturele validiteit bezitten. Dit dilemma vormt het belangrijkste thema van het eerste hoofdstuk.

In hoofdstuk 2 bespreekt Slot de meer vertrouwde tegenstelling 'idiografisch-nomologisch' als analogon van het 'emic-etic dilemma' uit hoofdstuk 1. Evenals in dat hoofdstuk wordt geargumenteerd dat een gecombineerde emic-etic benadering een nastrevenswaardig ideaal is, wordt hier gepleit voor het in sterkere mate betrekken van het idiografische gezichtspunt bij het verrichten van empirisch onderzoek. Ter illustratie wordt uitgebreid ingegaan op een onderzoek van Bem en Allen naar cross-situationele consistentie van persoonlijkheidstrekken in het gedrag van individuen. Bem en Allen bestrijden de nomothetische aanname dat een bepaalde trekdimensie (of groep van trekdimensies) universeel toepasbaar zou zijn op alle personen en dat individuele verschillen gelijk gesteld moeten worden met verschillende posities op die dimensies. Naar hun mening is het noodzakelijk meer persoonlijke gegevens van proefpersonen bij het onderzoek te betrekken, hetgeen zij realiseren door na te gaan in welke mate de onderzochte kenmerken en de door de onderzoekers gehanteerde definities van deze kenmerken relevant waren voor de door hen onderzochte individuen. Nomothetisch gebaseerd onderzoek, waarmee voorspellingen over mensen kunnen worden gedaan, is volgens Bem en Allen gewoon een onmogelijkheid. Het kost weinig moeite in te stemmen met hun conclusie dat het in principe niet mogelijk is méér te bereiken dan het voorspellen van 'some of the people some of the time'. Aan de andere kant gaat hun opmerking dat 'onze argumenten lijken te impliceren dat een onderzoeker het hoog-variabele individu gewoonweg moet opgeven (...)' toch te ver. Het gevarieerde karakter van het menselijk gedrag is geen reden er de regelmatigheden in te ontkennen.

In hoofdstuk 3 'Het menselijk subject in (psychologisch) onderzoek', kritiseert Slot de reductionistische benadering van de mens als uitvloeisel van een strikt kwantitatief-statistische onderzoeksbenadering. Veel onderzoekers zetten binnen deze benadering zijn toespits op één of hooguit enkele aspecten van de onderzochte persoon. De personen

laten meestal geen spoor na van hun deelname aan het onderzoek, ze leveren slechts geïsoleerde brokjes gedrag aan een pot gegevens, de zogenaamde 'data-pool'. Ook de voor dit type onderzoek kenmerkende 'autoritaire machtsrelatie' tussen onderzoeker en onderzochte behoort tot de doornen in Slots oog. Op blz. 31 citeert hij een kritiek van Sanford die nog steeds hard aankomt: 'we hebben een hele generatie research-psychologen geproduceerd die nooit van nabij naar mensen hebben hoeven kijken, laat staan naar zichzelf, die zich er nog nooit een voorstelling van hebben gemaakt hoe het zou zijn om proefpersoon in een van hun eigen experimenten te zijn, die dan ook al lang de werkelijkheid uit het oog verloren hebben dat hun experimentele subjecten per slot van rekening mensen zijn. Ze kunnen variabelen definiëren, hypothesen opstellen, experimenten ontwerpen, gegevens statistisch bewerken, publiceerbare resultaten verkrijgen — en niet begrijpen waar het nou eigenlijk allemaal om te doen is. Als je hun artikelen leest krijg je een vreemd gevoel van de onwerkelijkheid van het hele gedoe: de opvatting die de auteurs van de variabelen en processen hebben lijkt er net naast te zitten; en dan realiseer je je dat deze auteurs nog nooit naar de menselijke leefwereld gekeken hebben, ze gingen rechtstreeks van het studieboek naar het laboratorium (of het 'instituut', L.T.) en van daaruit naar de drukker — en van daaruit weer in het grote spel van het in de wacht slepen van onderzoekssubsidies'. Hoewel deze kritiek van Sanford wellicht wat onge nuances overkomt zal menigen in zijn omgeving personen herkennen die aan deze typering voldoen en soms bekruipd ook mij de angst dat het met name deze onderzoekers zijn die hun artikelen geplaatst krijgen bij redacties met dezelfde 'visie' als zichzelf. Voor originaliteit is binnen een dergelijke wetenschappelijke praktijk in elk geval weinig speelruimte meer over. Het hoofdstuk eindigt met een pleidooi voor een onderzoeksmodel waarin onderzoeker en onderzochte als gelijkwaardige partners met elkaar samenwerken, zij het dat (m.i. terecht) wordt erkend dat er vraagstukken of situaties kunnen zijn die toepassing van misleiding of halve waarheden onvermijdelijk maken. De te onderzoeken personen dienen hierover echter van tevoren te worden ingelicht. De keuze is dan aan henzelf.

In hoofdstuk 4 'De wetenschapper en de statistiek' worden behartenswaardige opmerkingen gemaakt over gebruik en misbruik van statistische procedures, toetsing van nulhypothesen en met name ook over het verbinden van onjuiste consequenties aan statistische significantie, waarbij de aard van het gevonden verschil nogal eens buiten beschouwing wordt gelaten. Maar daar gaat het natuurlijk wel om. Het schermen met een lage p-waarde om de juistheid van een gevolgtrekking aan te tonen is bij lange na niet voldoende. Het behoort tot de taak van de onderzoeker de relaties die hij statistisch meent te hebben aangetoond nader te interpreteren, of, zoals Slot formuleert: 'op de statistische hypothese volgt de wetenschappelijke hypothese' (blz. 51). In navolging van Lykken wijst de auteur er verder op dat voor de confirmatie van een theorie of hypothese één enkel onderzoek zelden of nooit voldoende is om uitsluitel te geven. Vandaar het pleidooi voor replicatieonderzoek, met name *constructieve* replicatie, d.w.z. herhaling van eerder gedaan onderzoek met 'eigen' procedures. De terechte

conclusie luidt dat het empirisch onderbouwen van theorieën eigenlijk alleen maar kan geschieden via *meervoudige bevestiging*, het afleiden en toetsen van een aantal aparte, quasi-onafhankelijke voorspellingen. Het kan geen kwaad nog eens onderstreep te zien dat statistische significantie tot de minst belangrijke kenmerken van goed onderzoek behoort. Immers, het totale onderzoeksproces, compleet met de beslissingen die daarin en daaraan voorafgaand door de onderzoeker zijn genomen, dient op zijn samenhang en aanvaardbaarheid te worden beoordeeld.

Hoofdstuk 5 'Over geestelijke gezondheid' houdt zich bezig met de wirwar aan modellen en definities die in de loop der tijd zijn verzonnen met betrekking tot de begrippen '(ab)normaal' en 'geestelijke gezondheid'. De niet onverwachte conclusie is dat geen van deze modellen en definities afzonderlijk de wijsheid in pacht heeft. In ieder geval wordt duidelijk hoe moeilijk het is tot een bevredigende definitie van 'geestelijke gezondheid' te komen. De oplossing moet niet worden gezocht in de richting van een tot mislukken gedoemde 'objectivering' van het begrip. Beter is het te streven naar explicitering van de waarden en normen die achter de diverse concepties verscholen liggen. Daarop zou de discussie zich moeten toespitsen. Slot wijst mijns inziens terecht op de overdosis aan aandacht voor de 'negatieve' aspecten van geestelijke gezondheid vanuit de wetenschappelijke psychologie en het opvallende tekort aan aandacht voor positieve gevoelens en verschijnselen die met het begrip te maken hebben ('liefde', 'hoop', 'capaciteiten', e.d.). Hij wijst op de paradoxale situatie dat oplossingen en interventies worden bedacht en uitgevoerd, waar kennis van het 'gezonde', 'normale', 'positieve', etc. nog nauwelijks voorhanden is. Dit inzicht behoeft overigens niet te impliceren dat de hulpverlening maar moet worden stopgezet. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een beschouwing over 'positieve geestelijke gezondheid'. Uitgangspunt hierbij is dat geestelijke gezondheid méér is dan de afwezigheid van psychische stoornis.

In hoofdstuk 6 'Een onderzoeksmodel' wordt gewezen op de enig juiste volgorde bij het verrichten van wetenschappelijk onderzoek, namelijk *eerst* een probleemstelling formuleren, *daarna* methoden zoeken waarmee de zaak kan worden benaderd. In navolging van de door hem bewonderde Maslow zet de auteur zich af tegen de tendens om in methodologisch opzicht bevredigende experimenten (onbeduidend of niet) te prefereren boven stoutmoedige, vernieuwende ideeën waar het methodologisch kader nog aan ontbreekt of tekort schiet. Kortom, we moeten af van ons respect voor de methoden en technieken (hoe belangrijk ze ook zijn als *middelen*) die binnen een bepaald wetenschapsgebied een rol spelen en onze aandacht meer richten op de (relevantie van de) *vraagstellingen* die binnen dat gebied naar voren worden gebracht. Veel waardering lijkt Slot te hebben voor het 'wetenschapshuis-model' van Ter Horst, waarin de etages niveau's van toenemende abstractie voorstellen: de benedenverdieping is het concrete handlingsniveau en naarmate men de trappen naar hogere verdiepingen beklimt, worden de verdiepingen steeds minder 'levensecht'. Wat mij aanspreekt in dit model is het pleidooi voor het 'af dalen' van de in abstracte termen redenerende en argumenterende wetenschapstheoretici naar de realiteit

van het alledaagse leven om ook daar eens hun licht over te laten schijnen. Per slot van rekening vormt concreet handelen als hulpverlener een belangrijk onderdeel (én een belangrijke doelstelling) binnen de agogische wetenschappen en het is inderdaad wat wereldvreemd dat de wetenschapsfilosofen binnen dat vakgebied zo zelden hun tanden wensen te zetten in meer praktische problemen (uit vrees ze stuk te bijten?). Overigens ben ik van mening dat het model van Ter Horst wat te veel eer krijgt in dit hoofdstuk. Het schept een te ruim kader, waarin te weinig wordt geëxpliciteerd. Voor bepaalde aspecten (individualiteit, uniciteit, creativiteit, e.d.) wordt terecht plaats ingeruimd, maar dat hiermee een wezenlijk nieuw model voor onderzoek wordt gepresenteerd lijkt mij niet het geval.

In het laatste hoofdstuk 'Power to the person' zet de auteur zich af tegen de ver voortgeschreden dichotomisering binnen het wetenschappelijk denken, zoals weten en geloven, lichaam en ziel, stof en geest, e.d. De behoefte om te dichotomiseren vloeit zijns inziens voort uit simplistisch denken, de eenheid der dingen valt op deze wijze weg. De tegenstellingen nomothetisch-idiografisch, kwantitatief-kwalitatief, verstand-gevoel zijn verdere voorbeelden van deze behoefte. Slots fundamentele aanklacht luidt dat dergelijke wetenschapsopvattingen neigen tot ontkenning van complexiteit. De in onze cultuur aanwezige voorkeur voor het rationele leidt tot een scheef beeld van de complexe werkelijkheid. Het idee van de *zelfverwerkelijking* vormt in zijn ogen een reactie op voornoemde dichotomisering. Het is, op persoonlijk vlak, de strijd om tot 'innerlijke eenwording' te geraken, in weerwil van de eenvoudigheid in het westerse denken en leven. Hiervoor bestaat geen standaardprogramma dat door iedereen kan worden gevolgd. Ieder mens dient dit te realiseren op zijn eigen wijze. De uniciteit van de persoon is voor Slot een belangrijk uitgangspunt. Dit verklaart mede zijn waardering voor Ter

Horst en zijn verwantschap met Hermans (1975). Tevens verklaart het zijn scherpe kritiek op wetenschappers als Skinner, representant van een deterministisch mensbeeld en een natuurwetenschappelijke benadering van de mens, waarbij bewustzijnsprocessen als terra incognita buiten beschouwing worden gelaten en toevlucht wordt gezocht bij de bestudering van uiterlijk waarneembare, objectief te bepalen grootheden. Het is niet verwonderlijk of toevallig dat het boek eindigt met een lofzang op Maslow wiens ideeën Slot zeker niet onberoerd hebben gelaten.

Slot is er naar mijn mening in geslaagd het pleidooi voor een meer individualiserende, 'menswetenschappelijke' onderzoeksbenadering te verrijken met origineel geformuleerde gezichtspunten en vaak goed gekozen citaten. Hoewel hij zeer duidelijk een standpunt inneemt, komt zijn betoog zelden drammerig of ongenueanceerd over. Een bezwaar is dat er wel erg veel aan invalshoeken en gezichtspunten is samengeperst in de context van slechts 110 bladzijden. Men zou wensen dat de auteur de tijd had genomen bepaalde inzichten wat meer uitgebalanceerd te presenteren. De nieuwsgierigheid naar toekomstige publikaties van de auteur is echter wel gewekt. Hij lijkt mij nog niet uitgeschreven.

L. W. C. Tavecchio

Referenties:

- Doeleman, W., In de ban van de methode of de methode in de ban? *Kennis en Methode*, 1980, 4, 56-82.
Giorgi, A., *Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie*, Boom, Meppel, 1978.
Hermans, H. J. M., *Gaat de unieke persoon in de psychologie onder?* Swets en Zeitlinger, Amsterdam, 1975.
Zwaan, E. J., In de ban der verschijnselen, *Kennis en Methode*, 1979, 3, 380-386.

Giorgi, Amedeo: *Fenomenologie en de grondslagen van de psychologie*. Vertaling en inleiding van Th. de Boer, nawoord van C. F. van Parreren. Boom, Meppel 1978.

Het werk van Giorgi is om verschillende redenen interessant. Een ervan is dat hier nu in de psychologie gebeurt wat in de sociologie al een aantal jaren vroeger gebeurd is. De fenomenologie herleeft via impulsen uit de Verenigde Staten. In de sociologie was dat o.a. het werk van Berger en Luckmann, die Schütz introduceerden. Schütz, de in Europa haast vergeten Husserl-leerling, was in de U.S.A. zelfstandig verder gegaan.

Giorgi kwam als student in Duquesne (Pittsburg, Pens.) in aanraking met de Nederlandse filosofische fenomenoloog Kaam en was in Utrecht bij Linschoten in de nadagen van de fenomenologie. In 1976 ontmoet hij op het NIAS De Boer. De Boer vond de tekst van Giorgi belangrijk genoeg om in te leiden en te vertalen. Van Parreren vond de tekst gevaarlijk genoeg om in een nawoord tegen 'een alles verwerpende houding à la Giorgi' te waarschuwen; zo'n houding was 'weinig vruchtbaar' vond hij. Zodoende werd de Boom-uitgave zelf al controversieel. E. J. Zwaan gaf in *Kennis en Methode* (1979, nr. 3,) een kritiek waarin hij nog

negatiever oordeelt dan Van Parreren; hij was 'geneigd enkele kritische lijnen wat dieper in te griffen', 'de consequenties van deze kritiek wat zwaarder' te laten wegen. Dat leidde tot een uitvoerige reactie van Wiljo Doeleman, In de ban van de methode of de methode in de ban, *Kennis en Methode* (1980, nr. 1, 56-81), waarin hij o.a. zegt 'Zwaan blijkt daar niet alleen weinig waardering te hebben voor het werk van Giorgi, maar ook lijkt de strekking van Giorgi's betoog hem grotendeels ontgaan te zijn'. We gaan die discussie hier niet overdoen. Het illustreert wel het belang dat deze tekst heeft.

De Boer, zelf voortreffelijk Husserl-kenner, was de aangewezen man voor een inleiding (9-33). Hij geeft daarin een beschrijving van vier richtingen in de psychologie, die gezien worden als 'stadia op een weg' met een 'interne logica': 'De volgende richting probeert telkens antwoord te geven op de problemen die de voorgaande opwierp.' ... 'Ik beproef met andere woorden een rationele reconstructie van een stukje geschiedenis van de psychologie, waarbij ik

dan tevens de portee van het betoog van Giorgi meer reliëf kan geven. Aan het begin van deze ontwikkeling (die uiteraard niet puur chronologisch is) staat een psychologie die ik de *naturalistische* wil noemen. Daarop volgen de *natuurwetenschappelijke*, de *kritische* en de fenomenologische of *menswetenschappelijke* psychologie.' (p. 12; cursief Th. d. B.)

Zijn conclusie is bemoedigend, zo van 'laten we het eens proberen', want 'Gaaf de ervaring vooraf aan de reflectie, dan ook de wetenschap aan de wetenschapstheorie'. Een waarheid als een koe, die echter sommige wetenschapsfilosofen te weinig bedenken.

Volgens Giorgi heeft de psychologie nog niet de volwassenheid bereikt; zij heeft het haar eigen paradigma nog niet gevonden en is daarmee onvoldoende tot helderheid gekomen omtrent de wijze van benadering van haar object. Dat leidt tot gebrek aan eenheid van de psychologie en tot gebrek aan relevantie voor de wereld van elke dag. Hij wil bijdragen tot verandering en/of vooruitgang in het conceptuele of theoretische kader. Aan het voorbeeld van 'theorie en onderzoek in de psychologie van het geheugen' (hfst. II) wordt deze crisis dan toegelicht. Hfst. III geeft dan een eerste inzicht in de fenomenologie als '... ten eerste de studie van de fenomenen van de wereld zoals die door de mens beleefd wordt en ten tweede is het een methode om dergelijke fenomenen te bestuderen.' (p. 74). Hfst. IV belicht de relatie van deze fenomenologie en de wetenschap o.a. 'De stelling dat de wereld van de wetenschap afgeleid is van de leefwereld, betekent niet een ontkenning maar een fundering van de wetenschap.' (p. 81). Jammer genoeg een te kort hoofdstuk om grondig genoeg te kunnen zijn: 6 pagina's. Hfst. V geeft Merleau-Ponty's kritiek op de traditionele psychologie en mondt uit in een pleidooi voor een 'menselijke' wetenschap. In hfst. VII laat Giorgi zien hoe de eenheid van de psychologie zo gered kan worden, en aan het probleem van de relevantie voldaan kan worden zonder de wetenschappelijke strengheid op te offeren. Dan ook pas zal er voldoende zelfbegrip komen in de psychologie.

Een helder betoog als geheel! Soms zou men het graag uitvoeriger zien. Zelf hebben we bezwaren om het paradigmatisch karakter van wetenschap zo centraal te stellen als de auteur doet; (bijv. p. 36, waar zelfs gesproken wordt over *authentiek* paradigma). Het leidt te gauw tot ideaal-typologieën, die dan ook nog eens als norm gaan werken (zie boven de opmerking van De Boer!). We zouden liever willen spreken van wetenschapstradities, met heel ingewikkelde verwantschaps-, vriendschaps- en vijandschapsrelaties; maar ook bijv. naast elkaar levend, en elkaar ignorerend.

Het Nawoord van C. F. van Parreren is een waarschuwing. Wel gaat hij 'goeddeels akkoord' met 'Giorgi's diagnose', maar niet met 'de weg naar een meer zinvolle en meer relevante psychologie-beoefening'. Wel 'met de algemene richtlijn': psychologie is geen natuurwetenschap, maar moet menswetenschap worden. Maar Giorgi's keuzen bij de uitwerking van wat nu daarvoor karakteristiek is overtuigen hem minder. Van Parreren vindt dat er wel 'natuurwetenschappelijke begrippen en termen' mogen worden gehanteerd' (p. 133). Trouwens Giorgi wijkt ook in de

reflectie af van de oorspronkelijke betekenissen en daarmee moet ook de fenomenoloog met hypothetische constructa werken (N.B. op p. 83 spreekt De Boer uitvoerig in een toelichtende noot erover wat nu juist precies het verschil is tussen hypothesevorming in de natuurwetenschappen en de transformatie van de alledaagse taal in de psychologische taal van de onderzoeker). Maar het belangrijkste blijft Van Parreren vinden het voorspellen en daarmee het aanvaarden van causale relaties, waar Giorgi zich tegen verzet.

Van Parreren zegt hierover o.a.: 'Giorgi erkent nadrukkelijk de eis van relevantie die aan de psychologie moet worden gesteld. Welnu, voor sommige mensen zal het inderdaad relevant zijn te begrijpen wat er aan de hand is, als ze zelf of als anderen iets leren. Maar voor iedereen is het belangrijk te weten te komen hoe je vlug, goed, plezierig, kortom optimaal leert, en hoe je zulk optimaal leren bij anderen bevorderen kunt. De in de laatste tijd in snelle opkomst zijnde onderwijspsychologie heeft dergelijke vragen tot centraal thema, en in de huidige maatschappij, zowel in West als in Oost, wordt veel verwacht van de resultaten van deze vorm van onderzoek. Ook in de alledaagse leefwereld komen vragen die psychologisch gezien betrekking hebben op de optimalisering van leerprocessen, in de gedachtenuitwisseling tussen allerlei mensen vaak aan de orde. Als leer- en onderwijspsycholoog weet ik uit ervaring dat ieder zijn eigen leertheorie heeft, en de anderen precies zo graag deelachtig daarvan maakt als psychologen hun artikelen gepubliceerd en gelezen willen zien.' (p. 136-137).

Beperken we ons er toe even erop te wijzen dat 'voor iedereen' (cursief Van Parreren) klinkklare nonsens is; bedoeld is 'velen' of 'de meesten'? Lang niet ieder mens wil leren, zeker niet optimaal. Onderwijzers bv. bespeuren dat wel eens. De hele passage (en het vervolg) spreekt van een naïef optimisme. Alsof menig zichzelf vaak tegensprekende mens in zijn alledaagse leven 'leertheorieën' (cursief A. J. B.) zou moeten hebben. Leerervaringen zijn eerst ervaring en pas soms (een beetje) theorie.

Van Parreren zelf concludeert dat 'een alles verwerpende houding à la Giorgi weinig vruchtbaar is' (p. 142).

Het boek sluit met een alleszins nuttig 'Glossarium'. We vonden verspreid in het boek enkele redenen waarom de oude Utrechtse school faalde: Zij maakte de fout elke natuurwetenschappelijke bestudering van de mens te verwerpen (De Boer, p. 27). De Utrechtse school zou geen concreet onderzoeksprogramma hebben: 'Het werd niet duidelijk hoe op dit gebied, binnen het door de wijsgerige antropologie uitgezette kader, empirisch onderzoek gedaan moest worden.' (p. 28). En Giorgi zegt: '... één van de oorzaken van het verval van de school was dat vertegenwoordigers van die school *onderzoek* bleven doen in de traditionele kaders van de experimentele psychologie.' (p. 142; cursief van Van Parreren), door Van Parreren met instemming weergegeven. Niet geheel consistent; en alle uitspraken zijn te globaal en gemakkelijk, met bv. het werk van Buytendijk of Langeveld in de hand, weerlegbaar.

Nu ja, mythevorming is er altijd geweest rond de Utrechtse school. Het wordt tijd dat die geschiedenis eens eerst grondig bestudeerd en dan beschreven wordt. Van

Parreren meldt hierover: 'Giorgi houdt zich momenteel bezig met een historische en kritische analyse van het werk van de Utrechtse fenomenologisch-psychologische school uit de jaren vijftig.' (p. 142). Is dat niet te moeilijk voor iemand die amper Nederlands spreekt of leest?

Het zal overigens de lezer duidelijk zijn dat we het boek

van Giorgi veel kritische lezers toewensen. Het is een degelijk betoog met duidelijke consequenties. Een goed boek, mede door de toelichtingen van De Boer. En de tegenstanders komen aan hun trekken bij Van Parreren.

A. J. Beekman

J. F. W. Kok: *Wat is er toch met mijn kind? Over opvoeden en opvoedingsmoeilijkheden*. Lemniscaat, Rotterdam, 1980, 144 blz., f 19,50.

Een 'orthopedagoog' was vroeger iemand die zich bezighield met de opvoedings- en onderwijsmoeilijkheden bij kinderen die een defect hadden meegebracht of verworven hadden, dat hun ontwikkeling belemmerde. Het staat achterop dit boek als de leeropdracht van de schrijver en dat is juist. Tegenwoordig echter heeft men de verwarring liever en noemt men ook degenen die geenszins op deze specifieke problemen gericht is maar in het algemeen hulp biedt bij pedagogische moeilijkheden niet wat hij is – een pedagoog of iets dgl. – maar 'orthopedagoog'. Hoewel de specialisering van de auteur bij de eerste betekenis begon en zich lang ontwikkelde langs die lijn, is hij niettemin ook in de nieuwe betekenis 'ge-orthood'. Dit merkt men in het boek zelf niet:

hij is gewoon een pedagoog. En een goeie. Men kan het boekje voor de nietgeschoolde opvoeders zonder reserve aanbevelen. Het is eenvoudig en duidelijk. Alleen in het laatste hoofdstuk komen, weer eenvoudig en helder, een paar 'theoretische' problemen aan de orde zoals b.v. normen en waarden, en er wordt een enkele opmerking over aanleg en erfelijkheid gemaakt. Het boek ordent zijn betoog om gevallen heen, geeft vrijwel geen bibliografische informatie en zal dus zeker bij niet op vakvorming gerichte lezers ten volle in de smaak vallen. En dit: terecht.

M. J. Langeveld

J. M. Cladder, *Inleiding in de gedragstherapie bij ouder en kind*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1980, 152 blz., f 30,-, ISBN 90 265 0340 7.

Als een arts zou zeggen, dat zijn geneezingbrengende werkzaamheid 'eigenlijk een vorm van toegepaste biochemie' is, zou men de man voor zijn beroep fundamenteel en in menselijke zin ongeschikt noemen. En vervolgens zou zijn praktijk klanten genoeg krijgen, wier bijnaam 'patiënt' zou zijn. Als Cladder zijn boek begint, doet hij dat aldus: 'Eigenlijk is gedragstherapie een vorm van toegepaste psychologie, zowel naar inhoud als naar methode'. Daarop volgt de tweede zin: 'Alle theorieën die therapeutisch toepasbaar zijn kunnen daarbij gebruikt worden...' U ziet: 'alle'. En: 'Dus de ideeën van de therapeut zijn afkomstig uit de psychologie, als verzameling theorieën en de werkwijze is afkomstig uit de psychologie, als empirische wetenschap. Het doel van het werk van de therapeut daarbij is het kind en de oudere mensen in zijn omgeving gelukkiger te maken... door het kind en de volwassenen om hem heen de vaardigheden te leren die zij missen. Vaardigheden om problemen op te lossen, om elkaar positief i.p.v. negatief te beïnvloeden, om verstandig te denken, en daardoor samen zo gelukkig mogelijk te worden'.

Afgezien van vele andere presupposities is hiermee een complete waardentheorie voorondersteld, die nergens expliciet gemaakt wordt, zodat de therapie in feite wordt wat ze niet wezen wil: naïef dictatoriaal. Dat wordt ook in het reclame-hoofdstuk 12 duidelijk, waarin de Amsterdamse, Rotterdamse en de Utrechtse cursus kort naast elkaar gezet worden. Hetgeen mij spijt voor alle drie, zowel als voor de lezer.

Dit boek is, zoals de auteur meedeelt, 'meer bedoeld voor

hen die werken of gaan werken op M.O.B.'s, J.P.D.'s, en kinderpsychiatrische poliklinieken, dan voor hen die werken met opgenomen zwakzinnige of psychotische kinderen.' Het accent ligt op het indirecte karakter van deze therapie wanneer zij via de volwassenen werkt in de natuurlijke omgeving van het kind. (pp.2-3). Nieuw ten opzichte van zijn vroegere boeken zijn b.v. de zelfmodificatie, ondercurus, rationele kindtherapie, hypnose, paradoxale interventie. De gedragstherapie bij ouder en kind is nog steeds in ontwikkeling. Na elk hoofdstuk wordt Nederlandse en Amerikaanse literatuur vermeld voor eventuele verdere studie. Deze literatuur is gericht op technische verbetering. De pedagogische problematiek blijft in de gevallenbesprekingen meer impliciet; de overwegingen geven meer een verslag dan een argumentatie, meer een technische opzet en planning benevens aanwijzingen, 'hoe het moet of kan' dan een pedagogische verantwoording.

Als ik dit boekje niettemin voor bepaalde lezers acceptabel vind, is dat in de veronderstelling dat die lezers over meer dan een louter intuïtieve pedagogiek beschikken. Integendeel: als kritische lezer kunnen zij hier allerlei informatie vinden. Maar, de integriteit van de intuïtieve lezer vooropstellende, naast en liefst om hem, resp. met hem: is bewust en geschoold pedagogisch denken zeer nodig. Allerlei praktisch-technische programopbouw voor de aanpak van deze soort werk kan men zeker wel in dit boekje vinden.

M. J. Langeveld

Theodor Litt, *Das Allgemeine im Aufbau der geisteswissenschaftlichen Erkenntnis*, mit einer Einleitung von Fr. Nicolini, Felix Meiner, Hamburg, 1980, 71 blz.

Toen Litt in 1941 deze hoogst bijzondere tekst in de 'Berichte und Verhandlungen der Sächsischen Akademie der Wissenschaften' publiceerde (S. Hirzel, Leipzig), was hij reeds als hoogleraar der plaatselijke universiteit afgetreden als principiële afwijzing van de nazi-regelingen tegen Joodse collega's. Een tweede maal werd deze tekst uitgegeven in de serie der 'Acta Paedagogica Ultrajectina' in 1959 bij Wolters in Groningen. Litt wijst hier het logische schema

van inductie en abstractie voor de geesteswetenschappen als onvoldoende af. De relatie tot het 'bijzondere' blijft daar ook voor de 'algemene' begrippen onontkoombaar. In zijn totale werk maar ook in de methodologische discussie over de menswetenschappen blijft deze kleine tekst onontbeerlijk.

M. J. Langeveld

P. A. M. Reynders, A. G. Bos, G. Henstra, W. M. Hopman, *De praktijk van de schoolleiding*, Wolters-Noordhoff B.V., Groningen, 1978, 190 pag. f 18,50. ISBN 9001 95935 0.

De dagelijkse praktijk van het leiden van een school, de positie van de schoolleider, de plaats van de schoolleiding binnen de organisatiestructuur, de taak die overige functionarissen binnen de school vervullen en de wijze waarop binnen de gemeenschap het contact tussen de verschillende geledingen verloopt, heeft zich lange tijd aan het oof van de buitenwereld onttrokken. Sterker uitgedrukt: de bedrijfskunde en organisatiekunde heeft in het verleden nauwelijks belangstelling getoond voor de school als organisatorisch gegeven.

Door de noodzaak van het bespreekbaar maken van onderwijskundige ontwikkelingen, door het vorm geven aan democratiseringsprocessen, door de schaalvergroting, door het aan de orde stellen van veranderende opvattingen over het pedagogisch-didactisch klimaat in de school, is de laatste jaren de belangstelling sterk gegroeid om de school als organisatorisch fenomeen onder de loupe te nemen. Zo is bij de Gelderse Leergangen te Arnhem de groep 'Schoolorganisatie en onderwijsmanagement' ondergebracht die zich mede ten doel stelt de kwaliteit van het management in de school te vergroten.

Tegenwoordig verschijnen ook regelmatig boeken op de markt die de schoolorganisatie als onderwerp van bespreking hebben. Zo verscheen ook in 1978 bij Wolters-Noordhoff B.V. 'De praktijk van de schoolleiding' deel I door Drs. P. A. M. Reynders c.s.

In dit eerste deel wordt op een gevarieerde wijze aandacht geschonken aan aspecten van het functioneren van de schoolgemeenschap en aan de rol van de personen die daaraan leiding moeten geven. Deze afwisselende manier van presenteren heeft als voordeel dat de lezer geboeid naar het volgende hoofdstuk toeleest, maar als nadeel moet vermeld worden het feit dat de lezer zich niet direct over het probleemgebied een totaalbeeld kan voorstellen.

Zo zou hoofdstuk I en II waarin successievelijk gesproken wordt over 'Het probleem van de leiding van een school' (I) en 'Enige onderwijskundige overwegingen t.a.v. het schoolleiderschap' (II) logischer wijze gevolgd kunnen

worden door hoofdstuk VI, waarin het thema 'De schoolleiding in evenwicht' behandeld wordt.

Het in hoofdstuk X behandelde onderwerp 'Welzijn en spanningen' zou een natuurlijk vervolg zijn op hoofdstuk IV waarin de 'Beleidsbepaling binnen de school' aan de orde is.

Naast deze algemene opmerking betreffende de plaats van de verschillende hoofdstukken, kan gezegd worden dat de afgeleide aandachtsvelden die in de verschillende hoofdstukken verder aandacht krijgen, met gevoel voor de realiteit gekozen zijn. De schoolleider in de praktijk vindt er met een grote mate van herkenbaarheid opgesomd zijn dagelijkse zorgengebieden. De leesbaarheid van de verschillende hoofdstukken wordt sterk bevorderd door de grijze praktijk-noten, praktijkberichten die ook aan de niet ingewijde lezer een goede indruk geven van de complexiteit, gevoeligheid en gevarieerdheid van alles wat er op een school gebeurt of dient te gebeuren.

Het boek 'De praktijk van de Schoolleiding' geeft naar zijn inhoud de indruk dat het geschreven is door personen die deze praktijk van zeer nabij kennen. Bovendien spreekt uit de sfeer van het boek dat hier auteurs aan het werk zijn geweest met hedendaagse opvattingen over de manier waarop een schoolorganisatie anno 1980 geleid zou moeten worden. Zij geven blijk feeling te hebben voor wat men noemt 'Procesgericht management'.

Te betreuren valt dat deze feeling niet verder uitgebreid is tot terdege uitgeschreven modellen van procesbegeleiding. Vanuit de beschreven praktijk worden wel aanzetten gegeven in de vorm van adviezen, maar werkelijk hanteerbare handreikingen zijn het niet geworden. Zodoende hebben de auteurs zich duidelijk gehouden aan de titel van hun boek 'De praktijk van het schoolleiden'.

J. C. M. Ploum

Mededelingen

Onderwijs Research Dagen Maastricht, 23 en 24 april 1981

Onder auspiciën van de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR) worden in 1981 voor de achtste keer de Onderwijs Research Dagen (ORD'81) georganiseerd.

Het programma bestaat uit de volgende punten:

- A. Themagebonden paperbehandeling (thema's: Methodenleer, Onderwijsbeleid en -planning, Leerplanontwikkeling, Universitair onderwijs, Samenwerking W.O. - H.B.O., Probleemgestuurd onderwijs, Onderwijsleerprocessen)
- B. Presentatie van vrije papers
- C. VOR-cursussen
- D. Marktpresentatie van activiteiten rond het onderwijs-onderzoek
- E. Avondprogramma

Voor uitgebreide informatie en inschrijving wende men zich tot het Secretariaat ORD'81, Rijksuniversiteit Limburg, Postbus 616, 6200 MD Maastricht, tel.: 043-88 82 58

NVO-cursus Kindermishandeling en de praktijk van de hulpverlening

De Nederlandse Vereniging van pedagogen, onderwijskundigen en andragogen (NVO) organiseert in samenwerking met de Vereniging Tegen Kindermishandeling (VKM) een cursus 'Kindermishandeling en de praktijk van de hulpverlening'. Deze cursus is gericht op het verschaffen van een beeld van de praktijk van de hulpverlening bij kindermishandeling en wil er toe bijdragen, dat de cursisten hun eigen betrokkenheid bij problemen rond kindermishandeling verkennen en gezamenlijk bespreken.

De cursus wordt gegeven op 11 en 12 maart 1981 in het Troelstra-oord te Beekbergen. Voor nadere inlichtingen kunt u zich wenden tot het secretariaat van de NVO., Nic. Maesstraat 120 hs., 1071 RH Amsterdam, tel.: 020-73 32 93

Internationaal Symposium Paedologie

Ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van het Paedologisch Instituut te Amsterdam, wordt op 14 en 15 mei 1981

in het Kupersoord te Amersfoort een internationaal symposium gehouden met als thema: 'Paedologie, nu en in de toekomst, integratie van theorie en praktijk. 'Hoe zal het werk, ten behoeve van kinderen, jeugdigen en hun gezinnen er de volgende 10 jaar uitzien'?

De onderwerpen die aan de orde komen zijn: cognitieve en sociale ontwikkeling, neuropsychologie van het kind, nieuwe behandelingsmethoden, follow-up onderzoek en disseminatie.

Voor nadere inlichtingen kunt u zich wenden tot mevrouw C.G.M. Kemper, Paedologisch Instituut, Vossiusstraat 56, 1071 AK Amsterdam, tel.: 020-73 21 78

Oprichting Vereniging voor de Didactiek van het Moedertaalonderwijs (VDM)

Ter bevordering van onderwijs en onderzoek op het terrein van de didactiek van het moedertaalonderwijs is de in de titel genoemde vereniging opgericht. De vereniging wil trachten haar doel te bereiken door het bijeenroepen van algemene vergaderingen, het formeren van *ad hoc* commissies, het instellen van werkgroepen, het organiseren van studiedagen en -conferenties en vertegenwoordiging in lichamen waarin de belangen van de moedertaal didactiek behartigd moeten/kunnen worden. Leden van deze vereniging kunnen zij zijn die krachtens hun *aanstelling* op dit terrein werkzaam zijn, alsmede zij die daarvoor door de aard van hun *werkzaamheden* in aanmerking komen. De voorzitter van het bestuur is J.J. Sturm; secretaris: Dr. J. Griffioen, Middelstumerweg 5, 9959 TC Onderdendam, 05900-92 91. Nadere inlichtingen kunnen bij het secretariaat ingewonnen worden.

Werkgroep Beginnende Leraren

Op 17 oktober 1980 vond de oprichtingsvergadering plaats van de *Werkgroep Beginnende Leraren* (WBL) van de Vereniging voor Onderwijsresearch (VOR). De werkgroep stelt zich ten doel onderzoek van m.n. de leden van de werkgroep naar de *praktijk* van aanstaande en beginnende leraren van welk schooltype dan ook maar te stimuleren, te evalueren, te bespreken etc. Opgave voor deelname bij één der coördinatoren:

Dr. J. Griffioen, Middelstumerweg 5, 9959 TC Onderdendam, 05900-92 91

Drs. Th. Wubbels, Vakgroep Natuurkundedidactiek, 030-53 13 01/1179.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
5e jaargang, 1980, nr. 9

Vrijheid van onderwijs, beleden en bestreden (I), door R. Beijon en L. de Jonge
E. Séquin (1812-1880): na een eeuw nog steeds actueel (II), door M. Van Walleghem
Een instrument voor het expliciteren van innovatietheorieën, door W. van de Grift
De invloed bij de adolescent van de seksuologische veranderingen op de schoolprestaties, door A. Geeraert
Kroniek en documentatie
Boekbespreking

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
5e jaargang, 1980, nr. 10

Vrijheid van onderwijs, beleden en bestreden (II), door R. Beijon en L. de Jonge
Onderzoek binnen de universitaire lerarenopleiding in Nederland, door J.H.G.I. Giesbers, C.J.J.A. Morsch en J.H.J. Stakenborg
Gelijke kansen en onderwijs, door J.H. van der Burgt
Kroniek en documentatie
Boekbespreking

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
5e jaargang, 1980, nr. 6

Klassieke itemindices en de verwachting van de iteminformatie, door R. F. van Naerssen
Het effect van lokale deelname aan verschillende typen secundair onderwijs op individuele schoolloopbanen, door J. Dronkers en E. Diekerhof
Notities en Commentaren
Statistische regressie – enkele methodologische notities, door K.M. Stokking
Boekbesprekingen
Mededelingen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
19e jaargang, 1980, nr. 11

In memoriam Jo van der Schaaf, door L. Stevens
Van de redactietafel, door R. de Groot
Vijftien jaar Haags Mytylcentrum, door P.J.L. de Wit
De problematische opvoedingssituatie van het meervoudig gehandicapte kind, door J. Boog
Interdisciplinaire samenwerking in de praktijk, door Th. C. Jansen
Gezinsbegeleiding vanuit een setting voor meervoudig gehandicapten, door B. Oosting en N. Baaijen-Velders
Boekbespreking
Weetwinkel

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
19e jaargang, 1980, nr. 12

Redactioneel, door J. van Weelden
Wie niet horen wil, wil ook niet voelen, door J. van Weelden
Twee aandachtspunten tijdens de begeleiding van (pre-) delinkwente jongeren, door J. E. Rink
Het straffen van (pre-)delinkwente jongeren, door J. E. Rink
Gefopt: ezels! Reactie van A. Wiltenburg-van der Molen
Boekbespreking
Weetwinkel

Ontvangen boeken

Achter, V. van, *Brief aan onderwijsvernieuwers. Over opvoeding en vorming in het vernieuwd secundair onderwijs*, Uitgeverij Lannoo, Tielt/Amsterdam, 1980, f 28,-

Boonman, C. en J. Zwarts (Red.), *Tekstbestudering. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1980

Claessen, J.F.M., *Moderne vreemde talen uit balans. Een onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in relatie tot het vreemde-talenonderwijs*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1980

Erkamp, A., *Ervaringsleren. Praktijkinformatie voor vorming en onderwijs*. De Horstink, Amersfoort, 1980, f 14,90

Gorkum, J. van, *Werkschrift school - ouders*, Uitgeverij Nelissen, Overveen, 1980, f 24,90

Groot, A. D. de, en J. C. Traas, *Onderwijs van binnen en van buiten. Kritische en constructieve bijdragen tot de onderwijsdiscussie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, f 36,50

Hendriks, A. F. en R. Verstegen, *Gedragsproblemen in de klas*, (derde, herziene druk), Dekker & van de Vegt, Nijmegen, 1980, f 19,50

Hoksbergen, R. en H. Walenkamp, *Opgroeien en adoptiefkinderen. Leven en groei van buitenlandse adoptiefkinderen in het Nederlandse gezin*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, f 29,50

Hoog, R. de, H. Stroomberg, H. van der Zee (Red.), *Veranderen door onderzoek. Bijdragen uit de andragologie*, Boom, Meppel, 1980, f 39,50

Husserl, E., *Filosofie als strenge wetenschap* (vertaling van: Philosophie als strenge Wissenschaft, 1911), Boom, Meppel, 1980, f 32,50

Kok-Damave, M. de, *De Curvo-strategie: Handboek voor*

leergangontwikkeling, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1980

Langeveld, M. J., *Elk kind is er één. Meedenken en meehelpen als het misgaat bij grootworden en opvoeden* (derde druk), Uitgeverij Callenbach, Nijkerk, 1980, f 30,-

Leune, J.M.G., *Wat is onderwijssociologie?* Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, f 7,50

Maas, A.C., *Naar beter basis-onderwijs*, Uitgeverij Nelissen, Overveen, 1980, f 28,50

Peeters, Th., *Over autisme gesproken. Een serie vraaggesprekken met Engelse deskundigen over autisme*, Dekker & van de Vegt, Nijmegen, 1980, f 24,50

Ploeg, J. D. van der, *Stress bij jeugdigen. Psychosociale aspecten van stress bij jeugdigen in problematische opvoedingssituaties*, Samsom Uitgeverij, Alphen a/d Rijn, 1980, f 7,50

Simons, P.R.J., *Vergelijkenderwijs: Onderzoek naar de invloed van metaforen op het leren*, (dissertatie), Van Spaendonck Drukkerij, Tilburg, 1980

Stroomberg, H. P. (Red.), *Volwassenen-educatie. Problemen en perspectieven. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1980

Veenman, S.A.M., en J.J.M. Kok (Red.), *Opleiding van onderwijsgeveinden. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1980

Voort, T.H.A. van der, *Afstandsonderwijs. Bijdragen tot de*

Onderwijsresearchdagen 1980, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1980

Weyer, M., *Adoptie ... maar dan! Ervaringen van ouders met een geadopteerd kind*, Samsom Uitgeverij, Alphen a/d Rijn, 1980, f 24,75

Wolters, B.J.M., *Studies over creativiteit. In het bijzonder over het creatieve denken*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1980

Wubbels, Th. en W. Elsendoorn, *Begeleiden, luxe of noodzaak?* Uitgeverij NIB, Zeist, 1980, f 28,50

Ontvangen rapporten

Drift, K. van der, W. F. Langerak, J. M. Moonen en P. Vos, *Eindrapport van het proefproject computergestuurd onderwijs?* Bureau Onderzoek van Onderwijs, Rijksuniversiteit Leiden

'Begeleidraad'. *Beschrijving van een opzet van de begeleiding van beginnende leraren aan een school*, Vakgroep Natuurkunde-Didactiek, Subfaculteit Natuur- en Sterrenkunde, P.D.I. voor de Leraarsopleiding, Rijksuniversiteit Utrecht

Welvaart, A.M.P., *Verkeersonderwijs op scholen*, Verkeerskundig Studiecentrum, Rijksuniversiteit Groningen

Jaarverslag '79 van de Stichting Psychologisch Pedagogisch Instituut, Amsterdam

In Memoriam Prof. Dr. C. E. Vervoort

De op 3 februari 1981 onverwacht en veel te vroeg overleden Cor Vervoort, sedert 1976 lid van de redactie van *Pedagogische Studiën*, mag zonder twijfel als de grondlegger van de onderwijssociologie in Nederland worden beschouwd. Niet alleen omdat hij de eerste was die in het nederlandse wetenschappelijk onderwijs een onderwijsopdracht in de sociologie van onderwijs en opvoeding vervulde, n.l. met ingang van 1963 in Leiden, en niet alleen omdat hij tot voor kort de enige hoogleraar onderwijssociologie in ons land was, n.l. aan de universiteit van Nijmegen, maar vooral omdat hij door zijn werk, zijn publikaties, zijn onderzoek en zijn stimulerende invloed de sociologische benadering van het onderwijs in Nederland al sinds de vijftiger jaren belangrijke impulsen heeft gegeven.

Die belangstelling voor het onderwijs als een sociaal fenomeen, d.w.z. als een geheel van activiteiten dat naar vorm, inhoud en effect niet alleen bepaald wordt door de kenmerken van de individuen die daaraan deelnemen, maar ook door de sociale omgeving waarvan het deel uitmaakt en waarop het zelf weer van invloed is, kwam bij Vervoort het eerst tot uiting in zijn onderzoek onder de Leidse studenten, waarvan het verslag in 1959 onder de titel 'Nihilisme onder de Leidse studenten' is gepubliceerd.

In aansluiting daarop zijn in het eind van de vijftiger en het begin van de zestiger jaren van zijn hand vele artikelen, bijdragen en studiën verschenen in de *Sociologische Gids*, *Universiteit en Hogeschool*, *Hollands Weekblad*, *Socialisme en Democratie*, het *Tijdschrift van Maatschappelijk Werk* en in de bundel 'Universiteit in Tijdnood', over het studentenleven, de (veranderde) positie van de student en de ontwikkelingen in het universitaire onderwijs.

Spoedig daarna richtte Vervoort echter ook zijn aandacht op het lager en het voortgezet onderwijs. Van 1962 tot 1967 was hij belast met de dagelijkse leiding van het zeer omvangrijke en voor de onderwijssociologie en het onderwijsbeleid buitengewoon belangrijke z.g. Talentenproject. Vele deelstudies van dit project zijn door hem geschreven en hij was nauw betrokken bij de opzet en uitwerking van het

eindrapport van dit project, het bekende boek 'Het verborgen Talent' dat onder de eindredactie van Prof. Van Heek in 1968 is verschenen.

Ook zijn proefschrift 'Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders' (Leiden 1968) is op dit onderzoek gebaseerd en gaf een voor Nederland indringende en uitvoerige analyse van de sociale ongelijkheid in de schoolkeuze bij de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs en van de factoren die daarop van invloed zijn.

Dat thema van onderwijs en sociale ongelijkheid, van de mate waarin en de wijze waarop het onderwijs de ongelijkheid in de samenleving weerspiegelt en daardoor reproduceert en bestendigt zal daarna kenmerkend zijn voor veel van zijn wetenschappelijk werk en zijn maatschappelijke activiteiten. Het komt b.v. tot uitdrukking in zijn bijdragen aan de boeken 'Actuele Sociologie' (Assen, 1970), 'Bijdragen uit de onderwijswetenschappen' (Alphen aan de Rijn, 1975), 'Gelijkheid en ongelijkheid in Nederland' (Alphen aan de Rijn, 1975), 'Onderwijs en Maatschappelijke ongelijkheid' (1975) en in vele artikelen van zijn hand in de jaren zeventig.

Het is in wezen ook de centrale problematiek in zijn boek 'Onderwijs en maatschappij' dat in 1977 in Nijmegen is verschenen en waarin de onderlinge verwevenheid tussen onderwijs en samenleving en de maatschappelijke functies en effecten van het onderwijs in onze maatschappij worden beschreven aan de hand van binnen- en buitenlandse literatuur en onderzoeksgegevens. Met name in dit boek komt een ontwikkeling tot uitdrukking waarbij naast de toegangsmogelijkheden tot het onderwijs en de sociale bepaaldheid van de schoolkeuze, ook het onderwijs zelf, naar vorm en inhoud, als een reproductie van sociale verhoudingen, van belangen, krachten en waarden in de samenleving aan de orde wordt gesteld.

Cor Vervoort toont zich daarmee wederom niet alleen de grondlegger van de onderwijssociologie, zoals Leune onlangs nog terecht in zijn oratie vaststelde, maar ook de eerste stuurman die de koers

voortdurend richtte op nieuwe en verderliggende aandachtsvelden.

Vervoort was zonder twijfel vooral een onderwijssocioloog, sterk geïnteresseerd in de manier waarop binnen de maatschappij de processen van menselijke ontwikkeling en cultuuroverdracht zijn ingericht en worden beheerst, maar hij was dat zeker niet uitsluitend. Ook de sociologiebeoefening en het sociaal onderzoek in het algemeen en vele maatschappelijke problemen hadden zijn persoonlijke belangstelling. Zo publiceerde Cor Vervoort b.v. over de verzuiling, over jeugdvragestukken, over nivellering, over geboorteregeling, over het maatschappelijk werk, over het socialisme en over de betekenis van de sociologie en het sociaal onderzoek.

De oratie die hij in 1975 in Leiden hield bij de aanvaarding van het hoogleraarschap in de empirische sociologie als opvolger van Prof. Van Heek, onder de intrigerende titel: 'Een geur van hoger honing' was geheel aan dat laatste thema gewijd. Het is een rede die bijzonder typerend is voor de wetenschapper en de man die Cor Vervoort was; overtuigd van het belang van de systematische en empirische analyse van de sociale werkelijkheid, volstrekt wars van elke neiging om zich in de ivoren toren te verschansen en gedreven door de behoefte om de sociale problematiek van mensen te verhelderen, doorzichtig en beheersbaar te maken, maar tegelijk met een groot gevoel voor relativiteit en met veel oog voor de beperkte mogelijkheden van de wetenschapsbeoefening t.b.v. de praktijk van het handelen en het beleid, en voor de discrepantie tussen die beperkingen en de vaak overspannen verwachtingen, waarmee de wetenschap wordt aangeroepen, overigens veelal voorzover het de praktijk en het beleid goed uitkomt.

Vanuit die gezindheid heeft Vervoort zich bijna vijf en twintig jaar voor de sociologie-beoefening en het sociaal onderzoek in Nederland ingezet op zijn

kenmerkende rustige maar volhardende manier, weloverwogen, en toch altijd eerst geneigd tot luisteren en open voor nieuwe gezichtspunten en ideeën, in zeer veel posities en functies. Als onderzoeker en docent, als adviseur bij vele projecten en als schrijver van talloze artikelen, rapporten en bijdragen, maar ook als bestuurslid van organisaties, verenigingen en raden als b.v. de Vereniging van Sociaal Wetenschappelijke Onderzoekers, de Nederlandse Sociologische en Anthropologische Vereniging en de Academische Raad, en als redacteur van o.a. de Sociologische Gids, Sociologica Neerlandica, Tijdschrift voor Maatschappijvraagstukken en Welzijnswerk, en Paedagogische Studiën.

Maar Cor Vervoort was niet alleen de wetenschapper, de auteur die je in zijn artikelen en boeken ontmoet. Hij was voor mij en voor velen ook een vriend en collega die ondanks zijn grote kennis, ervaring en intellectuele gaven, altijd bereid was om zonder een spoor van vooringenomenheid, competentie of naijver zijn kennis ter beschikking te stellen, samen te werken en mee te denken.

Ik heb het voorrecht gehad om in de loop van ruim 15 jaar in allerlei verbanden en situaties veel met Cor contact te mogen hebben, te werken en te overleggen. Daarbij heb ik erg veel van hem geleerd, wetenschappelijk, sociaal en persoonlijk, en heb ik hem leren kennen als een begaafde en vooral ook als een buitengewoon sympathieke collega, die ik als mijn vriend beschouwde. Cor is gestorven zoals hij was, stil, onverwacht en tijdens zijn werk.

We zullen hem vaak missen en ik hoop dat zijn vrouw en zijn dochter troost mogen putten uit de herinnering aan zijn unieke persoonlijkheid en uit het zeer vele dat hij tijdens zijn leven heeft betekend voor de mensen om hem heen, voor de sociologie en voor het onderwijs in dit land.

Er zijn veel redenen om Cor Vervoort dankbaar te zijn.

J. A. van Kemenade

Instructional Psychology: Past, Present, and Future

R. GLASER

University of Pittsburgh, Pittsburgh, U.S.A.

Inleiding

Het hiernavolgende artikel is de bewerkte versie van een lezing die professor R. Glaser heeft gehouden te Leuven op 8 mei 1980, ter gelegenheid van het aan hem toegekende doctoraat honoris causa van de Katholieke Universiteit.

De redactie van *Pedagogische Studiën* heeft het nuttig geoordeeld dit artikel op te nemen, omdat het een representatieve weergave is van de Amerikaanse benadering van de onderwijspsychologie. Tevens geeft het een goed, zij het beknopt, overzicht van de huidige stand van zaken met betrekking tot de onderwijspsychologie in de U.S.A., geplaatst in een historisch perspectief. Mede door de uitvoerige verwijzingen naar relevante literatuur, die ook in het Nederlandse taalgebied relatief gemakkelijk bereikbaar is, biedt het artikel de geïnteresseerde lezer een overzichtelijke introductie tot de huidige 'information-processing approach' van onderwijsleerprocessen.

Het artikel is in het Engels opgenomen, omdat volgens de redactie een dergelijke inleiding door een erkende autoriteit op een bepaald gebied het beste in de oorspronkelijke taal kan geschieden.

Abstract

The history of instructional psychology is traced through Thorndike, Dewey, Skinner, and recent developments. At the present time, instructional psychology, with the methods and concepts of cognitive psychology, is focusing on the acquisition of competence. Researchers are examining cognitive processes required in advanced levels of reading and text comprehension; the computation and advanced problem-solving skills needed in mathematics; the skills of learning assessed by aptitude tests; and the effects of the interaction between initial ability and classroom processes on school achievement. The emerging field of instructional psychology can be described in terms of four major components: the initial state of the learner, the nature of the competence to be attained, the transition processes

between these two stages, and ways of assessing and monitoring performance changes in the acquisition of competence. Principles that should guide the future development of a psychology of instruction are discussed.

1. History and background

Any profession relating to the human condition rests its practices on a foundation of beliefs about human nature. At one time, economists developed economic theory on the basis of a metaphorical model of the rational man; early psychoanalysts based their craft on Freud's description of human development. Educators also have espoused principles on which their educational practices are based. William James, G. Stanley Hall, Edward Thorndike, John Dewey, B. F. Skinner, and Jean Piaget all provided various theories of human behavior that have influenced education. In common agreement, these individuals pointed out that the scientific study of human behavior was fundamental to establishing a disciplinary base for educational practice. They would certainly also agree that an ethical philosophy is necessary for education, and that it is a necessary, but insufficient, condition. What is required is that both scientific knowledge and interpretations of human values and social objectives combine to yield an effective educational profession.

It is the scientific, psychological base that is the focus of this paper. In particular, it is the translation of scientific knowledge into practice and of practice into scientific questions. At the beginning of this century

* Work on this paper was carried out at the Learning Research and Development Center, and was sponsored by the Psychological Sciences Division, Office of Naval Research, and by the National Institute of Education, U.S. Department of Education. The opinions expressed do not necessarily reflect the position or policy of the NIE, and no official endorsement should be inferred. I am grateful to Karen Locitzer, whose editing helped to improve this paper.

in America, Thorndike and Dewey, stimulated by the development of scientific psychology imported from the European laboratories, were encouraging active intercourse between science and its application to education (Dewey, 1900; Thorndike, 1922). Among the numerous conceptions that might have dominated psychological thought in this early period, association theory and functional psychology had great attraction because of their seemingly practical appeal. By their nature, these theories appeared to promise that changes could be brought about in the environment to influence the human condition and to lead to improvements in child care, mental health, and education.

Thorndike, heavily involved in laboratory work on the psychology of learning, applied association theory, the theory of S-R bonds, to the psychology of instruction in various subject matters and to educational experimentation on transfer of training and the doctrine of formal discipline. His research proceeded in a very direct fashion; he applied certain laws of learning – the laws of S-R bonds, the law of effect, and findings about the specificity of transfer – to the design of instruction and materials for teaching (Thorndike, 1923).

In contrast, Dewey resisted the prominent associationistic trend and differed not only with Thorndike's beliefs about the nature of human behavior, but also with his view of the relationship between psychology and its application. Dewey envisioned a 'linking science' that intervened between scientific theory and practical application, and that could provide a conceptual framework into which knowledge obtained from both scientific work and educational practice could interact, cumulate, and modify each other. In his own work, Dewey elected to leave aside the long-term venture of the translation of science into practice. He believed that it was most immediately important to move to implementation in laboratory schools, even though the underlying principles of human behavior were only very generally defined. In Dewey's thinking, the findings of science would eventually work their way into practical application, but the immediate development of schools needed to proceed on the basis of available, more intuitive principles.

Although Thorndike and Dewey differed in their theoretical and empirical approaches, they both were firmly convinced that the development of a science of human behavior was fundamental to the growth of the educational profession. Strong connections between these two fields were necessary for the mutual reinforcement of science and practice. However, following their time, these connections became weaker

(Glaser, 1976).

1.1. *A loosening of ties*

The spirit of close affinity between psychology and education persisted for a short time after Dewey and Thorndike; but following this period, education and psychology went their separate ways. The distance between the two fields resulted from the divergent activities that preoccupied each of them. It may not be too much of an oversimplification of history to say that each field addressed the immediately demanding problem of building their own discipline, with little apparent need for relationships with one another.

Psychology, on the one hand, aspired to become a natural science and take its place among the 'hard' sciences. In order to accomplish this, psychologists went into the laboratory to work out experimental techniques using tasks designed more for theoretical purposes than for relevance to realistic educational tasks. Education, on the other hand, particularly educational psychology and the psychometrics of educational testing, found their challenges primarily with practitioners and with the practical problems of teacher training, teaching methods, curriculum development, and testing for the schools. As psychologists became concerned with building their field, so too did educators become concerned with building the educational profession, and less effort was devoted to nurturing its scientific and disciplinary roots.

As psychology and education set about these urgent and different tasks, psychologists and psychology departments were established in faculties of arts and sciences, and most educational psychologists joined faculties of education. The two enterprises, the main body of experimental psychology and educational psychology, took on different characteristics because of the climate in which they worked and their constituencies. During this period of mutual insularity – lasting up to World War II (with some exception during World War I) when experts from both fields worked on problems of training – educational psychologists abstracted instructional principles from existing learning theory and tested these principles in classroom experiments and case studies that were presented to teachers as illustrations of general guiding principles that could influence their practices. Experimental and theoretical psychologists had little involvement in the development of instructional practices and materials. Also of little concern was the study of those problems in learning and performance that arose in classrooms – problems that could influence psychological theory and laboratory experimentation. In the 'pure' psychology departments of the

faculties of arts and sciences, educational psychology and concerns with instruction were not prestigious activities.

The estrangement between psychology and education led to certain interesting paradoxes. The field of testing and psychometrics, strongly influenced by the needs of education and training in society, developed a strong technology, and theories of mental tests that were bolstered by factor analysis, but unsupported by an underlying psychological theory of learning and performance (Anastasi, 1976; Cronbach, 1957). Psychometrics was largely an engineering enterprise, and questions that arose in its application did not generally feed back into experimental psychology and related theory. Investigators studying learning, memory, problem solving, and thinking carried out their work as a theoretical and descriptive enterprise, and showed little inclination for the development of a framework for application. Theoretical problems and results that could have been generated by application were generally unavailable to challenge theories and findings from the laboratory.

1.2. *Rapprochement*

Following World War II and during the 1950's, there were two major starts toward rapprochement between psychology and instructional technology. The first was a large research effort sponsored by the military on problems of training. Many psychologists, both those recognized at the time and those who were to become well known later, became involved in the effort. In both the United States and Europe, they brought various points of view and methodologies, including techniques for the analyses of skilled performance, to the investigation of instruction (Glaser, 1964, 1965a; Melton, 1957; Skinner, 1965). The war led to a vast increase in research on human skills and competence, work referred to as 'human engineering' or 'human factors' research. Much of this work was concerned with the kind of human performance involved when individuals controlled complex man-machine systems (Broadbent, 1973), and comparisons and analogies were made between human processes and the mechanisms of mechanical and electronic systems such as servomechanisms and computers. A link was forged between research in human cognitive capacities and models of these performance capabilities in terms of the hardware with which they interacted. This significantly contributed to the present-day modeling of human performance in terms of computer information-processing systems (Newell & Simon, 1972).

The partnership of psychology and education was

also rejuvenated by the movement of Skinner's operant psychology into the educational scene (Glaser, 1978). In the late 1950's and 1960's, teaching machines and programmed instruction had a tremendous surge of interest which has been well documented (Glaser, 1965b; Lumsdaine & Glaser, 1960). Unfortunately, the programming of instruction was widely misunderstood. The first programs emerging from an experimental analysis of behavior were copied only in certain superficial aspects (Skinner, 1965). New applications were too quickly separated from the theory underlying them. The necessary contact between theory and practice through appropriate linkages was not maintained. Thus, a mutually correcting system, in which failures and limitations in both application and theory could be understood, modified, and improved, was neglected.

These attempts to integrate education and psychology were encouraged by the social and scientific *Zeitgeist* of the 1960's. Society urged improvements in the educational system, educators asked for research and development, and many psychologists found educational applications, remote or immediate, a reasonable test of their work. A new field of instructional psychology was taking shape. In 1964, a yearbook on *Theories of Learning and Instruction* appeared that included chapters by many prominent psychologists (Hilgard, 1964). In this book, Bruner discussed the nature of a theory of instruction and made a distinction between descriptive theories of learning and prescriptive theories of instruction.

The developing instructional psychology began to realize Dewey's linking science, relying upon the interaction between theoretical and experimental analysis and applied problems. In 1966, the respected classic textbook by Hilgard on *Theories of Learning* (first published in 1948) included in its third edition a chapter on 'Learning and the Technology of Instruction' (Hilgard & Bower, 1966). In the later 1975 edition, the chapter was called 'Theory of Instruction' and included, among other things, Gagné's hierarchical theory (Gagné, 1962, 1970), Bruner's cognitive-developmental theory (Bruner, 1964, 1966), Atkinson's decision-theoretical analysis for optimizing learning (Atkinson, 1972, 1974; Atkinson & Paulson, 1972), Carroll's model of school learning (Carroll, 1962, 1963), and Skinner's programmed learning (Glaser, 1978). The first review entitled 'Instructional Psychology' (Gagné & Rohwer, 1969) appeared in the 1969 *Annual Review of Psychology*. Subsequent annual reviews of this field have also appeared (Glaser & Resnick, 1972; Lumsdaine & Wittrock, 1977; McKeachie, 1974; Resnick, in press).

At the present time, cognitive psychology is the

dominant theoretical force in instructional psychology and, indeed, in modern psychological science. However, much present application relies upon the behavioristic approaches of the past, and pervades many settings where the learning and relearning of behavior are a significant phenomenon; particularly therapeutic situations, institutional environments, special education, and instructional settings at all levels of education (Kazdin, 1975). The work in behavior modification has led oftentimes to impressive accomplishments, particularly in circumscribed situations, and with the relatively specifiable and less complex aspects of human behavior. In addition, the results obtained are providing evidence for assessing the adequacies and inadequacies of the underlying scientific base. Certain limitations of these applications are beginning to emerge that are shown in their long-range generalizable effects and in their relevance to the complex behavior involved in thinking and problem solving, acquiring understanding of various domains of knowledge, and the influence of personal expectations on learning (Bandura, 1969, 1971; Glaser, 1978).

Present-day cognitive psychology is oriented toward this complexity of human performance (Lesgold, Pellegrino, Fokkema, & Glaser, 1978). However, relative to behavioristic psychology, cognitive science is a fledgling, at the present time, in the application of its findings and techniques to practical human endeavors even though the development of new cognitive theories was, to some extent, motivated by applied problems. Thus, while the older behavioristic theories were developed in the laboratory and then extrapolated to practical uses, modern cognitive theory was shaped by the practical problems of skilled and complex human performance. As a result of this, a lesson has perhaps been learned: not only might laboratory work and theory be useful for application, but application can also be a significant generator and test of psychological theory. This lesson certainly has been well learned in other sciences.

2. Research trends and questions

The boundaries between basic and applied research are becoming increasingly blurred for many psychologists who are currently studying the educational process. Examination of recent work on the nature and development of human knowledge and intellectual skills indicates that this research is directed toward both scientific and practical understanding. An interactive network between behavioral science and education is developing and flourishing. The follo-

wing brief examples illustrate this point, and I believe they indicate that in the next decade, research relevant to education will involve both strong interactions with an advancing science of human cognition, and increasingly sophisticated analyses of the conditions of schooling.

2.1. Reading and the comprehension of text

Reading processes have been carefully investigated in both laboratory and classroom settings. At the present time, a good deal is known about the psychological processes involved when individuals must translate printed symbols into spoken language. Children come to school with the skills of spoken language, and an important initial activity in learning to read is mastering the new visual mode of receiving language, that is, the process of decoding from print to sound. It is also true, however, that learning to read depends upon the ability to get meaning out of what is read (Beck & McCaslin, 1978). Concerning these two components of reading, decoding and comprehension, current research suggests that they are interdependent (Lesgold & Perfetti, 1978, in press), and are in conflict in the course of learning to read. Poor comprehenders display decoding deficiencies that interfere with comprehension. If too much effort is invested in decoding, the speed and ease of comprehension is impeded. Future research must assess the degree of decoding efficiency that effective comprehension demands, and a conceivable outcome of this work is the development of new kinds of diagnostic test. These tests will assess the speed and efficacy of the decoding process, and the extent to which decoding skills reach a level that permits comprehension to readily occur.

In general, there exists a useful amount of information about the initial stages of reading, but there is a dearth of knowledge about the more advanced stages of text comprehension (Resnick & Weaver, 1980; Stitch, Beck, Hauke, Kleiman, & James, 1974). This kind of skill has not been as carefully studied as the more 'mechanical' aspects of early reading. But research is increasing on these upper levels of comprehension; in particular, there is much experimental study of the use of written language as a vehicle of thought. The many interesting research questions being asked include: How do individuals use what they already know to remember and get new information from what is being read (Anderson, 1976; Bartlett, 1932; Bransford & Franks, 1971; Spilich, Vesonder, Chiesi, & Voss, 1979)? What kinds of skills are important in reading different forms and structures of text, such as newspapers, tax forms,

history books, instructional manuals, etc. (Kintsch, 1977; Mandler & Johnson, 1977; Rumelhart, 1975; Van Dijk, 1977)? Can these distinctions be explicitly taught to individuals so that they can adjust and tune particular reading skills accordingly?

2.2. Mathematical skill and understanding

In the investigation of mathematical skill and understanding, new concepts and methods are available for analyzing in detail the nature of the cognitive processes involved. Computation and problem-solving skills are being investigated by scientists in the fields of cognitive psychology, computer simulation, and artificial intelligence. They now see the field of mathematics, with its structured and logical content (relative to other subject-matter areas), as a domain in which their work will be able to make strong contributions to instruction (Resnick & Ford, in press).

With respect to the skills of computation, the general belief that 'practice makes perfect' is being carefully examined. Practice is necessary, but not sufficient, for developing skills. Children can practice errors and misconceptions, or practice in ways that do not produce advances in skillful organized performance. Many errors occur because of the child's sensible misconceptions or use of incorrect rules and not because of a simple lack of knowledge or inattention. With this in mind, research effort is currently being devoted to the study and development of sophisticated diagnostic procedures--procedures that do more than test for correct or incorrect answers, but that assist in finding the misconceptions in children's knowledge (Brown & Burton, 1978; Groen & Parkman, 1972). Work of this kind will contribute to an understanding of systematic bases for errors that need to be monitored when a learner is reaching toward a higher stage of competence.

In the area of mathematical problem solving, certain research results indicate that a student's proficiency entails sophisticated cognitive strategies that can be recognized and explicitly taught. For example, detailed analysis of problem solving in geometry has indicated that three kinds of knowledge are involved: a) knowledge of the similarities and differences between geometric objects, such as points, line segments, angles, and so forth; b) knowledge that is used to make inferences and to prove theorems, e.g., 'corresponding angles are congruent,' or 'the sum of the angles of a triangle is 180 degrees'; and c) strategic knowledge that is used to carry out proofs, that is, to set goals, form plans, and to generally organize activity on the problem (Greeno, 1978).

In classroom instruction and in textbooks, the first

two kinds of knowledge just mentioned are explicitly taught, but the third is not. The first kind of knowledge, required for recognizing the pattern of geometric objects, is usually taught through diagrams and exercises that give practice in identifying critical visual features and relationships. The second kind of knowledge, of mathematical 'rules' required in making inferences during problem solving, is also communicated through instruction in the classroom and in textbooks. However, the third kind of knowledge, strategies used in setting goals and formulating plans, is not explicitly a part of instruction in the content of geometry. This strategic knowledge is generally relegated to the student's general ability (or intelligence) to apply what is actually taught. It is possible, however, that such strategic problem solving, if it can be analyzed and understood, could also be explicitly taught. Thus, a new problem for instructional research is to study the nature of this skill and to investigate ways to teach the strategies involved so that they are fostered in students who are not able to readily induce them. Research of this kind is now seen as an important aspect of mathematics instruction and of the study of problem solving in general.

2.3. Aptitude and intelligence

Researchers in the field of intelligence and aptitude are uncomfortable with the current state of testing technology for a number of reasons. In general, it is clear that the intelligence tests and measures of verbal and quantitative aptitude used in schools in my country measure the kind of intellectual performance that can be most accurately called 'general scholastic ability' (Scarr, 1978). While we know that the abilities tested are predictive of success in school, we also know that the information obtained from these tests does not provide the kind of understanding that is required to encourage, enhance, or remediate these abilities for learning.

More specifically, doubts and dissatisfaction with tests that measure abilities for learning appear to stem from three main sources: a) Efforts to improve the validity of current tests have reached a plateau of efficiency with present techniques and theoretical understanding of the abilities measured. b) The tests for the most part offer minimal information that limits their utility in guiding learning. They provide information primarily useful for decisions about entrance into a program, but not useful enough to affect the conduct of instruction. In order to influence instruction, tests should be diagnostic measures that assess differences in cognitive abilities and acquired knowledge so that schools can adapt their learning

environments to diverse individual needs. And c) scientists are now recognizing that current test theory and technique have not made contact with new developments in the psychology of learning and cognition.

With these concerns in mind, programs of research are being carried out that use the concepts and methods of cognitive psychology to analyze the abilities that are measured by aptitude and intelligence tests (Carroll, 1976; Estes, 1974; Hunt, Frost, & Lunneborg, 1973; Pellegrino & Glaser, 1979, 1980; Snow, 1980; Sternberg, 1977). Research efforts of this kind must be undertaken before new measures of intelligence, aptitude, and human performance can be designed. As Hunt, et al. (1973) have said, if successful, this work can change the nature of psychometric predictions from static statements about the probability of successful achievement to dynamic statements about what can be done to increase the likelihood of an individual's success in school and work. Hopefully, new concepts of aptitude and intelligence that emphasize the cognitive processes of human performance will foster the development of educational alternatives that increase individual accomplishments. I and my colleagues are at present conducting research along these lines (Glaser & Pellegrino, 1979; Mulholland, Pellegrino, & Glaser, 1980; Pellegrino & Glaser, 1980).

2.4. *School processes*

In contrast to the kind of research on cognition that I have just described, there is also a growing body of research on classroom practices and macro-instructional teaching processes. (I use the term 'macro' to contrast the level of variables studied in this area with the micro-processes of cognition (Berliner & Rosenshine, 1977; Bloom, 1976; Brophy & Everetson, 1976; Brophy & Good, 1974; Carroll, 1963; Cooley, 1978; Cooley & Leinhardt, 1975; Koehler, 1978; Stallings, 1975; Suppes, Macken, & Zanotti, 1978; Wang, 1979, 1980; Wiley & Harnischfeger, 1974).) In the past, studies designed to evaluate curriculum innovations attempted to describe school learning by relating the nature of student input to the quality of student output, and only very generally described the intervening processes. Detailed information was rarely obtained about differences between effective and less effective classroom processes in terms of some model of classroom instruction. At the present time, models are being developed that attempt to explain the variation obtained in student achievement in terms of the initial ability of the student, classroom process variables, and the interaction

between the two. Work along these lines systematically defines the dimensions of classroom instruction and the components of school programs that contribute to or detract from classroom effectiveness (Wang, 1979, 1980). The use of new statistical and methodological techniques for causal analysis in observational research and field experimentation is facilitating this research. These analyses provide information for practical implementation decisions and also contribute to potential theories of classroom teaching practices.

The development that I anticipate is a macro-theory of teaching and instruction: 'macro' in the sense that it is concerned with the large practical variables dealt with in schools, such as the allocation and efficient use of time, the structure of classroom management, the nature of teacher feedback and reinforcement to the student, the organizational pattern of teacher-student interaction, the relationship between what is taught and what is tested, the degree of classroom flexibility required for adapting to learner background, and the details of curriculum materials as these relate to student achievement. Such variables need to be part of a theory of teaching in the same way that the large variables of economic theory are applied to the study of economic change. As theory at this level develops, it will be undergirded by the more micro-studies of human thinking, problem solving, and the learning of school subjects. It is possible that, in the future, the two levels, macro- and micro-investigations, will become more interrelated in studies of classroom learning and the development of human cognition.

3. *The nature of instructional psychology*

I turn now to a description of the emerging nature of instructional psychology. As I envision instructional psychology in the immediate future, I see the field focusing on the acquisition of human competence. The psychology of instruction will attempt to understand the development of the cognitive processes and structures that are indicative of the competent individual in a particular subject-matter domain or intellectual skill. The nature of competence is particularly apparent in the contrast between the beginner or novice in an area of work and the proficient expert (Chase & Simon, 1973; Chi, Feltovich, & Glaser, 1980; Gould, 1978; Jackson & McClelland, 1979; Larkin, McDermott, Simon, & Simon, 1980; Perfetti & Roth, 1980). We must investigate the subject-matter properties, environmental conditions, and individual differences that influence this acquisi-

tion of competence, and understand the changes that take place as an individual progresses from relative ignorance to increasing levels of knowledge and skill.

The changes that take place as skill and knowledge develop are quite amazing and include such changes as the following: a) Slow, crude, and variable performance changes to performance that is consistent, apparently automatic, fast, and precise. This change is particularly apparent when an individual develops competence in computing with numbers and reading words. b) Small unitary responses and step-by-step algorithmic procedures change into large integrated units of performance. An example of this is learning to ride a bicycle or learning to consider an opponent's move on a chess-board. c) Reliance upon the perception of specific surface features of a problem situation changes to holistic perceptions that are guided by the underlying principles. The expert shows decreasing dependence upon the concrete overt features of a problem situation and developing skill in increasingly abstract rule-governed performance. This occurs in learning to solve problems in physics, mathematics, engineering, and other subject matters. Certain details of this change have been carefully studied in solving problems in physics (Larkin, et al., 1980; Simon & Simon, 1978; Chi, et al., 1980).

3.1. *Components of a psychology of instruction*

A major focus of the new psychology of instruction will be the understanding and facilitation of such changes in cognition and performance that occur as an individual moves from novice to expert. Research devoted to analyzing the transition to competence can be approached in terms of several integral components. These are: the nature of competent performance and of intermediate performance states, the initial performance state of the learner, the transformation processes between this initial state and a state of competence, and the monitoring and assessment of performance changes (Atkinson & Paulson, 1972; Glaser, 1976). I shall comment briefly on each of these components.

First, *competent performance*. Analysis is required of the structures and processes of knowledge and skill that comprise objectives of instruction, and that characterize high knowledge, well-skilled individuals. The analysis involves two related aspects: the information structures and declarative knowledge that are required for performance, and the cognitive strategies and procedural knowledge that are applied to this information. Individuals solve problems effectively because they employ efficient processes and because they rapidly access the appropriate information.

The interaction between these two aspects is important to consider in the analysis of competent performance. Specification of the psychological processes and forms of knowledge to be attained in the course of instruction is an essential task in determining optimal instructional procedures for individuals, and the theories and techniques involved in analyzing the details of competence and its growth are now undergoing intensive development. The results of this work will help specify the sequence of intermediate states that can be identified as increasing knowledge and skill is attained.

The second component integral to understanding the acquisition of competence is specification of *the initial state of the learner*. Instruction begins with the learner's initial knowledge and skill and proceeds forward from this base. The analysis and assessment of initial state performance provides information for improving instruction. Too often, this information is used to classify and label individuals for general educational assignments, and is not used in a diagnostic fashion for optimizing instruction. Initial state characteristics facilitate or retard the learning of subject-matter competence. They are comprised of general and specific subject-matter skills that can assist in learning and that are transformed into more advanced states of competence. Initial state also consists of skills of knowing how to learn.

The initial state of the learner has been considered in educational practice in a number of ways. One is assessment of the ability to learn through the use of aptitude and intelligence test scores that are predictive of achievement. A second is the diagnostic assessment of a student's strengths and weaknesses in a subject matter, which might be attended to in remedial programs. A third, particularly with children, is the assessment and training of readiness skills that reflect the developmental level required for beginning instruction, e.g., sound and symbol discriminations involving perceptual and language competence. These three aspects refer to related characteristics of an individual's performance. And instructional psychology needs to consider experimental and theoretical work that is concerned with the detailed analysis of these influences upon learning.

The third component is *learning and state transformation processes*. Given information about the end-state competence to be attained and the initial state: characteristics of an individual, this component of the instructional process involves the conditions for admissible transformation from one state to another, i.e., conditions for learning that can be implemented to foster the acquisition of competence. The implementation of these conditions includes the various

instructional procedures, techniques, and materials used by the learner and the teacher, factors that are designed into the environment in which learning occurs. In some sense, all environments in which knowledge and skill are developed are 'designed.' Conditions that foster or retard knowledge and skill are present whether instruction is very deliberately designed or whether the decision is made to let things develop 'naturally and spontaneously.' But even in the latter case, an instructional setting is designed by default. In any event, the task of instruction is the deliberate design of conditions for the acquisition of performance based on some theory of learning. These may be intuitive theories developed over the years by an experienced teacher or an experienced self-learner. And they may be notions of instruction designed into a teaching device or theories of learning constructed by psychologists.

A central interest in this regard is how the problem of transition is solved by various conceptions of learning. Different psychological theories have suggested, directly or indirectly, how conditions might be implemented to foster the transition of states of performance to higher stages of competence (Glaser, 1980). For example, growing out of behavioral theory, three major attempts have been statistical learning models and their techniques of optimization (Atkinson, 1972, 1974; Atkinson & Paulson, 1972; Chant & Atkinson, 1973; Groen & Atkinson, 1966), the programmed instruction paradigm (Glaser, 1978; Lumsdaine, & Glaser, 1960; Skinner, 1958), and theories of learning hierarchies involving transfer relations between prerequisite stages of intellectual skill (Gagné, 1968, 1977; Gagné & Paradise, 1961). More recent cognitive process theories have suggested instructional strategies using mediation and mental elaboration procedures in learning a second language, goal setting and planning knowledge in mathematical problem solving (Greeno, 1978), and analysis of the sequence of rule-governed behavior in the development of scientific knowledge (Siegler, 1976, 1978; Siegler & Klahr, in press). From work in artificial intelligence, structural network theories have provided techniques for the analysis of information structures in the form of networks of facts, concepts, and procedures that are acquired by students over the course of computer-assisted tutorial instruction (Carbonell, 1970).

The fourth component is *assessment and monitoring*. As individuals attain new levels of performance, assessment is required to monitor the characteristics of new knowledge and skill. This requires measurement techniques that assess the properties of what has been learned. The primary function of assessment is

to provide information that can feed back to alternative instructional procedures. For effective assessment of this kind, measurements need to be interpreted in terms of criteria of performance so that discrepancies between desired and attained states can be ascertained (Glaser, 1963; Glaser & Klaus, 1962; Glaser & Nitko, 1971). In this way, a controlling function is set up that informs that instructional system, the teacher, and the learner about progress relative to the processes and knowledge structures defined as components of competence.

The assessment techniques that are required for this purpose are derived from detailed task analysis of the intermediate states in the acquisition of competence. As more is known about the stages of competence in acquiring skill, the more comprehensive will be these assessments. The usual test scores that provide information only about an individual's relative standing in a group of learners (like percentile ranks and other norm-referenced measures) will not provide the detail necessary for making appropriate decisions. The development required in the context of a theory of instruction is the design of diagnostic procedures that identify components of successful and unsuccessful performance. These diagnostic measures should identify faulty information structures and procedural knowledge that contribute to incorrect performance. New measurement techniques based upon longitudinal studies should also be developed that identify the performances of individuals that facilitate or interfere with the attainment of eventual higher levels of competence.

To summarize, the forgoing four components of a psychology of instruction comprise a framework for future research and development work in this field. Theory and experiment should be carried out that relate to each component and to their coordination as an instructional system. These components can be viewed as the typical components of rational problem solving in many domains. These are: specification of the goal state to be attained; specification of the initial state of affairs; admissible operations that will transform initial state into the goal state; and then, assessment of the intermediate states that are subgoals that need to be monitored to provide information for alternative transition operations.

3.2. Some guiding principles

As research on these components of instructional psychology is undertaken, I propose five principles to guide these investigations so that they result in knowledge that contributes both to theories of cognition and learning, and to the development of instructional

practice. If this can be accomplished, then instructional psychology will be the 'linking science' envisioned by Dewey, enriching both psychology and education.

- a) *Attention to both performance and learning.* Modern cognitive psychology, with support from artificial intelligence and computer science, has emphasized primarily the processes that describe performance in a particular task situation. Less work in modern cognitive theory (in contrast to older behavioristic theories) is devoted to the mechanisms of learning and to transitional processes of performance state change. New work that emphasizes learning processes and the acquisition of performance is essential to the design of instructional conditions.

A caution that needs to be made, however, is that most learning theories to date are based on investigations of time spans that are long enough only for experimental convenience, and not long enough to consider the extensive periods of acquisition – many hours and years of learning and experience – that are required in real life for the attainment of high levels of skill.

- b) *Knowledge-domain orientation.* Instructional psychology is constrained by the goal of contributing to education and training. Thus, a theory of instruction cannot depend on artificial laboratory tasks, but must be knowledge-domain specific. The experimental tasks studied should increase our understanding of the skills of literacy: decoding and comprehending printed text, acquiring language, learning to write and to compose, performing arithmetic computation and mathematical thinking, and the utilization of knowledge in problem solving. Experimentation and theory on the acquisition of competence must be considered in these contexts, and accept the problems that these subject-matter contexts impose.

- c) *A normative, prescriptive theoretical approach.* The traditional work of psychological theory has been the scientific investigation and description of human performance. Building upon and contributing to this objective, instructional psychology must also design systems capable of generating conditions that can foster the acquisition of performance. Instructional theory, then, must have the characteristics of a prescriptive science of design. It will rely upon the traditional sciences to describe how things are and how they function. But its unique activity is to prescribe and design conditions for learning based upon this information. In considering the possible shape of a prescriptive theory of instructional design, some leads

are provided by the optimization methods developed in other fields to devise courses of action aimed at changing existing situations into preferred ones (Atkinson & Paulson, 1972).

- d) *A theory oriented toward the individual.* Psychological theory has been concerned primarily with discovery of general laws that have taken little account of individual differences. Historically, the experimental study of learning and cognition, on the one hand, and the study of differential psychology and psychometric techniques, on the other, have been separate disciplines. In contrast, instructional theory must take into account individual differences and individual initial states of performance that should be adapted to in the design of conditions for learning. Progress along these lines is encouraged by the fact that much current theorizing in cognitive psychology derives from the study of single individuals performing in task situations. Discovery of the communalities and regularities of human cognition is approached through the study of modeling individual performance rather than through the statistical averaging of individual cases to determine general laws as was done in older learning theories.

- e) *A cybernetic decision-theoretic system.* An especially significant aspect of an instructional system is the fact that the characteristics of performance at any state in the course of learning can become the basis for deciding upon further instructional conditions. This constant dynamic aspect of instruction adapts to individual progress, and the operations selected to facilitate learning depend upon the difference between current performance levels and standards of performance to be attained.

4. Conclusion

Education can no longer be content to be a major profession in our society whose practices are little influenced by developments in science and technology. This state of affairs is no longer tolerable under the press of the current problems of education and is no longer possible in the light of the recent developments in the behavioral and social sciences.

In the past 15 years, these sciences have moved strongly into the study of skilled and complex human performance and into the analysis of instructional processes relevant to the educational enterprise. Reading and mathematics ability, aptitudes for learning, and skills of thinking and problem solving are being studied with powerful new techniques. Researchers are obtaining increased understanding of the influ-

ence of conditions of schooling upon the development of essential literacy and intellectual competence in children and adults.

Two sources of information – increasing understanding of human cognition and learning, and analysis of the processes and outcomes of schooling – will undoubtedly influence policies and patterns of education. In the future, it seems likely that the educational profession will begin to receive the scientific support that should underlie one of the major functions of society. Certainly a basic science of behavior is necessary for a theory of instruction. And behavioral scientists are more aware that the development of an effective theory of instruction is a strong way of assessing the limitations of scientific knowledge.

Finally, it seems to me that, in many respects, psychology and education are returning to the closeness they enjoyed in the early part of this century, before psychology departments and schools of education went their separate ways. There will be a renewed interdependence, and as a result, we will see many of the persistent problems of education in new ways.

References

- Anastasi, A. Psychology, psychologists, and psychological testing. *American Psychologist*, 1967, 22, 297-306.
- Anderson, J. R. *Language, memory, and thought*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.
- Atkinson, R. C. Optimizing the learning of a second language vocabulary. *Journal of Experimental Psychology*, 1972, 96, 124-129.
- Atkinson, R. C. & J. A. Paulson. An approach to the psychology of instruction. *Psychological Bulletin*, 1972, 78, 49-61.
- Bandura, A. *Principles of behavior modification*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969.
- Bandura, A. *Social learning theory*. New York: General Learning Press, 1971.
- Bartlett, F. C. *Remembering*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1932.
- Beck, I. L. & E. S. McCaslin. *An analysis of dimensions that affect the development of code-breaking ability in eight beginning reading programs*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, 1978.
- Berliner, D. C. & B. Rosenshine. The acquisition of knowledge in the classroom. In: R. C. Anderson & R. J. Spiro (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- Bloom, B. S. *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw-Hill, 1976.
- Bransford, J. D. & J. J. Franks. The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 1971, 2, 331-350.
- Broadbent, D. E. *In defense of empirical psychology*. London: Methuen, 1973.
- Brophy, J. E. & C. M. Everetson. *Learning from teaching: A developmental perspective*. Boston: Allyn & Bacon, 1976.
- Brophy, J. E. & T. Good. *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Brown, J. S. & R. R. Burton. Diagnostic models for procedural bugs in basic mathematical skills. *Cognitive Science*, 1978, 2, 155-192.
- Bruner, J. S. Some theorems on instruction illustrated with reference to mathematics. In: E. R. Hilgard (Ed.), *Theories of learning and instruction*. Chicago: University of Chicago Press, 1964.
- Bruner, J. S. *Toward a theory of instruction*. New York: Norton, 1966.
- Carbonell, J. R. AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction. *IEEE Transactions on Man-Machine Systems*, 1970, 11, 190-202.
- Carroll, J. B. The prediction of success in intensive foreign language training. In: R. Glaser (Ed.), *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962.
- Carroll, J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*, 1963, 64, 723-733.
- Carroll, J. B. Psychometric tests as cognitive tasks: A new 'structure of intellect.' In: L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1976.
- Chant, V. G. & R. C. Atkinson. Optimal allocation of instructional effort to interrelated learning strands. *Journal of Mathematical Psychology*, 1973, 10, 1-25.
- Chase, W. G. & H. A. Simon. Perception in chess. *Cognitive Psychology*, 1973, 4, 55-81.
- Chi, M. T. H., P. J. Feltovich, & R. Glaser. *Representation of physics knowledge by experts and novices* (Tech. Rep. No. 2). Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, 1980.
- Cooley, W. W. Explanatory observational studies. *Educational Researcher*, 1978, 7, 9-15.
- Cooley, W. W. & G. Leinhardt. *The application of a model for investigating classroom processes*. Pittsburgh: University of Pittsburgh, Learning Research and Development Center, 1975.
- Cronbach, L. J. The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 1957, 12, 671-684.
- Dewey, J. Psychology and social practice. *The Psychological Review*, 1900, 7, 105-124.
- Estes, W. K. Learning theory and intelligence. *American Psychologist*, 1974, 29, 740-749.
- Gagné, R. M. The acquisition of knowledge. *Psychological Review*, 1962, 4, 355-365.
- Gagné, R. M. Learning hierarchies. *Educational Psychologist*, 1968, 6, 1-9.
- Gagné, R. M. *The conditions of learning* (Rev. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1970.
- Gagné, R. M. *The conditions of learning* (3rd. ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.
- Gagné, R. M. & N. E. Paradise. Abilities and learning sets in knowledge acquisition. *Psychological Monographs*, 1961, 75 (Whole No. 519).

- Gagné, R. M. & W. D. Rohwer. Instructional psychology. In: P. H. Mussen & M. R. Rosenzweig (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 20). Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1969.
- Glaser, R. Instructional psychology and the measurement of learning outcomes: Some questions. *American Psychologist*, 1963, 18, 519-521.
- Glaser, R. Implications of training research for education. In: E. R. Hilgard (Ed.), *Theories of learning and instruction: The sixty-third yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, 1964.
- Glaser, R. (Ed.). *Teaching machines and programmed learning*, II. Washington, DC: National Educational Association, 1965a.
- Glaser, R. (Ed.). *Training research and education*. New York: Wiley, 1965b. (Originally published, 1962, University of Pittsburgh Press.)
- Glaser, R. Components of a psychology of instruction: Toward a science of design. *Review of Educational Research*, 1976, 46, 1-24.
- Glaser, R. The contributions of B. F. Skinner to education and some counter influences. In: P. Suppes (Ed.), *Impact of research on education: Some case studies*. Washington, DC: National Academy of Education, 1978.
- Glaser, R. General discussion: Relationships between aptitude, learning, and instruction. In: R. E. Snow, P.-A. Federico, & W. E. Montague (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Cognitive process analyses of learning and problem solving* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- Glaser, R. & D. J. Klaus. Proficiency measurement: Assessing human performance. In: R. M. Gagné (Ed.), *Psychological principles in system development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962.
- Glaser, R. & A. J. Nitko. Measurement in learning and instruction. In: R. L. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed.). Washington, DC: American Council on Education, 1971.
- Glaser, R. & J. W. Pellegrino. L'analyse des aptitudes en termes de processus cognitifs: la nature des tâches de raisonnement inductif. *Bulletin de psychologie*, 1979, 32, 603-615.
- Glaser, R. & L. B. Resnick. Instructional psychology. In: P. H. Mussen & M. R. Rosenzweig (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 23). Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1972.
- Gould, J. D. How experts dictate. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 1978, 4, 648-661.
- Greeno, J. G. Understanding and procedural knowledge in mathematics instruction. *Educational Psychologist*, 1978, 12, 262-283.
- Groen, G. J. & R. C. Atkinson. Models for optimizing the learning process. *Psychological Bulletin*, 1966, 66, 309-320.
- Groen, G. J. & J. M. Parkman. A chronometric analysis of simple addition. *Psychological Review*, 1972, 79, 329-343.
- Hilgard, E. R. (Ed.) *Theories of learning and instruction: The sixty-third yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: NSSE, 1964.
- Hilgard, E. R. & G. H. Bower, *Theories of learning* (3rd ed.) New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.
- Hunt, E., N. Frost, & C. Lunneborg. Individual differences in cognition: A new approach to intelligence. In: G. H. Bower (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 7). New York: Academic Press, 1973.
- Jackson, M. D. & J. L. McClelland. Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 1979, 108, 151-181.
- Kazdin, A. E. *Behavior modification in applied settings*. Homewood, IL: Dorsey Press, 1975.
- Kintsch, W. On recalling stories. In: M. Just & P. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- Koehler, V. Classroom process research: Present and future. *The Journal of Classroom Interaction*, 1978, 13, 3-11.
- Larkin, J., J. McDermott, D. P. Simon & H. A. Simon. Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 1980, 208, 1335-1342.
- Lesgold, A. M., J. W. Pellegrino, S. D. Fokkema & R. Glaser, (Eds.). *Cognitive psychology and instruction*. New York: Plenum, 1978.
- Lesgold, A. M. & C. A. Perfetti. Interactive processes in reading comprehension. *Discourse Processes*, 1978, 1, 323-336.
- Lesgold, A. M. & C. A. Perfetti. Interactive processes in reading. Where we stand. In: A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, in press.
- Lumsdaine, A. A. & R. Glaser. *Teaching machines and programmed learning: A source book*. Washington, DC: National Educational Association, 1960.
- Lumsdaine, A. A. & M. Wittrock. Instructional psychology. In: M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 28). Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1977.
- Mandler, J. M. & N. S. Johnson. Rememberance of things parsed: Story structure and recall. *Cognitive Psychology*, 1977, 9, 111-152.
- McKeachie, W. Instructional psychology. In: M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 25). Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1974.
- Melton, A. W. Military psychology in the U.S.A. *American Psychologist*, 1957, 12, 740-746.
- Mulholland, T. M., J. W. Pellegrino, & R. Glaser. Components of geometric analogy solution. *Cognitive Psychology*, 1980, 12, 252-284.
- Newell, A. & H. A. Simon. *Human problem solving: Historical addendum*. New York: Prentice-Hall, 1972.
- Pellegrino, J. W. & R. Glaser. Cognitive correlates and components in the analysis of individual differences. *Intelligence*, 1979, 3, 187-214.
- Pellegrino, J. W. & R. Glaser. Components of inductive reasoning. In: R. E. Snow, P.-A. Federico, & W. E. Montague (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Cognitive process analyses of aptitude* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- Perfetti, C. A. & S. Roth. Some of the interactive processes

- in reading and their role in reading skill. In: A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, in press.
- Resnick, L. B. Instructional psychology. In: M. R. Rosenzweig & L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology* (Vol. 32). Palo Alto, CA: Annual Reviews, in press.
- Resnick, L. B. & W. W. Ford, *The psychology of mathematics for instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, in press.
- Resnick, L. B. & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- Rumelhart, D. E. Notes on a schema for stories. In: D. G. Bobrow & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press, 1975.
- Scarr, S. From evolution to Larry P., or what shall we do about IQ tests? *Intelligence*, 1978, 2, 325-342.
- Siegler, R. S. Three aspects of cognitive development. *Cognitive Psychology*, 1976, 8, 481-520.
- Siegler, R. S. The origins of scientific reasoning. In: R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- Siegler, R. S. & D. Klahr. When do children learn? The relationship between existing knowledge and the acquisition of new knowledge. In: R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum, in press.
- Simon, D. P. & H. A. Simon. Individual differences in solving physics problems. In R. S. Siegler (Ed.), *Children's thinking: What develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- Skinner, B. F. Teaching machines. *Science*, 1958, 128, 969-977.
- Skinner, B. F. Review lecture: The technology of teaching. *Proceedings of the Royal Society*, 1962, 162, 427-443.
- Snow, R. E. Aptitude processes. In: R. E. Snow, P.-A. Federico, & W. E. Montague (Eds.), *Aptitude, learning and instruction: Cognitive process analyses of aptitude* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980.
- Spilich, G. J., G. T. Vesonder, H. L. Chiesi & J. F. Voss. Text processing of domain-related information for individuals with high and low domain knowledge. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1979, 18, 275-290.
- Stallings, J. Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1975, 40(7-8, Serial No. 163).
- Sternberg, R. J. *Intelligence, information processing and analogical reasoning: The componential analysis of human abilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977.
- Sticht, T. G., L. J. Beck, R. N. Hauke, G. M. Kleiman & J. H. James. *Auditing and reading: A developmental model*. Alexandria, VA: Human Resources Research Organization, 1974.
- Suppes, P., E. Macken & M. Zanotti. The role of global psychological models in instructional technology. In: R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1978.
- Thorndike, E. L. *The psychology of arithmetic*. New York: Macmillan, 1922.
- Thorndike, E. L. *Educational psychology: The psychology of learning* (Vol. 2). New York: Columbia University, Teachers College, 1923.
- Van Dijk, T. A. *Text and context: Explorations in the semantics of discourse*. London: Longman Press, 1977.
- Wiley, D. E., & A. Harnischfeger. Explosion of a myth: Quantity of schooling and exposure to instruction, major educational vehicles. *Educational Researcher*, 1974, 3, 7-12.
- Wang, M. C. An investigation of using instructional design to maximize the effective use of school time for teachers and students. *Contemporary Educational Psychology*, 1979, 4, 187-201.
- Wang, M. C. Adaptive instruction: Building on diversity. *Theory Into Practice*, 1980, 19, 122-128.

Curriculum vitae

R. Glaser (1921) is University Professor of Psychology and Education aan de University of Pittsburgh. Hij was medestichter en is thans co-directeur (met Prof. L. B. Resnick) van het Learning Research and Development Center, dat aan de University of Pittsburgh verbonden is en in 1964 als één der eerste instituten opgenomen werd in het Amerikaanse netwerk van federaal gesubsidieerde universitaire centra voor onderwijskundig onderzoek en ontwikkelingswerk.

Prof. Glaser was in 1971-72 President of the American Educational Research Association. In 1976 ontving hij de AERA Award for distinguished contributions to research in education. Hij schreef ongeveer 150 wetenschappelijke artikelen en hij is auteur of redacteur van een negental boeken waarvan er enkele vertaald werden in het Duits, het Japans en het Spaans. We vermelden slechts zijn werk van 1977 *Adaptive education: individual diversity and learning*. (New York, Holt, Rinehart & Winston) en het feit dat in 1978 het eerste volume verscheen van de nieuwe reeks *Advances in instructional psychology* (Hillsdale, Erlbaum), waarvan hij de redactionele leiding waarneemt.

Adres: Learning Research and Development Center University of Pittsburgh, 3939 O'Hara Street, Pittsburgh (Pa.) 15260, U.S.A.

Manuscript aanvaard 21-10-'80

Leeralgoritmen, heuristieken en instructie-algoritmen

L. DE LEEUW

Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

De literatuur op het gebied van het leren hanteren van algoritmen en heuristieken wordt kritisch beschouwd. Daarbij krijgt met name het werk van Landa aandacht. De door Landa niet aangeroerde of de door hem niet opgeloste belangrijke vragen op dit terrein worden behandeld.

Er wordt onderscheid gemaakt tussen leeralgoritmen en instructie-algoritmen, waarbij wordt betoogd dat aan het ontwikkelen van instructie-algoritmen in het algemeen te weinig aandacht wordt geschonken. Het standpunt wordt ingenomen dat ook als heuristische processen worden geleerd, werken volgens een instructie-algoritme wenselijk is.

1. Landa over het aanleren van algoritmische processen; een onvolledige oriënteringsbasis

De pleidooien voor algoritmisering van handelingsvoorschriften en probleemoplossingsprocessen die Landa met veel verve in de westerse landen weet te houden, krijgen veel aandacht. En terecht! Een groot deel van de informatie die in het dagelijks leven tot ons komt is te vaag, te ingekleed, te weinig analytisch gesteld. Niet altijd is de voor de hand liggende, primaire reactie om deze informatie terzijde te schuiven een juiste en toegestane reactie. Vaak moet, ondanks een frustratie en ergernis over de slecht gestelde informatie, deze toch worden doorgeploegd, omdat aan verplichtingen moet worden voldaan (bijv. invullen van formulieren) of doelen anders niet bereikt worden (bijv. de weg zoeken in een stad, op de hoogte blijven op belangrijke gebieden). Het pleiten voor meer helderheid en duidelijkheid op dit terrein is dan ook een zinvolle zaak en Landa geldt hier als een goed advocaat die met duidelijk gekozen voorbeelden weet te overtuigen. Dat ook binnen de onderwijs-leersituatie de leerlingen op een aantal gebieden in het vage kunnen worden gelaten en dat alertheid op het punt van eenduidigheid van te nemen oplossingsstappen de prestatie kan verbeteren, daarvan

wordt men na lezing van Landa's publikaties (Landa, 1969, 1976) al snel overtuigd.

Toch laat de auteur ons met een groot aantal vraagpunten zitten. Die vraagpunten zijn niet gelegen op het gebied van het vaststellen van het algoritme dat *in principe* tot de oplossing van een probleemcategorie leidt. Een gedegen logische analyse kan leiden tot de vaststelling van een sluitend algoritme; indien een dergelijk algoritme correct wordt doorlopen, de juiste operaties en beslissingen worden uitgevoerd, is er sprake van oplossingsgarantie. De vraag is echter of het algoritme dat door middel van logische analyse tot stand is gekomen het algoritme is zoals dat aan de leerling moet worden gepresenteerd. Een vraag die daaraan vooraf gaat is of het algoritme in kant-en-klare vorm moet worden aangeboden of dat dit (mede) door de leerling moet worden afgeleid.

Een volgend heel belangrijk vraagpunt is hoe algoritmen moeten worden aangeleerd. Daarbij is allereerst de vraag van belang hoe op grond van het gegeven (visuele of verbale) algoritme een algoritmisch proces tot stand kan worden gebracht. Een veelal verwaarloosd punt is hoe dat algoritmische proces op gang te houden nadat de hulp van buiten (het visueel of verbaal gepresenteerde algoritmische schema) is weggenomen. Het gaat m.a.w. om de vraag hoe de leerling tenslotte over een geïnternaliseerd, geautomatiseerd, eventueel verkort algoritme kan komen te beschikken. We kunnen deze vraagpunten als volgt kort weergeven.

1. Moet het algoritme in kant en klare vorm worden aangeboden of moet dit geleidelijk aan, samen met de leerlingen worden opgebouwd? Verwante vragen zijn: a) Moet het algoritme uitsluitend zeer uitvoerig worden aangeboden en moet verkorting hiervan worden overgelaten aan de leerling, of moet ook de verkorting en automatisering worden begeleid (progressieve schematisering)? b) Moet het algoritme worden aangeboden (opgebouwd) zoals dat door een ervaren deskundige wordt gehanteerd (expert-strategie) of kan beter minder 'sophisticated' worden begonnen (novice-strategie)?

2. In welke vorm moet het algoritme worden gepresenteerd en geoefend teneinde zo snel mogelijk, met zo min mogelijk fouten en inspanning en zo lang mogelijk (retentie) beheerst te worden?
3. Volgens welke leerprincipes kan een geleidelijke terugneming ('vanishing') van het aanvankelijk extern gegeven algoritme tot stand worden gebracht, zodanig dat de leerling tenslotte zonder visuele of verbale steun tot oplossing van de betreffende klasse van problemen in staat is?
4. Geldt voor de beantwoording van de bovengenoemde vragen één uniforme regel of dient het antwoord te worden gegeven gedifferentieerd naar bepaalde typen leerlingen (persoonsonmerken)?

Landa stelt in zijn eerste hoofdwerk (Landa, 1969) dat het niet verstandig is de algoritmen in kant en klare vorm aan te bieden. De leerling moet het algoritme of zelf *afleiden* of althans *begrijpen* waarom het algoritme deze vorm heeft. Het lijkt op het eerste gezicht aanbevelenswaard om te stellen dat *elk* algoritme door de leerling dient te worden afgeleid (d.m.v. zelf-ontdekking of geleide ontdekking). De vraag is echter of elke leerling daartoe voor elk type algoritme in staat is. Ook Boekaerts, (1978, blz. 268) stelt dat 'it would be time consuming to teach every new rule or plan by the self-discovery method'. Bovendien geldt volgens haar dat er algoritmen zijn die zo ingewikkeld of moeilijk zijn dat ze niet door leerlingen ontdekt of afgeleid zouden kunnen worden. Te denken valt aan regels voor het worteltrekken of natuurkundige bewijzen. Maar ook ingeval de leerkracht het algoritme presenteert is het aan te bevelen vooraf tijd te besteden aan een analyse van het probleem teneinde de leerlingen vertrouwd te maken met het probleem en een probleem-set te creëren, zodat de leerlingen gemotiveerd worden om het door de leerkracht verschaft plan van handelen te leren (Boekaerts, 1978, blz. 274). Uit de hiervoor genoemde visies op het probleem: geven vs. zelfstandig afleiden van het algoritme, wordt duidelijk dat het in elk geval van belang is, dat de algoritmen niet op een 'domme' wijze aan de leerlingen worden gepresenteerd, maar dat de leerling het waarom ervan begrijpt. In eigen onderzoek (De Leeuw, 1979) hebben we de aan te leren algoritmen samen met de leerling, stap voor stap ontwikkeld, zodat de leerling de ratio van de algoritmen begrijpt¹.

2. Andere auteurs over het aanleren van algoritmische processen

Het blijkt onjuist om te veronderstellen dat een eenmaal aangeleerd algoritmisch proces na verloop van tijd in exact dezelfde vorm zal worden voltrokken. Mensen komen tot wijzigingen, verkortingen, efficiëntere uitvoering van dit proces. Er is m.a.w. sprake van ideosyncratische algoritmen.

Resnick (1976) heeft beschreven hoe leerlingen eenmaal geleerde algoritmen later op hun eigen wijze gebruiken. Bij het leren optellen en aftrekken door kinderen in de kleuterleeftijd en in de lagere klassen van de basisschool bleek dat de leerlingen in een later stadium van het leerproces de aangeleerde algoritmen transformeren tot een voor hen meer efficiënte werkwijze. Uit de experimenten bleek dat 'children seek simplifying procedures that lead them to construct or "invent" more efficient routines that might be quite difficult to teach them directly'. Resnick maakt op grond hiervan onderscheid tussen *rationele* en *empirische* taakanalyse. Een rationele taakanalyse wordt gedefinieerd als een poging om processen en procedures te specificeren zoals die afgeleid kunnen worden uit theoretische denkbeelden over efficiënt taakgedrag. Bij een rationele taakanalyse die tot dit soort 'geïdealiseerde' prestatie leidt worden weinig expliciete assumpties gemaakt over beperkingen van de menselijke geheugencapaciteit of van de perceptuele coderingsprocessen. Een empirische taakanalyse daarentegen gaat uit van een zeer competente 'skilled performer'. De vraag is nu wat in het onderwijs te doen. Moet worden afgestapt van het aanleren van algoritmen die gebaseerd zijn op de rationele taakanalyse en de meer empirisch gebaseerde taakanalyse als uitgangspunt worden genomen? Moeten we m.a.w. besluiten dat de instructie niet moet uitgaan van de rationele analyse omdat deze niet met de 'skilled performance' overeenstemt? Resnick is van mening dat dit onjuist zou zijn. Een dergelijk uitgangspunt zou berusten op de onjuiste assumptie dat efficiënte instructie *noodzakelijkerwijs* instructie in 'skilled performance' strategieën zou zijn, in plaats van instructie die de leerling in een goede positie brengt om zelf efficiënte strategieën te ontdekken, uit te vinden. Want dat is wat de leerlingen in de betreffende onderzoeken bleken te doen. Ze leerden een routine maar vonden toen zelf een meer efficiënte werkwijze uit. Resnick vat dit als volgt kernachtig samen: 'People apparently invent even within the confines of algorithmic instruction'. Mensen – zelfs jonge kinderen – gebruiken feedback uit hun omgeving om hun routines te vereenvoudigen. Ze accepteren de hen aangeleerde routines niet als 'gegeven',

maar als uitgangspunten. Ze blijven inventief.

Deze visie is van belang voor het leren op school. Het onderwijsproces is immers niet altijd optimaal, de gekozen voorbeelden zijn niet altijd elegant en toch wordt verwacht dat de leerlingen de onderliggende principes zelf ontdekken. Dit suggereert dat verschillen in leervermogen – vaak aangeduid als intelligentie of 'aptitude' – in feite verschillen kunnen zijn in de hoeveelheid steun die leerlingen nodig hebben om via de nodige inventiviteit de graad van vereenvoudiging en georganiseerdheid te bereiken die kenmerkend is voor de prestatie van een 'skilled performer' op het gebied. Sommigen zoeken en vinden orde in de meest ongeordend gepresenteerde leerstof, de meesten doen het goed als de instructie de onderliggende structuur goed laat zien en weer anderen hebben expliciete hulp nodig om de efficiënte strategieën te vinden. Mensen verschillen dus sterk in inventiviteit. 'Leren leren' dient, aldus Resnick, dan ook neer te komen op het aanleren van inventie- en ontdekkingsstrategieën die de leerling minder afhankelijk maken van de onderwijslegantie van de leerkracht.

Ook Gal'perin (1978) is overigens van mening dat de in de volledige oriënteringsbasis aangeboden werkwijze (vaak een algoritme) niet letterlijk wordt voltrokken door de leerling zoals gepresenteerd. Men moet, aldus Gal'perin, het *schema* van de volledige oriënteringsbasis (Ohv) niet verwarren met de *eigenlijke* oriënteringsbasis. Het *schema* van de Ohv is een uitwendig gegeven model; de *eigenlijke* Ohv echter is een 'weerspiegeling' van dit model in de psyche van de leerling. Het model blijft natuurlijk constant, maar even natuurlijk wijzigt zich de weerspiegeling ervan (de reële en actieve Oh) in de psyche van de leerling. Deze veranderingen in de actieve Ohv komen in de verschillende, door Gal'perin onderscheiden, parameters naar voren en worden bepaald door de mate van 'inoefening' van de handeling op verschillende niveaus. Met de zich wijzigende oriëntering verandert ook de kwaliteit van de handeling.

3. Het aanleren van algoritmische processen; de noodzaak van instructie-algoritmen

In een eerdere publikatie in dit tijdschrift (De Leeuw, 1975) hebben wij een aantal door Landa in zijn eerste hoofdwerk (1969) genoemde stellingnamen m.b.t. het aanleren van algoritmische processen vermeld. Ook werden daarbij kritische kanttekeningen gemaakt bij de onderwijsprocedure-beschrijving van het aanleren van algoritmische processen op grammatica-gebied. Met name het gebrek aan eenduidig-

heid van de reactie-voorschriften van de onderwijzende instantie (wat te doen bij welke leerling-actie of -reactie) was daarbij punt van kritiek. In Landa's latere werk (1976) wordt een hoofdstuk gewijd aan 'Algorithms and programmed instruction: the theory and methodology of programming'. Een concrete werkwijze voor het aanleren van algoritmische processen wordt ook hier niet gegeven. Wel wordt een aantal voorschriften gegeven in nogal algemene termen. Zo wordt terecht gesteld, dat effectieve controle van een proces kennis vereist van de structuur van dat proces, d.w.z. dat een algoritmische beschrijving van het proces en het ontwerpen van daarmee corresponderende instructies die het proces controleren nodig is. Ook wordt hier het onderscheid tussen 'teaching (instructional) algorithms and the teaching of algorithms' door hem ingevoerd. We zullen in het vervolg resp. van instructie-algoritmen en leeralgoritmen spreken. Over hoe het instructie-algoritme moet worden afgestemd op het tot stand te brengen algoritmische proces, m.a.w. hoe het algoritmisch handelen gaandeweg moet worden aangeleerd, blijft veel in het vage. Wel bespreekt de auteur in het betreffende hoofdstuk de verschillende fasen in het schrijven van een instructie-programma om algoritmen aan te leren. Met name bij de beschrijving van de latere fasen die handelen over het vaststellen van de volgorde van de programma-onderdelen, het bepalen van het type leerling-activiteit die de overgang van de ene kennis-toestand naar de andere moet verzekeren en het programmeren van de feedback aan de leerling, zou men gerichte handelingsvoorschriften of -alternatieven verwachten. De aanwijzingen van Landa komen echter niet verder dan de vermelding van een aantal voorwaarden waaraan voldaan moet zijn. De in dat verband vermelde punten en principes zijn correct, maar zijn niet zodanig specifiek dat ze een éénduidige oplossing van het probleem, hoe een algoritmische procedure aan te leren, garanderen.

De door Landa aangereikte oplossingsmethode voor dit probleem is zeker niet algoritmisch van aard. Er worden uitsluitend algemene heuristische aanwijzingen gegeven. Zo wordt, als het gaat over het belangrijke punt hoe de volgorde van programma-onderdelen te bepalen teneinde tot beheersing van een algoritme te komen, gesteld dat een strikt logische analyse van het materiaal niet voldoende is, maar dat rekening moet worden gehouden met de wijze van assimilatie van het materiaal door de leerling, d.w.z. met de manier waarop deze het materiaal waarneemt en opslaat in zijn geheugen. Daarmee wordt niets gezegd over het belangrijke probleem hoe het algoritme geïntroduceerd moet worden, of alle stappen tegelijk moeten worden geoefend of achtereenvol-

gens apart, elk tot een beheersingskriterium (holistisch of serialistisch); ook de mate van 'overlearning' die gewenst is i.v.m. het vergeten komt niet aan de orde.

Over de hierna volgende fase, die betrekking heeft op het vaststellen van het type leerling-activiteit dat nodig is om elke volgende stap te leren beheersen, wordt gezegd dat kennis en vaardigheid niet in volledige vorm in het hoofd van de leerling kunnen worden geplant, maar dat de leerling deze moet assimileren door de bijbehorende operaties (cognitief of fysiek) zelf actief uit te voeren. De auteur verwijst hier, evenals in zijn vroegere werk, naar Gal'perin. Over het hoe hiervan wordt weinig specifiek gezegd.

Dat geldt nog sterker als het gaat om de keuze van de oefeningen door middel waarvan de gewenste vaardigheden moeten worden geleerd. Alleen het belang van de juiste keuze wordt benadrukt. Geen antwoord wordt gegeven op vragen als: moet het algoritmisch proces worden aangeleerd door het gebruik van een boom-algoritme of is een visueel schema een geschikt hulpmiddel; hoe moet de gegeven visuele steun geleidelijk worden teruggenomen ('vanished'), teneinde tot een zelfstandig oplossen (m.b.v. een geïnterioriseerd algoritme) te komen. Deze vragen worden afgedaan met: 'A detailed discussion of the question of how to select and devise instructional influences which meet these requirements would go beyond the scope of this chapter'.

Het is een niet te boude conclusie dat de verwijten die Landa herhaaldelijk maakt over het ontbreken van algoritmische voorschriften op een aantal kennisgebieden, in zijn richting gemaakt kunnen worden als het gaat om algoritmische voorschriften voor het aanleren van algoritmische processen. Anders gesteld: de *instructie-algoritmen* voor het inoefenen van leeralgoritmen ontbreken in Landa's werk in grote mate.

Om ervan verzekerd te zijn dat het algoritmisch proces door de leerling daadwerkelijk wordt ingeoeft is een instructie-algoritme nodig waarin zijn vastgelegd: 1. de volgorde van de in te oefenen stappen; 2. bij welke leerlingactie met welke feedback en/of aanwijzing te reageren; 3. de criteria voor beheersing van de subalgoritmen, d.w.z. na welk beheersingsniveau de leerling het volgende subalgoritme of de volgende algoritme-stap mag gaan inoefenen; 4. in welk stadium de schema-steun wordt weggenomen en op grond van welke condities dit schema opnieuw wordt gepresenteerd.

Een pleidooi voor het ontwikkelen van instructie-algoritmen impliceert niet dat de algoritmische processen volgens een starre, uniforme werkwijze moeten worden aangeleerd. Het gaat erom dat door on-

derzoekers niet volstaan moet worden met het benadrukken van het belang van algoritmen-onderwijs, maar dat er onderzoek gedaan moet worden naar de meest optimale vorm waarin algoritmen kunnen worden aangeleerd. In een instructie-algoritme dat deze optimale onderwijsprocedure weergeeft zal overigens ruimte moeten worden gelaten voor individuele leerstijlen van leerlingen. We komen hierop nog terug.

4. *Algoritmen versus visuele schema's; kritische kanttekeningen bij een tweetal studies*

Het ontbreken van expliciete voorschriften hoe het algoritmische proces in te oefenen speelt overigens in meer onderzoekingen een rol. In het door van Parrenen en Carpay (1972) beschreven onderzoek van Kuljutkin en Suchobskaja werd het effect vergeleken van twee psychologisch verschillende aanbiedingswijzen van wat logisch beschouwd één en hetzelfde algoritme was.

Van een onderwerp uit de schoolgrammatica werd aan één groep leerlingen dit algoritme gegeven in de vorm van een 'logische boom'. De andere groep kreeg een *aanschouwelijk schema*. Daarnaast was er een controlegroep. Aan alle groepen werd tevoren een uitgebreide uitleg van de regels gegeven. Daarna werd de logische boom resp. het aanschouwelijke schema gegeven. De foutenpercentages waren voor beide vormen van visuele steun ongeveer gelijk. Het percentage fouten in de controlegroep was beduidend hoger.

Uit individuele experimenten kwam naar voren dat geen enkele proefpersoon, noch in de voortoets, noch na het onderwijs, bleek te werken met een getrapte beslissingsprocedure zoals die in de logische boom wordt gegeven. De beslissing verliep veelal *simultaan* en niet *successief*; er ontstond dus geen algoritmisch proces. Zo bleek met name bij het 'gebruik' van de logische boom, dat proefpersonen nog vaak intuïtief werken, niet systematisch successief nagaan welke kenmerken in de situatie aanwezig zijn. De conclusie van de onderzoekers is dat de uitvoerige vorm van handelen alleen in de mondelinge uiteenzetting plaats moet vinden. Wil men tot automatisch functionerende identificatie- en transformatie-vaardigheden komen, dan moet men de uitvoerige vorm van handelen niet laten 'stollen' tot een boom-model, maar verdient de afbeelding in de vorm van een aanschouwelijk schema de voorkeur. Het boom-model belemmert de verkorting van de handeling.

We willen bij deze conclusie een aantal kritische kanttekeningen plaatsen. Allereerst moet worden

opgemerkt, dat in dit experiment de handelingsstructuur niet werd geleerd *aan de hand van* het boomalgoritme of het aanschouwelijke schema. Het boomalgoritme werd gegeven *nadat* de regels uitvoerig aan de hand van voorbeelden waren behandeld. Er werd niet geoefend met de logische boom of het visuele schema naast de opgaven. Er werd m.a.w. geen algoritmisch proces ingeoeft. De geneigdheid van leerlingen om niet systematisch te werken en stappen over te slaan werd hierdoor niet onderdrukt. Een goede onderwijsprocedure waarbij van algoritmische schema's gebruik wordt gemaakt dient de benodigde successieve werkwijze te bewerkstelligen. Pas als de leerling tot een successieve benadering in staat is (middels oefenen aan de hand van een algoritmisch schema, waarbij een geleidelijk terugnemen van de visuele steun moet plaatsvinden), dient tot verkorting van de handeling te worden overgegaan. Leidt de verkorte (evt. simultane) handeling op een zeker moment niet tot resultaat, maar tot een impasse dan moet de leerling kunnen terugvallen op de successieve werkwijze. Deze successieve werkwijze werd door Kuljutkin en Suchobskaja in het geheel niet getraind. De handelingsvoorschriften voor het inoefenen van het algoritmische proces ontbreken in dit onderzoek ten enen male.

Ook in het onderzoek van Wolters (1974) ontbrak een dergelijk instructie-algoritme. Zij onderzocht de vraag of met een anderssoortige algoritme dan de door Landa geschetste logische structuur-algoritmen niet een even goed of beter resultaat te bereiken zal zijn. Een logische structuur-algoritme (kortweg structuur-algoritme) is objectief van aard, in deze zin dat de juiste handelingen eenduidig en logisch correct worden voorgeschreven zonder daarbij echter rekening te houden met de werkbaarheid en leesbaarheid van dit algoritme. Als met deze factoren wel rekening wordt gehouden dan heeft het algoritme een subjectief karakter. Een algoritme waarin met de psychologische realisering van het rationele objectieve schema wordt rekening gehouden noemt Wolters een psychologisch werkalgoritme (kortweg: werkalgoritme). Zo'n werkalgoritme is subjectief van structuur. Een belangrijk verschil tussen een structuur-algoritme en een werkalgoritme is dat in het werkalgoritme overeenkomstige beslissingen in de verschillende takken voorkomen. Het is dus niet op een logisch zo economisch mogelijke wijze opgebouwd, zoals dat bij het structuur-algoritme het geval is.

Kuljutkin en Suchobskaja vergeleken het effect van een structuur-algoritme en een visueel schema. Wolters vergeleek het effect van een structuur-algoritme, een werkalgoritme en een aanschouwelijk

schema. Ze gebruikte hetzelfde soort materiaal als de Russische onderzoekers. Ze vond na twee trainingssessies de volgende resultaten. Er is geen significant verschil tussen de aanschouwelijke schemagroep en de werkalgoritme-groep. De aanschouwelijke schemagroep doet het significant beter dan de structuur-algoritme groep. Het verschil tussen de structuur-algoritme groep en de controle groep is niet significant. Bovendien geldt dat de aanschouwelijke schemagroep significant betere resultaten haalt dan de controle groep. Wolters concludeerde op grond van deze resultaten dat de interpretatie van Kuljutkin en Suchobskaja van de door hen gevonden verschillen onjuist is. Volgens deze auteurs is het algoritme minder effectief omdat het stapsgewijze karakter van het algoritme van negatieve invloed is op de resultaten. Omdat Wolters geen significant verschil in prestatie bij de resp. condities vond, wordt deze interpretatie op losse schroeven gezet.

Wij willen hier opnieuw een kritische kanttekening maken bij dit type experiment. Evenals bij Kuljutkin en Suchobskaja werden de proefpersonen van Wolters niet werkelijk getraind in het gebruik van de schema's. Na een viertal voorbeelden moesten haar proefpersonen met gebruikmaking van de geboden hulpmiddelen een twaalfstal opgaven oplossen. Ook van Parreren en Carpay (1972 blz. 133) zijn van mening dat het aanbieden van een algoritmisch voorschrift (boom-model) nog niet hoeft te leiden tot een algoritmisch proces. Van systematische training met feedback over de foute stappen (controle) was dus geen sprake. Bovendien bestond de natest niet uit opgaven waarbij de schema-steun was weggenomen. Er werd door de leerlingen dus niet aan de hand van een geïnterioriseerd schema gewerkt, maar m.b.v. een extern schema.

De vraag is hoe de verschillen zouden hebben gelegen als in de latere opgaven de schema-steun was weggenomen. Met gebruikmaking van de gegevens van Wolters is hierover een tentatieve uitspraak te doen. De proefpersonen moesten in de eindfase van het experiment het gebruikte schema *reproduceren*. Nu bleek de reproductie het hoogst te zijn voor de werkalgoritme groep, gevolgd door de aanschouwelijke schema groep en de structuur-algoritme groep.

De werkalgoritme groep bleek het schema dus het meest paraat te hebben. Dit maakt het waarschijnlijk dat als opgaven zouden zijn gepresenteerd *zonder schema-steun* de resultaten voor de werkalgoritme groep het hoogst zouden zijn geweest. Dit zou een conclusie zijn die volledig tegengesteld aan de bevindingen van Kuljutkin en Suchobskaja is.

Het is overigens denkbaar dat de vraag naar het differentieel effect van algoritmen (die tot een succesieve werkwijze leiden) en visuele schema's (simultane werkwijzen oproepend) niet in zijn algemeenheid beantwoord kan worden. Op grond van het werk van Pask en Scott (1971, 1972) kan onderscheid gemaakt worden tussen serialisten en holisten. Deze zijn resp. gekenmerkt door het successief en simultaan verwerken van informatie. Beishuizen (1975) omschrijft op grond van het werk van Pask en Scott de typen als volgt: *Holisten* leren, onthouden en recapitulieren informatie als een geheel: formeel, in termen van 'hoger orde' relaties. Ze vormen een afbeelding ('image') van een geheel systeem van feiten en principes. *Serialisten* leren, onthouden en recapitulieren informatie in termen van ketting-achtige cognitieve structuren, waarin items aan elkaar worden verbonden door simpele 'data-links': formeel, door 'lager-orde' relaties. Het ligt voor de hand om te veronderstellen dat serialisten meer baat zullen vinden bij een (werk)algoritme en holisten meer bij een visueel schema, omdat daarmee resp. successief en simultaan handelen wordt opgeroepen. Boekaerts (1978) brengt een aantal persoonskenmerken met gelijkgerichte predictie naar de informatie verwerving- en verwerkingskant (o.a. sharpening-leveling, reflectiviteit/impulsiviteit, veldonafhankelijk-veldafhankelijk) onder één noemer. Ze spreekt van *verbalizers-visualizers* die resp. gekenmerkt zouden zijn door het *sequentieel* en *parallel* verwerken van informatie. Deze dimensie lijkt gerelateerd te zijn aan de holist-serialist dimensie. Onderzoek naar de relevantie van de verbalizer-visualizer 'aptitude' in verband met een algoritmische versus een visueel schema 'treatment' lijkt ons zowel theoretisch als praktisch het entameren waard.

5. Het aanleren van heuristische processen; keuze binnen een dilemma

Algoritmen zijn gekenmerkt door oplossingsgarantie. Dit impliceert dat de aanwijzingen binnen het algoritme zeer *specifiek* moeten zijn; zowel de condities voor het handelen als de uit te voeren operaties dienen nauwkeurig omschreven te zijn. Dit is niet het geval als het om heuristische regels gaat. Heuristische regels geven geen specifieke aanwijzingen voor het handelen. Ze plaatsen de oplosser slechts op het juiste denkspoor; de baan waarop de denker wordt geplaatst is tamelijk breed. Weliswaar zijn er binnen de categorie van heuristische regels of -oplossingsmethoden graden van specificiteit te onderscheiden (de aanwijzingen variëren van zeer vage tot

meer specifieke) maar de heuristische aanwijzingen zullen niet zo specifiek zijn, dat ze zonder meer tot de oplossing leiden. In dat geval zou immers geen heuristisch proces ontstaan: een heuristisch proces is gekenmerkt door eigenschappen als *zelfbepaaldheid* en *onafhankelijkheid* en daar is in geval de aanwijzingen (cues, hints) zonder meer tot de oplossing leiden geen sprake van.

De tegenstelling tussen *specificiteit* van aanwijzingen (oplossingsvoorschrift) en *zelf-bepaaldheid* van de acties (oplossingsproces) vormt het belangrijkste *dilemma* waarvoor men komt te staan als heuristische processen dienen te worden aangeleerd. Het (uiteindelijke) doel van instructie-programma's op dit gebied dient te zijn de leerling tot zelf-bepaalde heuristische processen te brengen.

Wil het denkproces op gang worden gebracht of gehouden teneinde (nieuwe) potentiële explicatieve relaties te zoeken, dan zijn zeer vage, algemene aanwijzingen onvoldoende, terwijl te specifieke aanwijzingen niets aan de inventiviteit van de leerling overlaten.

In ons onderzoek (De Leeuw, 1979) hebben we ter oplossing van dit probleem als uitgangspunt genomen dat binnen het instructie-programma niet gekozen hoeft te worden voor één vaste graad van specificiteit van de aanwijzingen, maar dat de specificiteit *cumulatief* kan toenemen als minder specifieke aanwijzingen ineffectief blijken.

Om een dergelijke, tamelijk subtiële, sturing van het oplossingsgedrag te realiseren dient voorafgaand aan de constructie van het instructie-programma goed nagedacht te worden over mogelijke oplossingspogingen (verstandige en minder verstandige, inclusief vergissingen) van de leerling. Bij elk van deze oplossingspogingen dient adequate feedback gereed te worden gemaakt. De heuristische hulp die – op verzoek van de leerling of op grond van zijn leergeschiedenis – wordt gegeven dient te worden geconstrueerd. Het instructie-plan dat op die manier ontstaat dient in hoge mate *specifiek* te zijn. De instructie kan volgens dit plan worden gepresenteerd door een leerkracht, maar kan ook in de vorm van geprogrammeerde instructie of computer-gestuurd onderwijs – waarbij de leergeschiedenis van de leerlingen kan worden opgeslagen en verwerkt – worden gepresenteerd. De vraag of het mogelijk is om met behulp van geprogrammeerde instructie de operaties die voor het heuristische proces nodig zijn te ontwikkelen, wordt ook door Landa (1976) gesteld. Teneinde het verloop van de creatieve zoekprocessen met behulp van geprogrammeerde instructie te ontwikkelen, d.w.z. op een stap-voor-stap manier met behulp van feedback, is het noodzakelijk:

1. de handelingen (responsen) van de leerling te voorspellen, zodat de daarbij behorende feedback kan worden voorbereid. Volgens Landa geldt dat 'this question is extremely complex and has not as yet been fully resolved'. De leerstof-programmeur moet de mogelijke wegen waarlangs de oplossing kan worden gezocht kennen en een aantal mogelijke acties voorzien. Maar een heuristische werkwijze blijft een heuristische werkwijze en daardoor zijn niet alle leerling-acties te voorzien. Daarom moet er een restcategorie van niet-voorzien antwoorden bestaan waarbij op de een of andere wijze aansluitende feedback gereed moet worden gemaakt.
2. De efficiënte stapgrootte voor het sturen en controleren van dergelijke processen vast te stellen. Het lijkt misschien twijfelachtig of het mogelijk is om heuristische zoekprocessen volgens een stap-voor-stap methode te ontwikkelen. Heuristische processen waaraan zelforganisatie en onafhankelijkheid inherent zijn impliceren immers non-determinering of althans onvolledige determinering van het gedrag door de instructie. Toch is hier geen sprake van een contradictie. Stap-voor-stap ontwikkeling en controle van heuristische processen is immers niet identiek met operatie-voor-operatie ontwikkeling en controle daarvan. De stapgrootte is variabel van aard en dient een functie te zijn van de onderwijssituatie. Landa wordt erg vaag als het gaat om een nadere precisering van de stapgrootte. 'What this step size should be for the development of creative processes is a special problem which goes beyond the issues under consideration at this particular point'.

6. Het aanleren van heuristische processen; de noodzaak van een instructie-algoritme

Het probleem dat Landa hier aan de orde stelt heeft in feite betrekking op het ontwerpen van een *instructie-algoritme*. We spreken met opzet van een *instructie-algoritme*, ook als het om het aanleren van heuristische processen gaat. De reactie van de onderwijzende instantie mag niet van goede invallen afhankelijk zijn; het denkwerk over de meest optimale vorm van richting geven aan het denkproces dient voorafgaand aan het presenteren van de leer(denk)stof plaatsgehad te hebben. Het moet duidelijk zijn dat het hanteren van een instructie-algoritme niet hoeft te leiden tot een algoritmisch denkproces bij de leerling. Ook als gepoogd wordt de leerling inventief te laten bezig zijn, zelf-bepaaldheid

van zijn acties wordt nagestreefd, dan kan op grond van registratie van zijn acties – acties die van hem worden verlangd in de vorm van tussenstappen in het oplossingsproces – eenduidig bepaald worden welke hulp moet worden geboden. Deze eenduidigheid – bij bepaalde condities bepaalde instructie-operaties – maakt dat we van een instructie-algoritme moeten spreken.

De stapgrootte waar bij Landa sprake van is (zie hiervoor) hangt naar onze mening samen met de specificiteit van de te geven aanwijzingen. Als men wil volstaan met zeer algemene aanwijzingen (bijv. 'probeer het eens op een andere manier') dan zal de stapgrootte aanzienlijk zijn. Als specifiekere aanwijzingen worden gegeven ('je kunt in plaats van optellen hier ook vermenigvuldigen'; 'je kunt de cirkels ook nog overlappend tekenen', e.d.) dan is de stapgrootte geringer. We hebben in ons onderzoek (De Leeuw, 1979) gekozen voor een *variabele* mate van specificiteit van de aanwijzingen. Deze benadering houdt in dat bij het eerste vastlopen van de leerling zeer algemene hulp geboden wordt; deze hulp wordt als ze te algemeen blijkt om tot een oplossing (spoging) te leiden gaandeweg specifieker. Deze werkwijze komt overeen met het door Selz (1935) genoemde principe van de 'kleinstmögliche Hilfe'. Er wordt dan hulp geboden op verschillende niveaus; hulp op het meer specifieke niveau wordt alleen dan geboden als de minder specifieke hulp niet effectief blijkt. De inhoud van de geboden hulp dient idealiter aan te sluiten bij de leergeschiedenis van de betreffende leerling; hoe vaak eerder binnen het probleem om hulp gevraagd, aansluiting bij die reeds ondernomen oplossingspoging die het meest in de richting van het juiste antwoord leidt, e.d. De inhoud van de te bieden hulp is dan dus afhankelijk van een aantal condities. Op grond van deze condities dient met bepaalde instructie-operaties gereageerd te worden. Deze condities en operaties zijn vastgelegd in het instructie-algoritme.

Noten

1. Een soort tussenvorm binnen de hier geschetste problematiek is om leerlingen tamelijk ingewikkelde algoritmen, waarvan beheersing steeds weer problemen geeft, en die vaak worden aangeleerd in de vorm van regels met steeds verdergaande verbijzonderingen, te laten inoefenen door het expliciteren van het min of meer impliciet aangeleerde algoritme. In het aan de Subfaculteit Psychologie van de Vrije Universiteit lopende onderzoekprogramma met betrekking tot computer-gestuurd onderwijs wordt binnen een deelproject deze werkwijze toegepast. De leerlingen krijgen als op-

dracht om een denkbeeldige op het gebied van de werkwoordsvormen onwetende leerling de spellingsregels bij te brengen. Ze dienen daartoe via de computer-terminal geleidelijk aan het algoritme dat daarvoor nodig is te ontwikkelen.

Literatuur

- Beishuizen, J. J. *Onderwijsstrategie en leerstrategie; een onderzoek naar de interactie tussen serialistische/holistische leerstrategie en volgorde van leerstofaanbieding in een algoritmisch leerprogramma syllogistisch redeneren*. Doctoraalscriptie Subfaculteit Psychologie, Vrije Universiteit, Amsterdam, 1975.
- Boekaerts, M. *Towards a theory of learning based on individual differences*. Academisch proefschrift, Katholieke Hogeschool Tilburg, 1976.
- Gal'perin, P. J. De organisatie van de cognitieve activiteit en de optimalisering van het onderwijsleerproces. (Vertaling uit het Russisch) *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 218-227.
- Landa, L. N. *Algorithmierung im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen, 1969.
- Landa, L. N. *Instructional regulation and control; cybernetics, algorithmization, and heuristics in education*. New Yersey: Englewood Cliffs, 1976.
- Leeuw, L. de. Computer gestuurd denken; training in het hanteren van algoritmische en heuristische probleemoplossingsmethoden. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 377-393.
- Leeuw, L. de. *Leren probleemoplossen. Onderzoek naar het effect van het aanleren van algoritmische en heuristische oplossingsmethoden mede in verband met persoonskenmerken*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979.
- Parreren, C. F. van & J. A. M. Carpay. *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1972.
- Pask, G. & B. C. E. Scott. Learning and teaching strategies in a transformation skill. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 1971, 24, 205-229.
- Pask, G. & B. C. E. Scott. Learning strategies and individual competence. *International Journal of Man-Machine Studies*, 1972, 4, 217-253.
- Resnick, L. B. Task analysis in instructional design: some cases from mathematics. In: D. Klahr (Ed.), *Cognition and instruction*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc., 1976.
- Selz, O. Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Ein Beitrag zur Theorie der Intelligenz und ihrer erziehlischen Beeinflussung. *Zeitschrift für Psychologie*, 1935, 134, 236-301.
- Wolters, M. A. D. Algoritmen en aanschouwelijke schema's in het grammatika-onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 307-315.
- Curriculum vitae*
- L. de Leeuw (1936) studeerde psychologie (hoofdrichting funktieleer) aan de Vrije Universiteit van 1961 tot 1967. Is vanaf 1969 werkzaam als wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Funktieleer (sectie cognitieve psychologie) van de Vrije Universiteit. Werkzaam op het gebied van het leren probleemoplossen. Promoveerde in 1979 op dit onderwerp.
- Adres: Vrije Universiteit, Provisorium C 124, De Boelelaan 1115, Amsterdam.
- Manuscript aanvaard 7-10-'80

Een beschouwing naar aanleiding van het 23ste Internationale Congres van Psychologie te Leipzig, 1980

Inleiding

Bij het bezoek aan dit congres ging mijn belangstelling vooral uit naar voordrachten op het gebied van de onderwijs-leerpsychologie. Deze voordrachten waren hoofdzakelijk ondergebracht in twee symposia, nl. 'Cognitive psychology and instruction' en 'Cognitive and motivational development in classroom learning'. In het eerst genoemde symposium kwam zowel de Amerikaanse als de sovjet onderwijs-leerpsychologie aan bod, terwijl in het tweede symposium het accent sterk op de sovjet onderwijs-leerpsychologie lag. In dit verband worden met de Amerikaanse en de sovjet onderwijs-leerpsychologie twee stromingen bedoeld, die resp. in de Verenigde Staten en in de Sovjet Unie hun 'thuisland' vinden, maar die ook elders navolging hebben gevonden.

In beide stromingen richt de onderwijs-leerpsychologie zich op de ontwikkeling van methoden en modellen met het doel in de schoolsituatie condities te kunnen scheppen om de verwerving van kennis en vaardigheden door leerlingen te kunnen optimaliseren. De onderwijs-leerpsychologie baseert zich daarbij op leertheoretische inzichten binnen de cognitieve psychologie (vgl. Glaser en Talyzina), terwijl de ontwikkelde methoden en modellen een toets vormen van de onderliggende theorieën van leren en cognitie (Glaser). Nu bestaan er bepaalde verschillen tussen de cognitieve psychologie van Amerikaanse en van sovjet Russische origine. Deze verschillen werken door in de opzet van onderwijs-leerprogramma's binnen de twee stromingen.

Het leek mij interessant om te zien of het hier en daar tijdens het congres zou komen tot rechtstreekse confrontaties van beide stromingen, zodat wellicht een wat scherper beeld zou kunnen ontstaan van de fundamentele verschillen. Helaas was er van dergelijke rechtstreekse confrontaties weinig te bespeuren. Men vermeed kennelijk commentaren op de andere stroming. Daarom heb ik getracht om mede aan de hand van het gebodene, althans op een paar punten, deze fundamentele verschillen wat nader aan het licht te brengen. Het spreekt dat het niet mogelijk is om in een kort bestek beide stromingen volledig tot hun recht te doen komen.

Amerikaanse cognitieve psychologie

De Amerikaanse cognitieve psychologie oriënteert zich op het gebied van het leren op modellen, die in het onderzoek van de kunstmatige intelligentie zijn ontwikkeld (Glaser, Scandura, Howe). In het onderzoek van de kunstmatige intelligentie trachtte men aanvankelijk modellen te ontwikkelen als de General Problem Solver (GPS) of bepaalde Productie Systemen (PS), die op basis van algemene methoden en strategieën in staat waren om bepaalde problemen op te lossen aan de hand van middel-doel operatoren (GPS) of situatie-actie regels (PS). Meer recent is de ontwikkeling van lerende systemen, die taakspecifieke programma's kunnen ontwikkelen, teneinde bepaalde soorten van problemen snel en effectief op te kunnen lossen. Dit geschiedt door middel van het opstellen en toetsen van hypothesen omtrent relevante variabelen uit de taakruimte. Het gaat hier dus om lerende systemen die in staat zijn kennis op te bouwen in de vorm van actieprogramma's door actief te werken aan leertaken (learning by doing).

In hoeverre een bepaald systeem succesvol is in het uitvoeren van leertaken kan worden uitgeprobeerd door het systeem te simuleren in een computer of in de mens (Scandura). Een uitgangspunt bij het onderzoek van kunstmatige intelligentie is, dat men in elk geval meer inzicht kan krijgen in de aard en het verloop van psychologische processen bij het menselijk leren door kennis van de mogelijkheden van systemen, die functioneren volgens bepaalde representaties van de werkelijkheid en volgens bepaalde algemene methoden en strategieën om problemen op te lossen en leertaken aan te pakken.

Wanneer men een leerling beschouwt naar analogie van GPS of PS, dan houdt dit in dat een leerling wordt bekeken als een systeem dat leert door zelf te ontdekken en dat daarbij geholpen kan worden door algemene methoden en strategieën aan te reiken, alsmede door specifieke operatoren of regels te verschaffen om welomschreven problemen te lijf te kunnen. Dit is een opvatting die zeer goed past bij de moderne Amerikaanse onderwijs-leerpsychologie. Men gaat er veelal van uit dat de leerkracht inzicht moet hebben in het verloop van de opbouw van kennisstructuren en

actiesprogramma's, teneinde leerlingen op het juiste moment de juiste hulpmiddelen te kunnen verstrekken. Het is de taak van de onderwijsleerpsychologie om deze kennis aan te dragen en tevens om op grond van de studie van individuele leerlingen aan te geven waar en hoe leerlingen 'in de fout' kunnen gaan.

De Amerikaanse onderwijs-leerpsychologie richt zich derhalve eerder op het verschaffen van inzichten aan de leerkracht op het gebied van psychologische processen tijdens het leren dan op het construeren van methoden voor het onderwijs (Weinert). De leerkracht is degene die het relatief autonoom lerend systeem 'leerling' bedient. D.w.z. de leerkracht moet inhaken op de leerling die in zijn ontwikkeling in hoge mate zijn eigen weg gaat. Daarbij blijft de Amerikaanse cognitieve psychologie op een belangrijk punt vaag. Met name of de hogere niveaus van cognitief functioneren ontstaan op grond van een toenemende kennis en ervaring (dus door leren), dan wel dat ook andere factoren (bijv. biologische rijping) daarin een rol spelen. Men is kennelijk geneigd het eerste te accepteren (Scandura).

Sovjet cognitieve psychologie

Deze stroming is sterk geïnspireerd door het werk van Vygotskij. Dit werk bevat drie belangrijke onderling samenhangende uitgangspunten. Ten eerste de cultuur-historische theorie van de ontwikkeling van de hogere psychische functies (bijv. spraak, denken, aandacht). Ten tweede de z.g. interiorisatie-hypothese. En ten derde de gedachte van de zone van de naaste ontwikkeling.

De cultuur-historische theorie houdt in dat de ontwikkeling van de hogere psychische functies niet alleen biologisch bepaald is, maar dat de sociale interactie tussen mensen voor de ontwikkeling van deze functie een noodzakelijke voorwaarde vormt. Deze sociale interactie heeft betrekking op de samenwerking tussen mensen en de ontwikkeling van de spraak. De cognitieve ontwikkeling krijgt zijn beslag doordat externe en intermenselijke activiteiten middels de spraak op een innerlijk (mentaal) niveau worden gebracht (interiorisatie-hypothese), waardoor de oriëntering op eigen activiteiten (zelfregulering) mogelijk wordt volgens gemeenschappelijke denksystemen en begrippen, die de kern vormen van de cultuur. Stapje voor stapje maakt de mens zich hogere vormen van kennis en handelen eigen door in samenwerking met anderen binnen zekere grenzen nieuwe cognitieve mogelijkheden te realiseren (zone van de naaste ontwikkeling). In de leerpsychologie van Gal'perin is een uitwerking gegeven aan de interiorisatie-hypothese in de theorie van de trapsgewijze vorming van mentale handelingen.

Op basis van deze theoretische achtergrond staat in de sovjet onderwijs-leerpsychologie de systematische bevordering van de cognitieve ontwikkeling van de leerlingen centraal (Davydov, Lompscher). Dit betekent dat getracht wordt om het onderwijs zodanig in te richten dat het praktisch empirisch handelen van de leerlingen wordt uitgebouwd tot theoretisch handelen overeenkomstig algemene methoden van gemeenschappelijk weten en kunnen, zoals

die bijv. in de wetenschap en in de kunst zijn ontwikkeld. Daarbij wordt het leren niet zozeer gezien als een individueel dan wel als een sociaal gebeuren. In deze stroming stelt de onderwijs-leerpsychologie zich ten doel om onderwijsmethoden te ontwikkelen die het mogelijk maken om het leerproces langs precies aangegeven banen te leiden. Mentale handelingen worden opgebouwd langs de weg van de verinnerlijking en de verkorting van materiële of gematerialiseerde handelingen (Talyzina, Skell), terwijl de kaders voor het theoretische handelen worden opgebouwd langs de weg van abstract naar concreet (Lompscher). Dit houdt in dat wordt aangenomen dat de cognitieve ontwikkeling actief bevorderd kan worden, wanneer leerlingen volledig worden georiënteerd in leertaken, die in een totaal-plan passen om tot welomschreven leerdoelen te kunnen komen. In een dergelijke opzet is zelfontdekken minder goed op zijn plaats, omdat leerlingen daarbij allerlei ongewenste zijpaden kunnen betreden.

Vergelijking der stromingen

Op het eerste gezicht is er een groot verschil in de cognitieve leer-theoretische achtergrond van de Amerikaanse en de sovjetleerpsychologie. Echter in een aantal opzichten zijn de verschillen minder groot dan ze lijken. Bijv. in beide gevallen gaat het om de beschrijving van systemen, die in staat zijn om te leren doelgericht en planmatig te handelen door problemen te analyseren en op te lossen. In de sovjet psychologie wordt de wijze waarop operaties worden uitgevoerd als elementair gezien en daarmee behorend niet tot het gebied van de psychologie doch tot het gebied van de fysiologie. In de Amerikaanse psychologie ligt dit anders. Men streeft daar naar volledige en exacte beschrijvingen van alle operaties die bij het oplossen van problemen worden uitgevoerd. Hier manifesteert zich een verschil dat wel belangrijk is. In de sovjet stroming houdt men zich nl. bezig met het onderzoek van de *oriëntering* op problemen en de *controle* van oplossingen, terwijl de Amerikaanse stroming zich daarnaast nog onledig houdt met de beschrijving van de uitvoering van operaties. Men kan de vraag stellen in hoeverre dit laatste voor de onderwijs-leerpsychologie nog van belang is. Immers men loopt het risico om te komen tot fijnmazige analyses die voor de praktijk van het onderwijs geen enkele betekenis meer hebben. Dit laatste neemt natuurlijk niet weg dat dergelijke analyses in het kader van het onderzoek van kunstmatige intelligentie volstrekt op hun plaats kunnen zijn.

Het merkwaardige is nu dat de Amerikaanse onderwijs-leerpsychologie doorgaans tot veel algemenere richtlijnen komt voor het onderwijs dan de sovjetstroming. In de Amerikaanse stroming onderzoekt men de activiteiten van leerlingen bij het oplossen van problemen en stelt dan gedetailleerde modellen op voor de verschillende niveaus van beheersing en de overgangen daartussen en men komt op grond daarvan tot betrekkelijk algemene richtlijnen en programmatische aanwijzingen voor de leerkracht. De sovjet stroming analyseert leertaken tegen de achtergrond van de kenmerken van verschillende niveaus van cognitieve ontwikkeling en stelt dan zeer gedetailleerde onderwijs-

leerprogramma's op voor het onderwijs. Zoals we reeds hebben gesignaleerd moet dit verschil ongetwijfeld worden toegeschreven aan verschillen in mensvisie op de leerling. In de Amerikaanse optiek volgt iedere leerling zijn eigen weg door via zelfontdekking tot de beheersing van kennis en vaardigheden te geraken, terwijl in de sovjet visie elke leerling dezelfde cognitieve stadia doorloopt in een leerproces dat samen met anderen wordt onderhouden. Als er in het laatste geval ontdekkingen worden gedaan is dit samen met anderen en niet ieder voor zich. Ook de controle van de leerkracht over het leren van de leerlingen is in de sovjet programma's veel groter dan in de Amerikaanse. Dit gebeurt doordat in de sovjet programma's de leerlingen steeds uitgebreid de stappen moeten verantwoorden die zij zetten bij het oplossen van problemen. Daarbij heeft de leerkracht de mogelijkheid om bij te sturen waar dit nodig is. Overigens veronderstelt dit wel dat de leerkracht zowel vakinhoudelijk als leerpsychologisch een grondige kennis heeft van de onderwerpen die hij behandelt. Op dit punt zijn beide stromingen het onderling eens.

Een ander belangrijk verschil tussen de stromingen is gelegen in de weg die men kiest om leerlingen tot goede probleemoplossers op te leiden. In de Amerikaanse aanpak tracht men leerlingen algemene methoden en strategieën aan te leren om problemen op te lossen. Daarbij gaat men ervan uit dat deze algemene methoden en strategieën kunnen worden aangeleerd op het niveau van cognitief functioneren waarop leerlingen kunnen werken, terwijl de transformatie daarvan naar hogere niveau's van cognitief functioneren min of meer vanzelf plaats vindt met de toenevende kennis en ervaring van het individu. In de sovjet aanpak daarentegen tracht men de cognitieve ontwikkeling actief te bevorderen door leerlingen te leren om problemen te analyseren op theoretische basis, waarbij deze analyse eerst wordt aangeleerd op materieel niveau en vervolgens via het verbale niveau wordt gebracht op mentaal niveau. Daarbij gaat men ervan uit dat de leerlingen op basis van een theoretisch inzicht in problemen min of meer vanzelf komen tot vruchtbare algemene methoden en strategieën van probleemoplossing (Davydov, vgl. Van Parreren).

Uit de voordrachten en discussies bleek, dat men van Amerikaanse zijde moest toegeven dat er toch wel een verschil bestaat tussen het simuleren van probleemoplossende modellen in de computer of in de mens. Bijv. de

menselijke leerling blijkt dikwijls gemakkelijker in staat om met hoger geordende regels te kunnen werken waar men bij de computer voor uitgebreide programmatische maatregelen moet zorgen (Scandura). Ook de wijze waarop de mens in staat is om handelingen te automatiseren laat zich niet gemakkelijk beschrijven (Glaser). Overigens moet worden opgemerkt dat men in de sovjet stroming weliswaar streeft naar adequate begeleiding van het proces van verkorting en automatisering van handelingen (Skell), maar dat men ook daar niet precies aangeeft hoe dit proces in z'n werk gaat. Van sovjet zijde moest men toegeven dat er tussen leerlingen wel degelijk individuele verschillen bestaan (Davydov, Lompscher), waarbij men aangaf dat deze verschillen in leergeschiktheid niet gezocht moeten worden in erfelijke verschillen doch in verschillen in leerprocessen en leerervaringen. Maar dit blijft natuurlijk vaag. Dit is wellicht te wijten aan de omstandigheid dat men in de sovjet stroming het verloop van leerprocessen betrekkelijk globaal beschrijft.

Slot

In de hier weergegeven vergelijking heb ik slechts enkele punten aan de orde gesteld, nl. de punten die mij het meest belangrijk leken. Het zou uiteraard veel meer ruimte vragen om beide stromingen volledig tot hun recht te doen komen. Een niet onbelangrijk punt is tenslotte nog om te bekijken of beide elkaar op zinvolle wijze zouden kunnen aanvullen. Ik denk dat de Amerikaanse stroming enorm aan waarde zou kunnen winnen wanneer men nota zou nemen van de cultuur-historische theorie en het genetisch uitgangspunt in de sovjet stroming. Omgekeerd zou de sovjet stroming wellicht aan kracht kunnen winnen wanneer men de exactere beschrijving van processen van Amerikaanse zijde zou overnemen. Ik ben mij er evenwel van bewust dat het hier niet slechts gaat om verschillen in wetenschappelijke benadering, maar dat deze verschillen zijn ingebed in verschillen in maatschappelijk en politiek denken.

E. Bol

Manuscript aanvaard 21-10-'80

Vakdidactiek als onmisbare interdiscipline

1. Onze bedoeling

De N.V.O. heeft dit jaar twee studiedagen gewijd aan de positie van de vakdidactiek (Roest, 1980). Onderstaand betoog is een nadere uitwerking van een door ons op deze studiedagen gehouden lezing. Hierin zijn wij, als vakdidactici natuurkunde, vanuit een praktische optiek nader ingegaan op de vraag naar de positie en de identiteit van de vakdidactiek. Aangezien een verdere discussie over deze vraag, ons inziens, gewenst is willen wij onze mening hier opnieuw presenteren.

Ons betoog is opgebouwd uit twee delen. Eerst gaan we kort in op wat wij verstaan onder vakdidactiek, met daarop volgend ons antwoord op het waarom van de interdiscipline. Hieruit direct voortvloeiend schetsen wij ons een 'ideaalbeeld' van de beoefenaar der vakdidactiek: de vakdidacticus. In het tweede deel van ons verhaal willen wij, met behulp van een beperkte analyse, enkele signalen nagaan waaruit, zowel nationaal als internationaal, iets valt af te leiden omtrent de groei en de huidige stand van zaken betreffende 'het verschijnsel vakdidactiek'.

Onze voorbeelden en argumenten zullen we voornamelijk putten uit onze eigen ervaringswereld: de didactiek van de natuurkunde. Dat gaat ongetwijfeld ten koste van de generaliseerbaarheid van onze ideeën, maar hopelijk ten bate van hun overtuigingskracht. Het blijft aan de lezer om eventueel eigen ervaringen te substitueren voor de onze.

2. De vakdidactiek, de interdiscipline en de vakdidacticus

2.1. Nadere omschrijving van de interdiscipline: vakdidactiek

Als we zoeken naar een definitie van de interdiscipline vakdidactiek, kunnen we gebruik maken van een beschrijving die gehanteerd wordt bij de universitaire lerarenopleiding in Utrecht. In een interne nota van het P.D.I. (1978), lezen we: 'de vakdidactiek is de interdiscipline die de problematiek van en rondom het onderwijs-geven in een bepaald schoolvak systematisch benadert. Ze houdt zich bezig met al die specifieke vak- en didactische problemen (samenhangend met het betrokken vak) die aangepakt moeten worden om het onderwijs in dat vak te optimaliseren'.

Hieraan zouden wij willen toevoegen dat deze optimali-

sering dient te geschieden vanuit een geëxpliciteerde visie op mens, samenleving en onderwijs. Daarmee wordt het object van de vakdidactiek dus omschreven als 'het onderwijs in een bepaald schoolvak', met als *doel* van de vakdidactiek dit 'vakonderwijs te optimaliseren'. Kunnen we deze algemene omschrijving nog nader concretiseren? Vanuit onze praktijk zouden we dat als volgt willen doen. Allereerst is het dan nuttig onderscheid te maken tussen vakdidactisch onderzoek en vakdidactisch onderwijs, wat in voorgaande omschrijving nog door elkaar heen loopt. We concentreren ons nu eerst op het onderzoek.

Als hoofdtaak van de vakdidactiek zien wij dan: 'het *funderen* en *vernieuwen*' van het onderwijs in het betrokken schoolvak, vanuit: a.) maatschappelijk standpunt, b.) pedagogisch standpunt, c.) psychologisch standpunt, d.) vakwetenschappelijk standpunt. Daarbij horen een aantal toelichtende opmerkingen.

1. Als we spreken over onderzoek bedoelen we daarmee uitdrukkelijk een hechte combinatie van onderzoeks- en ontwikkelingswerk. Het onderschikkende verschil in academische status tussen deze twee te onderscheiden soorten van activiteit is trouwens volstrekt onterecht. In feite dient het in de vakdidactiek te gaan om een continue doorlopende cyclus van gelijkwaardige processen. Uit op fundering gericht onderzoek dienen onvermijdelijk impulsen voort te vloeien ter vernieuwing. Deze impulsen zullen eerst via ontwikkelingswerk concreet gestalte moeten worden gegeven, alvorens zij op hun beurt funderend onderzocht kunnen worden. (Onder funderend onderzoek verstaan we hier trouwens niet alleen empirisch onderzoek, maar ook fundamentele vakdidactische doordenking). Weliswaar lijkt het ons terecht te stellen dat in het verleden vakdidactisch onderzoek veelal uitsluitend ontwikkelingswerk heeft ingehouden, maar het is nu juist een kenmerk van volwassenwording als interdiscipline, dat deze balans wordt rechtgetrokken.

2. Vakdidactisch onderzoek heeft betrekking op vakspecifieke aspecten van de *concrete* en *totale* onderwijsleersituatie. Met *concreet* bedoelen we dat het onderzoek altijd uitgaat van en bruikbaar moet zijn voor het feitelijk gegeven onderwijs. Met *totaal* bedoelen we dat vakdidactiek zich niet alleen bezighoudt met de leermiddelen (als 'geconcretiseerd vak') maar ook met het

- leren van de leerling en het handelen van de leraar, alsmede met de onderlinge interacties tussen deze drie componenten.
3. De vier genoemde standpunten van waaruit het feitelijke vakonderwijs moet worden vernieuwd en gefundeerd zijn niet onafhankelijk. Integendeel, ze hangen veelal nauw met elkaar samen. Soms versterken ze elkaar; soms echter, zijn ze juist tegenstrijdig. Vandaar dat in de algemene omschrijving het begrip *optimaliseren* wel zeer terecht gebruikt wordt.
 4. Het is niet exclusief de taak van de vakdidactiek om te laten zien hoe verschillende expliciete mens- en maatschappijvisies kunnen leiden tot verschillende onderwijsvisies. Maar *juist wel* om te laten zien hoe deze *verschillende onderwijsvisies*, geïntegreerd met een *visie op de betreffende vakwetenschap*, aanleiding geven tot *verschillen in concrete onderwijsleersituaties*. Om vervolgens deze leersituaties op hun uitgangspunten en resultaten te onderzoeken teneinde daarmee de achterliggende visies en eventuele tussenliggende onderwijskundige theorieën, 'met beide benen op de grond te zetten'.
 5. Voorts willen we nog opmerken, dat vaak te gemakkelijk wordt aangenomen dat de vakdidactiek behoort tot de *sociale wetenschappen*, met onderzoeksmethoden ontleent aan de onderwijskunde en vakinhoudelijk materiaal ontleent aan de wetenschap waaruit het schoolvak put. Wij menen dat deze zienswijze een onjuiste en te beperkte afgrenzing van de vakdidactiek inhoudt, die in ieder geval niet in overeenstemming is met de praktijk van de natuurkunde-didactiek. Juist het *interdisciplinaire karakter* wordt ons inziens hiermee tekort gedaan. Immers, zou hiermee de *vakwetenschappelijke fundering* en vernieuwing niet juist buiten de vakdidactiek vallen? En zijn het niet vaak de meest excellente vakwetenschappers die in dit opzicht de origineelste bijdragen leveren tot de vakdidactiek? Te denken valt bijvoorbeeld aan het 'vertalen' (d.w.z. begrijpelijk maken, toegankelijk maken) van nieuwe vakwetenschappelijke inzichten en theorieën, naar 'leerlingen'-niveau. Ook past hieronder het filosofisch, historisch en natuurkundig doordenken van de te onderwijzen schoolnatuurkunde. Of bijvoorbeeld het ontwerpen en ontwikkelen van nieuwe apparatuur en technieken voor demonstratie en/of leerlingexperimenten op school. Dit type werkzaamheden vereist hoogwaardige fysische kennis en inzichten en bovendien goede beheersing van de fysische onderzoeksmethoden. De (ideale) vakdidacticus natuurkunde, bijvoorbeeld, dient dan ook zowel natuurwetenschappelijke, als sociaal-wetenschappelijke methoden in zijn werk te kunnen hanteren.
 6. Eveneens kunnen wij ons niet vinden in de opvattingen van de psycholoog Crombag (1980). Deze stelt dat vakdidactiek eigenlijk niets anders is dan de *psychologie van het betrokken schoolvak*. Het zal duidelijk zijn dat wij ook dit een te éénzijdige zienswijze op de vakdidactiek vinden. Waarbij we overigens willen aantekenen dat we het in die zin wel met Crombag eens zijn, dat juist de psychologische fundering en vernieuwing van het specifieke vakonderwijs, misschien nog wel het meest onderontwikkelde gebied van de vakdidactiek vertegenwoordigt. Of is dat alleen voor natuurkunde het geval?
 7. Gaat het in de vakdidactiek dan vooral om de *praktische toepassing* van wetenschappelijke kennis? Met andere woorden, is zij vooral op het specifieke vakonderwijs betrokken *toegepaste* onderwijskunde, of zelfs, om met Crombag te spreken, vooral *toegepaste psychologie*? Ook deze opvatting delen wij niet, hoewel het zeker ook de taak van de vakdidactiek is bruikbare onderwijskundige inzichten toepasbaar te maken voor de schoolpraktijk. Maar dat niet alleen! De onderwijskunde, in het bijzonder ook de leerpsychologie, heeft zich in het verleden vooral gericht op algemene kenmerken van het onzerwijzen en leren. Als gevolg daarvan is hun kennis dus ook beperkt gebleven tot niet-vakspecifieke theorievorming, en dientengevolge ver verwijderd van de onderwijspraktijk. Deze afstand komt ons inziens, omdat de weg van het zoeken naar generale onderwijskundige theorieën, die vervolgens gespecialiseerd en toegepast dienen te worden in de schoolpraktijk, onvermijdelijk slechts voor een klein stukje begaanbaar is en zal blijven. Of, om instemmend een beeld van Freudenthal te gebruiken, het construeren van onderwijskundige lege dozen, waar het reële onderwijs vervolgens ingepast moet worden, is de zaak in zekere zin op haar kop zetten. Algemene onderwijskundige theorieën moeten zeker ook ontstaan als generalisatie van vakspecifieke theorieën, en niet alleen andersom. Juist hier ligt, ons inziens, een fundamentele bijdrage van de vakdidactiek voor de toekomst. Onderwijskunde mede als gegeneraliseerde vakdidactiek, in plaats van alleen vakdidactiek als toegepaste onderwijskunde.
- Tot zover over het vakdidactisch onderzoek. Nu nog iets over het onderwijs in de vakdidactiek. Tenslotte is de mogelijkheid een discipline te onderwijzen één van de kenmerken van haar identiteit. Toch kunnen we hierover kort zijn. Gegeven de huidige stand der vakdidactische theorievorming, is het geen wonder dat wetenschappelijk verantwoord onderwijs in de vakdidactiek nog nauwelijks wordt gegeven. Er is dan ook nog geen opleiding tot vakdidacticus.
- Toch zijn er wel al veel vakdidactici, die het grootste deel van hun tijd vullen met onderwijzen. Wat onderwijzen zij dan? Het betreft hier dan echter altijd het opleiden van toekomstige onderwijzers of leraren in het betrokken schoolvak. Het opleiden van natuurkundeleraren, bijvoorbeeld, is echter toch nog iets heel anders dan onderwijs in de natuurkunde-didactiek. Het eerste beginnen we te leren, aan het tweede zijn we nog niet toe. Daarmee bedoelen we dat in de leraarsopleiding, ons inziens overigens terecht, vooral het accent ligt op het 'leren leraar zijn en worden', met alle daarmee verbonden problemen, waaronder natuurlijk ook vakdidactische. Onderwijs in de vakdidactiek, om en op zichzelf, los van de directe praktijk van het leren onderwijzen, heeft daarin echter (nog?) geen plaats. Trouwens, de daarvoor benodigde gesystematiseerde kennis en ervaring ontbreken ook nog grotendeels.

2.2. *Waarom is vakdidactiek een aparte interdiscipline?*

Het antwoord op deze vraag moet uiteraard al besloten liggen in de omschrijving van haar identiteit. Toch willen we daaraan nog een aantal, vanuit de praktijk gevoelde, argumenten toevoegen. Daaruit zal blijken dat voor het optimaliseren van onderwijsleerprocessen noch in kringen van uitsluitend vakwetenschappelijk geschoolden, noch in kringen van uitsluitend onderwijskundig geschoolden, voldoende know-how aanwezig is, om daaraan op wetenschappelijk verantwoorde wijze gestalte te kunnen geven.

Onder uitsluitend vakwetenschappelijk geschoolden verstaan we dan diegenen die alleen een opleiding hebben gehad in de moederdiscipline van het schoolvak en niet of nauwelijks kennis hebben genomen (door zelfstudie, praktijksholing of anderszins) van de bijdragen uit de onderwijskunde.

Omgekeerd verstaan we onder uitsluitend onderwijskundig geschoolden, diegenen die opgeleid zijn in één of meer voor het onderwijs relevante afstudeerrichtingen der sociale wetenschappen, maar geen of zeer weinig kennis hebben van de moederdiscipline van het betreffende schoolvak, evenmin als ervaring met het specifieke onderwijs daarin. Ook multidisciplinaire samenwerking, in een team van personen die elk óf uitsluitend onderwijskundig óf uitsluitend vakwetenschappelijk geschoold zijn, is ons inziens, niet voldoende.

2.2.1. *Discussies in uitsluitend vakwetenschappelijke kring*

De invloed van de vakwetenschap op het onderwijs op school is, in ieder geval voor een vak als natuurkunde, zeer groot. Waarschijnlijk ligt het voor de andere schoolvakken, waarvoor een universitaire moederdiscipline bestaat, niet veel anders. Deze invloed blijkt bijvoorbeeld heel duidelijk uit bestudering van de eindexamenprogramma's en de gebruikte schoolboeken. De vakinhouden voor de verschillende schooltypen worden meestal door uitsluitend vakwetenschappelijk geschoolden vastgelegd. Als gevolg daarvan komen de leerstofinhouden veelal zeer centraal te staan.

De keuze-criteria voor de leerstof zijn dan ook praktisch uitsluitend vakwetenschappelijk. Onderwijskundige argumenten of expliciete onderwijsvisies spelen daarin nauwelijks een rol. Laat staan dat het vak zelf ter discussie zou worden gesteld. Het schoolvak dient verder wat inhoud en structuur betreft een zo getrouw mogelijke afspiegeling te zijn van de universitaire wetenschap. Het verschil, bijvoorbeeld, tussen de leerstofinhouden voor VWO, HAVO en MAVO wordt dan ook niet bepaald door eventuele verschillen tussen deze schooltypen en hun leerlingen, maar kan het best omschreven worden als een 'progressieve verwatering' van de vakwetenschap.

De concrete uitwerking van de leerstof komt over het algemeen ook zeer pragmatisch tot stand. Enigszins karikaaturaal gesteld, worden er in eerste instantie onderwerpenlijstjes voor de te behandelen leerstof opgesteld. Of soms zelfs alleen onderwerpenlijstjes met betrekking tot de stof die op het centraal schriftelijk eindexamen kan worden afgevraagd. Boekenschrijvers storten zich vervolgens op deze lijstjes en beginnen een interpretatie te geven van de

uitgebreidheid, diepte van behandeling en moeilijkheidsgraad van de onderwerpen. Commissies gaan vervolgens aan de gang om de onderwerpen verder te operationaliseren door voorbeeldopgaven te maken voor de schriftelijke examens. In de praktijk groeit op deze wijze een opvatting over de behandeling van het schoolvak op het betreffende schooltype. Vanuit 'het beleid' en 'het vervolgonderwijs' wordt vooral het woord 'niveau' aan de discussies toegevoegd, terwijl de leraren zelf niet zelden klagen over de veel te grote hoeveelheid stof die zij moeten behandelen in de daarvoor beschikbare tijd. De ruimte, die ze willen hebben, om op eigen wijze vorm te kunnen geven aan de klassesituatie komt dan ook vaak zeer in het gedrang. In de zestiger en zeventiger jaren is door het instellen van de C.M.L.'s, weliswaar de aandacht in Nederland voor de systematiek en doordenking van het onderwijs in de schoolvakken sterk toegenomen, maar deze commissies werden in het algemeen nog zeer sterk gedomineerd door uitsluitend vakwetenschappelijk geschoolden.

. *zijn niet toereikend!*

Het onderwijsveld en ook de 'vakdidactici' hadden dan ook eigenlijk weinig vertrouwen in de werkzaamheden van deze commissies. Het bezwaar van de leraren gold vooral het gebrek aan praktijkervaring en daarmee het gebrek aan kennis van de randvoorwaarden in het onderwijs. De vakdidactici vonden dat de commissies veel te pragmatisch en te weinig systematisch te werk gingen. Onderwijskundigen waren van mening dat ze weinig algemeen vernieuwend werkten en teveel met 'belangenbehartiging' voor het eigen schoolvak bezig waren. Toch hebben deze C.M.L.'s ook veel uitstekende initiatieven genomen, waardoor het vakdidactisch denken zeer gestimuleerd is. Daarbij denken we bijvoorbeeld aan het I.O.W.O. (Instituut voor de Ontwikkeling van het Wiskundig Onderwijs) en het P.L.O.N. (project Leerpakket Ontwikkeling Natuurkunde) en aan een groot aantal projecten dat momenteel onder verantwoordelijkheid van de S.L.O. wordt uitgevoerd. Toch kunnen we, ondanks deze goede initiatieven niet ontkennen dat de onderwijskundige invloed op het onderwijs in de schoolvakken gering is geweest. Een vakdidactische doordenking, zoals bijvoorbeeld bij Wiskobas heeft plaatsgevonden, is voor Nederland nog steeds uniek. Dit project is, ons inziens, te beschouwen als een schoolvoorbeeld voor alle didactici. Het heeft laten zien wat voor grote vooruitgang in vakdidactiek en vakonderwijs mogelijk is, als in de vakwetenschap geschoolden zich professioneel met het onderwijs in hun vak en met onderwijskunde bezig houden (zie ook Treffers (1978) en Goffree (1979)).

Uiteraard vindt men de behoefte aan onderwijskundige doordenking niet alleen bij de wiskundigen. In 1958 reeds wees de scheikunde-didacticus Vogel er op, dat bij vakdidactici meer en meer de behoefte begon te groeien aan wat hij 'pedagogische fundering' noemde. Onderwijs, zo schreef hij, maakt immers een belangrijk deel uit van de totale opvoeding en dient daarmee dan ook te harmoniseren.

In dezelfde lijn denkend hadden de vakdidactici Koning, De Miranda en Vogel reeds in 1952 een interessante poging

ondernomen om de hoofdprincipes van een natuurwetenschappelijke didactiek uit te werken vanuit een vooraf geëxpliciteerde pedagogische visie.

Een manier van werken die nu in principe bijvoorbeeld ook gevolgd wordt door het project leerpakket ontwikkeling natuurkunde. Hierin probeert men met behulp van de methode van 'progressieve verscherping' een zo expliciet mogelijke relatie te leggen tussen de achterliggende onderwijsvisie en het praktische vakdidactische handelen in de natuurkunde.

Deze voorbeelden willen laten zien hoe belangrijk het is om naast vakwetenschappelijke ook onderwijskundige kennis te bezitten en te gebruiken, als het gaat om het beschouwen en concretiseren van structuren en processen binnen het onderwijs in een bepaald schoolvak. Kennis en ervaring dus die bij uitsluitend vakwetenschappelijk geschoolden in onvoldoende mate aanwezig is.

2.2.2. Ook discussies in uitsluitend onderwijskundige kring zijn niet toereikend

Eigenlijk lijkt dit een vrij triviale stelling. Uiteraard zijn onderwijskundige discussies *alleen* niet voldoende voor het invullen van een bepaald schoolvak. Natuurlijk heb je vakwetenschappers nodig om de inhoud van een vak vast te leggen. Geen enkele onderwijskundige zal dat waarschijnlijk willen ontkennen. Zo wijzen De Corte c.s., er bijvoorbeeld in hun 'beknopte didaxologie' op dat juist vakspecialisten uit ervaring weten dat bepaalde gedragingen gebonden zijn aan specifieke leerervaringen met bepaalde leerstof-onderdelen. Om de leerstof op wetenschappelijk verantwoorde wijze te kunnen kiezen (wat dat dan ook mag zijn!) is, naar hun oordeel, naast onderwijskundige kennis ook een grondige kennis van de onderwijspraktijk en de moederdiscipline van het schoolvak nodig. Naast de integrale schoolvak-overstijgende doelen dient ook de structuur van het betreffende schoolvak bij de keuze en ordening van de leerstof te worden betrokken. Ook de leerpsychologie leert ons dat het creëren van optimale leersituaties in grote mate afhankelijk is van de keuze van de leerstof. De fundamentele begrippen en theorieën van de moederdiscipline van het schoolvak moeten eerst worden vastgesteld om vervolgens op hun leerwaarde en leerbaarheid te worden gewogen. En daarbij zijn ook vakwetenschappers onontbeerlijk. Ook het opsporen en het op optimale volgorde plaatsen van wat Van Parreren (1979) toeleverende- en kernhandelingen noemt bij het aanbrengen van handelingsstructuren m.b.t. conceptontwikkeling is niet af te leiden uit uitsluitend algemene didactische principes. Het vinden van de juiste deelhandelingen en hun rolverdeling is slechts mogelijk door een diepe doordinking van het te ontwikkelen concept, binnen de totale context waarin het in de betreffende wetenschap ligt ingebed. Daarna pas kan de leerkracht het tweede spoor volgen, d.w.z. ingaan op de denkwijze van de leerling teneinde het begrip voor die leerling begrijpelijk en zinvol te maken. Echter, niet alleen het ontbreken van voldoende vakwetenschappelijke kennis maakt dat de discussies over onderwijsoptimalisering in een bepaald schoolvak in zuiver onderwijskundige kring tekort schieten. Ook kennis en eigen ervaring met betrekking tot

de dagelijkse onderwijspraktijk, met name als het gaat om het secundair onderwijs, is in dergelijke kringen meestal gering. Leraren herkennen 'oplossingen' dan ook vaak niet als oplossingen, omdat de pragmatische randvoorwaarden waaronder zij moeten werken, te weinig in de probleemstelling zijn meegenomen. Wij zijn dan ook van mening dat Traas (1980) zich, in zijn artikel 'Leraren prefereren ervaring boven boekenwijsheid', zeker ook, en misschien wel in de eerste plaats tot deze kringen richt met zijn volgende opmerkingen: *'De kloof tussen theorie en praktijk is zo groot dat de leraren zich nog het veiligst voelen als ze bij elkaar te rade gaan. Zij verstaan elkaars taal, zij begrijpen elkaars problemen, zij hebben meer vertrouwen in ervaring dan in boekenwijsheid. En daarmee heb ik tegelijkertijd aangegeven wat bij veel theoretici ontbreekt: een verstaanbare taal, kennis van het altijd moeilijk begaanbare en soms moerassige onderwijsveld en authentieke en recente praktijkervaring. Een van de eerste voorstellen ter verbetering zou dan ook moeten zijn', zo gaat hij verder, 'de uitvoering van een uitspraak van Liket: "Een verplichting voor het hele verzorgingsveld om minstens twee jaar de school in te gaan voor men ooit iets wil vertellen over hoe het daar zou moeten gaan"'*.

Daarmee zegt Traas, op zijn manier, ten dele hetzelfde als wat wij, in de voorafgaande paragraaf, hebben aangeduid als het algemene niveau, waarop zich dikwijls onderwijskundige discussies plegen af te spelen. Discussies, die niet gerelateerd worden aan de specifieke vorm en inhoud van het onderwijs in een bepaald schoolvak en daardoor meestal niet direct bruikbaar, of soms zelfs weinig relevant zijn voor de onderwijspraktijk. Zoals gezegd ligt, naar ons gevoel een oorzaak van dit probleem juist in het vaak bezig zijn met algemene theorievorming door onderwijskundigen. Niet dat dit niet zinvol zou zijn, maar het geeft hooguit de helft van de waarheid. Het behoeft aanvulling en confrontatie met theorievorming die juist gestart is vanuit de concrete vakinhoud en onderwijspraktijk. Hoewel Freudenthal (1978) misschien wel wat ver gaat in zijn uitspraken, voelen wij toch enigszins met hem mee, als hij zegt: *'There is no instruction without content and no science of instruction without content. The science of instruction can only start with the science of a particular form of instruction'*.

2.2.3. Ook multidisciplinaire samenwerking tussen uitsluitend vakwetenschappelijk geschoolden en uitsluitend onderwijskundig geschoolden is niet toereikend.

'Oh, east is east and west is west and never the twain shall meet'.

Deze beroemde dichtregels van Kipling schetsen een uiterst somber beeld. Kunnen deze regels ook model staan voor de situatie met betrekking tot onderwijskundigen en vakwetenschappers? Is de afstand tussen theorie en praktijk werkelijk zo groot? Is hun taal werkelijk zo verschillend? Soms heeft het daar inderdaad alle schijn van. En dat is des te erger omdat, zoals we net gezien hebben, beide groepen 'het' *alleen* niet kunnen. Maar breng ze dan bij elkaar, zult u zeggen, laat ze samenwerken. Inderdaad zou dat een uitstekend begin zijn, maar ons inziens, toch nog zeker niet het einde! Daarvoor is het verschil in discipline.

tussen bijvoorbeeld natuurkunde en onderwijskunde, inderdaad te groot. Bijvoorbeeld, een natuurkundige verwacht in eerste instantie van onderwijskundige theorieën en experimenten dat die zich net zo gedragen als hij in zijn eigen vak gewend is. En dat betekent dat je van theorieën op aan kunt, dat ze empirisch goed onderbouwd zijn en een duidelijke voorspellende 'kracht' bezitten. En dat experimenten gedaan kunnen worden die echt uitsluitend geven over het goed of fout zijn van een hypothese. Maar in de onderwijskunde ligt dat nu eenmaal vaak heel anders. Daarin kom je niet zover met je natuurkundige manieren van denken en handelen. De natuurkundige zal daaraan moeten leren wennen, net zoals trouwens de onderwijskundige zijn eigen inbreng moet leren relativeren.

Het is onze ervaring dat, als gevolg van deze verschillen in achtergrond en ervaringen, discussies tussen psychologen, onderwijskundigen en vakspecialisten vaak op een te abstract en generaal niveau blijven. En daardoor voor alle betrokkenen onbevredigend. Zo'n 'gescheiden' samenwerking werkt niet. Er is meer nodig dan alleen verschillende mensen bij elkaar in een groep zetten. Er moet samenwerking op concreet niveau kunnen ontstaan. Bij de vakspecialisten doet zich dan ook steeds meer de behoefte gevoelen om zelf in de onderwijskunde te duiken. Door zichzelf verder te bekwaamen in de onderwijskunde hopen zij de theorieën uit de onderwijskunde ook te kunnen concretiseren. Of eventueel te vervangen door betere. Jammer genoeg komt het omgekeerde, onderwijskundigen die zichzelf vakinhoudelijk bijscholen, bij ons weten, veel minder voor.

Wij zijn er dan ook van overtuigd dat voor een werkelijke optimalisering van het onderwijs in een bepaald schoolvak de noodzakelijke integratie van onderwijskundige en vakwetenschappelijke kennis en van praktijkervaring zo hecht dient te zijn dat het eigenlijk, idealiter, alleen goed kan gebeuren in en door één en dezelfde persoon!

Dit type wetenschappers, dat nu nog betrekkelijk zeldzaam is, bedoelen we als we het hebben over een 'vakdidacticus'.

2.3. Wat mag van de vakdidacticus verlangd worden?

Uit de taken die we aan de vakdidacticus hebben toebedeeld, kunnen ook de eisen die we aan een vakdidacticus mogen stellen, nader worden afgeleid. Teneinde het niveau waarop bepaalde deelgebieden beheerst moeten worden enigszins te kunnen omschrijven zullen we dezelfde (globale) driedeling in niveaus gebruiken die ook in de hiervoor reeds geciteerde interne P.D.I.-nota te vinden is, te weten:

Niveau 1: elementaire receptie

Op dit niveau beheerst men een discipline voldoende om te weten waar het over gaat als men naar de vakspecialist luistert of de vakliteratuur leest. Een kritische benadering is nog niet mogelijk. Op dit niveau kan wel geconstateerd worden of de betreffende discipline bruikbaar is voor het eigen 'werkterrein'.

Niveau 2: geavanceerde receptie

Men kan vakwetenschappelijke discussies kritisch volgen, vakliteratuur kritisch lezen en gegevens en uitspraken uit die disciplines toetsen op hun relevantie voor de eigen discipline of het eigen werkterrein.

Niveau 3: productief

Men kan binnen het gebied van de discipline zelfstandig onderzoek verrichten en op deze wijze grensverleggende bijdragen leveren aan het betreffende vakgebied.

Met behulp van deze driedeling komen we dan tot de volgende uitspraken:

- de vakdidacticus dient de didactiek van een schoolvak op niveau 3 te beheersen. Daartoe is nodig dat hij:
 - ervaring heeft met zelfstandig wetenschappelijk onderzoek;
 - kennis en ervaring heeft met sociaal wetenschappelijke onderzoeksmethoden;
 - grondige kennis (niveau 2 à 3) heeft van de moederdiscipline van het betreffende schoolvak;
 - grondige kennis (niveau 2) heeft van tenminste één der deelvelden van de onderwijskunde (zoals: leerpsychologie, ontwikkelingspsychologie, onderwijssociologie, pedagogiek, etc.);
 - behoorlijke kennis (niveau 1) heeft van een aantal andere deelvelden van de onderwijskunde;
 - behoorlijke kennis (niveau 1) heeft van de historische ontwikkeling en filosofie van de moederdiscipline van het schoolvak;
 - in staat is zijn kennis en vaardigheden toe te passen bij de ontwikkeling van bijvoorbeeld leerplannen, toetsen en andere leermiddelen het schoolvak betreffende;
 - in staat is tot theoretische bezinning op het schoolvak met het oog op de leerbaarheid en leerwaarde van de inhouden alsmede op de bijdrage welke deze kunnen leveren aan de algemene doelen van het onderwijs;
 - een grote bekwaamheid bezit m.b.t. teamwork;
 - als het enigszins kan over onderwijservaring beschikt.

3. Signalen m.b.t. de ontwikkeling van de vakdidactieken

In dit tweede deel van ons betoog zullen we een aantal signalen bespreken, die iets kunnen zeggen over de groei en de huidige stand van zaken van een aantal vakdidactieken. Met name de natuurkunde-didactiek zal daarbij aan bod komen. Wat de generaliseerbaarheid van de situatie bij de natuurkunde-didactiek betreft kan wel veilig geëxtrapoleerd worden naar de vakdidactieken van beide andere natuurwetenschappen en ook, zij het wat voorzichtiger, naar die van de wiskunde. Voor met name de vakdidactiek van de schoolvakken waarbij de moederdiscipline in de Faculteit der Letteren ligt (moderne vreemde talen, Nederlands en geschiedenis) zijn echter ook duidelijke verschillen te constateren.

3.1. Waar bevinden zich de Nederlandse vakdidactici en om hoeveel gaat het eigenlijk?

Deze vraag is vooral bij een discipline in ontwikkeling niet erg nauwkeurig te beantwoorden.

De vakdidactiek is nog nergens als afstudeerrichting ingevoerd zodat er geen diploma's worden uitgereikt en men zich uitsluitend door extra studie kan inwerken in dit vakgebied. Tellen we echter degenen die zich met de vakdidac-

tiel bezig houden binnen de verzorgingsstructuur (IOWO, SLO, PLON, CITO, LPC's, SVO) en lerarenopleiding (ULO, NLO, PA ?) bij elkaar op dan zijn dat er voor natuurkunde momenteel ongeveer 70. Voor beide andere natuurwetenschappen en wiskunde zal dat van dezelfde orde zijn, terwijl voor Frans, Duits, Engels en Nederlands het er circa 30 à 35 per vak zijn, de toegepaste taalkundigen inbegrepen. Samen met de didactici van de andere meest voorkomende schoolvakken in het voortgezet onderwijs, komen we in totaal tot circa 600 à 700 Nederlandse vakdidactici verdeeld over globaal 15 schoolvakken.

Verreweg de sterkste groei heeft plaats gevonden in de zeventiger jaren. Tien jaren geleden (geen IOWO, geen PLON en geen verzorgingsstructuur, geen toegepaste taalkunde, geen NLO's en slechts zeer kleine afdelingen op de ULO's) bedroeg het aantal ternauwernood 15% van het huidige.

3.2. *Wat is er af te lezen uit de ontwikkeling van vakdidactische tijdschriften?*

Gaan we internationaal de ontwikkeling na van de tijdschriften op het gebied der natuurkunde-didactiek dan zien we dat van de negentien tijdschriften meer dan 60% de laatste 15 jaar is ontstaan. Bovendien blijkt er een toenemende specialisering van inhoud, bijvoorbeeld van algemeen natuurwetenschappelijk naar uitsluitend didactiek van de natuurkunde. Tevens is er een toenemende internationalisering van het tijdschriften bestand alsmede een toenemende nadruk op 'echt' onderzoek.

3.3. *Kroondocentschappen vakdidactiek en opleidingen voor vakdidactiek*

Het aantal kroondocentschappen voor vakdidactiek is belangrijk omdat het een graadmeter is voor het belang dat de universiteiten en het ministerie aan dit vakgebied hechten. Officieel zijn er nog nergens in Nederland kroondocenten voor de vakdidactiek aangesteld. Wel zijn er twee (sub)faculteiten voor natuurkunde (Utrecht en Eindhoven) en één subfaculteit voor scheikunde (Utrecht) die uit hun kroondocentenbestand een plaats hebben vrijgemaakt voor een kroondocent die naast een algemene opdracht, uitdrukkelijk aandacht behoort te schenken aan de vakdidactiek. Ook voor biologie en aardrijkskunde (beide Utrecht) zijn er plannen voor het oprichten van vakgroepen met een bijbehorende kroondocent. De wiskunde heeft het grote voordeel dat twee wiskunde kroondocenten op vrijwillige basis zeer veel tijd hebben gestoken in de werkzaamheden van het IOWO en daarmee een grote bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling van de vakdidactiek der wiskunde.

Al deze ontwikkelingen zijn in de zeventiger jaren pas begonnen en wijzen op het toenemende belang dat de universiteiten aan de vakdidactiek toekennen.

3.4. *Verenigingen en instituten voor de vakdidactiek*

Voor vele vakdidactieken bestaan er internationaal bekende instituten en verenigingen. Een in Nederland uniek

voorbeeld van zo'n instituut was het I.O.W.O., dat (hetgeen naar onze mening nog steeds een zeer slechte ontwikkeling is) in 1980 haar laatste jaar doormaakte. Naast het I.O.W.O. houden voornamelijk de universitaire didactiek afdelingen van de lerarenopleidingen en de instituten binnen de verzorgingsstructuur zich met de ontwikkeling van de vakdidactiek bezig.

3.5. *Hindernissen op de weg naar een volwassen interdiscipline*

a) *Het vaak grote verschil tussen de flankerende disciplines en de grote diversiteit der moederdisciplines van de schoolvakken*

De beide flankerende disciplines, aan de ene zijde steeds de onderwijskunde en aan de andere zijde de moederdiscipline van het schoolvak, vertonen dikwijls grote verschillen in onderzoekstraditie, wetenschappelijke status, onderzoeksmethodologie, etc.

Bij de natuurkunde bijvoorbeeld wordt er door de subfacultaire wetenschapscommissies vaak druk op de vakdidactici uitgeoefend om hun onderzoeksoutput te vergroten. Daarbij zijn deze commissies vaak geneigd de output te vergelijken met die van de natuurkunde zelf. Dat het onmogelijk is voor de natuurkunde didactici om aan eisen te voldoen, die gelden binnen een zo sterk internationaal georiënteerde wetenschap als de natuurkunde, met bovendien een zeer lange onderzoekstraditie en een nog steeds hoge wetenschappelijke status, is hun nauwelijks kwalijk te nemen.

b) *De verkokering van de werkgebieden der vakdidactici*

In een vorige paragraaf hebben we er reeds op gewezen dat door het grote aantal instituten (10 ULO's, 10 NLO's, 5 instituten uit de verzorgingsstructuur) dat werkzaam is op van elkaar vaak geïsoleerde taakgebieden (leerplanontwikkeling, scholing, toetsontwikkeling, begeleiding, onderzoek), een versnippering van mankracht en know-how optreedt, die voor de ontwikkeling van de vakdidactiek ongunstig is.

c) *De territoriumstrijd*

Vele tekenen wijzen er op dat de beide flankerende disciplines van de vakdidactiek elkaar niet hebben uitgezocht voor samenwerking zoals bij andere interdisciplinaire onderzoeksgebieden (biofysika, biochemie, medische fysika) juist wel het geval is. Uit de vaak heersende territoriumstrijd tussen de subfaculteiten van de schoolvakken enerzijds en de algemene didactiek (onderwijskunde) anderzijds, blijkt vaak juist het tegendeel. Dat deze territoriumstrijd voor de ontwikkeling van de vakdidactiek belemmerend werkt, hoeft naar onze mening geen verder betoog.

d) *De vakdidactici komen steeds uit één richting*

Als we de 'opleiding' van wat we momenteel 'vakdidactici' noemen nader bestuderen, valt op dat zij allen uit de moe-

derdiscipline van het schoolvak afkomstig zijn. Nooit (wij kennen ze niet) volgt iemand de omgekeerde weg. Deze asymmetrie is misschien wel begrijpelijk, maar niet gunstig voor de ontwikkeling van de vakdidactiek omdat er daardoor te weinig vakdidactici zijn die, naast een schoolvak, ook de onderwijskunde op hoog niveau beheersen.

3.6. Op welke wijze is de verdere ontwikkeling van de vakdidactiek te stimuleren?

Tenslotte willen wij een poging wagen aan te geven in welke richting men zou kunnen werken als men de vakdidactiek zou willen helpen in zijn verdere ontwikkeling.

We komen dan tot de volgende uitspraken:

- men dient allereerst de noodzaak van haar bestaan als interdiscipline te erkennen en met name is het belangrijk dat de flankerende disciplines dit doen;
- er zouden op de universiteiten samenwerkingsrelaties opgezet dienen te worden tussen clusters van verwante vakdidactieken, die zowel met de moederdisciplines van de schoolvakken als met de onderwijskunde goede relaties onderhouden;
- er zou naar gestreefd moeten worden dat studenten die in een moederdiscipline van een schoolvak studeren de mogelijkheid krijgen in hun doctoraalstudie onderwijskundige en vakdidactische elementen in te bouwen;
- met behulp van de eerste geldstroom (onderwijsresearchpool van de universiteiten, geld van de flankerende disciplines) en de tweede en derde geldstroom (SVO, externe projecten van de SLO, samenwerkingsrelaties met instituten uit de verzorgingsstructuur) zouden vakdidactische onderzoeks- en ontwikkelingsactiviteiten op de universiteiten gestimuleerd dienen te worden;
- de onderzoeks- en ontwikkelingsactiviteiten van de vakdidactici dienen in de toekomst niet uitsluitend voorgesteld te worden aan de vakwetenschappelijke onderzoekscommissies maar zullen gepresenteerd behoren te worden aan gemengde wetenschapscommissies (vakdidactici, vakwetenschappers en onderwijskundigen);
- tenslotte kunnen ook studiedagen zoals nu door de NVO zijn georganiseerd, bijdragen tot een beter begrip voor de moeilijke positie van de vakdidactiek. Ook voor de VULON is hier een taak weggelegd, terwijl de AR-

CULO in haar adviezen aan de bewindslieden dit soort ontwikkelingen kan voorleggen om op beleidsniveau de benodigde stappen te laten ondernemen.

H. P. Hooymayers

P. L. Lijnse

Vakgroep Natuurkunde-Didactiek, Utrecht

Literatuur

- Corte, E. De, c.s., *Beknopte didaxologie*. Wolters Noordhoff, 1972
- Crombag, H. F. M., *Onderwijspsychologie en Vakdidactiek Resonans* 1980, 12, no. 9, pp. 4
- Freudenthal, H., *Weeding an Sowing, preface to a Science of Mathematical Education*, Reidel, Dordrecht, 1978.
- Goffree, F., *Leren onderwijzen met wiskobas*. Dissertatie, Instituut Ontwikkeling Wiskunde Onderwijs, 1979.
- Parreren, C. F. van, *Het handelingsmodel in de leerpsychologie, De studie van het onderwijsgedrag*. PAO door NVO en NIP, april 1979.
- P.D.I., *De ontwikkeling van de afdeling algemene vakken van het P.D.I.* Interne nota P.D.I., Utrecht, 1978.
- Roest, P., *Vakdidactiek als onmisbare interdiscipline I*. Voordracht Studiedag NVO. *Extra mededelingenblad*, mei 1980.
- Traas, J. C., *Leraren prefereren ervaring boven boekenwijsheid*. SVO-reeks: *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren* Den Haag, 1980.
- Treffers, A., *Wiskobas doelgericht*. Dissertatie, Instituut Ontwikkeling Wiskunde Onderwijs, 1978.
- Vogel, J. G., *Onderlinge vergelijking der verschillende vakdidactieken voor zover tot op heden ontwikkeld*. *Pedagogische Studiën*, 1957, 34.
- Vogel, J. G., *Richtlijnen tot ordening van middelbaar onderwijs in het bijzonder de natuurwetenschappelijke vakken* Muusses, Purmerend, 1952.

Manuscript aanvaard 7-11-'80

Verslaggeving over empirisch onderwijskundig onderzoek ten onzent

0. Onderwijskundige monografieën, leerboeken en handboeken – vooral Amerikaanse, maar in navolging hiervan ook ten onzent – spreiden een geweldig aangroeiende hoeveelheid van zogenaamd empirisch onderzoek ten toon, waarbij 'empirisch' meestal te verstaan is in de zin van 'statistisch vergaard en bewerkt'. De stijl varieert tussen twee uitersten: van het alleen maar aanhalen van problemen die elders bestudeerd zijn, tot beweringen omtrent hetgeen met zekerheid bewezen of weerlegd zou zijn. De wegwijzers naar het bewijsmateriaal leiden naar een uitgebreide bibliografie aan het eind, en dat is dan, wat de lezer betreft, ook het eind van de weg. Er wordt naar omvangrijke werken verwezen, zonder de geciteerde bladzijden of paragrafen nader te specificeren; of de aangehaalde artikelen zijn resumé's van ongepubliceerde omvangrijke rapporten, die voor buitenstaanders praktisch ontoegankelijk zijn, wanneer ze dan na verloop van vijf of tien jaren in het geheel nog mochten bestaan.

Als redacteur en adviseur van onderwijskundige tijdschriften en instellingen met schade en schande wijs geworden, heb ik vanaf zeker ogenblik bij elk manuscript dat ik in handen kreeg het bewijsmateriaal opgevraagd – soms een langdurige procedure als men echt tot de bronnen terug wil. De resultaten waren ontstellend: ik schat dat minder dan één op de tien manuscripten de toets van nader onderzoek kon doorstaan. De tekortkomingen varieerden van administratieve vergissingen (zoals het abusievelijk verwisselen van onderdelen van experimentele en 'control' groep of het abusievelijk inconsistent nummeren van toetsen) tot ondeugdelijke of ondeugdelijk geëvalueerde toetsinstrumenten toe, van ondeugdelijke steekproeven tot onjuiste statistische procedures.

Zou de steekproef van manuscripten die ik te zien kreeg, representatief zijn voor de betrouwbaarheid van empirisch onderwijskundig onderzoek? Ik vatte het plan op dit na te gaan. Ik zou uit een groot handboek van onderwijskundig onderzoek een aselechte steekproef van honderd verwijzingen naar zogenaamd empirisch onderzoek trekken en deze bronnen nader bekijken om vast te stellen of de citaten en daaruit getrokken conclusies terecht waren. Ik kwam niet ver met deze onderneming. Het bleek spoedig dat soms de citaten te onnauwkeurig waren en dat in vele andere geval-

len op de geciteerde plaats verwezen werd naar praktisch ontoegankelijke literatuur.

Het toeval wilde dat ik, een werk van B. S. Bloom¹ lezende, op beweringen stuitte die bij me twijfels opriepen. Deze beweringen – en andere – bleken gebaseerd te zijn op ongepubliceerde dissertaties van leerlingen van de auteur. Ik slaagde erin me van een deel ervan microfilms te verschaffen. Ik heb de dissertaties geanalyseerd en hun uitkomsten met de citaten bij Bloom vergeleken. Van mijn bevindingen heb ik uitvoerig² alsmede in een verkorte versie³ verslag uitgebracht. Een der onderzochte dissertaties bleek geheel ondeugdelijk te zijn; sommige andere vertoonden minder ernstige tekortkomingen. Het voornaamste resultaat was echter dat Blooms rapportage op vele punten onjuist was en dat de door Bloom geciteerde bronnen zijn conclusies in genen dele rechtvaardigden.

Met deze analyse is mijn vraag naar de betrouwbaarheid van zogenaamd empirisch onderzoek uiteraard niet beantwoord. Mijn steekproef was zeker niet aselekt – het waren allemaal proefschriften van één universiteit.

1. In de loop der jaren heb ik me ook – amts halve en anderszins – met in het Nederlands gepubliceerd onderzoek bezig gehouden. Deze analyses zijn, voorzover in het geheel, slechts in kleine kring – de auteurs inbegrepen – verspreid. Een der laatste gevallen was een bijdrage van K. Hesselink tot een bundel onder redactie van E. Warries⁴. Mijn gewoonte getrouw heb ik mijn bevindingen aan de auteur van het artikel en de redacteur van de bundel medegedeeld. Hun reactie was de aanleiding voor het hier volgende uittreksel uit mijn analyse, dat zich vrijwel geheel beperkt tot wat in de titel genoemd wordt de wijze van verslaggeving.

2. Hesselink bericht op 15 bladzijden over een experiment, waarvoor dat stuk de enige informatiebron is. Door omstandigheden beschik ik over meer informatie, in bladzijden gemeten 50-100 keer zo veel. Dit lijkt veel, maar is in feite een ontoereikende fractie van het totale materiaal. Het beslaat echter al hetgeen in 1976 (nog) daaromtrent verkrijgbaar was, alsmede aanvullingen van latere datum. Het materiaal bevat projectaanvragen, voortgangsrapportages,

proeflessen, summatieve en retentie-toetsen, scorelijsten, instrumenten voor 'affectief' onderzoek en het Eindverslag van 1978. Tussen het primaire materiaal en de verslagen over het experiment bestaan discrepanties. Na een half jaar vergeefse pogingen ze op te helderen, ga ik tot publicatie over.

3. Nadat men bij het P.C. Enschede – op zijn minst sinds 1969 – ervaringen met rekenonderwijs – vooral in niveau-groepen – had opgedaan, voelde men aldaar de behoefte een eigen methode – Gedifferentieerd Rekenen – te ontwikkelen en deze ontwikkeling in de onderzoeksfeer te trekken. Door E. Warries, inmiddels hoogleraar aan de T. H. Twente, werd een SVO-project (0289) aangevraagd en verkregen, aanvankelijk voor 1975, dan met één jaar verlengd. Het was de bedoeling van het onderzoek, Mastery Learning met andere strategieën te vergelijken. Hierbij zouden drie rekenmethoden betrokken worden: Gedifferentieerd Rekenen, door het P.C. Enschede ontwikkeld, als voorbeeld voor Mastery Learning, en twee commercieel verkrijgbare methoden als 'control': 'Niveaucursus Rekenen' en 'Nieuw Rekenen voor het Basisonderwijs'. Volgens het projectplan zouden deze drie methoden geanalyseerd worden op hun minimum doelstellingen, de doelstellingen van hun verrijkingsspakket en de aan het rekenonderwijs bestede tijdsduur. Er zou summatief getoetst worden in hoeverre bij de afzonderlijke methoden de respectievelijke doelstellingen bereikt werden en in welke mate de resultaten spreidden. In de affectieve sfeer zouden de opinies van leerlingen en onderwijzers omtrent het onderwijs volgens de afzonderlijke methoden worden gepeild.

4. In het voor mij beschikbare materiaal ontbreken lijsten van minimum doelstellingen en doelstellingen voor verrijkingstof voor de drie methoden. Ik beschik over geen materiaal waaruit blijkt dat deze ooit zijn vastgesteld. Bij mijn weten was al hetgeen aan de cognitieve kant is geschied: de leerlingen op het eind van het eerste leerjaar een summatieve toets en na de vakantie een retentietoets over stipsummen (alsmede verrijkingstoetsen) af te nemen, bestaande uit 40 items (respectievelijk 24 punten opbrengende). Alle toetsen, alsmede de enquêtelijsen werden door medewerkers van het P.C. Enschede vastgesteld, afgenomen en geëvalueerd. Het onderzoek is niet vervolgd, het Eindverslag niet gepubliceerd.

5. Bij de drie-methoden-opzet van het project bestond het gevaar, dat de variabele 'onderwijsstrategie', die men wilde evalueren, vertoebeld werd door de variabele 'onderwijsleerstof'. Dit gevaar zou ontweken worden door elke methode op zijn eigen merites te toetsen. Deze voorzichtigheid is bij de uitvoering echter niet betracht. De drie groepen werden op één onderwerp getoetst, met één instrument. Om de onderwijsstrategieën statistisch te kunnen vergelijken moet men er zeker van zijn dat de factor 'onderwijsleerstof' de resultaten niet had beïnvloed, althans in staat zijn deze factor te elimineren. De factor bestaat uit twee componenten: het rekenonderwijs voorafgaande aan het onderwerp stipsummen en het onderwijs in stipsummen. Over de eerste component had men zich inlichtingen kun-

nen verschaffen door middel van een toets op rekenvaardigheden in het algemeen. Bij mijn weten is zo'n ingangstoets niet afgenomen. De vraag omtrent de tweede component werd door de projectleider in oktober 1976 positief beantwoord: 'Voor het onderdeel puntsommen is ervoor gezorgd dat het didactisch uitgangspunt in alle drie de groepen gelijk was (leertheorie Gal'perin).' In correspondentie – februari 1980 – werd deze uitspraak teruggebracht tot die dat de gelijkwaardigheid wel was nagestreefd, maar dat niet vaststaat of die poging gelukt is. Zowel in het Eindverslag als in het geciteerde stuk ontbreekt elke verwijzing naar het voor de vergelijking van de strategieën cruciale punt van de 'gelijke start'. Dit lijkt me een ernstig tekort in de verslaggeving.

6. In het materiaal waarover ik beschik, ontbreken gegevens waaruit blijkt of en op welke wijze de methode 'Gedifferentieerd Rekenen' in feite volgens de regels van Mastery Learning is onderwezen. In februari 1980 deelde de toenmalige projectleider mij mede dat harde gegevens hieromtrent niet beschikbaar zijn. Ik kan de redenen waarom hij de feitelijke gegevens niet publiek toegankelijk maakte, geheel respecteren. Desalniettemin lijkt het mij een gebrek in de verslaggeving dat de gegronde twijfels omtrent het Mastery karakter van 'Gedifferentieerd Rekenen' niet kenbaar zijn gemaakt.

7. Het in het Eindverslag gepresenteerde statistische materiaal is verdeeld over het cognitieve en het affectieve aspect. De rapportage over het affectieve aspect beslaat het overgrote deel van het Eindverslag: correlaties, variantie-analyses en multiple regressies – een nachtmerrie van cijfers. Wie het Eindverslag meer dan oppervlakkig bestudeert, zal opmerken dat het verslag over het cognitieve aspect op een andere leerlingenpopulatie slaat dan dat over het affectieve aspect. In het eerste geval is er sprake van 15 klassen, in het tweede geval van 18. In de scorelijsten, waar ik over beschik, zijn het ook 18 klassen. Deze discrepantie wordt in de voorlaatste alinea van hoofdstuk 1 van het Eindverslag opgehelderd. De definitieve tabellen en grafieken waarin de deelnemende klassen qua score en mastery werden vergeleken, zijn tot stand gekomen nadat men drie van die klassen had geschrapt: 'Deze klassen bleken bijzonder significant te verschillen met de andere klassen. We besloten dat dit moest voortkomen uit het niet volgen van de schriftelijke gegeven instructies.' Merkwaaardigerwijs zijn de geschrapte klassen wél aangehouden bij de bewerking van de affectieve data.

Het is niet eenvoudig na te gaan welke drie klassen geschrapt werden. De coderingen in het cognitieve en in het affectieve deel van het Eindverslag kloppen niet met elkaar; de scorelijsten waar ik over beschik, geven weer een andere nummering. Na veel passen en meten ben ik tot de conclusie gekomen dat de drie afgevoerde klassen zijn: – de twee laagst scorende uit de groep Mastery Learning; – de hoogst scorende uit de groep Niveaucursus Rekenen. De toenmalige projectleider was – desgevraagd – in februari 1980 niet in staat deze conclusie te bevestigen. Tijdgebrek belette hem tot nu toe na te gaan welke klassen geschrapt zijn en hoe de diverse coderingen met elkaar gerelateerd zijn. Ik

kan trouwens de motieven van de versluiering van de codering respecteren: de betrokken scholen niet te laten weten dat ze van onregelmatigheden verdacht werden.

In februari 1980 deelde de toenmalige projectleider mij ook mede dat in tegenstelling met het in het Eindverslag beweerde bij het schrappen *niet* van significante verschillen sprake was. Mijns inziens hadden bij een behoorlijke verslaggeving in het Eindverslag naast de geschoonde ook de 'vuile' gegevens moeten worden verstrekt en had in het geciteerde artikel het feit van de schoning moeten worden vermeld.

8. Volgens de grafieken in het Eindverslag en in het geciteerde artikel werd 100% mastery behaald bij de summatieve toetsen door plm. 30%, 25% en 3% van de leerlingen respectievelijk in de Mastery groep, de Niveaurekengroep en de Nieuw-Rekenen-groep. Bij de retentietoetsen waren de percentages 40%, 24% en 12%.

100% Mastery zou betekenen: 40 van de 40 sommen goed. Is iets van het onderwijs afweet, zal bij het zien van deze enorme percentages meesterlijke rekenaars (op het eind van het eerste en in het begin van het tweede leerjaar) zijn ogen uitwrijven. Volgens mijn scorelijsten liggen de percentages van 100% mastery tussen de 1% en 3%. Hoe zijn die grafieken te rijmen met de scorelijsten?

Het is duidelijk dat de mastery van de grafieken niet is berekend volgens de voor de hand liggende procedure van 'zoveel percent van de 40 sommen goed'. Ik heb van alles geprobeerd om de procedure te achterhalen: afrondprocedures zoals door Warries in hetzelfde boek uiteengezet, weglaten van wat ik voor de drie 'zondige' klassen aanzag, samenvatten van de items in acht sets van vier en een van acht, met diverse criteria voor slagen in een set, en dit al met elkaar gecombineerd. Het mocht niet baten. Tenslotte heb ik me tot de toenmalige projectleider gewend met herhaalde verzoeken om inlichting. Ook dit mocht niets baten.

Ik beklemtoon met alle nadruk dat ik de projectleiding niet van knoeien met de gegevens verdenk. Het is duidelijk dat het criterium 'mastery' een herwaardering heeft ondergaan, die redelijk gemotiveerd zal zijn, maar kennelijk is de formule volgens welke de mastery werd berekend, thans niet meer te achterhalen.

Het is in elk geval een zeer ernstig gebrek in de verslaggeving dat geen inlichtingen worden verstrekt over de wijze waarop mastery werd berekend.

9. Ik heb me hier tot tekortkomingen in de verslaggeving

beperkt. Aan het onderzoek zelf kleven fouten. Ik kan tenslotte niet nalaten twee bijzonder belangrijke op te noemen.

Ten eerste, bij de correlatie-, variantie- en regressie-analyses is de score in plaats van de mastery als afhankelijke variabele gekozen.

Ten tweede: één blik op de ('vuile' of geschoonde) scorelijsten laat zien dat de diverse deelnemende klassen onderling enorm verschillen, wat hun prestaties aangaat: klassen waar slechts 10% van de leerlingen 80% mastery behalen naast klassen waar dit voor 75% het geval is. Het verschil tussen de drie groepen (beantwoordende aan de drie methoden) lijkt in het niet te vallen, vergeleken bij het verschil tussen de klassen. Of dit inderdaad het geval is, kan met een klassieke significantie toets worden vastgesteld. Er zijn geen aanwijzingen dat dit overwogen is. Eigenlijk had het al in een vooronderzoek kunnen en moeten geschieden. Er zijn er die menen dat het er voor studieprestaties nauwelijks toe doet welke methode wordt gebruikt. Wat echt telt, zouden het schoolklimaat en de onderwijzer zijn. Kiest men voor zulk een onderzoek klassen op goed geluk, dan is de kans groot dat het statistisch misloopt. Bij statistisch onderzoek, zoals hier beoogd, pleegt men de populaties door 'matching' te constitueren. Kennelijk was dit niet haalbaar. Maar dan was het falen ook ingebakken.

H. Freudenthal

Noten

1. B. S. Bloom. *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill 1976, XII + 284 p. Speciaal blz. 18, 23, 25, 55-56.
2. H. Freudenthal. Ways to Report on Empirical Research in Education. *Educational Studies in Mathematics*, 1979, 10, 275-303.
3. De waarde van resumerende en tweedehands informatie. *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 323-326.
4. E. Warries, e.a. *Beheersingsleren - een leerstrategie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979. Bijdrage 5: K. Hesselink. *Beheersingsleren in de lagere school, een opzet bij het rekenonderwijs*, blz. 42-56.

Manuscript aanvaard 21-10-'80

SLO-Manifestatie 1980

Op 12 november 1980 hield de Stichting Leerplanontwikkeling in het Jaarbeursgebouw te Utrecht een manifestatie voor genodigden. Met deze manifestatie vierde de Stichting Leerplanontwikkeling haar eerste lustrum. De SLO heeft drie taken: het op aanvraag ontwikkelen van modellen voor onderwijsleerplannen, schoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten ten behoeve van het niet-universitaire onderwijs; het coördineren van de activiteiten die andere instituten ontplooiën op het gebied van leerplanontwikkeling; het inbrengen van adviezen over leerplanontwikkeling, in het bijzonder aan de minister.

De manifestatie had vooral de leerplanontwikkeling tot inhoud. Het programma bevatte twee hoofdonderdelen: een viertal toespraken vooral over het beleid van de SLO, en de presentatie van het leerplanontwikkelingswerk middels een vijftal projectpresentaties en een projectplein waarop een dertig projecten zich presenteerden.

Staatssecretaris Hermes voerde als eerste het woord. Hij plaatste een aantal globale voorlopige kanttekeningen bij het wetsontwerp betreffende de onderwijsverzorging, waarvan op het ministerie intern een eerste, nog niet openbare versie gereed is. Een van zijn kanttekeningen betrof de plaats van de SLO in de verzorgingsstructuur. In de eerste interne versie van het wetsontwerp worden tweemaal verzorgingsinstellingen onderscheiden: algemene en specifieke. *Algemene* verzorgingsinstellingen zijn instellingen die de school met een grote verscheidenheid aan activiteiten op pedagogisch, agogisch en schoolorganisatorisch terrein terzijde staan. Het betreffen werkzaamheden die thans door de Landelijke Pedagogische Centra en de schoolbegeleidingsdiensten worden verricht. In tegenstelling tot de Landelijke Pedagogische Centra en de schoolbegeleidingsdiensten worden de drie andere verzorgingsinstellingen – dus de SVO, het CITO en de SLO – *specifieke* instellingen genoemd. Zij hebben een taak met betrekking tot één bepaald facet van de onderwijsverzorging, namelijk het verrichten van onderzoek, van toetsontwikkeling en van leerplanontwikkeling. Volgens het wetsontwerp kunnen de scholen in eerste aanleg hun vragen richten tot de algemene verzorgingsinstellingen. De specifieke verzorgingsinstellingen moeten het op de eerste plaats mogelijk maken dat de algemene instellingen hun taak zo goed mogelijk kunnen uitoefenen. Zij dienen vooral de vragen van de algemene instellingen te beantwoorden.

Na de staatssecretaris werd het woord gevoerd door prof.

dr. A.M.P. Knoers, voorzitter van de bestuursraad van de Stichting Leerplanontwikkeling. Naast andere punten besprak hij ook de plaats van de SLO in de verzorgingsstructuur. Op grond van de statuten heeft de SLO tot taak modellen te ontwikkelen voor onderwijsleerplannen, schoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten en dit op aanvraag van de minister of van het onderwijsveld. Door die modelontwikkende taak vervult de SLO een brugfunctie tussen de overheid die de eisen van deugdelijkheid stelt en daaraan haar bekostiging verbindt en het onderwijsveld, met name de scholen. Die zijn immers gerechtigd en verplicht hun eigen leerplan, het z.g. schoolwerkplan vast te stellen. Het door de SLO ontwikkelde model maakt afstemming van overheidsbeleid en wensen van scholen mogelijk. Bij de leerplanontwikkeling is vooreerst de samenwerking met scholen onontbeerlijk, wil men geen onbruikbare producten 'van achter het bureau' leveren. Ervaringen hebben uitgewezen dat de invoering en verspreiding van leerplanproducten in scholen afhankelijk is van de praktijkgetrouwheid van die producten. Daarvoor zijn goede samenwerkingsrelaties met proef-, volg- en resonansscholen nodig. Samenwerking met onderwijsgeveenden is bovendien om principiële redenen gewenst. Onderwijsgeveenden zijn immers zeer belangrijke, direct betrokken professionele werkers die men niet als onmondigen slechts laat slikken wat verder van het onderwijs verwijderde deskundigen hebben gebrouwen. De samenwerking met scholen wordt mogelijk gemaakt door het beschikbaar stellen van taakuren voor onderwijsgeveenden, maar ook door medewerking van de algemene verzorgingsinstellingen: de schoolbegeleidingsdiensten en de landelijke pedagogische centra. In de visie van Knoers heeft de SLO bij de leerplanontwikkeling dus een directere relatie tot de scholen dan in het voorlopig ontwerp van wet op de onderwijsverzorging.

In de toespraken kreeg ook het stellen van beleidsprioriteiten veel aandacht. In 1976 besloot de bestuursraad van de SLO, deels in aansluiting bij het overheidsbeleid, prioriteit te geven aan projecten ten behoeve van het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Later moest dit worden beperkt tot het basisonderwijs en het lager beroepsonderwijs. Knoers wees erop dat de prioriteit voor het lager beroepsonderwijs alleen gerealiseerd kan worden wanneer de overheid daarvoor gelden beschikbaar stelt. Op het ogenblik wordt echter de financiële ruimte voor het voeren van een eigen beleid door de SLO ver-

kleind door bezuiniging, zodat de SLO, afgezien van aandacht voor de landelijke innovatieprojecten, in haar beleid wel eens voor de noodzaak zou kunnen komen te staan zich hoofdzakelijk tot het basisonderwijs te beperken. Pas na 1985 zou dan door het aflopen van diverse projecten ruimte komen voor nieuwe prioriteitsbeslissingen. Knoers denkt daarbij met name aan de noodzaak iets te doen aan leerplanontwikkeling voor de moderne talen. Overigens zou de SLO voor het bepalen van een beleid geholpen zijn met een helder beleidsperspectief bij de overheid, bijvoorbeeld ten aanzien van de middenschool, het ontwikkelingsplan voortgezet onderwijs, het kort middelbaar beroeps-onderwijs en de volwasseneneducatie.

Wat het laatste betreft werden 's middags enige lijnen getrokken door minister Pais. Zijn toespraak was gewijd aan de volwasseneneducatie en de taak van de SLO daarbij. Pais ziet de volwasseneneducatie, waaraan nu al honderdduizenden deelnemen, als dé groeipoot in de komende twintig jaar. Daarbij zal de volwasseneneducatie van karakter veranderen. Nu is volwasseneneducatie nog voornamelijk tweede-kansonderwijs. Straks zal volwasseneneducatie vooral ook tweede-wegonderwijs zijn naast het onderwijs aan jongeren. Naast een eerste weg zal altijd ook een tweede weg beschikbaar zijn. Aangezien de SLO de eerste weg al ondersteunt, ligt ondersteuning van de tweede weg door de SLO voor de hand. Overigens zal deze ondersteuning in de eerste helft van de tachtiger jaren beperkt moeten blijven tot enkele projecten, aangezien de minister geen extra gelden voor de volwasseneneducatie beschikbaar stelt. Ook kan de SLO bij het werk voor het onderwijs aan de jeugd al rekening houden met de parallel lopende volwasseneneducatie. Vanaf 1985 ziet minister Pais dan door het aflopen van een aantal projecten voor de basisschool ruimte om een aanzienlijk deel van de werkzaamheden af te stemmen op de volwasseneneducatie.

Het tweede hoofdonderdeel van het programma bestond uit de presentatie van het leerplanontwikkelingswerk. Bij de SLO werken nu 200 medewerkers, waarvan 120 direct zijn betrokken bij het ontwikkelen van leerplannen. Dit werk wordt verricht in ruim veertig projecten. De SLO liet de afgelopen jaren ruim 800 publikaties het licht zien. Een groot aantal daarvan was ten toon gesteld op het projectplein. Ik beperk me tot enkele impressies. Een bijzondere

plaats werd ingenomen door de stand van de ACLO's, de Adviescommissies voor de leerplanontwikkeling. Deze voor verschillende vak- of vormingsgebieden ingestelde commissies hebben tot taak advies uit te brengen inzake leerplanontwikkeling aan de bestuursraad van de SLO, de minister of derden. Ze zijn ingesteld op 1 mei 1977 maar al ruim drieëneenhalf jaar niet met leden bemand ten gevolge van een controverse tussen de organisaties van onderwijsgevend en het ministerie over aan ACLO-leden toe te kennen faciliteiten in de vorm van taakuren. Deze situatie werd uitgebeeld met een gesloten zwarte koffer met daarbij een bord waarop 'Toekomstige adviesstructuur. Sleutel te bevragen bij Dhr. Hermes'. Achter de vele boekenstalletjes bracht het project biologie-lbo de resultaten van zijn leerplanontwikkeling zeer opvallend in beeld. De rondtrekkende bezoeker werd door de aanwezige lbo-leerlingen naar ingestelde microscopen geleid waar hij onder aanschouwing van zaadcellen van een stier door een deskundige lbo-leerling een enthousiaste toelichting kreeg over bevruchting, samensmelting van celkernen en celdeling. Ook het project Dans, mime en drama in het basisonderwijs demonstreerde de directe binding met de praktijk: gedurende de manifestatie werd in verschillende fasen de opbouw van de dag uitgebeeld door een groep leerlingen. Minder spectaculair maar daarom niet minder bezocht waren de projecten die zich beperkten tot het presenteren van hun leerplanpublicaties. De aanhoudende drukte op het projectplein bewees dat velen gebruik maakten van deze gelegenheid om met eigen ogen en in gesprek met de leerplanontwikkelaars kennis te maken met de SLO-produkten. Voor een korte beschrijving van de verschillende aanwezige projecten is het hier niet de plaats. Deze informatie is bijvoorbeeld te vinden in het Jaarverslag 1979, verkrijgbaar bij de SLO. Overzichten van verkrijgbare publikaties zijn opgenomen in het door de SLO uitgegeven tijdschrift *Leerplanzaken*. Van de manifestatie wordt door de SLO een verslag uitgegeven, waarin onder andere de tekst van de lezingen en de tekst van enkele projectpresentaties is opgenomen.

T. J. Out

Manuscript aanvaard 24-11-'80

Auguste Comte, *Het positieve denken*, Boom, Meppel, 1979, 172 pag., f 22,50, (gebonden f 32,50), ISBN 90 6009 416 6.

Het boek bevat een voortreffelijke inleiding van de Rotterdamse hoogleraar in de sociologie J. M. M. de Valk en een vertaling van *Discours sur l'esprit positif* (door Henriët Plantenga), dat in 1844 verscheen toen de auteur ervan al zo'n 46 jaar oud was. Het grootste deel van zijn leven heeft Comte gewerkt aan het ontwikkelen van wetenschappelijke principes waarmee de chaos in de wetenschappen, Frankrijk en de wereld herschape kon worden in een orde waardoor vooruitgang mogelijk wordt. Van 1830 tot en met 1842 werkt hij aan de uit 6 delen bestaande studie *Cours de philosophie positive* waarin hij de principes van zijn positieve filosofie vastlegt. De Discours is volgens de inleider de samenvatting en afsluiting van de eerste periode.

Voordat ik me waag aan de bespreking van de inhoud van de Discours wil ik me verontschuldigen. Ik ken – als sympathisant van het logisch positivisme en zijn derivaten als het Popperianisme en het Lakatosianisme – een aantal opvattingen van Comte uit de tweede en de derde hand. Ik begrijp echter na het lezen van de Rede waarom een aantal neopositivisten zichzelf liever als logisch empiristen, empiristen of als empirisch rationalisten aangeduid zagen. Het positieve zoals uit deze Rede duidelijk wordt, is een allesomvattend begrip. Het positieve is het gebied waarop het feitelijke, het nuttige, het zekere en het politieke bij elkaar komen. Geen wonder dat daarvoor een persoon nodig is met de eigenschappen van een Christus-figuur. Geen wonder ook dat Auguste Comte aan het einde van zijn leven zelf als Deus uit de machine van zijn eigen positieve filosofie te voorschijn kwam.

In een artikel over Bertrand Russell in de serie 'Wijsgeren van de twintigste eeuw' (Intermediair van 14-1-1972) schrijft Doorman dat de filosoof zich bezighoudt met de problemen die een 'rest'-karakter hebben. Onderzoekt de fysicus de eigenschappen van het atoom, de filosoof vraagt zich af wat een atoom *eigenlijk* is. De filosoof komt zodoende in de verleiding om zich superieur te voelen aan de gewone wetenschapsman, die met de *eigenlijke* vragen geen raad weet. Filosofie loopt dan ook voortdurend het risico om zich tot gesystematiseerde megalomanie te ontwikkelen. Filosoferen is immers een 'wetenschap' die zich van de grenzen van de wetenschap niets aantrekt, integendeel er zelfs prat op gaat om voortdurend grenzen te overschrijden.

In de hedendaagse pedagogiek zijn twee hoofdtrends zichtbaar. Een 'harde' die empirisch onderzoek doet à la de methodologie van De Groot (en haar derivaten) en een

'zachte'. De laatste laat zich moeilijk vastpinnen, omdat ze zich laat inspireren door een zich afzetten tegen de 'harde' methodologie. De harde trend sluit ontegenzeggelijk aan bij de positivistische wetenschapsopvatting waarvan Auguste Comte één van de propagandisten is geweest. De harde methodologen kunnen met weinig filosofie toe. (Je zou hier naar analogie van De Groot's 'minimale methodologie' kunnen spreken van een 'minimale filosofie'.) Comte is zo'n 'minimale filosoof' wat uit dit citaat blijkt: 'Het is van groot belang in te zien dat het waarlijk wijsgerige denken in wezen niets anders is dan een systematische uitbreiding van het eenvoudige gezonde verstand over alles wat daadwerkelijk voor theorievorming vatbaar is' (p. 95 en 96). De zachten daarentegen zijn aanhangers van een maximale filosofie. Iets wat in strijd met het gezond verstand is, heeft een pre. Ze zoeken hun heil bij het paradigma-begrip van Kuhn, waarbij ze paradigma vertalen met parochie. Iedere parochie wordt gekenmerkt door een levensstijl en een daarbij behorend taalspel. De latere Wittgenstein kan door iedere parochie op haar eigen idiosyncratische wijze geïnterpreteerd worden.

Wie de filosofie als megalomanie typeert heeft het voordeel om met filosofen als Hegel, Comte en Marx toch nog uit de voeten te kunnen. Wie de megalomaniakale filosoof wil volgen, zal in de magische cirkel van zijn denken moeten treden om *mee* te kunnen denken. *Zeker* weten is dan het gevolg. De megalomaniakken vallen in twee groepen uiteen. De eerste probeert via gewelddadig ingrijpen een situatie te scheppen waardoor een mentaliteitsverandering noodzakelijk wordt, terwijl de tweede groep denkt dat een mentaliteitsverandering vanzelf leidt tot een maatschappij die de gewenste mentaliteit bestendigt. Beide groepen hebben gemeenschappelijk dat het uiteindelijk gaat om de juiste gezindheid. Comte heeft zich tot taak gesteld om door middel van zijn positieve filosofie de nieuwe gezindheid te bevorderen waarbij het theologische en het metafysische denken worden gebruikt als illustratiemateriaal om zijn eigen positieve denkwijze meer reliëf te geven. Zijn methode lijkt hier verdacht veel op die van de zachte denkers die hun eigen denken vooral illustreren met een zich afzetten tegen datgene wat ze verwerpen.

Zowel Comte als Marx geven het proletariaat een centrale positie. Bij Marx zijn de proletariërs de uitvoerders en vervolmakers van de revolutie. Echter in de socialistische samenleving lijkt de historische ontwikkeling haar dynamiek

verloren te hebben. Bij Comte is het proletariaat de klasse die – evenals die van de positieve filosofen – een bijzondere toegang tot het universeel gezond verstand heeft. Bij het proletariaat denkt Comte – door de invloed van Saint Simon – aan de industriearbeiders die door hun werkzaamheden rechtstreeks met de natuur in aanraking komen (zie p. 141 en 142). Comte heeft een romantische opvatting over deze arbeiders. Ze hebben een gelijkmoedigheid en een daarbij passende zedelijke houding, die hen, geleid door een positieve filosofie, bijzonder ontvankelijk maakt voor het juiste inzicht in de universele en sociale orde. Eigenlijk laat de filosofie van Comte alle sociale verhoudingen bestaan zoals ze nu eenmaal zijn, zij het dat zijn filosofie de mensheid tegelijkertijd inzicht in en geluk met het bestaan verschaft. Zijn epistemologie is tevens een verlossingsleer. Comte lijkt op de moderne 'zachte' psychiater, die, nadat hij zijn neurotische patiënt heeft uitgelegd hoe zijn kwaal in elkaar zit, aan hem meedeelt dat hij nu ook wel gelukkig moet zijn nu hij weet wat er met hem aan de hand is.

'Onze positieve studies zijn daarentegen zo doordacht opgezet en aangepast, dat van een dergelijke invloed geen sprake kan zijn; van nature voegen ze zich naar, en zijn van toepassing op alle denkbare praktische werkzaamheden, en zullen ze de arbeidsvreugde juist versterken of zelfs bezien. Ze veredelen de aard van de arbeid, of verzachten haar pijnlijke consequenties, en tegelijkertijd leiden ze eveneens tot een gezonde waardering voor de verschillende maatschappelijke niveaus en de verplichtingen die daarmee gepaard gaan, zodat men er zich van bewust gaat worden dat het ware geluk onder alle mogelijke voorwaarden te bereiken is, zolang deze maar met rede aanvaard en met ere vervuld worden. De algemene filosofie die hieruit voortvloeit stelt zich de mens, of veeleer het Mensdom, voor als de eerste der gekende wezens, door het geheel der bestaande wetten voorbestemd om de natuurlijke orde voor zover mogelijk stelselmatig op alle gebied te vervolmaken, zonder zich daarbij te laten storen door verontrustende hersenspinsels. Ze onthult hiermee een diepgaand en algemeen besef van de menselijke waardigheid, maar matigt te zelfder tijd onwillekeurig de daar eventueel uit voortvloeiende neiging tot zelfoverschatting door tevens een veelzijdig, met alledaagse verschijnselen toegelicht beeld te geven van het feit dat wij altijd achter zullen blijven bij de hier

geschetste doelstellingen en idealen.' (p. 144 en 145)

Het voorgaande geeft aan dat je met Comte veel kanten op kunt. Zijn systeem is zowel relativerend als totalitair. Zowel conservatieven als revolutionairen kunnen hem gebruiken: de conservatieven om radicale maatschappelijke veranderingen tegen te houden, de revolutionairen om na de revolutie de door hen gevestigde orde te rechtvaardigen en in stand te houden. Moderne zachte handelingswetenschappers kunnen bovendien ook nog profiteren van zijn filosofie, die als enige in staat is om maatschappelijke veranderingen op een verantwoorde wijze te begeleiden. (Zie p. 151)

Comte's filosofen zijn niet veeleisend als het om de voorwaarden gaat waaronder ze hun liefdewerk willen verrichten. Ze vragen aan de machthebbers 'enkel het recht zich regelmatig te mogen ophouden in de lokaliteiten die van gemeentewege beschikbaar gesteld worden' (p. 151 en 152) om de burgers eerst geestelijk, vervolgens zedelijk en ten slotte politiek om te turnen. Vormingsleiders en buurtwerkers lijken in onze samenleving gesalarieerd datgene te doen wat Comte onbetaald dacht te bewerkstelligen.

Het zou een verheugende ontwikkeling zijn wanneer Comte's opvattingen over de hiërarchie der wetenschappen in de pedagogische praktijk toegepast zouden worden. Zijn idee van de 6 basiswetenschappen is zo gek nog niet al moet gezegd worden dat hij zich met de sociologie vergist heeft. Dat moet natuurlijk de psychologie zijn. Als didactisch uitgangspunt zijn de 6 basiswetenschappen uiterst waardevol. Elke wereldburger zou een grondige inleiding in de methoden van deze 6 basiswetenschappen moeten hebben. Tegenwoordig is het regel dat iemand met een minimum aan kennis op deze gebieden wordt losgelaten op de studie van een afzonderlijk wetenschapsgedebied. Wie zo graag beweert dat de complexiteit van de problematiek van de sociologie zoveel groter is dan die van de problematiek van bv. de fysica, zou zijn kennis moeten kunnen baseren op kennis van zaken van de fysica i.p.v. zijn onwetendheid op dit gebied als uitgangspunt van een alternatieve methodologie te beschouwen. Dat laatste doen de zachten en dat was iets wat Comte toen ook al in de gaten had. De 'zachten' van onze dagen zijn de theologische en metafysische denkers bij Comte.

J. Pieters

Paul Hastenteufel, *Fallstudien aus dem Erziehungsalltag*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 1980, 146 blz., DM. 17.–, ISBN 3 7815 0454 9.

Het boekje bevat een twaalfstal volkomen overbodige tekeningen. Het biedt een 16-tal gevalsbesprekingen, waarin een aantal pedagogische problemen essentieel zijn. B.v.: woonmilieu, gezinsvakantie, conflicten met vrienden, gastarbeiderskinderen, ouderlijke verwaarlozing, enz. Bibliografische aanwijzingen worden op talrijke plaatsen gegeven. De totale oriëntatie is zeer nadrukkelijk pedagogisch-praktisch gericht. Evenwel is het boekje bestemd voor de

Duitse leefwereld en voor de Duitse pedagogische opleidingen, vooral aan de Pädagogische Hochschulen. Voor belangstellende ouders is het niet bestemd. Als studie- en discussie-boekje voor de opleidingen aan P.H.'s en eventueel ook universiteiten is het evenwel waardevol en stelt het behoorlijke eisen aan de docent zowel als aan de student.

M. J. Langeveld

Karpova S. N., *The realization of the verbal composition of speech by preschool children*, Mouton, den Haag, 1977, Janua Linguarum, Series Maior 56. X, 275 bladzijden, F 101.60, ISBN 9027931860.

Karpova (momenteel hoogleraar in de kinderpsychologie aan de Universiteit van Moskou) publiceerde al in 1953/55 over een door haar (onder leiding van A. R. Luria) verricht onderzoek naar de wijze waarop kleuters in gesproken taal (spraak) woorden (kunnen leren) onderscheiden. De door haar gebruikte methode van zinsanalyse (door het kind achtereenvolgens het eerste, tweede etc. woord uit de zin te laten noemen) is later door meerdere westerse onderzoekers nagevolgd. Mogelijk als gevolg van het feit dat tot dusverre in het Engels slechts korte samenvattingen van Karpova's werk beschikbaar waren, verschilt dit westers onderzoek op essentiële punten van Karpova's werkwijze en interpretatie¹.

Het hier te bespreken boek is een vertaling van een publikatie uit 1967. Het beschrijft de voortzetting van het eerder verrichte onderzoek (hier 'vooronderzoek' of 'voorlopig onderzoek' genoemd) met vooral een grondige uitwerking van het trainingsgedeelte. In een reeds in 1973 geschreven voorwoord bij deze vertaling schrijft Luria, dat de lezer 'will find that the careful analysis of the course which is taken by the child who not only is mastering the language, but also attempting to realize its verbal composition, is one of the most interesting chapters in psychology and linguistics; they are equally important to the representatives of psychology and to the representatives of linguistics'. Ik zou hieraan willen toevoegen al degenen die zich bezig houden met leesvoorwaarden en (de ontwikkeling van) aanvangsleesmethoden. Maar ook geïnteresseerden in onderwijsleerprocessen in het algemeen geeft het een goed beeld van o.a. de toepassingsmogelijkheden van Gal'perins trapsgewijze procedure.

Om van Karpova's (en naar mijn mening ook van andere Sovjet-psychologische) werkwijze een goede indruk te krijgen moet men haar betoog op de voet volgen. Hier wil ik slechts een aantal hoofdpunten bespreken en daarbij enkele kritische opmerkingen plaatsen.

Het onderzoek valt uiteen in een constaterend onderzoek (ascertaining experiment), formerend onderzoek (forming experiment) en een controle-onderzoek.

Opvallend is de vanzelfsprekendheid waarmee het kind al in het constaterend onderzoek wordt geholpen (o.a. door vragen) bij het uitvoeren van de analyse.

Karpova verdeelt de kinderen in drie niveaugroepen, waarin naast het effect van de geboden hulp verwerkt wordt de aard van de 'fout' die het kind maakt. De eerste twee groepen verschillen niet voor wat betreft de spontane analyses: het kind noemt de hele zin; vat de mededeling samen of werkt de situatie uit. Pas na doorvragen richt het kind uit de eerste groep zich op de voorwerppcomponenten (mensen, dieren of dingen) van de gebeurtenis en verdeelt het kind uit de tweede groep de zin in elementaire intonatie-betekenis groepen en wel in onderwerp en gezegde. Het kind uit de eerste groep blijft dus gericht op de zinsinhoud; het kind uit de tweede groep richt zich op vorm en inhoud: een hoger niveau. Deze analyse is echter nog vaag en onbewust en het kind verglijdt soms naar de inhoudelijke kant (waarmee deze analyses overeen komen met die van de eerste niveau-

groep) of naar de formele kant, door de zin in lettergrepen te verdelen. Het kind uit de derde niveaugroep identificeert alle taaldelen m.u.v. voorzetsels en voegwoorden.

Standaardisering van geboden hulp ontbreekt, evenals nauwkeurige aanwijzingen voor het plaatsen der kinderen in een der niveaugroepen. Uit mijn eigen onderzoek is gebleken dat kinderen (ook spontaan) op verschillend niveau kunnen analyseren. Door de verwerking van hulp krijgt men bij Karpova weinig zicht op het verloop van de spontane processen. Voor Karpova bestaat er geen twijfel over het verband tussen de aard van de fout en een inhoudelijke – dan wel vormgerichtheid van het kind, hetgeen zich uit in de verdeling der 'fouten' over de niveaugroepen maar ook in de samenvoeging van verschillendsoortige fouten in één foutencategorie.

Het formerend onderzoek (Gal'perin adviseerde hierbij) maakt in de oriënteringsfase gebruik van afbeeldingen; woord voor woord uitspreken door de onderzoeker; de woordkenmerken 'het woord is een klankgeheel' en 'elk woord heeft een bepaalde betekenis' en een procedure van zinsvergelijking. Wat een woord is wordt door materialisering verduidelijkt. Terwijl het kind toekijkt (terecht!) schrijft de onderzoeker hiertoe van elk woord de eerste twee letters (onterecht!) op een los kartonnetje. Hoewel de beide genoemde woordkenmerken door Karpova niet adequaat gematerialiseerd konden worden hecht zij toch grote waarde aan hun werkzaamheid. Hieraan twijfel ik echter sterk. – Immers deze kenmerken functioneren al in de tweede niveaugroep, zij het 'vaag en onbewust'. Alleen liggen daar de 'woord' grenzen anders. – Beide kenmerken gelden niet uitsluitend voor het woord maar voor elke taaleenheid vanaf morfeem tot verhaal. – In het formerend onderzoek waren per kind in totaal 74-144 zinnen nodig (één oorzaak van dit grote verschil was het al dan niet aandacht besteden aan voorzetsels en voegwoorden). De lezer kan aan de hand van de vele (en bijzonder interessante) protocollen zien dat het kind dan vele voorbeelden moet hebben gehad waarbij de onderzoeker de zinnen uitsprak met pauzes tussen de woorden en ook vaak naar de kenmerken moet zijn verwezen. Worden geheugenfactoren en imitatie (hier niet bedoeld in Vygotsky's positieve zin zoals Karpova veronderstelt) hier niet sterk onderschat? Men lette ook op de veelzijdigheid van de hulp. Zeker voor een deel der kinderen is 'inzicht' in het begrip woord niet gegarandeerd, gezien ook de problemen die functiewoorden blijven geven.

Kortom een interessant boek met veel inhoudelijke en methodologische informatie en vraagpunten. Ook hier krijg ik de indruk dat de westerse psycholoog en de sovjetpsycholoog nog veel van elkaar kunnen leren. Voor de eerste is met name interessant de belangstelling voor leerprocessen in samenwerking met de volwassene.

Inmiddels is van Karpova's hand tesamen met I. N. Kolobova in 1978 een nieuw boek verschenen ('Eigenschappen van de woordoriëntatie bij kinderen'), waarin in een beschrijving van een zevental onderzoekjes dit onderwerp verder wordt onderzocht. Dit boek is nog slechts in het

Russisch verkrijgbaar (Osobennosti orientirovki na slovo u detej) Door het Russisch op sommige punten al te dicht te volgen wordt de tekst daar moeilijk leesbaar en soms, door het niet voldoende toevoegen van functiewoorden, onbegrijpelijk. Onleesbaar wordt de tekst daar waar hele tekstregels zijn verdwenen en andere regels dubbel voorkomen. Helaas betreft het hier juist belangrijke passages.

Noot

1. In het Nederlands wordt Karpova's onderzoek o.a. besproken in C. F. van Parreren en J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*, 1980.

G. J. M. Quadvlieg

Rost, D. H. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*, uit de serie 'Psychologie für die Grundschule', Band I, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb., 1980, 254 pp., DM. 19,90, ISBN 3-7815-0392-5.

Het boek vormt een eerste bundel uit een serie van drie, die resp. de ontwikkelingspsychologie, de onderwijspsychologie en de 'Erziehungspsychologie' van de basisschool zullen behandelen. Zullen, want de delen 2 en 3 moeten (binnenkort) nog verschijnen. D. H. Rost zal bij de drie bundels als samensteller optreden, hetgeen ten goede kan komen aan de integratie en afstemming. Elk deel moet echter als apart afgerond deel te bestuderen zijn. Ditzelfde streeft men na voor de bijdragen binnen een bundel en bij de eerste lijkt dit redelijk gelukt.

Deze bundel bestaat uit een tiental bijdragen, waarvan de eerste een korte inleiding vormt op enkele belangrijke ontwikkelingspsychologische kwesties als het gebruik van methoden en 'leeftijd' als afhankelijke variabele (auteur: D. H. Rost). Vervolgens vat Nickel de argumenten samen tegen het gebruik van fasenmodellen in de ontwikkelingspsychologie en de impulsen die dit gehad heeft voor het leer- en interactie-onderzoek, meer in het bijzonder de omgang met de basisschoolleerling. Markosjan geeft een (nogal droog) overzicht van anatomisch-fysiologische kenmerken van kinderen op basisschoolleeftijd. Een drietal bijdragen volgen, die 'verplichte' onderwerpen behandelen als de cognitieve ontwikkeling (Huber en Mandl), de taalontwikkeling en taalstimulatie (Wicznerkowski en Plickat) en de ontwikkeling van mathematisch-natuurwetenschappelijke begrippen voornamelijk gebaseerd op Piagets theorieën (Lovell). De sociaal-emotionele ontwikkeling komt slechts in één bijdrage expliciet ter sprake (Kasten), hetgeen krap bemeeten is voor dit en aanpalende onderwerpen als bijvoorbeeld de sociaal-cognitieve ontwikkeling. De drie laatste bijdragen handelen over de invloed van de huiselijke leeromgeving (Wolf), de schoolrijpheid en 'Schulfähigkeit' (Krapp) en 'entwicklungsgemässer Unterricht' (Weinert).

De ontwikkelingspsychologische uitwerking der onderwerpen is doorgaans redelijk. Een uitzondering vormt de bijdrage van Wolf (over Blooms en Marjoribanks pogingen om de leeromgeving te trancheren), die m.i. beter gepast zou hebben in de bundel over 'Erziehungspsychologie'.

M.b.t. de keuze van onderwerpen die aan bod komen kan men opmerken dat een aantal belangrijke (toegepaste) onderwerpen als bijv. de ontwikkeling van het leren lezen ontbreken. Dit kan samenhangen met de visie die de auteurs hebben over ontwikkelingspsychologie. Ziet men ontwikkelingspsychologie als een basisdiscipline die per de-

finitie in alle andere disciplines aan bod komt, omdat elk gedrag nu eenmaal ontwikkelt, dan wel vindt men dat er specifieke ontwikkelingspsychologische onderzoeksvelden zijn met eigen kenmerken en specifieke problematieken. In de eerste opvatting kan de ontwikkeling van het leren lezen nog behandeld worden in een van de volgende bundels. In de tweede opvatting zou zo'n onderwerp eigenlijk in deze bundel thuishoren. De auteurs nemen hierover geen expliciet standpunt in. De volgende bundels zullen hierover uitsluitsel geven.

Het is een uitgesproken intentie van de samenstellers in de bijdragen de praktische implicaties van de ontwikkelingspsychologie voor de basisschool naar voren te laten komen. De doelgroep waarop men zich richt zijn psychologen en pedagogen die met de basisschool van doen hebben, als ook studenten in deze sectoren. Voor deze laatste categorie acht ik het boek vooral bruikbaar binnen een curriculum, waarbinnen evt. nog de nodige aanvulling en uitleg gegeven kan worden. Gezien de beperkte ruimte namelijk, zijn de auteurs vaak genooddaakt geweest de binnen de ontwikkelingspsychologie gevoerde discussies beknopt weer te geven. Dit betekent dat de lezer vaak aangewezen is op aanvullende informatie van elders dan wel zelf hiernaar op zoek gaat met behulp van de gegeven referenties. Dit laatste heeft als complicatie dat de auteurs in dit boek nogal verwijzen naar Duitstalige literatuur die vaak bestaat uit vertaalde Engelse werken of Duitse replicaties of varianten van elders (vaak eerder) uitgevoerde studies of analyses. Nickels artikel is hiervan een voorbeeld.

De uitwerking van de praktisch pedagogische consequenties is overigens nogal wisselend. Bij Huber en Mandl en ook Krapp vindt deze zeer duidelijk plaats. Bij anderen wordt deze soms niet gegeven (Wolf en Lovell) of beperkt zich tot het uitspreken van trivialiteiten (Markosjan bijvoorbeeld adviseert om vanwege de sterke ontwikkeling van motorische activiteiten van leerlingen bijzondere aandacht te schenken aan de 'Gestaltung der Wandertage'). Ten dele kan dit verklaard worden uit het gegeven dat enkele artikelen in het Duits zijn vertaald en wellicht niet speciaal voor deze bundel zijn geschreven.

Het artikel van Huber en Mandl (cognitieve ontwikkeling) behoort tot de beste bijdragen van de bundel. Er wordt een doorgaans gedegen uitwerking van bekende theorieën gegeven (Piaget, informatietheoretische benadering) met oog voor meer recente ontwikkelingen hierbinnen (bijv. Case's experimenten m.b.t. enkele Piaget-fenomenen).

Zoals reeds opgemerkt krijgen de pedagogische implicaties ruime aandacht en stimuleren tot meedenken. Het hoofdje 'cognitieve stijlen' (p. 69) komt er echter qua omvang en uitwerking wat minnetjes af. De onderscheiding van Kagan et al. in reflexief en impulsief gedrag wordt kritiekloos gepresenteerd als een valide tweedeling, waarbij impulsieve kinderen, middels verbale trainingen, tot reflectief gedrag te brengen zouden zijn. De toch niet zo recente kritiek op deze tweedeling en hiermee samenhangende trainingsexperimenten (bijv. Wagner, 1976) had hier verwerkt mogen worden.

Wieczerkowski en Plickat worden in hun behandeling van het onderwerp taalontwikkeling en taalstimulering enigszins gehandicapt door de omstandigheid, dat de meest dramatische ontwikkelingen in het taalverwervingsproces vóór de basisschoolleeftijd plaatsvinden. De taalontwikkeling van de eerste vijf levensjaren krijgt dan ook bij hen veel aandacht. Van de latere periode worden op wat saaie wijze onder meer de syntactische verschillen op diverse leeftijden belicht en kwesties als bijv. het orthografisch en metalinguïstisch inzicht van leerlingen in relatie tot het taalonderwijs.

In de interessante bijdrage van Krapp wordt een helder beeld geschetst van de problematiek rond de schoolrijpheid. Theorieën die het denken hierover hebben bepaald zijn vooral differentieelpsychologisch en ontwikkelingspsychologisch van oorsprong. Binnen de laatste groep is schoolrijpheid lang opgevat als een gearriveerd zijn van het kind in de betreffende ontwikkelingsfase. Het zittenblijven van kinderen zou, conform deze opvatting, aanmerkelijk tegengegaan kunnen worden, indien nog niet schoolrijpe kinderen nog niet tot de school toegelaten wor-

den. Eenmaal in de schoolrijpe fase zouden zij het curriculum zonder veel problemen moeten kunnen doorlopen. Krapp noemt echter onderzoeken, waaruit blijkt, dat het percentage zittenblijvers niet alleen gelijk blijft, maar in een enkel geval zelfs toeneemt. Specifieke trainingen tonen aan dat ook hier voor de schoolrijpheid belangrijke deelgedragingen eerder kunnen worden ontwikkeld, dan men op grond van het fasedenken zou verwachten. Alternatieve zienswijzen staan echter nog in de kinderschoenen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het boek een moderne ontwikkelingspsychologische visie geeft op enkele voor de basisschool relevante onderwerpen. Enkele onderwerpen zouden meer ruimte verdiend hebben met als meest dringend, een goede behandeling van recent onderzoek naar de sociaal-emotionele en sociaal-cognitieve ontwikkeling (Kastens indeling is nogal ouderwets en het artikel bevat relatief weinig up to date onderzoek). De uitwerking der praktisch pedagogische implicaties behoeft hier en daar zeker verbetering. Gewoon hinderlijk is het ontbreken van een persoons- en zakenregister, ondanks de uitvoerige inhoudsopgave die achterin het boek gegeven wordt.

Al met al echter toch een boek met zeer lezenswaardige bijdragen.

F. H. R. Leenders

Wagner, I., *Aufmerksamkeitstraining mit impulsiven Kindern*, Stuttgart, Klett Verlag, 1976.

P. Innerhofer, *Opvoeden kun je leren*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1980, VIII + 160 blz., f 25,-, ISBN 90 255 9923 0.

In zijn uit 1975 stammende Duitse oorspronkelijke titel lezen wij: 'Kleine Psychologie für Eltern'. Deze opmerking is niet tegen de vertaler H.J.R. Rood gericht, want de vertaling is in goed Nederlands en goed leesbaar overgebracht. Maar 'opvoeden' is nu eenmaal geen louter psychologische aangelegenheid en de wetenschappelijk zich achtende opvoedingsleer der psychologen, sociologen, enz. kan vaak een verstandige of minder verstandige intuïtieve pedagogiek wezen. Wij lezen op de omslag, dat de auteur 'van huis uit psycholoog' is en rijke ervaring heeft als 'therapeut' en 'kinderpsychiater'. Zou hij dus ook een artsexamen achter de rug hebben? Nee dat is de bedoeling niet, maar dit zijn de prestige-titels tegenwoordig. Maar van *hem* kun je 'opvoeding leren'. Zijn psychologie heet dan 'sociale leertheorie' en wat dan 'sociaal' is en 'leren' en die leert: 'kind' en 'opvoeders' wordt bekend verondersteld. Gedeeltelijk is het een natuurproces en daarenboven een conditioneerproces dat goed bedoeld is. 'Goed' erkent vooral de autonomie van het kind. Situatie-analyse en daaruit voortkomende

waardenleer is er in zeer beperkte mate. Ik vind de Nederlandse titel dus niet juist. Natuurlijk kun je allerlei 'leren', ook je een houding eigen maken, ook door stereotypieën te ontwikkelen, maar er moet wel meer bij om tegen ouders te durven zeggen, dat je zo nu 'opvoedt'. Voor de argeloze lezer is er misschien wel niets aan de hand: hij hoort 't aan. De geschoolde lezer zal belangrijk verder gaande situatie-analyse – om maar één aspect te noemen – verlangen. En die lerende opvoeder: hoe komt het bij de een of de ander over? Identiek? En hoe komt dan zijn geleerde habitus over? Enz. De Duitse titel lijkt mij dus juist. Als geheel m.i. een boekje dat wij niet kunnen aanbevelen, behalve voor discussie tussen pedagogisch geschoolde en gerichte lezers.

M. J. Langeveld

Boonstra, H. H., *De rekenfout nader beschouwd*. Intro, Nijkerk, 1980, 128 pag., f 18,50 ISBN 90 266 16961.

In genoemd boekje kunnen globaal gezien twee gedeelten onderscheiden worden. In het eerste gedeelte wordt ingegaan op de standpunten van enkele auteurs inzake rekenstroomnissen, een geknopte weergave van de theorie van Gal'perin en de uitwerking van de auteur van de Mastery Learning strategie.

Het resterend gedeelte bevat de lading, die door de vlag in de titel geheven, gedekt moet worden. Diverse onderwerpen uit het hoofd- en cijferend rekenen worden besproken. Op de omslag lezen we: 'naast elkaar en onder elkaar optellen, aftrekken, vermenigvuldigen, delen, gewone en tiendelige breuken.'

Deze onderwerpen worden inderdaad achtereenvolgens aan de orde gesteld en geïllustreerd met voorbeelden. De informatie omtrent de meer complexe gebieden als gewone en tiendelige breuken blijft uiterst summier.

Dat het boekje met verve geschreven is kan niet ontkend worden. Het wekt de indruk, dat één en ander moeiteloos uit de pen van de auteur is gevloeid. (Te moeiteloos wellicht.) Voor stijl en leesbaarheid kan men zeker waardering hebben. Hierin schuilt echter tevens het verraderlijke van dit werkje, omdat de argeloze en niet deskundige lezer na lezing de indruk zou kunnen overhouden heel wat wijzer geworden te zijn. Het tegendeel is eerder waar. Het gevaar schuilt vooral in de populariserende stijl in combinatie met de pertinente (denk)fouten en vergissingen, die veelvuldig voorkomen. Het stemt treurig om te moeten zien en beschrijven hoe belangrijke ontwikkelingen op het gebied van het rekenonderwijs aan de auteur volledig voorbijgegaan zijn.

Treurig is het ook dat de auteur zich tegen vrijwel alles en iedereen afzet, zonder daar zelf iets zinvols voor in de plaats te (kunnen) stellen. Vooral de leerkrachten moeten het ontgelden.

Het is geen eenvoudige zaak een boekje als dit in kort bestek te bespreken, wanneer vrijwel iedere pagina vraagt om kritisch commentaar. Aan beperkingen valt daarom niet te ontkomen. We richten ons voornamelijk op de herkomst van het rekenen en uitspraken van de auteur daaromtrent met het oog op illustratie van onze vrij kritische stellingname.

- a. Op pag. 97 laat de schrijver de Amerikaanse professor Easterday, anno 1978, cijferkaartjes uitvinden, waarmee getallen gelegd kunnen worden. Een aardig leermiddel, oordeelt Boonstra, door de leerkracht eenvoudig zelf te vervaardigen. Evenwel, in de historische overgang van het rekenen op de abacus (met steentjes) naar het rekenen op schrift hebben dergelijke cijferkaartjes in de vorm van cijferschijfjes een belangrijke rol gespeeld. Ze werden echter reeds bedacht door de monnik Gerbert, die als paus Sylvester II (999-1003) wellicht meer bekendheid verwierf. Een schijfje met nul voor een lege plaats in een getal ontbrak in eerste instantie nog. Over deze betekenis van de 0 bij het rekenen zwijgt de schrijver goeddeels. Wat hij echter wel over de nul zegt (pag. 73-74) is onjuist; berust op gebrekkige en eenzijdige voorbeelden die voldoende structuurover-

eenkomst met de bijbehorende formele rekenformules missen. De betrokken rekenformules op grond daarvan absurd te noemen is voorbarig. Gebrekkige concretiseren en rekenformules worden door elkaar gehaald. Het splitsen van 5 in $5 + 0$ is visueel niet mogelijk, dus is de betrekking $5 = 0 + 5$ (voorlopig) een grap (pag. 73).

- b. Op pag. 105, 106 laat de auteur een andere Amerikaanse hooggeleerde heer, ditmaal is het professor Ashlock, een alternatief algoritme voor het optellen onder elkaar ontwikkelen (1963) waarbij van links naar rechts gewerkt wordt. Enige pagina's daarvoor (101, 102) stelt de schrijver: *In feite is ooit heel vroeger het optellen onder elkaar uitgevonden omdat het met grotere getallen ondoenlijk wordt dat geheel uit het hoofd te doen of met getallen die naast elkaar genoteerd staan*. De geschiedenis van het rekenen laat echter zien, hoe er eeuwenlang (met abacus en rekentafel) onder elkaar opgeteld werd waarbij men van links naar rechts werkte.

$$\begin{array}{r} 67 \\ 324 + \\ \hline 3811 \end{array} \quad (391)$$

Het rekenen uit het hoofd werd pas actueel bij de overgang naar het rekenen op schrift. Dit was in West Europa pas aan het eind van de Middeleeuwen.

- c. Op pag. 119 lezen we, dat de schrijver de uitvinder van de staartdeling in de literatuur niet heeft kunnen achterhalen. Op de volgende pagina wordt echter wel haarscherp het waarom van die uitvinding geformuleerd: *Op een gegeven moment werd dan duidelijk dat de getallen te groot of te lastig werden om uit het hoofd aangepakt te kunnen worden. Daarom is indertijd ook de staartdeling uitgevonden*.

Wat is echter feitelijk het geval? De huidige vorm van de staartdeling werd voor het eerst gepubliceerd in 1491 door de Italiaan Calandri. Het was geen uitvinding doch een logische stap in een lange ontwikkeling van de delingsmethode over een reeks van eeuwen.

Met deze voorbeelden wil tevens aangegeven zijn, dat het rekenen een historie heeft. In de dienstbaarheid ervan voor het leven van alle dag waar het werd toegepast ontwikkelde het zich geleidelijk. De toegepaste rekenwijzen werden steeds efficiënter qua organisatie en uitvoering.

In de 'Rekenfout' wordt een beeld van het rekenen geschetst, dat totaal anders is. Het gaat om een conglomeraat van gevallen naast en onder elkaar, in porties toe te dienen en voor een groot deel uitgevonden om de leerlingen op school bezig te houden. Die leerlingen kunnen zelf niets bedenken. Doen ze dat toch dan hebben ze afgekeken (pag. 78). De leerlingen mogen ook zelf niets bedenken. Ze dienen als robotten netjes geprogrammeerd te worden. Eerst dit, dan dat. Keurig, volgens de theorie van Gal'perin. Maar om nu sommen op papier tot het perceptuele niveau te verklaren en dezelfde sommen op papier in stukjes geknipt tot het materiële niveau (pag. 113) dat gaat (wat) te ver. Iets dergelijks kan Gal'perin niet bedoeld hebben met

de onderscheiden niveaus in zijn theorie. Zo zouden we kunnen doorgaan. Wat kwalitatief gezien omtrent het besproken boekje 'boven tafel' kwam is kenmerkend voor het geheel.

We moeten helaas tot de slotsom komen dat het boekje geen bijdrage levert aan de oplossing van de problemen die veel kinderen met het rekenen op school hebben. Het weerspiegelt een rekenonderwijs van verdacht allooi. Het bevestigt een verwerpelijke opvatting omtrent rekenon-

derwijs. De besproken 'fouten van kinderen' illustreren dat. Het zijn evenzovele artefacten van defecte rekendidactiek.

Het boekje getuigt tevens van weinig deskundigheid en heeft onderwijskundig gezien vrijwel niets om het lijf. Een treurige zaak. Vooral voor de kinderen die op grond van zulk rekenonderwijs in de hoek van de rekenstoornissen gemanoeuvreerd worden.

L. Streefland

A.L.M. Bonekamp, *Ouders van ernstig zieke en stervende kinderen. Opvoedings- en begeleidingsproblemen*, Boom, Meppel-Amsterdam, 1980, 267 pag., f 34,50, ISBN 90 6009 450 6.

De auteur studeerde orthopedagogiek, ontwikkelingspsychologie, kinderpsychiatrie en ethiek aan de universiteit te Nijmegen. Vanaf 1954 was hij orthopedagoog in de kinderbescherming. Sinds 1969 is hij werkzaam als orthopedagoog aan de universiteitskliniek van Utrecht, die als 'Het Wilhelmina Kinderziekenhuis' bekend is. Het is derhalve vanuit een uitvoerige praktische ervaring met deze specifieke pedagogische taak en de daarmee verbonden werkzaamheden, dat hij het kan verantwoorden, dit boek geschreven te hebben. De daarbij gevoegde bibliografie is veelzijdig en informatief. Zij bevat ook in het Frans geschreven publikaties, een zeldzaamheid waarover de gebruiker van het boek zich alleen maar verheugen kan. De opbouw van het boek bestaat uit: I. Opvoedingsproblemen, II. Interactieprocessen, III. Interviews, IV. Analyse en hy-

pothesen. Ook al gaat de auteur vooral uit van het kinderziekenhuis en ook al werkt hij zijn thematiek dan ook op daarbij passende wijze primair uit, toch zal de pedagoog van andere professionele herkomst er van profiteren. De wijze van 'opvangen' b.v. der ouders, wier kind in een ernstige ziekte-toestand in het ziekenhuis wordt opgenomen, is een thematiek waaruit velen – ook eventueel ouders zelf – allerlei kunnen leren. In de bespreking van talrijke interactieprocessen komen ook weer andere relationele (etc.) aspecten naar voren, waarvan vele lezers zullen kunnen profiteren. Als geheel is dit dus een aanbevelenswaardig boek voor pedagogisch-praktisch belangstellenden.

M. J. Langeveld

Ton van den Berg e.a. *Zorg voor een gezonde jeugd. Preventieve geestelijke gezondheidszorg voor jeugdigen*, H. Nelissen, Bloemendaal, 1980, 215 blz., ISBN 90 244 1061 4

De auteurs, Prof. Bladergroen, M. J. Hartgerink, H. Bottema, C. Ch. ter Haar Romeny-Wachter komen volledig uit de medisch-pedagogische richting; de auteurs De Boer, Van Dijk-Brinckmann, Hosman, R.F.W. Diestra, T. van den Berg, A. van Lanschot Hubrecht komen uit verschillende varianten van de orthopedagogiek en de sociale psychologie. Ziekenhuis en gezin, MOB-takenpakket, enz. het komt alles, uiteraard in zeer beknopte vorm aan de orde. Als geheel dus gericht op verschillende aspecten van de preventieve opvoedingshulp in meer dan een betekenis. Zo is er een grote verscheidenheid in omvang en problematiek in feite te verwachten. De omvang varieert van 6 tot 34 bladzijden, inclusief de diverse bibliografische lijsten. Te-

recht merkt een der auteurs op (blz. 201), dat het geen eenvoudige zaak is in het verband van de preventie in de geestelijke gezondheidszorg, zich – overeenkomstig de eis van het Seminar on Primary Prevention (1978) – te 'beperken tot operationaliseerbare, overzienbare en hanteerbare doelstellingen'. Te licht blijft men in zijn theorieën in een functie-analyse staan vóór de handelingsreële gerichtheid en verwezenlijking. Dit boek ziet dit, maar kan uiteraard niet alles tegelijk. Het is dus zeker aan te bevelen als inzicht verhelderende inleiding van veelzijdige gerichtheid.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Rectificatie

De heer G. Riewald (Milsbeek) heeft mij opmerkzaam gemaakt op een fout in Tabel 1 (p. 376) van mijn artikel 'Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs' in *Pedagogische Studiën*, 1980, 57,9, p. 369-382. De cijfers onder 'uitval' uit het lbo moeten vervangen worden door gemiddelde percentages van de vier leerjaren: voor jongens 4,72% en voor meisjes 5,16%. De uitval voor jongens én meisjes uit het lbo is dus 4,9%, en dan volgt het havo met 3%. In de overige onderwijstypen ligt dit percentage lager: zie de genoemde Tabel.

Ik ben de heer Riewald erkentelijk voor het feit, dat hij mij hierop heeft geattendeerd.

A. J. Mooij

Effectiviteitstraining voor onderwijsgeven- den

Van 21 t/m 29 april 1981 (met uitzondering van 26 april) wordt door de Stichting Nederlandse Effectiviteits Trainingen de eerste begeleidingstraining in het geven van de Gordoncursus 'Effectief omgaan met kinderen' georganiseerd. Deze cursus is gebaseerd op het boek 'Beter omgaan met kinderen' van dr. Th. Gordon, dat zich speciaal op de omgang van onderwijsgeven met hun leerlingen richt. Voor deze training in het geven van de originele Gordoncursus is een ervaren T.E.T.-trainer (Teacher Effectiveness Training) uit de V.S. aangetrokken. Schoolbegeleiders, schooldecanen, schoolpsychologen/pedagogen, docenten aan opleidingen voor onderwijsgeven (P.A., K.L.O.S., S.O.L.) die in hun werk te maken hebben met het begeleiden van (aanstaande) onderwijsgeven in de omgang met hun leerlingen, kunnen deze training volgen. De kosten bedragen f 1200,- (incl. de handleiding voor begeleiders, het werkboek voor onderwijsgeven en het 'Beter omgaan met kinderen').

Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij: mevr. drs. T. J. F. ten Veen of drs. R. Claase, tel. 030-33 12 72 (gedurende werkuren).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
6e jaargang, 1981, nr. 1

Enkele opmerkingen bij het valideren van de structuur van de gesequenteerde curricula, door J. ter Laak

De pedagogische relatie een 'relatie sui generis'? door R. de Lange

Randfiguren in kindertehuizen in het licht van de fasentheorie van Erikson, door H. Angenent

Twee vergeten aspecten in het Kernadvies van de Arculo over De implementatie van de universitaire lerarenopleiding in Nederland, door J. Griffioen

Theoretische sociale pedagogiek, bestaat dat nog? door A. Wiedenhof

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

20ste jaargang, 1981, nr. 1

Leerproblemen bij kleuters, gezien vanuit de handelings- en leerpsychologie, door C. F. van Parreren

Schermutselingen in de gezinsopvoeding, door J. Verdegaaal en P. Kousemaker

Tandenknarsend watertanden, door J. Emck

Integratie. Wat zit er achter? door M. Wiltenburg

De relatie buo-bao, door J. Drapers

Boekbespreking

Ontvangen boeken

Bos, M. J. I., *De ontmoeting als pedagogische categorie. Een onderzoek naar de plaats van de ontmoeting in het pedagogisch denken. Herkomst en perspectief*, 1980 (academisch proefschrift)

Kemenade, J. A. van (Red.), *Onderwijs: bestel en beleid*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 67,50

Verhofstadt-Deneve, L., *De ontwikkeling van sociaal-on-aangepaste jongens en meisjes tot jonge volwassenen*. Uitgave van het Laboratorium voor Psychologie Rijksuniversiteit Gent (België), 1980

Ontvangen rapporten

Linden, F. J. van der & P. J. B. Roeders, *De probleemsituatie van adolescenten in het voortgezet onderwijs. Een oriëntatie*, Hoogveld Instituut, Nijmegen

Nieuwe uitgaven op het gebied van de onderwijswetenschappen

Sociale angst bij kinderen

Dr. E.P. Fournier

Deel 12 van de Serie Orthovisies



Kinderen ervaren hun sociale omgeving vaak als een bedreiging. Dat kan zich bijvoorbeeld uiten door teruggetrokkenheid, clownesk gedrag of agressie. Dit boek belicht de verschillende aspecten van sociale angst, zoals het *gedrag*, het *denken* en de *gevoelens* van sociaal angstige kinderen en besteedt veel aandacht aan mogelijkheden tot *preventie en therapie*. Het weerspiegelt de kennis en ervaring van medewerkers aan het onderzoeksproject 'Sociale angst bij kinderen' dat sinds 1972 in de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Universiteit van Amsterdam werd uitgevoerd. Doel ervan is, geïnteresseerde hulpverleners en opvoeders deelgenoot te maken van de beschikbare kennis over sociale angst bij kinderen, teneinde de kinderen zelf daarvan uiteindelijk te laten profiteren.

ISBN 90 01 67421 6, ing., 122 blz., f 25,00

Onderwijsproceskunde

Prof. dr. C.F. van Parreren en drs. M.C. Schouten-van Parreren

Deel 5 van de reeks Leerpsychologie en Onderwijs

Leerpsychologie en onderwijs 5

Onderwijsproceskunde

Prof. Dr. C.F. van Parreren
geregiseerd en ingeleid door
Drs. M.C. Schouten-van Parreren

Een verzameling van de meest representatieve artikelen over onderwijsproceskunde die Van Parreren heeft gepubliceerd. Enkele ervan verschenen alleen in het buitenland en zijn speciaal voor deze bundel bewerkt. Onderwerpen die in het kader van de onderwijsproceskunde behandeld worden zijn: leerpsychologie, cognitieve ontwikkelingspsychologie, theoretische achtergronden van de onderwijsproceskunde en concrete toepassingen daarvan op het leren denken en de vreemde-taalverwerving.

Korte inleidingen, voorafgaand aan elk hoofdstuk, geven een nadere toelichting op de plaats die de artikelen in het werk van Van Parreren innemen. Daardoor is de bundel niet alleen geschikt voor opleidingen, maar ook voor zelfstandige bestudering door ieder die zich met het onderwijs bezighoudt.

ISBN 90 01 42118 0, ing., ca. 224 blz., ca. f 34,00

Verkrijgbaar bij de boekhandel en bij
Wolters-Noordhoff bv, Postbus 58, 9700 MB Groningen,
tel. (050) 16 23 04.



Wolters-Noordhoff

'Vrijheid' als groundbegrip van de pedagogiek (I)*

J.W. STEUTEL

Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

'Buiten het bereik van alle opvoeding valt echter de mens, wiens rede en zede natuurwetmatig beheerst worden; tevens is alle opvoeden en dus het bestaan van opvoeders aldus uitgesloten', houdt Langeveld ons voor (1971, p. 69). Maar Brezinka beweert in krasse taal het tegendeel: 'Ohne die Beziehung zwischen Ursache und Wirkung, "ohne ein Kausalverhältnis zwischen Erzieher und Zögling" lässt sich Erziehung gar nicht denken' (1978, p. 43). En de vraag is: wie heeft er gelijk? Is opvoeding onmogelijk binnen de optiek van het 'causale denken' of maakt het causaliteitsbeginsel ('alles heeft een oorzaak') opvoeden eerst mogelijk? Dat is het grondprobleem van deze verhandeling.

Maar omdat de breedte van dit vraagstuk immens is, zal ik het onderwerp enigszins toespitsen op bepaalde aspecten van de relatie tussen 'opvoeden', 'vrijheid' en 'causaliteit'. In het eerste artikel, dat voor u ligt, zal ik verschillende vrijheidsbegrippen van elkaar onderscheiden en nagaan welke functie deze concepten vervullen binnen de pedagogiek. En ik zal tot de slotsom komen dat het begrip 'opvoeding' alleen adequaat analyseerbaar is door gebruik te maken van twee vrijheidsbegrippen.

Uitgaande van deze logische koppeling tussen de begrippen 'opvoeding' en 'vrijheid', zal ik in een tweede artikel het bovengenoemde grondprobleem als volgt herformuleren: is het optreden van vrije handelingen, en daarmee – per implicatie – van opvoedingsituaties, wel of niet verenigbaar met de waarheid van de bewering dat alle gebeurtenissen causaal verklaarbaar zijn? En mijn antwoord zal bevestigend zijn: 'vrijheid' en 'causaliteit' zijn zaken die elkaar niet bijten, waaruit volgt dat, wat dit aspect betreft, opvoeden niet is uitgesloten wanneer alles natuurwetmatig beheerst wordt.

1. De afbakening van twee vragen

Het is mijn bedoeling om in dit opstel twee problemen aan te snijden, die beide betrekking hebben op de relatie tussen 'opvoeding' en 'vrijheid'. Het eerste vraagstuk, dat ik in paragraaf 1.1. zal omlijnen, moet geplaatst worden tegen de achtergrond van een visie op de aard en taak van de wijsgerige pedagogiek. Het tweede thema, dat in paragraaf 1.2. zal worden afgebakend, kan alleen ten volle worden begrepen binnen het kader van de veel bredere vraag naar de eenheid van de wetenschappen. Ik begin met de formulering van het eerste probleem.

1.1. Is 'vrijheid' een groundbegrip van de opvoedingswetenschap?

Hoewel het niet eenvoudig is om het karakter van de wijsgerige pedagogiek nauwkeurig te omschrijven, kunnen we, denk ik, toch een tweetal probleemvelden van deze discipline aanwijzen. In de eerste plaats houdt de wijsgerige pedagogiek zich bezig met *methodologische* problemen, zoals met de vraag naar de aard van wetenschappelijke theorieën, de vraag naar de geldigheid van wetenschappelijke kennis, naar het verschil tussen verklaren en beschrijven, etc. Niet alleen stofzuigen en koffiedrinken zijn gehelen van regelgeleide activiteiten, ook de wetenschap, inclusief de opvoedingswetenschap, vormt een groep van daden die afhankelijk is van regelpatronen. En de taak van de methodologie is samengesteld uit het opsporen, ontwikkelen en voorschrijven van deze procedurele kaders.

Het onderwerp van dit artikel – het functioneren van het vrijheidsbegrip in het pedagogische denken – hangt ongetwijfeld samen met methodologische kwesties, maar het vraagstuk zelf is geen methodologisch probleem. Het onderzoek naar de relatie tussen 'opvoeding' en 'vrijheid' wordt veeleer aan de orde gesteld binnen een tweede probleemgebied van de wijsgerige pedagogiek: de *regionale ontologie*. De aard en functie van deze tak van de filosofie behoeft evenwel de nodige verheldering. Want het karakter

* Met dank aan A.J. Beekman, L.F. Groenendijk, J.F. van der Harst, J.J. Hintjes, P.P. Kirschenmann, P.A. de Ruyter en B. Spiecker voor hun kritische opmerkingen bij eerdere versies van dit artikel.

van het regionaal ontologisch onderzoek is in het verleden sterk gekleurd door de fenomenologische traditie en ofschoon ik met de fenomenologie het belang van dit onderzoek onderstreep, is een gewijzigde interpretatie van de gevolgde procedures toch gewenst. Deze re-interpretatie van regionaal ontologische werkwijzen steunt vooral op inzichten uit de analytische filosofie: de regionale ontologie tracht de inhoud van grondbegrippen te verhelderen en kan dan ook worden opgevat als een vorm van *conceptuele analyse*.

Dit analyseren van begrippen is meestal niet veel meer dan het expliceren van de betekenis van bepaalde termen. Zeker, het zou een misvatting zijn om te beweren dat een begrip altijd samenvalt met de betekenis van een woord, want soms zijn we in het bezit van concepten zonder de beschikking te hebben over de daarbij passende termen. Maar alhoewel een begrip niet altijd hetzelfde is als de betekenis van een woord, geldt wel, andersom, dat de betekenis van een term geïdentificeerd kan worden met het begrip. Want wanneer we de betekenis van een woord begrijpen, vatten we het daarbij behorende concept, waaruit volgt dat een betekenisverheldering altijd samenvalt met een conceptuele analyse.

De betekenis van talige uitingen is een functie van de manier waarop wij deze woorden en zinnen gebruiken; en daar dit gebruik van woorden geleid wordt door regels, kunnen we de betekenis van deze noties aan het licht brengen door de in het geding zijnde regels te ontvouwen. Deze regels of criteria schrijven voor onder welke condities een bepaalde term mag worden toegepast en door deze condities of kenmerken op te sporen, verhelderen we de begripsinhoud van de desbetreffende term. Wanneer we bijvoorbeeld geïnteresseerd zijn in het begrip 'volwassenheid', dan moeten we proberen de regels te achterhalen die het gebruik van deze term normeren. Deze regels geven namelijk aan wanneer er sprake is van 'volwassenheid'; zij bepalen aan welke eigenschappen iemand moet voldoen om te kunnen spreken van een 'volwassene', zoals het bereikt hebben van een bepaalde leeftijd, het ten toon spreiden van een zekere zelfstandigheid, het verantwoordelijk kunnen zijn voor bepaalde taken, etc. Een conceptuele analyse van het begrip 'volwassenheid' bestaat derhalve uit het opsporen van deze condities of kenmerkende eigenschappen. En wanneer deze explicatie van de regelpatronen in voldoende mate is voortgeschreden, kunnen de resultaten worden samengevat in definities.

Alhoewel de regionale ontologie conceptueel-analytisch tewerk gaat, heeft zij slechts belangstelling voor een beperkt aantal begrippen. Deze tak van de

filosofie beperkt zich namelijk tot het ontvouwen van de *grondbegrippen* der verschillende wetenschappen. Deze grondbegrippen of basisconcepten kunnen we voorlopig grofweg typeren als de begrippen waarmee het object of onderwerp van een wetenschap wordt aangeduid. De empirische wetenschappen, zo zouden we enigszins simplificerend kunnen stellen, verdelen de totale werkelijkheid in specifieke *regio's*. Deze werkelijkheidsgebieden, die beschouwd kunnen worden als de onderzoeksdomeinen van de verschillende wetenschappen, komen tot uitdrukking in uiteenlopende grondbegrippen, zoals 'de natuur', 'het psychische', 'de sociale werkelijkheid', 'de opvoedingswerkelijkheid', e.d. Al naar gelang we te maken hebben met empirisch of wijsgerig onderzoek, varieert de manier waarop we deze onderscheiden regio's in kaart brengen: de empiricus, in de ruimste zin des woords, wijdt zich aan thema's en problemen die zich *binnen* deze gebieden voordoen, maar de wijsgeer, opererend als regionaal-ontoloog, vraagt naar de kenmerkende eigenschappen van de werkelijkheidsgebieden *als zodanig*, om langs deze weg de inhoud van de grondbegrippen af te bakenen. De natuurwetenschapper bijvoorbeeld, onderzoekt de werking van metalen en gassen; hij probeert de aard en opbouw van moleculen en atomen te achterhalen; hij tracht de regelmatigheden in de bewegingen der planeten te ontdekken; maar wat de natuurwetenschapper ook op het oog heeft, het is steeds *natuur* en de regionaal-ontologische vraag rijst: waaraan moet iets voldoen om als 'natuur' te kunnen gelden? Wat is de inhoud van het begrip 'levenloze natuur'? Hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor de psycholoog die empirisch onderzoek bedrijft. Hij richt zijn aandacht op de relaties tussen motieven en gedragingen, tussen onderbewuste strevingen en gedachten; hij verdiept zich in traumatische ervaringen en cognitieve vaardigheden; hij neemt ons gevoelsleven onder de loep en analyseert onze karakterstructuur; maar wat de psycholoog ook onderzoekt, hij lijkt zich te concentreren op het *psychische* en ook hier luidt de regionaal-ontologische vraag: wat is het kenmerkende van het mentale als zodanig? Wanneer behoort iets tot de psychische werkelijkheid en wanneer niet? Deze en soortgelijke vragen kunnen we ook stellen ten aanzien van de opvoedingswetenschap en haar deeldisciplines. De pedagoog houdt zich immers in eerste en in laatste instantie bezig met allerlei facetten van de *opvoedingswerkelijkheid* en ook hier stoten we onvermijdelijk op de regionaal-ontologische vraag naar datgene wat dit gebied als zodanig kenmerkt, naar datgene wat wij verstaan onder 'opvoeding'. En op dezelfde wijze kunnen we, meer toegespitst, vragen naar de typerende kwaliteiten van het onderzoekster-

rein van de onderwijskunde, de didactiek, de sociale pedagogiek, de ortho-pedagogiek, e.d. Zo wordt bijvoorbeeld het empirisch onderzoek naar de oorzaken van slechte schoolprestaties door de ortho-didacticus opgevat en ontwikkeld, maar de vraag naar het typerende van het voorwerpsdomein van de ortho-pedagogiek en de didactiek, en – daarmee samenhangend – de vraag hoe deze terreinen passen binnen het bredere onderzoeksveld van de opvoedingswetenschap – dat is ter beantwoording van de wijsgerige pedagogiek.

Kortom, regionale ontologieën zijn vakfilosofieën waarin gepoogd wordt een verheldering te geven van de betekenissen van basisnoties, zoals 'natuur', 'geschiedenis', 'opvoeding', e.d. Het gaat hier om de explicatie van begrippen waarmee een voorwerpsdomein van een wetenschap wordt afgebakend en omschreven. De wijsgerige pedagogiek is dan ook die vorm van onderzoek, waarin de kenmerkende eigenschappen van het onderwerp van de pedagogiek worden bestudeerd: van het opvoeden, de opvoeding, de opvoedingswerkelijkheid. Want een analyse van de grondbegrippen der opvoedingswetenschap is een poging om de regels te articuleren die bepalen aan welke kwaliteiten of condities een bepaalde situatie moet voldoen om te kunnen spreken van 'opvoeding'.

Wat bedoelen we nu precies met de notie 'grondbegrippen' en welke concepten kunnen als grondbegrippen worden aangemerkt? Vanzelfsprekend behoren de begrippen waarmee een voorwerpsdomein van een wetenschap wordt aangeduid tot de klasse van grondbegrippen. Het begrip 'opvoeding' bijvoorbeeld, verwijst naar het gebied waarover de opvoedingswetenschap behoort te spreken en is als zodanig een grondbegrip. Maar dat niet alleen: ook de begrippen waarmee we deze eerste basisnoties verhelderen, kunnen we indelen binnen de klasse der grondbegrippen. Wanneer we bijvoorbeeld de opvoedingsrelatie interpreteren als een verhouding tussen kind en volwassene, waarbij het gezag een belangrijke rol speelt, kunnen we de begrippen 'gezag', 'kind' en 'volwassene' als grondbegrippen beschouwen. En de concepten waarmee we het grondbegrip 'opvoeding' expliceren hebben niet louter betrekking op datgene wat het onderwerp van de pedagogiek onderscheidt van andere disciplines (de zogenaamde *differentia specifica*), maar refereren tevens aan kenmerken die niet specifiek zijn voor het voorwerpsdomein van de pedagogiek, maar die toch onmisbaar zijn om de betekenis van de notie 'opvoedingswerkelijkheid' te verhelderen. Begrippen zoals 'intentionaliteit', 'handelen', e.d. verwijzen naar eigenschappen die op een veel breder gebied betrekking hebben dan

op de opvoedingswerkelijkheid alleen; en toch is het begrip 'opvoeding' alleen adequaat analyseerbaar door een beroep te doen op deze ideeën. Welnu, het typerende van al deze grondbegrippen bestaat hierin, dat ze alle verwijzen naar eigenschappen die *constitutief of kenmerkend* zijn voor een bepaald wetenschapsgebied. Een constitutief kenmerk is een *conditio sine qua non*: wanneer een dergelijke eigenschap niet vervuld is, kan er niet langer sprake zijn van het onderzoeksgebied in kwestie. En zo zijn we weer teruggekeerd bij de regels die het gebruik van deze kernnoties normeren, want het zijn deze criteria die aangeven aan welke condities of kenmerken iets moet voldoen om als 'opvoeding' te kunnen gelden.

Zodra we echter in aanraking komen met *alles* wat is, met de kwaliteiten die alle regio's doortrekken, verlaten we het terrein van de regionale ontologie en betreden we het gebied van de *algemene ontologie*. Deze tak van de filosofie bestudeert het zijnde als zodanig of het zijnde in het algemeen; het is de studie van het zijn van het zijnde of het zijnde als zijnde. Hierbij gaat het om de doorvorsing van de meest algemene eigenschappen van de werkelijkheid, om de kenmerken die we bij alle zijnden aantreffen en die vervuld moeten zijn om te kunnen spreken van een 'zijnde', zoals oorzaak-gevolg, identiteit, bestaan, niet-tegenstrijdigheid, substantie, e.d. De begrippen die de algemene ontologie ontwikkelt zijn dan ook van de hoogste abstractiegraad en van de grootst mogelijke omvang, daar deze concepten op alles wat is kunnen worden toegepast. Zoals we in een later stadium zullen zien, kan de wijsgerige pedagogiek deze algemeen-ontologische kwesties niet zonder meer als irrelevant terzijde schuiven.

Wat heeft dit alles nu te maken met het thema van deze studie? Waarom deze uiteenzetting over de aard en taak van de wijsgerige pedagogiek? Het antwoord luidt als volgt: het onderwerp waarmee ik mij in dit artikel wil bezighouden is een *regionaal-ontologisch probleem*, want het heeft betrekking op de vraag *in hoeverre het begrip 'vrijheid' als een grondbegrip van de pedagogische wetenschappen kan worden beschouwd*. Om deze vraag te kunnen beantwoorden is het eerst noodzakelijk om verschillende vrijheidsbegrippen van elkaar te onderscheiden en om vervolgens de inhoud van deze concepten nader te bepalen door de regels aan het licht te brengen die het gebruik van de notie 'vrijheid' reguleren. Pas daarna is het mogelijk om te onderzoeken of deze begrippen als grondbegrippen van de pedagogiek functioneren; of, anders gezegd, in hoeverre er een logische samenhang bestaat tussen de begrippen 'opvoeding' en 'vrijheid'. Daarmee is het eerste probleem afgebakend.

1.2. Is 'vrijheid' verenigbaar met 'causaliteit'?

Zoals reeds aan het begin van dit hoofdstuk werd opgemerkt, kan het tweede probleem alleen adequaat worden begrepen door dit thema te interpreteren vanuit de gecompliceerde vraag naar het al dan niet bestaan van de eenheid van de wetenschappen. Daarom zal ik beginnen met een korte en schetsmatige uiteenzetting van het *unity-of-science* probleem, om vervolgens het tweede onderwerp van dit artikel af te bakenen.

Volgens de Finse filosoof G.H. von Wright is het mogelijk om binnen de geschiedenis van de wetenschapsfilosofie twee basale stromingen te onderscheiden (1971, pp. 1-33). Deze tradities verschillen van mening over de wijze waarop de sociale werkelijkheid moet worden verklaard. Zij zijn het met elkaar oneens over de condities waaraan een verklaring moet voldoen om als een adequate wetenschappelijke verklaring te kunnen gelden. De éne traditie, die Von Wright de *aristotelische* noemt, pleit over het algemeen voor teleologische, finalistische of intentionele verklaringen, terwijl de andere richting, de *galileïsche*, alleen causale of mechanistische verklaringen als wetenschappelijk erkent. Vooral in de negentiende eeuw kunnen we een snelle ontwikkeling van de menswetenschappen constateren, een ontwikkeling die volgens Von Wright vergelijkbaar is met de onstuimige groei van de natuurwetenschappen in de zestiende en zeventiende eeuw. Mede door deze bloei van de menswetenschappen ontstond een toenemende behoefte aan een methodologische en filosofische fundering van deze disciplines. Enerzijds resulteerde deze vraag naar de wijsgerige legitimering van de menswetenschappen in het *positivisme*, en aan de andere kant ontstond een breed front van anti-positivistische denkers, zoals Droysen, Dilthey, Simmel, Windelband en Rickert, dat we grofweg zouden kunnen typeren als de *hermeneutische* richting.

Het positivisme heeft de belangrijkste principes geformuleerd, die sindsdien *grosso modo* representatief zijn geweest voor de galileïsche traditie in het algemeen. In de eerste plaats pleitte het positivisme voor een *methodologisch monisme*: alle wetenschappen, ongeacht hun object van onderzoek, hanteren in principe dezelfde methodische grondfiguren. Ten tweede: de exacte, mathematische fysica werd opgevat als een *methodologisch ideaal* waaraan alle wetenschappen zich zouden moeten spiegelen. In de derde plaats verdedigde het positivisme het alleenrecht van de zogenaamde '*causale*' verklaringen: alle wetenschappen moeten de particuliere of individuele verschijnselen verklaren door deze gebeurtenissen te subsumeren onder algemene wetten. De hermeneuti-

sche richting, en de aristotelische traditie in het algemeen, heeft steeds opnieuw stelling genomen tegen de overheersing van deze positivistische principes. Zij staat een benaderingswijze in de menswetenschappen voor, die niet herleid kan worden tot de methodologische regels van de natuurwetenschappen. Integendeel: de onderzoeksprocedures van de menswetenschappen zijn *sui generis*. Vooral sinds W. Dilthey's kritiek op de causaal-verklarende modellen in de sociale wetenschappen en zijn pleidooi voor het 'Verstehen', is de strijd tussen de galileïsche en aristotelische traditie niet meer geluwd.

Dezelfde twee tradities, die Von Wright schetsmatig beschrijft, keren terug in het denken over de pedagogie als wetenschap. De galileïsche tak in het denken over de opvoedingswetenschap laten vele auteurs beginnen bij A. Lay en E. Meumann. Zij worden gezien als de belangrijkste grondleggers van een experimentele pedagogiek en didactiek, die zich oriënteert aan het ideaal van de natuurwetenschappelijke methode. Sommige auteurs gaan echter aanmerkelijk vroeger terug in de geschiedenis en wijzen op het werk van E.C. Trapp, die als representant van het filantropisme reeds het belang onderkende van een nauwkeurige bestudering van de kinderlijke natuur met haar verschijnselen, oorzaken en gevolgen. Via het zogenaamde naïeve empirisme, waartoe naast Lay en Meumann ook P. Petersen, A. Fischer en R. Lochner gerekend kunnen worden, heeft de galileïsche traditie in de pedagogiek zich ontwikkeld tot het tamelijk geavanceerde stelsel van W. Brezinka, die de recente ontwikkelingen van het neo-positivisme en het kritisch-rationalisme vruchtbaar heeft gemaakt voor de pedagogische theorievorming. Type-rend voor deze traditie in de pedagogiek is haar pleidooi voor een algemene methodologie waarbinnen het 'causale' verklaren een overheersende rol speelt.

Maar vanaf het moment dat de pedagogiek zich schuchter begon te ontwikkelen tot een zelfstandige wetenschap, heeft de aristotelische traditie in de pedagogiek in toenemende mate van zich laten horen. Deze richting moeten we vooral situeren in de geesteswetenschappelijke pedagogiek. Hiertoe behoren onder andere H. Nohl, E. Spranger, Th. Litt, W. Flitner, O.F. Bollnow en M.J. Langeveld. Deze pedagogen kritiseren, als typische vertegenwoordigers van de aristotelische traditie, de usurperende tendens van het (neo-)positivisme en verdedigen het goede recht van alternatieve werkwijzen in de opvoedingswetenschap. Vooral het belang van het 'Verstehen', en daarmee de relevantie van de hermeneutiek in het algemeen, wordt krachtig onderstreept en het zogenaamde 'causale' verklaringsmodel wordt over het

algemeen in een ondergeschikte positie gemanoevreerd.

Zelfs binnen de verschillende (neo-)marxistische stromingen kunnen we een zekere tweedeling constateren. Enerzijds kunnen we een tendens signaleren die we globaal zouden kunnen plaatsen binnen de galileïsche traditie. Het is de zogeheten politiek-economische benaderingswijze of het materialistisch determinisme, dat de pedagogische bovenbouw-verschijnselen lineair-instrumentalistisch uit de kapitalistische onderbouw-processen 'causaal' probeert te verklaren. Anderzijds echter is er vooral in het voetspoor van J. Habermas en K.O. Apel een aristotelische sub-stroming ontstaan, die het goede recht van de hermeneutische benaderingswijze in de opvoedingswetenschap erkent. W. Klafki en K. Mollenhauer zijn de belangrijkste vertegenwoordigers van deze stroming. Zij benadrukken het *sui generis* karakter van de interpretatieve methoden, alhoewel zij zich geenszins tot deze werkwijzen willen beperken. De ideologie-kritische methode moet er aan worden toegevoegd en deze wijze van onderzoek bedrijven wordt soms opgevat als kritische hermeneutiek (Klafki), soms als een 'verlichte' empirisch-analytische wetenschap (Mollenhauer).

Zo zien we dat ook de reflectie over de pedagogiek een galileïsche en een aristotelische traditie kent. De empirisch-analytisch georiënteerde opvoedingswetenschap en de politiek-economische richting, die zich manifesteert als verstrengeling van marxisme en neo-positivisme, vormen de éne pool; de geesteswetenschappelijke pedagogiek en de zogenaamde emancipatorische pedagogiek, die de hermeneutische component nadrukkelijk in zich opneemt, vormen de andere pool.

De explicatie van de opbouw van wetenschappelijke verklaringen kunnen we omschrijven als een poging om de methodologische regels te articuleren, die bepalen wat geldt als een adequate wetenschappelijke verklaring. Maar boven schreef ik, dat ik in dit kader niet primair geïnteresseerd ben in methodologische problemen, maar in *ontologische* thema's, waaronder de relatie tussen de begrippen 'vrijheid' en 'opvoeding'. Methodologische vragen en antwoorden hangen echter zeer nauw samen met regionaal-ontologische kwesties en het wekt dan ook geen bevreemding, dat de galileïsche traditie niet alleen pleit voor een methodologisch monisme, maar eveneens herhaaldelijk een zeker *ontologisch* monisme propageert. Volgens deze traditie is niet alleen de manier waarop wij de werkelijkheid verklaren in alle wetenschappen dezelfde, ook diverse belangrijke grondbegrippen, zoals 'causaliteit', 'oorzaak-gevolg', 'nomische con-

nectie', e.d., worden door alle wetenschappen gedeeld. Anders gezegd, volgens sommige vooraanstaande filosofen uit de galileïsche traditie worden alle wetenschappen gedragen door een *zelfde algemene ontologie*, die vooral tot uitdrukking komt in het *causaliteitsbeginsel*: 'alle gebeurtenissen in het universum hebben een oorzaak' of: 'niets vindt plaats zonder oorzaak'.

De aristotelische traditie heeft het causaliteitspostulaat als grondbeginsel van de menswetenschappen consequent van de hand gewezen. Vooral de geesteswetenschappelijke pedagogiek heeft het 'causale denken' en de daaruit voortvloeiende 'technische praxis' van het nodige commentaar voorzien. Wie kent niet de bezwaren van Nohl tegen de naturalistische psychologie die de innerlijke eenheid van de te vormen persoon teniet doet door deze totaliteit op te delen in elementen? Of de kritiek van Litt, die de interpretatie van de pedagogiek als technologische wetenschap verwerpt, omdat het kind in tegenstelling tot de natuur wordt gekenmerkt door innerlijke doelgerichtheid? En het vlammende protest van Langeveld tegen het naturaliserend wereldbeeld, waarbinnen geen plaats is voor de uniciteit van het kind, voor het feit dat het kind met zijn persoonlijk-bepaalde vormprincipe de invloeden die het ondergaat op een persoonlijke wijze verwerkt en assimileert tot een eigen, singulier beeld?

De redenering, die bij het uiten van deze bezwaren gevolgd wordt, is qua structuur steeds dezelfde: allereerst wordt er gewezen op een aantal constitutieve eigenschappen van de opvoedingswerkelijkheid, zoals 'totaliteit', 'doelgerichtheid' en 'uniciteit'. En vervolgens wordt benadrukt dat de resultaten van deze regionaal-ontologische analyses niet verenigbaar zijn met de belangrijkste facetten van de algemene ontologie van het galileïsche taalspel. Daarmee verwerpt de aristotelische traditie niet alleen de methodologische eenheid van alle wetenschappen, maar doorbreekt zij tevens de *ontologische eenheid der wetenschappen*. Welnu, niet alleen zulke basisnoties als 'totaliteit', 'doelgerichtheid' en 'uniciteit' worden gebruikt om de verscheidenheid tussen de mens- en natuurwetenschappen te benadrukken, ook de constatering dat mensen soms vrij kunnen handelen vormt van oudsher een belangrijk argument ter bestrijding van de waarheid van het causaliteitspostulaat. Mijn tweede vraag, die ik in dit artikel wil beantwoorden, is dan ook deze: *is de gedachte, dat 'vrijheid' een grondbegrip is van de pedagogiek, verenigbaar met de opvatting dat alle gebeurtenissen in het universum causaal bepaald zijn?*

Zoals ik in deze paragraaf heb laten zien, is dit vraagstuk een onderdeel van het veel bredere *unity-*

of-science probleem. Wanneer de vraag naar de methodologische en ontologische eenheid van de wetenschappen aan de orde wordt gesteld, bekruipt mij altijd een zeker gevoel van moedeloosheid. Want welk probleem is er in de geschiedenis van het wijsgerig denken meer becommentarieerd en bediscussieerd dan de vraag naar het al dan niet bestaan van de eenheid van de wetenschappen? Daarom acht ik het alleen mogelijk om er iets zinnigs over te zeggen door de problematiek 'piecemeal' te benaderen, door de zaak sterk toe te spitsen op een beperkt deelaspect, namelijk op de vraag of 'vrijheid' verenigbaar is met het causale denken. De beantwoording van deze vraag heeft belangrijke consequenties, want indien het object van de opvoedingswetenschap alleen definieerbaar is met behulp van de notie 'vrijheid', en dit begrip onverenigbaar is met het causaliteitspostulaat van het *unity-of-science* standpunt, dan impliceert het bestaan van de pedagogiek de ontkenning van deze positie.

Daarmee is het tweede probleem afgebakend.

2. Drie vrijheidsbegrippen in het pedagogische denken

2.1. '(On)vrije handeling'

Talrijke pedagogische grondbegrippen, zoals 'opvoeden', 'opvoedingsdoel', 'kind', e.d., hebben hun wortels in de dagelijkse taal. Zeker, de manier waarop deze termen in het wetenschappelijke taalgebruik functioneren, wijkt bij tijd en wijle af van de dagelijkse omgangstaal, maar ook deze afwijkende begrippen zijn gegrond in voor-wetenschappelijke taalspelen en kunnen alleen adequaat worden ontvouwd en verhelderd door de dagelijkse taal erbij te betrekken. Mijn analyse van het vrijheidsbegrip zal dan ook bestaan uit een verheldering van de regels voor het gebruik van de notie 'vrijheid' in de dagelijkse omgangstaal.

Daar de term 'vrijheid' in verschillende situaties wordt gebruikt (in uiteenlopende contexten wordt toegepast), kleven er diverse betekenissen aan deze notie; anders gezegd, de regels die bepalen aan welke condities een situatie moet voldoen om van 'vrijheid' te kunnen spreken zijn niet altijd dezelfde: er zijn *verschillende vrijheidsbegrippen*. Drie van deze begrippen spelen mijns inziens een belangrijke rol in de pedagogische theorievorming en deze concepten zal ik tamelijk willekeurig met de termen 'vrije handeling', 'vrije situatie' en 'vrije actor' aanduiden.

De pedagoog A.J. Beekman, die het begrip 'vrijheid' als een grondbegrip van de opvoedingswet-

schap beschouwt, schrijft in zijn *Dienstbaar inzicht*: 'Onvrijheid is overal daar waar 1. we *zelfbepaling* zelf *als gewenst* ervaren en 2. anderen of iets anders (dat we als niet-ik ervaren) ons dwingt te zijn waar we niet willen zijn, te gaan waar we niet willen gaan, of ons in een toestand houdt die we niet wensen. Dwang, macht van anderen of iets anders, *macht die we niet willen* dat is onvrijheid' (1975, p. 85). Zoals uit dit citaat naar voren komt, benadrukt Beekman in zijn analyse van het begrip 'onvrijheid' twee centrale noties: aan de ene kant gebruikt hij het werkwoord 'willen' of 'wensen', terwijl hij anderzijds verwijst naar de aanwezigheid van *dwang*. Naar mijn mening zijn dit inderdaad begrippen die onmisbaar zijn bij de explicatie van het vrijheidsbegrip. Er is echter nog een derde weg waarlangs we de notie 'vrijheid' kunnen verhelderen, namelijk door gebruik te maken van het begrip '*anders kunnen handelen*': iemand is onvrij wanneer hij niet anders kan handelen dan hij in feite doet en iemand voltrekt een vrije daad indien hij in plaats van deze handeling ook een andere handeling had kunnen uitvoeren. Welnu, de begrippen 'vrije handeling', 'vrije situatie' en 'vrije actor' zijn volgens mij alle drie analyseerbaar in termen van 'willen', 'dwang' en 'anders kunnen handelen'. Maar al naar gelang we te maken hebben met een vrije handeling, een vrije situatie of een vrije actor, *verschijft de betekenis van de noties 'willen', 'dwang' en 'anders kunnen handelen'*, waaruit volgt dat we inderdaad te maken hebben met verschillende vrijheidsbegrippen.

De eerstgenoemde begrippen – 'vrije handeling' en 'vrije situatie' – functioneren mijns inziens als grondbegrippen van de opvoedingswetenschap; het begrip 'onvrije situatie' daarentegen, is geen grondbegrip van de pedagogiek in het algemeen, maar is wel constitutief voor de orthopedagogiek in het bijzonder; en het derde begrip – 'vrije actor' – speelt weliswaar een belangrijke rol in onze wetenschap, maar wordt niet gebruikt als een grondbegrip van de pedagogiek of van één van haar deeldisciplines. Ik zal deze begrippen achtereenvolgens de revue laten laten passeren, waarbij ik steeds gebruik zal maken van de noties 'willen' en 'dwang'. De derde invalshoek, via het begrip 'anders kunnen handelen', zal in een afzonderlijk gedeelte (2.3.) aan de orde komen. Ik begin met het begrip 'vrije handeling'.

In de geschiedenis van de Angelsaksische wijsbegeerte zijn er twee veelbelovende antwoorden gegeven op de vraag naar de aard van vrije handelingen. In de eerste plaats zijn er filosofen (teruggrijpend op John Locke), die beweren dat een handeling vrij is indien, en alleen indien, de persoon de handeling

voltrekt omdat hij dit *wil* of *wenselijk* acht, terwijl een tweede definitie (teruggaand op Thomas Hobbes) de afwezigheid van *dwang* benadrukt: een daad wordt in vrijheid voltrokken indien, en alleen indien, de persoon niet onder dwang handelt. Alhoewel deze omschrijvingen een zekere verheldering geven van het begrip 'vrije handeling', zijn deze definities toch niet steeds even duidelijk en evenmin altijd correct. Daarom zal ik proberen de beide definities te verbeteren middels een nadere precisering van een aantal gebruikte termen, waaronder 'wensen' en 'dwang'.

Laten we beginnen met een kritische bespreking van de eerste definitie, waarin een vrije handeling wordt getypeerd in termen van 'willen' of 'wensen'. Daartoe zal ik een tweetal voorbeelden bespreken, die ons zullen nopen tot een modificatie van de voorgestelde definitie.

In de eerste plaats: er zijn talrijke situaties voorstelbaar waarin een persoon niet alleen de wens heeft om handeling X te voltrekken, maar tevens de wens koestert om handeling Y ten uitvoer te brengen, waarbij deze daden elkaar logisch uitsluiten (X en Y kunnen niet in dezelfde tijd-ruimtelijke locatie optreden). Bijvoorbeeld: toen ik vanmorgen opstond had ik enerzijds de wens om een deel van dit artikel te schrijven, maar anderzijds leek het mij eveneens aantrekkelijk om deze dag met het gezin te gaan fietsen. Wanneer we nu de definitie toepassen op de daad die ik op dit ogenblik voltrek (het schrijven van een deel van dit opstel), dan moeten we de eigenaardige conclusie trekken dat deze complexe handeling een beetje vrij en een beetje onvrij is. Immers, ik wilde dit verhaal schrijven, maar tevens wilde ik dit *niet*, daar ik ook het verlangen koesterde om er met mijn gezin op uit te trekken. De daad is dus gewild én ongewild en derhalve vrij én onvrij. Maar dat is een onzinnige conclusie; het is voor mij zonneklaar dat mijn bezig zijn met dit opstel een vrije daad *pur sang* is.

In de tweede plaats blijken er soms daden te worden voltrokken, waarvan men *wel* kan zeggen dat ze voortspuiten uit de wensen van de actor, maar waarvan men *niet* kan beweren dat ze vrij zijn. Neem bijvoorbeeld de volgende situatie. Gisteravond had ik er behoefte aan om mijn schrijfwerk van die dag nog één keer door te lezen, zodat ik eventuele fouten kon verbeteren. Ik ging achter mijn bureau zitten, maar op het moment dat ik mijn aandacht bij mijn werk wilde bepalen, be kroop mij de onweerstaanbare neiging (wens) om de boeken in de kast op één rechte lijn te zetten. En dit heftige verlangen bleef geruime tijd mijn aandacht opeisen. Steeds wanneer ik mij over het geschreven deel van mijn artikel boog zag ik in mijn ooghoek een boek dat iets te ver naar voren of naar achteren stond en voelde ik mij ge-

noodzaakt om op te staan en de stand van het boek te corrigeren. Welnu, volgens de definitie zouden deze daden (opstaan, naar de boekenkast lopen, de boeken verplaatsen, e.d.) zonder meer vrij zijn, daar ze resulteren uit mijn sterke wens om de boeken op één lijn te zetten. Maar het lijkt mij veel natuurlijker om in deze en soortgelijke situaties te spreken over *onvrije* daden!

Toch zijn deze tegenvoorbeelden mijns inziens niet voldoende om de definitie ten volle te ondergraven. Door namelijk de termen 'willen' en 'wensen' uit de definitie nader te omschrijven, kunnen we recht doen aan de besproken illustraties. Want de werkwoorden 'willen' en 'wensen' hebben, evenals de notie 'vrijheid', verschillende betekenissen: 'ik wil X' betekent soms 'ik heb X nodig' of 'ik heb behoefte aan X'; en soms is 'ik wil X' equivalent aan 'ik verlang naar X' of 'ik begeer X'. Maar er zijn ook situaties waarin 'ik wil X' synoniem is aan 'ik prefereer X', 'ik verkies X' of 'ik geef de voorkeur aan X', en dit is naar alle waarschijnlijkheid de betekenis die de definitie op het oog heeft. Om met het eerste voorbeeld te beginnen – zeker, ik wilde vanmorgen zowel aan mijn artikel werken als een fietstocht door de polders maken. Maar ik *verkoos* het schrijven boven de fietstocht en omdat ik de handeling die ik prefereer op dit tijdstip daadwerkelijk uitvoer, is deze handeling *vrij*. En wat het tweede voorbeeld betreft – weliswaar overkwam mij de onweerstaanbare wens om de boeken recht te zetten, maar wanneer men mij zou vragen wat ik gisteravond prefereerde, dan zou het antwoord duidelijk zijn: het nalezen van mijn schrijfwerk. En juist omdat ik niet in staat was datgene te doen waaraan ik de voorkeur gaf, waren mijn daden *onvrij*.

Ik zal proberen deze kwestie wat verder te verhelderen door aandacht te schenken aan de tweede definitie, die het begrip 'vrije handeling' analyseert in termen van dwang. Dwang kan in allerlei vormen optreden, maar ik ben op zoek naar die vormen van dwang die resulteren in onvrije daden. Aan welke kenmerken moet de dwanguitoefening voldoen om met recht te kunnen spreken van een onvrije daad? Om deze vraag te beantwoorden ga ik uit van het volgende voorbeeld, dat veel overeenkomsten vertoont met de voorgaande illustratie.

Laten we aannemen dat ik aan claustrofobie lijd. Twee wegen verbinden mijn huis met de subfaculteit, alwaar ik wil werken aan dit artikel: een lange route met brede lanen en een veel kortere weg die onder andere bestaat uit een zeer nauw steegje met hoge, naar voren buigende gevels. Ik ben vanmorgen te laat opgestaan en ik wil daarom zo snel mogelijk naar de plek toe waar ik mijn opstel wil schrijven. Ik neem de kortste route, maar, aangekomen bij het bewuste

steegje, wordt mijn wens om dit steegje te vermijden zo allesoverheersend, dat ik gedwongen word een andere route te nemen. Wat kenmerkt dit handelen onder dwang? En wat zijn de overeenkomsten met het voorbeeld van de boeken uit de boekenkast? Uit dit exempel blijkt mijns inziens opnieuw, dat een onvrije, gedwongen daad de resultante is van een *onweerstaanbare wens* (verlangen, drang, behoefte) en dat deze wens leidt tot een daad die de persoon in kwestie *niet prefereert*. Ik gaf er de voorkeur aan om de kortste route te nemen, maar halverwege de rit werd ik overspoeld door een niet te weerstreven verlangen om de andere weg te volgen. Kenmerkend voor een gedwongen, onvrije handeling is dus – ten eerste – dat de daad veroorzaakt wordt door een *onweerstaanbare wens*, want indien ik deze wens had kunnen bedwingen, indien ik niet was bezweken onder de druk van dit verlangen, dan had ik ongetwijfeld datgene gedaan waar ik de voorkeur aan gaf; en – ten tweede – deze wens leidt tot een handeling die ik *niet prefereer*, want alhoewel het in zeker zin mijn handeling is, beschouw ik deze daad als het gevolg van vreemde krachten en weiger ik mij met deze handeling te identificeren¹.

Deze condities, die vervuld moeten zijn om terecht te kunnen spreken van een '(on)vrije handeling', kunnen we op de volgende wijze in een tweetal definities weergeven:

- (D1) Een *handeling* is *vrij*, indien, en alleen indien, de actor de handeling voltrekt omdat hij dit prefereert en de handeling niet het effect is van een *onweerstaanbare wens*.
- (D2) Een *handeling* is *onvrij*, indien, en alleen indien, de actor het voltrekken van de handeling niet prefereert en de handeling het effect is van een *onweerstaanbare wens*.

Daarmee is het eerste vrijheidsbegrip, dat ik 'vrije handeling' heb genoemd, gedefinieerd.

Is dit begrip constitutief voor de opvoeding en daarmee voor de opvoedingswetenschap? Kunnen we de betekenis van de term 'opvoeding' alleen adequaat verhelderen met behulp van het begrip 'vrije handeling'? Bestaat er een dergelijke logische connectie tussen de begrippen 'opvoeding' en 'vrije handeling'? Deze vragen kunnen we mijns inziens bevestigend beantwoorden: opvoeden impliceert altijd *het aanleren van vrije handelingen* (bij de opvoeding) *middeels het voltrekken van vrije handelingen* (door de opvoeder). En daar iedere vorm van pedagogisch onderzoek in principe betrekking heeft op de opvoeding of wordt uitgevoerd met het oog op opvoedings-

situaties, is 'vrije handeling' een groundbegrip van de pedagogiek.

Deze stelling kunnen we als volgt verduidelijken en onderbouwen. Een vrije handeling is per definitie een geprefereerde daad. Het werkwoord 'prefereren' of 'de voorkeur geven aan' is logisch verweven met het begrip 'evalueren', want een daad waaraan we de voorkeur geven, is altijd een handeling die we positiever beoordelen dan andere activiteiten waarover wij op dat moment de beschikking hebben. We zijn echter alleen in staat om waarde aan iets toe te kennen, indien we gebruik kunnen maken van bepaalde *regels*, in het licht waarvan de beoordeling kan geschieden. Alleen op grond van regels of criteria kunnen we een handeling evalueren en als de meest correcte handeling beschouwen, of als de meest doelmatige daad, of als de beste handeling, etc., en dat is de reden waarom we deze handeling prefereren. Hieruit volgt dat een vrije daad per definitie verklaarbaar is uit de regelpatronen of het normenstelsel van de actor: een vrije daad wordt voltrokken *omdat* de actor deze daad prefereert en hij verkiest deze daad boven andere activiteiten *omdat* deze handeling het meest strookt met zijn beoordelingscriteria. Onvrije daden daarentegen, zijn handelingen die de persoon niet prefereert; zij spruiten niet voort uit de regels van de actor, maar zijn het resultaat van andere factoren². Wanneer ik bijvoorbeeld het nuttigen van sterke drank negatief waardeer, maar verslaafd ben aan alcohol, en keer op keer door een *onweerstaanbare wens* gedwongen word een slok uit de borrelfles te nemen, voltrek ik onvrije daden, die ik niet prefereer, en die derhalve niet verklaarbaar zijn uit mijn normenstelsel. Dat is de reden waarom ik mij niet met mijn onvrije daden vereenzelvig: ze zijn niet in overeenstemming met mijn normen en criteria.

Opvoeden wordt over het algemeen (partieel) omschreven als het voltrekken van intentionele handelingen. En terecht: een opvoedingshandeling wordt *met opzet* uitgevoerd en wordt bovendien voltrokken met het oog op het bereiken van een bepaald *doel*. Maar opvoedingshandelingen zijn niet alleen intentioneel, ze zijn bovendien *vrij*. Zoals we boven hebben gezien zijn er ook intentionele activiteiten die *onvrij* zijn, maar dergelijke daden vallen *buiten* de klasse der opvoedingshandelingen. Wanneer ik bijvoorbeeld in drift een jengeld kind een pak slaag geef, en dit geheel van activiteiten niet verklaarbaar is uit mijn normenstelsel omdat ik dergelijke daden negatief waardeer, voltrek ik onvrije handelingen die wel degelijk intentioneel zijn en die bovendien de nodige invloed uitoefenen, maar waarvan ik onmogelijk kan zeggen dat het opvoedingshandelingen zijn.

Met behulp van het begrip 'vrije handeling' zijn we dus in staat om het begrip 'opvoeding' scherper te analyseren: niet alleen het feit dat een handeling intentioneel is kan worden beschouwd als een *conditio sine qua non* van een opvoedingssituatie, ook het gegeven dat de daad in vrijheid wordt voltrokken is een constitutief kenmerk van het opvoedingsproces.

Maar het begrip 'vrije handeling' speelt een *dubbelrol* bij het expliceren van de betekenis van de notie 'opvoeden'. In het voltrekken van opvoedingshandelingen is de opvoeder er steeds op gericht om het kind bepaalde regelpatronen aan te leren. Dat is de intentie die ten grondslag ligt aan *alle* pedagogische maatregelen: de opvoeder heeft de bedoeling om het kind allerhande regels bij te brengen. En dankzij het aanleren van deze maatgevende kaders of regelpatronen ontwikkelt het kind het vermogen om vrije handelingen te kunnen voltrekken. Omdat regels per definitie zijn aangeleerd (vgl. Duintjer, 1977, pp. 32, 33), en omdat het kunnen volgen van regels een noodzakelijke voorwaarde is voor het bezit van de mogelijkheid om vrije daden te voltrekken, kunnen we het opvoedingsgebeuren beschouwen als een proces waardoor het kind leert vrij te handelen. En dat uiteraard op een bepaalde manier, want de opvoeder leert het kind een bepaald soort netwerk van regels, opdat de educandus een bepaald type daden zal prefereren.

Zo zien we hoe de opvoedingswerkelijkheid gekenmerkt wordt door het optreden van vrije daden (opvoedingshandelingen), met behulp waarvan het kind de mogelijkheid verwerft om (bepaalde) vrije handelingen te voltrekken. Maar wat zijn we hier dicht in de buurt gekomen van de opvattingen van Langeveld! Hij heeft immers altijd gewezen op de onlosmakelijke verbondenheid tussen 'normen' en 'vrijheid'; hij heeft steeds de stelling verdedigd dat het kind zijn vrijheid alleen kan verwerven dankzij de opvoedende invloed der volwassenen. Hij spitst de zaak evenwel toe op een bepaald soort regels, namelijk *morele* normen. Want het opvoeden is er volgens deze pedagoog op gericht het kind volwassen te maken en volwassenheid kenmerkt zich mede door het op zich nemen van verantwoordelijkheid. Verantwoordelijk zijn is echter niets anders dan waarden en normen kennen en ernaar willen leven (Langeveld, 1971, p. 52). En de mens is vrij, wanneer hij leeft onder het gezag van deze zedelijke waarden, wanneer hij zich gebonden weet aan die morele orde. Vrijheid is dus 'behoud van de *plicht* tot eigen verantwoordelijkheid' (p. 79), de plicht om te leven overeenkomstig de eigen waardenoriëntering. Juist in deze gebondenheid aan zedelijke normen ervaart de mens zijn vrijheid en het kind verwerft deze vrij-

heid alleen dankzij de leiding der volwassenen, dankzij hun gezag, daar gezagsuitoefening persoonlijke verwerkelijking van normen en het aandeel hebben aan waarden veronderstelt. Daarom schrijft Langeveld: 'De tegenstelling van "gezag" en "vrijheid" is derhalve onjuist: gezag *schept* hier vrijheid' (p. 52).

Nu zal ik niet ontkennen, dat morele regels een belangrijke rol spelen in het opvoedingsproces en dat de volwassen bestaanswijze gekenmerkt wordt door een relatief stabiele waardenoriëntering van zedelijke signatuur. Maar ik betwijfel of een vrije daad per definitie *verklaarbaar* is uit de morele regels van de persoon. Zeker, wanneer de persoon de voltrokken handeling niet prefereert, omdat de daad in strijd is met zijn morele normen, dan is er sprake van een onvrije handeling. En wanneer de actor in het licht van zedelijke overwegingen de voorkeur geeft aan het realiseren van een bepaalde daad, dan is er een vrije handeling in het geding. Maar voorkeuren spruiten niet alleen voort uit morele criteria, er kunnen allerlei soorten van regels ten grondslag liggen aan ons handelen: soms handel ik uit esthetische overwegingen, soms op grond van technische regels, dan weer in het licht van juridische maatstaven, of politieke, economische, rekenkundige, linguïstische, methodologische, etc., etc. Met andere woorden: een handeling is vrij zodra de daad verklaarbaar is uit de voorkeuren en regels van de actor; maar wanneer we deze regels inperken tot *morele* normen, geven we, denk ik, een te enge interpretatie van het begrip 'vrije handeling' (vgl. ook Frankfurt, 1971, p. 13, nt. 6).

Opvoeden – dat is vanuit maatgevende kaders opzettelijk ingrijpen met de bedoeling om het kind maatgevende kaders aan te leren (vgl. Spiecker, 1974, pp. 42, 43).

2.2. '(On)vrije situatie'

Voordat ik het begrip 'vrije situatie' zal ontleden, wil ik eerst een aantal opmerkingen plaatsen bij de term 'situatie' *sec*, omdat ik deze notie op een manier zal gebruiken die enigszins afwijkt van de dagelijkse taal. Onder een situatie versta ik het geheel van condities dat bepaalt welk handelingsrepertoire een actor tot zijn beschikking heeft; het zijn de voorwaarden die zowel het aantal als de aard van mogelijke handelingsalternatieven bepalen en omgrenzen. Laat ik dit met een tweetal voorbeelden illustreren.

Joris, een c.a.r.a.-patiëntje, is een verwoed liefhebber van talrijke sportieve bezigheden, zoals voetballen, hardlopen, schommelen, e.d. Deze activiteiten zijn alleen mogelijk dankzij het vervuld zijn van een groot aantal condities (voldoende longinhoud, spierkracht, goede oog-hand coördinatie, etc., etc.),

want zodra Joris een astma-aanval heeft is het afgelopen met deze sportieve bezigheden. Een aantal van deze voorwaarden (zoals voldoende zuurstof) is dan niet langer aanwezig, waardoor het handelingsrepertoire van Joris sterk wordt beknot. Stijn, het broertje van Joris, houdt vooral van hardrijden op de fiets. Maar helaas, hij heeft een lekke band, waardoor hij niet langer in staat is om hard te fietsen en waaruit blijkt dat opgepompte banden noodzakelijke condities zijn voor het beschikken over de mogelijkheid om hard te rijden.

De condities, die een situatie constitueren, vallen uiteen in twee klassen: enerzijds zijn er de condities van *vermogen*, *bekwaamheid* of *capaciteit* en anderzijds zijn er de condities van *gelegenheid*. Zo heeft Joris tijdens de astma-aanval niet langer het vermogen om te voetballen, terwijl de lekke band Stijn de gelegenheid ontnemt om hard te fietsen. 'Vermogen' is een paraplu-begrip voor allerhande vormen en typen van bekwaamheden, zoals talent, vaardigheid, competentie, handigheid, bedrevenheid, kwaliteit, behendigheid, e.d. en het wordt veelal gebruikt om de toerusting van de *actor* te typeren. 'Gelegenheid' is daarentegen een kenmerk van de *omstandigheden*, van de externe condities waarin de actor zich bevindt (vgl. Von Wright, 1976, p. 432). Wanneer we dan ook willen verklaren waarom een handeling (niet) optrad, kunnen we zowel verwijzen naar factoren 'in' de actor (zijn vermogen), als naar factoren 'buiten' de actor (de gelegenheid). De term 'situatie' gebruikt men in de dagelijkse taal veelvuldig om gelegenheden aan te wijzen, maar, zoals gezegd, ik interpreteer het begrip 'situatie' in een wat bredere zin, daar niet alleen de condities van gelegenheid, maar ook de condities van vermogen onder het situatiebegrip vallen.

Nu de inhoud van het begrip 'situatie' schetsmatig is beschreven met behulp van de noties 'handelingsrepertoire', 'conditie', 'vermogen' en 'gelegenheid', wil ik het begrip 'vrije situatie' wat nader in ogenschouw nemen. Daartoe zal ik het boven besproken voorbeeld enigszins modificeren.

Juist op de dag dat Joris zijn balvaardigheden tijdens een voetbaltoernooi ten toon kan spreiden, krijgt hij een astma-aanval. Hij kruipt in bed en moet zich de rest van de dag beperken tot lichte bezigheden, zoals spelletjes doen, met zijn moeder praten, tekenen, een sinaasappel eten, naar de radio luisteren, etc. Dit is, denk ik, een typisch voorbeeld van een onvrije situatie, want de condities die Joris' handelingsrepertoire bepalen worden gekenmerkt door twee met elkaar verweven eigenschappen: in de eerste plaats *maakt de situatie het de actor onmogelijk datgene te doen wat hij graag had willen doen*, name-

lijk voetballen; anders gezegd, de daad die de actor graag wil voltrekken behoort niet tot zijn handelingsrepertoire; en – ten tweede – juist omdat hem het vermogen (en/of de gelegenheid) ontbreekt om te handelen zoals hij graag had gewild, *ervaart de actor de situatie als belemmerend of inperkend*, waardoor hij de condities waaronder hij moet leven *betreurt*. Een gevangene bijvoorbeeld, leeft in een onvrije situatie. Hij kan weliswaar allerlei handelingen verrichten, zoals pokersen met zijn medegevangenen, een brief schrijven, wasknijpers maken, etc., maar datgene waarnaar hij verlangt (uitgaan met zijn geliefde), kan hij niet ten uitvoer brengen, daar hij de gelegenheid mist. Daarom is hij ontevreden met zijn situatie: de condities beletten of verhinderen hem een avond met zijn geliefde door te brengen.

Onvrije situaties worden vaak beschreven in termen van *dwang*: de omstandigheden dwingen de gevangene te kiezen uit een beperkt handelingsrepertoire; de astma dwingt Joris iets te doen wat hij liever niet had willen doen; hij is voorlopig aan zijn bed gekluisterd; etc. Net zoals een vrije handeling zijn tegenpool vindt in een daad die voortspuit uit een onweersaanbare of dwingende *wens*, is een vrije situatie: de tegenovergestelde van dwingende *omstandigheden*.

Wanneer we de begrippen 'vrije handeling' en 'vrije situatie' met elkaar vergelijken, blijkt een actor een *vrije* daad te kunnen voltrekken in een *onvrije* situatie. Een vrije handeling is immers een daad die de actor prefereert binnen een *gegeven* situatie; het is een handeling uit zijn *gegeven* handelingsrepertoire waaraan hij de voorkeur geeft. En het is heel goed mogelijk dat de actor deze situatie betreurt, omdat hij liever onder andere condities had gehandeld. De misdadiger bijvoorbeeld, heeft in de gevangenis de beschikking over verschillende handelingsalternatieven (pokersen, schrijven, etc.) en wanneer hij een handeling voltrekt die hij binnen de gegeven condities prefereert, voltrekt hij een vrije daad. Maar hij leeft in een onvrije situatie, daar hij ontevreden is over de omvang van zijn handelingsmogelijkheden.

Om verwarring tussen deze twee vrijheidsbegrippen te vermijden, is het wellicht raadzaam om het gebruik van de werkwoorden 'prefereren', 'verkiezen' en 'de voorkeur geven aan' te beperken tot situaties waarin er sprake is van vrije of onvrije *daden*; in verband met vrije of onvrije *situaties* zouden we dan kunnen spreken over 'graag willen' of 'verlangen'. Bijvoorbeeld: Joris prefereert het legospel, daar hij deze daad verkiest boven de andere daden die hij op dat ogenblik kan uitvoeren; maar hij *verlangt* ernaar te voetballen, waardoor hij de condities die de grenzen afbakenen van zijn mogelijkheden betreurt.

Uit dit terminologisch onderscheid vloeit voort, dat een vrije daad die in een onvrije situatie wordt voltrokken, *niet* samenvalt met de handeling waarnaar de persoon verlangt; maar wanneer de actor de daad die hij graag wil voltrekt, en dus in een vrije situatie verkeert, is de verlangde daad tevens de geprefereerde handeling.

We zijn nu in staat om het begrip '(on)vrije situatie' te definiëren:

- (D3) Een *situatie* is *vrij*, indien, en alleen indien, de actor niet ontevreden is met de situatie, omdat de situatie de actor niet verhindert datgene te doen wat hij graag wil doen of waarnaar hij verlangt.
- (D4) Een *situatie* is *onvrij*, indien, en alleen indien, de actor ontevreden is met de situatie, omdat de situatie hem verhindert datgene te doen wat hij graag wil doen of waarnaar hij verlangt.

Verwijst het begrip 'vrije situatie' naar een constitutieve eigenschap van de opvoedingswerkelijkheid? Is dit concept, evenals het begrip 'vrije handeling', een groundbegrip van de pedagogische wetenschappen? Ook deze vragen kunnen we, denk ik, in positieve zin beantwoorden. In het opvoedingsproces is de opvoeder er steeds op gericht om het kind bepaalde *vermogens* aan te leren; door het voltrekken van opvoedingshandelingen tracht de volwassene gelegenheden te creëren waardoor het handelingsrepertoire van de opvoeding kwalitatief en kwantitatief wordt verbreed. Maar waarom heeft de opvoeder deze intentie? De opvoeder wil de handelingsmogelijkheden van het kind uitbreiden, *opdat de opvoeding in een later stadium niet in onvrije situaties zal verkeren*. Door het ontwikkelen van deze vermogens probeert de opvoeder te voorkomen dat het kind (ver) achterblijft bij zijn leeftijdgenootjes en uiteindelijk in een situatie terechtkomt, waarin hij voortdurend naar dingen verlangt die hij, bij gebrek aan toerusting, niet tot stand kan brengen. We streven in het opvoedingsproces dus niet alleen naar het aanleren van vrije handelingen, maar tevens hebben we in en door ons ingrijpen de bedoeling om onvrije situaties te vermijden, zodat de daad die de opvoeding graag wil voltrekken ten leste samenvalt met de geprefereerde daad.

Nu lijkt er echter een contradictie te ontstaan: enerzijds is opvoeden per definitie het aanleren van *maatgevende kaders* (in verband met vrije handelingen), terwijl opvoeden anderzijds altijd gericht is op het verwerven van *vermogens* om te handelen (in verband met vrije situaties). Sluit het één het ander niet uit? Is de bewering dat opvoeden *altijd* het aanle-

ren van regels impliceert niet (logisch) tegenstrijdig met de propositie dat opvoeden *altijd* het bijbrengen van vermogens inhoudt? Is de eerstgenoemde activiteit niet veeleer gericht op ons *willen*, terwijl de andere daden veranderingen in het *kunnen* op het oog hebben?

Ongetwijfeld, de relatie tussen 'willen' en 'kunnen' is een zeer complexe relatie en de werkwoorden zijn zeker niet synoniem. Maar toch dacht ik te kunnen stellen, dat het aanleren van vermogens om te handelen het aanleren van regelpatronen impliceert, en andersom. Men stelle zich voor: we leren het kind in het opvoedingsproces talrijke taaldaden te voltrekken, zoals iemand bedanken, zich verontschuldigen, spijt betuigen, iemand groeten, etc. Doordat we het kind dit handelingsrepertoire bijbrengen, verwerft de opvoeding het vermogen om deze taaldaden uit te voeren. Maar het kind kan zich deze vaardigheden alleen eigen maken, wanneer het de regels leert die voorschrijven wanneer bepaalde klanken geuit mogen worden en die bepalen in welke situaties een specifieke expressie geldt als het geven van een dankje, het aanbieden van verontschuldigen, e.d.³ Het beheersen van deze maatgevende kaders is derhalve een noodzakelijke voorwaarde voor het bezit van het vermogen om deze handelingen te voltrekken. En hetzelfde geldt *mutatis mutandis* voor *alle* handelingen: het aanleren van het vermogen om X te doen kan alleen slagen, wanneer het kind de regels leert die bepalen wat we in welke situatie moeten prefereren om X te voltrekken. Neem bijvoorbeeld een kernmoment van het opvoedingsgebeuren: het aanleren van het vermogen om zedelijk te handelen. Deze capaciteit kan alleen tot volle wasdom komen, indien de opvoeding de morele regels verwerft die voorschrijven welke daden men in bepaalde situaties moet prefereren en ten uitvoer brengen. Alleen dankzij deze regels weten we welke daden we moeten prefereren om zedelijk te kunnen handelen.

En andersom geldt hetzelfde: door het kind regels over te dragen, komt de educandus in het bezit van allerlei capaciteiten om te handelen. Het kind leert de regels van de rekenkunde waardoor het de mogelijkheid verwerft om te rekenen; de opvoeding maakt zich esthetische regels eigen en daardoor krijgt het kind het vermogen om 'met smaak' te handelen; dankzij het feit dat het kind de verkeersregels heeft geleerd en weet wat het in bepaalde situaties moet prefereren, is het in staat om zich in het verkeer te bewegen; etc., etc. Kortom, de boven gesignaleerde tegenstrijdigheid is een *schijn* tegenstelling, daar vermogens en regels elkaar wederzijds impliceren.

In staat zijn om op te voeden — dat is het vermogen hebben om opzettelijk in te grijpen met de bedoeling

om het kind vermogens aan te leren.

'Vrije situatie' is een grondbegrip van de pedagogiek, daar alle opvoedingshandelingen worden voltrokken met het oog op het realiseren van vrije situaties. Indien deze gerichtheid ontbreekt, kan er geen sprake zijn van opvoeding. Hetzelfde geldt in zekere zin voor het begrip 'onvrije situatie': iedere vorm van pedagogisch ingrijpen kenmerkt zich door de intentie om onvrije situaties te voorkomen. Het één impliceert het ander: het streven naar vrije situaties impliceert het vermijden van onvrije situaties. Er is echter ook nog een andere manier waarop het begrip 'onvrije situatie' kan functioneren: niet als aanduiding van de toestand die de opvoeder door zijn handelen tracht te ontwijken, *maar als verwijzing naar de situatie waarin het kind zich bevindt op het moment dat er opgevoed wordt*. In de rest van deze paragraaf zal ik de notie 'onvrije situatie' in deze zin gebruiken en mijn vraag luidt: is het begrip 'onvrije situatie' met deze verwijzing een grondbegrip van de pedagogiek? En het antwoord is: neen. Ofschoon er ongetwijfeld talrijke opvoedingssituaties zijn waarin het kind onvrij is, omdat het graag handelingen wil voltrekken waartoe het nog niet in staat is, kunnen we dit kenmerk niet beschouwen als een *conditio sine qua non* van de opvoedingswerkelijkheid. Want de opvoeding vindt over het algemeen niet plaats omdat het kind in onvrije situaties *verkeert*, maar er wordt opgevoed opdat de opvoedeling niet in onvrije situaties *zal geraken*. Door het aanleren van vermogens en de daarmee verweven maatgevende kaders, probeert de opvoeder de onvrijheid als het ware voor te blijven.

Alhoewel het begrip 'onvrije situatie' (voor zover toegepast op de toestand waarin het kind zich bevindt op het ogenblik dat er opgevoed wordt) niet constitutief is voor de pedagogiek in het algemeen, is het niet uitgesloten dat onvrije situaties wel kenmerkend zijn voor het onderwerp van één van haar deeldisciplines. Hierbij denk ik met name aan het onderzoeksveld van de speciale pedagogiek (of orthopedagogiek). En misschien is het raadzaam om tegelijkertijd na te gaan in hoeverre het begrip 'onvrije handeling' binnen deze sector van de pedagogiek een rol speelt. Daartoe moeten we, dacht ik, één ding van te voren duidelijk stellen. In het definiëren van (D2) en (D4) wordt gerefereerd aan *handelingen*; in beide gevallen worden *dadens* genoemd die de persoon in kwestie prefereert of waarnaar hij verlangt. Welnu, willen we bestuderen in hoeverre de genoemde onvrijheidsbegrippen binnen de speciale pedagogiek functioneren, dan zullen alle noden, problemen, defecten, stoornissen, handicaps, e.d., die binnen deze discipline worden onderzocht, zich op de één of andere wijze moe-

ten manifesteren in het *handelings*repertoire van de desbetreffende kinderen. Want wanneer dit niet het geval is, wordt het onmogelijk om te bepalen of er wel dan niet sprake is van een onvrije handeling of een onvrije situatie.

Gelukkig is dit mijns inziens inderdaad het geval. Soms worden stoornissen, afwijkende ontwikkelingspatronen, e.d., (partieel) gedefinieerd in termen van handelingen (hysterie bijvoorbeeld, wordt vaak omschreven door te verwijzen naar het onechte, rolmatige handelen, dat bovendien vaak infantiele en egocentrische trekken vertoont) of in termen van ontbrekende handelingen (rekenstoornissen bijvoorbeeld, waarbij het kind niet (goed) kan schatten, meten, tellen, niet (goed) overweg kan met constructiespelen, puzzles, bouwpakketten, e.d.). Maar ook wanneer er bij de beschrijving of typering van de stoornis, afwijking, e.d. geen appèl wordt gedaan op het handelingsrepertoire van het kind, is er toch altijd sprake van het aan- of afwezig zijn van typische handelingspatronen (bijvoorbeeld bij enuresis: alhoewel onzindelijk gedrag niet beschouwd kan worden als het uitvoeren van een handeling, gaat het wel gepaard met steeds terugkerende daden: een kind dat niet zindelijk is zal zijn moeder veelvuldig vragen hem te verschonen, het zal proberen zijn probleem voor zijn vriendjes verborgen te houden, het wil niet mee met schoolreisje, weigert te gaan logeren, etc.).

Het eerste onvrijheidsbegrip, 'onvrije handeling', heeft ongetwijfeld enige waarde voor de speciale pedagogiek. Een aantal stoornissen, die binnen dit vakgebied worden onderzocht, kenmerken zich namelijk door herhaald optredende, onvrije daden. Hierbij kunnen we bijvoorbeeld denken aan *handelingen met dwangkarakter*, zoals deze optreden bij het neurotische kind (rituelen tijdens het naar bed gaan, bij het eten, e.d.); verder komen *fobieën* in aanmerking (bijvoorbeeld de schoolfobie, waarbij de angst voor de school zo groot is, dat er een onweerstaanbare wens ontstaat om niet naar school te gaan) en het *ongetuigd uiten van impulsen*, bijvoorbeeld bij psychopatische en structuropatische kinderen die de controle over hun agressieve en seksuele impulsen schijnen te missen, of bij het M.B.D.-kind, met zijn onweerstaanbare behoefte aan motorische activiteiten in ongeschikte situaties.

Is het begrip 'onvrije handeling' evenwel een grondbegrip van de speciale pedagogiek? Op het eerste gezicht lijkt dit niet het geval te zijn. Immers, een grondbegrip verwijst naar een constitutief kenmerk van het voorwerpsdomein van een wetenschap en is derhalve van toepassing op alle thema's, onderwerpen, objecten, e.d. die binnen een dergelijke discipline worden onderzocht. Wanneer bijvoorbeeld 'in-

tentionaliteit' een groundbegrip is van de opvoedingswetenschap, heeft in principe al het onderzoek binnen deze discipline betrekking op situaties waarin er sprake is van het voltrekken van intentionele activiteiten. Een groundbegrip verwijst naar een kwaliteit die het totale gebied van een wetenschap doortrekt. En dit geldt niet voor het begrip 'onvrije handeling'. Want ofschoon dwanghandelingen, fobieën en ongecontroleerde impulsuitingen soms behoren tot het object van speciaal pedagogisch onderzoek en soms op de een of andere wijze rechtstreeks samenhangen met de stoornis, handicap, e.d. die het thema is van orthopedagogische studie, is dit overwegend *niet* het geval.

En hoe zit het met het begrip 'onvrije situatie'? Dit concept is mijns inziens wel degelijk een grondcategorie van de speciale pedagogiek. Alle defecten, stoornissen, afwijkingen, e.d. die de speciale pedagogiek in kaart tracht te brengen, kunnen we beschouwen als condities, als oorzaken van condities of als gevolgen van condities, die het handelingsrepertoire van het kind sterk inperken en talrijke handelingspatronen onmogelijk maken. Met andere woorden, de stoornissen, handicaps, e.d. constitueren of veroorzaken *onvrije situaties*, waardoor de handelingsmogelijkheden van het kind kwalitatief en kwantitatief achterblijven bij zijn leeftijdgenootjes.

Deze onvrije situaties kunnen op verschillende manieren worden bestudeerd. Zo bestaat de mogelijkheid om te onderzoeken hoe deze stoornissen en tekorten zijn ontstaan; men gaat op zoek naar de causale condities waaronder het verschijnsel optreedt (etiologie); ook is het mogelijk om het onderzoek te concentreren op de factoren die de afwijking of de stoornis in positieve zin kunnen beïnvloeden (behandeling). Maar hoe de speciaal pedagoog zijn onderzoek ook opzet, steeds wordt zijn activiteit gedragen door dezelfde fundamentele intentie: *hij probeert kennis te verwerven op grond waarvan onvrije situaties kunnen omslaan in vrije situaties*. En met name zoekt hij naar wegen die de inperkende condities eventueel kunnen wegnemen of waarlangs condities kunnen worden gerealiseerd die de negatieve effecten van de stoornis verminderen.

Eerder hebben we gezien dat een situatie uiteenvalt in condities van vermogen en condities van gelegenheid. De onvrije situaties, waar de speciaal pedagoog zich over buigt, worden veelal gevormd door condities waarbinnen het kind het *vermogen* mist om datgene te doen waarnaar het verlangt. Dit betekent niet dat gelegenheden onbelangrijk zouden zijn voor de orthopedagoog. Integendeel, het kind leeft veelal in een situatie waarin de gelegenheid ontbreekt om allerlei vermogens aan te leren of tot ontwikkeling te

brengen. En omdat de orthopedagoog onderzoekt van welke condities de verschillende vermogens van kinderen afhankelijk zijn, moet hij zich ook concentreren op de aan- of afwezigheid van gelegenheidscondities. Door dit onderzoek naar de voorwaarden waaronder het kind de gewenste vermogens kan verwerven, draagt de speciale pedagogiek haar steentje bij tot de uitbreiding van het gewenste handelingsrepertoire en ontstaat de mogelijkheid de betreunde situatie te verlichten of op te heffen.

Ten slotte wil ik nog een viertal kanttekeningen plaatsen. Allereerst dit. Beide vrijheidsdefinities maken gebruik van 'subjectieve' factoren, zoals voorkeuren, verlangens, gevoelens van ontevredenheid, e.d. Het probleem is nu, dat sommige kinderen met een behoorlijke achterstand in de ontwikkeling van hun handelingsrepertoire in het geheel niet ontevreden zijn over hun situatie en niet de behoefte hebben om handelingen te voltrekken die buiten hun vermogens omgaan. Vooral bij jonge kinderen en cognitief gestoorde kinderen, zoals oligofrenen, zal dit het geval zijn. Deze kinderen verkeren volgens de eerder gegeven definitie ((D4)) *niet* in een onvrije situatie, terwijl ze *wel* behoren tot het onderzoeksterrein van de speciale pedagogiek. Is het begrip 'onvrije situatie' dan toch geen groundbegrip van de speciale pedagogiek? Moeten we ons misschien beperken tot het begrip 'onvermogen'?

Ik denk dat we dit dilemma als volgt kunnen oplossen. Kinderen, en zeker geestelijk gehandicapte kinderen, zijn per definitie *onmondig*. Dit betekent ondermeer, dat kinderen nog niet in voldoende mate in staat zijn om het ware van het onware, het goede van het kwade en het wenselijke van het onwenselijke te onderscheiden. En daarom geven wij, de opvoeders, *plaatsvervangende* oordelen, om langs deze weg het kind de noodzakelijke criteria en regelpatronen voor te leven en aan te leren, tot zijn volwassenheid een feit is. De volwassene is dan ook degene, die mede bepaalt wat een kind in een bepaalde leeftijdsfase zou moeten kunnen en waarnaar het zou moeten verlangen, waardoor *zijn* wensen en verlangens met betrekking tot het handelingsrepertoire van het kind gaan functioneren als een criterium voor het al dan niet aanwezig zijn van een onvrije situatie. Anders gezegd, de boven gegeven definities van een (on)vrije situatie, (D3) en (D4), hebben betrekking op de wereld van de zelfstandige volwassene en de inhoud van het begrip verschuift, zodra er sprake is van onmondige mensen:

- (D5) Een *situatie*, waarin een *kind* zich bevindt, is *vrij*, indien, en alleen indien, het kind, of de opvoeders van het kind, niet ontevreden zijn

met de situatie, omdat de situatie het kind niet verhindert datgene te doen waarnaar het kind verlangt, of waarnaar de opvoeders van het kind verlangen.

- (D6) Een *situatie*, waarin een *kind* zich bevindt, is *onvrij*, indien, en alleen indien, het kind, of de opvoeders van het kind, ontevreden zijn met de situatie, omdat de situatie het kind verhindert datgene te doen waarnaar het kind verlangt, of waarnaar de opvoeders van het kind verlangen.

Ten tweede: sommige filosofen en wijsgerig pedagogen⁴ maken een tweedeling tussen 'handelen' en 'gedrag', waarbij 'handelen' betrekking heeft op intentionele activiteiten en de klasse van gedragingen is samengesteld uit niet-bedoelde, onopzettelijke activiteiten. Zo worden bepaalde stoornissen en defecten veelvuldig beschreven door te refereren aan typische gedragingen, zoals polsfrequentie, reflexactiviteiten, plukharen, e.d. (bij neurasthenie); blozen, hartkloppingen, enuresis, stotteren, tics, e.d. (bij de kinderneurose); enz. Hoewel dit onderscheid tussen handelen en gedrag niet geheel in overeenstemming is met de dagelijkse taal, is het wel degelijk belangrijk en zinvol; maar de classificatie wordt mijns inziens bezwaarlijk, wanneer men deze indeling laat samenvallen met *vrije* en *onvrije* activiteiten. Want, zoals we boven hebben gezien, zijn er ook *onvrije handelingen* (dwangmatige en impulsieve handelingen, handelingen die voortspuiten uit fobische angsten en handelingen die buiten het onderzoeksveld van de speciale pedagogiek vallen, zoals daden die samenhangen met verslavingen, hartstochten, e.d.). Maar dat niet alleen: gedrag *op zichzelf* is vrij noch onvrij; gedrag kan alleen een onderdeel vormen van een *vrije* of *onvrije situatie*. Zo kunnen gedragingen behoren tot de condities die ons bepaalde vermogens ontnemen, waardoor deze gedragingen tezamen met andere factoren een *onvrije* situatie creëren. Onwillekeurige bewegingen bijvoorbeeld, ontnemen het spastische kind de mogelijkheid bepaalde handelingen ten toon te spreiden, zoals schrijven, typen, spreken, e.d. Wanneer het kind één van deze handelingen graag wil voltrekken en daardoor de condities waaronder hij moet leven als belemmerend ervaart, vormen de spastische gedragingen in hun samenhang met andere condities een *onvrije* situatie. En zo kunnen gedragingen ook een onderdeel vormen van een *vrije* situatie: het feit bijvoorbeeld, dat ik regelmatig met mijn ogen knipper, is een noodzakelijke voorwaarde voor talrijke handelingen die ik graag wil voltrekken.

Ten derde: alhoewel het begrip '*onvrije situatie*' geen groundbegrip is van de pedagogiek in het alge-

meen, maar alleen constitutief is voor de orthopedagogiek, *is en blijft de speciale pedagogiek een opvoedingswetenschap*. Want het thema van de speciale pedagogiek is hetzelfde als het onderwerp van alle opvoedingswetenschappen: de opvoedingswerkelijkheid. Ook het speciaal pedagogisch onderzoek neemt zijn vertrekpunt in situaties waarin ouders trachten hun kinderen opzettelijk en doelgericht maatgevende kaders en vermogens aan te leren. Het zijn alleen opvoedingssituaties van een bepaalde signatuur: op de één of andere wijze zijn de ouders weinig succesvol in het bereiken van hun doelen en ontstaan er *onvrije* situaties, waarin het kind niet in staat is datgene te doen waarnaar het verlangt of waarnaar zijn opvoeders verlangen⁵.

In de vierde plaats: overeenkomstig het gangbare taalgebruik, zouden we een emancipatorische praxis kunnen typeren als een vorm van handelen waarin getracht wordt *onvrije* situaties op de één of andere wijze op te heffen. Systematisch onderzoek naar de manier waarop een dergelijke praxis effectief gestalte kan krijgen, zouden we dan kunnen omschrijven als een vorm van emancipatorische wetenschapsbeoefening. Wanneer dit juist is, kent de pedagogiek weliswaar emancipatorische momenten, *maar is het geen emancipatorische wetenschap*, daar het begrip '*onvrije situatie*', toegepast op de toestand van het kind op het moment van het ouderlijk ingrijpen, niet kan worden beschouwd als een groundbegrip van de opvoedingswetenschap. *De speciale pedagogiek is daarentegen wel een emancipatorische wetenschap*: zij bestudeert *onvrije* situaties met de uiteindelijke bedoeling om kennis te leveren voor een emancipatorische praxis, waarin gepoogd wordt *onvrije* situaties te veranderen in *vrije* situaties.

2.3. '(On)vrije actor'; 'anders kunnen handelen'

Het derde vrijheidsbegrip – '*vrije actor*' – zal ik analyseren door uit te gaan van het volgende voorbeeld. Een meisje van pakweg veertien jaar wil een avond dansend doorbrengen in een disco-bar. Haar vader heeft haar echter verboden deze aaneenschakeling van complexe daden ten uitvoer te brengen. En indien ze toch de euvels moed heeft om buiten zijn medeweten om die avond de bar te betreden, krijgt ze gedurende drie maanden geen zakgeld. Ongetwijfeld is er hier *onvrijheid* in het geding; maar in welke zin?

Laten we, ter wille van de redenering, aannemen dat het meisje toch gaat dansen. Zij voltrekt dan een reeks van *vrije daden*, daar deze handelingen voortvloeien uit haar preferenties en de daarmee verweven regelpatronen. Zij volgt niet simpelweg de sterkste wens (als een dier) of een onweerstaanbare behoefte

(als een dwangmatige danser), maar handelt op grond van haar eigen beoordelingscriteria die botsen met het maatgevende kader van haar vader. Tevens verkeert het meisje in een *vrije situatie*: zij is niet ontevreden met de toestand waaronder zij moet leven omdat zij het vermogen of de gelegenheid mist om de verlangde daad ten toon te spreiden. Integendeel, zij wil deze daad graag volbrengen (ze heeft er dagenlang naar toe geleefd) en zij heeft zowel het vermogen om te dansen (ze heeft geruime tijd danslessen gevolgd), als de gelegenheid daartoe (haar vader heeft haar niet opgesloten, ze heeft voldoende geld, een partner om mee te dansen, etc.). Maar als er geen sprake is van een onvrije handeling of een onvrije situatie, welke vorm van onvrijheid is er dan aanwezig? Indien zowel de condities voor een vrije handeling (overeenkomstig het analysans van (D1)), als de criteria voor een vrije situatie (overeenkomstig het definiens van (D3)) vervuld zijn, en er desondanks sprake is van onvrijheid, dan moet er nog een derde vrijheidsnotie bestaan waarvan het gebruik door andere regels wordt geleid.

Voor dit (on)vrijheidsbegrip zal ik de term '*(on)vrije actor*' reserveren. In het boven beschreven voorbeeld komt tot uitdrukking wat kenmerkend is voor een onvrije actor: deze wil een bepaalde handeling uitvoeren, maar de daad is *niet toegestaan* en wordt eventueel gevolgd door *negatieve sancties*. Het meisje uit de illustratie heeft het verbod gekregen om te gaan dansen, op straffe van het inhouden van haar zakgeld. En zo zijn er talrijke voorbeelden waarmee we dit onvrijheidsbegrip kunnen toelichten: de wettelijke macht kan ons verbieden datgene te doen wat we willen doen en ons in geval van overtreding straffen; in dictaturen worden mensen gedwongen dingen na te laten die zij niet willen nalaten; en hetzelfde geldt voor bezettingen door vreemde mogendheden, het leven in slavernij, e.d. Natuurlijk, in dictaturen, slavernij, etc., mist men vaak de gelegenheid om de dingen te doen die men graag wil doen en kunnen we spreken van onvrije situaties. Maar vaak heeft men zowel het vermogen als de gelegenheid om de verlangde daad uit te voeren, terwijl men toch onvrij is, omdat de handeling niet veroorloofd is en onaangename gevolgen met zich mee kan brengen.

Opnieuw is er *dwang* in het geding, maar dit keer is er geen sprake van onweerstaanbare, dwingende wensen, of van dwingende omstandigheden die ons handelingsrepertoire inperken, maar zijn er autoriteiten in het spel die ons met behulp van onplezierige sancties dwingen om dingen te doen of juist achterwege te laten. En ook hier speelt het werkwoord '*willen*' of '*wensen*' een rol, daar het de actor niet is toegestaan om de gewenste handeling te voltrekken.

Om verwarring met de beide andere vrijheidsbegrippen te voorkomen en verwisseling met de eerder besproken betekenissen van '*willen*' en '*wensen*' uit te sluiten, zal ik in dit verband niet spreken over '*prefereren*' of '*verlangen*', maar over '*op prijs stellen*'. Ik definieer:

- (D7) Een actor is *vrij*, indien, en alleen indien, het de actor is toegestaan datgene te doen wat hij op prijs stelt en het voltrekken van deze daad niet gevolgd wordt door sancties die de actor als onaangenaam ervaart.
- (D8) Een actor is *onvrij*, indien, en alleen indien, het de actor niet is toegestaan datgene te doen wat hij op prijs stelt en het voltrekken van deze daad gevolgd wordt door sancties die de actor als onaangenaam ervaart.

De begrippen '*vrije handeling*', '*vrije situatie*' en '*vrije actor*' zijn hiërarchisch met elkaar verbonden: een onvrije actor die in een onvrije situatie een vrije handeling voltrekt is *minder* vrij dan een onvrije actor die in een vrije situatie een vrije daad ten uitvoer brengt; en de persoon, die een vrije daad voltrekt in een vrije situatie en bovendien als vrije actor functioneert, is *vrij in optima forma*. Deze trapsgewijze geleiding van meer en minder vrijheid vooronderstelt echter de volgende (logische) verhoudingen tussen de vrijheidsbegrippen: het is niet noodzakelijk dat een actor, die een vrije handeling voltrekt, in een vrije situatie verkeert of als actor vrij is; het is evenmin noodzakelijk dat een persoon, die een daad voltrekt in een vrije situatie, tevens een vrije actor is; maar het is wel zo dat een handeling, die wordt voltrokken in een vrije situatie, per implicatie een vrije daad is; en het is eveneens noodzakelijk dat een vrije actor, die een handeling voltrekt, per definitie in een vrije situatie verkeert en een vrije daad ten uitvoer brengt.

Verwijst het begrip '*vrije actor*', evenals de hiervoor besproken vrijheidsbegrippen, naar een constitutieve eigenschap van de opvoedingswerkelijkheid? Is ook dit concept een grondbegrip van de pedagogische wetenschappen? Deze vragen moeten we mijns inziens in ontkennende zin beantwoorden. Talrijke opvoedingshandelingen zijn er namelijk op gericht om het kind (voorlopig) als *onvrije actor* te laten functioneren. We gebruiken als opvoeders immers herhaaldelijk negatieve maatregelen met de bedoeling om kinderen zich overeenkomstig onze wensen te laten gedragen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat begrippen als '*straf*' en '*tucht*' van oudsher een belangrijke rol hebben gespeeld in het pedagogisch jargon. Maar dit betekent niet, dat het begrip '*onvrije actor*' logisch is verbonden met de categorie '*opvoe-*

ding', want opvoedingshandelingen hebben niet per definitie een dwingend karakter. Integendeel, goede opvoeders sluiten veelvuldig aan bij de handelingspatronen die het kind op prijs stelt en ondersteunen, stimuleren en belonen dergelijke activiteiten. Kortom, bij het aanleren van vermogens en maatgevende kaders kan het pedagogisch ingrijpen zowel leiden tot de (tijdelijke) onvrijwording van het kind, als tot het handhaven *casu quo* tot stand brengen van het functioneren van het kind als vrije actor.

In de analyse van de drie vrijheidsbegrippen heb ik steeds gebruik gemaakt van de noties 'willen'/'wensen' en 'dwang'. Al naar gelang we te maken hebben met een ander vrijheidsbegrip, zijn de betekenissen van deze termen aan lichte wijzigingen onderhevig. De betekenisverschuiving van het werkwoord 'willen' of 'wensen' heb ik tot uitdrukking gebracht door de werkwoorden '*prefereren*', '*verlangen*' en '*op prijs stellen*' te reserveren voor gevallen waarin er respectievelijk sprake is van een vrije handeling, een vrije situatie of een vrije actor. En de betekenisverandering van 'dwang' kwam tot uitdrukking in het gebruik van de termen 'dwingende *wensen*', 'dwingende *omstandigheden*' en 'dwingende *autoriteiten*'. Maar zoals ik reeds eerder naar voren heb gebracht, er is nog een derde begrip dat vaak wordt gebruikt om de betekenis van het woordje 'vrijheid' te verhelderen: het begrip '*anders kunnen handelen*'. En mijn vraag is: wat bedoelen we wanneer we zeggen dat iemand anders had kunnen handelen dan hij in feite deed? Hebben we steeds dezelfde situatie op het oog of wordt ook deze notie (net zoals 'willen' en 'dwang') verschillend gebruikt? En corresponderen deze diverse betekenissen met de begrippen 'vrije handeling', 'vrije situatie' en 'vrije actor'? Om de beantwoording van deze vragen tot een goed einde te brengen, moeten we allereerst ingaan op het netelige, verwarrende en misverstandene oproepende gebruik van het werkwoord 'kunnen'. Daarom begin ik met een typering van een aantal betekenissen van 'kunnen', om van daaruit licht te werpen op de begrippen '*anders kunnen handelen*' en '*vrijheid*'⁶:

- a) Het 'kunnen' van *vermogen* is één van de meest bekende betekenissen. Het jonge kind gaat voor het eerst naar school en na een aantal maanden *kan* het lezen en schrijven. Het heeft de bekwaamheid of het vermogen ontwikkeld om deze activiteiten onder de geëigende omstandigheden te voltrekken. De ontwikkeling van het kind bestaat voor een belangrijk deel uit het verwerven van vermogens (vanaf de eerste motorische vaardigheden tot en met het kunnen vellen van een zedelijk oordeel), ofschoon er ook tal-

rijke aangeboren vermogens bestaan. En er zijn helaas talrijke kinderen die belangrijke vermogens missen, deze niet kunnen aanleren of slechts in staat zijn met behulp van veel begeleiding dergelijke capaciteiten te ontwikkelen, zoals het structopatische kind, dat geen greep heeft op zijn wereld en daardoor zichzelf niet *kan* structureren, het imbeciele kind, dat het vermogen mist om bepaalde cognitieve vaardigheden te ontwikkelen, etc., etc.

Zoals we hebben gezien is het 'kunnen' van vermogen een groundbegrip van de pedagogiek, daar alle opvoedingshandelingen worden voltrokken met het oog op het aanleren van vermogens.

- b) Het 'kunnen' van *gelegenheid*. De uitspraak: 'Het kind *kan* schrijven' betekent soms dat het kind de gelegenheid heeft om te schrijven: het heeft een pen, er is voldoende licht, etc. De propositie: 'Het kind *kan* lezen, maar het *kan* nu niet lezen' behoeft daarom geenszins logisch inconsistent te zijn: het eerste 'kunnen' verwijst naar het aanwezige vermogen en het tweede 'kunnen' heeft de afwezige gelegenheid op het oog: er is geen boek, het licht is uitgevallen, e.d.

Ook dit 'kunnen' van gelegenheid is een groundbegrip van de opvoedingswetenschap. Hierbij moeten we niet zozeer denken aan gelegenheden om reeds *aanwezige* vermogens te realiseren, maar aan gelegenheden voor het *aanleren* van bekwaamheden. Opvoedingshandelingen zijn altijd bedoeld om condities tot stand te brengen waaronder het kind zijn vermogens kan ontwikkelen of verwerven. Deze condities creëren gelegenheden voor vermogens *van de tweede orde*: het zijn gelegenheden waarin het vermogen van het kind om vermogens te verwerven kan worden uitgeoefend.

Er bestaat een zeer nauwe samenhang tussen de begrippen 'gelegenheid' en 'vermogen'. P.H. Nowell-Smith spreekt mijns inziens terecht over een *logische* connectie tussen deze concepten (Nowell-Smith, 1966, pp. 328, 329). Daar bedoelt deze auteur niet mee, dat het vermogen om handeling X te voltrekken en de gelegenheid om X te volbrengen niet onafhankelijk van elkaar kunnen optreden (want vaak hebben we het vermogen om handeling X te doen en missen we de gelegenheid daartoe, en andersom), maar dat, zodra we een situatie *beschrijven* als de gelegenheid om X te voltrekken, we het begrip 'vermogen om X te doen' vooronderstellen, en omgekeerd. Alleen wanneer de condities voor het uitoefenen van een bepaald vermogen aanwezig

zijn, geldt de situatie (in de gebruikelijke betekenis van het woord) als een gelegenheid; dat wil zeggen, een situatie constitueert zich pas tot gelegenheid, wanneer we de situatie interpreteren in het licht van bepaalde vermogens. Pas doordat het kind het vermogen heeft om te lezen, geldt de situatie waarin hij zich bevindt wel of niet als een gelegenheid om te lezen. Hetzelfde geldt voor het begrip 'vermogen': een vermogen is namelijk altijd een bekwaamheid om iets te doen onder bepaalde condities. Het kind heeft niet het vermogen om te lezen zonder boek of in de duisternis, het is een vermogen om te lezen gegeven de gelegenheid. Met andere woorden: 'if we have any such concept as "can" at all, we should have the triple concept of ability, opportunity and both together' (Nowell-Smith, 1966, p. 329).

Wanneer de expressie 'hij kan X voltrekken' betekent dat de actor zowel de gelegenheid als het vermogen heeft ('both together') zal ik in het vervolg de term '*macht*' gebruiken. Indien het in iemands macht is om een handeling te voltrekken, heeft hij niet alleen het vermogen om de daad ten uitvoer te brengen, maar heeft hij bovendien de gelegenheid om dit vermogen uit te oefenen.

- c) Het 'kunnen' van *normativiteit*. Wanneer we 'kunnen' in deze zin gebruiken, is het vaak toegestaan om 'kunnen' te vervangen door 'mogen' en soms zelfs door 'behoren'. Dit normatieve 'kunnen' is verbonden met regels of criteria, bijvoorbeeld: 'dat *kun* je niet doen tegenover je medemens' (morele regels); '*kan* ik deze twee getallen met elkaar vermenigvuldigen?' (rekenkundige regels); '*kan* ik de huur voor de studeerkamer afrekken van de belasting?' (juridische regels); etc.

Opnieuw hebben we hier te maken met een groundbegrip van het pedagogische denken: door het voltrekken van opvoedingshandelingen streven we naar het aanleren van maatgevende kaders en deze regelpatronen bepalen wat wel en niet is toegestaan, welke daden wel en niet mogen worden voltrokken, wat we wel en niet onder bepaalde omstandigheden mogen en moeten prefereren. De beantwoording van de vraag of we dit normatieve 'kunnen' in *normatieve zin* mogen gebruiken in onze wetenschappelijke theorieën, is afhankelijk van onze stellingname ten aanzien van het waardevrijheidsprobleem. Onderzoekers die het gebruik van waarde-oordelen in wetenschappelijke uitsprakensystemen niet gerechtvaardigd achten, zullen dit normatieve 'kunnen' alleen in descriptieve zin willen toepassen, door zich te beperken tot het beschrijven van datgene

wat wel en niet is toegestaan binnen pedagogische situaties. De theorieën die tot nu toe in de pedagogiek zijn ontwikkeld, zijn echter overwegend normatief gekleurd; *de facto* wordt dit 'kunnen' veelvuldig normatief gebruikt, doordat men als wetenschapper oordelen velt omtrent de wenselijkheid van maatgevende kaders en de daarbij behorende voorkeuren.

- d) Het 'kunnen' van *logische mogelijkheid*. De uitspraak 'een driehoek *kan* gelijkbenig zijn' drukt een logische mogelijkheid uit en de propositie 'een vierkant *kan* vijf zijden bezitten' geeft een logische *on*mogelijkheid weer. In het algemeen: een gebeurtenis is logisch mogelijk wanneer de propositie waarin deze stand van zaken wordt uitgedrukt niet zelf-tegenstijdig is. Daarnaast kunnen we spreken over de logische (on)mogelijkheid van *combinaties* van twee of meer gebeurtenissen: een groep van twee of meer gebeurtenissen is logisch mogelijk, indien de conjunctie van de proposities die deze gebeurtenissen beschrijven, logisch consistent is. Bijvoorbeeld: 'Persoon X heeft van tijdstip t tot tijdstip t₁ de macht om handeling Y te voltrekken' en 'Persoon X mist van t tot t₁ het vermogen om handeling Y te voltrekken' zijn als combinatie logisch onmogelijk, daar het hebben van macht de aanwezigheid van het vermogen impliceert.

Dit woordje 'kunnen' gebruiken we vooral in de wijsgerige pedagogiek, voor zover we de werkwijze van deze discipline typeren als de analyse van pedagogische groundbegrippen. En ik hoop dat dit artikel daar een voorbeeld van is: tot nu toe heb ik begrippen als 'vrijheid', 'opvoeding', 'kunnen', e.d. gedeeltelijk uiteen gerafeld en dit proces bestaat voor een deel uit een onderzoek naar datgene wat logisch mogelijk en onmogelijk is. Bijvoorbeeld: *kan* er sprake zijn van 'vrijheid' wanneer een handeling niet voortvloeit uit de voorkeuren van de actor? *Kan* een opvoedingshandeling onvrij zijn? *Kan* een persoon het vermogen hebben om te handelen zonder in het bezit te zijn van een maatgevend kader? etc., etc.⁷ Op de een of andere manier speelt het criterium der zelf-tegenstrijdigheid een belangrijke rol bij de toetsing van wijsgerig-pedagogische beweringen; wellicht een even vooraanstaande rol als het criterium der empirische toetsbaarheid in de empirische wetenschappen.

- e) Het 'kunnen' van *causale mogelijkheid*. Deze betekenis van 'kunnen' zal in de analyse van de relatie tussen 'vrijheid' en 'causaliteit' een belangrijke rol spelen. Voorlopig zal ik de volgende grove omschrijving geven: het is causaal *on*moge-

lijk dat de gebeurtenis G optreedt, indien er een oorzaak is voor het *niet* optreden van G; en het is causaal onmogelijk dat G *niet* optreedt, indien er een oorzaak is voor het optreden van G. Het optreden van G is causaal mogelijk, wanneer er geen oorzaak is voor het *niet* optreden van G; en het *niet* optreden van G is causaal mogelijk, indien er geen oorzaak is voor het optreden van G.

We keren nu terug naar ons uitgangspunt. 'Vrijheid' wordt omschreven met behulp van de notie 'anders kunnen handelen' en de vraag is: wat bedoelen we in dit verband met het woordje 'kunnen'?

De eerste twee vrijheidsbegrippen – 'vrije handeling' en 'vrije situatie' – kunnen we mijns inziens verhelderen door gebruik te maken van het 'kunnen' van *vermogen* en *gelegenheid*. Wanneer er sprake is van een vrije handeling, betekent de notie 'anders kunnen handelen' dat de actor zowel het vermogen als de gelegenheid heeft om een alternatieve daad te voltrekken. En indien de persoon een onvrije handeling voltrekt, is de actor niet in staat om anders te handelen, daar een onweerstaanbare wens hem het vermogen ontnemt om de geprefereerde daad te voltrekken. 'Vrij handelen' betekent derhalve: de *macht* hebben om anders te handelen. In een vrije situatie zijn we eveneens in het bezit van het vermogen en de gelegenheid om anders te handelen dan we in feite doen (in een vrije situatie voltrekken we immers per definitie een vrije handeling). Maar een actor in een onvrije situatie kan (in tegenstelling tot iemand die een onvrije daad voltrekt) wel degelijk in het bezit zijn van de macht om een alternatieve daad ten uitvoer te brengen. Het ontbreekt hem alleen aan het vermogen en/of de gelegenheid om de daad waarnaar hij verlangt te volbrengen. Anders gezegd, een persoon, die zich in een onvrije situatie bevindt, heeft vaak wel het vermogen en de gelegenheid om anders te handelen, maar mist de macht om de verlangde daad te voltrekken. De betekenis van de term '(on)vrije actor' kunnen we evenwel niet volledig

expliceren met behulp van het 'kunnen' van *vermogen* en *gelegenheid*. Wanneer een actor vrij is, heeft hij niet alleen de macht om anders te handelen, maar is het hem bovendien door autoriteiten toegestaan om een alternatieve daad te voltrekken. Het 'kunnen' van *normativiteit* moet er aan worden toegevoegd: een *onvrije* actor is een persoon die de op prijs gestelde handeling niet *mag* voltrekken.

Twee betekenissen van 'kunnen' zijn echter nog niet aan bod geweest. Het 'kunnen' van logische mogelijkheid speelt geen enkele rol bij de verheldering van de drie vrijheidsbegrippen, want of het nu gaat om een handeling, een situatie of een actor, in geen van deze gevallen betekent de notie 'niet kunnen' dat de beschrijving van de alternatieve daad zelf-tegenstrijdig is. En hoe zit het met het 'kunnen' van causale mogelijkheid? Deze vraag plaatst ons midden in het vrijheid-determinisme debat en leidt *linea recta* naar het tweede hoofdthema van deze verhandeling.

Noten

1. H.G. Frankfurt tracht soortgelijke situaties te analyseren door twee klassen van wensen van elkaar te onderscheiden: enerzijds signaleert hij wensen van de *eerste* orde, die een handeling tot object hebben (de wens om X te doen), en anderzijds kunnen we wensen van de *tweede* orde aanwijzen, die gericht zijn op wensen van de eerste orde (het wensen van de wens om X te doen). Een onvrije handeling (of, zoals Frankfurt het noemt, een onvrije wil) is dan een daad die het effect is van een wens (van de eerste orde) die de actor niet wenselijk acht (van de tweede orde) (vgl. vooral Frankfurt, 1971; verder: Frankfurt, 1973, pp. 77 e.v.; Frankfurt, 1975, pp. 113 e.v.).

Twee belangrijke problemen maken deze opvatting echter twijfelachtig. Ten eerste: Frankfurt benadrukt terecht dat de persoon in strikte zin geen wens wenst, maar de *effectiviteit* van de wens van de eerste orde wenst. Maar de vraag wordt dan wat het verschil is tussen het wensen van de werkzaamheid van de wens om X te doen en de wens om X te doen. Het eerste is

Samenvattend schema:

	wensen	dwang	anders kunnen handelen
(on)vrije handeling	prefereren	dwingende wensen	gelegenheid en vermogen (i.v.m. geprefereerde daad)
(on)vrije situatie	verlangen	dwingende omstandigheden	gelegenheid en vermogen (i.v.m. verlangde daad)
(on)vrije actor	op prijs stellen	dwingende autoriteiten	gelegenheid, vermogen en normativiteit (i.v.m. op prijs gestelde daad)

waarschijnlijk alleen een ongelukkige en ingewikkelde formulering van het laatste, hetgeen betekent, dat de zogenaamde wens van de tweede orde (het wensen van de effectiviteit van de wens om X te doen) identiek is met een wens van de eerste orde (het wensen van X). Bovendien – en dat in de tweede plaats – lost het introduceren van een wens van de tweede orde het probleem niet op, want ook deze wens kan een wens zijn die we niet wensen (van de derde orde), etc. (vgl. voor gedetailleerde kritiek op Frankfurt: Watson 1975, pp. 217-219).

2. G. Watson komt ongeveer tot dezelfde conclusie, wanneer hij in een interessant artikel het 'valuational system' en het 'motivational system' van de actor onderscheidt. Iemand handelt vrij indien zijn daad voortvloeit uit zijn 'valuational system', dat wil zeggen: indien zijn 'valuational system' tegelijk zijn 'motivational system' is; en 'the possibility of unfree action consists in the fact that an agent's valuatinal system and motivational system may not completely coincide' (1975, p. 215).
3. Vooral J.R. Searle heeft aangetoond dat het voltrekken van taalhandelen geleid wordt door regels, die soms een regulatief en soms een constitutief karakter dragen (vgl. m.n. 1969, pp. 33-42 en, voor een voorbeeld, pp. 62-71). J. Douglas Stewart heeft de regels van de taaldaad van het adviseren gearticuleerd en tegelijkertijd getracht deze analyse te plaatsen in een bredere pedagogische context (vgl. 1978).
4. Vgl. b.v. B. Spiecker, 1974, p. 26. Deze auteur, die zich verdienstelijk heeft gemaakt door als eerste de resultaten van de 'Wittgensteiniaanse' filosofie (als tak van de Aristotelische traditie) toe te passen op het pedagogische denken, formuleert een aantal criteria om gedrag en handelen van elkaar te onderscheiden, criteria, die we overigens bij diverse filosofen aantreffen. Zij stemmen overeen met de begrippen uit de kolommen die L. Boon gebruikt om de traditionele interpretaties van rationaliteit te typen:

'rationeel	niet-rationeel
bewust, intentioneel	niet-bewust, niet-intentioneel

redenen, handelen	oorzaken, gedrag
vrij	onvrij
integer	hypocriet/opportunistisch

(1980, p. 147).

5. Het onderwerp van een wetenschap heeft meestal een bepaalde naam: 'levenloze natuur' (natuurwetenschappen); 'sociale werkelijkheid' (sociale wetenschappen); 'opvoedingswerkelijkheid' (opvoedingswetenschappen); etc. Wellicht kunnen we de term 'opvoedingsnood' gebruiken om het object van de speciale pedagogiek aan te duiden. Deze term ontleen ik aan het werk van P.A. de Ruyter (1973, vgl. m.n. pp. 4, 5 en 6). De aanwezigheid van onvrije situaties is weliswaar geen voldoende, maar wel een noodzakelijke conditie voor het optreden van opvoedingsnood: de ouders verlangen er naar dat het kind andere daden zal voltrekken, maar zij constateren 'dat hun informatie het kind niet tot ander gedrag doet overgaan' (p. 8). Het kind blijkt niet in staat te zijn (het vermogen te missen) om te komen tot een zinvolle vorm van 'communicatie, exploratie en geloven' (pp. 13, 18, 21).
6. In deze weergave zal ik voortdurend putten uit de volgende bronnen: Brand, 1970, pp. 123-138; Aune, 1967, pp. 18-20; Taylor, 1960, pp. 78-89; Taylor, 1966, ch. 4; Chisholm, 1967, pp. 409-418; Chisholm, 1976 ch. II. Diverse betekenissen van 'kunnen', die i.v.m. onze thematiek niet van belang zijn, zal ik niet bespreken.
7. De opvatting van W.D. Hudson omtrent de manier waarop de filosofie moet worden bedreven, stemt overeen met mijn interpretatie van de werkwijze van de wijsgerige pedagogiek. Zoals de 'moral philosophy' een analyse biedt van de betekenis van centrale morele termen, zo geeft de wijsgerige pedagogiek een verheldering van centrale pedagogische noties. Wanneer Hudson spreekt over 'kunnen', heeft hij dan ook het *logische* 'kunnen' op het oog (vgl. Hudson, 1970, m.n. pp. 3, 6, 14, 16).

Literatuurlijst volgt na het tweede artikel

Methoden voor aanvankelijk lezen: een vergelijking van leesresultaten na één jaar

P. REITSMA, N. KOMEN EN T. KAPINGA

Paedologisch Instituut, Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

In een exploratief onderzoek is bij 216 aanvankelijke lezers in het begin van het tweede leerjaar nagegaan in hoeverre de methode waarmee ze hebben leren lezen, bijdraagt tot het niveau van leesvaardigheid. De leestoetsen bestonden uit losse woorden en een drietal korte verhaaltjes. Rekening werd gehouden met individuele variabelen als sekse, intelligentie en woordenschat. De resultaten doen vermoeden dat er inderdaad effectiviteitsverschillen tussen vier onderzochte leesmethoden bestaan. Het is echter niet zeker of de geconstateerde rendementsverschillen ook in een willekeurige andere steekproef gevonden zullen worden. De uitkomsten maken wel aannemelijk dat de ene methode meer beroep doet op de verstandelijke vermogens van kinderen dan de andere. Analyse van de relatieve moeilijkheidsgraad van bepaalde woord-structuren, frequentie van verschillende soorten leesfouten en een analyse van de gevolgde leesstrategie (aan de hand van geluidsopnamen is onderscheid gemaakt tussen spelen en haperen) leveren informatie welke van belang kan zijn voor een genuanceerde beoordeling. De gegevens betreffende de verschillende aspecten van het leesgedrag zijn in het algemeen betrekkelijk consistent met de aard van de onderscheiden onderwijsleerpakketten. Hoewel aldus empirische evidentie is gevonden voor specifieke methode-effecten in dit exploratieve onderzoek, is er weinig grond voor het vaststellen van een rangorde inzake de doelmatigheid van de onderhavige methoden voor aanvankelijk lezen.

1. Inleiding

Voordat een kind in staat is vlot te lezen, moet er heel wat geleerd en geoefend worden. De meeste kinderen leren op school lezen; er wordt les in gegeven. Leerkrachten volgen daarbij vaak een bepaalde methode. Op basis van een handleiding (brochure of onderwijzersboek) wordt gekozen voor de stappen die men achtereenvolgens wil bereiken, voor de leerstof die daarvoor geschikt lijkt en voor de activiteiten

die men gezamenlijk (kinderen en leerkracht) dient te ontplooiën om tot de gestelde doelen te komen. Hoewel er ook gesproken kan worden over 'onderwijsleerpakket' of iets dergelijks, kiezen we hier voor de meer ingeburgerde term 'methode'. Een gebruikelijke vraag, waarover menigeen zich reeds het hoofd heeft gebroken en die we nogmaals willen stellen, luidt: welke van de gangbare methodes is de beste? De vraag is niet van vandaag of gisteren (Mathews, 1966) en het probleem heeft alom de gemoederen flink bezig gehouden ('the great debate': Chall, 1967). Ook in de lage landen is het onderwerp van onderzoek en bezinning geweest (o.a. Vliegenthart, 1963). Vooral in de eerste helft van deze eeuw is er een discussie geweest over de wijze waarop men kinderen in het lezen moest onderwijzen: een klanksynthese methode of een globaal methode (Mommers, 1978).

In ons land is echter weinig empirisch onderzoek gepubliceerd, waarin verschillende methoden worden vergeleken. Brus (1956) rapporteert dat kinderen, die les kregen met analytisch- synthetische methoden, qua leesprestaties de eerste twee leerjaren achter bleven bij kinderen, die met een globaal of een gemengde methode leerden lezen; maar in het derde leerjaar vertoonden de eerstgenoemden een voor-sprong (n.b. geen longitudinale gegevens). In een gedegen onderzoek door Van Oorsouw (1971) werden geen duidelijke verschillen in de leesvaardigheid tussen twee methoden ('veilig leren lezen' en 'Ans en Hans') vastgesteld. Daarentegen concludeert Koor-eman (1974) dat een onder zijn leiding geconstrueerde methode, aanzienlijk betere resultaten oplevert dan de methoden die tevoren op dezelfde scholen werden gebruikt.

Het vergelijken van verschillende methoden met betrekking tot het effect op leesvaardigheid is geen eenvoudige zaak. De leerprestaties kunnen beïnvloed worden door allerlei factoren, die niet direct met de methode zijn verbonden, maar waar voor een zuivere vergelijking wel rekening mee gehouden zou moeten worden. Allereerst is er natuurlijk de leerling zelf. Het is zonneklaar dat 'begaafde' kinderen in een

mum van tijd zich het lezen eigen maken, terwijl anderen slechts heel moeizaam een bevredigend leestempo bereiken. Niet alleen de al dan niet specifieke begaafdheden, maar ook de omstandigheden (sociaal en cultureel klimaat) waarin het kind opgroeit, kunnen van grote invloed zijn. Verder zijn er waarschijnlijk effecten van de klassesituatie (samenstelling, aantal leerlingen e.d.), de onderwijsgevende (inzet, ervaring, vakbekwaamheid) en dient, met name bij invoering van nieuwe methoden, het Hawthorne-effect niet te worden verontachtzaamd.

We willen hier verslag doen van een onderzoek waarin gepoogd wordt de relatieve doelmatigheid van vier verschillende en op dit moment gangbare leesmethoden te bepalen. Er wordt getracht een duidelijk beeld te krijgen van verschillende aspecten van de leesvaardigheid, nadat kinderen gedurende een jaar leesonderwijs hebben ontvangen.

2. Opzet van het onderzoek

Creemers (1974, p. 17) heeft in methodevergelijkend onderzoek gevonden, dat verschillen in leesprestaties *binnen* een methode groter zijn dan *tussen* verschillende methoden. Men heeft wel de neiging om dit fenomeen te verklaren in termen van verschillen in effectiviteit van de leerkrachten. Leerlingprestaties blijken inderdaad significant samen te hangen met bepaalde aspecten van leerkrachtgedrag (Creemers, 1974), maar de invloed van het taakstellend en optimaliserend gedrag van leerkrachten bij het verzorgen van het aanvankelijk leesonderwijs op de prestaties van de leerlingen moet ook niet worden overschat. Uit nader onderzoek blijkt namelijk dat de intelligentie van het kind (algemene leervaardigheid?) in eerste instantie van veel groter belang is (Creemer & Slavenburg, 1976). Ook uit ander onderzoek komt naar voren dat intellectuele vaardigheden van het kind in hoge mate predictief zijn voor de leesvaardigheid (bijvoorbeeld: Dicks en Röhr, in: Van Dongen, 1979). We hebben daarom afgezien van tijdrovende observaties van leerkrachten in de onderwijssituatie en ons geconcentreerd op het bepalen van de intellectuele capaciteiten van de kinderen. In het algemeen is een samenhang tussen IQ en leesvaardigheid weliswaar geen bewijs voor een oorzaak-gevolg relatie; leesvaardigheid kan even goed het IQ beïnvloeden als omgekeerd. Maar de aard van de gekozen IQ-maat én het tijdstip waarop de bepaling plaatsvindt, maakt het niet bijster aannemelijk dat de leesvaardigheid het niveau van het IQ oorzakelijk beïnvloedt.

Als intelligentie (zoals gemeten) een goede aanwijzing geeft voor de mate waarin een kind in prin-

cipe zou kunnen profiteren van leesonderwijs, dan zou het mogelijk moeten zijn om na te gaan in hoeverre kinderen qua leesprestaties voldoen aan de verwachtingen, die men op grond van het IQ (én het verband tussen IQ en leesvaardigheid) kan stellen. Bovendien kan bepaald worden of de mate waarin de verwachte en de bereikte leesresultaten overeenstemmen, beïnvloed wordt door de methode volgens welke de kinderen leesonderricht hebben genoten. In essentie vormt dit de eerste doelstelling van het hier beschreven onderzoek. Naast het IQ wordt eveneens de passieve woordenschat (PWS) gepeild. Betreffende een eventueel causaal verband tussen PWS en leesvaardigheid geldt naar we aannemen dezelfde redenering als bovenbeschreven voor het IQ. Zowel IQ als PWS hebben niet direct inhoudelijk met leren lezen te maken; het zijn meer variabelen in de sfeer van algemene voorwaarden of faciliterende condities. Verder is het ook aannemelijk dat intelligentie slechts bepalend is voor leervorderingen in de beginperiodes van het leren lezen. Bij verdere fasen wordt de invloed van het beheersingsniveau van eerder hiërarchisch lagere leesvaardigheden (bijvoorbeeld: letterkennis, lezen met verlengde klankwaarde e.d.) steeds groter en vervaagt de voorspellende waarde van een intelligentiemaat (Bloom, 1974; Creemers en Slavenburg, 1976). Overigens over de vraag of IQ wel een juiste maat is voor het gemak waarmee een kind zich schoolse vaardigheden eigen kan maken ('leerbaarheid'), wordt volop gediscussieerd (Dumont, 1979). We kozen daarom ook indicaties van schoolleerbaarheid in een tweetal andere domeinen, namelijk reken- en spellingvaardigheid.

Een tweede vraagstelling betreft de aard van het leesgedrag. Is het effect van een bepaalde methode voor aanvankelijk lezen terug te vinden in de manier waarop kinderen lezen: relatief moeite hebben met een bepaald soort woorden en/of de aard van de fouten die worden gemaakt?

In het kort bestond het onderzoek uit het verzamelen van een groot aantal gegevens van elk kind (totaal 216 kinderen); de kinderen genoten onderwijs op 16 verschillende scholen (4 scholen per methode). Sommige tests werden klassikaal afgenomen; andere gegevens werden verkregen in individuele sessies. Alle leestests werden op een geluidsband opgenomen, teneinde ook achteraf het leesgedrag te kunnen analyseren. Vergelijking van het effect van diverse materiaalaspecten (losse woorden, tekst, spellingsstructuur) op de leesprestaties en analyse van het leesgedrag (spellend lezen e.d.) kan mogelijk interessante verschillen tussen de methoden aan het licht brengen.

3. Methoden voor het aanvankelijk leesonderwijs

Er zijn momenteel een aantal methoden c.q. handleidingen beschikbaar. Deze geven de leerkracht richtlijnen en bieden leermiddelen om het lees-leerproces op gang te brengen, het in stand te houden en te bevorderen e.d.

Verschillen tussen de methoden bestaan o.a. in de mate waarin het onderwijs-leerpakket gestructureerd is; een methode met veel structuur bevat concrete en eenduidige omschrijvingen van onderwijsactiviteiten en (sub)doelen die de leerling moet bereiken, tevens wordt op gezette tijden gecontroleerd of de gestelde doelen inderdaad bereikt zijn of dat bijscholing (extra onderwijs) moet plaatsvinden. Verdere verschillen vindt men in de volgorde waarin de leerstappen aan de orde komen en in de hoeveelheid aandacht die aan bepaalde leerinhouden of deelleerprocessen wordt besteed. Natuurlijk zijn er veel gemeenschappelijke elementen en dat zou best een oorzaak kunnen zijn, dat gemiddeld de effecten van de methode op de leesvorderingen van kinderen helemaal niet dramatisch groot zijn. Misschien kan men beter spreken van verschillende *accenten* in het leesonderwijs (bijv. Bolle, Meerwaldt & Reitsma, 1979). Ook staat niet bij voorbaat vast dat de leerkrachten zich in werkelijkheid exact houden aan de gegeven voorschriften. Maar uit gesprekken, die we met de leerkrachten hadden, bleek, dat nauwelijks van de methode werd afgeweken. Uiterst beknopt zullen nu enkele kenmerkende accenten van vier in het onderzoek betrokken methoden worden beschreven. Voor meer informatie verwijzen we naar geschriften van de methodenschrijvers zelf (Caesar, 1977; Franken, 1976; Brinkkemper, z.j.; Kooreman, 1976).

De structuurmethode van *Caesar* (*Zo veilig leren lezen*) is indertijd opgezet met de intentie een middenweg te vinden tussen de globaalmethoden en de analytisch-synthetische methode (Mommers, 1978). Volgens de richtlijnen leren de kinderen eerst een beperkt aantal woorden als zinvol geheel 'globaal lezen' (o.a. boom, roos, vis, vuur), zodat ze al enigszins een idee krijgen waar het in het lezen om gaat. Aan de hand van deze globaalwoorden wordt getracht het kind duidelijk te maken hoe ons spellingstelsel in elkaar zit; de aangeleerde globaalwoorden worden gestructureerd. Het structureren kent twee aspecten: analyseren en synthetiseren; analyseren is het uiteenleggen van een geheel (het geschreven of gesproken woord) in afzonderlijke delen (de aparte letters of klanken) en synthetiseren is het verbinden van delen tot gehelen. Bij het structureren wordt in

eerste instantie uitgegaan van het visuele woordbeeld en wordt gebruik gemaakt van kaartjes waarop de woorden staan geschreven en waarvan de eerste en/of laatste letter weggevouwen kan worden. Het analyseren moet uiteindelijk leiden tot kennis omtrent de samenstellende letters en de klankwaarde die ze vertegenwoordigen. De letters dienen niet afzonderlijk te worden aangeleerd, maar behoren te worden ontdekt in hun functie binnen het gehele woord. Het uitspreken van het globaalwoord 'met verlengde klankwaarde' (bijv. /rrrooooooss/ kan hiertoe bijdragen. Voor het oefenen van de synthese wordt bovendien veel belang gehecht aan de zogenaamde wisselrijtjes: van een globaalwoord wordt steeds één letter veranderd (bijv. boom, boot, boos) en dit kan de eerste, middelste of laatste letter betreffen.

De methode *Franken* stelt eerst het gesproken woord centraal (n.b. de naam van de methode luidt: *Moet je horen . . . we gaan lezen*). De leerkracht maakt duidelijk dat in een gesproken woord verschillende klankcomponenten zijn te onderscheiden (auditieve analyse). De leerlingen dienen deze afzonderlijke klanken te leren kennen en tevens te leren op welke plaats in een woord (vooraan, middenin of achteraan) een bepaalde klank wordt gehoord. Begonnen wordt met het oefenen van een synthese van de losse klanken (auditieve synthese). Pas dan wordt de koppeling tussen de bekende klanken en de lettertekens systematisch aangeleerd. Het aanvankelijke lezen bestaat uit het van links naar rechts verklanken van de letters in een geschreven woord en het samenvoegen van de aldus verkregen klanken tot één woordklank. In de overgang van 'spellend' lezen naar 'een vlotte woordherkenning speelt het begrip visuele synthese een rol. De letters worden niet meer één voor één verklankt, maar in samenhang verwerkt en gekoppeld aan één klankvorm. Wisseloefeningen dragen hier vermoedelijk belangrijk aan bij.

De methode oriënteert zich sterk op leertheorieën van Gal'perin, Van Parreren en Ausubel en vertoont qua opbouw een duidelijke fasering; de leerinhouden komen in een bewust gekozen volgorde aan bod.

De analogie-methode (*Goed lezen*), ontworpen door de werkgroep *Brinkkemper*, gaat er evenals bovenvermelde structuurmethode van uit dat een kind nauwelijks van letters woorden kan maken, als hij niet eerst de functie van de letters in globaal woorden heeft leren ervaren. Het leesonderwijs wordt in deze aanpak begonnen met het intensief inprenten van woordkernen; deze worden geïntroduceerd als namen van kabouters (o.a. atte, ate, at, aat, ut, ette). Een essentieel leermiddel is het omkeerkaartje: op

één kant staat bijv. de kern *oos*, aan de andere kant staat een roos afgebeeld, met daaronder het woord *roos* en daaronder de kern *oos*. De medeklinkers (en de combinaties daarvan, zoals *sch-*, *spr-* en *kw-*) worden geleerd door middel van het 'structureren' van een woord: eerst wordt de kern gelezen, daarna de beginletter(s) en dan het woord in één keer (bijv. /oot-/puh/poot/). Deze werkwijze geldt zowel voor één- als voor twee-lettergrepen woorden. Het principe van de analogie wordt wezenlijk geacht. Nadat 32 grondkernen bekend zijn, worden de volgende 426 kernen naar analogie aangeleerd. Als een kind reeds de kernen *eet-ete-ette-et* heeft leren lezen, zal het minder moeite hebben met *eep-epe-eppe-ep*, enz. De methode biedt tal van mogelijkheden om de leerlingen individueel of in niveaugroepjes zelfstandig te laten oefenen.

Tot slot, de methode die onder leiding van Kooreman is ontwikkeld (*Letterstad*). Deze leesmethode verschilt niet veel van die van Franken en baseert zich op dezelfde leertheorieën. Ook hier vormt het gesproken woord het uitgangspunt en wordt gestart met auditieve synthese oefeningen. Het kind wordt geleerd de positie van een klank in een woord te bepalen en heel systematisch en uitdrukkelijk worden de klank-teken koppelingen ingeoefend (m.b.v. letterliedjes en bijnamen: 'de *d* is van dikke domme daan, links de bocht tot onderaan' of de *h* als hijgstoeltje). Een woord wordt gelezen door de letters van links naar rechts te verklanken en deze klanken samen te voegen tot de bedoelde woordklank ('links beginnen, letters hakken, klank verzinnen, klanken plakken, luister maar, 't woord is klaar'). Door oefening leert een kind de letters samen te nemen en er een klank aan toe te kennen (visuele synthese). Kooreman spreekt over een 'verkorting' van de uitvoerige leeshandeling en stelt nadrukkelijk dat voor het bevorderen van de verkorting alleen oefenrijtjes mogen worden gegeven, waarbij de eerste letter(s) wisselen. Hoewel Kooreman zich op dezelfde principes oriënteert als Franken, is deze methode nog meer gestructureerd (groot aantal voorschriften) en is praktisch veel verder uitgewerkt (meer liedjes en regels e.d.).

Het aanvankelijk leesonderwijs vindt meestal plaats in de eerste helft van het schooljaar. Maar dat betekent niet dat in januari alle kinderen vlot kunnen lezen. Integendeel, bepaalde moeilijkheden (o.a. medeklinkerscombinaties, onregelmatige letterklank relaties) moeten nog worden behandeld. Voordat sprake kan zijn van een bevredigende leesvaardigheid moet flink worden geoefend. De vergelijking van leesresultaten gebeurde in dit onderzoek

aan het begin van het tweede leerjaar. De motivering was, dat als je onderwijsleerpakketten als geheel wilt evalueren op hun rendement ten aanzien van leesprestaties, het tijdstip waarop de betreffende gegevens worden verzameld zodanig gekozen moet zijn, dat elke methode voldoende tijd wordt gegund. De kans bestaat weliswaar dat op een vrij laat vergelijkingsmoment reeds nivellering van mogelijke methodeverschillen zich heeft voltrokken. Het zou heel goed kunnen dat op een vroeger tijdstip (bijv. in januari) grotere verschillen te constateren zijn. Maar dan is er het risico dat een methode wordt ondergewaardeerd (een lager begintempo, maar uiteindelijk betere resultaten) of wordt overschat (een goede oplossing voor de start, maar een stroef ontstaan van vlotte woordherkenningsprocessen).

4. *Practische uitwerking van het onderzoek*

4.1 *De onderzoeksgroep*

Totaal 216 kinderen verleenden hun medewerking aan het onderzoek dat werd verricht in de periode 24 september – 12 oktober 1979. Om althans enige representativiteit te bereiken zonder de gestelde grenzen aan tijd en mankracht te overschrijden, kozen we 4 scholen per methode. Selectie van de 16 scholen was gebaseerd op bereikbaarheid (Amsterdam en wijde omgeving) en milieu/buurt; geprobeerd werd (zonder verdere empirische toetsing) situationele variabelen niet ten voor- of nadele van een bepaalde methode te laten werken. Aldus is door globale matching gepoogd het effect van milieu e.d. op de leesprestatie voor de verschillende methodegroepen gelijk te schakelen. Maar het gevaar dat methode-effecten naar voren komen, die in werkelijkheid berusten op verschillen tussen scholen, blijft levensgroot aanwezig. Natuurlijk is het ook zo, dat scholen vaak niet zonder reden kiezen voor een bepaalde methode. We zullen moeten toetsen of de eventueel gevonden verschillen in deze steekproef generaliseerbaar zijn (Winer, 1970, p. 185), maar gezien het kleine aantal scholen is de kans op een generaliseerbaar effect bij voorbaat niet zo groot.

Doordat op vrijwel aselechte wijze binnen deze 16 scholen een vrij grote groep kinderen is gekozen, gaan we er van uit, dat leerlingkenmerken en andere variabelen – voor zover deze al niet indirect gemeten zijn met de afgenomen toetsen – niet systematisch samenhangen met de methode volgens welke de kinderen onderricht krijgen in het lezen. Om de volgende redenen werd een kind uitgesloten van deelname: – meer dan één jaar (lees)onderwijs geno-

ten, – langdurig/frequent afwezig of ziek, – problemen met de Nederlandse taal vanwege gebruik van een andere moedertaal thuis, – een goede of extreem slechte leesprestatie binnen de klas. Dit laatste criterium leidde ertoe dat m.n. de middelmatige en zwakke lezers in aanmerking kwamen voor onderzoek (de rationale was: de betere lezers leren het toch wel, eventueel ondanks de methode). Het onderzoek werd afgenomen door 8 verschillende proefleiders.

4.2 Onderzoeksinstrumentarium

4.2.1 Beschrijving van klassikale tests

- Passieve woordenschat (PSW): Deze test is overgenomen uit de Nederlandse bewerking van de PMA 2-4 (Kema, 1972). De taak bestaat uit het omcirkelen van een afbeelding (keuze uit 4), welke correspondeert met een door de proefleider genoemd woord (o.a. viool, ridder, boekje; totaal 16) of past binnen een kort verhaaltje (bijv. 'het weer was zo zacht', dat Wim niet eens kon spelen met zijn nieuwe kerstcadeau, een ; totaal 21 items). Afname nam ongeveer 25 minuten in beslag. Gescoord werd per kind het totaal aantal foutief gekozen afbeeldingen (max. 37).
- Spelling: Hiervoor is het PI-woorddictee (Struiksmas en Treffers, 1979) als basis genomen. Bij het opstellen van dit dictee is zorgvuldig uitgegaan van spellingcategorieën (zoals woorden met sch-, kleeftletters, eind -d, enz.), die in de eerste onderwijsperiode aan de orde komen. We hebben de eerste 30 woorden van het dictee genomen en daaraan 20 nieuwe woorden toegevoegd om zodoende een (zo mogelijk meer) betrouwbaar beeld te krijgen van de spellingvaardigheid. Met name zijn een aantal woorden met 'open lettergrepen' en 'medeklinkerverdubbeling' toegevoegd om twee redenen. Allereerst, omdat in een recent onderzoek (Van Booi, Hamans, Verhoeven, Balk & Van Minnen, 1979) bij leerlingen van de basisschool en van het voortgezet onderwijs het grootste probleem in het spellen blijkt te zijn de 'verdubbeling van consonant-tekens en de verenkeling van vocaalkens bij respectievelijk gesloten en open syllaben' (p. 127). Ten tweede omdat in de betrokken methoden dit spellingprobleem op onderling nogal afwijkende wijze wordt aangepakt; het grootste contrast is tussen Brinkkempers didactiek en de benadering van Kooreman met respectievelijk een op analogie en een op regels georiënteerde instructie. Het dictee duurde ongeveer 45 minuten en het aantal goed gespelde woorden gold in eerste instantie als score. De gemaakte fouten werden op verzameltabellen overgenomen

teneinde eventueel nadere analyses te kunnen uitvoeren.

- Coderen: In deze subtest (Code B) van de WISC-R (een test om de intelligentie bij kinderen te bepalen; Van Haasen, 1976) moet een kind in 2 minuten tijd zo snel mogelijk onder reeksen cijfers de tekens, die volgens een aangegeven sleutel bij elk cijfer horen, plaatsen. Hoewel de prestatie afhankelijk geacht kan worden van het visueel-motorische coördinatievermogen en wellicht ook van het gemak waarmee een kind zich de cijfer-symbool relatie eigen kan maken, lijkt het tevens een goede indicatie van motivatie voor en concentratie op schoolse taken (Searls, 1975). Het aantal correct geplaatste tekens in de afgesproken tijd werd genoteerd.
- Visuele woorddiscriminatie (VISDIS): Een visuele discriminatie toets, ontwikkeld in opdracht van de Landelijke Pedagogische Centra (Praxis 16, z.j.) waarbij de opdracht bestaat uit het omcirkelen van de woorden die exact gelijk zijn aan het eerste woord op een regel van 6 woorden (totaal 15 regels). Om de taak goed uit te voeren moet een kind uiterst precies letten op de relevante aspecten van de woorden (letterkenmerken en volgorde van letters). Afname duurt 5 à 10 minuten en de score is het aantal goed omcirkelde woorden.
- Rekenen: Voor het bepalen van de rekenvaardigheid kregen de kinderen 20 minuten tijd om een aantal sommen te maken. Uit de Schiedamse Rekenentest (Heesen, Strelitski, Van der Wissel, 1971) werden 80 sommen gekozen uit testboekje 1 (testblad 1 geheel en blad 2 behalve rijtje 2). Het aantal goed gemaakte sommen in de eerste 10 minuten werd als maat voor rekenvaardigheid genomen.

4.2.2 Individueel afgenomen tests

- Bepaling IQ: Slechts enkele subtests van de WISC-R zijn (terwille van de tijd) gebruikt om per kind een schatting te verkrijgen van intelligentie, nl.: Kennis, Overeenkomsten, Onvolledige tekeningen en Cijferreeksen. Een IQ gebaseerd op deze 4 subtests is waarschijnlijk redelijk representatief voor het IQ berekend op de volledige batterij van 12 subtests (Struiksmas en Van Doorn, 1979). De instructie en scoring is geheel geschied volgens de Nederlandse handleiding (Van Haasen, 1976). De afname van deze subtests nam ongeveer 20 minuten in beslag.
- Auditieve analyse/synthese (AUDIT): Hiervoor is de combinatieproef van Rispens (1974, p. 156) gebruikt. De proefleider 'spelt' een woord (/b-/oom/) en vraagt aan het kind: 'welk woord is het?' Vervolgens: 'als je de /b/ weglaat, hoor je een

ander woord. Welk woord is dat?' De toets vraagt in wezen een actieve structurering van het gesproken woord in afzonderlijke klanken. De afname duurt ongeveer 5 minuten.

- Leestoets (losse woorden): De woordenlijst werd samengesteld uit de Een-minuut-test (Brus en Voeten, 1973). De eerste 50 woorden van vorm A en B werden om en om onder elkaar gezet en zodoende ontstond één lijst van 100 woorden (de Brus-twee-minuten test). De kinderen kregen nu twee minuten tijd om zo snel en zo goed mogelijk de woorden te lezen.
- Leestoets (in context): Drie leeskaarten werden aangeboden met daarop steeds een samenhangend verhaaltje. De kaarten varieerden in moeilijkheidsgraad; genomen werden de AVI-niveaukaarten 1A, 2A en 3A (Van den Berg en Te Lintel, 1977). De stukjes tekst werden helemaal uitgelezen; de tijd die daarvoor nodig was en het aantal leesfouten werden genoteerd. Achteraf is per niveaukaart op grond van deze gegevens berekend hoeveel woorden een kind gelezen zou hebben in 2 minuten.
- Leestoets (rijtjes losse woorden): Acht rijtjes van 10 woorden elk zijn door ons samengesteld als volgt: 1. mkm-woorden (m=medeklinker, k=klinker, bijv.: neus) 2. mmkm of mkmm-woorden (o.a. snel, wesp) 3. mmkmm-woorden (zoals kwart, brand), 4. woorden met -ooi, -ng e.d., 5. open lettergreep woorden (bijv. maten, foto), 6.

woorden met medeklinker verdubbeling (doppen, kapper), 7. 'fop'-woorden (top, tobbe, bevel), 8. mmm of mm-woorden (strand, herfst). De tijd nodig voor elk rijtje werd genoteerd, evenals eventuele leesfouten. Totaal benodigde tijd was gemiddeld een minuut of 5. Alle leestoetsen werden opgenomen op geluidsbandjes, zodat naderhand altijd, indien interessant, nog analyse mogelijk was van de manier waarop gelezen werd.

4.2.3 Diversen

Tijdens het onderzoek is aan de kinderen gevraagd welk beroep de ouder(s) uitoefende(n). Na afronding van het onderzoek bleken de gegevens hieromtrent echter onvolledig en kwamen niet voor verdere verwerking in aanmerking.

Tevens is er een gericht gesprek geweest met de juffrouw, die de kinderen tijdens het eerste schooljaar onder haar hoede had. Gevraagd werd o.a. naar ervaringen met de methode, sterke of zwakke punten, eventuele eigen toevoegingen of weglatingen, het aantal jaren waarin zij deze gebruikt had. Ook werd geïnformeerd naar de kinderen (aandacht, belangstelling voor lezen, speciale probleemkinderen e.d.) Dit gesprek had tot doel de methode zo mogelijk te kunnen evalueren in termen van de gebruikers zelf, maar een minstens zo belangrijk oogmerk was een controle op mogelijke storende factoren, die een goede vergelijking van de methoden zouden kunnen belemmeren. Uit deze gesprekken zijn geen opval-

	Caesar	Franken	Brinkkemper	Kooreman
Aantal kinderen	55	47	59	55
% jongens	43.6	72.3	52.5	50.9
Leeftijd (in mnd)	91.1 (4.8)	90.9 (4.1)	90.3 (4.3)	90.8 (5.1)
<i>Klassikale tests</i>				
PWS (fouten)	10.8 (4.4)	9.2 (4.4)	8.1 (3.5)	9.6 (3.7)
Dictee	24.0 (8.5)	23.7 (10.0)	27.8 (12.5)	27.7 (8.9)
Coderen (WISC)	6.6 (2.2)	6.0 (1.9)	6.8 (2.4)	7.2 (3.0)
VISDIS	11.9 (2.5)	11.5 (2.9)	12.6 (2.7)	11.2 (2.5)
Rekenen	41.9 (14.6)	51.6 (14.6)	42.6 (16.6)	39.5 (15.4)
<i>Individuele tests:</i>				
WISC-IQ	96.5 (12.7)	92.4 (11.0)	91.6 (11.4)	92.8 (12.8)
AUDIT	11.9 (3.1)	12.1 (4.0)	8.4 (5.0)	11.4 (3.8)
Brus	50.6 (22.6)	52.4 (27.4)	52.1 (29.0)	42.0 (22.1)
AVI	160.5 (67.6)	165.1 (86.1)	158.7 (78.6)	134.7 (69.1)
Woordrijen (tijd)	31.2 (22.6)	31.9 (21.8)	32.4 (22.0)	35.3 (19.4)

Tabel 1 Gemiddelden en standaarddeviaties voor de afgenomen toetsen per methodegroep

lende of belangrijke punten naar voren gekomen; vrijwel unaniem waren de leerkrachten zeer tevreden over de methode die zij zelf gebruikten.

5. Resultaten

In Tabel 1 zijn per methodegroep de gemiddelden en standaarddeviaties (een spreidingsmaat) vermeld van de afgenomen toetsen. In het vervolg wordt de methode slechts aangeduid met de eerste letter van de (hoofd) auteur van de betreffende methode (respectievelijk C, F, B en K: Caesar, Franken, Brinkkemper en Kooreman). Eerst een globale blik op de tabel. Er werden niet evenveel jongens als meisjes per methodegroep in het onderzoek betrokken. Het is van belang hier goed nota van te nemen, want het is algemeen bekend dat in deze leeftijdsperiode meisjes in allerlei vaardigheden en aspecten van de verstandelijke ontwikkeling beter presteren dan jongens. Een verschillende verdeling van sekse binnen de groepen zou op zich al methoden-verschillen in leesvaardigheid kunnen veroorzaken, daarom dient voor een correcte toetsing van methode-effecten hiervoor worden gecorrigeerd. Om begrijpelijke redenen (nl. selectie criteria) ontlopen de kinderen elkaar niet veel in leeftijd; de leeftijdsverschillen die er resteren blijken geen relatie te hebben met leesvaardigheid ($F_{(1,214)} = 1.16$). We zien verder verschillen in PWS en IQ; nogmaals, het lijkt niet aannemelijk dat, gezien de aard van de leesstof in een eerste leerjaar deze verschillen door de leesmethode worden veroorzaakt. Het IQ-gemiddelde is laag (lager dan normaal); dit is waarschijnlijk een gevolg van het uitsluiten van de betere lezers. Terwijl prestaties op de subtest coderen ten dele beïnvloed kunnen zijn door het oefenen van een taakgerichte houding in klassesituaties, zijn de verrichtingen op dictee, de cijfertoes en de leesvaardigheidstoetsen duidelijk meer direct een resultaat van een onderwijsleersituatie. Bij een

dictee zien we de groepen B en K als beste uit de bus komen, terwijl groep F het best rekt.

De gemiddelde leesvaardigheid ontloopt elkaar niet veel, alleen groep K leest minder goed. In woorddiscriminatie (een visuele taak) is groep B het meest nauwkeurig, maar op de auditieve toets scoort deze groep beduidend lager. In Tabel 2 staan enkele correlatiecoëfficiënten vermeld.

Een verdere analyse van de gegevens volgt hieronder. Als maat voor leesvaardigheid wordt de Brustest genomen. Twee overwegingen hebben tot deze keuze geleid. Ten eerste is deze test vrij algemeen bekend en ten tweede lijkt de testscore een redelijk betrouwbare afspiegeling van leesvaardigheid, want de correlatie tussen Brusscores en de prestatie op de AVI-kaarten blijkt .93 ($p < .01$) te zijn.

5.1 Verschillen in leesvaardigheid

Welke variabelen of factoren dragen nu bij ter verklaring van geconstateerde leesvaardigheidsverschillen en wat is daarin de rol van de leesmethode?

Er is gebruik gemaakt van meervoudige regressie analyse (volgens een hiërarchisch model), waarin de variabelen stapsgewijs worden toegevoegd en worden getoetst op de verklarende waarde ten aanzien van verschillen in leesprestaties. De volgorde waarin de variabelen worden opgenomen, wordt voornamelijk bepaald door assumpties betreffende de oorzakelijke relaties; bijvoorbeeld, sekse, IQ en PWS worden geacht niet door de leesmethode te worden bepaald en worden daarom eerder ingevoerd (Kerlinger & Pedhazur, 1973).

Allereerst het sekse-verschil. Ook in dit onderzoek bleken jongens inderdaad minder goed te lezen dan meisjes (respectievelijk: 45.8 en 53.2 woorden in 2 minuten). De kans dat dit verschil op toeval berust is niet erg groot ($F_{(1,211)} = 5.45, p = .02$) en het effect van geslacht is voor de vier groepen niet verschillend ($F < 1$). Sekse verklaart ongeveer 2% van de variantie

Leesvaardigheid (Brus)	.37					
Woordenschat (PWS)	.45	.33				
Dictee	.61	.71	.25			
Rekenen	.37	.33	.23	.37		
VISDIS	.30	.41	.20	.41	.22	
AUDIT	.41	.47	.15	.53	.29	.18
	IQ	BRUS	PWS	dictee	rekenen	VISDIS

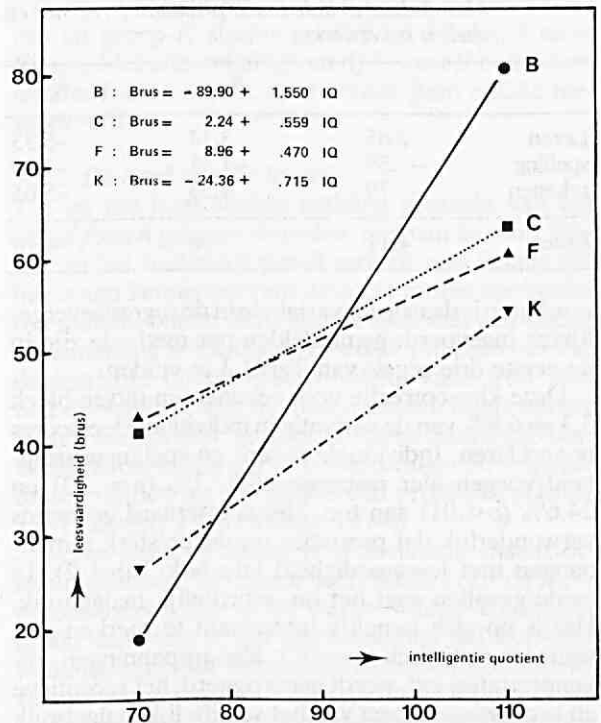
Tabel 2 Correlaties tussen een aantal toetsen ($n = 216$)

in leesscores. Wanneer nu gecorrigeerd wordt voor het sekse-effect (rekentechnisch is de totale groep nu seksloos), zien we daarna dat er zowel een lineair ($F_{(1,210)} = 18.9$) als een kwadratisch ($F_{(1,209)} = 13.6$) verband is tussen leesvaardigheid en PWS: dit geldt voor alle 4 groepen gelijk. Hiermee wordt 10.3% van de variantie verklaart. De wijdverbreide notie van een samenhang tussen leren lezen en (weliswaar in dit geval passieve) vaardigheid in gesproken taal blijkt hier onbetwistbaar.

Als vervolgens het effect van IQ op lezen wordt nagegaan, kunnen er twee conclusies worden getrokken. Ten eerste blijken slechts lineaire relaties significant bij te dragen. Maar deze verbanden tussen IQ en lezen zijn niet gelijk voor de onderscheiden methodegroepen ($F_{(3,204)} = 3.91, p < .05$). In Figuur 1 wordt per groep apart de relatie tussen IQ en leesvaardigheid grafisch weergegeven. Vooral in groep B is er een sterk verband tussen IQ en Brusscore ($r = .61$); voor de groepen C, F en K is de correlatie respectievelijk .31, .19 en .42. Als we B buiten beschouwing laten dan zijn er geen (statistisch) significante verschillen tussen de regressie coëfficiënten meer. Wel is het algemene niveau (de intercept) van groep K afwijkend van groep F ($F < 1$). Dat betekent dat kinderen die hebben leren lezen met methode K na een jaar onderwijs opvallend slechter lezen dan op grond van hun geslacht, woordenschat en IQ mag worden verwacht. Met betrekking tot groep B is een dergelijke uitspraak niet mogelijk, omdat de relatie tussen intelligentie en leesvaardigheid hier duidelijk anders ligt. Wel kan bepaald worden in welk intelligentiegebied methodes niet van elkaar verschillen of kunnen grenzen aangegeven worden waarbuiten de methode wel degelijk iets uitmaakt (het differentiatiegebied). Toepassing van een dergelijke procedure (de Johnson-Neyman techniek, zie Kerlinger en Pedhazur, 1973, p. 256 en 257) laat zien dat C-kinderen met een IQ lager dan 84 beter lezen dan B-kinderen, terwijl van de kinderen met een IQ van 110 of hoger B relatief betere prestaties behalen. Deze getallen zijn voor vergelijkingen tussen F en B en tussen K en B achtereenvolgens 79 – 103 en 16 – 88 (een IQ van 16 is natuurlijk niet reëel). Samenvattend kan uit deze cijfers worden geconcludeerd dat minder begaafde kinderen een hoger niveau van leesvaardigheid bereiken met C en F, maar dat intelligente kinderen blijkbaar voordeliger uit zijn met de aanpak volgens B.

Het IQ blijkt in de groepen C, F en K tesamen nog 3.8% extra variantie (na sekse, woordenschat) voor zijn rekening te nemen ($F_{(1,152)} = 6.68, p = .01$). Dat lijkt niet zoveel, maar een deel van de variantie is al verklaard door PWS (IQ en PWS correleren .41 en

Figuur 1 De samenhang (in de vorm van regressielijnen) tussen leesvaardigheid en intelligentie per methodegroep.
De regressievergelijkingen zijn per groep weergegeven in de linker bovenhoek.



hebben dus ongeveer 17% gemeenschappelijke variantie).

De verschillen in leesprestaties zijn nu (in de 3 groepen) gecorrigeerd voor sekse, IQ en PWS verschillen; de B groep is verder niet meer opgenomen in de analyse, omdat de regressie tussen leesscores en IQ hier systematisch afwijkt van de resterende 3 groepen. Het methode-effect op deze gecorrigeerde leesscores bedraagt 4.1% ($F_{(2,150)} = 3.78, p < .05$). Hiermee wordt totaal (sekse + IQ + methode) slechts 18% van de variantie in leesprestaties verklaart. Vervolgens kunnen we corrigeren voor de individuele verschillen reken- en dicteprestaties. Voordat echter deze als variabelen op hun waarde kunnen worden geschat, is het goed te bedenken dat leerkrachten verschillen in de mate waarin ze accent leggen op of tijd besteden aan een bepaald vak. Daarom is berekend in hoeverre kinderen wat betreft hun rekenen en spelling voldoen aan wat op grond van sekse, woordenschat en IQ mag worden verwacht. De gemiddelde afwijking per klas van deze verwachting ten opzichte van de werkelijk behaalde

Tabel 3 *Versillen tussen geconstateerde en geprediceerde prestaties per methodegroep. De eerste drie regels geven de afwijking t.o.v. de predictie op grond van sekse, PWS en IQ. In de laatste regel is voor leesvaardigheid weergegeven de afwijking t.o.v. een predictie waarin bovendien gemiddeld klasresultaat en individuele prestatie op rekenen en spellen is verwerkt.*

	C	F	K
Lezen	2.65	3.14	-5.33
spelling	-.59	-1.41	1.79
rekenen	-.79	7.53	-5.65
Lezen	4.11	.08	-4.18

resultaten is daarop als variabele in de regressievergelijking ingevoerd; gemiddelden per methode zijn in de eerste drie regels van Tabel 3 te vinden.

Deze klas-correctie voor rekenen en dictee bleek 3.3 en 6.9% van de variantie in individuele leesscores te verklaren. Individuele reken- en spellingvaardigheid voegen hier respectievelijk .7% ($p = .23$) en 24.6% ($p < .01$) aan toe. Het is uiteraard geenszins verwonderlijk dat prestaties op dictee sterk samenhangen met leesvaardigheid (zie ook Tabel 2). In beide gevallen gaat het om schriftelijk taalgebruik. Het is op zich tamelijk interessant te merken dat, wanneer statistisch voor IQ, klas-inspanningen, rekenprestaties e.d. wordt gecorrigeerd, het receptieve en expressieve aspect van het schriftelijk taalgebruik nog zoveel gemeenschappelijk blijken te hebben.

Er mag verondersteld worden dat de spreiding in leerresultaten nu gecorrigeerd is voor sekse, woordenschat, IQ, klasaspecten en leerprogressie in andere schoolvakken; de kinderen zijn in zekere zin hierop gelijkgeschakeld. De proportie van de resterende variantie dat op rekening van de methode kan worden geboekt bedraagt 3.0% ($F_{(2,146)} = 4.58$, $p < .01$). De laatste regel in Tabel 3 toont dat het verschil met name zit in C en K; groep C leest, als men alle ingevoerde variabelen in aanmerking neemt, in vergelijking met de twee andere methodegroepen boven verwachting, terwijl K beneden niveau leest. Groep B hebben we niet in deze vergelijking kunnen betrekken vanwege een afwijkende invloed van IQ. Gezien de gemiddelden op de relevante variabelen zou een (natte vinger) schatting van een gecorrigeerd gemiddelde ergens in de buurt van methode F uitkomen. Inmiddels is wel totaal 52.4% van de variantie 'verklaard' en dat is beduidend meer dan de 18% op grond van sekse, woordenschat en intelligentie alleen.

Overigens, voordat men nu conclusies kan trek-

ken, dient te worden nagegaan of het gevonden methode-effect generaliseerbaar is, dat wil zeggen of het effect niet toevallig toe te schrijven is aan de scholen die meedoen. De factor school beschrijft nogeens 5.9% variantie extra. Omdat de schoolkeuze vrij willekeurig (random) is – ook andere scholen met dezelfde methode hadden kunnen meedoen – dient het methode-effect getoetst te worden tegen de variantie waarvoor de scholen verantwoordelijk kunnen worden gesteld (Winer, 1970, p. 185). Aldus blijkt dat de gevonden rendementsverschillen tussen de drie methoden die wel significant zijn voor de gekozen steekproef, een nogal grote kans hebben niet geldig te zijn voor de gehele populatie ($F_{(2,9)} = 2.29$, $.10 < p < .25$). Om werkelijke school-onafhankelijke methodeverschillen goed te kunnen toetsen, moeten ongetwijfeld veel meer scholen in een dergelijk onderzoek worden betrokken. Men kan tegenwerpen dat er niet helemaal juist is gehandeld door te corrigeren voor reken- en spellingprestaties (o.a. dictee-resultaten zijn niet methode-onafhankelijk). Inderdaad toont vergelijking tussen regel 1 en 4 uit Tabel 3 een wellicht onterechte compensatie voor deze scores. Als de methode factor vóór invoering van deze variabelen wordt getoetst op een generaliseerbaar effect – methode en school verklaren daar respectievelijk 4.1. en 13.9% – blijkt eveneens een onvoldoende significantieniveau ($F_{(2,9)} = 1.34$, $p > .25$).

Ondanks het feit dat er geen ferme ondersteuning is om tot effectiviteitsverschillen te concluderen, blijven er toch enkele frappante resultaten overeind. Ten eerste, de vrij hoge correlatie tussen lezen en IQ bij methode B; dit fenomeen lijkt duidelijk stabiel over scholen: bijvoorbeeld bij C lopen de betreffende correlaties per school van -.07 tot .54, maar bij B van .48 tot .69. C en F zijn redelijk vergelijkbaar. B behaalt gemiddeld goede dictee-resultaten, zonder dat dit ten koste gaat van de gemiddelde leesvaardigheid. Verder is duidelijk dat K niet zo eenvoudig tot vlotte leesprocessen leidt, maar wel tot goede spellingprestaties.

5.2 Een analyse van het leesgedrag

5.2.1 Het effect van de structuur van de woorden

Er was een aantal mogelijkheden om meer informatie te verkrijgen over de wijze waarop de kinderen lezen en in hoeverre deze methode afhankelijk is. Allereerst leek de verhouding tussen het lezen van losse woorden en het lezen in context interessant. Echter de correlatie tussen Brusscores en het aantal goed gelezen woorden op de AVI-kaarten is erg hoog (.93) en voor methodespecifieke effecten is geen en-

kele aanwijzing. Het aantal woorden, dat in 2 minuten correct gelezen zou worden op leeskaart 1, 2 en 3 is gemiddeld 164, 155 en 145 (sd's: 78.1, 79.3 en 73.2) en dit plaatje is voor alle 4 groepen relatief identiek. Ook de gelegenheid tot foutenanalyse van leesgedrag op Brus en AVI-kaarten viel bitter tegen. Er worden gewoonweg niet veel fouten gemaakt. Dat is verklaarbaar, omdat de Brus een tijdslimiet heeft, waardoor een normaal kind meestal nauwelijks toekomt aan woorden waarover het zou kunnen struikelen. Bij de AVI-kaarten is het geringe aantal fouten waarschijnlijk te danken aan het feit dat woorden in context eerder goed gelezen worden dan losse woorden. Bovendien waren de kaarten te eenvoudig voor deze kinderen; het ware beter geweest leeskaarten van een hoger niveau te gebruiken in dit onderzoek.

De losse woordrijtjes lijken meer kans te bieden tot het exploreren van typische leesgedragingen. Opzettelijk en systematisch zijn in deze rijen vooral moeilijke woorden opgenomen. Inderdaad, er werden 2 à 3 maal zoveel leesfouten gemaakt als op de Brustest en de over 8 rijen gemiddelde leestijd komt neer op ongeveer 37 woorden in 2 minuten, dus behoorlijk minder dan de Brusscores. Analyse van de leestijden per rij toonde verder aan (zie Tabel 4), dat toenemende moeilijkheidsgraad in woordstructuur samengaat met langere leestijden. Een uitzondering wordt gevormd door de woorden met dubbele medeklinkers in het midden (rij 6): deze blijken systematisch sneller gelezen te worden dan woorden met een open lettergreep bijvoorbeeld (rij 5), $F_{(1,214)} = 19.52, p < .01$.

De relatief minder goede leesvaardigheid van

groep K blijkt in rij 4, 5 en 8; op 1, 2, 3 en 7 is geen enkel verschil tussen de 4 groepen kinderen. Het enige verschil dat nog vastgesteld kan worden is in rij 6, waar groep B een duidelijk snellere leestijd behaalt dan de andere 3 groepen. ($F_{(1,214)} = 4.28, p < .05$). Wat betreft het aantal fouten maken kinderen uit groep K slechts in rij 5 en 7 relatief meer fouten. Met uitzondering van rij 5, waar B beduidend minder fouten maakt, is er verder geen enkele methode-effect.

5.2.2 De aard van de fouten

Tot nu toe is er slechts melding gemaakt van het aantal fouten gelezen woorden, niet van de soort fouten. In het onderwijs wordt terecht veel belang gehecht aan kennis omtrent de soort fouten die kinderen maken, omdat deze kennis vaak een aanwijzing of aanleiding is tot bijsturen en/of intensiveren van doelgerichte onderwijsactiviteiten. Vaak treft men ook de suggestie aan dat notoir slechte lezers andere fouten maken dan 'gewoon' zwakke lezers; bijvoorbeeld de opvatting dat m.n. omkerings- en volgorde fouten duiden op een dyslectisch probleem (Orton, 1937; Boder, 1970; Valtin, 1974).

Tegen deze opvatting is al meerdere malen bezwaar gemaakt. Te onzent heeft Bakker (1965) reeds geconstateerd dat er in wezen weinig empirische grond aanwezig is om aan te nemen dat bepaalde foutencategorieën differentiëren tussen normale lezers en leesgestoorden. En typerende fouten in letteroriëntatie en volgorde-verwisselingen lijken minder karakteristiek voor dyslectici dan veelal wordt aangenomen (Shankweiler & Liberman, 1977; zie

Tabel 4 Voor elke methodegroep is weergegeven de gemiddelde leestijd en aantal fout gelezen woorden per woordrij; voor de 61 geselecteerde zwakke lezers is per woordrij genoteerd bij hoeveel woorden er hoorbaar wordt 'gespeld' (max. is 10)

Woordrij	Methode-groep								Spellend lezen (n = 61)
	C		M		B		K		
	Tijd	Fout	Tijd	Fout	Tijd	Fout	Tijd	Fout	
1	15.1	(0.6)	19.7	(0.8)	19.3	(0.9)	18.7	(0.9)	2.67
2	28.2	(1.6)	27.5	(1.8)	32.3	(1.8)	30.3	(1.5)	5.56
3	35.2	(2.4)	36.6	(2.6)	35.3	(2.7)	39.4	(2.4)	6.20
4	32.9	(2.3)	32.6	(2.5)	33.5	(2.7)	37.0	(2.5)	4.51
5	34.7	(3.4)	36.2	(3.6)	36.1	(2.2)	40.0	(4.3)	5.23
6	28.5	(3.2)	28.6	(2.9)	24.4	(2.6)	30.7	(3.0)	4.25
7	35.2	(3.3)	37.0	(3.6)	38.6	(3.5)	39.3	(4.1)	5.52
8	39.5	(2.0)	37.2	(2.5)	39.4	(2.9)	46.7	(2.9)	6.36

ook: Cohn & Stricker, 1979). Het lijkt niettemin nuttig om te onderzoeken welke fouten door 'normale' tweede klassers gemaakt worden en in welke mate deze voorkomen. Tevens is het in het licht van het voorgaande interessant om na te gaan of binnen deze groep de betere lezers andere fouten maken dan zwakke lezers en of het foutenpatroon wellicht afhankelijk is van de onderwijsmethode.

Als men zich voornemt leesfouten nader te analyseren, stuit men onherroepelijk op het probleem van de wijze van categoriseren. Wenselijk is een systeem met een beperkt aantal, inhoudelijk goed te onderscheiden en redelijk eenduidig te formuleren categorieën. Zonder dat te bewijzen valt dat volledig aan deze wensen voldaan is, hebben we gekozen voor 10 categorieën die grotendeels ontleend zijn aan de indeling van Bakker (1965), voor zover van toepassing op het lezen van losse woorden. De volgende categorieën worden gebruikt: 1. Verwisselen van visueel op elkaar lijkende letters (boom - boon), 2. Omkeringen van tweeklanken (dweil - dwiel) en b/d/p verwisselingen, 3. fouten in lettervolgorde (staart - straat), 4. weglaten van één of twee letters (klerk - kerk), 5. toevoegen van één of meer letters (trek - trekken), 6. fouten tegen de regel van dubbele medeklinkers (horren - horen), 7. fouten tegen de regel van klinkers in open lettergrepen (veter - vetter), 8. klinkerverwisseling, voor zover niet onder 1 of 2 vallend (futen - feuten), 9. medeklinkerverwisseling, voor zover niet onder 1 of 2 (trouwt - brouwt), 10. een woord vervangen door een woord dat er qua uitspraak weinig

op lijkt (bij dit soort fouten is wellicht sprake van raden); criterium voor deze categorie is een 'phonic ratio' kleiner of gelijk aan .5, d.i. proportie correct gelezen letters in een woord (Hook & Johnson, 1977).

In Tabel 5 is voor elke categorie weergegeven hoeveel procent van het totaal door een bepaalde groep gemaakte leesfouten onder die noemer is te brengen (n.b. één fout gelezen woord kan in meerdere categorieën tegelijk ondergebracht moeten worden). In deze tabel wordt eerst de totale steekproef opgedeeld in twee groepen: kinderen die gelijk aan of onder de mediaan scoren op de Brus (zwakke lezers, $n = 119$) en kinderen die daar boven lezen (goede lezers, $n = 97$). Op de wijze zoals deze door Bakker (1965, p. 179-181) wordt aangegeven, is berekend of een categorie differentieert tussen de twee groepen. We zien dat zwakke lezers in de categorieën 2, 4 en 10 verhoudingsgewijs aanzienlijk meer fouten maken, terwijl ze op de categorieën 6 en 7 minder fouten maken dan de betere lezers. Evenzo is op te merken dat er op de categorieën 1, 3, 5, 8 en 9 geen verschil is.

Een opsplitsing van de zwakke lezers in de onderscheiden methodegroepen toont aan dat in de categorieën 1, 2 en 5 geen opvallende verschillen zijn: de overige foutensoorten differentiëren wel tussen de methodegroepen. Verhoudingsgewijs worden in de categorieën 3, 4, 9 en 10 aanzienlijk meer fouten door groep B gemaakt. Het betreft hier nogal basale leesfouten (omkeringen, volgordeverwisseling en

Tabel 5 Verdeling van leesfouten (totalen en percentages) voor goede (G.L.) en zwakke lezers (Z.L.) met vermelding per categorie van de bijdrage tot totale χ^2 ; tevens een opsplitsing van de groep zwakke lezers per methodengroep (* = differentieert significant tussen de onderscheiden groepen)

Groep (n)	G.L. (97)	Z.L. (119)	χ^2	C (26)	F (24)	B (30)	K (39)	χ^2
Categorie								
1	26 (2.5)	89 (2.4)	.0	17 (2.0)	23 (3.1)	22 (2.0)	27 (2.5)	2.7
2	30 (2.9)	162 (4.3)	4.3*	29 (3.5)	35 (4.7)	45 (4.2)	53 (5.0)	2.8
3	81 (7.8)	276 (7.4)	.2	50 (6.0)	51 (6.9)	116 (10.7)	59 (5.5)	23.6*
4	178 (17.1)	797 (21.4)	7.2*	165 (19.7)	146 (19.7)	272 (25.1)	214 (20.1)	10.1*
5	157 (15.1)	578 (15.5)	.1	129 (15.4)	117 (15.8)	178 (16.4)	154 (14.4)	1.4
6	133 (12.8)	205 (5.5)	61.1*	59 (7.0)	36 (4.9)	46 (4.2)	64 (6.0)	7.7*
7	201 (19.3)	460 (12.3)	28.7*	101 (12.0)	96 (13.0)	35 (3.2)	228 (21.4)	143.8*
8	83 (7.9)	340 (9.1)	1.2	100 (11.9)	75 (10.1)	83 (7.7)	82 (7.7)	13.0*
9	134 (12.9)	466 (12.5)	.1	125 (14.9)	88 (11.9)	135 (12.5)	118 (11.1)	5.9*
10	17 (1.6)	358 (9.6)	65.6*	64 (7.6)	74 (10.0)	152 (14.0)	68 (6.4)	37.1*
		Totale χ^2	168.4			Totale	χ^2	248.2

'grof raden'). Dezelfde groep echter maakt beduidend minder leesfouten in categorie 6 en 7. Een grote tegenstelling wordt gevormd door groep *K* die in categorie 7 erg veel fouten maakt. In de categorie 8 en 9 blijkt groep *C* relatief veel fouten te maken; er wordt betrekkelijk frequent een totaal andere letter gelezen dan er staat geschreven.

5.2.3 Nadere verwerking van geluidsbanden

Veel bandopnamen van de leestests geven geen enkele extra informatie (alleen een controle op leestijd, goede en foute responsen). De kinderen zijn namelijk vaak al zover gevorderd met leren lezen, dat er zich geen registreerbare uitingen voordoen als ze bezig zijn er achter te komen welk woord er staat geschreven. Slechts de zwakke lezers laten duidelijk wat van zich horen en geven er al stamelend en stotterend duidelijk blijk van hoe ze proberen het woord te lezen. Van 61 kinderen met een ruwe Brusscore van 35 of lager is het lezen van de 10 losse woordrijtjes naderhand nog eens zorgvuldig beluisterd. Er werd o.a. genoteerd of het kind *spellend* of *haperend* bezig was, voordat een woord in zijn geheel gelezen werd. Onder spellend lezen wordt verstaan het hoorbaar apart verklanken van één of meer letters van een woord en met haperen wordt bedoeld dat een deel van het woord (minstens twee letters tegelijk) één of meer malen gezegd wordt, voordat het woord als totaal gelezen wordt; bijvoorbeeld, /s-t-aa-staart/ noemen we spellen en /sta-staart/ is haperen. Vanzelfsprekend zijn soms arbitraire beslissingen onontkoombaar in een dergelijke categorisering en even voor de hand liggend is dat de zwakste lezers het meest zullen spellen en de minder zwakke lezers relatief vaker meer letters in één keer kunnen vatten.

In Tabel 4 (laatste kolom) is per onderscheiden woordreeks weergegeven hoe vaak er gemiddeld door deze 61 kinderen een woord gespeld werd. Spellend lezen wordt het meest aangetroffen in rij 3 en 8, d.i. bij woorden met meerdere medeklinkers na elkaar (bijvoorbeeld: kwart, strand). Er zijn echter geen systematische methodeverschillen in de verdeling van de frequentie van spellend lezen over de verschillende rijen. Wel viel iets anders op: groep *B* vertoonde aanmerkelijk minder spellend leesgedrag. In Tabel 6 zien we per methodegroep het gemiddelde aantal keren dat er spellend of haperend gelezen werd; tevens wordt de gemiddelde leesscore aangegeven van deze groep zwakke lezers.

De correlatie tussen leesvaardigheid (Brus) en de frequentie van hoorbaar spellen is $-.37$ ($p < .01$), terwijl voor het verband tussen leesscores en haperen een coëfficiënt van $+.12$ wordt gevonden (het verschil tussen de twee getallen is ook significant,

Tabel 6 Enkele resultaten van de analyse van geluidsbanden. Per methodegroep zijn de gemiddelden vermeld van: totale frequentie van spellend lezen of haperen (de factor methode was hier in beide gevallen significant: resp. $F_{(3,57)} = 11.42$, $p < .01$ en $F_{(3,57)} = 21.98$, $p < .01$); leesvaardigheid (Brus) en correlaties tussen leesscores en spellend resp. haperend leesgedrag

groep (Brus < 35 aantal kinderen)	C 16	F 15	B 15	K 15
spellen	56.1	50.6	20.6	32.1
haperen	2.9	1.8	5.8	3.0
Brusscore	24.8	23.1	22.4	26.9
$r_{\text{Brus} \times \text{spel.freq.}}$	$-.41^{**}$	$-.64^{**}$	$-.55^{**}$	$-.43^{**}$
$r_{\text{Brus} \times \text{hap. (-) freq.}}$	$+.12$	$+.15$	$+.26^*$	$+.19$
$^{**}p < .01, \quad ^*p < .05$				

$p < .01$); voor de correlatie per groep zie Tabel 6). Een voor de huidige vraagstelling uiterst boeiend fenomeen is dat groep *B* gemiddeld de laagste leesscores haalt, maar toch verreweg het minst spelt en het meest hapert.

5.2.4 Visueel onderscheiden en auditief analyseren

Een laatste aspect van de huidige gegevens dat we nog naar voren willen brengen is het feit, zoals in Tabel 1 blijkt, dat groep *B* een uitzonderlijke positie inneemt wat betreft de visuele woorddiscriminatie test en de auditieve analyse-synthese test. In de visuele taak behaalde deze het hoogste gemiddelde, maar had tegelijk de meeste moeite met het bewust om kunnen gaan met spraakmotorische elementen van een woord. De verschillen ten opzichte van de andere drie groepen waren significant; visuele discriminatie: $F_{(1,214)} = 6.94$ en auditieve analyse/synthese: $F_{(1,214)} = 31.0$. Eén en ander lijkt duidelijk een resultaat van de typische geaardheid van methode *B* (zie 3).

6. Bespreking

Een eerste gegeven is dat door de bank genomen het wat betreft de gemiddelde leesresultaten niet veel uitmaakt volgens welke methode het aanvankelijke lezen wordt onderwezen, ondanks de verschillen in theoretische achtergrond en in de praktische uitvoering van de diverse methoden. Deze constatering noopt zeker tot enige terughoudendheid met betrekking tot uitspraken over het effect van een bepaalde

methode. Wellicht zijn de overeenkomsten minstens zo belangrijk als de verschillen. Niettemin lijken er methodespecifieke effecten te zijn. Zo laat het zich aanzien dat methode *K* minder snel tot vlotte leesprocessen voert, maar dit hangt mogelijk samen met een neiging tot nauwkeurig lezen (zie bijvoorbeeld het relatief lage fouten-percentage in de laatste 3 categorieën van Tabel 5). Verder blijkt niet elke methode evenveel beroep te doen op de verstandelijke vermogens van de leerlingen, met name methode *B* lijkt hier meer te eisen.

De aard van het leesmateriaal of in het bijzonder de spellingstructuur van de woorden blijkt duidelijk (Tabel 4) invloed te hebben op het leesgemak (snelheid/fouten). Opvallend is de snelle leestijd van woorden met een gesloten syllabe. Het zou kunnen zijn dat de associatie tussen een letter en de 'lange' klank (*a* - /a/) minder snel te leggen is dan met een 'korte' klank (*a* - /a/), of dat de aanwezigheid van twee medeklinkers na een klinker meer onzekerheid omtrent de juiste uitspraak reduceert. Maar het is in het geheel niet uitgesloten dat de keuze van de woorden een belangrijke rol speelt; voor een betrouwbare toetsing moet een veel groter aantal woorden worden vergeleken.

In de analyse van leestijden en leesfouten per woordreeks over de totale methodegroepen is slechts één typisch methode-afhankelijk verschil gevonden, namelijk de betrekkelijk foutloze respectievelijk snelle leesprestatie op de woordreeksen met open en gesloten lettergreep door groep *B*. Deze bevinding behoeft gezien de speciale aandacht voor dergelijke lettercombinaties in deze leesmethode nauwelijks bevreemding te wekken, hoewel het wel nuttig is op te merken dat deze beklemtoning *gemiddeld* niets afdoet aan het lezen van andere 'moeilijke' spellingstructuren.

Worden de zwakke lezers apart bekeken (Tabel 5), dan blijkt dat *B* lezers relatief nogal basale leesfouten maken. Zijn dit kinderen die niet het vermogen bezitten om (zichzelf) een aantal essentiële leestechnische onderdelen (o.a. volgorde) aan te leren (n.b. bij *B* gaat zwak lezen in hoge mate samen met laag IQ)? Het is ronduit verleidelijk het contrast tussen *B* en *K* op de categorieën 3 en 10 toe te schrijven aan de verschillende wijzen waarop de aanvankelijke leesinstructies worden gegeven: eerst de woordkern lezen en daarna de eraan voorafgaande of volgende letters er mee proberen te combineren of de letters succesievelijk van links naar rechts lezen en trachten samen te smeden tot één woordklank. De volgorde waarin de kinderen – als naar het boekje van *B* te werk gaan – aandacht schenken aan de letters van een woord correspondeert niet volledig met de vol-

gorde van de relevante spraakmotorische componenten. De overeenkomst tussen de verwerkingswijze van het geschreven woord en het uiteindelijk gewenste verloop van articulatiebewegingen lijkt althans lager bij *B* dan bij *K*. De betrekkelijk hoge frequentie van volgorde fouten bij groep *B* (twee keer zo hoog als bij *K*) heeft hier vermoedelijk direct mee te maken. Het is geenszins ondenkbaar dat het verschil in leesstrategie tevens de oorzaak is van de afwijkende fout – frequenties in categorie 10. Het kind dat in principe eerst de 'kern' of een woordfragment leest (bepaald niet altijd het begin van een woord), komt er klaarblijkelijk nogal snel toe om op basis van onvoldoende gegevens een woord te raden; een woord dat buiten het eerst gelezen fragment nauwelijks of geen gelijkenis vertoont met het gegeven woord. Het kind dat systematisch de letters in een rij afwerkt, doet daar misschien lang over, maar komt minder vaak tot woorden die nogal sterk afwijken van het geschreven woord.

Voor het verschijnsel dat *C* kinderen vaak een andere letter lezen dan er staat, kunnen minstens twee verschillende verklaringen worden geopperd: ze kennen de losse letters minder goed of ze nemen het niet zo nauw. De laatste mogelijkheid is echter niet erg aannemelijk, omdat dezelfde kinderen in categorie 10 vergelijkenderwijs niet veel fouten maken, dat wil zeggen, het lijkt niet typisch een strategie van maar lukraak gokken met een woord dat slechts enkele letters met het bedoelde woord gemeen heeft. Opmerkelijk is verder nog het grote aantal fouten in categorie 7 door groep *K*. Blijkbaar functioneert de aanwijzing om een meerlettergrepig woord te verdelen in klankvoeten en in te zien dat in dit geval de leesregel van de tekendief toegepast moet worden, niet als waterdichte garantie tegen een veelvuldig missen van de juiste lezing.

Het is overigens voor de interpretatie van de tabelgegevens goed te beseffen dat vergelijking van percentages tussen categorieën (i.p.v. per categorie tussen groepen) niet erg zinvol is. Want het aantal (dus ook het percentage) fouten van één soort is bepaald door het in dit onderzoek gebruikte leesmateriaal. De onderlinge verhoudingen kunnen zich wijzigen bij andere teksten of woordlijsten. In principe zou een dergelijke vergelijking slechts mogelijk zijn als het aantal *gemaakte* fouten afgezet kan worden tegen het aantal *mogelijke* fouten, gegeven bepaald leesmateriaal, maar het is uiterst lastig dit op bevredigende wijze praktisch uit te werken.

Uit een nauwgezette analyse van de geluidopnames blijkt zo klaar als een klont dat over het geheel genomen er meer gespeld dan gehaperd wordt; dat past op zich goed bij de verwachting dat de zwakke

lezers nog overwegend spellen, terwijl meer gevorderden relatief vaker gaan haperen. Maar het kan ook zijn dat haperen als zodanig niet iets is wat ooit overdreven frequent zal voorkomen; wellicht is de 'haper-fase' maar kortstondig of is het een teken dat het spellen al voornamelijk op mentaal niveau plaatsvindt met zo nu en dan een stokkend uitproberen van wat er reeds bereikt is op het gebied van het samenstellen van de woordklank. Toch blijkt steun aanwezig voor de gedachtengang dat spellend lezen afneemt met toenemende leesvaardigheid (correlatie -0.37). Het geprononceerde effect van de leesmethode, d.i. betrekkelijk weinig spellend leesgedrag in groep B, is waarschijnlijk wel te verklaren. In de betreffende methode wordt namelijk uitdrukkelijk gesteld dat spellend lezen een totaal verkeerde 'oplossingsstrategie' is en in zoverre doen kinderen gewoon wat ze geleerd wordt. Inderdaad was zo nu en dan ook te horen hoe een kind eerst de 'kern' van het woord leest en daarna het geheel (bijvoorbeeld: /open-/slopen/). Het lijkt niet verstandig om op grond van de weliswaar suggestieve verhouding tussen spellen en haperen conclusies te trekken uit het feit dat de kinderen bij B ondanks of zelfs in weerwil van de voorschriften toch frequent spellen. We verkeren nog grotendeels in het ongewisse wat betreft de juiste relatie tussen datgene wat zich in het hoofd van het kind afspeelt en de aard of vorm van de waarneembare articulatiepogingen. Niettemin heeft het er alle schijn van dat we hier een duidelijk methodespecifiek effect op het spoor zijn.

Met het verrassende onderscheid op VISDIS en AUDIT raken we op een oud thema in de discussies over de wijze van leren lezen, namelijk de modaliteitskwestie. Het behelst de vraag of en in hoeverre je de auditieve respectievelijk visuele aspecten van het lezen moet benadrukken in het aanvankelijk leesonderwijs en eventueel ook in welke mate er rekening kan of moet worden gehouden met individuele voorkeuren op dit gebied. Sommige kinderen lijken voornamelijk auditief, anderen vooral visueel te zijn 'ingesteld'. In het speciaal onderwijs worden reeds enige tijd, o.a. op grond van deze modaliteitsvoorkeur, verschillende typen leeszwakke kinderen onderscheiden. Ook wordt bij de hulp aan kinderen met leesproblemen rekening gehouden met deze preferenties. De relatie tussen modaliteitsvoorkeur en methode van leren lezen is echter verre van duidelijk. Het is bij de huidige stand van zaken te voorbarig om stellige uitspraken te doen. De beschikbare kennis omtrent de samenhang is onvoldoende uitgekristalliseerd om een helder overzicht te bieden (Tarver & Dawson, 1978). Om de verwarring mogelijk nog groter te maken kan wellicht uit de hier gerapporteerde

gegevens worden afgeleid dat dergelijke voorkeuren door een bepaalde methode kunnen worden versterkt of zelfs worden opgewekt. Om uit te zoeken hoe de vork hier precies in de steel zit, zal nog danig wat onderzoek nodig zijn.

7. Slotopmerkingen

Welk onderwijsleerpakket voor het aanvankelijke lezen verdient de voorkeur? Deze vraag is hier niet te beantwoorden. In het onderhavige onderzoek is getracht vast te stellen of vier gangbare methoden voor leren lezen verschillen in effectiviteit. Het voornaamste criterium hierbij is het resultaat op een leesvaardigheidstest, aangevuld met een inhoudelijke analyse van het leesgedrag. Een bevredigend antwoord op bovenstaande vraag vereist een totale evaluatie van de programma's. In een dergelijk afwegingsproces dienen meer criteria een rol te spelen dan gemiddelde leesresultaten alleen, hoewel ze stellig een belangrijk gegeven vormen. Minstens evenveel gewicht mag worden toegekend aan het percentage 'uitvallers'; het onderzoek betrof nu slechts de 'middelmatige' kinderen. Hanteerbaarheid is bijvoorbeeld ook een belangrijke dimensie. Deze en eventueel andere (subjectieve) maatstaven kunnen slechts in een grootschalig 'consumenten-onderzoek' op waarde worden geschat, maar dienen zeker te worden betrokken in een eindoordeel ('koopadvies'?). In verband hiermee wijzen we op één van de tekortkomingen van het beschreven onderzoek. Het verzamelen van gegevens heeft zich toegespitst op het verkrijgen van informatie van individuele kinderen. In de analyses is elke leerling opgevat als afzonderlijke eenheid. Maar hele klassen zijn volgens een bepaalde methode onderwezen; het lijkt daarom verstandiger klas of school als analyse-eenheid te beschouwen met eventueel correcties voor verschillen in samenstelling op grond van individuele gegevens. Dit betekent dat, wanneer geen opzienbarende methode-effecten worden verwacht, er een flink grote steekproef uit de ruim 8000 scholen in Nederland moet worden onderzocht, wil men tot enig betrouwbaar onderscheid komen. Voorwaar, een immens karwei, zonder dat helaas bij voorbaat gegarandeerd kan worden dat het ook een vruchtbare onderneming is. Want als er al rendementsverschillen aantoonbaar zijn dan is nog onduidelijk waaraan deze precies moeten worden toegeschreven; welke componenten van een totaal onderwijsleerpakket zijn verantwoordelijk voor de verschillen? Rozin en Gleitman (1977) noemen drie gronden om een bepaald curriculum te waarderen. Allereerst kan blijken dat het in tal van situaties

overduidelijk tot betere resultaten leidt. Uit het hier beschreven onderzoek blijkt dat voor de onderhavige methoden hiervan geen sprake is. Een tweede grond kan bestaan uit overtuigende resultaten die verkregen zijn in experimentele situaties. Het probleem daarbij is dat dergelijke resultaten niet zonder meer geldig zijn voor reële klassesituaties. Een derde reden om een bepaald curriculum te kiezen kan liggen in het feit dat de methode (of onderdelen daarvan) gebaseerd is op een aanvaardbare theorie betreffende het leren lezen. Rozin en Gleitman kiezen zelf voor de laatste mogelijkheid hoewel ze toegeven dat het niet het sterkste argument is. Inderdaad blijken er nog talrijke hiaten te zijn in de kennis omtrent het leesleerproces. Het vaststellen van een hiërarchie van deelvaardigheden (en daarmee impliciet de grenzen van verschillende leerfasen) blijkt verre van eenvoudig te zijn (Bourque, 1980).

Gericht en verfijnd onderzoek is nodig; wellicht kunnen de hier gerapporteerde, exploratieve gegevens van enig nut zijn. Voorlopig is een flinke dosis terughoudendheid ten opzichte van uitspraken over de 'betere' of zelfs de 'beste' leesmethode op zijn plaats.

Literatuur

Bakker, D. J., Leesstoornissen: een foutenanalyse. *Ned. Tijdschrift voor de Psychologie*, 1965, 20, 178-183.
 Berg, R. M. van den, en H. G. te Lintelo, *Individualisering van het leesonderwijs*, 's-Hertogenbosch: Kath. Ped. Centrum, 1977.
 Bloom, B. S., Time and learning. *American Psychologist*, 1974, 29, 682-688.
 Boder, E., Developmental dyslexia: prevailing diagnostic concepts and a new diagnostic approach. In: H. R. Myklebust (Red.) *Progress in learning disabilities*, vol. II, London: Grune & Stratton, 1970.
 Bolle, C., P. Meerwaldt en P. Reitsma, Principiële accenten in het leesonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979, 18, 547-553.
 Booi, G. E., C. Hamans, G. Verhoeven, F. Balk en Ch. H. van Minnen. *Spelling*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
 Bourque, M. L., Specification and validation of reading skills hierarchies. *Reading Research Quarterly*, 1980, 15, 237-267.
 Brinkkemper, W., *Een lees-taalproject voor 5-8 jarigen*. Uitgave v.d. werkgroep Brinkkemper m.m.v. werkgroep Berger, z.j.
 Brus, B. Th., Factoren die van invloed zouden zijn op het leren lezen. *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1956/57, 2, 291-310 en 319-346.
 Brus, B. Th. en M. J. M. Voeten, *Een-minuut test; vorm A en B*. Nijmegen: Berkhout, 1973.

Caesar, F. B., *Veilig leren lezen*. Tilburg: Zwijsen, 1973 (7e druk).
 Chall, J., *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw, 1967.
 Cohn, M. en G. Stricker, Reversal errors in strong, average and weak letternamers. *Journal of Learning Disabilities*, 1979, 12, 35-39.
 Creemers, H. P. M., *Evaluatie van onderwijsstijlen binnen het aanvankelijke lezen*, Utrecht, proefschrift, 1974.
 Creemers, H. P. M. en J. H. Slavenburg, Taakstellend gedrag en leesprestaties, een secundaire analyse. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 1976, 1, 118-123.
 Dongen, D. van, *Preventie van leesmoeilijkheden*. Intern rapport, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen, 1979.
 Dumont, J. J., Leerstoornissen, definitie en kritiek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979, 18, 441-462.
 Franken, M., *Moet je horen we gaan lezen: theoretische verantwoording*. Den Haag: Van Goor, 1976.
 Haasen, P. P. van, *WISC-R: Nederlandse handleiding*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1976.
 Heesen, H., D. Strelitski en A. van der Wissel, *SRT: Schiedamsche Rekentest*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1971 (4e druk).
 Hook, P. E. en D. J. Johnson, Metalinguistic awareness and reading strategies. *Bulletin of the Orton Society*, 1978, 28, 62-78.
 Kema, G. N., *PMA 2-4. Nederlandse bewerking*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1972.
 Kerlinger, F. N. en E. J. Pedhazur, *Multiple regression in behavioral research*. New York: Holt, Rinehart en Winston, 1973.
 Kooreman, H. J., Konstruktie en resultaten van een onderwijsleerpakket voor het technisch leren lezen. *Pedagogische Studiën*, 1974, 51, 398-412.
 Kooreman, H. J. *De L40-benadering toegepast op het lezen en spellen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1976.
 Matthews, M. M., *Teaching to read: historically considered*. Chicago: University of Chicago Press, 1966.
 Mommers, M. J. C., Hedendaagse theorieën over het leesproces en de structuurmethode voor aanvankelijk lezen. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 343-353. 383-397.
 Oorsouw, G. A. van, *Een vergelijking tussen twee methoden voor aanvankelijk lezen*. Doctoraalscriptie Didactiek, Amsterdam, Vrije Universiteit, 1971.
 Orton, S. T., *Reading, writing and speech problems in children*. New York: Norton, 1937.
 Praxis 16. *Pedagogisch-Didactisch Onderzoek*. Den Bosch: Malmberg, z.j.
 Rispens, J., *Auditieve aspecten van leesmoeilijkheden*. Dissertatie, Utrecht, 1974.
 Rozin, P. en L. R. Gleitman, The structure and acquisition of reading II. In: A. S. Reber en D. L. Scarborough (Red.), *Toward a psychology of reading*. Hillsdale: Erlbaum, 1977.
 Shankweiler, D. en I. Y. Liberman, Reading behavior in dyslexia: is there a distinctive pattern? *Bulletin of the Orton Society*, 1978, 28, 114-123.
 Struiksma, A. J. C. en L. Treffers, *P.I.-woorddictee*. Interne

- publikatie. Service Team P.I.-school, Paedologisch Instituut, Amsterdam, 1979.
- Struiksma, A. J. C. en J. J. van Doorn, *De WISC-Revised en het analytisch schema van Bannatyne*. Interne publikatie, Paedologisch Instituut, Amsterdam, 1979.
- Searls, E. F., *How to use WISC scores in reading diagnoses*. Newark: International Reading Association, 1975.
- Tarver, S. G. en M. M. Dawson, Modality preference and the teaching of reading: a review. *Journal of Learning Disabilities*, 1978, 11, 17-29.
- Valtin, R., *Legasthenie-Theorien und Untersuchungen*. Weinheim: Belz Verlag, 1974.
- Vliegenthart, W. E., *Op gespannen voet*. Groningen: Wolters, 1963.
- Winer, B. J., *Statistical principles in experimental design*. London: McGrawMill, 1970.

Curricula vitae

P. Reitsma is sinds 1975 als onderzoeksmedewerker verbonden aan het Paedologisch Instituut te Amsterdam. N. Komen en T. Kapinga waren in het onderzoek betrokken als doctoraalstudenten aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogie van de Vrije Universiteit te Amsterdam.

Adres: Paedologisch Instituut, Koningslaan 22,
1075 AD Amsterdam

Manuscript aanvaard 9-1-'81

Economische expansie en het lager onderwijs in België (1905-1910)

A. BOSMANS-HERMANS

Departement Pedagogische Wetenschappen Katholieke Universiteit Leuven

Samenvatting

In dit artikel belichten we een innovatieproces dat vijftien jaar geleden in de Belgische lagere scholen werd opgezet. In 1905 werd in België een internationaal congres betreffende economische expansie georganiseerd. Het initiatief daartoe werd genomen door de hoogste politieke en economische kringen. Zij hoopten daarmee de Belgische handelsrelaties met het buitenland te bevorderen en de Belgische bevolking te sensibiliseren voor de economische problemen van de Belgische staat. De organisatoren van het congres deden een beroep op de minister van Binnenlandse Zaken, verantwoordelijk voor het openbaar onderwijs, om via specifieke programmapunten de schoolgaande jeugd te informeren over de Belgische economie en het belang van handelsrelaties met het buitenland; te motiveren om eventueel naar het buitenland uit te wijken; te doen leven in het perspectief van 'werelduitbreiding'. Gedurende de eerstvolgende jaren na 1905 werd een hele strategie uitgewerkt om dit innovatieproces in het onderwijs, vooral in het lager onderwijs, ten uitvoer te brengen. Het werd echter niet als vanzelfsprekend gerealiseerd. De overheid stootte op weerstanden vanwege de onderwijzers, die a.h.w. ervoeren dat de gevraagde vernieuwingen niet in overeenstemming waren met de doelstellingen en werkvormen van het lager onderwijs.

Inleiding

Steeds weer worden t.o.v. de school nieuwe eisen en verwachtingen geformuleerd. Zeer recent kwam het in de Belgische onderwijswereld als een nieuwigheid voor dat wij in de school aan 'maatschappelijke vorming' zouden gaan doen. Wij moesten de school 'openstellen op de samenleving', zo heette het. De werkelijkheid met haar problemen (energieschaarste, milieuverontreiniging, armoede, bewapening, discriminatie, onrechtvaardige economische verhoudingen...) moesten deel gaan uitmaken van de leer-situatie. De leerlingen moesten de probleemvelden in

de samenleving leren kennen en er, in de mate van hun mogelijkheden, wat aan gaan doen.

Wensen en doelstellingen i.v.m. maatschappelijke vorming worden vaak geformuleerd door personen en groepen die zich buiten de onderwijsstructuren situeren, die zelf hard werken om in de maatschappij iets te veranderen, en... die de school pogen in te schakelen om, als locomotief, de trage trein van de maatschappelijke verandering in beweging te brengen. Mede daardoor zijn hooggestemde doelstellingen van de zo belangrijke maatschappelijke vorming in het onderwijs vaak niet realiseerbaar.

Het mobiliseren van de school in functie van maatschappelijke veranderingen is in de geschiedenis van opvoeding en onderwijs niet nieuw. Eén van de pogingen om de school open te trekken naar de maatschappelijke problemen willen we in dit artikel even belichten. De introductie van het hier voorgestelde vernieuwingsproces had precies 75 jaar geleden plaats.

1. 'Werelduitbreiding': een objectief voor onderwijs-vernieuwing

Ruim vijftien jaar geleden, nl. van 24 tot 28 september 1905, werd in België, te Mons, een internationaal congres betreffende 'expansion économique mondiale' gehouden. In het Nederlands vond de term 'economische werelduitbreiding' ingang. Meestal echter werd kortweg over 'werelduitbreiding' gesproken.

Het congres te Mons werd ingericht op initiatief van de toenmalige koning Leopold II¹. Het maakte deel uit van een reeks congressen, tentoonstellingen en feestelijkheden georganiseerd naar aanleiding van het 75-jarig jubileum van de Belgische onafhankelijkheid (1830-1905). Met dit congres wilden de Belgische regering en de leidinggevende klasse voor een internationaal forum de nationale economische en materiële bloei bevestigen en de mogelijkheden onderzoeken voor meer gunstige internationale betrekkingen. De ontwikkeling van de handelsbetrekkingen

met het buitenland en vooral de relaties tussen 'les pays neufs et les pays de vieille civilisation', m.a.w. de kolonisatiepolitiek, waren de centrale themata van het congres (*Congrès international*, 1905, II). Ongeveer 2.500 deelnemers uit verschillende landen namen aan de werkzaamheden deel. Vierendertig staten stuurden officiële vertegenwoordigers. Ter voorbereiding van de discussies werden een 400-tal rapporten ingediend en verspreid. De werkzaamheden gebeurden in zes afdelingen: 1. Onderwijs (onderverdeeld in lager, middelbaar en hoger onderwijs); 2. Internationale statistiek; 3. Internationale handelsbetrekkingen; 4. Zeevaart; 5. Beschaving van de 'nieuwe landen'; 6. Personen en middelen bestemd voor economische expansie². Verschillende van deze onderwerpen zijn sprekende indicaties van de internationale interesse van de congresgangers. Wat had het Belgische lager onderwijs met die ruime internationale problematiek te maken? Wat werd van het lager onderwijs in functie van de internationale economische ontwikkeling verwacht? Hoe werd de lagere school bij deze problematiek betrokken?

1.1 De voorbereiding

Nadat op 17 februari 1905 een officiële commissie met de voorbereiding van het congres was belast en op 28 februari een algemeen programma werd uitgewerkt ging het Belgische ministerie van Binnenlandse Zaken – toenmaals bevoegd voor het openbaar onderwijs – op een actieve wijze aan de voorbereiding van dat congres participeren. Eind maart stelde de minister van Binnenlandse Zaken dat, naar het voorbeeld van de andere Westeuropese landen, België zich in de toekomst resoluut op het wereldperspectief moest gaan richten. Via een aangepast systeem van onderwijs en opvoeding moesten de jonge Belgen voorbereid worden om in die nieuwe economische oriëntatie een rol te spelen. De voorbereiding bestond niet uitsluitend uit een gespecialiseerde beroepsopleiding in het voortgezet onderwijs. Ook de lagere school kreeg daarin een taak toegewezen³. Om de onderwijzers van meetaf aan bij de nieuwe oriëntatie van het lager onderwijs te betrekken, besliste de minister dat de geplande onderwerpen van de pedagogische conferentie⁴ van de zomer 1905 zouden vervangen worden door een bespreking van het thema van het congres te Mons⁵. De onderwijzers kregen de volgende algemene vraag voorgelegd: 'Moet de voorbereiding op de economische expansie van een land reeds beginnen vanaf de lagere school?'

De congrescommissie had die algemene vraag onderverdeeld in verschillende subvragen en daarbij reeds elementen van antwoord gesuggereerd. Ze

liidden als volgt: 1. Welke zijn de meest efficiënte middelen om de kinderen ondernemingsgeest bij te brengen (beroepen waarop de aandacht van de huidige generaties dient getrokken, middelen om de lust tot expansie op te wekken: speciale lessen, gelegenheidsonderwijs, bibliotheken, voordrachten, enz.); 2. Welke zijn de middelen om de jeugd zowel in de adultenscholen als in de beroepsscholen op de expansie voor te bereiden (onderwijs van vreemde talen; initiatie in beroepen en ambachten die in overzeese gebieden aan bod komen; schoolmusea; musea voor kunstnijverheid, enz.); 3. Welke zijn de middelen om het onderwijzend personeel op zijn nieuwe taak voor te bereiden: a. in de onderwijzersopleiding; b. in de bijscholing van onderwijzers in functie⁶? De antwoorden die de onderwijzers op de gestelde vragen formuleerden, dienden enerzijds als voorbereiding op de pedagogische conferentie, anderzijds als voorbereiding op het congres te Mons. Een door de minister aangestelde commissie van onderwijsdeskundigen⁷ wachtte de antwoorden in en stelde een gemeenschappelijk rapport op. Daarnaast werden ook nog heel wat individuele rapporten van onderwijzers, van leraars en van andere geïnteresseerde personen aan het congres voorgelegd.

1.2 De houding van de onderwijzers

Hoe reageerde het Belgische lerarenkorps op deze, door de overheid geïntroduceerde, nieuwe thematiek? Volgens het commissieverslag spraken de Belgische onderwijzers zich vrijwel unaniem uit voor een voorbereiding op de 'economische werelduitbreiding' van de lagere school af. Zij wensten die voorbereiding evenwel *niet* te begrijpen in de zin van een stimuleren van de emigratie naar overzeese gebieden. De lagere school moest bijdragen tot het bevorderen van de economische situatie van België op de wereldmarkt door het vormen van lichamelijk, moreel en intellectueel meer bekwame arbeiders. De commissie plaatste de oriëntatie van de lagere school naar de 'werelduitbreiding' in het kader van de pogingen om van de volksschool 'de school voor het leven' te maken. De lagere school moest de volkskinderen de samenleving waarin ze leefden beter leren kennen. Ze moest hen vooral een aantal maatschappelijke deugden bijbrengen om in die samenleving een voorbeeldige rol te spelen. In de mate dat het probleem van de economische uitbreiding zich als een maatschappelijk probleem voor de gehele bevolking stelde, moest de lagere school een bijdrage leveren om de volkskinderen in dat nieuwe perspectief te vormen.

Wat kon de lagere school concreet doen om die

nieuwe taak uit te voeren? De commissie legde op de eerste plaats de nadruk op het bijbrengen en bevorderen van verschillende karaktereigenschappen en houdingen: rechtschapenheid, geestdrift, ondernemingszin, wilskracht, doorzettingsvermogen, werklust, burgerzin, e.a.m. Daartoe moest de lagere school o.a. de kinderen wennen aan inspanningen en tucht, maar ook kansen geven om de interesse van de kinderen aan bod te laten komen, te wekken en eventueel te kanaliseren; zij moest de ervaring geven van het belang en de kracht van samenwerking. Om die nieuwe taak te vervullen moest het programma van de lagere school niet uitgebreid worden. Opvoeding en onderwijs in functie van economische expansie waren op de eerste plaats een kwestie van de sfeer in de klas (prenten, documentatiemateriaal) en van een algemene mentaliteit van de onderwijzer. De onderwijzer kon talrijke gelegenheden te baat nemen om de aandacht van de leerlingen te wekken voor diverse aspecten van het economisch leven. In gelegeheidslessen en in talrijke programmapunten van de vakken taal, rekenen, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis, gezondheidsleer, e.a. kon de onderwijzer bovendien aspecten van de problematiek van de economische expansie ter sprake brengen. Aangepaste schoolplaten, leesboeken, een klein schoolmuseum, mogelijkheid tot het vertonen van lichtbeelden, bezoeken aan fabrieken, het oprichten van een bond voor werelduitbreiding e.a.m. werden als hulpmiddelen opgesomd (*Congrès international*, 1905, II).

Van zeer groot belang voor het doorvoeren van de nieuwe oriëntatie van het lager onderwijs was, naar verluidt, de aandacht die de economische expansie in de onderwijzersopleiding zou krijgen⁸. Ook daarin waren vooral de nieuwe accenten binnen de bestaande vakken van belang. Niettemin stelde de commissie voor, een nieuw vak, politieke economie, aan de bestaande vakken toe te voegen.

Van de meisjesopvoeding werd verwacht dat zij niet alleen bekwame en deugdzame vrouwen zou vormen, maar dat zij de meisjes bovendien zou wennen aan de idee, als echtgenote, eventueel zonder vrees het geboorteland te verlaten om elders een nieuw gezin te stichten.

Kan uit het hier voorgestelde samenvattend rapport worden afgeleid dat de Belgische onderwijzers onverdeeld positief stonden tegenover de introductie van de problematiek van de 'economische uitbreiding' in het lager onderwijs; dat zij het belang ervan onderkenden; dat zij meteen bereid waren om in de nieuwe richting aan het werk te gaan? We menen van niet, en daar zijn o.i. verschillende redenen voor. Op de eerste plaats hadden de vragen aan de onderwij-

zers gericht, niet zomaar een informatief karakter. Ze waren reeds in functie aan een positief antwoord geformuleerd. De onderwijzers hadden de antwoorden bovendien moeten opstellen als een verplichte voorbereiding op de conferentiewerken. De onderwijzers wisten ongetwijfeld dat hun overheid geen negatief standpunt verwachtte. Verschillende onderwijzers vonden het niettemin nodig hun aarzeling, hun onzekerheid omtrent de bijdrage van de lagere school tot de economische expansie veel uitdrukkelijker in hun antwoorden te formuleren dan het samenvattend rapport weergaf. Enkele onderwijzers namen zelfs uitdrukkelijk afstand van de ruime oriëntatie van de vragen en schreven neer wat zij in hun school deden om de kinderen voor te bereiden op de economische activiteiten van de lokale bevolking⁹. In verschillende bijdragen komt tenslotte ook de onbekendheid met het onderwerp tot uiting. De onderwijzers vonden het nodig definities te geven van economische werelduitbreiding, aan te stippen dat zij informatie betreffende de Belgische economische situatie misten, dat zijzelf meer voorbereiding nodig hadden om de zaak van de economische expansie tot een goed einde te brengen¹⁰.

1.3 De start

Tijdens het congres werd in de afdeling onderwijs niet alleen het rapport van de speciale onderwijscommissie ter discussie gesteld, maar kwamen ook diverse andere ingediende rapporten aan de orde. Daarin werd, naast de functie van de lagere school in het kader van de economische expansie, ook de problematiek van de opvoeding in het algemeen ter sprake gebracht. De toenmaals actuele discussie omtrent de functie en aanpak van de lichamelijke opvoeding op school liet zich ook tijdens het congres gelden en kreeg een ruime plaats toebedeeld. Enkele sprekers waarschuwden bovendien voor het toewijzen van weer nieuwe taken aan de lagere school. Zij pleitten ervoor dat de lagere school haar algemeenvormend karakter zou behouden en dat de problematiek van de economische uitbreiding er slechts binnen de grenzen van de algemene vorming een plaats zou krijgen. Een afgevaardigde van de 'Ligue de l'éducation familiale'¹¹ meende in naam van de Belgische ouders de volgende overweging te mogen maken: 'Il nous semble que chaque congrès demande une mission de plus à remplir par l'école primaire, les instituteurs sont invités à s'occuper de tout à l'école primaire et nous ne serions pas étonnés qu'à un moment donné, ils ne se trouvent en présence de tendances presque contradictoires...' (Boreux, 1905). Zij stelde dat het voornaamste opvoedingsmilieu waar het karakter

van de jeugd kon worden gevormd, het gezin bleef. In dat perspectief kon ook het gezin een niet-geringe bijdrage leveren tot de economische ontwikkeling.

De wensen door de onderwijsafdeling voorgedragen en in de slotzitting door het congres goedgekeurd, betroffen op de eerste plaats het belang van de gymnastiek in het onderwijs¹². De wensen betreffende de functie van de lagere school t.o.v. de 'werelduitbreiding' werden a.h.w. gekopieerd van het algemeen rapport van de speciale onderwijscommissie. Door ook de lagere school en niet alleen b.v. het voortgezet handels- en beroepsonderwijs bij de economische uitbreiding te betrekken hoopte het congres dat '*le peuple tout entier*'¹³ zich in de economische strijd zou inschakelen. Die wens kan beschouwd worden als een formulering van het uiteindelijke objectief dat met het invoeren van de problematiek van de economische uitbreiding in het lager onderwijs werd nagestreefd. Tenslotte werden ook verschillende wensen uitgesproken betreffende een aangepaste scholing van het onderwijzend personeel.

2. Van doelstellingen naar realisatie

Hebben die wensen, m.a.w. die – soms vaag geformuleerde – doelstellingen ook na 1905 nog enige betekenis gehad voor de Belgische lagere school? We konden weliswaar niet nagaan in welke mate het thema van de economische expansie concrete reperculsies op de klaspraktijk heeft gehad, maar niettemin is het duidelijk dat dit thema gedurende enkele jaren (nl. van na het congres te Mons tot omstreeks 1910) in de pedagogische tijdschriften geregeld werd besproken en dat het een centraal punt was op het programma van de onderwijzersconferenties.

2.1 Beleidsmaatregelen

De geregelde onderwijzersconferenties waren voor de overheid het aangewezen middel om de onderwijzers te begeleiden in de concrete vormgeving van de 'expansie-ideeën'. Reeds eind 1905 kondigde de minister van Binnenlandse Zaken aan dat op de onderwijzersconferenties van 1906 de concretisering van de problematiek in de klaspraktijk aan de orde zou komen. De inspecteurs zouden de resultaten van het congres te Mons met de onderwijzers bespreken en er moest worden nagegaan hoe in diverse lessen informatie kon worden gegeven betreffende de Belgische landbouw, de nijverheid en de handel met het buitenland¹⁴. Om de inspecteurs in staat te stellen de onderwijzers te helpen en te stimuleren werd voor hen – evenals voor de leraars opvoedkunde en aardrijks-

kunde van de normaalscholen – in 1906 een cursus 'politieke economie' ingericht¹⁵. Gedurende de conferenties van 1907 heeft de inspectie de nieuw verworven kennis in grote mate aan de onderwijzers overgedragen. De minister van Binnenlandse Zaken vond het eind 1906 reeds nodig ervoor te waarschuwen dat de onderwijzers in de klaspraktijk niet te ver mochten gaan in hun ijver tot vernieuwen. De onderwijzers moesten enige notie hebben van economie, maar mochten dit vak niet als zodanig aan de leerlingen onderwijzen. Zij moesten de verworven inzichten kunnen gebruiken als referentiekader bij lessen aardrijkskunde of natuurkunde, bij gelegenheidsonderwijs over de eigen omgeving e.a.m.¹⁶.

Na 1907 is de uitdrukkelijke aandacht van de overheid voor het invoeren van 'werelduitbreidings-ideeën' in het lager onderwijs weggeëbd. Op 15 april 1909 betoogde de minister van Kunsten en Wetenschappen, sedert 1907 bevoegd over het openbaar onderwijs, uitdrukkelijk dat ideeën over economische expansie slechts occasioneel aan bod mochten komen in de lagere school. Hij corrigeerde de mening van sommige – al te ijverige – vernieuwers, als zou het wenselijk zijn dat het gehele onderwijs in functie van de economische expansie zou gericht worden. Hij gaf aan in welke vakken informatie betreffende de economische ontwikkeling van België en van andere landen aan bod kon komen. Deze brief van de minister aan de directeurs van de opleidings-instellingen voor onderwijzers en aan de directies van de lagere scholen¹⁷ kan a.h.w. worden beschouwd als de administratieve afronding van het proces dat ongeveer vier jaar voordien werd geïntroduceerd¹⁸. De kwalitatieve verbetering van het lager onderwijs zou gedurende de eerstvolgende jaren vooral gericht zijn op de concrete vormgeving van de '*école pour la vie*', o.a. door het invoeren van 'gelegenhedenonderwijs', waardoor geprobeerd werd binnen het bestaande programma aan de leerlingen aangepaste leerinhouden betreffende maatschappelijke problemen aan bod te brengen.

2.2. Echo's uit de klaspraktijk

De pedagogische tijdschriften (De Vroede e.a., 1973-1978) speelden ondertussen, in de periode 1905-1910, i.v.m. de 'werelduitbreiding' een niet weinig belangrijke rol. Zij hadden een meervoudige functie (Moriau, 1976). Verschillende bladen gaven informatie en commentaar bij de vernieuwing en publiceerden hele reeksen praktische lessen. Meerdere inspecteurs gebruikten de tijdschriften om hun opvattingen aan de onderwijzers over te dragen. De opgaven van de conferentiewerken kregen in verschil-

lende tijdschriften een ruime plaats toebedeeld. Vak-tijdschriften zoals o.a. *De Opvoeder*, het *Journal des instituteurs*, *De Schoolgids*, *De Belgische School*, *L'Instituteur belge* en *De Nationale school*, wezen op diverse aspecten van de vakken rekenen, taal, landbouw, geschiedenis, aardrijkskunde, gezondheidsleer, tweede taal, tekenen, godsdienst en gymnastiek, waarin de uitbreidingsideeën konden worden geïntegreerd. Andere vakbladen, zoals b.v. het *Bulletin des écoles primaires* en de *Christene School* gaven vooral aandacht aan lokale behoeften van de landbouw en de industrie. In 1907 trachtten diverse tijdschriften de grondbeginselen van de staathuishoudkunde aan hun lezerspubliek duidelijk te maken. In voorbereide lessen aardrijkskunde b.v. werd kennis betreffende de werelddelen, de wereldzeeën en vooral betreffende Kongo overgedragen. In de geschiedenislessen werden, ter vergelijking met de bestaande economische toestanden, economische situaties uit het verleden naar voren gebracht: de jaarmarkt te Torhout; de handel en de nijverheid in de Middeleeuwen; de handels- en produktierol van de kloosters; de Romeinse heirbanen als communicatiewegen; de rol van Brugge in de Middeleeuwen, vergeleken met de rol van Antwerpen in de 20ste eeuw. Ook de geschiedenis van de ontdekking van Kongo werd aan de orde gesteld. Rond economische thema's, zoals de productie en het verbruik van koffie, rubber, chocolade e.a.m. werden diverse taallessen ontwikkeld. Ieder vak van het toenmalige programma van het lager onderwijs werd a.h.w. onderzocht op zijn mogelijkheden om leerinhouden betreffende de 'werelduitbreiding' aan bod te laten komen en/of de houdingen van de leerlingen te oriënteren naar een bereidheid tot handelen in functie van de economische expansie van België. Vakken als gymnastiek, tekenen en zang maakten daarop geen uitzondering. Om het mogelijk te maken dat het 'werelduitbreidingsonderwijs' als een rode draad door de verschillende vakken zou lopen, werd de methode van 'l'enseignement combiné' (het verbonden onderwijs) voorgesteld. Met deze methode moesten leerinhouden in het ene vak aangebracht, in een ander verder uitgediept worden.

Niet alle tijdschriften waren even enthousiast over de door de regering gewenste vernieuwing. Een paar periodieken namen een kritisch standpunt in. Niet-regeringsgezinde bladen zoals *Le Ralliement* en *L'Enseignement pratique* noemden de onderwijsvernieuwing een politieke maatregel. Kinderen hadden naar verluidt recht op een neutrale, wetenschappelijke vorming, in de plaats van een tendensieuze propaganda in functie van de koloniale en commerciële politiek van de regering. Het invloedrijke katholieke blad *Christene School*, werkte slechts aarzelend mee

aan de vernieuwing. Het waarschuwde tegen een opeenstapeling van innovaties. De hele actie omtrent de economische expansie noemde het ondoordacht.

De tijdschriften vervulden niet alleen een begeleidende, of soms kritisch-evaluerende functie, ze waren ook een klankbord voor de reacties van de onderwijzers. Meerdere tijdschriften vertolkten het ongenoegen van de onderwijzers betreffende de nieuwe taak die, weer eens, hals over kop op hun schouders terecht kwam. De essentiële taken van de lagere school dreigden naar verluidt veronachtzaamd te worden, terwijl alle aandacht ging naar de studie van snel veranderende maatschappelijke fenomenen. De pedagogische periodieken bezorgen ons aldus een aantal echo's, rechtstreeks uit de praktijk van de onderwijsvernieuwing. Zij laten vermoeden dat de Belgische onderwijzers ongetwijfeld pogingen deden om de vernieuwing, door de overheid geïntroduceerd en begeleid, te realiseren. Dat gebeurde echter niet zonder vragen en weerstand. Opvoeden en onderwijzen in een perspectief dat het onderwijsmilieu van de lagere school vreemd was, plaatste de onderwijzer voor onbekende opgaven. Niet allen hebben met evenveel enthousiasme hun klas op de wereld geopend. Waren het overigens niet de onderwijzers die eerder aarzelend en voorzichtig de mogelijkheden van een onderwijs in functie van de economische expansie hadden onderzocht, die het in 1909 bij het rechte eind bleken te hebben?

3. Een evaluatie?

Een werkelijke evaluatie van het hier besproken innovatieproces ontbreekt. Hoe de 'werelduitbreidingsideeën' in de dagelijkse klaspraktijk werden gerealiseerd, is ons in grote mate onbekend. De pedagogische tijdschriften bieden ons niet de exacte weerspiegeling van het gedrag en het denken van de onderwijzers. Uit de onderzochte bronnen komt naar voren dat de overheid gedurende een korte periode de lagere school heeft willen mobiliseren voor de 'economische werelduitbreiding van België', maar dat zij, samen met heel wat onderwijzers, na een tijdje heeft ingezien dat de 'wereld' van de overzeese gebieden (nog) niet tot de wereld van het kind uit het begin van de 20ste eeuw behoorde. Deze discordantie tussen enerzijds de doelstellingen van de overheid en de burgerij en anderzijds de doelstellingen die de onderwijzers binnen het lager onderwijs nastreefden, is wellicht de belangrijkste factor voor het beperkte effect dat de hier bestudeerde innovatie binnen de onderwijswereld had. De overheid trachtte weliswaar vanaf de aanvang de onderwijzers bij het proces te

betrekken; zij mochten – ten minste formeel – hun standpunt bekend maken. De bedenkingen van de onderwijzers, een eventueel 'neen' t.o.v. het invoeren van de werelduitbreidingsideeën, konden echter als het ware geen reële weerklank vinden bij de overheid. De algemene oriëntatie van het innovatieproces lag in de lijn van het Congres te Mons reeds van tevoren vast. Het onderwijsmilieu aanvaardde formeel de innovatie: inspecteurs stelden concrete leerinhouden voor, onderwijzers werkten lessen uit in het kader van conferentieopdrachten, pedagogische tijdschriften ondersteunden het proces . . . Desondanks slaagde men er blijkbaar niet in, de voorgestelde doelstellingen en leerinhouden als vanzelfsprekend binnen het onderwijsgedrag van de onderwijzers te brengen. Hebben de onderwijzers gemerkt dat het kinderlijke ervaren, denken en voelen zich verzetten tegen een wending van het onderwijs naar economische doelstellingen?

Noten

1. Koning Leopold II (1865-1909) oefende een belangrijke invloed uit op de industriële ontwikkeling van België. Met behulp van de Belgische regering verwierf hij het Kongo-gebied in Centraal Afrika en deed hij zich als soeverein van de Onafhankelijke Kongostaat erkennen. Na ruim twintig jaar persoonlijk beheer droeg hij in 1908 Kongo als kolonie aan België over.
2. Naast de officiële voorbereidende documenten (aankondiging van en uitnodiging tot het congres), de verslagen van de zittingen en de congresbesluiten werden ook, per afdeling, de ingediende voorbereidende rapporten gepubliceerd. Het geheel vormt negen boekdelen.
3. Er zij opgemerkt dat de aanwijzingen en directieven alleen de gemeentelijke, de aangenomen en de gesubsidieerde vrije scholen betreffen.
4. Sedert het midden van de 19de eeuw werden door de centrale overheid jaarlijks vier 'onderwijzersconferenties' georganiseerd. Zij waren bedoeld als een vorm van bijscholing voor dienstdoende onderwijzers en hadden plaats onder leiding van het inspectiekorps.
5. Ministeriële omzendbrief van 29 maart 1905: *Bulletin du ministère de l'Intérieur et de l'Instruction publique*, XXII, deel II (1905) p. 29-30.
6. Aangestipt zij dat de vraag betreffende de relatie tussen het beroepsonderwijs en de economische expansie door de congrescommissie, samengesteld uit voornamelijk politici, hoge ambtenaren en industriëlen, werd opgenomen in de vragenlijst betreffende het lager onderwijs. Zij kwam echter in de subafdeling 'lager onderwijs' vrijwel niet aan bod. Ook door de subafdeling 'middelbaar onderwijs' werd de problematiek van het beroepsonderwijs stiefmoederlijk behandeld.
7. Samengesteld uit hoge ambtenaren van het bestuur van het openbaar onderwijs, inspecteurs over het lager onderwijs, directeurs van en leraars aan de normaal-scholen.
8. Niet alleen de onderwijzers, ook de leraar aan de normaal-scholen beantwoordde de vraag betreffende de functie van de onderwijzersopleiding t.o.v. de problematiek van de werelduitbreiding.
9. Onderwijzers uit gemeenten met 'seizoenarbeiders' (arbeiders die jaarlijks gedurende een hele periode naar Frankrijk trokken) gaven o.a. uitvoerig aan wat zij deden om de jongeren voor te bereiden op hun verblijf in een vreemd land.
10. Treffend in dit verband zijn de eerste zinnen van het conferentiewerk van J. Pétry, onderwijzer te Namen: 'Cette question a causé chez nous, comme chez beaucoup de nos confrères d'ailleurs, un effarement assez sensible. Confirmé, trop exclusivement peut-être, dans les études pédagogiques et psychologiques, très peu au courant des questions économiques et sociales, nous penchâmes résolument *a priori* pour la négative. Toutefois, dans notre désir d'étayer consciencieusement notre réponse, nous consacra mes vacances de Pâques à la lecture d'ouvrages spéciaux, ce qui modifia petit à petit notre opinion première. Le travail nous apparut sous un autre aspect et nous nous félicitâmes de n'avoir point porté un jugement prématuré': *Congrès international*, dl. I, 1905, p. 46.
11. Katholieke vereniging opgericht in 1900 met de bedoeling de gezinsopvoeding te verbeteren. Zij richtte zich vooral tot vrouwen uit het burgerlijke milieu.
12. Reeds sedert het eind van de 19e eeuw werd in Belgische onderwijskringen gediscussieerd over de plaats van de gymnastiek in het onderwijs. De voorstanders van gymnastiekonderwijs slaagden er in het belang van de lichamelijke opvoeding door het congres te doen erkennen en een voorstel om in het lager onderwijs elke dag gedurende een half uur lichaams oefeningen te programmeren te doen goedkeuren. Via de lichamelijke opvoeding hoopte men sterke en gezonde mensen te vormen die zowel in België als in het buitenland hun rol in de economie op een levenslustige en energieke wijze zouden kunnen vervullen.
13. Cursivering van ons.
14. Cfr. ministeriële omzendbrieven van 29 december 1905: *Bulletin du ministère de l'Intérieur* . . . , XXII, dl. II (1905) 129-131.
15. De cursussen werden ingericht te Luik van 23 augustus tot 1 september. Het ging in feite om een elementaire cursus economie waarin de produktie, de omloop, de verdeling en het verbruik van goederen werden behandeld.
16. Cfr. Ministeriële omzendbrief van 10 december 1906: *Bulletin du ministère de l'Intérieur* . . . , XXIII, dl. II (1906) 79-81.
17. *Bulletin du ministère des Sciences et des Arts*, III, dl. II (1909) p. 31-35.
18. Aangestipt zij dat de politieke en economische situatie in België sedert 1905 reeds heel wat was veranderd. Koning Leopold II, de grote promotor van de Belgische economische expansie, overleed in 1909. Deze algemene ontwikkeling heeft vermoedelijk mede een

invloed gehad op de aandacht voor en de houding t.o.v. de ideeën van economische expansie in opvoeding en onderwijs.

Literatuur

Boreux, R., *Rapport de la Ligue de l'éducation familiale*, p. 3: *Congrès international d'expansion économique mondiale tenu à Mons du 24 au 28 septembre 1905 sous le haut patronage de Sa Majesté le Roi Léopold II et du gouvernement belge. Rapports. Section I. – Enseignement*, dl. I, Brussel: 1905.

Congrès international d'expansion économique mondiale tenu à Mons du 24 au 28 septembre 1905 sous le haut patronage de Sa Majesté le Roi Léopold II et du gouvernement belge. Documents préliminaires et Compte rendu des séances, dl. II. *Compte rendu des séances*, Brussel: 1905.

Moriau, J., *Werelduitbreiding. Pedagogisch-didactische vernieuwing in de lagere school, 1905-1910* (niet-gepubliceerde licentiaatsverhandeling, Katholieke Universiteit te Leuven, Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen: 1976).

Vroede, M. de, e.a., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19de en 20ste eeuw. De periodieken*, 3 dln., Gent-Leuven: 1973-1978.

Curriculum vitae

A. Bosmans-Hermans (1944) studeerde aan de normaal-school van het H.-Hartinstituut te Heverlee en behaalde in 1963 het diploma van onderwijzeres; was van 1963-1966 als onderwijzeres werkzaam in het lager onderwijs te Zolder; studeerde pedagogische wetenschappen aan de K.U. Leuven en behaalde in 1971 het diploma van licentiaat in de pedagogische wetenschappen; promoveerde in maart 1977 tot doctor in de pedagogische wetenschappen; achtereenvolgens assistent, eerstaanwezend assistent en buitengewoon docent aan de K.U. Leuven; in juni 1980 benoemd tot docent aan deze universiteit.

Adres: Oude Baan 47, 3370 Boutersem

Manuscript aanvaard 9-12-'80

Pools-Nederlandse studiedagen over de bijdrage van onderwijssystemen aan sociale gelijkheid, georganiseerd door de Nederlandse Nationale UNESCO Commissie

De bijdrage van onderwijssystemen aan sociale gelijkheid, was het onderwerp van een discussie die door de Nederlandse Nationale Unesco Commissie van 31 maart tot 3 april 1980 in Zandvoort werd georganiseerd. Aan de studiedagen werd deelgenomen door 6 Poolse en 12 Nederlandse beoefenaars van de sociale wetenschappen. De bijeenkomst werd geleid door prof. J. Berting.

De bijeenkomst werd geopend door de voorzitter van de Nationale UNESCO Commissie, M. Klompé. In haar toespraak schetste zij de genese van de ontmoeting en benadrukte dat de Nederlandse UNESCO Commissie geïnteresseerd is in een voortzetting van deze Pools-Nederlandse samenwerking.

De discussie werd ingeleid door het voorlezen van een referaat van prof. C. Vervoort, die zelf niet aanwezig kon zijn. Hij formuleerde vijf vraagpunten waarover bij de vorming van een onderwijssysteem beslissingen moeten worden genomen. Aan de hand van deze vraagpunten kenmerkte hij het Nederlandse onderwijssysteem. Als belangrijkste problemen van dit onderwijssysteem noemde hij de controleerbaarheid en het handhaven van de legitimiteit ervan. Als deelpunten noemde hij de hervorming van het secundaire onderwijs en een toenemend gebrek aan motivatie, met de daarmee samenhangende 'drop-out'. Tenslotte gaf hij een indruk van het onderzoek dat op dit gebied in Nederland wordt verricht.

Het gesprek dat op deze inleiding volgde, betrof vooral de 'drop-out' en de deelname van dorpsjeugd aan vormen van hoger onderwijs. Het gebrek aan motivatie om te leren, komt volgens prof. E. Velema niet alleen voort uit het onderwijssysteem, maar bijv. ook uit de houding van de ouders. Het motivatieprobleem is het grootste bij leerlingen van het m.a.v.o. en l.b.o. Pas op latere leeftijd wil men weer gaan leren en er is dan ook een grote belangstelling voor het 'tweede-weg' onderwijs. Prof. J. Kraak voegde hieraan toe, dat ook de vele vormen van informeel onderwijs van grote betekenis zijn. Als voorbeelden noemde hij de 'training on the job' cursussen in het kader van het maatschappelijk werk, de vrouwenemancipatie enz. Over de achterstelling van de dorpsjeugd, met name van kinderen van landbouwers, verschilden de opvattingen van de Neder-

landse deelnemers sterk. Sommigen veronderstelden dat dit slechts een randprobleem is, omdat de verschillen tussen stad en platteland vrijwel verdwenen zijn en landbouwers slechts 5% van de beroepsbevolking vormen. Volgens W. Meijnen zijn deze jongeren echter duidelijk achtergesteld. A. Darsono voegde hieraan toe, dat de ongelijkheid wordt vergroot, doordat dorpsscholen meestal klein zijn. W. Meijnen benadrukte evenwel ook de sociale functie van deze dorpsscholen. Er bleek over dit probleem een gebrek aan statistische gegevens te bestaan. Het onderscheid tussen stad en dorp is volgens P. Schaepman bovendien slecht gedefinieerd. Prof. M. Kozakiewicz merkte op, dat hij een boek schrijft over deze definitie. In Polen zijn de verschillen tussen dorp en stad echter niet zo groot als de verschillen tussen landbouwers en andere beroepsgroepen. Onderscheidingen naar urbanisatiegraad, sekse, etnische minderheden enz. zijn volgens A. Wesselingh minder geschikt als referentiepunt voor sociale ongelijkheid. De sociale laagheid acht hij een beter referentiepunt.

In de discussie werd verder kort gesproken over de mogelijkheden van doorstroming die het Nederlandse onderwijssysteem biedt, de functie van de brugklas en over het verkeer van kinderen tussen woning en school.

Het Poolse onderwijssysteem, zijn historische ontwikkeling en de actuele problemen, werden uiteengezet door prof. W. Okoń. Hij verwees daarbij regelmatig naar vergelijkende schema's, die de deelnemers waren toegezonden. Hij legde in het bijzonder de nadruk op de onbeperkte doorstromingsmogelijkheden die het Poolse onderwijssysteem biedt: zelfs vanuit het lager beroepsonderwijs kan men, via een speciale (aanvullende) middelbare school, zonder tijdverlies doorstromen naar de universiteit. Ook hij noemde een aantal belangrijke doelstellingen en problemen van het Poolse onderwijssysteem, bijvoorbeeld:

- het verminderen van de ongelijkheid in het onderwijs;
- het verhogen van het niveau van het onderwijs;
- het bijscholen van onderwijzers, nu van hen een academische opleiding wordt vereist;
- de onderwijshervorming die geleidelijk wordt ingevoerd, met een verplichte 10-jarige school;
- het opvangen van sterke demografische veranderingen.

Aansluitend werd door Poolse deelnemers kort verslag gedaan van lopend onderzoek. E. Putkiewicz sprak over een onderzoek naar de schoolgeschiktheid van leerlingen en testontwikkeling op dat gebied. Prof. M. Kozakiewicz besprak drie onderzoeken van het Instituut voor de Ontwikkeling van het Platteland en de Landbouw: een secundaire analyse van de volkstelling volgens richtlijnen van de OECD, onder zijn eigen leiding; een longitudinaal onderzoek onder leiding van prof. Z. Kwieciński naar de schoolcarrières van 7.000 leerlingen en een onderzoek onder leiding van prof. W. Winclawski, naar de sociale determinanten van de beroepsloopbaan, onder de totale populatie 35-jarigen in de stad Toruń. Tenslotte sprak A. Janowski over zijn onderzoek naar aspiraties en leefwijzen van jongeren. Het onderzoek van het onderwijs wordt volgens W. Okoń uitgevoerd door ongeveer 4.000 wetenschappelijke medewerkers in 70 instituten.

Naar aanleiding van deze referaten stelden de Nederlandse deelnemers een groot aantal vragen. Slechts een deel hiervan kon volledig beantwoord worden, vanwege het gebrek aan tijd. De overige vragen werden globaal beantwoord. De volgende punten kwamen aan de orde:

- differentiatie vindt plaats aan het einde van de 8-jarige basisschool. Wel wordt in de hoogste klassen van de basisschool door vorming van belangstellingsgroepjes getracht de leerlingen voor te bereiden op de latere schoolkeuze;
- toelatingsexamens voor de middelbare school zijn afgeschaft, maar doordat de onderwijzers van de basisscholen hun schooladviezen afstemmen op de vroegere examennormen, is er niet veel veranderd;
- de onderwijshervorming in Polen is het gevolg van een brede discussie onder Poolse onderwijsdeskundigen. Het onderwijssysteem, zoals dat thans wordt ingevoerd was één van de vier ontwikkelde alternatieven. De verschillende Oost-Europese landen voeren op dit punt een veel zelfstandiger beleid dan veel Nederlanders veronderstelden. (Een duidelijke aanwijzing hiervoor is het feit dat in Polen een 10-jarige school wordt ingevoerd, juist nu dit schooltype in de Sovjet Unie ernstig wordt becritiseerd – aldus Z. Cremers);
- bijzonder onderwijs komt in Polen wel voor, maar is tamelijk zeldzaam. Er is een katholieke universiteit en een klein aantal katholieke middelbare scholen. Alle kerken verzorgen godsdienstonderwijs, waaraan bijna alle kinderen uit de laagste klassen van de lagere school deelnemen. Aan de (staats)universiteit van Krakau zijn protestante en katholieke theologische faculteiten verbonden.

A. Wesselingh noemde in zijn inleiding een aantal interpretaties van het begrip ongelijkheid in het onderwijs. Er vindt weinig onderzoek plaats waarin meerdere interpretaties gecombineerd worden gehanteerd. Theorievorming en onderzoek zijn grotendeels geïnspireerd door de functionalistische sociologie en passen in de traditie van het onderzoek naar de sociale stratificatie. Wesselingh schetste de theorie van de viciëuse cirkel van sociale ongelijkheid en socialisering en stelde, dat deze de overgang vormde voor recente ontwikkelingen. De gedachte dat het onderwijs de sociale gelijkheid zou voortbrengen wordt geleidelijk verlaten en

maakt plaats voor het zoeken naar fundamentele dimensies van sociale ongelijkheid in de kapitalistische maatschappij, het bestuderen van de reproductie als sociaal proces. Wesselingh besloot zijn inleiding met een korte schets van drie basisdimensies volgens R. Kreckel (Sociologische Gids, 1976, 6), namelijk rijkdom, kennis en macht.

De discussie was vooral gericht op de recente ontwikkelingen in Nederland. M. Kozakiewicz bestreed het pessimisme over het belang van het onderwijs voor het bereiken van sociale gelijkheid. Weliswaar biedt het onderwijs geen garantie dat men waarden verwerft, maar een gebrek aan opleiding garandeert wel, dat men die waarden niet verwerft. A. Józefowicz vroeg zich af, of tussen de genoemde basisdimensies niet een sterke onderlinge samenhang bestaat. Hij zag veeleer een hiërarchische verhouding, volgens welke rijkdom de weg opent naar kennis en deze beide de voorwaarden vormen voor het verkrijgen van macht.

Ook M. Kozakiewicz ging in zijn referaat nader in op het begrip ongelijkheid in het onderwijs. Hij onderscheidde vier betekenissen die in Polen worden gebruikt voor theorievorming en onderzoek:

- ongelijkheid in de deelname van sociale klassen aan diverse vormen van onderwijs. Getracht wordt om een statistische gelijkheid te bereiken;
- ongelijkheid in het gebruik van intellectuele potentiëlen. Deze tracht men door selectie te verminderen;
- ongelijkheid in het realiseren van aspiraties en wensdromen. Op dit terrein heeft de theorievorming een utopisch karakter;
- ongelijkheid in de start van het leven. Hier richt men zich op het bereiken van een structurele gelijkheid.

De verschillende benaderingen zijn kenmerkend voor verschillende stadia van sociaal-economische ontwikkeling in Polen. Het probleem van de ongelijkheid in het onderwijs is niet statisch, maar heeft een procesmatig karakter. Het vereist een ruimtelijke analyse. Zo staan de problemen van het dorp nooit op zichzelf, maar ze zijn gerelateerd aan een sociale-, economische- en onderwijskundige macrostructuur. Het is daarom ook moeilijk bepaalde groepen te stimuleren, want dat gaat steeds ten koste van anderen.

W. Meijnen vroeg, of in Polen onderwijs aan ouders wordt gegeven om zo een gelijke start te realiseren. Kozakiewicz zag het verhogen van het opleidingsniveau van de ouders als een langdurig proces via meerdere generaties, maar wees op het hoog ontwikkelde 'tweede-weg' onderwijs in Polen. In de discussie werd vooral gesproken over de mogelijkheid van gelijkheid in het realiseren van wensdromen. Kozakiewicz acht het een utopie, dat alle aspiraties zouden kunnen worden vervuld, maar het is voor een socialistische maatschappij van groot belang om wensdromen te onderkennen. Het begrip aspiratie wordt daarbij breed opgevat en betreft b.v. ook aspiraties in het eigen gezin. Het viel M. Matthijssen op, dat in Polen wordt gestreefd naar een verbetering van het startpunt, het milieu van afkomst, maar de machtsverhoudingen als een gegeven beschouwt. In Nederland denkt men juist de machtsverhoudingen en de sociale structuur te kunnen veranderen. Kozakiewicz antwoordde, dat Polen veel rijke particuliere ondernemers telt, die evenwel beslist geen macht hebben. Ook kennis leidt er gewoonlijk niet tot rijkdom. Er wordt voortdurend

getracht de reproductie van macht te doorbreken. Het aanvaarden van een politiek ambt betekent het uitsluiten van een politieke carrière voor de kinderen.

M. Matthijssen behandelde in een referaat de ontwikkelingen rond de contourennota en het participerend onderwijs. Hij kenschetste het Nederlandse onderwijs als een gesloten systeem. De inhoud en organisatie van de schoolkennis is betrekkelijk abstract. Plannen voor participerend onderwijs zijn voortgekomen uit deze kritiek. Participerend onderwijs ('leren door doen') is gebaseerd op drie principes:

- er wordt een doel van het leren geformuleerd in termen van het oplossen van praktische problemen;
- het organiseren van manieren van leren, door het verbinden van het leren in de school met actieve deelname aan maatschappelijke rollen;
- er wordt van de leerling een werkelijke participatie verwacht bij het plannen van zijn weg in het leerprogramma.

Hij achtte het niet zeker, of het 'leren door doen' de gelijkheid in het onderwijs dient. Weliswaar maakt het het onderwijs open en flexibel, maar het is sterk afhankelijk van de economische mogelijkheden, met name van de arbeidsmarkt.

In de discussie naar aanleiding van dit referaat, werd vooral gesproken over de verhouding tussen theoretische en praktische leerstof, alsmede over het beschermen van het 'leren door doen' tegen de invloed vanuit het bedrijfsleven. Matthijssen benadrukte dat het participerend onderwijs moet voldoen aan onderwijskundige eisen en die omvatten meer dan de eisen die de arbeidsmarkt stelt. Prof. E. Velema stelde, dat het falen in praktische situaties veelal voortvloeit uit een gebrek aan symbolische vaardigheden. Hij pleitte dan ook voor algemene vorming. M. Kozakiewicz stelde dat de sterke groei van het beroepsonderwijs in Polen (die voortkwam uit de noodzaak van economische ontwikkeling van het land) leidde tot meer ongelijkheid in onderwijskansen. Mede daarom achtte hij het benadrukken van het algemeen vormend onderwijs, met een late differentiatie geboden. Hij vond het gevaarlijk dat de leerlingen bij het participerend onderwijs zelf moeten kiezen uit een groot aantal leerpakketten: dat vergroot de ongelijkheid in het onderwijs. Hij waarschuwde ook voor het toegeven aan druk vanuit het bedrijfsleven en gaf daarbij een voorbeeld van een Poolse fabriek, die door het aanbieden van leermiddelen en ingenieurs de technische scholen in de omgeving trachtte te 'stimuleren'. W. Okoń vroeg zich af, hoe men in het participerend onderwijs bijv. wiskunde kan onderwijzen. Hij vroeg ook waarom het concept van participerend onderwijs niet ten volle door de huidige minister van onderwijs wordt geaccepteerd. Door de experimenten te trainen, worden ze in feite onmogelijk gemaakt.

Het laatste onderwerp van discussie werd ingeleid door prof. A. Józefowicz: de relatie tussen het hoger onderwijs en de beroepsarbeid. Hij gaf verschillende voorbeelden van verschijnselen, beslissingen en hervormingen in het Poolse onderwijs, die werden veroorzaakt door behoeften op de arbeidsmarkt en demografische verschijnselen. Het onderwijs is een instrument waarmee bredere maatschappelijke processen kunnen worden geregeld. Zo wordt een geboortegolf opgevangen door een verlenging van de leerplicht,

maar bestaat er in tijden van versnelde economische ontwikkeling een tendens tot verkorting van het onderwijs (dikwijls ten koste van de kwaliteit ervan). Op basis van eigen onderzoek stelde hij, dat in Polen 96% van de afgestudeerden aan universiteiten en hogescholen werken in een beroep dat overeenstemt met hun opleidingsniveau. 75% heeft werk dat bovendien overeenstemt met de specialisatie in de studie. Er is evenwel een tendens tot een toename van verschillen tussen opleiding en beroep.

J. Dronkers vroeg hoe in Polen het probleem van een overmaat aan bekwaamheid voor de beschikbare beroepen wordt beoordeeld en of de devaluatie van diploma's er ook vooral voor mensen met lagere opleidingen nadelig is. Józefowicz antwoordde dat een overmaat aan scholing gunstig wordt beoordeeld, omdat dit leidt tot een verbetering van de kwaliteit van het werk en een vermindering van de sociale ongelijkheid. Hoe diplomadevaluatie nadelig kan zijn voor mensen met lagere opleidingen, had hij niet onderzocht. W. Cremers signaleerde dit probleem voor mensen die een middelbare beroepsopleiding voor onderwijzer hebben gevolgd. Doordat thans van onderwijzers een universitaire vooropleiding wordt vereist, zien zij zich genoodzaakt te gaan studeren, of een ander beroep te kiezen.

M. Matthijssen informeerde naar het bestaan van werkeloosheid in Polen. Volgens Józefowicz bestaat die niet (in 1978 0,05% van de beroepsbevolking - W. Cremers), maar is er wel het kwalitatieve probleem dat 25% van de afgestudeerden niet in de eigen specialisatie werkzaam is. A. Wesseling vroeg of de gesignaleerde afname van de werkgelegenheid in de landbouw samenhangt met het gevolgde landbouwbeleid. In Polen vond een belangrijke trek plaats van landbouw naar industrie, hoewel niet zo groot als in omliggende landen. Er wordt getracht de landbouw te stimuleren, maar het landbouwonderwijs is daarbij niet het knelpunt. Het probleem is, hoe afgestudeerden kunnen worden bewogen om in de landbouw te gaan werken. Overigens is het absolute aantal werkzame personen in de landbouw gelijk gebleven.

De bijeenkomst leidde tot een belangrijke vergroting van de kennis over de ongelijkheid in het onderwijs in beide landen. Behalve de mondeling uitgewisselde informatie, was er een groot aantal artikelen, referaten, vergelijkende statistieken en bibliografieën bijeengebracht. De goed georganiseerde bijeenkomst stimuleerde de uitwisseling van opvattingen en ervaringen. Ze wekte de aanwezigen op tot het kritisch overdenken van veel problemen. Een nadeel was, dat vrijwel alle problemen voor de beide landen afzonderlijk werden behandeld, hoewel ze meestal parallel bleken te lopen. Dit verschijnsel doet zich voor bij meer internationale wetenschappelijke ontmoetingen. Dit duidt op een tekort aan internationaal vergelijkend onderzoek. De UNESCO kan hierin verbetering brengen door het systematisch en frequent organiseren van ontmoetingen van onderzoekers op het gebied van het onderwijs uit diverse landen. De bijeenkomst in Zandvoort was een goede start. In 1981 zal er in Polen een vervolg aan worden gegeven.

W. J. G. Cremers

Z. Cremers-Nakielska

Manuscript aanvaard 18-8-'80

Het IVde Wereldcongres van de Verenigingen voor Vergelijkende Onderwijskunde

(World Council of Comparative Education Societies) van 7 t/m 10 juli 1980 te Tokyo

Dit congres, dat georganiseerd werd door de 'Japan Comparative Education Society' in samenwerking met o.m. het Nationaal Instituut voor Onderwijsresearch in Tokyo en de UNESCO-commissie van Japan had als centraal thema 'Traditie en innovatie in het onderwijs' gekozen.

Het algemene thema werd benaderd vanuit de volgende gezichtspunten:

- nationale ontwikkeling en onderwijs (a);
- vernieuwingen in de structuur, inhoud en methoden van het onderwijs (b);
- problemen van de onderwijsgevers (c);
- onderwijs t.d.v. de internationale samenwerking (d);
- theorie en praktijk van de morele opvoeding (e).

De bijdragen hadden voornamelijk betrekking op de diverse subthema's. Hieronder volgt een korte samenvatting van de voornaamste inzichten en conclusies:

- (a) Vrijwel alle bijdragen legden de nadruk op het feit dat onderwijssystemen en onderwijsverschijnselen in relatie tot de sociale, economische en culturele ontwikkelingen moeten worden geanalyseerd.
- (b) In het algemeen werd bij dit thema geconcludeerd dat structurele, inhoudelijke en methodische vernieuwingen er toe moeten leiden dat de toekomstige generatie

intellectueel, cultureel en sociaal beter moet worden toegerust. Over de waarde van de diverse oplossingen bestond veel verschil van mening.

- (c) De nadruk viel hierbij op de analyse van de ambivalente rol van de onderwijsgevende in de samenleving en op de verbetering van de opleiding. Men was van mening dat de onderwijsgevende nauwer betrokken moest worden bij de vernieuwingspogingen.
- (d) De bijdragen en de besprekingen werden gekenmerkt door een grote diversiteit van opvattingen en benaderingswijzen. Vele aanwezigen waren ervan overtuigd dat onder bepaalde voorwaarden het onderwijs een bescheiden bijdrage zou kunnen leveren.
- (e) Bij dit thema passeerden vrijwel alle aspecten van de morele opvoeding de revue. De relatie met de levensovertuiging, het verschil tussen training en opvoeding, de invloed van het gezin, de bijdrage van het onderwijs en de diversiteit van opvattingen over morele opvoeding in verschillende culturele en politieke systemen werden uitvoerig aan de orde gesteld.

De belangrijkste bijdragen tot dit congres zullen t.z.t. worden gepubliceerd. Het Vde Wereldcongres zal in 1983 in Mexico worden gehouden.

E. Velema

Manuscript aanvaard 21-10-'80

Boekbesprekingen

Koops, W. en J.J. van der Werff, (Eds.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, XV + 519 pag., f 79,00, ISBN 90 01 48895 1.

In het voorwoord schrijven Koops en Van der Werff dat "een boek waarin de stand van zaken binnen de empirische ontwikkelingspsychologie op systematische wijze wordt gepresenteerd van groot nut zal zijn". Men krijgt, zo menen de samenstellers, "met een dergelijk boek een overzicht in handen, dat voor een verscheidenheid aan specialistische gebieden de belangrijkste problemen en gegevens toegankelijk maakt, terwijl het ook... een grondige introductie in het vakgebied van de ontwikkelingspsychologie biedt".

Uit bovenstaande blijkt dat *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie* ten eerste een overzicht moet bieden c.q. de stand van zaken weergeven binnen de empirische ontwikkelingspsychologie; ten tweede, een grondige introductie moet zijn en tenslotte, moeten de belangrijkste problemen en gegevens toegankelijk worden gemaakt. Deze drie kenmerken zullen in de verdere bespreking dan ook als criteria gelden. Het zal duidelijk zijn dat niet alle hoofdstukken even degelijk kunnen worden besproken gezien de competenties van de bespreker. Bij enkele hoofdstukken zal het daarom blijven bij een algemene indruk.

In het eerste hoofdstuk, *De structuur van de ontwikkelingspsychologie*, beginnen de samenstellers met Schmidts indeling in niveau's waarop ontwikkeling betrekking kan hebben en concluderen dat het ontogenetisch niveau "in de meest directe zin het niveau (is) waarop de ontwikkelingspsychologie opereert" (p. 1). Opmerkelijk is echter dat de auteurs geen poging doen ontwikkelingspsychologie, 'ontwikkeling' als proces of ontogenese te definiëren. Het hoofdstuk beoogt dan zeer beknopt de historische achtergronden van de huidige structuur van de ontwikkelingspsychologie weer te geven, met name als toelichting op de structuur van het boek. Hier zit het gevaar in het probleem van 'de kip en het ei' te ontmoeten: wat was er eerder de structuur of het boek?

Terwijl er enkele hoofdstukken worden gewijd aan de invloeden vanuit de fysiologie, pedagogiek en psychopathologie mist men overduidelijk de invloed vanuit de filosofie. Zo blijft het een vraag of de invloeden vanuit de pedagogiek op de ontwikkelingspsychologie wel de juiste weergave van de realiteit is. Het zijn namelijk de zienswijzen op de ontwikkeling van het kind zoals geponeerd door o.a. de filosofen Hume, Hobbes en Locke (i.e. het *tabula rasa* idee) en Descartes en Rousseau (i.e. de *innate ideas* conceptie) die de wijze van opvoeding bepaalden of zoals we zien bij

Montessori en Piaget: de wijze waarop het kind als ontwikkelend organisme wordt benaderd. Zo ook kunnen de auteurs best beweren dat Dewey één van de eersten was die de rol van de omgeving benadrukte voor de ontwikkeling van het kind, ware het niet dat Locke in zijn belangrijkste werk *Some thoughts concerning education* (1693) hem twee eeuwen voor was.

Het zou verhelderend zijn geweest als de auteurs hadden aangegeven hoe filosofische denkbeelden en de daaruit voortvloeiende visies op de subject-omgeving (ofwel nature-nurture) relatie de empirische benadering van ontwikkelingspsychologische vraagstellingen beïnvloedden en dat nog steeds doen. Dit laatste hoeft geenszins te leiden tot extreme standpunten; het tegendeel, het zou op zijn plaats zijn oplossingen voor deze tegenstellingen naar voren te brengen. Het behandelen van dit probleem in één paragraaf is te kort en te oppervlakkig. Met betrekking tot dit hoofdstuk zouden nog meer kanttekeningen van bovenstaande aard kunnen worden geplaatst. In het algemeen lijkt het er op dat de auteurs en samenstellers van het boek onder de door henzelf gestelde criteria c.q. normen werken. Het hoofdstuk biedt geen overzicht en/of een grondige inleiding, noch maakt het belangrijke problemen in de ontwikkelingspsychologie toegankelijk.

In hoofdstuk 2, *De ontwikkelingsbiologie van gedrag*, bespreekt Baerends de principes en rol van ethologie in ontwikkelingspsychologisch onderzoek. De auteur benadrukt het belang van vooral de methode van ethologisch onderzoek en de mogelijke overeenkomsten (homologieën) tussen de ontwikkeling van dierlijke en menselijke gedragspatronen. Dit laatste met de nadrukkelijke vermaning tot voorzichtigheid bij het direct projecteren van dierlijk gedrag en gedragspatronen op de mens; daarbij zal men de soort, omgeving en soort-specifieke eigenschappen moeten betrekken. Tevens poogt de auteur een relatie te leggen tussen ethologisch onderzoek en verschillende typen, en de ontwikkeling van menselijk gedrag. Het kennelijk plezier waarmee de auteur over dit onderwerp schrijft maakt het tot een goed leesbaar en boeiend hoofdstuk.

Dit geldt in wat mindere mate voor het volgende hoofdstuk door Sergeant en Mulder getiteld: *Psychofysiologische aspecten van de cognitieve ontwikkeling*. Afgezien van het alom bekende gegeven dat dit soort onderwerpen vaak 'taai' is, doorspekt met vele onderzoeksgegevens en com-

plexe terminologieën, is het zeker een goed hoofdstuk. Wat mij echter verwonderde is de titel van het hoofdstuk. De auteurs maken niet duidelijk wat zij bedoelen met 'cognitieve ontwikkeling'. Het enige wat ik kan afleiden is wat de auteurs ook in hun inleiding (p. 63) schrijven dat ze de relatie tussen meetbare psychofysiologische processen en 'gedragsvariabelen' zullen bespreken. Waar ik echter het hele hoofdstuk op heb zitten wachten is een poging tot theorievorming m.b.t. de relatie tussen psychofysiologische processen c.q. ontwikkeling en de ontogenie en in het bijzonder de epistemologie (i.e. de kennis-of cognitieve ontwikkeling). Enig inzicht in deze relatie zou op zijn beurt aanwijzingen kunnen geven voor het soort en de richting van toekomstig onderzoek op dit gebied.

In hoofdstuk 4, *De ontwikkeling van perceptie*, door Harris en Van Geert, valt het op dat er bijna uitsluitend gebruik is gemaakt van literatuur van de jaren 70. Een vlugge telling geeft aan dat er ongeveer 131 referenties uit de jaren 70 en tien uit de periode daarvoor zijn vermeld. Opvallend was ook de totale afwezigheid van enige verwijzing naar het werk van Eleanor Gibson: *Principles of perceptual learning and development* (New York: Appleton-Century-Crofts, 1969) wat toch beschouwd mag worden als een standaardwerk m.b.t. de ontwikkeling van perceptie.

Dit leidt tot het volgende nl. dat dit hoofdstuk niet beschouwd kan worden als een 'overzicht' van de perceptuele ontwikkeling maar gezien moet worden als een eigen (theoretische) interpretatie van onderzoeksgegevens door de auteurs (zie de veelvuldige verwijzingen naar eigen werk). Ondanks het feit dat het niet het karakter heeft van inleiding of overzicht is het een interessant hoofdstuk op het gebied van de cognitieve ontwikkeling.

In tegenstelling tot hoofdstuk 4, biedt hoofdstuk 5, *De ontwikkeling van geheugen* (door Harris) een aardig overzicht van de stand van zaken. Mijn enige opmerking is dat het eigenlijk te kort is (hoofdstuk 4: 28 blz. versus hoofdstuk 5: 13 blz.). Gezien echter de nog relatief weinige informatie die ons ter beschikking staat over de ontwikkeling van het geheugen is de kleine omvang van dit hoofdstuk begrijpelijk.

In vergelijking tot de voorafgaande hoofdstukken valt hoofdstuk 6, *De studie van primaire taalverwerving* door Tervoort op. Het hoofdstuk is moeilijk leesbaar en het niveau is aanzienlijk lager dan dat van de voorafgaande hoofdstukken. Bovendien noemt Tervoort dit hoofdstuk een 'inleiding', terwijl het doel, gezien de opzet van het boek, een overzicht zou moeten zijn. Wat dit laatste betreft kan het voorstel van de auteur om Dale, P.S., *Language development: structure and function*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976 te lezen (p. 136) beter direct ter harte worden genomen. Opmerkelijk is dat de auteur stelt dat '...ook in de ontwikkelingspsychologie () dit thema (kindertaal; L.O.) centraal (zou) dienen te staan' (p. 137). Uit het verdere betoog is hier weinig over terug te vinden. Het hoofdstuk roept eerder de reactie 'liever niet' op dan een instemming. Misschien is het juist door deze centraalstelling van de kindertaal en haar ontwikkeling dat dit ontwikkelingspsychologisch gebied zoveel moeilijkheden ontmoet m.b.t. de theorievorming.

In *De ontwikkeling van het begrijpen* (hoofdstuk 7) po-

neert Van Geert de stelling dat 'de ontwikkeling van het begrijpen neer komt op een socialisatieproces: het kind moet op grond van sociale interacties leren hoe het tot sociaal geaccepteerd oordelen over zichzelf en de wereld komt' (p. 164). Dit is op zich zelf een zeer interessante aanname, maar waar is nu het 'overzicht' en de 'grondige inleiding'. Ook hier (zoals in hoofdstuk 4) zien we de presentatie van een eigen interpretatie van zeer specifieke problemen. In dit hoofdstuk kon ik me niet aan de indruk onttrekken dat de auteur zijn analyse op eerder onderzoek niet toepast op zijn eigen gedachtengang en onderzoek: vanuit het geloof in het 'goede' antwoord zoekt men de argumenten om het te bevestigen.

Om dit te illustreren wil ik kort ingaan op de bewering van de auteur dat eigenlijk de Inversieregel (I-regel 'de volume beslissingsregel expliciteert' (p. 185)). De inversieregel houdt in dat bij het overgieten van vloeistof van het ene glas in het ander het volume gelijk blijft en het kind beweert dat door het teruggieten het oorspronkelijke volume hersteld wordt. Wat nu als er bij het overgieten expres of per ongeluk wat wordt naast gegoten. Nu heeft de inversieregel geen betekenis d.w.z. niet wanneer het kind de additie-substactieregel (AS-regel) beheerst: er is niet toegevoegd en niets weggenomen; er is nl. wel iets weggenomen. Met andere woorden de AS-regel wordt nu net zo belangrijk (d.i. voorwaardelijk) als de I-regel en we worden geconfronteerd met het probleem van klasse-inclusie van gelijkheid op twee criteria. Door nu deze I-regel als uitgangspunt te nemen verklaart de auteur het gedrag van volwassenen bij het weide-experiment. De onbeantwoorde vraag is 'hoe goed de proefpersonen op de hoogte zijn van de niet symmetrische compensatie (AS-regel) bij de transformatie van een rechthoek naar een parallellogram als de hoogte (c.q. breedte) van het weiland niet gelijk blijft?'

In het volgende hoofdstuk, *Onderzoek van de cognitieve ontwikkeling in de Sovjetunie*, (hoofdstuk 8) door Van Pareren, slaagt de auteur erin de algemene ideeën die heersen binnen de Russische ontwikkelingspsychologie en m.n. de cognitieve ontwikkelingspsychologie goed weer te geven. Erg belangrijk is de relatie die de auteur legt tussen de Piagetiaanse theorie en de theoretische opvattingen van Vygotskij en zijn leerlingen El'konin en Gal'perin. Een interessant hoofdstuk dat, wat mij betreft, best langer had mogen zijn.

Het onderwerp waarop Van Meel in hoofdstuk 9, *Culturele invloeden op informatieverwerking door kinderen*, in gaat beschrijft weer een interessant onderwerp. Alhoewel er een relatie wordt gelegd tussen culturele invloeden en de ideeën van de life-span ontwikkelingspsychologie wordt te snel over het probleem van de definieëring van het begrip 'cohort' heen gelopen. Het hoofdstuk zou aanzienlijk aan inhoud hebben gewonnen als een duidelijke theoretische relatie met andere ontwikkelingspsychologische theorieën zou zijn aangegeven. Nu is het hoofdstuk te kort (14 blz.) wat als gevolg heeft dat verscheidene essentiële vraagstukken te oppervlakkig worden behandeld.

Het opmerkelijke van hoofdstuk 10, *Biopsychologie van de sociale ontwikkeling*, door Kalverboer, is het grote aanbod van belangrijke informatie vanuit een 'biopsychologische' benadering. De auteur slaagt er echter niet in het

specifieke ervan te verhelderen: wat is het verschil tussen de biopsychologische en de psychofysiologische of de maturistische (i.e. rijpings) benaderingen enerzijds en de Piagetiaanse theorie anderzijds. Ook is het niet duidelijk wat de biopsychologie voor belangrijks te bieden heeft (zie ook hoofdstuk 6). Alhoewel de structurele benadering verscheidene malen wordt genoemd, met Piaget als de hoofdverteenwoordiger, wordt niet uitgelegd hoe de structurele ideeën binnen de biopsychologie worden uitgewerkt. Het volgende citaat mag als illustratie dienen: 'Voor een meer fundamenteel inzicht in deze afhankelijkheid (i.e. tussen conditioneringsmogelijkheden en rijpingsgraad van het zenuwstelsel in de gedragstoestand van het organisme; L.O.) is een biologische benadering nodig, die principieel uitgaat van een aangeboren gedragsorganisatie als de structurele basis voor de ontwikkeling...', een benadering waartoe met name Piaget de aanzet heeft gegeven' (p. 243). Deze ook vele malen herhaalde benadrukking van de relatie tussen de biopsychologie, geënt op structureel ontwikkelingspsychologische principes en de leertheorie, brengt de auteur tot de conclusie dat er sprake is van 'vloeiende overgangen en wisselwerkingen tussen wat traditioneel werd aangeduid als leerprocessen, respectievelijk cognitieve processen' (p. 245). Deze conclusie is m.i. juist zolang er alleen maar sprake is over het *wat* van het leren (bijv. observeerbare gedragspatronen) als onderwerp van onderzoek. Gaat men nu verder en vraagt men naar het *waarom* en het *hoe* dan zal bovenstaande conclusie moeilijker te handhaven zijn zolang er niet een duidelijk theoretisch kader ontwikkeld wordt waarin zowel leer- als cognitieve processen binnen één wetenschapstheoretisch kader worden geplaatst.

Hoofdstuk 11, *De stabiliteit van persoonskenmerken*, door Van der Werff, kan weer beschouwd worden als een goed overzichtsartikel vooral gericht op de methodologische aspecten van persoonlijkheidsonderzoek. De auteur laat zich jammer genoeg te vaak verleiden tot een te eenvoudige en soms wat belerende presentatie van de stof wat afbreuk doet aan de grondigheid van dit hoofdstuk.

Het hoofdstuk, *Impulsiviteit-reflexiviteit: denken en doen in ontwikkeling*, door Soppe, (hoofdstuk 12) heeft de meeste indruk op mij gemaakt. Het is een systematisch opgezet stuk waarin de auteur op een degelijke en heldere wijze een overzicht geeft van een zeer specifiek onderwerp. Ik vraag me wel af in hoeverre het onderwerp 'Impulsiviteit' een ontwikkelingspsychologisch onderwerp is en niet een informatie-verwerkingssysteem-specifiek verschijnsel dat over de hele levensloop aanwezig kan zijn.

In het hoofdstuk over de *Ontwikkeling van sociale cognities* (hoofdstuk 13) stelt Koops, in navolging van Flavell en Shantz, dat sociale cognities betrekking hebben op de sociale werkelijkheid. Een gemis (en niet in navolging van Flavell en Shantz) is hier een korte omschrijving waaruit deze sociale werkelijkheid bestaat en waarop de sociale cognities nu precies betrekking hebben (zie Tagiuri, 1969; Tagiuri, R. Person perception. In G. Lindzey and E. Aronson (Eds.), *The handbook of social psychology*, Vol. 3. Reading, Mass.: Holt, Rinehart & Winston). De omschrijving van de inhouden van sociale cognities door Flavell (Flavell, J.H., *Cognitive development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1977): waarnemingen, gevoe-

lens, gedachten, intenties, persoonlijkheid, zelf, en moraliteit; door Shantz (Shantz, C.U., *The development of social cognition*. In E.M. Hetherington (Ed.), *Review of child development research*, Vol. 5. Chicago: University of Chicago Press, 1975): naast de voorafgaande ook nog de relatie tussen sociale cognitie en sociaal gedrag; en door Tagiuri (1969): concepten over interpersoonlijke relaties, zoals vriendschap, liefde, vijandschap, etc., maakt duidelijk dat dit onderwerp te beperkt behandeld wordt. Gezien de aanwezigheid van vertaalde artikelen van Kohlberg (hoofdstuk 14) en Bronfenbrenner (hoofdstuk 18) rijst de vraag waarom bijv. pp. 118-143 uit het boek van Flavell niet konden worden overgenomen. Verwarrend is de terminologie die Koops hanteert. Wat moet men zich bijvoorbeeld voorstellen bij 'perceptuele sociale cognities' of 'emotionele sociale cognities'? De terminologie van Shantz: 'wat ziet een ander' of 'wat voelt een ander' of de aanpak van Flavell: 'waarnemingen of gevoelens als onderwerpen van sociale cognities' zou veel beter zijn geweest.

Afgezien van bovenstaande opmerkingen kenmerkt dit hoofdstuk zich ook door te weinig diepgang. In de discussie n.l. gaat de auteur in op de onderlinge relaties tussen de door hem besproken inhouden van sociale cognities en de relatie tussen sociale cognitie en sociaal gedrag. Als men zich realiseert dat het onderzoek m.b.t. sociaal cognitieve ontwikkeling van de laatste 5-10 jaar zich voornamelijk heeft gericht op deze beide onderwerpen en de relatie tussen sociale cognitie en cognitie dan is een paragraafsgewijze behandeling hiervan in de discussie te oppervlakkig.

De afwezigheid van morele ontwikkeling als inhoud van sociaal cognitieve ontwikkeling resulteert in een te op zichzelf staand hoofdstuk 14 waarin Kohlberg *De continuïteit in de morele ontwikkeling; een herbezinning* behandelt. Alhoewel dit een boeiend hoofdstuk is leidde dit tot een te éézijdige belichting van het onderwerp. Het hoofdstuk had uitgebreid moeten worden met een stukje betreffende de kritiek op Kohlbergs theorie over de morele ontwikkeling: de alternatieve verklaringen, het probleem van de stadia, de relatie tussen niveau's van morele ontwikkeling en moreel handelen en vooral het feit dat Kohlbergs theorie een elitaire theorie is. Als er een behandeling van morele ontwikkeling bij de ontwikkeling van sociale cognitie (zie o.a. Flavell, 1977) aan vooraf was gegaan dan zou de lezer gelegenheid hebben gehad Kohlbergs theorie en zijn ideeën, beschreven in hoofdstuk 14, binnen een relativerend kader te plaatsen.

Bij hoofdstuk 15, *De ontwikkeling van leren-door-observatie en imitatie*, door Van Hekken rijst weer de vraag in hoeverre dit een overzichtsartikel kan worden genoemd. Een snelle telling van de referenties leert ons dat ongeveer 10 procent van de referenties van na 1974 tot 1976 zijn, terwijl de overige referenties uit de periode daarvoor stammen (zie voor het omgekeerde verschijnsel hoofdstuk 4). Dit gegeven hoeft op zichzelf niets te zeggen: het kan zijn dat er vanaf 1974 maar weinig relevant onderzoek m.b.t. dit onderwerp heeft plaatsgevonden. In een overzicht echter van de stand van zaken zou dit, met de oorzaken, vermeld moeten worden.

In hoofdstuk 16, *Sociale regulatie en de ontwikkeling van zelfregulatie*, geeft Prins aan de hand van één specifiek

onderwerp een aardige toelichting op verschillende theoretische benaderingen. Wat echter afbreuk doet aan het hoofdstuk zijn de pogingen van de auteur de uit de leertheorie voortvloeiende ideeën over zelfregulatie te relateren aan de ideeën van Piaget (cf. Flavell, 1977). Zo beweert de auteur dat de Russische ideeën over zelfregulatie en de ontwikkelingsstadia die Flavell onderscheidt in de communicatie van het kind met zijn omgeving direct bij elkaar aansluiten. Er wordt door Flavell (1977) inderdaad over een verloop van *informatief* naar *regulerend* taalgebruik gesproken, maar t.a.v. *zelfregulatie als gemedieerd door taal* zoals o.a. Vygotskij en Luria dit voorstellen schrijft Flavell (p. 69): 'My suggestion is that the error lies in interpreting the source and vehicle of human self control (lees: zelfregulatie; L.O.) as exclusively or even primarily verbal' en benadrukt dan de reeds veel vroeger optredende en ook op latere leeftijd veel gebruikte *niet-verbale* regulatie van gedrag door anderen en de zelf.

Het lijkt geen twijfel dat elke poging een relatie tot stand te brengen tussen structureel ontwikkelingspsychologische theorieën en behavioristische kinderpsychologie of de leertheorieën moet worden toegejuicht. Bovenstaand voorbeeld echter, en zo zijn er meerdere, wijzen erop hoe moeilijk dit is (zie ook mijn opmerking bij hoofdstuk 10).

Taal en Kohnstamm geven in hoofdstuk 17, *De socialisering van het kind*, een redelijk overzicht van onderzoekingen m.b.t. enkele aspecten van de sociale ontwikkeling. Met name wordt een aantal bronnen, -het gezin, leeftijdsgenoten en de televisie, besproken. In het eerste gedeelte speelt de televisie wel een erg grote rol. De titel van subhoofdstuk 2 (Het gezin) als 'De televisie' zou meer waarheidsgetrouw zijn geweest aangezien ook het gezin blijkt te worden beïnvloed door de televisie (zie 'der Stern'-referentie, p. 391).

Het laatste hoofdstuk, *Een experimentele ecologie van de menselijke ontwikkeling*, door Bronfenbrenner (hoofdstuk 18) is naast hoofdstuk 12 door Soppe één van de beste hoofdstukken. Bronfenbrenners ideeën zijn echter deel van een veel meer omvattende ontwikkeling binnen de ontwikkelingspsychologie; betreffende nieuwe inzichten in onderzoeksmethoden en procedures. Zo refereert Kohlberg in zijn hoofdstuk naar de life-span benadering (zie ook hoofd-

stuk 9 van Van Meel). Daarnaast zijn o.a. Riegels dialectische theorie (zie Riegel, K.F., Toward a dialectical theory of development. *Human Development*, 1975, 18, 50-64), de interactionele theorieën (zie bijv. Pervin, L.A. and M. Lewis, (Eds.), *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum, 1978) en tenslotte de handelingstheorieën (zie bijv. Eckensberger, L.H., 'Soziale Kognitionen' und 'sozial orientiertes Verhalten' - Versuch einer integration durch das Konzept 'Handlung'. In: R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Newsletter Soziale Kognition*, 1977, 1, C68-C90) van belang (vergelijk ook Wohlwills classificatie van omgeving-subject relaties in Flavell, 1977, pp. 239-240). Al deze theorieën en modellen benadrukken de complexiteit van de nature-nurture of subject-omgeving inter(trans)acties. Een overzicht van deze benaderingen binnen een wetenschapstheoretisch kader zou verhelderend zijn geweest aangezien ze duidelijk thuis hoort in een overzicht van de ontwikkelingspsychologie. Of zoals Lerner (Lerner, R.M., *Concepts and theories of human development*. Reading, Mass.: Addison-Wesley, 1976) opmerkt: zal het nalaten duidelijke theoretische kaders en de wetenschapstheoretische achtergronden aan te bieden leiden tot het verschijnsel dat studenten '...have the feeling of having interacted with a large masse of complex and often, for them, disjointed information; ...thus in failing to see the whole picture, the student does not understand what it all means' (p. 11).

Wanneer we nu de drie criteria overzicht, inleiding, toegankelijkheid van problemen genoemd aan het begin van deze bespreking, weer ter hand nemen dan moet ik concluderen dat de samenstellers er niet in geslaagd zijn een 'overzicht van de ontwikkelingspsychologie' te presenteren. De wisselende kwaliteit van de hoofdstukken, het gebrek aan een totaal beeld of conceptueel kader, alsmede het veelvuldig ontwijken van kernproblemen in plaats van deze bespreekbaar en toegankelijk te maken, resulteren in een hybride verzameling van weliswaar vaak interessante hoofdstukken die echter eerder een overzicht geven van een selectie van ontwikkelingspsychologische en daaraan verwante onderzoeksthema's in Nederland, dan een overzicht van de ontwikkelingspsychologie.

L. Oppenheimer

Reactie op een onbruikbare recensie

Het doet ons plezier dat collega Oppenheimer (verder: O.) de niet geringe moeite heeft willen nemen het door ons geredigeerde 'Overzicht van de Ontwikkelingspsychologie' te bestuderen en te recenseren. Tegelijkertijd betreuren wij het dat de neerslag van die moeite voornamelijk bestaat uit subjectieve evaluaties, onduidelijkheden, onjuistheden, vertekende selecties en misvattingen.

Voorbeelden van *positieve* subjectieve evaluaties zijn aanduidingen als 'kennelijk plezier', 'goed leesbaar', en 'boeiend hoofdstuk' (n.a.v. de bijdrage van Baerends); 'zeker een goed hoofdstuk' (dat van Sergeant & Mulder); 'een interessant hoofdstuk' (dat van Harris & van Geert); 'het hoofdstuk..... door Soppe heeft de meeste indruk op mij gemaakt', etc. Wij spreken van subjectief omdat deze eva-

luaties niet berusten op argumenten, men kan het er niet zakelijk over eens of oneens zijn. *Negatieve* subjectieve evaluaties zijn in O.'s recensie zeer veelvuldig aan te treffen. Een absoluut dieptepunt vormt de bespreking van het hoofdstuk van Tervoort: 'moeilijk leesbaar', 'niveau aanzienlijk lager', 'liever niet'. Argumenten of adstructies ontbreken. Tot viermaal toe verzucht O. dat (hoofd)stukken te kort zijn. Zo vindt hij hoofdstuk 5 te kort; maar waarom eigenlijk? Blijkbaar niet omdat de beknoptheid onrecht doet aan het onderwerp. Zelf constateert O. namelijk dat over het betreffende thema 'relatief weinig informatie ter beschikking staat', en acht hij nota bene 'de kleine omvang van dit hoofdstuk begrijpelijk'. Van Parrerens bijdrage had, wat O. betreft, 'best langer mogen zijn'. Onze vraag luidt:

had het langer *moeten* zijn? Over Van Meels hoofdstuk schrijft O.: 'Nu is het hoofdstuk te kort (14 blz.) wat als gevolg heeft dat verscheidene essentiële vraagstukken te oppervlakkig worden behandeld'. *Welke* precies, en waarom *essentieel*? Over het hoofdstuk van Koops oordeelt O.: 'te weinig diepgang' en motiveert dat met te wijzen op de beknoptheid van de discussie-paragraaf. Graag hadden wij vernomen wat er inhoudelijk ontbreekt aan deze paragraaf en wat het belang van de beoogde aanvullingen zou zijn.

De strekking van O.'s opmerkingen over de referenties bij Harris & Van Geert wordt ons niet duidelijk. Welke referenties hadden moeten worden toegevoegd en waarom? Voorts waren wij niet bij machte O.'s 'illustratie' over de Inversieregel te begrijpen, waardoor voor ons O.'s suggestie dat Van Geert 'vanuit het geloof in het goede antwoord' zijn argumenten zocht 'om het te bevestigen' vooralsnog een slag in de lucht is. Zeer onduidelijk is voor ons de strekking van de zin: 'Het opmerkelijke van hoofdstuk 10 door Kalverboer is het grote aanbod van belangrijke informatie vanuit een "biopsychologische" benadering', als we tevens de volgende bewering serieus moeten nemen: 'Ook is het niet duidelijk wat de biopsychologie voor belangrijks te bieden heeft'.

Onjuist is O.'s mededeling dat Sergeant & Mulder niet duidelijk maken wat zij verstaan onder 'cognitieve ontwikkeling'. Zij verstaan daaronder: de ontwikkeling van het informatieverwerkend systeem (zie blz. 63). Misleidend is voorts de bewering dat de auteurs de relatie tussen meetbare psychofysiologische processen en 'gedragsvariabelen' bespreken. Al in de inleiding (op blz. 63) staat te lezen dat de psychofysiologie gaat over het verband tussen informatieverwerkingsprocessen en de werking van het zenuwstelsel. Ook ontbreken pogingen tot theorievorming gezinszins: onder meer de paragrafen over de activatietheorie en de patroonbenadering gaan daarover. De auteurs hebben overigens – weloverwogen – niet meer willen doen dan 'een benadering aanbevelen' (blz. 89), en gegeven de stand van zaken op hun terrein zouden verdergaande theoretische uiteenzettingen het schrijven van een overzicht naar onze mening ook te buiten gaan. Onjuist is voorts O.'s bewering dat Flavell en Shantz omschrijven waaruit 'de sociale werkelijkheid bestaat' (wie ter wereld zou dat overigens ooit kunnen?); voorts is het in tegenstelling tot wat O. suggereert ongebruikelijk om onder de titel 'de ontwikkeling van sociale cognitie' concepten als vriendschap, liefde, enzovoort te behandelen (ontwikkelingspsychologen als Shantz en Flavell doen dat dan ook niet, een sociaal psycholoog als de door O. genoemde Tagiuri wel); onduidelijk blijft waarom O. het aangegeven tekstfragment van Flavell beter vindt dan de tekst van Koops; onduidelijk want ongeargumenteerd is voorts waarom Shantz terminologie 'veel beter zou zijn geweest'.

Zeer storend achten wij O.'s weergave en evaluatie van de conceptie van waaruit het Overzicht van de Ontwikkelingspsychologie werd opgezet. O. geeft de bedoelingen en criteria van de redacteurs weer aan de hand van een suggestieve selectie van citaten. Zo schreven wij bijvoorbeeld in het Voorwoord niet dat ons boek van groot nut *zal* zijn, maar van groot nut *kan* zijn; wij typeerden onze lezers

niet als 'men', zoals O.'s tekst suggereert, maar als 'zowel de vakbeoefenaars als degenen die hiervoor studeren'; wij schreven niet dat het boek 'ook ... een grondige introductie biedt', maar dat het 'ook beoefenaars en studenten van verwante disciplines een grondige introductie biedt'. In ons introductiehoofdstuk worden de gedragswetenschappen geordend naar 'niveaus' en 'orden van tijd' waarop het denken over ontwikkeling zich afspeelt. De ontwikkelingspsychologie wordt in dat kader gelokaliseerd op het niveau van de individuele levensloop (ontogenese). Een dergelijke gebiedsbepaling lijkt ons voor een boek dat een overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie wil geven – in tegenstelling tot een boek dat de ontwikkelingspsychologie theoretisch wil bepalen – voldoende. O.'s opmerkingen over het ontbreken van een bespreking van filosofische invloeden berust op zijn kennelijke misvatting dat wij historische invloeden op de ontwikkelingspsychologie wilden behandelen. Dat stond ons echter niet voor ogen. Daarover kan bij de goede lezer ook geen misverstand bestaan, op blz. 1-2 valt te lezen: 'Daar het hier gaat om een overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie, zal men in deze omschrijving dan ook de theoretische stromingen en wetenschapstheoretische visies missen, die niet of nauwelijks aanleiding tot empirisch onderzoek gaven, zoals bijvoorbeeld humanistische, existentieelpsychologische en marxistische ideeën'. Wij bespreken derhalve *invloeden op* (en niet *wortels van*) de empirische ontwikkelingspsychologie, zoals die rond de eeuwwisseling ontstond. In dat verband is bijvoorbeeld Dewey van direct belang, maar Locke niet. Van de pedagogiek is *in dat verband* onder anderen het werk vanuit het 'Institut Rousseau' (Claparède, Piaget) van belang, maar de wijsgerige grondgedachten van Descartes, Rousseau enz. niet. Verder zou O. het verhelderend gevonden hebben als wij 'hadden aangegeven hoe filosofische denkbeelden ... de empirische benadering van ontwikkelingspsychologische vraagstellingen beïnvloedden en dat nog steeds doen'. Voorts meent hij dat wij oplossingen voor daarmee samenhangende 'tegenstellingen' naar voren hadden moeten brengen. O.'s wensen gaan duidelijk buiten het kader van onze doelstellingen. Wij beoogden een overzicht van de stand van zaken binnen de empirische ontwikkelingspsychologie samen te stellen; O. verlangt naar een boek waarin de ontwikkelingspsychologie primair theoretisch in kaart wordt gebracht en voorts metatheoretisch geanalyseerd wordt. O.'s verlangens blijken uit: zijn behoefte aan de definiëring van "ontwikkeling als proces of ontogenese", aan een beschrijving van wijsgerige denkbeelden in het hoofdstuk van de redacteurs, uit de vraag (n.a.v. Van Meels bijdrage) om theoretische relaties met andere ontwikkelingspsychologische theorieën, de behoefte aan een wetenschapstheoretisch kader in het hoofdstuk van Kalverboer; en tenslotte citeert hij met instemming Lerner die stelt dat zonder wetenschapstheoretische achtergronden studenten het gevoel hebben kennis te maken met 'complex and often, for them, disjointed information'. Tot op zekere hoogte kunnen wij het met de strekking van zo'n citaat wel eens zijn, maar dan met het oog op de samenstelling van een studieprogramma en niet met het oog op de samenstelling van één boek. Nogmaals: ons boek is bedoeld als een overzicht van de empirische ontwikkelings-

psychologie. Het is gestructureerd volgens dimensies die in het aan te bieden materiaal zelf te onderscheiden zijn. Die structurele dimensies worden besproken in ons inleidend hoofdstuk. Dat O. op onze structuurschets (blz. 8-20: § 3.5 Globale huidige structuur, § 4 Recente aandachtsverschuivingen en § 5 Opzet van het boek) niet in gaat maakt dat de lezer een vertekend (negatief) beeld krijgt van de systematiek en dat O.'s eindoordeel "een hybride verzameling van weliswaar vaak interessante hoofdstukken", ongemotiveerd is. In dit verband betreuren wij het ook zeer dat O. niet ingaat op meer technische aspecten van onze redactionele arbeid, zoals de ons inziens overzichtelijke en vergelijkbare opzet van elk der hoofdstukken, de uitgebreide met veel zorg samengestelde bibliografie en de uitgebreide registers, die naar onze mening de gebruikswaarde van het boek zeer ten goede komen. Theoretische analyses, wijsgerige denkbeelden en epistemologie, waarnaar O. zo ver-

langt, zijn naar onze mening belangrijke zaken, maar kunnen beter in een afzonderlijk boek (bijvoorbeeld getiteld 'Theoretische ontwikkelingspsychologie') systematisch worden behandeld. Men kan niet in één boek alles tegelijk doen.

Wij zijn niet op alle details uit O.'s recensie ingegaan, maar hebben ons beperkt tot steekproefsgewijze adstructies van onze belangrijkste bezwaren tegen en moeilijkheden met O.'s tekst. Met oprechte spijt moeten wij concluderen dat O.'s evaluatie ons geen zinvolle aanknopingspunten biedt het 'Overzicht van de ontwikkelingspsychologie' te verbeteren.

W. Koops

J.J. van der Werff

Aarts, J. F. M. C., N. Deen, J. H. G. I. Giesbers, *Onderwijs in Nederland*, Wolters-Noordhoff, Groningen 1979, XVII + 198 p., f 32,-, ISBN 90 01 00606 X

Bovenstaand werk, waarvan intussen een tweede druk is verschenen, voorziet in een behoefte. Het is helder geschreven en geeft een goed inzicht in de structuur van het Nederlandse onderwijs. Soms worden de uiteenzettingen voorzien van een historische inleiding, soms niet. Bovendien zijn ze door hun beknoptheid (?) soms misleidend: de Republiek (1579-1795) Groen 'voorvechter' van 'vrij onderwijs'; het meer uitgebreid L.O. verdwenen uit de wet van

1878. Ernstiger is dat elk sociaal-economisch kader ontbreekt. Dat de schoolontwikkeling iets te maken heeft met het emancipatieproces is de schrijvers blijkbaar ontgaan.

Tenslotte: waarom ontbreekt bij de vermelding van de middelbare akten die voor pedagogiek?

N. F. Noordam

Ban, A. W. van den, *Inleiding tot de voorlichtingskunde*. Boom, Meppel/Amsterdam, 1979, 4e, herziene, uitgave 288 pag: f 35,-, ISBN 90 6009423 9.

Voorlichting is in ons land wijd en zijd aanwezig. Zij blijkt vooral sedert de Tweede Wereldoorlog aan een proces van verbreding en diversificatie onderhevig te zijn. Met verbreding wordt bedoeld dat voorlichting ingang heeft gevonden op gebieden waar zij voorheen niet, of nauwelijks, stelselmatig werd toegepast. De term diversificatie duidt op het ontstaan van specialisaties in een reeds min of meer uitgekristalliseerd praktijkveld.

De verklaring voor dit proces is vooral te zoeken in het feit dat onze samenleving steeds complexer, pluriformer, onoverzichtelijker, kortom: problematischer, is geworden. Er bestaat namelijk een samenhang tussen voorlichting en problemen die daarop neerkomt, dat men bij bestrijding van problemen veelal naar voorlichting grijpt. Of dit immer terecht geschiedt, of voorlichting in alle gevallen het middel bij uitstek is, doet thans niet ter zake. Waar het om gaat is dat problemen voorlichting genereren. Hetgeen geldt ten aanzien van het macro-niveau, waarop de overheid bijvoorbeeld in het kader van misdaadpreventie van voorlichting gebruik maakt, maar ook ten aanzien van het micro-niveau, waarop men bijvoorbeeld als ouder om opvoedingsvoorlichting vraagt. En tussen deze twee niveaus in treffen wij vele leef- en doelgemeenschappen aan die bij de bestrijding van hun endogene of exogene problemen eveneens van voorlichting gebruik maken.

Voorlichting wordt, met andere woorden, bij de aanpak van problemen op micro- meso- en macro-niveau gehanteerd en heeft te maken met het welzijn van de betrokkenen. Haar toenemende betekenis ten aanzien van het individueel/maatschappelijk welzijn komt onder meer daarin tot uiting, dat zij object van studie en onderzoek op universitair niveau is geworden. Voorlichtingskunde wordt tegenwoordig aan meerdere instellingen van wetenschappelijk onderwijs beoefend. Het zwaartepunt van wetenschapsbeoefening op dit gebied ligt evenwel nog steeds daar, waar voorlichtingskunde in ons land voor het eerst werd geïnstitutionaliseerd: aan de Landbouwhogeschool te Wageningen.

Het is thans ruim vijftien jaar geleden, dat Van den Ban daar hoogleraar in de voorlichtingskunde werd. Hij heeft een prominente rol gespeeld in de ontwikkeling van zijn discipline, alsook in de verwetenschappelijking van de voorlichtingspraktijk. Van den Ban's *Inleiding tot de voorlichtingskunde* kan in beide opzichten belangrijk worden genoemd. Generaties van studenten, een groeiende schare van beoefenaars van de voorlichtingskunde en in aantal en omvang steeds groter geworden groepen van praktijkwerkers hebben via dit werk kennis gemaakt met theoretische en praktische vraagstukken op voorlichtingsgebied of hebben hun kennis van, respectievelijk inzicht in voorlichtings-

vraagstukken verruimd.

Dat voorlichtingskunde in Nederland aan de Landbouwhogeschool Wageningen is ontstaan houdt in feite in, dat het uit de behoeften van de groene sector is voortgekomen en dat het in de eerste plaats aan deze behoeften moest beantwoorden. Van den Bans *Inleiding* was aanvankelijk dan ook sterk door de groene sector gekleurd. De Wageningse voorlichtingskunde is de laatste jaren echter tendensen van een bredere maatschappelijke oriëntatie gaan vertonen, hetgeen ook in de vierde, herziene editie van de *Inleiding tot de voorlichtingskunde* tot uiting komt. Hiermee is de relevantie van dit werk ten aanzien van de rijkgeschakeerde praktijk toegenomen. Wat wellicht als een gemis wordt ervaren is echter dat de bredere oriëntatie niet is vergezeld van een meer diepgaande analyse van de maatschappelijke achtergronden van voorlichting.

Dit maakt Van den Bans opvattingen omtrent voorlichting en haar kunde tot een aanlokkelijk doelwit voor critici met minder flegmatisch politiek temperament. Zo wijst, om een voorbeeld te noemen, de Wageningse wetenschapsfilosoof Koningsveld 'een voorlichtingskunde à la Van den Ban' af omdat zij naar zijn mening de gevestigde voorlichting theoretisch reproduceert en op die manier de sociale status quo bevestigt. Als een ander bezwaar tegen de gevestigde voorlichting wordt door Koningsveld aangevoerd, dat deze geen spontane hulpverlening is, zoals vriendendienst, burenhulp e.d. Hij pleit voor een 'kritische voorlichting' die emancipatorisch van aard is en zich door een persoonlijke relatie tussen de bij de voorlichting betrokkenen laat kenmerken (*Tijdschrift voor Agologie*, maart/april 1980).

Wat dit laatste betreft kan worden opgemerkt, dat de veelheid van soms zeer complexe problemen op diverse niveau's de realisering van een oplossing in de trant van 'elke ingezetene van dit land, autochtoon of allochtoon, zijn eigen voorlichter' in de weg staat. Institutionalisering van voorlichting kan men hooguit als een noodzakelijk kwaad aanmerken. Van Beugen heeft overigens reeds erop gewezen dat daar waar natuurlijke levensverbanden in een of ander opzicht tekort schieten 'kunstmatige' relaties tot stand worden gebracht, waarin spontaniteit voor deskundigheid en vaardigheden plaats maakt (*Sociale technologie*, Assen, 1974⁶, pag. 3-13).

Of 'een voorlichtingskunde à la Van den Ban' en dito voorlichting (indien zoiets bestaat) per definitie systeembevestigend zijn valt nog te bezien. Voorlichting, door Van den Ban opgevat als 'bewust gegeven hulp bij menings- en besluitvorming door middel van communicatie' (pag. 12) kenmerkt zich, naar het mij wil voorkomen, door wat Ko-

ningsveld zelf de 'emanciperende rede' noemt (*Het verschijnsel wetenschap*, Meppel/Amsterdam 1978³, pag. 117). Zij beoogt de handelingsbekwaamheid van mensen in hun diverse hoedanigheden te vergroten. Dat is zowel haar bestaansgrond als die van haar kunde.

Van den Bans *Inleiding* kan men wellicht typeren als een beknopte encyclopedie van dit laatste. Het is een werk waarin een 'body of knowledge' wordt geschetst dat in een bepaald stadium van ontwikkeling verkeert en dat door maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen wordt gevoed. Uitgaande van het begrip voorlichting, zoals door hem bedoeld, wijst de auteur enerzijds op meningsverschillen voor wat de interpretatie ervan betreft, anderzijds op het feit dat specifieke toepassingsgebieden hun stempel drukken op de voorlichting. Na de behandeling van voorlichtingskunde, zijnde 'de wetenschap die zich bezighoudt met de strategische vragen die samenhangen met het proces van voorlichting' (pag. 29) schenkt Van den Ban vrij uitvoerig aandacht aan de plaats van voorlichtingsorganisaties in het proces van de verspreiding van met name wetenschappelijke kennis. Deze verspreiding vindt plaats om menselijk gedrag te beïnvloeden, hetgeen voor de auteur reden is om verschillende methoden in dit verband te bespreken en ook om ethische aspecten van het voorlichtingswerk aan de orde te stellen. Vervolgens behandelt Van den Ban een aantal gedragswetenschappelijke achtergronden van het geven van voorlichting, alsmede de hiermee verbandhoudende voornaamste voorlichtingsmethoden. Aansluitend hierop volgt een uiteenzetting omtrent het opstellen van voorlichtingsprogramma's en omtrent sociaal-wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot voorlichting. Van den Ban besteedt een apart hoofdstuk aan het leiding geven in en besturen van voorlichtingsorganisaties omdat, zoals hij zegt, het effect van voorlichting sterk wordt beïnvloed door de wijze waarop dergelijke organisaties functioneren (pag. 9). Het zou geen kwaad kunnen als bestuurders die voorlichting in portefeuille hebben hiervan notie namen. Wat ook geldt ten aanzien van de moeilijkheden waarin voorlichters kunnen geraken indien de verwachtingen die hun cliënten en opdrachtgevers jegens hen koesteren conflicterend zijn. Van den Ban duidt dit probleem wel aan, doch gaat er niet dieper op in. Naar hij zegt is over de relatie voorlichter-cliënt merkwaardig weinig onderzoek gedaan (pag. 253). De relatie voorlichter-opdrachtgever is echter misschien nog minder onderzocht.

J. Katus

Boes, A.W., *Jenaplan – historie en actualiteit*, Wolters-Noordhoff B.V., Groningen, 1979, 135 pag., f 16,50, ISBN 90 01 95944 X.

Deze uitgave van de voorzitter van de Stichting Jenaplan (S.J.P.) verscheen in de serie Wolters-Noordhoffs Pedagogische Bibliotheek. In het serieoverzicht wordt zij vermeld bij 'onderwijskunde' (zie kanttekening 1 hieronder). Eerst volgt een overzicht van de inhoud van het boek. Hierdoor kan de lezer zich een beeld vormen van wat de schrijver zoal naar voren brengt. Daarna worden door kanttekeningen

kritische opmerkingen bij deze publikatie gemaakt.

In het 'Voorwoord' zet Boes zijn bedoelingen uiteen met dit boekje. Voor een breed publiek van onderwijsgevend tracht hij hoofdzaken over Jenaplan door te geven. Hij wil vooral het onlosmakelijke verband tussen de theorie en praktijk van Petersens schoolconceptie laten zien; door voorbeelden uit de schoolwerkelijkheid moet de verbon-

denheid van historie en actualiteit zichtbaar worden.

In het tweede hoofdstuk stelt hij in 9 bladzijden achtergronden van de conceptie van het Jenaplan en het pedagogisch onderzoek in Jena aan de orde.

In het tweede hoofdstuk stelt hij in 9 bladzijden achtergronden van de conceptie van het Jenaplan en het pedagogisch onderzoek in Jena aan de orde.

In het derde hoofdstuk bespreekt hij hoofdzaken uit de *Führungslehre des Unterrichts*, Petersens standaardwerk voor de schoolpraktijk.

In het vierde hoofdstuk belicht hij kenmerken van de onderwijspraktijk in Jenaplanscholen; in 55 bladzijden gaat hij nader in op deze onderwerpen: groeperingen – stamgroep, tafelgroep, niveaugroep, keuzegroep; pedagogische situaties – gesprek (met 2 protocollen), spel, werk, viering; ritmisch weekplan – met 3 schema's (zie kanttekening 2); wereldoriëntatie – met de 'fiets' van Chris Jansen (zie kanttekening 3); de school als leef- en werkruimte; schoolwerkplan – open en gesloten planning, team van groepsleiders, levens- en mensbeschouwing, ouders, observatie en evaluatie.

In het vijfde hoofdstuk licht hij de acht minima, pedagogische uitgangspunten, voor Jenaplanonderwijs toe; ze zijn door mevrouw Freudenthal voor het eerst in ons land geïntroduceerd in: De Jenaplanschool, een leef- en werkgemeenschap, Stichting Jenaplan, (Utrecht, 1970). Deze pedagogische uitgangspunten luiden: 1. opvoeden tot inclusief denken; 2. humanisering en democratisering van de schoolwerkelijkheid; 3. dialoog; 4. antropologisering van het pedagogisch denken en handelen; 5. authenticiteit; 6. vrijheid door gemeenschappelijke, autonome ordening van de leef- en werkgemeenschap; 7. opvoeden tot kritisch denken; 8. creativiteit.

In het zesde hoofdstuk schenkt hij aandacht aan Jenaplan en individualisering van het onderwijs. Twee begrippen krijgen hierbij nadere vulling: individualiseren, d.w.z. aanpassen aan individuele mogelijkheden en kenmerken (meer onderwijskundig en organisatorisch, DS); personaliseren (meer antropologisch-pedagogisch, DS).

In het zevende hoofdstuk bekijkt hij Jenaplan, integratie ko-lo, middenschool en funderend onderwijs; achtereenvolgens komen ter sprake: Jenaplan en kleuteronderwijs, Jenaplan en voortgezet onderwijs, Petersen in Hamburg (op de Lichtwarkschule, een eerste 'middenschool', DS) en Jena (als hoogleraar en leider van de universiteitsschool, DS), Nederland.

In het achtste hoofdstuk analyseert hij de ontwikkeling van Jenaplan in Nederland.

In het negende hoofdstuk gaat hij Jenaplan en verwante ontwikkelingen na en wel: Kees Boeke en de Werkplaats Kindergemeenschap, en 'Open education', de Engelse in-fantschool als exemplaar.

In het tiende hoofdstuk bepaalt hij zich tot effecten van Jenaplanonderwijs. In hoofdstuk elf komt hij aan zijn conclusie en perspectief.

Tenslotte volgen 'Literatuur' (99 bronnen), 'Adressen' (3 landelijke instanties), en 'Studiesuggesties'.

In het boek zijn acht zwart-wit foto's, acht schema's en overzichten, en een aantal musische fragmenten van voornamelijk kinderen opgenomen.

In de vorm van kanttekeningen volgen nu enige kritische opmerkingen.

Voorop dient te worden gesteld, dat Boes in 'deze betrekkelijk beknopte tekst' een bewonderenswaardige hoeveelheid informatie heeft doorgegeven. De voordelen zijn een ieder duidelijk; de nadelen zijn reeds elders besproken; zie daartoe het blad van de Stichting Jenaplan – Pedomorfose, nummer 46, 15 augustus 1980, blz. 51-62. Dan nu de kanttekeningen.

1. Het is niet eenvoudig gebleken om Petersens Jenaplan te plaatsen! Op blz. 12, 15, 24 en 96 wordt dit duidelijk. Immers, aan de ene kant geeft Petersen geen afgeronde gedachten, streeft hij geen systeem na, is het 'leven' hem liever dan de 'leer', bestaat Jenaplanonderwijs niet bij de gratie van de 'toepassing' van een aantal onderwijskundige regels. Aan de andere kant onderscheidt hij 'pedagogie' (bewuste, bedoelde opvoeding, primaire taak van het onderwijs), 'pedagogiek' (de wetenschap van pedagogie); beide beschouwt hij als een deel van 'Erziehung' (het levenslange proces van geestelijke groei) en 'Erziehungswissenschaft' (de wetenschap van Erziehung). Bij de aanvaarding van het hooglerarschap in Jena, 1923, stond hij erop, dat zijn opdracht werd verruimd van 'Pädagogik' (pedagogiek) tot 'Erziehungswissenschaft'; zij werd ingewilligd.
2. Petersen spreekt in z'n *Führungslehre des Unterrichts* steeds van een ritmisch weekwerkplan (*Wochenarbeitsplan*). Wellicht wordt het woord 'werk' met opzet weggelaten, omdat de pedagogische situaties gesprek, spel en viering er dan buiten lijken te vallen.
3. Op blz. 74 wordt de 'fiets' van Chris Jansen – een werkvorm voor wereldoriëntatie – schematisch weergegeven. Hoewel er wel wordt verwezen naar de Stichting voor Leerplanontwikkeling, ontbreekt een verwijzing naar het zo praktische maar onbekende en uitverkochte boekje van Petersen c.s.: *Gruppenarbeit nach dem Jenaplan*, (München, 1958). Een excerpt van 18 pagina's is verkrijgbaar bij de landelijk medewerker voor het Jenaplanonderwijs, (p/a C.P.S., postbus 30, Hoevelaken). Hierin wordt de 'fiets' gereviseerd tot een 'vijfstappen-model'.
4. Het verband tussen historie/theorie en actualiteit/praktijk komt nu eens beter tot uitdrukking dan een andere keer. Door de veelheid van gegevens kunnen zowel een dergelijk verband als de bedoelde hoofdzaken in het gedrang komen. Boes heeft meerdere, niet alle verenigbare, doelen tegelijkertijd willen realiseren.
5. De auteur merkt op dat de tekst 'verre van volledig' is. Zo komen ouderparticipatie en zorgbreedte van Jenaplanonderwijs vrijwel niet aan de orde. Dat is jammer. Boes meent dat de lezer zelf conclusies zal trekken over deze, afwezige, onderwerpen. Men kan zich afvragen of daarmee de lezer niet wordt overschat; meermalen laat de schrijver doorschemeren, dat menig onderwijsgevend-groepsleider wel de klok heeft horen luiden. Bovendien is er op beide gebieden wel enige informatie vanuit de historische bronnen.
6. Het is opmerkelijk dat de schrijver spreekt over 'leermiddelen' (blz. 26 en 29), terwijl in een protocol van een groepsleider wordt gesproken over 'werkmid-

delen' (blz. 56, 59). Petersen bedoelt met 'Arbeitsmittel' inderdaad materialen, die bij het 'werk' worden gebruikt.

7. Dit boekje is waard om veelvuldig te worden geraadpleegd. Juist door de rijke inhoud. Het is dan ook spijtig dat een register van zaken en personen ontbreekt. Zelf heb ik dit inmiddels gedaan; de lezer van dit blad kan een exemplaar opvragen door een extra met 55 ct. gefrankeerde envelop (op A4-formaat bij voorkeur,

anders helft daarvan) te sturen aan: D. Schermer, De Hazelaar 41, 6903 BB Zevenaar.

8. In het tiende hoofdstuk pleit Boes voor onderzoek van Jenaplanonderwijs, van vernieuwingsonderwijs in het algemeen overigens, omdat '... nooit het bewijs geleverd zal kunnen worden dat een bepaalde schoolconceptie de beste is' (blz. 121).

D. Schermer

Kipp, Martin. *Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel*, Schroedel, Hannover, 1978, 164 p. DM. 20.80, ISBN 3 507 36724 6.

Riedel is de nestor van de Duitse arbeidspedagogiek. Van oorsprong was hij specialist in wegenbouw en gewapend betonconstructies. Onder Hitler bekleedde hij een hoge post. Wat zijn pedagogiek betreft maakt Riedel onderscheid tussen een opleiding voor geschoolde vaklieden van een lange duur en een hoge kwaliteit en een voor de grote massa ongeschoolden, waarvoor hij een degelijke scholing niet nodig achtte. Kipp heeft geen hagiografie geschreven

maar zijn object met de nodige politieke en pedagogische kritiek behandeld. Riedel is buiten de kring van vakgenoten weinig bekend. Kipps goede boek met uitvoerige literatuur en bibliografie heeft mij er echter niet van overtuigd dat dit ten onrechte het geval is.

N. F. Noordam

Mededelingen

Oproep Prof. Dr. H. C. J. Duijkerfonds

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van (doorgaans jaarlijkse) geldelijke uitkeringen de beoefening van de toegepaste psychologie te bevorderen.

Voor het jaar 1982 is een bedrag van f 25.000,- beschikbaar ten behoeve van een of meer onderzoekprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk te maken, dat anders niet gerealiseerd zou worden omdat de middelen ontbreken. Te denken valt bijvoorbeeld aan financiële steun voor:

- de kosten van een niet omvangrijk onderzoekproject of deelproject
- de kosten van een voorstudie of vooronderzoek, eventueel ook van de uitwerking van een onderzoekopzet
- de aanschafkosten van onmisbare apparatuur, literatuur enz.
- de kosten van inschakeling van tijdelijke hulpkrachten.

Voorwaarden

1. Het onderzoek moet liggen op het terrein van de toegepaste psychologie.
2. Aanvragen moeten gemotiveerd worden. Vermeld dient te worden wat de doelstelling van het project is, de opzet en wijze van uitvoering, de duur, de wijze van verslaglegging, de medewerkers en degene die verantwoordelijk is voor de uitvoering, en voorts een nauwkeurige begroting van de kosten. Tevens dient vermeld te worden waarom het project niet uit andere bron gefinancierd kan worden.
3. Aanvragen zullen door de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds beoordeeld worden op:
 - kwaliteit van de opzet
 - relevantie van het project
 - realiseerbaarheid van het project
 - het aangevraagde bedrag (eventueel in het verband van de totale projectbegroting).De Adviescommissie wordt gevormd door de leden van het bestuur van de Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam (ISBP), aangevuld met een lid van de Wetenschapscommissie van de Subfaculteit Psychologie.

4. Schriftelijke aanvragen in 7-voud tot een maximum van f 25.000,- kunnen vóór 1 oktober 1981 worden gericht aan:

De Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. A. Jansen, p/a Stichting ISBP, Keizersgracht 649, 1017 DT Amsterdam, tel. 020-5 25 35 28.

Postacademische cursus 'Supervisie van beginnende leraren'

In het najaar 1981 wordt onder auspiciën van de NVO te Utrecht een postacademische cursus 'Supervisie van beginnende leraren' georganiseerd. Deze cursus die onder leiding staat van Dr. J. Griffioen, is bestemd voor opleiders van onderwijsgeveenden en voor allen die op enigerlei wijze bij de begeleiding van de praktijk van aanstaande en beginnende leraren zijn betrokken. Het doel van de cursus is opleiders van onderwijsgeveenden te doen kennismaken met supervisie als een vorm van werkbegeleiding. De cursus bestaat uit acht bijeenkomsten van drie uur, met maximaal twaalf deelnemers. Inschrijving dient te geschieden vóór 1 juni 1981. Bij overintekening zal getracht worden de cursus te regionaliseren.

Voor nadere inlichtingen en inschrijving wende men zich tot de NVO, Bureau Postacademisch Onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel.: 030-32 24 07.

Conferentie 'Jeugdcultuur en Onderwijs'

Op 26 en 27 november 1981 zal in de Blijde Werelt te Lunteren de vijfde onderwijssociologische conferentie plaatsvinden. De conferentie wordt georganiseerd door SISWO, onder auspiciën van de Stuurgroep Onderwijssociologie, het interuniversitaire samenwerkingsverband van onderwijssociologen. Het thema van de conferentie is 'Jeugdcultuur en Onderwijs'. Vanuit een onderwijssociologisch perspectief zullen relaties tussen jeugdculturen en onderwijs gelegd worden. Daarbij komt het alledaagse gedrag van leerlingen (en leraren) in beeld. Door de uitwerking van dit thema kunnen verdere aanzetten voor een nieuwe benadering van het ongelijkheidsdebat in de onderwijssociologie gegeven worden. Onderzoek(st)ers die met een paper een bijdrage willen leveren aan deze conferentie kunnen een brochure opvragen.

Verdere inlichtingen en aanmeldingsformulieren zijn

verkrijgbaar bij het secretariaat van de SISWO, t.a.v. E. Diekerhof, O.Z. Achterburgwal 128, 1012 DT Amsterdam, tel.: 020-24 00 75.

Inhoud andere tijdschriften

Info

11e jaargang, 1980, no. 5

Themanummer *Sexe, School, Beroep*

Een achteraf-onderzoek over de periode 1959-1979 naar de vraag of meisjes en jongens gelijke kansen hebben in school en beroep, door R. Bosman, W. Louwes en A. van der Meer

Info

12e jaargang, 1981, no. 1

Kognitieve psychologie en modellen voor lesvoorbereiding, door D. de Grave

Russische pedagogen over het curriculum, door H. Hofman en F. Pothof

Russische pedagogen over interiorisatie, door H. Hofman en F. Pothof

Pedagogische Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde

6e jaargang, 1981, no. 2

Kritische kanttekeningen bij een beroepsgerichte visie op universitair onderwijs, door F. Koopmans

Empirisch onderzoek naar het verband tussen leerprestaties en enkele persoonlijkheidsfactoren, inzonderheid het cognitieve stijlaspect, door E. De Corte en R. Scheepers

Methodologische opmerkingen bij actie-onderzoek en observatie, door W. van de Grift

Vernieuwing van het Nederlandse onderwijs 1801-1875, door N. L. Dodde

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

6e jaargang, 1981, no. 1

Kleren voor een keizer, door B. Th. Brus

De invloed van verschillend gestructureerd tekstmateriaal op de cognitieve representatie van leerlingen, gerelateerd aan verschillende informatieverwerkingsstrategieën, door H. Tillema en N. Verloop

Notities en Commentaren

Nieuwe gegevens over de aanpassingsvragenlijst, door G. P. J. Vlaender en L. van Rooijen

Een commentaar op Niels Veldhuijzens 'Difficulties with difficulties: On the beta-binomial model' door H. Verstralen

Boekbesprekingen

Mededelingen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

20ste jaargang, 1981, no. 2

Vroegtijdige onderkenning van ontwikkelingsproblemen in de eerste levensjaren, door A. T. M. Cools en J. M. A. Hermanns

Diagnostiek richten op opvoedingssituaties, door P. M. Schoorl

Basismodellen voor pedagogische vaardigheden, door P. L. M. van der Doef

Speciaal bewegingsagogisch handelen en zijn differentiaties, door A. Vermeer

Buitengewoon onderwijs in Denemarken op de tweesprong, door J. de Reus

Boekbespreking

Ontvangen boeken

Aspeslagh, R., L. J. A. Vriens, G. Zoon (Red.), *Pedagogiek voor de vrede*, Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek R.U. Utrecht, 1981, f 20,-

Corte, E. De, *Bijdragen tot de studie van onderwijsleerprocessen*, Uitgeverij Acco, Leuven, 1981, Frs. 160,-

Cuyvers, G., *Groei tot bevrijding. Een kritische inleiding tot de ontwikkelingspsychologie*, Uitgeverij Acco, Leuven, 1980, Frs. 425,-, f 30,50

Dousma, T., A. Horsten, *Tentamineren*, Aula Boeken 804, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht, 1980

Ekkel, H. H., J. G. Zoetbrood, *Boekwerk*. Teksten uit de Nederlandse en buitenlandse jeugdlectuur, Educaboek b.v., Culemborg, 1980, f 24,75; bijbehorend *Werkboek*, f 9,75

Gerris, J. R. M., F. J. Jansen, C. R. Badal, *Denken over jezelf en de ander*, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1980, f 35,-

Imelman, J. D., *Voor pedagogen is niets zo praktisch als een goede kennistheorie. Opvoeding en pedagogiek in het licht van een realistische epistemologie*. Inaugurale rede

Kürzdörfer, K. (Hrsg.), *Grundpositionen und Perspektiven in der Erwachsenenbildung*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM 17.80

Lempp, R., *Een op de tien*. Over kinderen met een lichte hersenbeschadiging, Gamma/Horizon-reeks, Salmenhofweg 2a, Baexem, 1980, f 15,90

Mayer, P., *Gezins sociologie*, Samsom, Alphen a/d Rijn, 1981, f 33,75

Mönks, F. J. e.a., *Psychologie van jeugdijaren en adolescentie*. Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1981, f 29,50

Sanders, G., J. von Hebel, *Met elkaar leren omgaan. Het Mello-project in de tweede klassen van twee scholen voor voortgezet onderwijs*, Uitgeverij Nelissen, Overveen, 1980, f 29,50

Steindorf, G., *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM 27.-

Stewart, J. C., *Counseling van ouders met probleemkinderen* (oorspronkelijke titel: Counseling Parents of Exceptional Children, 1978), Callenbach b.v., Nijkerk, 1981, f 27,50

Willems, J., L. Wolters, *Kiezen van didactische werkvormen*, Aula Boeken 806, Uitgeverij Het Spectrum, Utrecht

Lichamelijke opvoeding in perspectief, Uitgave ter gelegenheid van het afscheid als bijzonder hoogleraar in de wetenschap van de lichamelijke opvoeding aan de faculteit der sociale wetenschappen van de Rijksuniversiteit te Utrecht van Dr. K. Rijsdorp. Uitgave van het Gymnologisch Instituut in samenwerking met Uitgeversmaatschappij De Tijdstroom, Lochem, 1980

Ontvangen rapporten

Buijk, C. A., *Blinde kinderen in het gewoon lager onderwijs*, Koninklijk Instituut tot Onderwijs van Blinden, Huizen

Onderwijskundig onderzoek: twee doelstellingen, één onderzoeksmodel*

G. VAN DEN BERG

Research Instituut voor het onderwijs in het Noorden, Haren

Samenvatting

In dit artikel wordt een onderzoeksmodel gepresenteerd waarin de regulatieve cyclus van het praktijkdenken wordt gecombineerd met de empirische cyclus van onderzoek. Toepassing van dit model biedt de mogelijkheid een concrete bijdrage te leveren aan zowel de oplossing van concrete praktijkproblemen als de ontwikkeling van algemene handelingstheorieën. Een handelingstheorie wordt hier opgevat als een variant van verklarende theorie en is als zodanig te beschouwen als een wetenschappelijke theorie.

Deze poging tot integratie van de dubbele opdracht van de onderwijskunde als praktische wetenschap is een reactie op diverse pleidooien voor een professioneel paradigma van praktijkgericht onderzoek met een eigen status, waarbij aan praktijkgericht onderzoek kenmerken worden toegeschreven die suggereren dat zij fundamenteel verschilt van theoriegericht onderzoek, zowel wat betreft doelstelling als methoden van onderzoek.

1. Inleiding

Het doel van de empirische wetenschappen kan worden omschreven als het zo waarheidsgetrouw mogelijk beschrijven van empirische verschijnselen en het zodanig inzichtelijk maken van verbanden tussen empirische verschijnselen opdat de empirische werkelijkheid kan worden verklaard en/of voorspeld. Om deze empirische werkelijkheid te kunnen beschrijven en verklaren is er een (zekere aanvaarde gestandaardiseerde) systematiek ontwikkeld t.a.v. de wijze waarop men empirisch onderzoek kan inrichten; een systematiek die bekend staat als de 'empirische cyclus'. In zijn meest stringente vorm bestaat deze cyclus uit vijf opeenvolgende fasen, die ten dele via terugkoppelingen in kringlopen met elkaar zijn

verbonden. Deze fasen zijn waarneming, inductie, deductie, toetsing en evaluatie. Binnen dit formele kader van de empirische cyclus kan men nog geheel verschillend te werk gaan, zodat de materiële inhoud toch nog sterk kan wisselen. Voor een toelichting op de empirische cyclus verwijs ik naar De Groot (1961), Creemers en Hoeben (1978) en Hoeben (1979).

Uit de diverse opvattingen omtrent de doelstelling van onderwijs(kundig) onderzoek blijkt dat velen zich niet tevreden stellen met het verklaren en/of voorspellen van empirische verschijnselen in het onderwijs. Zij vinden dat onderzoek (ook) moet bijdragen tot de oplossing van onderwijsvraagstukken (zie bijv. Creemers en Hoeben, 1978). Het onderschrijven van deze tweeledige doelstelling van de onderwijskunde betekent geenszins dat aan deze twee doelstellingen een evenwichtige en/of gelijktijdige bijdrage wordt of kan worden geleverd. Wel betekent het dat een onderwijs(kundig) onderzoeker zich steeds zal dienen af te vragen wat de praktijkrelevantie is van zijn wetenschappelijke uitspraken, ofwel wat de bruikbaarheidswaarde is van die wetenschappelijke uitspraken voor de onderwijspraktijk, of omgekeerd wat de wetenschappelijke waarde is van zijn praktijkrelevante uitspraken.

In deze bijdrage stellen wij ons ten doel na te gaan hoe empirisch wetenschappelijk onderzoek een evenwichtige bijdrage kan leveren aan én de uitbouw van het theoretisch kennisbestand van de onderwijskunde én de oplossing van onderwijsvraagstukken.

De rechtstreekse bijdrage die onderwijs(kundig) onderzoek kan leveren aan het oplossen van problemen in de onderwijspraktijk dient men echter niet te overschatten. Mogelijk kan zij een bijdrage leveren in de vorm van algemene richtlijnen ten behoeve van het probleemoplossend handelen in concrete praktijksituaties, richtlijnen die op bruikbaarheid en effectiviteit zijn beproefd. Maar zelfs dit is misschien wel een te optimistische verwachting.

Tot op heden heeft onderwijs(kundig) onderzoek nog maar zeer bescheiden bijgedragen tot de oplossing van onderwijsvraagstukken. Op zich hoeft dit

* Met dank aan drs. H. Franssen, dr. W. Nijhof, drs. J. de Jong, drs. P. Kalle en drs. A. Reints voor hun kritische opmerkingen op een eerdere versie van dit artikel.

nog geen reden te zijn om verder onderzoek dan ook maar als nutteloos af te wijzen. Een zekere volharding blijft zinvol, met name waar het gaat om onderzoek naar de effecten van praktische maatregelen en dergelijke.

2. Praktische en theoretische opbrengst van onderzoek

De discussie die recentelijk tussen onderwijsonderzoekers heeft plaatsgevonden over de vraag in hoeverre wetenschappelijk onderzoek een bijdrage kan leveren aan de oplossing van onderwijsvraagstukken is voor een belangrijk deel gevoerd aan de hand van het onderscheid in theoriegericht en praktijkgericht onderzoek. Ik verwijs hiervoor naar Brus (1976), Fokkema (1976), Kerlinger (1977), Creemers en Hoeben (1978), Albinski (1978), Wardekker (1980) en De Hoog e.a. (1980). Toch wil ik in deze bijdrage enige aandacht besteden aan deze twee typen van onderzoek, omdat er kenmerken aan worden toegeschreven die suggereren dat zij fundamenteel verschillen in doelstelling en methoden van onderzoek.

2.1. Theoriegericht versus praktijkgericht onderzoek; geen adequaat onderscheid

Brus (1976) bijv. – die er de voorkeur aan geeft te spreken van conclusiegericht versus beslissingsgericht onderzoek¹ – omschrijft deze twee typen van onderzoek als volgt: 'Op beslissing gericht onderzoek streeft naar nieuwe kennis, die als argument kan dienen bij een bepaalde op feitelijk onderwijs betrekking hebbende te nemen beslissing. Op conclusie gericht onderzoek daarentegen streeft naar kennis, die voor altijd kan worden opgenomen in een kennisbestand (een wetenschap, een theorie)'.

Vervolgens wijst hij op een aantal consequenties die mijns inziens zijn visie op de onderscheiden onderzoekstypen verder verheldert. De eerste consequentie formuleert Brus (1976, pag. 413) als volgt: 'Bij op beslissing gericht onderzoek wordt de vraagstelling geformuleerd door, of in overleg met, de instantie die de beslissing denkt te nemen. Deze instantie kan immers uiteindelijk beoordelen aan welke informatie zij behoefte heeft om een in haar ogen verantwoorde beslissing te nemen. Bij conclusiegericht onderzoek kiest de onderzoeker zelf zijn vraagstelling op grond van zijn verwachtingen met betrekking tot een goede uitbouw ervan. Bij een praktische wetenschap speelt daarbij uiteraard ook zijn opvatting mee met betrekking tot wat goed handelen op het gebied in kwestie is'.

De tweede consequentie is volgens Brus (1976, pag. 413) de volgende: 'Bij op beslissing gericht onderzoek brengt de onderzoeker verslag uit aan de instantie, die de beslissing denkt te nemen (. . .). Uit de aard van op conclusie gericht onderzoek volgt daartegenover dat verslag moet worden uitgebracht aan een nog niet te identificeren, aan een anoniem gehoor. De verworven kennis moet publiek bezit worden. De onderzoeker "publiceert" zijn resultaten'.

Beslissingsgericht onderzoek is, in deze opvatting van Brus, een type onderzoek met een aan een zeer concrete praktijk en opdracht gebonden probleemstelling.

Het concrete praktijk- en opdrachtgebonden karakter is niet kenmerkend voor alle praktijkgericht onderzoek. Het kenmerkende verschil tussen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek kan daarin niet gelegen zijn, en wel omdat binnen praktijkgericht onderzoek een onderscheid gemaakt dient te worden tussen onderzoek dat gericht is op de oplossing van unieke problemen en onderzoek dat gericht is op de oplossing van meer algemene problemen. Het is een onderscheid dat veel overeenkomst heeft met wat De Vries (1976) aanduidt met de begrippen beleidsgericht onderzoek en procesbegeleidend onderzoek. Beleidsgericht onderzoek heeft een beleids-ondersteunende functie en heeft in principe de mogelijkheid hier-en-nu situaties te overstijgen. Procesbegeleidend onderzoek is gericht op de oplossing van unieke problemen, zoals die zich ter plaatse in concrete vorm manifesteren. Het is onderzoek 'dat in principe continue informatie geeft aan de beleidsman in diens begeleidingsactiviteit' (De Vries, 1973, pag. 112). Essentieel voor procesbegeleidend onderzoek is 'dat meerdere cruciale gebieden uit het proces in de totaliteit van het proces worden gewaardeerd. Zodat (de vorm van) het proces kan worden aangepast' (De Vries, 1973, pag. 114).

In de discussie over theoriegericht en praktijkgericht onderzoek is het bovengenoemde onderscheid in algemene en unieke praktijkproblemen vaak over het hoofd gezien.

Onderzoek dat zich uitsluitend richt op het leveren van bijdragen aan de oplossing van unieke problemen onderscheidt zich wat dit betreft van theoriegericht onderzoek. De vraag is dan echter wel of dit type onderzoek wel voldoet aan criteria van wetenschappelijkheid (zie paragraaf 2.2 en 2.3). Echter onderzoek dat zich richt op het leveren van bijdragen aan de oplossing van algemene problemen onderscheidt zich wat dit betreft (algemeenheid van de uitspraken) niet van theoriegericht onderzoek. Universaliteit versus uniciteit als onderscheidend kenmerk voor the-

oriegericht en praktijkgericht onderzoek dient dan ook te worden afgewezen. (zie paragraaf 2.4).

Lazarsfeld, Sewell en Wilensky (1967) komen tot vier onderzoekstypen op grond van een onderscheid op twee dimensies. Als eerste dimensie noemen zij de oorsprong van het te onderzoeken probleem. Vindt het probleem zijn oorsprong in een bepaalde sector van de maatschappij dan spreken zij van 'field induced', zo niet dan spreken zij van 'autonomous'. Als tweede dimensie noemen zij de bijdrage die door het onderzoek wordt geleverd aan het reeds aanwezige bestand aan fundamentele kennis (d.i. het theoretisch kennisbestand).

Albinski (1978), die de dimensie van Lazarsfeld c.s. overneemt, voegt daaraan nog een derde dimensie toe, namelijk het al of niet zoeken van kennis die rechtstreeks bruikbaar is voor het handelen. Op grond van deze drie dimensies komt hij tot acht onderzoekstypen.

Hoewel ook Albinski de oorsprong van het te onderzoeken probleem als uitgangspunt neemt voor zijn typologie, zijn de andere twee dimensies die hij onderscheidt, m.i. toch belangrijker. Uitgaande van deze twee dimensies – bijdrage tot het theoretisch kennisbestand en bruikbaarheid voor het handelen – zou een dichotoom onderscheid in theoriegericht en praktijkgericht onderzoek zijn te rechtvaardigen wanneer men theoriegericht onderzoek zou kunnen typeren als onderzoek *met* een bijdrage tot het theoretisch kennisbestand aangaande verschijnselen in het onderwijs, *zonder* bijdrage tot een oplossing van onderwijsvraagstukken, én praktijkgericht onderzoek zou kunnen typeren als onderzoek *zonder* een bijdrage tot het theoretisch kennisbestand, en *met* een bijdrage tot de oplossing van onderwijsvraagstukken.

Een dergelijke typering van onderzoek in theoriegericht en praktijkgericht is niet houdbaar, omdat dan onderzoek met én een bijdrage tot het theoretisch kennisbestand aangaande verschijnselen in het onderwijs én een bijdrage tot de oplossing van onderwijsvraagstukken als onmogelijk van de hand wordt gewezen. Een combinatie van praktische en theoretische doelstellingen is juist gewenst en noodzakelijk voor onderzoek dat resultaten nastreeft waarvan praktische bruikbaarheid en geldigheid verder dienen te gaan dan alleen de onderzochte praktijksituaties (zie ook Hoebe, 1979).

De mogelijkheid van een dergelijke combinatie van theoretische en praktische doelstellingen hangt af van welke praktische doelstellingen, welke praktische opbrengst men nastreeft (zie par. 2.2). Tevens is een dergelijke combinatie afhankelijk van de beproevingsmogelijkheid van dat type onderzoek (zie par.

2.3) en van het informatiegehalte en het geldigheidsbereik van de uitspraken die men nastreeft (zie par. 2.4).

2.2. Een mogelijkheid om theoretische en praktische doelstellingen in onderzoek te combineren

Theoriegericht onderzoek wordt vaak getypeerd als onderzoek met een verklarings- en/of voorspellingsgerichte vraagstelling. Praktijkgericht onderzoek zou dan te kenschetsen zijn als onderzoek met een op beheersing c.q. op beïnvloeding gerichte vraagstelling.

Onderzoek met een verklaringsgerichte vraagstelling zoekt naar voorwaarden waaronder, of condities waarin, waargenomen empirische verschijnselen (effecten) optreden onder invloed van handelingen. Onderzoek met een voorspellingsgerichte vraagstelling zoekt naar empirische verschijnselen (effecten) die optreden onder invloed van handelingen onder bepaalde condities. Onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstelling zoekt naar geschikte handelingen (acties) die een gegeven situatie transformeren in een nagestreefde situatie; zij zoekt naar die maatregelen, die het proces zodanig laten verlopen dat de doeleinden worden bereikt. Schematisch kan het boven omschreven onderscheid tussen de drie typen vraagstellingen worden weergegeven als in Figuur 1. Dit schema is – zij het enigszins gewijzigd – overgenomen van Kubicek (1975, pag. 27). Hoewel dit schema laat zien welke verschillen er bestaan tussen de drie typen vraagstellingen, zijn zij naar hun logische structuur identiek. De verschillen zijn louter pragmatisch. Kunnen we in een verklaring de effecten uit de handelingen condities afleiden, dan kunnen we, indien we de condities en handelingen *van te voren* kennen, het effect voorspellen. Indien we de condities en de (nagestreefde) effecten van tevoren kennen dan is het in principe mogelijk die handelingen te kiezen die ons in staat stellen de situatie te beheersen c.q. te beïnvloeden.

Ellemers (1976) benadrukt dat veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek gericht is op het vinden van variabelen die 'veel verklaren', terwijl practici zijns inziens juist behoefte hebben aan onderzoek naar factoren die veel kunnen veranderen en pas in tweede instantie geïnteresseerd zijn in onderzoek naar factoren die 'veel kunnen verklaren'. Daar niet alles in de sociale realiteit door bewust ingrijpen kan worden veranderd, zal onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstelling zich bij de formulering van haar vraagstelling laten leiden door de (verwachte) beïnvloedingsmogelijkheden van de sociale realiteit. Terwijl het resultaat van onderzoek met een verkla-

	verklaringsgericht	voorspellingsgericht	beheersings/beïnvloedingsgericht
condities	gezocht	gegeven	gegeven
handelingen	gezocht	gegeven	gezocht
effecten	gegeven	gezocht	gegeven (nagestreefd)

Figuur 1 Een typologie van onderzoeksvraagstellingen

ringsgerichte vraagstelling wordt vastgelegd in een stelsel conclusies over hoe de werkelijkheid in elkaar zit, wordt het resultaat van onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstelling vastgelegd in een stelsel conclusies omtrent de bruikbaarheid en effectiviteit van richtlijnen voor het handelen. Voor een dergelijk stelsel conclusies hanteren wij het begrip *handelings-theoretische uitspraken*.

Een wetenschappelijk gefundeerde handelings-theorie kunnen we dan ook omschrijven als een systeem van samenhangende niet-strijdige richtlijnen, voorschriften en regels voor het handelen waarvan de uitvoering leidt tot realisering van de praktijkdoelen. Oppervlakkig gezien lijkt er nauwelijks verschil te bestaan tussen het door ons gehanteerde begrip handelings-theorie en het door Marx (1975) gehanteerde begrip praktijktheorie. Zo definieert hij praktijktheorie als 'een systeem van logisch samenhangende met name niet strijdige beweringen, opvattingen en begrippen betreffende een gebied van beroepsuitoefening, die zo zijn geformuleerd, dat het voor een of meer groepen van beroepsbeoefenaren mogelijk is er tendenties uit af te leiden ter vervulling van hun beroepsrollen' (Marx, 1975, pag. 7). Toch zijn er belangrijke verschillen te constateren.

Enerzijds stelt hij hoge eisen aan een praktijktheorie door te stellen dat het een systeem is van logisch samenhangende met name niet strijdige beweringen, opvattingen en begrippen betreffende een gebied van beroepsuitoefening. Anderzijds stelt hij dat beroepsbeoefenaren er slechts tendenties uit moeten kunnen afleiden ter vervulling van hun beroepsrollen, waarbij hij het begrip tendenties definieert als 'met uitdrukkelijk voorbehoud omgeven voorspellingen omtrent voor beroepsuitoefening relevante samenhangen tussen verschijnselen in veelal zeer complexe situaties' (Marx, 1975, pag. 11). Door deze toevoeging onttrekt Marx praktijktheoretische uitspraken aan kritische toetsing en 'degradeert' daarmee praktijktheorieën tot niet-wetenschappelijke theorieën. Hiermee is tegelijkertijd het verschil aangegeven met handelings-theorieën die zich wel lenen voor een zorgvuldige systematische beoordeling door middel van empirisch wetenschappelijk toetsingsonderzoek.

Onderzoek dat zich richt op het ontwikkelen van handelings-theorieën verschilt dan ook niet fundamenteel van onderzoek dat zich richt op het ontwikkelen van verklarende en/of voorspellende theorieën. Het is zelfs de vraag of de verschillen wel zo kenmerkend zijn dat daarvoor verschillende begrippen gehanteerd moeten worden.

2.3. Beproevingsmogelijkheden van handelings-theoretische uitspraken

In deze paragraaf willen we proberen aan te geven onder welke voorwaarde een handelings-theorie als wetenschappelijk mag gelden. Algemeen gesteld kan men zeggen dat een handelings-theorie aanspraak kan maken op wetenschappelijkheid wanneer ze empirisch is onderbouwd, logisch adequaat is beargumenteerd en als bruikbaar/effactief overeind blijft.

De vraag is echter wanneer gesproken kan worden van een empirisch onderbouwd en logisch adequaat argument. M.a.w. aan welke normen of regels moet wetenschappelijke argumentatie voldoen? In de geschiedenis van de wetenschapsleer zijn vele voorstellen gedaan voor criteria van het wetenschappelijk argument. De discussie die daaromtrent gevoerd wordt, is niet zonder belang voor de discussie over en de bepaling van de methodologische status van onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstelling. Dit is ook de reden waarom wij er hier aandacht aan besteden.

Het meest bekende en uitgewerkte systeem is bekend onder de naam deductieve logica.

In de deductieve logica wordt een analytisch verband gelegd tussen de aangevoerde premissen en de conclusie van de redenering. Met behulp van de regels van deze deductieve logica kan worden vastgesteld of de argumentatie geldig is. Deze argumentatiewijze wordt gekenmerkt door zowel een beroep te doen op uitspraken als op zgn. afleidingsregels. De uitspraken dienen als premissen voor de argumentatie, terwijl de afleidingsregels ons in staat stellen aan de hand van bedoelde uitspraken tot de formulering van nieuwe uitspraken (conclusies) te komen en wel in deze zin, dat als de basisuitspraken (premissen)

waar zijn ook de nieuwe uitspraken (conclusies) waar genoemd mogen worden (Geurts, 1975, pag. 139). Omdat de waarheid van de conclusie niet kan worden gewaarborgd door correcte deductie alleen (want die draagt alleen maar de waarheid van de premissen over op de conclusie) moet ook de waarheid van de premissen zeker worden gesteld. Hoewel deductie de meest strenge vorm van wetenschappelijk argumenteren is, falen in de wetenschappelijke praktijk veel pogingen om een conclusie op deze manier te staven. Ze falen of omdat een argument niet deductief valide is, of omdat een premisse op zichzelf niet méér kan worden gestaafd dan de conclusie in kwestie.

Een minder strenge vorm van argumentatie is de inductieve logica. Waar voor de deductieve logica geldt dat de geconcludeerde uitspraak in de premisse vervat ligt, geldt voor de inductieve logica dat de premisse slechts bepaalde steun geeft aan een conclusie.

Inductie verschaft geen zekerheid omtrent de waarheid, doch slechts waarschijnlijkheid omtrent de waarheid. Binnen het domein van theorietoetsing is een inductivist iemand die meent dat op basis van beperkt bewijsmateriaal een omvattende theorie althans aannemelijk gemaakt kan worden. Hij meent dat bepaalde empirische data de juistheid van een theorie waarschijnlijk kunnen maken. Een goed inductief argument kan toch leiden tot een onware conclusie, ondanks het feit dat alle premissen waar zijn. Dit kan omdat bij het inductief argumenteren het verbinden van een conclusie aan premissen niet geregeld is en men geheel aangewezen is op de suggestie die de premissen t.a.v. de conclusie bevatten.

Over de mate waarin een wetenschap inductief – d.w.z. gebaseerd op ervaring en waarneming –, of deductief – d.w.z. afgeleid van algemene grondbeginselen – moet zijn, bestaat onenigheid. In de praktijk van het empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan men een duidelijke voorkeur bespeuren voor de deductieve vorm van argumenteren; een voorkeur die samenhangt met het feit dat de deductieve logica berust op een expliciteerbare bewijsvoering, die op bevredigende wijze formaliseerbaar is gebleken, terwijl er m.b.t. de inductieve logica nog geen bevredigende logische structuren onderkend zijn, zodat daar nog geen adequate formalisatie heeft kunnen plaatsvinden (Geurts, 1975, pag. 138).

Popper (1963) heeft op overtuigende wijze aangetoond dat het ideaal van rationaliteit, nl. *gerechtvaardigde, zekere kennis* (kennis gebaseerd op sluitend bewijsmateriaal) en zelfs van *gerechtvaardigde, waarschijnlijk kennis* onhoudbaar is. Met falsificatie meent Popper wel een houdbaar rationaliteitsprincipe te hebben gevonden; een principe dat is geba-

seerd op transmissies van onwaarheid van de conclusie naar één van de premissen. Dit principe is bekend als het zgn. *deductivistisch falsificationisme*. Volgens Popper dient de wetenschap erop gericht te zijn onware theorieën te elimineren. Een echt onwaarheidsbewijs kan alleen worden geleverd als kan worden aangetoond dat er een natuurlijk in de directe waarneming gegeven basis van de feiten bestaat. Waarnemen is echter niet een passief openstaan voor ervaringsindrukken, maar is, zoals Geurts (1974, pag. 45) stelt, 'een zoekende activiteit, die een structuur poogt aan te brengen, en die in een differentiatie, die door het onderzoek zelf gericht wordt, het waarnemingsgegeven mede tot stand brengt'. Het waarnemingsgegeven als zodanig komt tot stand in een cognitieve structuur-aanbrengende activiteit van het kennende subject.

Aan waarneming liggen altijd (zekere) theoretische noties ten grondslag. Hetgeen impliceert dat waarnemingsuitspraken dan ook altijd theoriegeladen zijn. Deze theoriegeladenheid van de waarneming houdt niet alleen in dat de theorie mede bepaalt welke van de aanwezige feiten we zien, maar ook dat de theorie mede bepaalt welke feiten er zijn (Kuhn, 1962). Ook Popper erkent de onmogelijkheid van theorieneutrale waarneming, maar meent wel dat er een conventioneel vastgelegde empirische basis bestaat. Dit impliceert dat pas van waarnemingsgegevens gesproken kan worden wanneer deze zijn ingebed in een bepaalde waarnemingstheorie. Als nu een waarnemingsgegeven in botsing komt met een theorie en als de empirische basis een waarnemingstheorie vooronderstelt, dan kan dit een falsificatie betekenen van de te beproeven theorie, maar het is ook mogelijk dat de bewuste waarneming ter discussie moet worden gesteld. Zoals het niet doenlijk is aan te tonen dat een theorie empirisch juist is, zo is het ook niet eenvoudig te bepalen wanneer een theorie als gefalsificeerd en onbruikbaar moet worden aangemerkt. Immers, men zal een vaak moeizaam tot stand gekomen theorie, die een tijdlang met succes verklarende en/of voorspellende kracht heeft getoond, niet graag opgeven op grond van een enkel tegenvoorbeeld.

Voordat een gevestigde theorie over boord gezet wordt, moet er heel wat gebeuren. Men zal door pogingen tot 'verklaren' van uitzonderingen proberen de theorie zelf zo lang mogelijk bruikbaar te houden, bijv. door zich te beroepen op de zgn. *ceteris paribus* clausule, welke het voorbehoud maakt van normale omstandigheden of de afwezigheid van storende factoren. De theorieën die we ontwikkelen om de verschijnselen te verklaren zijn niet meer dan verzamelingen van vermoedens omtrent de werke-

lijkheid. Het leveren van een definitief onwaarheidsbewijs is hiermee feitelijk onmogelijk geworden. Lakatos (1970) heeft dit treffend omschreven: 'Scientific theories are not only equally improvable, and equally improbable, but they are also equally undisprovable'. Tegen deze achtergrond en mede onder invloed van Kuhn heeft Lakatos het zgn. *pluralistisch methodologisch falsificatiebeginsel* ontwikkeld. Wordt bij Popper een theorie als weerlegd beschouwd, als een (conventioneel vastgelegde) empirische basisuitspraak ermee in strijd is; bij Lakatos wordt een theorie pas als weerlegd beschouwd als een andere theorie meer verklarende kracht, meer informatiegehalte heeft als haar voorganger. Een theorie heeft meer informatiegehalte naarmate ze meer uitsluit, naarmate ze meer potentiële falsificatoren heeft. M.a.w. informatiegehalte is een maatstaf voor falsificeerbaarheid. Meer informatiegehalte impliceert dat een theorie algemener en/of precieser is dan haar voorganger (zie par. 2.4.). Falsificatie is in de zin van Lakatos geen voldoende voorwaarde voor de verwerping van een bepaalde theorie.

Aan deze opvatting van Lakatos wil ik wat meer aandacht besteden. In zijn methodologie neemt het begrip research programma een centrale plaats in. Zo'n programma is opgebouwd uit een aantal elkaar aflossende theorieën, die door een gemeenschappelijke harde kern een continuïteit garanderen. Verder kent zo'n programma regels die aangeven welke wegen bij het onderzoek niet ingeslagen moeten worden, de *negatieve heuristiek*, en regels die aangeven wat wel te doen, de *positieve heuristiek*. De negatieve heuristiek beschermt de harde kern van een programma tegen botsing met de empirische basis of confrontatie met anomalieën, d.m.v. de constructie van een beschermende laag hulphypothesen. Storende 'weerleggingen' mogen niet op de harde kern verhaald worden, maar moeten via een modificatie binnen de beschermende zone opgevangen en afgeleid worden. Een theorie binnen een research programma verschilt van haar voorganger alleen op het punt van de hulphypothesen. De positieve heuristiek geeft aan hoe veranderingen in het weerlegbare deel van een programma kunnen worden aangebracht. Terwijl bij Popper beproeven wordt gezien als een tweegevecht tussen theorie aan de ene en (conventioneel vastgelegde) empirische basis aan de andere kant, beschouwt Lakatos beproeven als een driehoeksverhouding, waarin twee alternatieve theorieën tegenover elkaar én beide tegenover een (conventioneel vastgelegde) empirische basis staan (zie Koningveld, 1975).

Binnen een research programma liggen voor de onderzoeker twee cruciale beslissingsmomenten. Ten

eerste moet hij een beslissing nemen over de 'harde kern' van zijn programma. Ten tweede moet hij een beslissing nemen over de empirische basis. Derksen (1980, pag 229 e.v.) vraagt zich mijns inziens terecht af of het wel zo wenselijk is een research programma zo te definiëren dat het gekenmerkt wordt door een onveranderlijke harde kern. Een dogmatische beslissing over wat als harde kern moet worden beschouwd, kan de onderzoeker dan de mogelijkheid ontnemen om aan de betekenis van recalitrante en ondersteunende feiten recht te doen. Het is dan ook niet uit te sluiten dat een bepaald probleem kan worden opgelost door slechts een geringe modificatie van de harde kern aan te brengen, aldus Derksen. Door een dergelijke, geringe modificatie toe te staan zal de overgang op een ander research programma misschien ook minder problematisch zijn.

Hoewel de problemen bij eliminatie nog zeker niet zijn opgelost, is de procedure die Lakatos voorstelt toch een verbetering t.a.v. de door het inductivisme, het deductivisme en het deductivistische falsificatienisme voorgestelde procedures, ondanks het feit dat de eliminatieprocedure van Lakatos het beproeven van theorieën in het algemeen, maar van handelings-theorieën in het bijzonder, er zeker niet makkelijker op maakt.

In onderzoek met een op beheersing gerichte doelstelling dient men zowel te streven naar waarheid en informatiegehalte, maar ook naar een zorgvuldige (methodologisch verantwoorde) beoordeling van de bruikbaarheid en effectiviteit van de handelingsrichtlijnen die ter oplossing van concrete praktijkproblemen zijn opgesteld (zie ook Hoeben, 1979, pag. 105 e.v.). Dit wil dus zeggen dat in concrete situaties moet worden beoordeeld of de ontwikkelde richtlijnen, voorschriften en regels voor de oplossing van praktijkproblemen als bruikbaar en effectief overeind blijven.

Dit maakt onderzoek met een op beheersing gerichte doelstelling tot een van de moeilijkste vormen van onderzoek en stelt aan de onderzoeker dan ook hoge professionele eisen.

2.4. Informatiegehalte en geldigheidsbereik van handelings-theoretische uitspraken

Het streven naar zo 'algemeen' mogelijke verklaringen is een dominant streven binnen zgn. theoriegericht onderzoek. Dit streven hangt samen met een nomothetische georiënteerdheid en een streven naar resultaten met een generaliserende strekking. Door veel onderwijskundig onderzoekers wordt getwijfeld aan de vruchtbaarheid van deze oriëntatie voor onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstel-

ling. Dit blijkt ook uit het feit dat veel onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstelling wordt gekenmerkt door een ideografische georiënteerdheid, d.w.z. gericht op de oplossing van problemen, zoals die zich ter plaatse in concrete vorm manifesteren (Van de Vall, 1980), zonder generaliserende pretenties.

Deze oriëntatie legt daarmee een belangrijke wetenschappelijke opdracht naast zich neer. Hiermee wil niet gezegd zijn dat het daarom slecht onderzoek zou zijn. Ook dit type onderzoek stelt hoge professionele eisen.

In par. 2.3. hebben we gesteld dat het doel van alle empirisch wetenschappelijk onderzoek is het streven naar waarheid en informatiegehalte. Het informatiegehalte blijkt nauw samen te hangen met de mate van algemeenheid en/of precisie van de theorie of de theoretische uitspraak. Door een uitspraak minder algemeen te maken – door de klasse van objecten waarop de uitspraak betrekking heeft te specificeren – neemt het aantal potentiële falsificatoren af en verliest de uitspraak aan informatiegehalte. Men kan het informatiegehalte van een uitspraak verhogen door het kenmerk, dat aan een bepaalde klasse van objecten wordt toegeschreven te preciseren. Precisering van het kenmerk levert dus toename van het informatiegehalte op; precisering van het object komt daarentegen neer op het minder algemeen maken van de uitspraak, en vermindert dienovereenkomstig het informatiegehalte (zie: Derksen, 1980; Giessen en Schmid, 1976; Opp, 1976). Het informatiegehalte kan ook worden verhoogd door het aantal kenmerken uit te breiden. Het streven naar handelingstheorieën met een hoog informatiegehalte impliceert altijd een grotere distantie tot de concrete praktijk.

Ten Have (1973, pag. 185) hanteert mate van distantie tot de concrete praktijk als criterium voor een onderscheid in soorten praktijktheorieën. Enerzijds zijn er praktijktheorieën die worden gekenmerkt door een geringe distantie tot de concrete praktijk. Anderzijds is er een algemene praktijktheorie die wordt gekenmerkt door verdergaande abstractie en een grotere distantie tot de concrete praktijk. Eenzelfde onderscheid kan worden gemaakt t.a.v. handelingstheorieën. Algemene handelings-theorieën hebben een hoge potentiële bruikbaarheidswaarde bij het oplossen van problemen, maar zullen vaak niet toereikend zijn om de veelal specifieke problemen, waarmee de onderwijspraktijk wordt geconfronteerd te helpen oplossen.

Voor het oplossen van deze veelal specifieke problemen is de onderwijspraktijk meer gebaat bij meer specifieke, ideografische handelingstheorieën. Deze

theorieën hebben daarentegen een beperkte potentiële bruikbaarheidswaarde en daarmee samenhangend een laag informatiegehalte en dienovereenkomstig een minder wetenschappelijke status.

Vanuit het criterium informatiegehalte dient te worden gestreefd naar handelingstheorieën met een zo groot mogelijk geldigheidsbereik.

3. Het ontwikkelen van algemene handelings-theorieën en het oplossen van concrete problemen in de onderwijspraktijk

Hoewel het ontwikkelen van algemene handelings-theorieën de voorkeur heeft boven het ontwikkelen van meer specifieke, ideografische handelings-theorieën, moet het toch mogelijk zijn in concreet onderzoek een directe bijdrage aan de oplossing van concrete problemen in de onderwijspraktijk te combineren met het leveren van een bijdrage aan de ontwikkeling van meer algemene handelings-theorieën. Een noodzakelijke voorwaarde hiertoe is wel dat de onderzoeker zijn visie op het werkelijkheidsgebied, waarbinnen en ten behoeve waarvan hij onderzoek verricht, expliciteert. Deze visie (theoretische notie) bepaalt voor een belangrijk deel welke problemen men signaleert en welke problemen men als belangrijk onderkent, maar ook waar en hoe onderzoek inzetbaar is. Waar en hoe onderzoek inzetbaar is bij de oplossing van concrete problemen en waar de grenzen liggen als dit onderzoek tegelijkertijd een bijdrage wil leveren aan het ontwikkelen van handelingstheorieën (par. 3.2), zal ik proberen aan te geven – zij het globaal – aan de hand van mijn visie op hoe onderwijsinnovatie op schoolniveau (par. 3.1.) effectief zou kunnen worden aangepakt (een strategie voor onderwijsvernieuwing op schoolniveau). De inzetbaarheid van onderzoek bij het oplossen van problemen in de concrete praktijk stelt zelf ook bepaalde eisen aan die concrete praktijk, namelijk dat zij de problemen systematisch aanpakt.

3.1. Een visie op onderwijs-innovatie op schoolniveau

Innovatie vat ik op als een proces van probleemoplossen, waarin een systeem dat iets wil veranderen (de innovator) tracht door middel van een reeks van activiteiten het object van innovatie (bijv. de school) te veranderen in een bepaalde gespecificeerde richting, gedurende een bepaalde tijdsinterval. Dit proces omvat een reeks van activiteiten die bepaalde professionele vaardigheden vereist die liggen op nogal uiteenlopend terrein, zoals diagnose stellen, plannen,

programmeren, uitvoeren en evalueren (vergelijk de regulatieve cyclus van Van Strien, 1975).

Binnen het proces van diagnose stellen zijn probleem-identificatie en doelbepaling cruciale stappen. Vrij algemeen wordt een probleem gedefinieerd als een verschil tussen een gewenste en een werkelijke toestand. Toch kan men pas spreken van een probleem als het wordt ervaren als een probleem. Hiervan is sprake als het verschil tussen wenselijkheid en werkelijkheid een gevoel van onbehagen doet ontstaan. Om het verschil tussen wat feitelijk en wat wenselijk is op te heffen zal het probleem eerst scherp omschreven moeten worden, bijv. door operationalisering in een stelsel vragen. Het gaat hierbij m.n. om het verbinden van de juiste vragen aan een probleem, zoals: hoe manifesteert het zich, welke verschijnselen houden ermee verband.

Men kan daarbij gebruik maken van een normatief diagnostisch model dat de gewenste situatie vastlegt, de huidige situatie beschrijft en door confrontatie inzicht geeft in mogelijke vragen. Men kan ook uitgaan van de veranderingen die de betrokkene(n) in de situatie wil(len) aanbrengen en van daaruit terugredeneren naar mogelijke probleemgebieden (zie Kramer, 1978, pag. 67).

Innovatiedoelen kennen aanzienlijke verschillen qua inhoud, breedte en operationalisatie. Naar breedte en operationalisatiegraad worden doelstellingen onderscheiden in hoofddoelstellingen, subdoelstellingen en enkelvoudige doelstellingen (zie bijv. COBA-Werkgroep Beleidsdoelstellingen, (1972). Onder hoofddoelstellingen verstaat de Cobawerkgroep 'de uiteindelijke situatie die men wenst te bereiken' (4), en zij tekent daarbij aan dat een hoofddoelstelling 'in het algemeen complex van aard is' en dat 'het niet mogelijk is vanuit de hoofddoelstelling een directe relatie aan te geven tussen deze doelstelling en de concrete maatregelen, welke zijn gericht op de verwezenlijking ervan' (4). Voor enkelvoudige doelstellingen geldt daarentegen 'dat er een rechtstreekse relatie kan worden gelegd tussen de doelstelling en het inzetten van verschillende instrumenten, of anders geformuleerd, dat tegenover een enkelvoudige doelstelling reële alternatieven kunnen worden geplaatst' (4). Tussen de hoofddoelstelling en enkelvoudige doelstellingen staan de subdoelstellingen.

Beslissen veronderstelt het hebben van een zeker inzicht in het optreden (met een bepaalde waarschijnlijkheid) van gebeurtenissen in de toekomst. Meestal heeft men wel een globaal idee van het doel. Het is echter vaak moeilijk dit doel uiteen te leggen in een verzameling concrete, gespecificeerde deel-doelen in een sequentie.

Het expliciteren van doelstellingen is niet alleen een erg moeilijke, maar ook slechts ten dele realiseerbare onderneming en daarom wellicht ook vaak het meest veronachtzaamd.

Het volledig expliciteren van de doelstellingen in de aanvangsfase is om een aantal redenen ook niet altijd wenselijk. In een te vroeg stadium volledig expliciteren, kan het innovatieproces (in een later stadium) zelfs doen verstikken. Wel is het noodzakelijk een zo goed mogelijk inzicht te krijgen in de daadwerkelijke, fungerende doeleinden, wil men   kunnen komen tot een vergelijking met alternatieve doeleinden   kunnen vaststellen welke voorzieningen nodig zijn om tot een wijziging in de doeleinden (en middelen) te komen. Een goed inzicht in de daadwerkelijke doeleinden en de aard van de vernieuwing zal de adequaatheid van concrete beslissingen verhogen. Iedere beslissing moet immers worden genomen in het licht van doelen.

De volgende component in de hier gepresenteerde visie op innovatie is de planning. In de planningsliteratuur is het vrij gebruikelijk een onderscheid te maken in strategische-, organisatorische- en tactische (operationele) planning.

In geval van strategische planning richt men zich zowel op het bepalen van de doeleinden als op de grote lijnen van uitvoering. Bij strategische planning gaat het om het vinden van adequate doeleinden. In geval van tactische planning gaat het er om bij gegeven doeleinden optimale uitvoeringswijzen te vinden. Bij de organisatorische planning is het doel de uitvoering van taken zodanig te organiseren dat zo goed mogelijk wordt aangesloten bij de eisen die daaraan door de taakomgeving worden gesteld, terwijl anderszins een goede onderlinge afstemming van de activiteiten nagestreefd wordt.

Bij het zoeken naar oplossingen van het probleem kan men niet alle mogelijke oplossingen gaan onderzoeken. Het zoekproces zal veelal worden gestaakt bij die oplossing waarover men tevreden is. Daardoor zal men geen totaal vreemde oplossingen voor z'n probleem in ogenschouw nemen, maar blijft men in feite aan de rand van het bestaande. Dit wil dus zeggen dat men slechts enkele, en m.n. de meest voor de hand liggende oplossingen voor problemen onderzoekt, oplossingen die bij het bestaande aansluiten en risico's reduceren. In dit licht moet men het onderscheid dat Ackoff (1970, pag. 7) maakt tussen 'satisfying' en 'optimizing planning' zien. Bij satisfying planning richt men zich op het bewerkstelligen van een bevredigende situatie. Daarmee wil gezegd zijn dat er naar gestreefd wordt iets redelijk goed te doen, maar niet noodzakelijkerwijs zo goed als misschien zou kunnen. Het credo van deze benadering is: het is

	strategisch	organisatorisch	tactisch/operationeel
Probleem	integratie kleuterschool- lagere school	keuze van de meest adequate organisa- tie-structuur	zo goed mogelijk benutten van de ter beschikking staande capaciteiten en middelen
Belangrijkste beslissingen	– doelstellingen – ontwikkelingswijze – ontwikkelingstempo	– verdeling van taken en bevoegdheden – ontwikkelen van bekwaamheden – ontwikkelen van informatiesysteem	– stellen van uitvoeringsnormen – uitvoeringsplan – regeling en controle
Kenmerken van beslissingen	– relatief veel onzekerheid – niet routinematig/ creatief	– conflicterende eisen tussen enerzijds strategische vernieu- wing en anderzijds best. activiteiten	– relatief veel zekerheid – routinematig

Figuur 2 Soorten beslissingen en hun kenmerken

beter een uitvoerbaar plan op te stellen al is het dan niet optimaal, dan te trachten een optimaal plan te maken dat niet uit te voeren is. Bij optimizing planning is men niet tevreden met redelijke resultaten, maar men stelt zich ten doel het zo goed mogelijke, het optimale. Hoewel planning uiteraard geen succes garandeert, kan het mogelijkerwijs wel leiden tot een betere besluitvorming zodat minder risico's worden gelopen. Planning is dus een middel tot risico-reductie.

De beslissingen die binnen en ten aanzien van de planning genomen moeten worden, kunnen eveneens worden gekarakteriseerd in termen van strategisch, organisatorisch en tactisch/operationeel. In Figuur 2 zijn de verschillende aspecten van de drie soorten beslissingen kort weergegeven, ontleend – zij het enigszins gewijzigd – aan Keuning en Eppink (1979, pag. 45).

Een goede besluitvorming zal tenminste gekenmerkt moeten worden door rationaliteit. In het licht van de besluitvormingsproblematiek houdt rationaliteit in dat alle als relevant geaccepteerde feiten en alle argumenten in beschouwing genomen worden; de argumenten niet strijdig zijn met geaccepteerde feiten; de discussie open is ten aanzien van de aangevoerde argumenten en feiten, terwijl de opstelling zonodig moet worden aangepast wanneer nieuwe argumenten en/of feiten worden aangereikt. Dit zich bekritiseerbaar opstellen impliceert tevens een dynamische wijze van probleemoplossing: niet alleen zullen er altijd betere oplossingen mogelijk zijn, er zullen zich ook altijd nieuwe problemen voordoen die oplossing behoeven. Het vaststellen van wat rele-

vante feiten en argumenten zijn, moet eveneens in een open, rationele discussie plaatsvinden. Op deze manier is het mogelijk verantwoorde beslissingen te nemen (zie Van Eijndhoven e.a., 1979, pag. 215).

Het resultaat van besluitvorming in de planning moet worden vastgelegd in een concreet, consistent actieplan, waarin wordt aangegeven op welke wijze men het probleem gaat aanpakken. Men kan het ook definiëren als een systeem van middelen, wegen en tijdstippen om een gegeven doel te realiseren (zie o.a. Noordzij, 1977). In deze conceptie is planning dus een vorm van besluitvorming-vóór-de-actie.

Niet alleen het opstellen van het plan, maar ook het sturen en corrigeren van de uitvoering van het plan, dienen tot het planningsproces te worden gerekend. Deze visie op planning houdt in dat wel de richting van de wenselijke ontwikkeling wordt uitgezet, maar dat doelen en programma's gedurende het hele proces kunnen worden aangepast als uit nieuwe informatie blijkt dat aanpassingen wenselijk zijn.

Planning houdt in dat men bij het nemen van beslissingen, voor zover mogelijk, anticipeert op:

- a) de gevolgen op korte en langere termijn (d.i. het perspectief);
- b) de gevolgen die beslissingen op andere beleidsterreinen hebben op het innovatiebeleid, en omgekeerd (d.i. het cross-effect);
- c) de volgorde van afzonderlijk te nemen beslissingen (d.i. de chronologie).

Bij de vormgeving van het planningsproces dient rekening gehouden te worden met het dynamisch karakter van de werkelijkheid.

Wanneer is besloten tot een programma van activi-

teiten kan met de uitvoering ervan worden begonnen en kan blijken of het programma uitvoerbaar is en of de werkelijke effecten beantwoorden aan de beoogde effecten.

De doelmatigheid van het programma zal zowel tijdens als na de actie dienen te worden nagegaan. Evaluatie kan bijsturing of een geheel nieuwe start nodig maken. In die gevallen zal de beslissingscyclus opnieuw doorlopen (moeten) worden, d.w.z. dat een deel van de besluitvorming zal (moeten) plaatsvinden tijdens de actie. Toch is vaststellen van doeleinden en middelen op basis van informatie vooraf noodzakelijk wil handelen überhaupt doelmatig zijn. Informatie-tijdens-de-actie is conditioneel ten aanzien van de besluitvorming voor aanpassing van de planning.

Aanpassing met behulp van informatie-tijdens-de-actie is zelfs (vaak) noodzakelijk.

3.2. *Het realiseren van de tweeledige functionaliteit van onderzoek in één empirische cyclus*

Wanneer innovatie plaats vindt volgens de conceptie zoals beschreven in paragraaf 3.1 kan onderzoek een bijdrage leveren aan de oplossing van problemen, zoals die zich ter plaatse in concrete vorm manifesteren, door:

- a) een zo waarheidsgetrouw en exact mogelijke diagnose te bieden van het ervaren probleem;
- b) verschillend denkbare acties op hun gevolgen te doordenken en van daaruit een concreet actieplan te onwikkelen (waarbij gebruik kan worden gemaakt van reeds bestaande theorieën);
- c) een zo zorgvuldig en exact mogelijke evaluatie te bieden van de uitvoering en effecten van het actieplan.

Een goede diagnose is een belangrijke voorwaarde voor én de ontwikkeling van een adequaat actieplan én een adequate evaluatie. Een voorwaarde voor een juiste diagnose en adequate uitvoering van het actieplan, dat is ontwikkeld op grond van de diagnose, zou kunnen zijn de mate van participatie van de betrokkenen. In de fasen van diagnose en ontwikkeling van een actieplan zou het aanbeveling verdienen een open communicatie aan te gaan over de problemen die worden ervaren en over de aanpak die tot een oplossing kan leiden. Wil onderzoek echter tevens een bijdrage leveren aan de uitbouw van het theoretisch kennisbestand dan dient de evaluatie te worden opgezet als een empirisch wetenschappelijk toetsingsonderzoek. Dit impliceert dat de onderzoeker

- a) het actieplan moet reconstrueren in termen van een algemene handelingstheorie, door de beoogde effecten te formuleren in de vorm van toetsbare hypothesen;

- b) de feitelijke gang van zaken bij de uitvoering van het actieplan zo waarheidsgetrouw en exact mogelijk moet beschrijven;
- c) de feitelijke gang van zaken bij de uitvoering van het actieplan zo zorgvuldig mogelijk dient te vergelijken met het actieplan-zoals-bedoeld;
- d) zo zorgvuldig mogelijk dient te beoordelen of het actieplan en de uitvoering ervan heeft geleid tot het realiseren van nagestreefde effecten.

De hierboven genoemde taken zijn te beschouwen als fasen in wat genoemd kan worden de empirische cyclus van onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstelling. Deze cyclus hebben wij schematisch proberen weer te geven in Figuur 3 (vergelijk Albinski, 1978; Creemers en Hoebe, 1978; Hoebe, 1979; en Swanborn, 1980).

Hoewel het formele kader van deze empirische cyclus open laat hoe de onderzoeker zijn rol dient op te vatten is het in ieder geval zijn taak te zorgen voor bruikbare informatie voor de innovator; bruikbaar in de zin dat de innovator er iets mee kan doen om het gestelde doel te realiseren. Aan deze informatie dient de eis gesteld te worden dat zij controleerbaar is en in overeenstemming met wat de onderzoeker heeft aangetroffen bij de informatiebron. De eis van controleerbaarheid en objectiviteit impliceert dat de onderzoeker vrij moet zijn van vooroordelen, belangen en emoties met betrekking tot het innovatiegebeuren, dat de onderzoeker onafhankelijk is van het onderzoeksveld en dat de waarnemingen van de onderzoeker in principe herhaalbaar zijn voor andere onderzoekers, met dezelfde resultaten. Deze eis van controleerbaarheid en objectiviteit betekent dat een 'excentrische' positie van de onderzoeker ten aanzien van het innovatieproces de voorkeur verdient. Deze positie stelt de onderzoeker in staat de vraag te stellen naar de voorwaarden waaronder, of de condities waarin, empirische verschijnselen optreden onder invloed van handelingen en naar de eventuele oorzaken van de discrepanties met de handelingsvoornemens en/of de -richtlijnen. Onderzoek dient zich te beperken tot informatiebron voor de actie.

Een onderzoeker die de rol van *begeleider* op zich neemt is niet vrij van vooroordelen, belangen en emoties, en zal vanuit zijn geïnvolveerdheid met het innovatiegebeuren trachten de innovator te beïnvloeden om bepaalde innovatie-doelstellingen te realiseren, waardoor een vervlechting ontstaat van onderzoek en actie. Deze vervlechting kan zelfs zo ver gaan dat het onderzoek zich telkens naar een actie-fase moet richten en omgekeerd de actie zich telkens aan onderzoeksprocedures en -uitkomsten moet aanpassen (zie ook Albinski, 1978, pag. 80). Een doordenking van de methodologische consequenties

PRAKTIJK

probleem wordt ervaren, maar is nog vaag en er ontbreekt informatie over de situatie

de formulering en de context van het probleem zijn nu duidelijk(er). Maar hoe moet het probleem worden aangepakt om tot een oplossing te komen?

een concreet actieplan wordt geaccepteerd (het voldoet aan de wensen en mogelijkheden)

het actieplan wordt uitgevoerd

veranderde situatie

ONDERZOEK

diagnostisch onderzoek (situatie-analyse)

uitgaande van de diagnose wordt een concreet actieplan ontwikkeld (rekening houdend met realiseerbaarheid en verwachte doelmatigheid)

reconstructie van het concrete actieplan in een algemene handelingstheorie

beschrijven van de uitvoering van het actieplan (proces-analyse)

evaluatie-onderzoek (effect-analyse, discrepantie-analyse)

Figuur 3 De empirische cyclus van onderzoek met een op beheersing gerichte vraagstelling.

die voortvloeien uit deze vervlechting van onderzoek en actie heeft nog nauwelijks plaatsgevonden. Maar dat dit implicaties heeft voor de beproeving, in de zin zoals beschreven in par. 2.3, hoeft nauwelijks te worden beargumenteerd. De eisen die beproeving stelt aan controleerbaarheid en objectiviteit stelt impliciet eisen aan de rol van onderzoeker die hem er toe dwingt zich te beperken tot de rol van informatiever-schaffer. Vanuit het oogpunt van effectieve onder-

steuning is het nog de vraag welke rol de meest geschikte is. Een noodzakelijke voorwaarde voor effectieve ondersteuning is wel dat de onderzoeker valide en betrouwbare informatie aandraagt en dat deze informatie een adequaat antwoord geeft op de gestelde vragen én dat de gestelde vragen een adequate operationalisatie zijn van de geformuleerde problemen.

Voor de bestudering van de complexe sociale wer-

kelijkheid, zoals bijvoorbeeld schoolinnovatie, lijkt de systeembenadering, als een manier van denken over en benaderen van de werkelijkheid, erg zinvol, omdat daarin de nadruk wordt gelegd op het zien van de onderlinge samenhang van conditie- en proceskenmerken in plaats van op het beschouwen van de onderdelen op zich. 'Het begrip systeem verwijst (. . .) naar een beschouwing van verschijnselen of te bestuderen objecten die in samenhang worden onderzocht' (Kramer, 1978, pag. 3). De systeembenadering moet worden gezien als een analytische methode, waarmee men de waargenomen werkelijkheid kan structureren.

Wanneer men schoolinnovatieprocessen wil beschrijven en evalueren dan dient men rekening te houden met tenminste de volgende vier componenten:

1. een systeem in een 'begintoestand';
2. een beeld van de 'daar- en straks-toestand';
3. een bewuste actie, of reeks van acties, die de 'begintoestand' transformeert naar de 'daar- en straks-toestand';
4. een systeem in een 'eindtoestand'.

4. Samenvatting en conclusie

Onderwijskundig onderzoek dat zich richt op het ontwikkelen van algemene handelingstheorieën, in de zin van uitsprakensystemen betreffende de bruikbaarheid en effectiviteit van handelingsrichtlijnen en voorschriften, levert een bijdrage aan én de uitbouw van het theoretisch kennisbestand én de oplossing van algemene problemen. Tevens kan dit type onderzoek een directe bijdrage leveren aan de oplossing van praktijkproblemen, zoals die zich in concrete situaties manifesteren. Wel stelt dit bepaalde eisen aan het onderzoek. De onderzoeker zal zijn onderzoek dan zodanig dienen op te zetten en uit te voeren dat een antwoord gegeven kan worden op de vraag of de beoogde effecten zijn opgetreden, en zo ja onder invloed van welke condities en welke handelingen, en zo neen, waarom niet. Tevens dient een antwoord gegeven te kunnen worden op de vraag welke de eventuele oorzaken zijn van de discrepanties tussen de feitelijk uitgevoerde handelingen en de handelingsvoornemens c.q. -richtlijnen.

Onderzoek met bovengenoemde tweeledige functionaliteit, zal zich ten behoeve van het oplossen van praktijkproblemen zoals die zich in concrete vorm manifesteren, dientengevolge dienen te beperken tot informatiebron voor de actie. Voor onderwijskundig onderzoek dat zich ten doel stelt algemene handelingstheorieën te ontwikkelen, is het standaardmodel

van empirisch sociaal onderzoek zeker adequaat te noemen.

Noot

1. Tegen het gebruik van de begrippen conclusiegericht en beslissingsgericht onderzoek heb ik een terminologisch bezwaar, omdat het m.i. in beide typen van onderzoek gaat om conclusies. In het eerste geval gaat het om conclusies over uitbreiding van het theoretisch kennisbestand. In het tweede geval om conclusies over verbetering van de besluitvorming.

Literatuur

- Ackoff, R. C., *A concept of corporate planning*. New York: 1970.
- Albinski, M., *Onderzoek en actie*. Assen/Amsterdam: 1978.
- Brus, B. Th., Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de contourennota. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 406-419.
- COBA-Werkgroep. *Beleidsdoelstellingen, Interimrapport Beleidsanalyse*. 1972.
- Creemers, B. en W. Hoebe, De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwijsonderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 253-274.
- Derksen, A. A., *Rationaliteit en Wetenschap*. Assen: 1980.
- Ellemers, J. E., Veel kunnen verklaren of iets kunnen veranderen: krachtige versus manipuleerbare variabelen. *Beleid en Maatschappij*, 1976, 3, 281-291.
- Eijndhoven, J. van, e.a. Wetenschap, technologie en politieke besluitvorming. *Kennis en methode*, 1979, 3, nr. 2, 214-235.
- Eijzen, G. R., *Organisatie en Systeem*. Amsterdam/Brussel: 1975.
- Fokkema, S. D., Doelstellingen van onderzoek van onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1977, 2, 145-153.
- Geurts, J. P. M., *Feit en theorie; inleiding tot de wetenschap-sleer*. Assen/Amsterdam: 1976.
- Giesen, B. en M. Schmid, *Basale Soziologie: Wissenschaftstheorie*. München: 1976.
- Groot, A. D. de, *Methodologie: Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Den Haag: 1961.
- Hanken, A. F. G., Sociale systemen. In: A. F. G. Hanken en H. A. Reuver, *Sociale systemen en lerende systemen*. Leiden: 1977.
- Have, T. T. ten, *Andragologie in blauwdruk*. Groningen 1973.
- Hoebe, W., *Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis* (interne publikatie). Utrecht: 1979.
- Hoog, R. de, e.a. (red.), *Veranderen door onderzoek; bijdragen uit de andragologie*. Meppel/Amsterdam 1980.
- Joel, J., Organisatorische planning en beheersing. In: G.

- R. Eijzen, e.a. *Planning en beheersing van organisaties*. Amsterdam/Brussel: 1977, 268-314.
- Kerlinger, F. N., The influence of research on educational practice. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1977, 2, 241-254.
- Keuning, D. en D. J. Eppink, *Management en organisatie*. Leiden/Antwerpen: 1979.
- Koningsveld, H., Theorievorming: de methodologie van Imre Lakatos. *Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte*, 1975, 67, 96-108.
- Kramer, N. J. T. A. en J. de Smit, *Systeendenken: inleiding tot de begrippen en concepten*. Leiden: 1974.
- Kramer, N. J. T. A., *Systeem in probleem*. Leiden/Antwerpen: 1978.
- Kubicek, H., *Empirische Organisationsforschung*. Stuttgart: 1975.
- Kuhn, T. S., *The structure of scientific revolutions*. Chicago: 1962.
- Lakatos, I. Falsification and the methodology of scientific research programmes. In: I. Lakatos en A. Musgrave (eds), *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: 1970.
- Lazarsfeld, P. F., W. H. Sewell en H. L. Wilensky, Introduction. In: P. F. Lazarsfeld, c.s. (eds), *The uses of sociology*. New York: 1976.
- Marx, E. C. H., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: 1975.
- Noordzij, G. P., *Systeem en beleid*. Meppel: 1977.
- Opp, K. D., *Methodologie der Sozialwissenschaften; Einführung in Problemen ihrer Theoriebildung*. Hamburg: 1976.
- Popper, K. R., *Conjectures and refutations: the growth of scientific knowledge*. London: 1963.
- Strien, P. J. van, Naar een methodologie van het praktijkdenken in de sociale wetenschappen. *Nederlands Tijdschrift voor de psychologie*, 1975, 601-619.
- Swanborn, P. G., 'Twee methodologieën': naar aanleiding van Van de Vall's 'Sociaal Beleidsonderzoek'; referaat gehouden tijdens de NSAV studiedag te Utrecht op 28 mei 1980.
- Vall, M. van de, *Sociaal beleidsonderzoek, een professioneel paradigma*. Alphen aan den Rijn: 1980.
- Vries, J. de, *Dienstbaar onderzoek: naar een methodologie voor de agogische wetenschappen*. Meppel: 1973.
- Vries, J. de, Relevant onderzoeksbeleid. In: M. Santema, *Commentaren rond de contourennota*. Groningen: 1976.
- Wardekker, W. L., *De rol van theorie in praktijkgericht onderzoek*. Paper gepresenteerd op de ORD, 1980.

Curriculum vitae

G. van den Berg studeerde sociologie aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, met als specialisatie methoden en technieken van sociaal onderzoek (doctoraal examen 1976). Is als onderwijsonderzoeker werkzaam geweest bij de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht, waar hij onderzoek heeft gedaan naar het begeleidend handelen van schoolbegeleiders in het kader van de integratie k.o.-l.o. (IVI-project) en naar de uitvoerbaarheid en doelmatigheid van een strategie voor leergangconstructie (Curvo-project). Thans is hij werkzaam bij het R.I.O.N., waar hij onderzoek doet naar de relatie tussen curriculum-evaluatie en het gebruik van evaluatiegegevens (C.E.B.-project).

Adres: Fongersplaats 6, 9725 LA Groningen

Manuscript aanvaard 9-2-'81

'Vrijheid' als grondbegrip van de pedagogiek (II)

J. W. STEUTEL

Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

In het eerste deel van deze verhandeling (dat in het voorgaande nummer van dit tijdschrift verscheen) besprak ik de vraag in hoeverre er een logisch verband bestaat tussen de begrippen 'opvoeding' en 'vrijheid'. Dit bleek inderdaad het geval te zijn: het begrip 'opvoeding' kunnen we alleen adequaat verhelderen door een beroep te doen op de noties 'vrije handeling' en 'vrije situatie'.

Maar indien opvoedingshandelingen tot de overkoepelende klasse van vrije daden behoren, is het dan mogelijk dergelijke gebeurtenissen causaal te verklaren? Is – gegeven de logische samenhang tussen 'vrijheid' en 'opvoeding' – het optreden van opvoedingssituaties verenigbaar met de waarheid van de propositie dat alle gebeurtenissen in het universum causaal verklaarbaar zijn? In dit deel van mijn opstel zal ik proberen deze vragen in positieve zin te beantwoorden.

3. Vrijheid en determinisme

3.1. Toespitsing van de vraagstelling

We zijn nu beland bij het tweede vraagstuk van dit opstel: is de *unity-of-science* positie (logisch) verenigbaar met de bewering dat 'vrijheid' een grondbegrip is van de pedagogiek? Deze mistige vraag zal ik in deze paragraaf scherper omlijnen, zodat de contouren van het probleem wat duidelijker zichtbaar worden.

Ik zal in dit hoofdstuk alleen spreken over *vrije handelingen* en niet (direct) over vrije situaties of vrije actoren. Deze inperking vloeit voort uit twee overwegingen. In de eerste plaats hebben de discussies over de eenheid van de wetenschappen zelden (rechtstreeks) betrekking op vrije situaties of vrije actoren, maar op vrije handelingen. De opvatting bij voorbeeld, dat alle gebeurtenissen in het universum gedetermineerd zijn, wordt niet bestreden door te verwijzen naar het bestaan van vrije situaties of vrije actoren, maar door te refereren aan het optreden van

vrije daden. Ten tweede: omdat vrije actoren en vrije situaties het optreden van vrije handelingen impliceren (daar het voltrekken van een vrije handeling een noodzakelijke voorwaarde is voor het bestaan van een vrije situatie of een vrije actor), geldt alles wat we zeggen omtrent een geprefereerde handeling eveneens voor de daden die een vrije actor in vrije situaties voltrekt.

Opvoedingshandelingen zijn per definitie vrije daden. Ten aanzien van dit pedagogisch ingrijpen wil ik twee vragen stellen. Ten eerste: zoals bekend heeft vooral C.G. Hempel de aard van wetenschappelijke verklaringen onderzocht en daarbij komt hij tot de goed onderbouwde conclusie, dat er slechts drie adequate verklaringsschema's zijn, te weten de deductief-nomologische, de deductief-statistische en de inductief-statistische (vgl. Hempel, 1965, m.n. pp. 335-393). Het probleem waar het mij in dit verband om gaat hangt samen met de deductief-nomologische verklaringen, want een deel van deze klasse van verklaringen bestaat uit de zogenaamde *causale verklaringen*. Welnu, de vraag rijst in hoeverre een vrije handeling (dus ook een opvoedingshandeling) *causaal verklaarbaar* is. In de tweede plaats: een aantal aanhangers van de galileïsche traditie is van mening dat *alle* gebeurtenissen in het universum causaal verklaarbaar zijn. Deze opvatting, die bekend staat als het *wetenschappelijk determinisme* (vgl. Dray, 1967, p. 375), wordt uitgedrukt in de formule: alle gebeurtenissen hebben een oorzaak (het zogenaamde *causaliteitsbeginsel*). En de vraag rijst: *is de waarheid van de gedachte, dat wij soms opvoedingshandelingen voltrekken, (logisch) verenigbaar met de waarheid van dit determinisme?*

Voordat we deze vragen echter kunnen beantwoorden, is het nodig om een aantal kernbegrippen wat nader onder de loep te nemen. Want wat bedoelen we precies met de term 'oorzaak'? Wat is een causale verklaring? En, daaruit voortvloeiend, wat moeten we verstaan onder het begrip 'determinisme'? Ik zal proberen deze concepten in snel tempo te definiëren, zonder in te gaan op de schier eindeloze discussies die

over deze onderwerpen gevoerd zijn en ik begin met een puntsgewijze bespreking van het begrip 'oorzaak': wat wordt bedoeld met de bewering dat p de oorzaak is van q?

Ten eerste: aan het optreden van de gebeurtenis q gaan talrijke andere gebeurtenissen vooraf. Maar alleen een aantal van deze voorvallen zijn causaal relevant voor het optreden van q. Welke zijn dat en op grond van welk criterium stellen we dit vast? De filosoof D. Hume heeft er voor het eerst op gewezen dat we alleen die gebeurtenissen de oorzaak van q noemen, *die invariabel met q verbonden zijn*. Een serie condities specificeren als de oorzaak van een ander verschijnsel impliceert dus per definitie de acceptatie van een *deterministische of universele* generalisatie. Een dergelijke generalisatie geeft immers aan dat steeds wanneer en overal waar de antecedente voorwaarden van een bepaalde soort optreden, steeds en zonder uitzondering een gebeurtenis van een bepaalde soort zal volgen: 'whenever "the same cause" is realized, "the same effect" will occur' (Hempel 1965, p. 349).

Een tweede belangrijk punt is het volgende. Een *oorzakelijke* relatie is een verband tussen *individuele* of *particuliere* gebeurtenissen: *deze* gebeurtenis, hier en nu, is de oorzaak van *dat* effect. Maar we hebben zojuist gezien, dat de constatering van een causale relatie de aanvaarding van het bestaan van een deterministische generalisatie impliceert: altijd en overal zal, wanneer dezelfde oorzaak optreedt, hetzelfde effect volgen. Indien een *oorzakelijk* verband evenwel een betrekking is tussen *particuliere* factoren, die per definitie slechts één maal in een bepaald tijd-ruimtelijk bestek optreden om daarna definitief in het duister van de geschiedenis te verdwijnen, hoe kan er dan sprake zijn van het *herhaald* optreden van dezelfde oorzaak en hetzelfde effect? Dit probleem is als volgt oplosbaar: p en q zijn gebeurtenissen van een bepaalde *soort*; zij maken samen met andere individuele gebeurtenissen deel uit van een bepaalde *klasse*, namelijk P en Q. Welnu, wat we met de maxime 'zelfde oorzaak, zelfde gevolg' op het oog hebben is niet dat p altijd en overal gevolgd wordt door q, maar dat een geval van P invariabel gepaard gaat met een geval van Q. De maxime moet dus met een korreltje zout genomen worden. Er kan geen sprake zijn van strikt identieke oorzaken en gevolgen, want iedere causale relatie treedt op in een uniek tijd-ruimtelijk bestek. De uitspraak 'p is de oorzaak van q' betekent derhalve dat p en q *particuliere* gebeurtenissen zijn van een bepaalde soort en dat een voorval uit de klasse P steeds en overal samengaat met een gebeurtenis uit de klasse Q.

Een derde kenmerk van een *oorzakelijk* verband is

de *asymmetrie* van de relatie tussen de beide factoren: indien een gebeurtenis de oorzaak is van een andere gebeurtenis, dan is het logisch uitgesloten dat de laatste gebeurtenis (het effect) de oorzaak is van het eerstgenoemde voorval.

Sommige wetenschapsfilosofen proberen dit fenomeen te verklaren door te verwijzen naar het tijdsaspect: p treedt *eerder* op dan q en *daarom* kan q niet de oorzaak zijn van p. Hempel bijvoorbeeld, maakt een onderscheid tussen successie-wetten, waarbij de antecedent *eerder* optreedt dan het effect, en coëxistentie-wetten, waarbij de factoren, de antecedent en de consequent, *tegelijkertijd* optreden. En alleen condities die met het te verklaren verschijnsel verbonden zijn door successiewetten, gelden als oorzaken (Hempel, 1965, p. 352; vgl. ook Stegmüller, 1969, pp. 455, 456, 461, 462).

De juistheid van dit standpunt kan evenwel betwisteld worden. Verschillende auteurs halen voorbeelden aan van oorzaken en gevolgen die gelijktijdig optreden. De volgende illustratie kan dit adstrueren (vgl. Taylor, 1966, p. 36; Taylor, 1967, pp. 65, 66). Wanneer ik aan het schrijven ben, is de beweging van mijn hand (p) de oorzaak van de beweging van mijn pen q. Maar waarom is p hier de oorzaak van q? Niet omdat de ene gebeurtenis eerder plaatsvindt dan de andere gebeurtenis, want de beweging van mijn hand en de beweging van mijn pen treden tegelijkertijd op. In dergelijke gevallen is het niet langer mogelijk de oorzaak te onderscheiden van het effect door na te gaan welke factor er het eerste optrad. En daardoor wordt het tevens mogelijk om de asymmetrie van causale relaties te verklaren uit de temporele opeenvolging. Want de relatie tussen p en q is wel degelijk asymmetrisch: indien de beweging van mijn hand op dit moment de beweging van mijn pen veroorzaakt, is het uitgesloten dat de beweging van mijn pen op datzelfde ogenblik de beweging van mijn hand teweegbrengt.

Omdat een appel op de tijd hier geen oplossing lijkt te kunnen bieden, grijpen diverse filosofen terug op andere begrippen om de asymmetrie te verklaren. Zo zijn er wijsgeren die beweren dat een oorzaak zich onderscheidt van het effect door een zekere activiteit, werkzaamheid of macht; andere houden vol dat een oorzaak een 'handvat' is waardoor de mens kan ingrijpen in de loop der dingen; enz. Maar ik geloof niet dat dergelijke theorieën nodig zijn om de oorsprong van de asymmetrie aan het licht te brengen. Een beroep op de tijd is mijns inziens wel degelijk voldoende om oorzaak en gevolg van elkaar te kunnen onderscheiden. Zeker, het tegelijk optreden van oorzaak en gevolg komt veelvuldig voor. Maar desondanks doen we, wanneer we willen bepalen welke

factor van de gelijktijdig optredende gebeurtenissen de oorzaak is, een impliciet beroep op de tijd. Stel dat mijn handbeweging (p) veroorzaakt wordt door een neurologische gebeurtenis (r), waarbij r eerder plaatsvindt dan p. Verder nemen we aan dat r het optreden van de beweging van mijn pen (q) niet rechtstreeks beïnvloedt, maar alleen *via* p (een hersenproces kan de beweging van mijn pen niet veroorzaken buiten de medewerking van mijn ledematen om). Welnu, we noemen p de oorzaak van q (en niet andersom) omdat p *direct* (niet *via* q) veroorzaakt wordt door een *eerder* optredende gebeurtenis (r) en we noemen q het effect van p omdat q *indirect* (*via* p) veroorzaakt wordt door r. Anders gezegd: p is alleen dan de oorzaak van q, indien p niet *via* q door een andere gebeurtenis (r) bewerkstelligd wordt. Door de simultaan optredende gebeurtenissen te plaatsen in het bredere decor van de wereldgeschiedenis, door ze te zien in het licht van de temporele causale keten van opeenvolgende gebeurtenissen, zijn we dus in staat om oorzaken en gevolgen van elkaar te onderscheiden.

We komen nu bij een vierde punt. Indien p de oorzaak is van q dan zal, steeds en overall, het optreden van een geval van P gevolgd worden door het optreden van een gebeurtenis van de soort Q. Dat was het eerstgenoemde kenmerk van een causaal verband: we aanvaarden de existentie van een universele generalisatie. Maar wanneer we zeggen dat p de oorzaak is van q, vooronderstellen we *meer* dan het bestaan van de regelmatige opeenvolging van gebeurtenissen uit de klasse P en voorvallen van de soort Q. Tevens beweren we namelijk dat er een *noodzakelijk* verband bestaat tussen het optreden van een gebeurtenis uit P en een gebeurtenis uit Q: indien een geval van P optreedt, dan *moet* een geval van Q volgen. Daarom is het gewenst om een onderscheid te maken tussen universele generalisaties die alleen accidentele of toevallige relaties tussen verschijnselen beschrijven en deterministische generalisaties die een noodzakelijk verband tussen gebeurtenissen weergeven. En alleen de laatste groep van generalisaties komt in aanmerking voor de titel '*causale wet*' (of: '*nomische relatie*').

Maar wat bedoelen we met de notie '*noodzakelijk*'? *Logische* noodzakelijkheid? Dat zeker niet, want het tegendeel van de generalisatie is wel degelijk denkbaar, dat wil zeggen, niet zelf-tegenstrijdig. Een causale wet is niet logisch noodzakelijk, maar beschrijft een *fysisch* noodzakelijk verband tussen het optreden van gebeurtenissen van een bepaalde soort. En de term '*fysisch noodzakelijk*' betekent dat een causale wet of een nomische generalisatie, in tegenstelling tot een puur accidentele relatie, het mo-

gelijk maakt om *contrafactische conditionele uitspraken* af te leiden. Wanneer we zeggen dat p de oorzaak is van q, beweren we niet alleen dat een geval van Q optreedt zodra een gebeurtenis van de soort P generaliseerd wordt, maar stellen we tevens vast dat op alle tijd(-ruimtelijke) locaties in het verleden, waarin een geval van P niet optrad, een gebeurtenis van de soort Q op zou zijn getreden, indien een geval van P had opgetreden: 'in addition to affirming a regularity, the causal nomic statement only says that, had the first of two states obtained when in fact it did not, then the second of them would on those occasions have obtained too' (Von Wright, 1974, p. 53). Uit een universele accidentele relatie en de propositie dat de antecedent op een bepaalde gelegenheid niet vervuld is (niet-p), kunnen we geen causale contrafactische conditionele beweringen afleiden. Maar uit een causale wet, in samenhang met de singuliere bewering dat de antecedent niet optrad, kunnen we een dergelijke propositie wel afleiden (vgl. Von Wright, 1974, pp. 8, 37). Anders uitgedrukt: een toevallige, niet-nomische generalisatie is verenigbaar met de ontkenning van contrafactische conditionele uitspraken (wanneer een conditie van de soort P zou zijn opgetreden, dan zou een geval van Q *niet* gevolgd zijn), omdat deze generalisatie alleen iets beweert aangaande datgene wat optrad, optreedt of op zal treden; maar causale wetten zijn onverenigbaar met de negatie van een dergelijke contrafactische propositie, daar zij niet alleen iets zeggen over datgene wat *actueel* het geval was, is of zal zijn, maar bovendien implicaties bevatten omtrent datgene wat het geval *zou zijn geweest*, indien . . .

In de vijfde plaats: oorzaken zijn soms gebeurtenissen, maar meestal is een oorzaak een *combinatie* van gebeurtenissen en standen van zaken. Een stand van zaken is een statische categorie, terwijl een gebeurtenis een dynamisch begrip is: het verwijst naar een verandering van de ene stand van zaken in de andere (Von Wright, 1974, pp. 13, 14, 70, 71). De termen '*causale conditie*' of '*causale factor*' zal ik gebruiken als overkoepelende noties: zowel gebeurtenissen als standen van zaken kunnen causale condities of causale factoren zijn.

Een oorzaak is een meer of minder complexe *verzameling* van condities. Weliswaar noemen we in het dagelijkse taalgebruik herhaaldelijk één conditie de oorzaak van een verschijnsel, maar we veronderstellen in dergelijke situaties dat talrijke andere condities eveneens vervuld zijn. Wat is bijvoorbeeld de oorzaak van deze ontploffing? (vgl. Hospers, 1973, p. 293). Antwoord: het aansteken van de lont. Maar in strikte zin is dit onjuist: het is slechts één causale conditie en alleen tezamen met andere causale facto-

ren, zoals het droog zijn van het kruit, de aanwezigheid van zuurstof, en andere standen van zaken, brengt deze gebeurtenis dit effect teweeg. Anders gezegd, alleen de verzameling van condities die tezamen *voldoende* zijn voor het optreden van deze gebeurtenis vormt een *oorzaak* van het desbetreffende verschijnsel. Deze synonymie van de termen 'oorzaak' en 'voldoende causale voorwaarde' vloeit in feite voort uit het eerste kenmerk: p is alleen dan een voldoende causale voorwaarde voor q, indien het optreden van een geval van P altijd en overal gepaard gaat met, of gevolgd wordt door, het optreden van een geval van Q. Daarom kan die ene conditie uit het boven aangehaalde voorbeeld (het aansteken van de lont) geen oorzaak zijn van de ontploffing. Want wanneer bijvoorbeeld het kruit niet droog is, wordt het aansteken van de lont *niet* gevolgd door een explosie.

Op grond van het bovenstaande kunnen we de volgende, enigszins grove definitie geven van een oorzaak:

- (D9) p is de *oorzaak* van q, indien, en alleen indien, p een meer of minder complexe verzameling van particuliere condities is van de soort P en q een particuliere gebeurtenis is van de soort Q, zodanig, dat het fysisch noodzakelijk is dat, wanneer een geval van P optreedt op tijdstip t, een geval van Q optreedt op tijdstip t of later dan t.

Een oorzaak is een voldoende causale voorwaarde voor een individuele gebeurtenis. En een voldoende voorwaarde is in dit geval over het algemeen samengesteld uit meerdere causale condities of causale factoren. In ieder geval behoren een aantal van deze afzonderlijke condities tot de klasse der *noodzakelijke* voorwaarden. Indien p een particuliere noodzakelijke conditie is van de gebeurtenis q, dan moet, wanneer een geval van Q optreedt, ook een geval van P vervuld zijn, of, anders uitgedrukt, indien een gebeurtenis van de soort P niet optreedt, dan is het optreden van een gebeurtenis uit de klasse Q eveneens uitgesloten. Inderdaad, noodzakelijke en voldoende voorwaarden vormen elkaars spiegelbeeld. De definitie luidt dan ook:

- (D10) p is een *noodzakelijke causale conditie* van q, indien, en alleen indien, p een particuliere conditie is van de soort P en q een particuliere gebeurtenis is van de soort Q, zodanig, dat het fysisch noodzakelijk is dat, wanneer een geval van Q optreedt op tijdstip t, een geval van P optreedt op tijdstip t of eerder dan t.

Mede op grond van deze overwegingen kunnen we een nadere omschrijving geven van een causale verklaring en van het universele determinisme, dat men ook wel het causaliteitsbeginsel noemt:

- (D11) Een verklaring is een *causale verklaring*, indien, en alleen indien, het explanans van de verklaring is samengesteld uit a) de beschrijving van één of meer causale wetten en b) de beschrijving van initiële condities die functioneren als causale factoren en die tezamen de oorzaak vormen van de explanandum-gebeurtenis.
- (D12) Een theorie is *deterministisch*, indien, en alleen indien, de theorie beweert of logisch impliceert dat, voor iedere gebeurtenis die optreedt, er een oorzaak optreedt¹.

Uit (D11) en (D12) vloeit voort, dat het causaliteitsbeginsel tevens de opvatting behelst, dat alle gebeurtenissen in het universum met behulp van causale wetten causaal verklaarbaar zijn.

Uitgaande van deze nadere begripsomschrijvingen, zijn we in staat om de eerder opgeworpen vragen op de volgende wijze te herformuleren. Ten eerste: kan een opvoedingshandeling, of een vrije handeling in het algemeen, het gevolg zijn van een oorzaak in de zin van (D9)? Of, anders gezegd, kunnen dergelijke daden in principe causaal worden verklaard overeenkomstig het definiëns van (D11)? En – ten tweede – is het optreden van vrije daden, inclusief opvoedingshandelingen, verenigbaar met de waarheid van een deterministische theorie in de zin van (D12)?

3.2. *Verschillende posities*

W. James heeft in een bekend essay een aantal belangrijke onderscheidingen aangebracht tussen de posities die worden ingenomen ten aanzien van het vrijheid-determinisme probleem (James, 1910, pp. 145-183). Enerzijds spreekt hij over het *harde determinisme*, dat de waarheid van het determinisme (zoals gedefinieerd in (D12)) aanvaardt en daaruit de conclusie trekt dat mensen nimmer vrij kunnen handelen en dat het hanteren van morele distincties derhalve irrationeel is. Anderzijds spreekt James over het *zachte determinisme*. Deze theorie affirmeert (evenals het harde determinisme) het determinisme, maar acht (in tegenstelling tot het harde determinisme) dit volledig verenigbaar met de idee van de menselijke vrijheid en verantwoordelijkheid. Deze opvatting wordt ook wel het compatibilisme genoemd, daar deze positie het gelijktijdig bestaan van

vrijheid en gedetermineerdheid mogelijk acht. Ten slotte is er het *anti-determinisme*, dat (evenals het harde en in tegenstelling tot het zachte determinisme) vrijheid en determinisme als grootheden beschouwt die elkaar uitsluiten, maar (in tegenstelling tot beide vormen van determinisme) het universele determinisme afwijst².

Wat de opvoedingswetenschap betreft, kunnen we de these verdedigen, dat de galileïsche traditie over het algemeen het zachte determinisme aanhangt, terwijl de aristotelische stroming meestal uitgesproken anti-deterministisch is. Deze stelling zal ik proberen te onderbouwen met behulp van een aantal paradigmatische voorbeelden.

W. Brezinka is een typische representant van de galileïsche traditie. De individuele wetenschappen onderscheiden zich van elkaar door de aard van de problemen die ze onderzoeken en door de vakspecifieke onderzoekstechnieken die ze daarbij hanteren, maar het doel van de wetenschap en de meer algemene methodologische regels zijn voor alle wetenschappen dezelfde (Brezinka, 1978, pp. 31, 32). In ontologisch opzicht correspondeert dit methodologisch monisme met een deterministische positie. Dit kan langs drieërlei weg worden aangetoond.

In de eerste plaats: Brezinka formuleert het causaliteitspostulaat als basisbeginsel voor de opvoedingswetenschap: 'Es ist die Voraussetzung der Gesetzmässigkeit, die in der Annahme besteht, dass unter gleichen Bedingungen immer das gleiche geschieht'; het is 'die Vorstellung von der allgemeinen notwendigen Verknüpftheit der Erscheinungen untereinander' (Brezinka, 1978, resp. pp. 132 en 120; vgl. ook Brezinka, 1971, p. 54).

In de tweede plaats kan Brezinka's affiniteit met het determinisme langs indirecte weg worden aangetoond, bijvoorbeeld door te wijzen op de manier waarop hij statistische verbanden interpreteert. Sommige wetenschappers zijn geneigd om statistische regelmatigheden, die uiteraard geen causale relaties zijn, op te vatten als de basale wetten van de natuur. Vooral vertegenwoordigers van de quantum-mechanica, een theorie die betrekking heeft op subatomaire gebeurtenissen, ontkennen dat de statistische generalisaties, die in deze theorie zijn opgesteld, vervangen kunnen worden door causale wetten, omdat de werkelijkheid zelf *indeterministisch* is. Brezinka geeft echter een geheel andere interpretatie van statistische samenhangen, waarin zijn deterministisch standpunt tot uitdrukking komt. Statistische connecties zijn eigenlijk *onvolkomen deterministische wetten* en kunnen, in principe althans, vervangen worden door proposities die causale relaties beschrij-

ven. De oorzaken van pedagogische verschijnselen zijn namelijk niet bekend; we moeten ons tevreden stellen met een aantal (noodzakelijke) condities. En de regelmatige opeenvolging van dergelijke condities (die niet voldoende zijn) en de explanandum-gebeurtenis is een waarschijnlijkheidsrelatie (vgl. Brezinka, 1976, p. 117). Met andere woorden: de aanwezigheid van statistische generalisaties is geen indicatie voor een indeterministisch universum, maar louter een gevolg van onze beperkte kennis van een wereld waarover het causaliteitspostulaat 'regeert'.

Ten derde: hoewel de manier waarop Brezinka het begrip 'opvoeding' definieert geen *universeel* determinisme impliceert, bevat zijn typering van de opvoedingswerkelijkheid wel degelijk een *regionaal* determinisme: alle gebeurtenissen die pedagogisch van aard zijn vormen potentiële explananda van causale verklaringen. Brezinka geeft namelijk de volgende definitie van het opvoedingsbegrip: 'Als Erziehung werden Handlungen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, die Persönlichkeit anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht zu fördern' (Brezinka, 1974, p. 95). Opvoeden is dus een vorm van *handelen* en een opvoedingshandeling interpreteert Brezinka als een *middel* tot een doel: 'Jede Handlung, die unter den Begriff der Erziehung fällt, fällt also auch unter den Begriff des Mittels' (Brezinka, 1976, p. 107). De relatie 'middel-doel' is het spiegelbeeld van de verbinding 'oorzaak-gevolg': 'Das Zweck-Mittel-Schema setzt die Kausal-Ordnung voraus' (1976, p. 116). Er is dus een relatie tussen de begrippen 'opvoeden', 'handelen', 'middel' en 'oorzaak'. En deze relatie is niet contingent, maar is een ijzeren keten van logische implicatie: het begrip 'opvoeding' blijkt (via de begrippen 'handeling' en 'middel') eenvoudig *ondenkbaar* te zijn zonder de aanvaarding van het causaliteitspostulaat als grondbeginsel van de opvoedingswetenschap.

Dezelfde conclusie volgt uit de volgende gedachtengang. De opvoeding is een technische praxis, dat wil zeggen een vorm van handelen die berust op technologische uitsprakensystemen. Deze systemen, die zelf logisch afgeleid kunnen worden uit verklarende theorieën, geven informatie over de samenhang tussen bepaalde middelen, doelen en neveneffecten (vgl. Brezinka, 1978, pp. 162 e.v.). Opnieuw zien we een soortgelijke logische keten: de opvoeding kan gedefinieerd worden als een bepaalde technische praxis; een technische praxis is een praktijk die gebouwd wordt op een technologie; een technologie kan alleen met behulp van de noties 'middel' en 'doel' omschreven worden en deze begrippen kunnen op hun beurt alleen gedefinieerd worden in termen van oorzaak en gevolg. En nog eens blijkt de pedagogi-

sche praktijk alleen voorstelbaar of denkbaar te zijn als een regio waarbinnen de gebeurtenissen causaal verklaarbaar zijn.

Brezinka is evenwel een *zachte* determinist. Hierin ligt een duidelijk verschil met de galileïsche tak van het (neo-)marxisme: het economisch determinisme en het structuralisme zijn overwegend representanten van het *harde* determinisme. Alhoewel Brezinka niet rechtstreeks ingaat op de mogelijkheid om vrijheid en determinisme te verenigen, blijkt zijn standpunt ondermeer uit het volgende. De notie 'in irgendeiner Hinsicht' uit de boven weergegeven definitie heeft Brezinka met opzet gekozen. Hij wil namelijk een descriptieve definitie geven die zo ruim is, dat in principe alle verschillende doelen, die in de loop der tijden in de opvoeding zijn nagestreefd, door deze omschrijving gedekt worden. Hiertoe behoren ook doelen zoals 'Selbstbestimmung', 'Verantwortungsbewusstsein', 'Emanzipation', 'Mündigkeit', e.d. hetgeen stuk voor stuk begrippen zijn die op de een of andere wijze (logisch) verbonden zijn met het vrijheidsbegrip (vgl. Brezinka, 1978, p. 48). Hieruit blijkt, dacht ik, in voldoende mate het zachte determinisme van Brezinka. Maar tegelijkertijd wordt duidelijk dat, indien het anti-determinisme gelijk heeft, Brezinka binnen zijn systeem niet langer kan spreken over de menselijke vrijheid, daar het causaliteitsbeginsel en het vrijheidsbegrip volgens deze theorie onverenigbare grootheden zijn. Ja, erger nog, *binnen zijn benaderingswijze zou zoiets als 'opvoeding' logisch uitgesloten zijn*, daar opvoeden een proces is waarin vrije handelingen worden voltrokken met het oog op het aanleren van vrije handelingen.

Het anti-determinisme van de aristotelische traditie in de pedagogiek, zal ik illustreren aan de hand van de opvattingen van Bollnow en Langeveld³. De opmerking van Bollnow, dat opvoedingshandelingen kunnen mislukken, is een triviale constatering. Maar waar het om gaat is het volgende: hoe is het mogelijk dat we soms als opvoeders onze doelen niet bereiken? De technologische wetenschap, die 'vertrekt' vanuit het causaliteitsbeginsel, zal naar alle waarschijnlijkheid twee oorzaken van dit mislukken te berde brengen. In de eerste plaats zijn er talrijke verschijnselen in de opvoedingswerkelijkheid waarvan we de noodzakelijke en voldoende voorwaarden niet kennen. De deterministische en statistische wetten zijn ons niet bekend en dit heeft tot gevolg dat we niet in staat zijn dergelijke gebeurtenissen te controleren of te beheersen. Technologieën en het daaruit resulterende technische handelen berusten immers op ons inzicht in dergelijke generalisaties. Deze verschijnselen kunnen we (nog) niet verklaren en der-

halve evenmin voorspellen of manipuleren. In de tweede plaats is het mogelijk, dat we vrij exact weten welke oorzaken voorafgaan aan bepaalde gebeurtenissen, maar desondanks deze voorvallen niet kunnen beheersen. In dergelijke gevallen zijn we niet in staat om met behulp van technologieën te handelen, daar we de controle over de randvoorwaarden missen. We kunnen er (nog) geen invloed op uitoefenen.

Maar Bollnow geeft een totaal andere verklaring voor het mislukken van het pedagogisch ingrijpen: niet onze kennis schiet tekort of ons vermogen om de oorzaken te beheersen, neen, het mislukken behoort tot het 'innerlijke wezen' van de opvoeding zelf, 'sofern diese als Umgang mit freien und in ihrer Freiheit grundsätzlich unberechenbaren Wesen über ein bloss handwerkliches Tun hinausgeht' (Bollnow, 1959, p. 133). Anders gezegd: in ieder geval zijn sommige daden van de opvoeding vrij en daardoor 'grundsätzlich nicht voraussehbar, weil grundsätzlich nicht kausal bedingt' (p. 145). Hieruit blijkt het *anti-determinisme* van Bollnow: vrijheid is *onverenigbaar* met het determinisme, daar vrije handelingen niet oorzakelijk bepaald zijn. Ook bij hem is er een logische samenhang tussen de begrippen 'vrijheid', 'determinisme' en 'opvoeding'. Opvoeden sluit namelijk de geldigheid van het causaliteitsbeginsel uit en impliceert een anti-deterministische visie. Het gegeven, dat twee vrije wezens tegenover elkaar staan, de opvoeder en de opvoeding, is een (logisch) noodzakelijke conditie voor het gebruik van de term 'pedagogische relatie' (pp. 67, 134, 142).

Ook Langeveld is een notoire anti-determinist, hetgeen zowel tot uitdrukking komt in zijn kijk op de volwassenheid, als in zijn interpretatie van de kindelijke bestaanswijze. Wat betreft de volwassene: Langeveld acht de mens in staat om goed en kwaad te kennen en daarnaar te leven. De volwassene handelt weliswaar herhaaldelijk verkeerd of gebrekkig, maar 'in principe kan hij handelen naar dit inzicht' (Langeveld, 1971, p. 69). Daartoe in staat zijn, dit kunnen handelen overeenkomstig zedelijk inzicht, impliceert de acceptatie van de *vrijheid van de wil*⁴. Deze wilsvrijheid is volgens Langeveld onverenigbaar met het galileïsche 'taalspel', want binnen dit kader wordt een zedelijk wilsbesluit tot een geval van een natuurwet, tot een natuurverschijnsel dat natuurwetmatig beheerst wordt (vgl. p. 69). Wanneer we aanvaarden dat de mens in werkelijkheid handelt overeenkomstig wetten die hem volledig bepalen, is zijn geestelijke zelfstandigheid, de mogelijkheid een zedelijk besluit te nemen, slechts schijn (vgl. p. 64). Het verantwoordelijkheid dragen, het iets van zichzelf maken, het kiezen van doeleinden, kortom, het persoon zijn, is onverenigbaar met een naturalistisch wereldbeeld

(vgl. pp. 23, 89).

Wat het kind betreft: Langeveld vergelijkt het opvoeden van een kind met het bouwen van een brug (als natuur-object). Een belangrijk verschil is dat het kind kiest en initiatieven neemt, iets wat men niet van een brug kan zeggen. Want: 'Hoe zou men in dat geval -b.v.- ooit een brug kunnen bouwen: zo'n brug zou halfweg wel eens een andere kant uit kunnen gaan...' (p. 165). Met andere woorden: soms kan een kind, in tegenstelling tot de levenloze natuur, handeling X voltrekken, maar X ook nalaten of in plaats van X handeling Y voltrekken. Dat nu is onverenigbaar met de galileïsche traditie die het begrip 'natuur' tot prototype van alle kenobjecten maakt.

Samenvattend: Brezinka's opvoedingsbegrip impliceert logisch dat de opvoedingswerkelijkheid 'geregeerd' wordt door het causaliteitspostulaat. Opvoeding is ondenkbaar zonder de causale invloed van de opvoeder op de opvoeding. Bollnow daarentegen beweert het tegendeel: de opvoeding is een relatie tussen twee vrije wezens en dit is onverenigbaar met het causale denken. Ook Langevelds opvoedingsbegrip sluit de waarheid van het universele determinisme uit. Opvoeden is het leiden en begeleiden van het kind naar de volwassenheid; de volwassene is een vrij handelend wezen en zelfbepaling is alleen mogelijk wanneer het determinisme onwaar is. Twee posities staan hier lijnrecht tegenover elkaar: de één beweert (als zachte determinist) dat opvoeden verenigbaar is met het causaliteitspostulaat, de ander houdt vol (als anti-determinist) dat opvoeden het determinisme uitsluit. Het wordt nu tijd om deze stellingnamen te evalueren.

3.3. *Is vrijheid in de zin van (D1) verenigbaar met het determinisme?*

In deze paragraaf wil ik nagaan in welke mate een vrije handeling, zoals gedefinieerd in (D1), in aanmerking komt voor een causale verklaring en verenigbaar is met het universele determinisme. In de volgende paragraaf (3.4.) zal ik hetzelfde doen, maar dan toegespitst op het begrip 'anders kunnen handelen'.

De zachte deterministen hebben over het algemeen weinig moeite om (D1) in het causale denken op te nemen. Dit blijkt bijvoorbeeld uit een aantal belangrijke publikaties van verschillende vertegenwoordigers van deze traditie (vgl. b.v. Schlick, 1966; Ayer, 1972, pp. 271-284 en Hospers, 1973, par. 16, 17). De eerstgenoemde bijvoorbeeld, presenteert ons 'an analysis of the concept, the careful determination of the meaning which is in fact joined to the

words "responsibility" and "freedom" as these are actually used' (Schlick, 1966, p. 56). En het resultaat van deze analyse is onder andere de stelling dat 'freedom (...) consists in the fact that I can act as I desire' (p. 63). En wanneer we niet bij machte zijn om te handelen overeenkomstig onze wensen, wanneer we onvrije daden voltrekken, is er sprake van dwang. ' "Compulsion" occurs where man is prevented from realizing his (...) desires', beweert Schlick (p. 57); 'if I am constrained, I do not act freely', voegt Ayer er instemmend aan toe (Ayer, 1972, p. 278). Ook deze auteurs definiëren 'vrijheid' in termen van willen en afwezigheid van dwang. Het probleem is evenwel, dat zij geen expliciet onderscheid maken tussen onweerstaanbare wensen en voorkeuren en dat zij het begrip 'dwang' op een manier interpreteren die soms afwijkt van onze explicatie van dit begrip. In het vervolg zal ik daarom uitgaan van het analysans van (D1). In het algemeen heeft dit geen negatieve gevolgen voor de geldigheid van de argumenten die Ayer, Schlick, Hospers, e.a. aandragen tegen het anti-determinisme. Is het optreden van een vrije handeling verklaarbaar uit causale condities die tezamen de oorzaak vormen van de daad? Wanneer we te maken hebben met een gedwongen handeling, een daad die voortspruit uit een niet te weerstreven wens, dan kunnen we het optreden van de onvrije handeling in principe causaal verklaren: de onweerstaanbare wens is een causale factor of een causale conditie die behoort tot het geheel van gebeurtenissen en standen van zaken die tezamen de voldoende voorwaarde van de daad constitueren. *Maar ook een vrije daad is causaal bepaald.* Deze constatering is min of meer een rechtstreeks gevolg van het definiëren van de definitie van een vrije handeling (D1), want ook een in vrijheid voltrokken handeling is mede de resultante van een wens, namelijk van een preferentie of voorkeur. Met andere woorden: een daad is alleen vrij, wanneer het optreden van de handeling het gevolg is van causale factoren waartoe onder andere mijn voorkeur of mijn verkiezen behoort.

We kunnen nu reeds een belangrijke conclusie trekken: zowel vrije als onvrije daden zijn veroorzaakt, alleen het karakter van de oorzaak verschilt. Een analyse van ons taalgebruik maakt duidelijk dat het onderscheid tussen vrije en onvrije daden in het geheel niet gezocht moet worden in de aan- of afwezigheid van oorzaken, maar verbonden is met de aard van de oorzaken. Een onvrije handeling is een daad die veroorzaakt wordt door een onweerstaanbare wens en een vrije daad wordt causaal bepaald door een voorkeur van de actor. Het begrippenpaar 'vrij-onvrij' valt niet samen met de tweedeling 'onveroorzaakt-veroorzaakt', maar verwijst naar een onder-

scheid *tussen* causale condities. Een vrije daad staat niet tegenover een *veroorzaakte* daad, maar tegenover een *gedwongen* daad: 'it is not (...) causality that freedom is to be contrasted with, but constraint' (Ayer, 1972, p. 278).

De anti-determinist kan hier als volgt op reageren. Misschien is het waar dat een vrije daad causaal bepaald is. Maar dat hoeft niet te betekenen (en daarmee komen we toe aan de tweede vraag), dat het optreden van vrije handelingen verenigbaar is met de waarheid van het universele determinisme. Want een deterministische theorie impliceert niet alleen het veroorzaakt zijn van onze *dad*en, ook onze *voorkeuren* zijn het gevolg van antecedente condities. Ons willen wordt een schakel in een causale keten van gebeurtenissen; onze preferenties zijn het onvermijdelijke resultaat van voorvallen uit een grijs verleden; en indien een vrije handeling veroorzaakt wordt door ons willen, is ook een vrije daad de onontkoombare consequentie van een onafzienbare aaneenschakeling van gebeurtenissen. Maar zo'n handeling kan toch niet vrij zijn! Daarom moet er *ergens* een 'breuk' zijn in deze eindeloze causale reeks van condities en deze verbreking van de keten vinden we bij ons *willen*: ons handelen is de resultante van oorzaken, maar ons willen is geen onvermijdelijk gevolg van voldoende voorwaarden⁵.

Deze redenering klinkt op het eerste gezicht erg aannemelijk, maar is mijns inziens onjuist. In het analysans van (D1) staat alleen dat een handeling vrij is zodra deze voortvloeit uit onze preferenties, *meer niet*. Om te constateren of een handeling vrij is, behoeven we alleen na te gaan in hoeverre de actor de daad prefereerde; en de vraag of het prefereren nu wel of niet veroorzaakt wordt door causale factoren, en deze factoren op hun beurt het effect zijn van andere oorzaken, etc., *ad infinitum*, doet dan verder niet ter zake. De definitie is derhalve *neutraal* ten aanzien van de waarheid van het determinisme. Vrijheid en determinisme zijn verenigbaar; ook al zijn mijn voorkeuren schakels in causaal verbonden reeksen van gebeurtenissen, wat doet het ertoe? Als mijn daad maar bewerkstelligd wordt door mijn voorkeuren⁶.

Stel bijvoorbeeld dat persoon X een handeling voltrekt die voortvloeit uit zijn voorkeur. Dan is het heel vanzelfsprekend om te vragen: *waarom* heeft X deze preferentie? En het antwoord luidt: omdat hij bepaalde regels volgt. Maar *waarom* volgt hij deze normen? Omdat X een bepaalde opvoeding heeft genoten, in een bepaald milieu is groot gebracht, een specifieke fysiologische conditie heeft, etc. Welnu, ondergraven dergelijke aanzetten tot schetsmatige verklaringen de vrijheid van de handeling die X vol-

trok? Uiteraard niet, want de daad van X blijft voldoen aan de criteria die in (D1) zijn gesteld. Met andere woorden, verder reikende verklaringen kunnen het feit niet aantasten dat de handeling van X voortspuit uit zijn voorkeur; net zo min als een causale verklaring voor het optreden van haaruitval er toe zou leiden dat er niet langer sprake is van haaruitval! (vgl. voor een soortgelijke redenering: Nagel, 1974, pp. 211, 212).

Maar waarom maken de anti-deterministen de vergissing om vrijheid en determinisme als onverenigbare grootheden te beschouwen? Wellicht ten dele omdat zij de begrippen 'oorzaak', 'wet', 'determineren', e.d., ten onrechte associëren met 'dwang' of daaraan verwante begrippen, zoals 'macht', 'kracht', e.d. Zo suggereert de term 'gedetermineerd' dat de ene gebeurtenis de andere gebeurtenis *dwingt* op te treden; zo lijkt het alsof natuurwetten ons *noodzak*en bepaalde gedragingen uit te voeren. En hebben wij in par. 3.1. niet zelf gezegd dat een causaal verband niet alleen het universeel samengaan van twee of meer gebeurtenissen van een bepaalde soort vooronderstelt, maar bovendien kan worden opgevat als een fysisch noodzakelijke relatie? En wanneer iets genoodzaakt wordt op te treden is er toch sprake van dwang? Inderdaad is een causale wet niet definieerbaar zonder gebruik te maken van het begrip 'fysische noodzakelijkheid'. Dat is een belangrijk verschil met het logisch empirisme, dat in het voetspoor van D. Hume alleen *logische* noodzakelijkheid erkent en wetten interpreteert als descripties van accidentele relaties tussen gebeurtenissen van een bepaalde soort. Maar de term 'noodzakelijk' verwijst in dit geval alleen naar de mogelijkheid om contrafactische conditionele uitspraken af te leiden. *Het heeft niets te maken met dwang*. Een handeling die onvrij is, omdat er dwang in het geding is, wordt door de actor niet geprefereerd en is het resultaat van een onweersaanbare wens. Maar alleen *mensen* kunnen prefereren; alleen *mensen* zijn in staat om te evalueren en regels te hanteren. Daarom impliceert de aanwezigheid van fysische noodzakelijkheid en daarmee het optreden van determinerende factoren in het geheel geen dwang, want ook de levenloze natuur wordt 'beheerst' (sic!) door het causaliteitspostulaat. Of heeft iemand wel eens een stuk ijzer ontmoet met de voorkeur om te roesten? Opnieuw komen we tot dezelfde conclusie: 'Only *some* human actions are compelled, but this is not the same as saying that only *some* human actions are caused. Compelled actions are all caused, but not all caused actions are compelled' (Hospers, 1973, p. 330).

Samenvattend: een vrije handeling in de zin van

(D1) spruit voort uit causale condities, waaronder de voorkeur van de actor, en kan daarom in principe functioneren als de explanandum-gebeurtenis van een causale verklaring. En het optreden van vrije daden, inclusief opvoedingshandelingen, is volledig (logisch) verenigbaar met de waarheid van het causaliteitsbeginsel, alhoewel het definiëns van (D1) de waarheid van het determinisme niet logisch impliqueert.

3.4. *Is vrijheid in de zin van 'anders kunnen handelen' verenigbaar met het determinisme?*

Het analysans van (D1) definieert een vrije handeling in termen van 'willen' ('prefereren'). Maar een vrije daad wordt ook omschreven door gebruik te maken van het begrip '*anders kunnen handelen*' en de vraag rijst: in hoeverre is deze typering van een vrije handeling verenigbaar met de waarheid van het causaliteitsbeginsel? Ons antwoord zou simpelweg kunnen luiden: in par. 2.3. hebben we aangetoond dat het analysans van (D1) logisch equivalent is aan een bepaalde interpretatie van de notie '*anders kunnen handelen*' en deze synonymie heeft tot gevolg dat alles wat we gezegd hebben omtrent (D1) ook geldig is voor het begrip '*anders kunnen handelen*'. Ook deze notie is daarom verenigbaar met het determinisme. Maar zo eenvoudig is het niet, met name niet, omdat we aan het slot van par. 2.3. de vraag naar de relevantie van het 'kunnen' van causale mogelijkheid nog niet beantwoord hebben. En juist deze vraag staat centraal in het gecompliceerde en veelzijdige debat over de relatie tussen '*anders kunnen*' en '*causaliteit*'.

Prima facie lijkt het gegeven dat mensen soms anders kunnen handelen dan zij in feite doen volledig in strijd te zijn met het causale denken. Alle gebeurtenissen, inclusief de zogenaamde vrije handelingen, hebben, wanneer het determinisme waar is, een oorzaak. En niet alleen onze daden hebben oorzaken, ook deze antecedenten zijn de effecten van eerdere causale condities, etc., *ad infinitum*. En: wanneer een oorzaak optreedt is het fysisch noodzakelijk dat de consequent optreedt. Iedere gebeurtenis, met inbegrip van menselijke daden, kan dus niet *niet* optreden. De conclusie ligt voor de hand: wanneer onze daden voortspruiten uit oorzaken, dan is het onmogelijk dat er in plaats van deze handelingen iets anders had kunnen optreden. Want wanneer alles een oorzaak heeft kan alleen datgene optreden wat plaatsvindt. Vrijheid in de zin van '*anders kunnen handelen*' is daarom onverenigbaar met het determinisme.

Met name G.E. Moore heeft een geraffineerd antwoord gegeven op deze argumenten van de anti-de-

terministen (Moore, 1966, pp. 102-115). Moore geeft zonder meer toe dat we daadwerkelijk soms anders hadden kunnen handelen dan we in feite deden. Maar, zo voegt hij er aan toe, we gebruiken hier het woordje 'kunnen' wel op een bepaalde manier, met een specifieke betekenis: 'we certainly often *can*, in *some* sense, do what we don't do' (p. 106). (Ik zal deze betekenis 'kunnen₁' noemen). Vervolgens doet Moore een stap in de richting van de anti-deterministen, die het causaliteitsbeginsel onverenigbaar achten met de mogelijkheid om anders te handelen dan men in feite deed. Inderdaad, zo redeneert hij, kan, wanneer het determinisme waar is, alleen datgene optreden wat optrad. De cruciale vraag is echter, in hoeverre men in dit verband het woordje 'kunnen' op dezelfde wijze gebruikt als 'kunnen₁'. Anders gezegd, is de betekenis van 'kunnen' in de uitspraak 'een actor kan anders handelen' ('kunnen₁') wel dezelfde als de betekenis van 'kunnen' in de bewering 'wanneer alles een oorzaak heeft kan er niets anders plaatsvinden dan datgene wat optrad, optreedt of zal optreden' ('kunnen₂')? Want 'if the word "could" is ambiguous (...) it is obviously quite possible that though, in *one* sense, nothing ever could have happened except what did happen, yet in *another* sense, it may at the same time be perfectly true that some things which did not happen *could* have happened' (p. 109). In onze terminologie uitgedrukt: het 'kunnen₂' is het 'kunnen' van *causale mogelijkheid* en de waarheid van het determinisme sluit deze vorm van anders kunnen₂ uit, daar alternatieven binnen deze conceptie causaal onmogelijk zijn. Maar indien 'kunnen₂' niet dezelfde betekenis heeft als 'kunnen₁', indien het begrip '*causale (on)mogelijkheid*' niet van belang is voor de betekenisverheldering van '*anders kunnen handelen*', dan is het wel degelijk mogelijk dat én het causaliteitspostulaat waar is én het waar is dat mensen soms anders kunnen₁ handelen.

Het is belangrijk om nog eens precies te formuleren waar het Moore om gaat. Daarom reconstrueer ik Moore's redenering als volgt. Er is sprake van een actor die een vrije handeling X voltrekt. Deze daad is vrij, omdat de actor in plaats van X ook een andere handeling had kunnen voltrekken (= niet-X). Het determinisme impliceert evenwel dat er bepaalde oorzaken voorafgaan aan X. En, gegeven deze oorzaken, is het fysisch noodzakelijk dat X optreedt of optrad. Het is dus causaal onmogelijk, dat, gegeven deze oorzaken, niet-X had kunnen plaatsvinden of zal optreden. En de hamvraag is nu in hoeverre het logisch consistent is om *zowel* te zeggen dat de actor anders had kunnen handelen dan hij in feite deed, *als* te beweren dat het voor deze persoon causaal onmogelijk was om anders te handelen.

Welnu, volgens Moore moeten we deze vraag bevestigend beantwoorden. Wanneer we zeggen dat we anders kunnen handelen bedoelen we namelijk, dat we anders kunnen handelen, *indien we daarvoor kiezen*, of, misschien beter, dat we anders *zullen* handelen, indien we dat verkiezen. Moore bewijst dus dat

(I) 'de actor had niet-X kunnen doen'

logisch consistent is met

(II) 'het was voor de actor causaal onmogelijk om niet-X te doen'

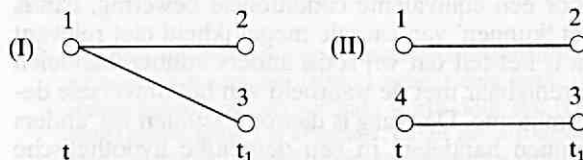
omdat (I) equivalent is aan

(III) 'de actor zou niet-X hebben gedaan, indien hij niet-X had gekozen'.

En deze uitspraak is consistent met (II), daar (III) alleen beweert dat de actor niet-X zou hebben gedaan, *indien* (contrafactisch) *de causale condities anders zouden zijn geweest*. Met andere woorden, (I) is equivalent aan (III) en daar (III) consistent is met (II), is (I) consistent met (II), waarmee de compatibiliteit van vrijheid en determinisme bewezen is.

De kern van deze redenering ligt in de aanname dat de uitspraak 'hij had anders kunnen handelen' in feite een verkapte *hypothetische* bewering is. Een dergelijke locutie zegt niet, zoals een zuiver categorische uitspraak, wat het geval is of was, maar wat het geval *zal zijn* (zou zijn), *indien* bepaalde (causale) condities zullen optreden (zouden optreden). Door het vrijheidsbegrip te definiëren in termen van deze *conditionele* uitspraken, wordt de geldigheid van het causaliteitsbeginsel gered. De anti-deterministen hebben eenvoudigweg ongelijk: het is *niet* zo dat de actor zowel X als niet-X had kunnen voltrekken onder *identieke* omstandigheden; de actor had alleen niet-X kunnen uitvoeren, indien hij had gewild of gekozen, dat wil zeggen: *indien de omstandigheden anders zouden zijn geweest* dan ze in feite waren. Met andere woorden: de anti-determinist lijkt te suggereren dat ik anders had kunnen handelen onder *precies dezelfde* causale voorwaarden. Deze opmerking is volgens de zachte determinist echter *zelf-tegenstrijdig*: 'anders kunnen' betekent namelijk 'anders handelen, indien ik het wens', dat wil zeggen indien de omstandigheden *anders* zijn⁷.

Het probleem waarom het gaat kunnen we, wellicht ten overvloede, met de volgende schema's verhelderen⁸:



Iedere cirkel representeert de *totale* werelddispositie op een bepaald ogenblik. De cirkels aan de linkerkant (de eerste en de vierde wereld) gaan in de tijd vooraf aan de cirkels aan de rechterzijde (de tweede en de derde wereld). Wereld 1 en 4 vinden plaats op tijdstip *t* en wereld 2 en 3 op tijdstip *t*₁. De eerste en vierde wereld zijn verschillend, omdat wereld 4, in tegenstelling tot wereld 1, het willen van de actor om Y te doen bevat. Ook de tweede en derde wereld verschillen in ieder geval in één belangrijk opzicht van elkaar: de daad X vormt een onderdeel van wereld 2 en de handeling Y is een element uit wereld 3. De bovenste lijn en de bovenste cirkels (1 en 2), representeren de *actuele* geschiedenis van de wereld; de andere werelden, 3 en 4, traden niet daadwerkelijk op; ze zijn fictief. X is daarom de daad die de actor voltrok en Y is de daad die hij had kunnen voltrekken.

Schema (I) is de *wereld van de anti-determinist*. Op *t* zijn zowel wereld 2 als wereld 3 causaal mogelijk, hetgeen de onwaarheid van het causaliteitsbeginsel impliceert; vanuit het determinisme geredeneerd is er slechts één wereld causaal mogelijk. Volgens de anti-deterministen betekent het 'kunnen' in de uitspraak 'hij kan anders handelen' (onder andere) dat het causaal mogelijk is dat de actor de handeling Y voltrekt⁹. Onder exact dezelfde omstandigheden (wereld 1) was zowel X (uit wereld 2) als Y (uit wereld 3) mogelijk.

Schema (II) is de *wereld van de determinist*. Na wereld 1 is er slechts één wereld causaal mogelijk, namelijk wereld 2. De derde wereld zou alleen mogelijk zijn geweest, indien de vierde wereld op *t* zou zijn opgetreden (wat niet het geval was). De uitspraak 'hij had anders kunnen handelen' betekent dan ook niet dat zowel X (de tweede wereld) als Y (de derde wereld) na wereld 1 konden optreden. Neen, Y had alleen kunnen optreden, indien de actor Y op *t* gewild had, dat wil zeggen, indien de vierde wereld actualiteit zou zijn geweest. Indien deze analyse van Moore correct is, is het 'kunnen' van causale mogelijkheid niet relevant: Y was in het licht van de eerste wereld causaal *onmogelijk*, terwijl de actor toch anders had kunnen handelen: hij zou de alternatieve daad hebben voltrekken indien hij Y op *t* had gewild.

Hoe het ook zij, in ieder geval is één ding duidelijk geworden: indien we in staat zijn om (à la Moore) de uitdrukking 'anders kunnen handelen' te vervangen

door een equivalente conditionele bewering, dan is het 'kunnen' van causale mogelijkheid niet relevant en is het feit dat wij soms anders kunnen handelen verenigbaar met de waarheid van het universele determinisme. De vraag is daarom: kunnen we 'anders kunnen handelen' in een dergelijke hypothetische bewering vertalen¹⁰?

Iemand die anders kan handelen dan hij in feite doet, is in het bezit van het *vermogen* om een alternatieve daad te voltrekken (vgl. 2.3.). Een vermogen of een bekwaamheid om iets tot stand te brengen kunnen we opvatten als een *dispositie*, of, wat minder pretenzieus geformuleerd, een vermogen en een dispositie hebben belangrijke kenmerken met elkaar gemeen: 'In fact, abilities are usually thought to be always akin to dispositions; and it is characteristic of dispositions that they are describable only in relation to a kind of behavior that can be expected under a certain range of circumstances' (Aune, 1962-3, p. 403). Nowell-Smith geeft een voorbeeld (vgl. 1966, p. 331): wanneer we van een stoel zeggen dat deze instabiel is, bedoelen we (mede) dat de stoel zal omvallen, *indien* bepaalde omstandigheden vervuld zijn. Weliswaar zijn deze condities niet nauwkeurig specificeerbaar, daar het gebruik van de notie 'instabiel' in de dagelijkse taal niet altijd consistent is, maar de clou is duidelijk: dispositionele uitspraken worden gebruikt om een verzameling van gebeurtenissen te verbinden met een reeks condities.

Op dezelfde wijze moeten we 'kunnen' in de 'vermogen'-betekenis interpreteren: de bekwaamheid van Stijn om hard te fietsen impliceert dat hij hard zal fietsen, indien hij hard wil fietsen of hard tracht te fietsen (*ceteris paribus*): 'To have the ability (..) is simply to be such that if, under normal conditions, you try to do a certain thing, you will, in all probability, succeed' (Aune, 1962-3, p. 403). Wanneer een actor het vermogen bezit om anders te handelen, dan zal hij anders handelen, indien hij dit wenselijk acht, en indien de normale condities aanwezig zijn.

Deze definitie is echter nog geen adequate vertaling van 'anders kunnen handelen'. Dit begrip impliceert namelijk niet alleen dat de actor het vermogen bezit om anders te handelen, maar ook dat de actor daartoe de *gelegenheid* heeft (vgl. opnieuw 2.3.). En dit feit maakt de *ceteris paribus* clausule uit de gegeven definitie overbodig en ongewenst. Overbodig, omdat iemand die anders kan handelen zich per definitie binnen normale condities beweegt, daar hij de gelegenheid heeft. Ongewenst, omdat de toevoeging 'en indien de normale condities aanwezig zijn' kan betekenen dat de actor de gelegenheid *must*. De 'indien'-bijzin (de protasis) van een conditionele bewering

kan namelijk fout zijn, terwijl de bewering zelf waar is. En daarom is het mogelijk, dat de actor anders zal handelen, indien hij dit wil en indien de normale condities vervuld zijn, maar dat hij desondanks niet anders kan handelen, daar de condities (deels) niet gerealiseerd zijn. Bijvoorbeeld: Stijn heeft het vermogen om hard te fietsen en dit betekent: Stijn zal hard fietsen, indien hij dit wil, en indien de normale condities vervuld zijn (= indien hij de gelegenheid heeft). Maar het is mogelijk dat deze bewering waar is, terwijl de condities niet vervuld zijn: Stijn heeft geen fiets, er staat een wind met orkaankracht, etc., etc., hetgeen tot gevolg heeft dat Stijn niet kan fietsen¹¹. Onze voorlopige conclusie is dan ook deze: 'hij heeft het *vermogen* om anders te handelen' betekent 'hij zal anders handelen, indien hij dat wil, en indien de normale condities aanwezig zijn'. En: 'hij heeft de *macht* (= het vermogen en de gelegenheid) om anders te handelen' kan geanalyseerd worden in 'hij zal anders handelen, indien hij dat wil'.

Maar ook deze laatste definitie is nog niet volledig juist. Soms is het mogelijk dat de actor het vermogen en de gelegenheid heeft om anders te handelen, bovendien anders wil handelen, maar het toch *niet* doet. Stelt u zich de volgende situatie voor: een man weegt te veel en heeft daarom besloten te vermageren. Maar na een stevige wandeling loopt hij langs een bakkerswinkel met in de etalage de meest kostelijke waar. Wat zal hij doen? Zijn verlangen volgen en naar binnengaan (=Y) of doorlopen (=X)? Hij vermant zich en vervolgt zijn weg: hij voltrekt X. In deze illustratie is de actor in het bezit van het *vermogen* om naar binnen te gaan (hij kan lopen, een deur openen, e.d.), hij heeft de *gelegenheid* om Y te doen (de deur is niet op slot, er zit een kruk aan de deur, e.d.) en hij koestert de *wens* om de winkel te betreden; en toch gaat hij niet over tot het voltrekken van Y. Ook dit tegenvoorbeeld kunnen we mijns inziens recht doen door het werkwoord 'prefereren' in te voeren: weliswaar heeft de actor de sterke wens om de banketbakker van zijn koopwaar te verlossen, maar hij *prefereert* X. En indien de actor de voorkeur had gegeven aan Y, dan zou hij, indien hij het vermogen en de gelegenheid had om Y te voltrekken, de bakkerswinkel binnen zijn gegaan. Wanneer de man uit het voorbeeld daarentegen Y had voltrokken, terwijl hij X prefereerde, dan zou hij een onvrije daad ten uitvoer hebben gebracht daar hij niet bij machte was om een alternatieve daad te voltrekken.

Deze overwegingen kunnen we in de volgende definitie samenvatten:

(D13) Een actor had *anders kunnen handelen* dan hij

in feite deed = *df.* de actor zou anders hebben gehandeld, indien de actor dit had geprefereerd¹².

Wanneer deze conditionele analyse van het begrip 'anders kunnen handelen' juist is, zijn 'vrijheid' (in de zin van 'anders kunnen handelen') en 'determinisme' verenigbaar. Volgens het analyses van (D13) is een actor alleen in staat om een alternatieve daad Y te voltrekken, indien alle (noodzakelijke) causale factoren om Y uit te voeren gerealiseerd zijn, op één na: zijn voorkeur om Y te voltrekken. Immers, de persoon heeft de macht om de alternatieve daad te volbrengen en dit betekent dat alle causale condities van gelegenheid en vermogen vervuld zijn. Het enige wat nog ontbreekt is de preferentie van de actor, de laatste noodzakelijke conditie, die, indien vervuld, de situatie tot een voldoende voorwaarde maakt voor het doen van Y. Maar deze preferentie van de actor treedt niet op; hij geeft immers de voorkeur aan X. Daardoor is de laatste noodzakelijke voorwaarde om Y te doen niet aanwezig en daarom is Y *causaal onmogelijk*: het niet vervuld zijn van de voorkeur van de actor om Y te doen is de oorzaak van het niet optreden van deze daad. Het begrip 'anders kunnen handelen' bevat derhalve niet het 'kunnen' van causale mogelijkheid. Integendeel, (D13) impliceert de causale onmogelijkheid van de alternatieve daad.

De slotconclusie van dit hoofdstuk kan dan ook alleen deze zijn: of we het begrip 'vrije handeling' nu definiëren in termen van (D1) of omschrijven door gebruik te maken van het begrip 'anders kunnen handelen', in beide gevallen is het optreden van een vrije handeling logisch verenigbaar met de waarheid van het causaliteitsbeginsel en zijn vrije handelingen *ipso facto* causaal verklaarbaar. Binnen een wetenschap, die gedragen wordt door het causaliteitsbeginsel, is het spreken over opvoeding en opvoedingshandelingen dan ook wel degelijk mogelijk. Of, nauwkeuriger geformuleerd, het gegeven, dat 'opvoeding' en 'vrijheid' logisch met elkaar verweven zijn, is geen argument ter ondersteuning van de these, dat het optreden van opvoedingssituaties onverenigbaar is met de waarheid van het universele determinisme of met de juistheid van het *unity-of-science* standpunt. Want we mogen niet bij voorbaat uitsluiten dat begrippen zoals 'doelgerichtheid', 'uniciteit', 'totaliteit', 'creativiteit', e.d. wel onverenigbaar zijn met het causale denken en de daarmee verbonden universele ontologie. Maar een antwoord op deze problemen krijgen we alleen door deze begrippen stap voor stap, van stukje tot beetje, uiteen te rafelen. Kortom- door wijsgerige pedagogiek te bedrijven.

Noten

1. Het determinisme stelt dus niet dat iedere gebeurtenis de oorzaak is van een (latere) gebeurtenis, maar dat iedere gebeurtenis veroorzaakt wordt door een (eerdere) gebeurtenis. De uitspraak, dat er gebeurtenissen bestaan zonder oorzaak (indeterminisme), is namelijk wel in strijd met (D12), maar logisch consistent met de bewering dat iedere gebeurtenis een (temporeel later optredende) gebeurtenis veroorzaakt. Vgl. hiervoor m.n. Blanshard, 1958, p. 20 en Hempel, 1958, p. 170; verder: Von Wright, 1974, pp. 102, 103.
2. Voor zover ik de literatuur overzie, kunnen we binnen de bonte stroming van het anti-determinisme drie belangrijke posities onderscheiden, die ik met de termen 'indeterminisme', 'actordeterminisme' en 'niveaudeterminisme' zal aanduiden.

Het indeterminisme ontkent de waarheid van het causaliteitsbeginsel, omdat er gebeurtenissen zijn, die niet veroorzaakt worden, maar uit het 'niets' ontspringen. Ook het actordeterminisme verwerpt het causaliteitspostulaat: sommige gebeurtenissen, met name vrije handelingen (of het kiezen van deze daden), hebben geen oorzaak in de zin van (D9). En toch zijn deze voorvallen niet onveroorzaakt (zoals het indeterminisme beweert), daar ze de resultante zijn van een bepaald soort oorzaak, namelijk de *persoon* of de *actor*. Personen zijn geen gebeurtenissen of standen van zaken (en daarom geen causale condities overeenkomstig (D9)), maar 'substantial, concrete things, in the strictest sense of the term "thing"' (Chisholm, 1971, p. 38. Vgl. verder: Chisholm, 1976a, pp. 69 e.v.; Taylor, 1963, pp. 50 e.v.; Taylor, 1966, m.n. pp. 111, 112, 134-138). Met andere woorden: vrije daden (of het wensen van deze daden) zijn bewerkstelligd door de actor, en niets veroorzaakt de actor om deze daden (of wensen) tot stand te brengen: 'each of us, when we act, is a prime mover unmoved' (Chisholm, 1966a, p. 23).

De niveaudeterministen zijn de mening toegedaan dat de determinanten van vrije handelingen van een totaal andere aard zijn dan de determinerende factoren in de natuur: 'determinism in the study of man means something utterly different from determinism in the study of nature' (Von Wright, 1976, p. 415; vgl. Von Wright, 1974, pp. 2, 100, 128). Deze stelling wordt vooral onderbouwd door te wijzen op het logische niveauverschil tussen de factoren waarnaar de zogenaamde pre-handelingswerkwoorden verwijzen (zoals wensen, willen, kiezen, bedoelen, nastreven, prefereren, trachten, ondernemen, e.d.) en de initiële condities van een causale verklaring. Ik neem echter aan dat *wensen, voorkeuren, e.d. kunnen worden opgevat als causale condities* en verwerp daarmee de positie van de niveaudeterministen. Binnen dit bestek is er geen gelegenheid om hier uitvoerig op in te gaan, maar ik ben van mening, dat de belangrijkste argumenten om redenen (de pre-handelingsfactoren) van oorzaken te onderscheiden, zijn weerlegd door D. Davidson (1968, pp. 79-94) en A.I. Goldman (1970, pp. 76-80;

- 91-93; 109-113). Een belangrijk argument ten gunste van de logische kloof tussen determinerende factoren van handelingen en van gebeurtenissen, het zogenaamde *'logical connection argument'*, wordt effectief ondergraven in het artikel van A.A. Derksen (1976, pp. 232-249).
3. Het is opvallend, dat deze fenomenologen in hun recensies van Brezinka's werk, met geen woord reppen over deze belangrijke thematiek. Vgl. Bollnow, 1971, pp. 683-708 (de woorden 'vrijheid' en 'determinisme' worden niet gebruikt). Vgl. verder: Langeveld, 1977, pp. 123-129 (in deze boekbespreking valt één keer het woord 'kausaal-gedetermineerd' (p. 125)).
 4. Vgl. Langeveld, 1971, pp. 69, 189 (noot 45). In deze noot noemt Langeveld een aantal filosofen, zoals Litt, Hartmann, Cohn, Hessen, Kohnstamm en Hoogveld, die alle op uiteenlopende wijze de wilsvrijheid verdedigen. Maar welke verdediging hangt Langeveld zelf aan? In een eerdere publikatie (1933) schrijft hij dat we een menselijke daad, die berust op een keuze, niet geheel kunnen afleiden uit causale factoren: 'Hoeveel we ook kunnen herleiden, er blijft een rest van onherleidbaarheid' (pp. 155, 156). Een handeling, die voortspuit uit een besluit, bevat daarom wezenlijk iets *nieuws*, iets dat niet reeds van te voren vaststaat. Hieruit vloeit volgens Langeveld voort dat niet alles wetmatig bepaald is (vgl. p. 158).
 5. Deze mening lijkt bijvoorbeeld door R.M. Chisholm te worden verdedigd. Deze filosoof spreekt meestal niet over 'willen' of 'wensen', maar hanteert liever de werkwoorden 'pogen' of 'ondernemen' ('to endeavour'; 'to undertake'). Het vrijheidsprobleem heeft volgens hem niet zo zeer betrekking op de vraag of de actor datgene kan doen wat hij wil doen, maar op de vraag of de actor vrij is datgene te willen wat hij niet wil en de dingen niet te willen die hij wil (1966a, p. 23; 1976a, p. 66). Welnu, wanneer een persoon vrij is om iets te willen of te pogen, dan treedt er noch een oorzaak op voor zijn pogen, noch voor zijn niet-pogen (1966a, p. 26; 1976, p. 66). M.a.w. Chisholm ontkent niet dat de *daad* veroorzaakt wordt door een poging of een wens, maar beweert dat de *poging* of de *wens* geen oorzaak heeft. Althans: geen oorzaak in de zin van (D9). Chisholm is immers een *actordeterminist* (vgl. noot 2): de pogingen van de actor worden niet veroorzaakt door gebeurtenissen of standen van zaken, maar zij worden wel rechtstreeks voortgebracht door de *actor* (vgl. m.n. 1976a, p. 85). Maar hoe het ook zij, de 'breuk' in de causale keten zit bij het willen of pogen.
 6. Daar het begrip 'voorkeur' verweven is met het concept 'regel', is het wellicht nauwkeuriger om te beweren dat de definitie niet alleen het voortspruiten van de daad uit preferenties benadrukt, maar tevens het veroorzaakt zijn van deze voorkeuren door regelpatronen impliceert. Deze scherpere formulering heeft geen gevolgen voor de hier geschetste verhouding tussen vrijheid en determinisme, daar de these, dat voorkeuren voortspruiten uit regels, evenmin de (on)waarheid van het determinisme impliceert.
 7. Naast Moore zijn er verschillende auteurs geweest die met een soortgelijke analyse hebben getracht het zachte determinisme te redden. Een bekend voorbeeld vormen de studies van P.H. Nowell-Smith (1957, pp. 239-243; verder ook: Schlick, 1966, p. 62; Hospers, 1958, p. 140; Ayer, 1972, p. 282: 'to say that I could have acted otherwise is to say (...) that I should have acted otherwise if I had so chosen'). Volgens Nowell-Smith betekent de uitspraak 'hij had het boek *Emma* kunnen lezen' zoiets als: 'hij zou *Emma* gelezen hebben, indien er een dergelijk boek aanwezig zou zijn geweest, indien hij niet met blindheid geslagen zou zijn geweest, etc., etc., en indien hij niets liever wilde lezen dan *Emma*' (p. 243).
 8. Von Wright heeft soortgelijke schema's ontwikkeld (vgl. 1971, pp. 50 e.v.; 1974, pp. 18 e.v.), zonder deze modellen te gebruiken op de manier zoals in de tekst gebeurt: ter verheldering van Moore's standpunt en zijn kritiek op het anti-determinisme.
 9. Zowel Taylor als Chisholm, bekende *actordeterministen*, beweren niet zonder meer dat het hier *louter* zou gaan om het 'kunnen' van causale mogelijkheid. Dit zou namelijk resulteren in een *indeterministische* explicatie van de notie 'kunnen', terwijl deze filosofen wel anti-deterministen zijn, maar zeker geen indeterministen (vgl. noot 2). Daarom interpreteren deze auteurs het niet-causaal gedetermineerd zijn van de handeling of keuze alleen als een noodzakelijke, en niet als een voldoende voorwaarde voor het gebruik van de notie 'anders kunnen' ('It is possible that there are cases of indeterminism that are not cases of ability to do otherwise'; Chisholm, 1976a, p. 59). In ieder geval is het zo dat de notie 'anders kunnen handelen' de onjuistheid van het causaliteitspostulaat *impliceert* (vgl. m.n. Chisholm, 1967, pp. 412, 413; 1976, pp. 58, 59; Taylor, 1966, pp. 53-55).
 10. Moore verdedigt ook wel de opvatting dat 'ik kan anders handelen' hetzelfde betekent als 'ik *kan* (in plaats van 'zal') anders handelen, indien ik kies'. Deze vertaling is echter zeer doeltreffend bekritiseerd door J.L. Austin (vgl. 1970, m.n. pp. 205-217) en daarom beperk ik mij tot de beoordeling van het analysesans 'ik *zal* anders handelen, indien ...'.
 11. Op grond van dezelfde overwegingen moeten we de voorgestelde analyse van D.J. O'Connor verwerpen. Deze schrijft:

'(D) I can do X

is usually taken to mean:

(E) If I can do X, then conditions $C_1, C_2, \dots, C_n$ hold' (1971, p. 28; vgl. ook: O'Connor, 1960).

Ook ten aanzien van deze omzetting geldt namelijk dat, indien één van de noodzakelijke condities *niet* vervuld is, (E) waar is, terwijl (D) fout is, zodat (E) niet logisch equivalent is aan (D).

Dezelfde kritiek heeft Austin op de analyse van Nowell-Smith (vgl. noot 7): zijn vertaling resulteert in een conditionele bewering die suggereert dat de per-

soon in kwestie het boek *niet* kon lezen: de voorwaarden, zoals de aanwezigheid van het boek, etc., waren *niet* vervuld, en alleen indien ze aanwezig zouden zijn geweest, had de persoon *Emma* kunnen lezen. De analyse van Nowell-Smith 'implies that he could not in fact have read it, and so cannot by any means be what we mean by saying that he could have read it' (Austin, 1970, p. 225). Chisholm heeft tegen deze gedachten-gang van Austin bezwaar aangetekend: volgens hem veronderstelt Austin ten onrechte dat de protases van conditionele beweringen altijd fout zijn: 'It is a mistake (...) to suppose that subjunctive conditionals (...) are necessarily contrary-to-fact- to suppose that they assert, imply, or presuppose that their antecedents are false' (1966b, p. 343). Dit tegenargument van Chisholm doet mijns inziens echter weinig ter zake, want ofschoon *net* (logisch) mogelijk is dat de 'indien'-bijzin van deze hypothetische bewering waar is, is het eveneens mogelijk dat de protasis fout is. En zolang dit laatste niet is uitgesloten, heeft (zoals boven blijkt) (E) niet dezelfde betekenis als (D), en is het analysans van Nowell-Smith niet equivalent aan het analysandum ('hij had *Emma* kunnen lezen').

12. Aan kritiek op deze en dergelijke analyses van 'anders kunnen handelen' heeft het niet ontbroken. De weerlegging van deze bezwaren zou vele bladzijden in beslag nemen en daarom beperk ik mij tot het vermelden van een viertal belangrijke discussies omtrent deze kwestie. Ten eerste: Lehrer, 1960, met kritiek op Moore; reactie hierop van Goldberg/Heidelberger, 1961, gevolgd door een weerwoord van Lehrer, 1961. Ten tweede: Baier, 1963, met belangrijke kritiek op Austin, en een antwoord van Lehrer, 1964. Ten derde: Austin, 1970, p. 218 noot 1: kritiek op de vervanging van 'anders kunnen handelen' door 'zal..., indien...'; Aune, 1962-3, pp. 398-401, met kritiek op Austin. Ten vierde: Lehrer, 1966, pp. 193-197 en Chisholm, 1966a, pp. 14-16; 1966b, p. 345; 1967, p. 411; 1976, pp. 56, 57, formuleren vrijwel dezelfde bezwaren tegen de onderhavige analyse. Aune, 1967b, heeft deze kritiek overtuigend weerlegd; Lehrer 1968 reageert weer op Aune, waarna deze (in Aune 1970) laat zien dat Lehrer de plank mislaat. Ook Goldman, 1970, pp. 199, 200 (noot 2) en Pears, 1975, pp. 169-179, keren zich tegen Lehrer en werpen zich op als succesrijke verdedigers van het zachte determinisme.

Literatuur

- Aune, B., Abilities, modalities, and free will. *Philosophy and phenomenological research*, Vol. XXIII, 1962-3.
 Aune, B., Can. In: P. Edwards (ed.i.c.), *The encyclopedia of philosophy*. New York: 1967a.
 Aune, B., Hypotheticals and 'can': another look. *Analysis* 27, 1967b.
 Aune, B., Free will, 'can', and ethics: a reply to Lehrer. *Analysis* 30, 1970.
 Austin, J. L., *Philosophical papers*. Oxford: 1970.
 Ayer, A. J., *Philosophical essays*. London: 1972.

- Baier, K., Could and would. *Analysis* 23, Suppl., 1963.
 Beekman, A. J., *Dienstbaar inzicht*. Groningen: 1975.
 Blanshard, B., The case for determinism. In: S. Hook (ed.), *Determinism and freedom in the age of modern science*. New York: 1958.
 Bollnow, O. F., *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: 1959.
 Bollnow, O. F., Empirische Wissenschaft und hermeneutische Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1971.
 Boon, L., Moet de wetenschap rationeel zijn? *Kennis en methode*, 1980.
 Brand, M. (ed.), *The nature of human action*. Glenview: 1970.
 Brezinka, W., *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim: 1971.
 Brezinka, W., *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. München: 1974.
 Brezinka, W., *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg*. München: 1976.
 Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung*. München: 1978.
 Chisholm, R. M., Freedom and action. In: K. Lehrer (ed.), *Freedom and determinism*. New York: 1966a.
 Chisholm, R. M., J. L. Austin's philosophical papers. In: B. Berofsky (ed.), *Free will and determinism*. New York: 1966b.
 Chisholm, R. M., 'He could have done otherwise'. *The journal of philosophy*, Vol. 64, 1967.
 Chisholm, R. M., On the logic of intentional action. In: R. Binkley, R. Bronaugh, A. Marras (eds.), *Agent, action, and reason*. Toronto: 1971.
 Chisholm, R. M., *Person and object*. London: 1976.
 Davidson, D., Actions, reasons and causes. In: A. R. White (ed.), *The philosophy of action*. Oxford: 1968.
 Derksen, A. A., Het (versterkte) logische connectie argument verworpen. *Alg. Ned. tijdschrift voor wijsbegeerte*, 1976.
 Douglas Stewart, J., An analysis of 'advising'. In: *Educational theory*, Vol. 28, 1978.
 Dray, W. H., Determinism in history. In: Edwards (ed.i.c.) 1967, o.c.
 Duintjer, O. D., *Rondom regels*. Meppel: 1977.
 Frankfurt, H. G., Freedom of the will and the concept of a person. *The journal of philosophy*, Vol. LXVIII, 1971.
 Frankfurt, H. G., Coercion and moral responsibility. In: T. Honderich (ed.), *Essays on freedom of action*. London: 1973.
 Frankfurt, H. G., Three concepts of free action. *Proceedings of the Aristotelian Society*, Vol. 49, 1975.
 Goldberg, B./Heidelberger, H., Mr. Lehrer on the constitution of cans. *Analysis* 21, 1961.
 Goldman, A. I., *A theory of human action*. Princeton: 1970.
 Hempel, C. G., Some reflections on "The case for determinism". In: Hook (ed.) 1958, o.c.
 Hempel, C. G., *Aspects of scientific explanation*. New York: 1965.
 Hospers, J., What means this freedom? In: Hook (ed.) 1958, o.c.
 Hospers, J., *An introduction to philosophical analysis*. London: 1973.
 Hudson, W. D., *Modern moral philosophy*. London: 1970.

- James, W., *The will to believe and other essays*. New York: 1910.
- Langeveld, M. J., *Op weg naar wijsgerig denken*. Haarlem: 1933.
- Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek*. Groningen: 1971.
- Langeveld, M. J., Brezinka als exponent der wereldvervreemding. *Pedagogische Studiën*, 1977.
- Lehrer, K., Ifs, cans and causes. *Analysis* 20, 1960.
- Lehrer, K., Cans and conditionals: a rejoinder. *Analysis* 22, 1961.
- Lehrer, K., 'Could' and determinism. *Analysis* 24, 1964.
- Lehrer, K., An empirical disproof of determinism? In: Lehrer (ed.) 1966, o.c.
- Lehrer, K., Cans without ifs. *Analysis* 29, 1968.
- Moore, G. E., *Ethics*. Oxford: 1966.
- Nagel, E., Determinism in history. In: P. Gardiner (ed.), *The philosophy of history*. Oxford: 1974.
- Nowell-Smith, P. H., *Ethics*. Oxford: 1957.
- Nowell-Smith, P. H., Ifs and cans. In: Berofsky (ed.) 1966, o.c.
- O'Connor, D. J., Possibility and choice. *Proceedings of the Aristotelian Society*. Suppl. Vol. XXXIV, 1960.
- O'Connor, D. J., *Free will*. New York: 1971.
- Pears, D., *Questions in the philosophy of mind*. London: 1975.
- Ruyter, P. A. de, *Het gezin in opvoedingsnood*. Nijkerk: 1973.
- Schlick, M., When is a man responsible? In: Berofsky (ed.) 1966, o.c.
- Searle, J. R., *Speech acts*. Cambridge: 1969.
- Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: 1974.
- Stegmüller, W., *Wissenschaftliche Erklärung und Begründung*. Berlin: 1969.
- Taylor, R., 'I can'. *The philosophical review*, Vol. 69, 1960.
- Taylor, R., *Metaphysics*. Englewood Cliffs: 1963.
- Taylor, R., *Action and purpose*. Englewood Cliffs: 1966.
- Taylor, R., Causation. In: Edwards (ed. i.c.) 1967, o.c.
- Watson, G., Free agency. *The journal of philosophy*, Vol. LXXII, 1975.
- Wright, G. H., von. *Explanation and understanding*. London: 1971.
- Wright, G. H., von. *Causality and determinism*. New York: 1974.
- Wright, G. H., von. Determinism and the study of man. In: J. Manninen/R. Tuomela (eds.) *Essays on explanation and understanding*. Dordrecht: 1976.

Curriculum vitae

J.W. Steutel (1948) studeerde pedagogiek aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Sinds 1976 is hij als wetenschappelijk medewerker werkzaam in de vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek aan deze universiteit.

Adres: Bovenkruier 49, 1035 AC Amsterdam

Manuscript aanvaard 21-10-'80

Sociale markering en cognitieve ontwikkeling*

W. DOISE, J. RIJSMAN, J. VAN MEEL, I. BRESSERS, L. PINXTEN
Subfaculteit Psychologie Katholieke Hogeschool, Tilburg

Samenvatting

In dit artikel worden twee experimenten gerapporteerd, waarin werd onderzocht in hoeverre een sociale markering van de conservatietaak bijdraagt tot de ontwikkeling van het conservatiebegrip bij oorspronkelijk niet-conserverende kinderen.

Onder sociale markering van de conservatietaak wordt verstaan dat er een logisch verband wordt gecreëerd, door middel van de instructies van de proefleider, tussen enerzijds de operaties, die het kind moet uitvoeren op de proefmaterialen (concreet, het gelijk verdelen van limonade over twee perceptueel ongelijke glazen), en anderzijds de sociale relaties waarmee het kind in de proefsituatie wordt geconfronteerd (concreet, het kind krijgt de instructie dat de gelijke verdeling bedoeld is als gelijke beloning voor de gelijke hoeveelheid werk, die het kind zelf en nog een ander kind heeft geleverd). Uit de resultaten van het eerste experiment, blijkt dat een dergelijke sociale markering zeer bevorderend werkt op de ontwikkeling van het conservatiebegrip bij kinderen. In het tweede experiment, evenwel, werden deze resultaten niet bevestigd. De bespreking gaat in op de betekenis van de sociale markering en op de mogelijke oorzaken van het verschil in resultaten tussen de twee experimenten.

1. Inleiding

Dit artikel volgt op twee vorige artikelen, in dit tijdschrift, over de invloed van sociale interactie op de cognitieve ontwikkeling van het kind. In het eerste artikel (Doise, 1980) werd een overzicht gegeven van de recente onderzoeken op dat terrein aan de Universiteit van Genève. In deze onderzoeken werden drie fasen onderscheiden. De eerste fase handelde over de structurerende invloed van de

groep: kinderen, die in een overgangsfase van hun intelligentie verkeren, kunnen in groep op een hoger niveau functioneren dan alleen. De tweede fase handelde over de individuele na-effecten van de activiteiten in groep: kinderen, die in groep op een hoger niveau actief zijn geweest, behouden vaak dit hoger niveau in hun later individueel gedrag (ook bij wisselingen van taak). De derde fase handelde over de rol van het 'sociocognitief conflict' in de stijging van de intelligentie, die zich kennelijk voordoet tijdens de groepsactiviteiten: aangetoond werd dat het groepseffect geen simpel modelleringseffect is, maar veel eerder een effect dat te wijten is aan de 'decentratie' (het zich losmaken van een bepaalde kijk op de werkelijkheid), die optreedt bij kinderen, wanneer ze een cognitief conflict ondervinden in een sociale context (sociocognitief conflict). Het tweede van de genoemde vorige artikelen in dit tijdschrift, ging dieper in op de precieze betekenis van het sociocognitief conflict in de intelligentieontwikkeling (Rijsman, Zoetebier, Ginther, Doise, 1980). Aangetoond werd dat een conflict, waarbij de mogelijkheid werd opengehouden om het gedrag van de ander als constructief t.o.v. zichzelf te ervaren, relatief meer bijdroeg aan de intelligentieontwikkeling dan een conflict, waarin de mogelijkheid voor een tegenovergestelde ervaring werd gecreëerd.

Het huidige artikel gaat in op wat, in het eerste artikel, heel kort werd aangeduid als de vierde fase in het Geneefse onderzoeksprogramma, en wat genoemd werd 'studies in de effecten van sociale markering' (Doise, 1980, p. 54). In dit artikel¹ behandelen we de vraag in hoeverre een sociale markering van de experimentele taak positief inwerkt op het cognitief functioneren van het kind. Onder sociale markering van de experimentele taak verstaan we het creëren van een homologie tussen enerzijds de cognitieve coördinaties die moeten worden uitgevoerd op de experimentele materialen en anderzijds de sociale verhoudingen.

Evidentie wijzend in de richting dat een dergelijke homologie positief zou kunnen inwerken op het cognitief functioneren van het kind werd recent gevon-

* Dit artikel werd mogelijk gemaakt door een ZWO-bezoekersbeurs aan de eerste auteur (Nr. B57-72) t.b.v. een studieverblijf van drie maanden aan de subfaculteit psychologie in Tilburg, waarvoor onze oprechte dank.

Schema 1

Tijdsverloop				
	1e week	2e week	3e week	5e week
Experimentele Conditie	Pretest	Experimentele Interventie	Posttest 1 + Generalisatietest 1	Posttest 2 + Generalisatietest 2
Controle Conditie	Pretest	-----	Posttest 1 + Generalisatietest 1	Posttest 2 + Generalisatietest 2

den in een tweetal experimenten. Doise, Dionnet en Mugny (1980) stelden vast dat kinderen beter presteerden in een conservatietest voor lengte, wanneer de taak bestond uit het kiezen van een geschikt bandje om te passen rond de pols van de proefleider, dan wanneer de taak bestond uit het kiezen van een geschikt bandje om te passen rond een metalen cilinder. In dezelfde zin stelde Finn (1980) vast dat kinderen beter presteerden in een conservatietest voor vloeistoffen, wanneer de proefleider beweerde dat de vloeistof (in casu: limonade) gelijk moest verdeeld worden over twee perceptueel verschillende glazen omdat het een gelijke beloning was voor gelijk werk van twee kinderen, dan wanneer de test op de gebruikelijke wijze werd afgenomen, d.w.z. zonder enige sociale referentie.

Ons huidige onderzoek is feitelijk een replicatie van het onderzoek van Finn, maar dan beter methodologisch opgezet, zodanig dat we duidelijker kunnen nagaan of er daadwerkelijk een cognitieve reorganisatie optreedt bij het kind als gevolg van de genoemde sociale markering van de conservatietask. Het design van het huidige onderzoek is in schema 1 weergegeven.

In de eerste week worden alle kinderen gepretest op hun conservatieniveau voor vloeistoffen (volgens de klassieke Goldsmid-Bentler methode). Enkel kinderen met exact score 2 op deze test, d.w.z. NC niveau, maar net op het punt om over te gaan naar I niveau, komen in aanmerking voor verdere deelname aan het onderzoek (dus, voor zowel de experimentele als voor de controle conditie).

De kinderen die in de experimentele condities worden ondergebracht komen een week na de pretest terug bij de proefleider en de gewenste experimentele manipulatie vindt plaats (wat dit precies is leggen we dadelijk uit). De kinderen die in de controle conditie worden ondergebracht krijgen gedurende die week geen contact met de proefleider.

In de derde week wordt van alle kinderen (dit zijn dus allemaal kinderen die score 2 haalden op de pretest) nogmaals de conservatietest voor vloeistof-

fen afgenomen (posttest 1), plus een generalisatietest (in casu: een conservatietest voor aantal en gewicht). Beide testen, posttest en generalisatietest, worden in de vijfde week nogmaals afgenomen.

De experimentele manipulatie, die plaatsvindt in de tweede week, is als volgt. De kinderen komen, hetzij in paren, hetzij alleen, naar de proefleider. De proefleider giet dan in hun bijzijn evenveel limonade in twee perceptueel verschillende glazen (een lang smal, A, en een laag breed, B), en vraagt hen te beoordelen of de verdeling wel gelijk is. Met andere woorden, hij legt hen feitelijk een vloeistofconservatietask voor (hoe dit precies gebeurt, zie methodesectie). In een conditie evenwel, nl. de sociale markeringsconditie, zegt de proefleider dat de limonade bedoeld is als gelijke beloning voor gelijk werk van de twee kinderen tijdens de pretest (in het geval dat het kind alleen is, laat de proefleider het voorkomen dat er dadelijk nog een ander kind zal binnenkomen in de kamer, waarvoor de ene helft van de limonade bedoeld is). In een andere conditie, nl. de niet sociale markeringsconditie, zegt de proefleider enkel dat hij de bedoeling heeft beide kinderen evenveel limonade te geven, zonder enige verwijzing naar voorafgaande prestaties (ook hier laat de proefleider het voorkomen, in het geval dat het kind alleen is, dat er dadelijk nog een ander kind zal binnenkomen in de kamer om de andere helft van de limonade te nemen).

Samengevat zijn er dus 4 experimentele condities in het experiment, te weten: Sociale Markering, Paar; Sociale Markering, Alleen; Geen Sociale Markering, Paar; en Geen Sociale Markering, Alleen.

De *hypothese* is dat de cognitieve vooruitgang van de kinderen groter zal zijn in de Sociale Markeringsconditie dan in de Geen Sociale Markeringsconditie en dan in de Controle conditie. Tussen deze laatste twee wordt geen verschil verwacht. Evenmin wordt er een verschil verwacht tussen de Paar situatie en de Alleen situatie.

De cognitieve vooruitgang wordt in dit geval concreet gemeten door na te gaan hoeveel procent van de kinderen per conditie in de posttest hoger scoort dan in de pretest (m.a.w., hoger dan score 2 op de vloeistof-

stofconservatietest). Daarnaast wordt ook gekeken hoeveel procent van de kinderen per conditie op de generalisatietest hoger scoort dan NC niveau. Dit laatste kunnen we natuurlijk niet zomaar interpreteren als een vooruitgang t.o.v. de pretest (want er werd geen pretest afgenomen voor aantal en gewicht), maar uit de onderlinge verschillen tussen de condities kunnen we wel afleiden waar de cognitieve reorganisatie meer of minder is. In het ideale geval zouden deze generalisatiescores moeten corresponderen met de vooruitgangsscores zoals gemeten via de posttest.

2. Methode

Pretest

Van een 200 tal kinderen uit drie verschillende kleuterscholen (2 in Tilburg, 1 in Goirle) werd het conservatieniveau voor vloeistoffen gemeten m.b.v. de Goldsmid-Bentler test (1968), vorm A, item D, uitgevoerd met water. Vijfennegentig van hen voldeden aan het gestelde criterium, d.w.z. 2 punten scoren op de test. Van die 95 werden er uiteindelijk 72 in het onderzoek betrokken, nl. 14 in de controle conditie, 14 in de Wel Sociale Markering, Alleen en 14 in de Niet Sociale Markering, Alleen conditie, 15 in de Wel Sociale Markering, Paar, en 15 in de Niet Sociale Markering, Paar conditie (oorspronkelijk waren er in de Paar condities telkens 16 kinderen, maar door ziekte vielen er een paar uit na de tweede week). De leeftijd van deze 72 kinderen liep van 4,5 jaar tot 6,1 jaar.

Experimentele fase

Tijdens de experimentele fase zaten de twee kinderen (in de Paar conditie) of het ene kind (in de Alleen conditie) tegenover de proefleider aan een tafel. Een tweede proefleider hield zich op de achtergrond om te noteren wat er allemaal gebeurde. Op tafel stonden een lang smal glas, A, een laag breed glas, B, en twee identieke glazen van tussenformaat, C en C'. In A en B bevond zich precies evenveel limonade.

De instructies verlopen als volgt. In de Alleen conditie begint de proefleider met te stellen dat er dadelijk nog een kind zal binnenkomen en dat een van beide glazen (zonder te specificeren welk) zal dienen voor dat andere kind. Hij vervolgt dan, zowel in de Alleen als in de Paar conditie als volgt:

1. *Met Sociale Markering:* Refereer naar de vorige keer (pretest) en zeg 'Jullie hebben mij allebei evengoed geholpen, daarom krijgen jullie nu allebei evenveel limonade'. Vraag dan aan de kinderen (het kind) waarom het die gelijke hoeveelheid limonade krijgt (benadrukken).

Zonder Sociale Markering: Proefleider zegt 'Weet je nog de vorige keer, toen hebben we evenveel water in 2 glazen gedaan. Dat gaan we nog eens doen'.

2. Gewezen wordt naar de ingeschonken limonade in A en B en zeg: 'Vind je die wel lekker?'
 3. Nu vraag ik jullie (afzonderlijk): 'Zit er in dit glas evenveel limonade als in dit glas, of is er een die meer heeft. Waarom?'
 4. Dan zullen we eens kijken of dat zo is (laat A en B op tafel staan). Schenk de limonade over in de glazen C en C' en zeg 'Kijk wat ik doe, wat zie je nu, er zit nu evenveel limonade in elk der glazen. Hoe kan dat?' Vraag een verklaring hiervoor en refereer naar situatie 1.
 5. *Met Sociale Markering:* 'Zoals ik jullie beloofd had, zouden jullie allebei evenveel krijgen, jullie hebben mij immers allebei evengoed geholpen, is het zo een eerlijke verdeling?'
- Zonder Sociale Markering:* 'Zoals ik jullie gezegd heb, we zouden evenveel in de glazen doen (objectief benadrukken). Denk je dat er evenveel is in elk der glazen?'
6. Herhaal vraag: 'Zit er evenveel in dit glas als in dat glas, of is er een die meer heeft?'
 7. Overschenken in A en B en zeg 'Kijk wat ik doe'
 8. 'Zo hebben jullie allebei evenveel, is het zo goed? Zo niet, terug naar situatie 4.'
 9. Glazen toewijzen.

Posttest en Generalisatietest

De eerste werd afgenomen 1 week na de experimentele fase (of, in de controle conditie, gewoonweg in de 3e week). De generalisatietest bestond enerzijds uit item B, I en II, uit vorm A van de Concept Assessment Kit (d.i. de conservatietest voor aantal) en anderzijds uit item E, I en II, uit dezelfde vorm A van de Concept Assessment Kit (d.i. de conservatietest voor gewicht). Twee weken later, d.i. in de 5e week, werden de posttest en generalisatietest nogmaals overgedaan.

Het experiment vond plaats tussen januari 1979 en april 1979.

3. Resultaten en bespreking²

Het procent kinderen per conditie dat vooruitgang boekt van pretest naar posttest 1 en van pretest naar posttest 2 is weergegeven in respectievelijk Tabel 1 en 2.

Men kan onmiddellijk zien in deze tabellen, dat de variabele 'Paar-Alleen' nauwelijks of geen effect

Tabel 1 Vooruitgang op posttest 1

	Markering			
	Wel	Geen		
Paar	73%	33%	53%	n.s.
Alleen	71%	14%	43%	
	72%	24%	7%	
p < .001			Controle	

heeft op de resultaten (zie de rij-gemiddelden: 53% versus 43%, en 63% versus 54%), terwijl de variabele 'Wel-Geen Sociale Markering' een zeer significant effect heeft op de resultaten (zie de kolom-gemiddelden). In de eerste Tabel (vooruitgang op posttest 1), zien we een vooruitgang van 72% in de Wel-, tegen een vooruitgang van slechts 24% in de Geen Sociale Markeringsconditie ($p < 0.001$)³. De 72% vooruitgang in de Wel Sociale Markeringsconditie is ook zeer significant hoger dan de 7% vooruitgang in de controleconditie ($p < 0.001$). In de tweede Tabel (vooruitgang op posttest 2)⁴ zien we essentieel dezelfde verschillen: In de Wel Sociale Markeringsconditie is de vooruitgang 86% tegen slechts 31% in de Geen Sociale Markeringsconditie ($p < 0.001$), en ook hier is de 86% vooruitgang in de Wel Sociale Markeringsconditie zeer significant hoger dan de vooruitgang in de controleconditie, die, in dit geval, 0% bedraagt ($p < 0.001$).

In beide tabellen echter wordt onze aandacht ook getrokken door het feit dat de vooruitgang in de Geen Sociale Markeringsconditie iets hoger schijnt te zijn dan de vooruitgang in de controleconditie; in Tabel 1 gaat het om het verschil tussen 24% en 7%, en in Tabel 2 om het verschil tussen 31% en 0%, beide verschillen zijn echter niet significant. Dat verschil (althoewel niet significant) is toch merkwaardig in vergelijking met eerdere resultaten (zie Rijsman, Zoetebier, Ginther en Doise, 1980), die aantoonde dat een tussentijdse (tussen pre- en posttest) omgang met de experimentele materialen, zonder sociocognitief conflict, eerder zwakkere (i.p.v. iets betere) resultaten opleverde, dan louter de pre- en posttestconditie (d.w.z., de controleconditie). Aangezien echter geen van de genoemde resultaten significant was (noch de eerdere, noch de huidige), is het moeilijk hier een speciale betekenis aan te hechten. Het enige wat we zouden kunnen zeggen is, dat er in de huidige experimentele condities zonder Sociale Markering, kennelijk een licht oefeningseffect is opgetreden in

Tabel 2 Vooruitgang op posttest 2

	Markering			
	Wel	Geen		
Paar	93%	33%	63%	n.s.
Alleen	77%	27%	54%	
	86%	31%	0%	
p < .001			Controle	

vergelijking met de controleconditie (waar er geen tussentijdse omgang met de experimentele materialen mogelijk was).

Laten we nu kijken naar de resultaten op de generalisatietests. De resultaten op generalisatietest 1 staan weergegeven in Tabel 3 en die op generalisatietest 2 in Tabel 4. De procenten slaan op het procent kinderen dat hoger scoort dan NC op de betreffende generalisatietest.

De resultaten van generalisatietest 1 (Tabel 3) zijn enigszins onduidelijk. Het is niet meer zo, zoals het geval was bij posttest 1 (Tabel 1), dat de Sociale Markeringsvariabele een duidelijk verschil tot stand heeft gebracht in de resultaten. Als we echter Tabel 3 in detail bekijken, dan zien we dat dit eigenlijk ligt aan het resultaat in de linker boven-cel, daarin treffen we slechts 40% aan. Het resultaat in de linker onder-cel, 79%, is wel wat we zouden verwachten, namelijk relatief hoog (althoewel de 79% niet significant verschilt van de overige drie experimentele cellen, ook niet van de 40%). Indien de linker boven-cel in dezelfde lijn had gelegen als de linker onder-cel, dan hadden we wel opnieuw een significant hoofdeffect gekregen van de Sociale Markeringsvariabele, net als bij posttest 1. Het is ons echter niet duidelijk waarom, in het huidige geval, de linker boven conditie (Paar x Wel Sociale Markering) het laat afweten.

Het probleem met de linker boven-cel verdwijnt echter helemaal bij generalisatietest 2 (Tabel 4). De resultaten van generalisatietest 2 zijn weer helemaal conform het beeld, dat we bij de posttesten hebben waargenomen, namelijk een zeer significant hoofdeffect van de Sociale Markeringsvariabele, en nauwelijks of geen effect van de Paar-Alleen variabele. In de Wel Sociale Markeringsconditie is het procent kinderen, dat hoger dan NC scoort, 76%, terwijl dit in de Geen Sociale Markeringsconditie slechts 41% is ($p < 0.001$). Het hoeft geen betoog dat de 76% in de Wel Sociale Markeringsconditie ook zeer significant

Tabel 3 Procenten I of C op Generalisatietest 1

	Markering			
	Wel	Geen		
Paar	40%	53%	47%	n.s.
Alleen	79%	57%	68%	
	59%	55%	14%	
	n.s.		Controle	

hoger is dan de 29% in de controleconditie ($p < 0.001$).

Tot slot merken we nogmaals op (zoals we reeds bij de bespreking van de posttest-resultaten in Tabel 1 en 2 hebben gedaan), dat de controle-resultaten verrassend laag liggen in vergelijking met de resultaten in de Geen Sociale Markeringsconditie. In Tabel 3 is het verschil tussen de controle- en de Geen Sociale Markeringsconditie zelfs significant ($14\% < 55\%$, $p < 0.05$), terwijl het in Tabel 4 wel opvallend maar niet significant is ($29\% < 41\%$, n.s.).

Samenvattend, kunnen we dus zeggen, dat de resultaten van het huidige onderzoek goede steun verlenen aan de gedachte, dat het sociaal markeren van de experimentele taak het cognitief niveau, waarop kinderen deze taak uitvoeren, doet toenemen. Tegelijk schijnt deze toename symptomatisch te zijn voor een meer algemene toename in de cognitieve ontwikkeling van het kind, want er treedt veralgemening op naar andere, nog niet eerder uitgevoerde taken.

4. Verdere precisering van de Sociale Markering

In de Sociale Markeringsconditie van het zopas beschreven experiment was het dus de bedoeling om een homologie tot stand te brengen tussen de cognitieve coördinaties, die het kind op de experimentele materialen moet uitvoeren, en de sociale verhoudingen waarmee het kind te maken heeft. Dit werd gemanipuleerd door het kind en zijn partner voor te stellen als twee evenwaardige partijen en de verdeling van de vloeistof te bestempelen als een weerspiegeling van die gelijkwaardigheid. In die manipulatie zit evenwel opgesloten dat er een verwijzing plaatsvindt naar de prestatie van het kind, en dit zou op zichzelf reeds, en los van het daaraan gekoppeld homologie element, een sterkere ego-betrokkenheid bij het kind kunnen opwekken, waardoor er misschien een betere cognitieve verwerking plaatsvindt van de

Tabel 4 Procenten I of C op Generalisatietest 2

	Markering			
	Wel	Geen		
Paar	73%	40%	57%	n.s.
Alleen	79%	43%	61%	
	76%	41%	29%	
	$p < .001$		Controle	

conservatienoties die in de experimentele fase worden gedemonstreerd. Om na te gaan in hoeverre het homologie element in de Sociale Markeringsmanipulatie van het vorige experiment van doorslaggevende aard was in het tot stand komen van de resultaten, voeren we nu nogmaals een experiment uit met een viertal condities. Drie van deze vier condities zijn bedoeld als exacte replicatie van sommige condities uit het vorige experiment, m.n. van de controle conditie, van de Niet Sociale Markerings, Paar conditie, en van de Wel Sociale Markerings, Paar conditie. De vierde en nieuw toegevoegde conditie is in alle opzichten gelijk aan de Wel Sociale Markerings, Paar conditie, uitgenomen op het punt van de homologie tussen de taakkenmerkistieken en de sociale verhoudingen. In deze vierde conditie wordt de taak eveneens sociaal gekleurd, maar dan expliciet op een niet homologe manier. Dit gebeurt als volgt: Tijdens de experimentele fase zegt de proefleider aan de twee kinderen dat ze hem tijdens de pretest *niet evengoed hebben geholpen* (hij specificeert echter niet wie de beste was), maar dat ze *desondanks evenveel limonade krijgen als beloning*⁵.

Onze hypothese is dat enkel de Sociale Markeringsconditie, zoals die in het voorgaande experiment werd gemanipuleerd (dit wil dus zeggen met homologie tussen taakkenmerkistieken en sociale verhoudingen) tot de hogere scores op de conservatietaken zal leiden (in vergelijking met de Controle conditie en de Niet Sociale Markeringsconditie), en dat de nieuwe conditie, waarin er wel sociale kleuring van de taak plaatsvindt, maar op een niet homologe wijze, tot geen of weinig vooruitgang in het cognitief functioneren van het kind aanleiding zal geven.

4.1. Methode

Het experiment werd uitgevoerd in een kleuterschool in Weert. Als proefleiders fungeerden een vijftal onderwijzers⁶. Na een pretest op 185 kinderen, werden

er uiteindelijk 76 geselecteerd (gemiddelde leeftijd, 5 jaar en 2 maanden) voor verdere deelname aan het onderzoek. De geselecteerde kinderen voldeden aan het gestelde criterium, d.w.z. het halen van exact score 2 op de pretest. Deze 76 kinderen werden per toeval verdeeld over de vier condities: 20 in de controle conditie, 18 in de Niet Sociale Markeringsconditie, 18 in de Wel Sociale Markeringsconditie, en 20 (maar door ziekte viel er een weg, zodanig dat er slechts 19 het gehele experiment konden doorlopen) in de Sociaal Gekleurde, maar niet homoloog, conditie. Bij het afnemen van de posttesten en generalisatietesten waren de proefleiders zo min mogelijk op de hoogte van de conditie waarin hun proefpersoon thuishoorde (om zelfvervullende profetie te vermijden).

4.2. Resultaten

De resultaten (berekend op dezelfde wijze als in het eerste experiment) staan weergegeven in tabel 5. Deze tabel is evenwel anders samengesteld dan de vorige tabellen. We hebben nu voor iedere meting (posttest 1, posttest 2, generalisatietest 1, en generalisatietest 2) een kolom gevormd (terwijl we, in het vorige experiment, voor iedere meting een aparte tabel hebben gevormd). De rijen vormen nu de vier condities van het huidige experiment. De bovenste rij komt eigenlijk overeen met de linker boven-cel uit de vorige tabellen, de tweede rij met de rechter boven-cel uit de vorige tabellen, de derde rij met de aparte controle-cel uit de vorige tabellen, en de vierde rij is nieuw (ze komt niet voor in de vorige tabellen).

Zoals men kan zien in Tabel 5, zijn de procenten in het algemeen vrij laag (zeker in vergelijking met de resultaten die werden verkregen in het eerste experiment) en, daarmee samenhangend, zijn de verschillen tussen de onderscheiden condities minimaal (in geen der afhankelijke metingen treden er significante verschillen tussen de condities op). De afwezigheid

van significante verschillen tussen condities is iets wat werd verwacht m.b.t. conditie 2, 3 en 4. Het is echter hoogst merkwaardig dat conditie 1, die bedoeld is als exacte replicatie van de Sociale Markeringsconditie uit het eerste experiment (en waar het positief effect van deze conditie zeer sterk was), zich in dit geval niet onderscheidt van de overige drie condities.

In verband met deze laatste vaststelling hebben we de proefleiders zorgvuldig geïnterviewd, om te zien of ze misschien de procedure verkeerd hadden toegepast. Dit bleek echter niet het geval te zijn. Ze hebben zich, onder leiding van de proefleiders uit het eerste experiment, zeer strikt gehouden aan het experimenteel protocol. Ons gevoel was zelfs dat zij zich al te strikt hadden gehouden aan het protocol, waardoor ze misschien als afstandelijke nieuwslezers waren overgekomen op de kinderen. De huidige proefleiders waren immers, zoals reeds gezegd, kleuteronderwijzers die, omwille van hun gebrek aan ervaring met experimenteel onderzoek, sterk onder druk werden geplaatst door de onderzoekers om zeker niet af te wijken van het experimenteel protocol. De proefleiders in het eerste experiment waren laatste jaars psychologiestudenten, die zich duidelijk meer op hun gemak voelden in de rol van proefleider. Misschien hadden zij daardoor een vlotter sociaal contact met de kinderen tijdens de experimentele fase.

Een ander onderscheid tussen de vorige proefleiders en deze van het laatste experiment ligt op het vlak van hun sociaal statuut t.o.v. de kinderen. In het eerste experiment, waren de proefleiders afkomstig van de Universiteit, ze werden dus niet waargenomen als behorend tot het onderwijzend personeel van de school of van vergelijkbare scholen. In het tweede experiment, waren de proefleiders zelf onderwijzers of kennissen van onderwijzers, de kinderen konden, dus, een verband leggen tussen hun sociaal statuut en dat van de onderwijzers waar ze tijdens het dagelijks schoolgebeuren mee omgingen. Dit element, hoe

Tabel 5 Procent kinderen per conditie dat hoger scoort dan NC op de betreffende test

Conditie	Afhankelijke metingen			
	Posttests		Generalisatietests	
	1	2	1	2
1. Wel Sociale Markering (met homologie)	28%	28%	56%	44%
2. Geen Sociale Markering	33%	50%	22%	50%
3. Controle	10%	35%	45%	45%
4. Wel Sociale kleuring, maar niet homoloog	11%	37%	47%	53%

speculatief ook, zou ertoe geleid kunnen hebben dat de kinderen, in het tweede experiment, een sterker verband legden tussen de experimentele taak en de taken op school, die typisch cognitief van aard zijn, en eigenlijk nauwelijks sociaal gemarkeerd zijn. Anders gezegd, de potentiële overlap tussen experiment en school in het tweede experiment zou de Sociale Markeringsmanipulatie enigszins gehinderd kunnen hebben.

Echter, of het nu de gedragsstijl is van de proefleiders, of hun ogenschijnlijke overeenkomst met het schoolgebeuren (hun sociaal statuut), die verantwoordelijk moet gesteld worden voor het opmerkelijk verschil tussen het effect van de huidige en de vorige Sociale Markeringsconditie, het blijft op dit moment volkomen speculatief, en enkel verder onderzoek (waarin dan, uiteraard, aandacht wordt geschonken aan die variabelen) kan hierover wat meer zekerheid bieden.

5. Conclusies

Onze algemene conclusie moet dan ook eerder voorzichtig worden geformuleerd en wel in die zin dat het in elk geval *mogelijk* is gebleken om middels de Sociale Markeringsmanipulatie, zoals die in het eerste experiment is toegepast, een indrukwekkende verhoging tot stand te brengen in de gemeten scores op verschillende conservatietaken. Blijkbaar is de factor die tot dit effect leidde niet alleen krachtiger dan we oorspronkelijk vermoedden, maar ook subtieler in zijn precieze aard.

Als we dit resultaat voegen bij de resultaten die reeds in de twee vorige artikelen (Doise, 1980; Rijsman, Zoetebier, Ginther en Doise, 1980) zijn vermeld, dan is het duidelijk dat sociale interactie in elk geval stimulerend *kan* inwerken op de intelligentie van het kind. Van dit inzicht zou, meer dan tot nu toe het geval is, gebruik kunnen gemaakt worden in het onderwijs. Dat zou dan impliceren dat men kinderen in groepjes bepaalde taken laat uitvoeren, waarbij ze zich betrokken voelen, waarbij er tegenstellingen kunnen optreden, maar waarbij ze ook, via een inzicht van hogere orde, tot een gemeenschappelijke oplossing kunnen en *moeten* komen. Dit laatste is wel van groot belang, want het leidt wel tot conflict, maar verhindert dat ieder zich op zijn eigen standpunt terugtrekt of subgroepjes gaat vormen. In dat laatste geval zou men eerder verhoogde rigiditeit t.o.v. het oude standpunt i.p.v. decentratie en bereidheid om een hoger orde inzicht te ontwikkelen kunnen ver-

wachten. Door het geregeld laten oplossen van dergelijke sociocognitieve conflicten, zou er misschien niet alleen een cognitieve vooruitgang geboekt kunnen worden, maar ook een vooruitgang op het intermenselijk vlak. Het zou best kunnen dat de kinderen ook beter leren hoe ze moeten omgaan met hun conflicten, of anders gezegd, dat ze beter leren met elkaar als kleine pedagoojes om te gaan. Het spreekt echter vanzelf dat deze speculaties in de richting van de praktijk om meer, en vooral om veldgericht onderzoek vragen.

Noten

1. Voor een goed begrip van het huidig artikel is het min of meer noodzakelijk de twee, in de inleiding genoemde, vorige artikelen in dit tijdschrift, waarop het huidig artikel direct aansluit, te lezen. Dit is niet alleen zo voor wat betreft de theoretische achtergrond, maar ook voor wat betreft een aantal concepten, waarvan de betekenis heel specifiek is binnen het kader van de Piagetiaanse leer over de intelligentieontwikkeling. We denken hierbij aan begrippen als concentratie en decentratie, coördinatie, conserverend (C), intermediair (I) en niet conserverend (NC). Deze begrippen werden in de vorige artikelen uitgelegd. In dit artikel komen een paar nieuwe begrippen voor, zoals 'sociale markering' en 'homologie'. Het eerste begrip 'sociale markering' wordt min of meer duidelijk in de tekst zelf, het komt er op neer dat de sociale structuur het 'merkteken' wordt van de structuur die zich in de materie, waarmee het kind moet omgaan, afspiegelt. De term 'homologie' betekent 'gelijkheid in betekenis' of 'opgebouwd zijn volgens dezelfde logische regels', dus niet iets als uiterlijke identiteit, maar wel een betekenisovereenkomst.
2. Proefleiders in dit onderzoek waren Im Bressers en Luc Pinxten. In het kader van hun doctoraalstudie in de sociale psychologie en de ontwikkelingspsychologie hebben zij tevens verslag gemaakt van dit onderzoek in de vorm van een scriptie. In deze scriptie bevinden zich tal van details over de opzet en de resultaten van dit onderzoek, die, wegens plaatsgebrek, niet in dit artikel konden worden opgenomen. Geïnteresseerde lezers kunnen desgewenst een kopie verkrijgen van deze scriptie. Deze dient te worden opgevraagd bij de tweede of derde auteur aan de subfaculteit psychologie in Tilburg.
3. Dit resultaat is gebaseerd op een Chi-kwadraat toets. Ook de hierna vermelde waarschijnlijkheden zijn alle gebaseerd op Chi-kwadraat toetsen.
4. De resultaten in Tabel 2, dat zal de lezer duidelijk zijn, zijn afkomstig van dezelfde proefpersonen als deze waarvan de resultaten in Tabel 1 afkomstig zijn. Met andere woorden, Tabel 2 is een herhaalde meting van Tabel 1. Hetzelfde geldt ook voor Tabel 4 t.o.v. Tabel 3. In Tabel 5, tenslotte, worden de herhaalde metingen binnen dezelfde tabel weergegeven (de kolommen 2 vormen een herhaalde meting van de kolommen 1).

5. Wij willen de lezer er op wijzen dat deze manipulatie van een homologe versus niet-homologe sociale betekenisgeving aan de taak correspondeert met Adams' (1965) onderscheid tussen een psychologisch 'billijke' versus psychologisch 'onbillijke' beloning voor geleverd werk. Volgens Adams is een beloning psychologisch billijk indien er een subjectieve overeenkomst bestaat tussen de sociale vergelijking van de inputs en de sociale vergelijking van de uitkomsten. Dit kan worden uitgedrukt in de volgende formule:

$$\frac{\text{Input}_A}{\text{Input}_B} = \frac{\text{Uitkomst}_A}{\text{Uitkomst}_B}$$

Volgens Adams is het niet alleen zo dat mensen billijkheid op die manier definiëren, maar ze streven er ook naar. Met andere woorden, het gelijkheidsteken tussen beide breuken heeft een dynamisch karakter (men wil beide breuken zoveel mogelijk aan elkaar gelijk maken). Aan deze theorie is in de experimentele sociale psychologie heel veel onderzoek gewijd. Voor een overzicht van dit onderzoek en de theoretische verwerking daarvan verwijzen we de lezer naar de volgende werken (Von Grumbkow en Wilke, 1974; Deutsch, 1975; Van Kreveld en Wilke, 1977; Berkowitz and Walster, 1976; Rijsman, 1980).

6. Proefleiders in dit onderzoek waren Michel van Dooren, Marga van Lierop, Alwie Vleeshouwer, Fried van de Vorst en H. Duysters. Deze laatste was feitelijk verantwoordelijk voor de uitvoering van het onderzoek in het kader van zijn MOB scriptie aan de Katholieke Leer- gangen in Tilburg, o.l.v. J. Rijsman.

Literatuur

Adams, J., Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*. Vol 2, New York: Academic Press, 1965.

Berkowitz, L., Elaine Walster, (Eds), *Equity theory: Toward a general theory of social interaction. Advances in experimental social psychology*. Vol. 9. New York: Academic Press, 1976.

Deutsch, M., Equity, equality and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice? *Journal of social issues*, 1975, 31, 137-150.

Doise, W., Onderzoek naar effecten van sociale interactie op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Pedagogische Studietoën*, 1980, 57, 49-60.

Doise, W., S. Dionnet, G. Mugny, Conflict socio-cognitif, marquage social et développement cognitif.

Finn, G., The child's conservation of liquid quantity, and it's embedding in the social world.

Goldsmid, M., P. Bentler, *Manual: Concept assesment kit-conservation*. San Diego: Educational and industrial testing service, 1968.

Grumbkow von, J., H. Wilke, Sociale uitwisseling en billijkheid: Toetsing en evaluatie van de billijkheidstheorie. *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*, 1974, 29, 28-1316.

Kreveld van, D., H. Wilke, (Eds.), *Beloning. Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1977, 32, 467-526.

Rijsman, J., Sociale Motivatie. In: R. van der Vlist en J. Jaspars (Eds), *Sociale Psychologie in Nederland, Deel I: Het individu*. Arnhem: Van Loghum Slaterus, Hfdst. 2, 1980, 107-161.

Rijsman, J., J. Zoetebier, A. Ginther, W. Doise, Sociocognitief conflict en cognitieve ontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 1980, 57, 125-133.

Curricula vitae

Zie Pedagogische Studiën 1980, 57, pp. 60 en 133.

Manuscript aanvaard 5-2-'81

Verslag van de 'Educational Research Workshop on the evaluation of the effectiveness of in-service education for teachers',

Strasbourg 20-23 oktober 1980

Bovengenoemde 'workshop' werd georganiseerd door het directoraat 'Education, Culture and Sport' van de Raad van Europa, in samenwerking met de Royal Danish School of Educational Studies te Kopenhagen. Het doel van de 'workshop' was het uitwisselen van gedachten over onderzoek en evaluatie met betrekking tot de effectiviteit van de nascholing van onderwijsgeveenden. Men wilde komen tot een zekere overeenstemming over de criteria die in acht genomen moeten worden om te kunnen spreken van een effectieve nascholing, tevens wilde men wegen en middelen exploreren om deze criteria te meten.

Aan de conferentie namen deel: officiële vertegenwoordigers (meestal beleidsadviseurs), onderzoekers en waarnemers van internationale organisaties (zoals OECD, ATEE, FIPESCO, en CMOPE/WCOTP). De delegaties waren afkomstig uit Oostenrijk, België, Denemarken, Finland, W.-Duitsland, Griekenland, Italië, Nederland, Noorwegen, Portugal, Zweden, Zwitserland, Turkije en Engeland. Frankrijk had zich laten verontschuldigen.

De voormiddagen waren grotendeels gewijd aan lezingen waarin resultaten van onderzoek en reflectie werden gepresenteerd. De namiddagen waren gereserveerd voor discussies. Deze werden gevoerd in drie werkgroepen.

De 'workshop' werd geopend door een lezing van *Spelling*, rector van de Royal Danish School of Educational Studies, over de bijdrage van evaluatie-onderzoek inzake de nascholing van onderwijsgeveenden. Aangegeven werd dat iedereen de belangrijkheid van een goede nascholing wel inzag, maar dat onderzoek op dit terrein nog nauwelijks van de grond was gekomen. Onderzoek naar de effectiviteit van nascholingsprogramma's was zeer schaars en het onderzoek dat verricht was, had zich tot dusverre alleen maar bezig gehouden met effecten op korte termijn, onderzoek naar effecten op lange termijn ontbrak geheel. Wat onder 'effect' moest worden verstaan, was geheel onduidelijk. Omdat onderzoek op het terrein van de nascholing vrijwel ontbrak, in tegenstelling tot evaluatie, werd door sommigen een onderscheid gemaakt tussen onderzoek en evaluatie.

Naar aanleiding van de weinig rooskleurige stand van

zaken over het onderzoek naar de effectiviteit van nascholingsprogramma's, legde *Spelling* aan de deelnemers de volgende vijf vragen voor ter overdenking:

1. Is 'echt wetenschappelijk onderzoek' op het terrein van de nascholing mogelijk?
2. Wat zijn de criteria voor effectiviteit en hoe kunnen we die evalueren of meten?
3. Bestaat er een filosofische grondslag voor de nascholing voor onderwijsgeveenden?
4. Is het terrein van de nascholing van onderwijsgeveenden te geïsoleerd geraakt van andere activiteiten in het hoger onderwijs? Kunnen we profiteren van samenwerking met andere groepen die dezelfde problemen ondervinden met onderzoek?
5. Is de tijd rijp voor het opzetten van onderzoeksprojecten op het terrein van de nascholing, die enig inzicht geven in de effectiviteit van verschillende methodes en programma-opzetten (b.v. over schoolgebonden versus opleidingsgebonden nascholing)?

Deze vragen werden meegegeven als richtlijnen voor de groepsdiscussies.

Vervolgens gaf *Riesenkamp*, als toehoorder namens de OECD, een kort overzicht van de OECD/CERI aanbevelingen, die waren geformuleerd tijdens de slotconferentie over 'in-service education and training' (INSET). Deze conferentie vond plaats te Parijs op 29-30 september en 1 oktober 1980. Volgens het CERI zou het een goede zaak zijn als de volgende wensen konden worden gerealiseerd:

- I Het bevorderen van een vruchtbare dialoog tussen al diegenen die belang hebben bij de nascholing: beleidsmensen, programma-makers, evaluators en leraren. Op korte termijn zou een kader voor een dergelijke dialoog moeten worden opgesteld.
- II Aan het proces van de evaluatie zouden twee nieuwe groepen moeten worden toegevoegd: onderwijs-economen en specialisten die de kosten van nascholing bewaken.
- III Meer aandacht dient gegeven te worden aan schoolgebonden nascholing. Deze vorm leent zich eerder

voor evaluatie dan individu-gebonden nascholing. Dit betekent niet dat deze laatste vorm van nascholing zou moeten verdwijnen, maar op dit moment zijn de beschikbare evaluatie-technieken ontoereikend voor deze vorm van nascholing.

- IV Zelf-evaluatie door personen en scholen die betrokken zijn bij de nascholing, dient zo veel mogelijk gestimuleerd te worden. Indien nodig moet een beroep kunnen worden gedaan op een externe evaluator.
- V Het exclusieve gebruik van proces-evaluatie dient vermeden te worden. Een pluralistische evaluatie-benadering is vruchtbaarder.
- VI Universiteiten, stichtingen voor onderzoek en onderzoeksinstituten dienen aangemoedigd te worden om (grotere) onderzoeksteams samen te stellen op het terrein van de nascholing. In deze teams dienen meerdere disciplines aanwezig te zijn.
- VII Aan beleidsmedewerkers moet duidelijk worden gemaakt dat evaluatie van de nascholing veel tijd vergt voordat zijn doelen gerealiseerd zijn. Het is niet gerechtvaardigd op dit moment 'harde' gegevens te eisen.

Tot slot presenteerde *Breuse*, als externe raadgever van de Raad van Europa, de uitkomsten van het onderzoek 'L'évaluation de la formation continue des enseignants en Europe: résultats et tendances' (Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle, 1980). Dit onderzoek was opgezet door de Raad van Europa om een indruk te krijgen van de vormen van evaluatie die in de verschillende lidstaten worden toegepast. Enkele uitkomsten: In de meeste landen krijgt de evaluatie van de nascholing steeds meer de aandacht van de verantwoordelijke autoriteiten. De evaluatie-doelen variëren van land tot land: in de meeste landen wordt alleen aandacht gegeven aan het op peil houden van de kennis der leervakken, een aantal landen richt zich op de verbetering van onderwijsgedrag en onderwijsvormen, slechts een zeer beperkt aantal landen schenkt aandacht aan attitude-ontwikkeling. De meeste evaluatie is tot dusverre gericht op 'produkten' (summatieve evaluatie). Formatieve evaluatie vindt geleidelijk aan ingang. In een beperkt aantal landen wordt gepoogd onderzoek en nascholing op elkaar te betrekken.

Na deze drie algemene overzichten en inleidingen volgden zeven lezingen (gebaseerd op zeven papers), die afgewisseld werden door discussies in drie werkgroepen. In het navolgende wordt een kort overzicht gegeven van de gepresenteerde papers.

Bugge (Royal Danish School of Educational Studies) gaf een overzicht van een evaluatie-studie inzake de effectiviteit van een bijscholingscursus op het gebied van het godsdienstonderwijs. In deze studie werden vragenlijsten gebruikt om het intellectuele niveau van de leerlingen vast te stellen; ten einde hun attitudes vast te stellen werden interviews gehouden. Om inzage te krijgen in de verrichtingen van de leraren werden vragenlijsten en dagboeken gebruikt. De studie liet zien dat de intellectuele prestaties van de leerlingen enigszins vooruit gingen, in hun attitudes kon

geen verandering worden vastgesteld.

Veenman (Instituut voor Onderwijskunde, K.U. Nijmegen) gaf een overzicht van vier evaluatie-studies over het gebruik van interactie-analyse en 'micro-teaching' (via de zg. 'minicursussen') in nascholingsprogramma's voor onderwijsgevendenden. Deze studies waren uitgevoerd in de jaren 1971-1977. Elke studie was opgezet als een quasi-experimenteel 'design'. Gebruik werd gemaakt van systematische observatie, vragenlijsten en interviews. De afzonderlijke resultaten van deze studies waren reeds eerder in het Nederlands gepubliceerd.

Henderson (Open University, Milton Keynes) beschreef op welke wijze de cursus 'Reading Development' was geëvalueerd. Als evaluatie-technieken werden gebruikt: vragenlijsten, interviews en observaties. Hoewel een geselecteerd aantal cursisten via zelfbeschrijvingen aangaf dat zij een aantal van de aangeboden ideeën toepasten, lieten de observaties op scholen zien dat de open-net cursus in de werksituatie een veel geringere invloed had.

In een in algemene termen gesteld paper gaf *Bliesener* (Niedersächsisches Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung) een overzicht van de factoren die een rol kunnen spelen bij het opzetten van evaluatie-studies. Benadrukt werd dat evaluatie dient te vertrekken vanuit een theorie over de nascholing, en vanuit een theorie over de school.

Door *Ekholm* (School Leaders Education, Linköping) werden enkele Zweedse evaluatie-studies besproken. Aan de orde werden gesteld de programma's: Team Training Project, School Leader Education, studiedagen en zomer-cursussen. Naast de gebruikelijke vragenlijsten, werd getracht inzicht te krijgen in de effecten van de programma's door de deelnemers direct na afloop van de cursus een brief aan zichzelf te laten schrijven, dit werd nog eens herhaald twee jaar na de cursus. Op deze wijze hoopte men tot een beter begrip van de belevingen van de deelnemers en de gevolgen van nascholingsprogramma's te komen. Ook werd getracht inzicht te krijgen in de effecten op langere termijn. Hiertoe werden door evaluatoren vóór de aanvang van een schoolgebonden nascholingsprogramma situatieschetsen van de deelnemende scholen opgesteld. Dit gebeurde eveneens direct na afloop van het programma. In 1982 en nog later wilde men een tweede en derde situatieschets opstellen. Deze vorm van evaluatie noemde men 'condensed fieldwork'.

Olsen (Royal Danish School of Educational Studies) bracht verslag uit over de evaluatie van enkele experimentele cursussen die door zijn instituut en door de Deense radio en tv waren verzorgd. Op deze cursussen konden alleen schoolteams intekenen. De bedoeling was dat op elke school studiegroepen werden samengesteld, die zelf verantwoordelijk zouden zijn voor de inhoud van hun discussies. Voor de evaluatie van deze vorm van nascholing werd gebruik gemaakt van survey-onderzoek. De evaluatie leerde dat de leden van de studiegroepen gemiddeld 2-3 uur na schooltijd bij elkaar kwamen om over de inhoud van de cursus en om over hun eigen problemen te praten. De radio- en tv-uitzendingen speelden een ondergeschikte rol. Meestal richtten de studiegroepen zich op het bespreken van algemene problemen (54%), een beperkt aantal stu-

diegroepen nam de vorm aan van projectgroepen die gericht waren op het ontwerpen van alternatieve strategieën voor de school (22%). Deze vorm van nascholing 'runs a risk of producing talk rather than action'. De leraren zelf waren zeer tevreden over deze vorm van nascholing.

Uit 31 in de Bondsrepubliek Duitsland uitgevoerde nascholingsprogramma's concludeerde Döbrich (Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt) dat een positivistische benadering van de evaluatie en een kosten/baten-analyse slechts van zeer beperkte waarde zijn.

De conferentie droeg duidelijk de opzet van een workshop. Reeds in de inleidingen van Prof. Spelling van de Royal Danish School of Educational Studies en van de heer Stobart van de 'school-division' van de Raad van Europa werd er op aangedrongen in werkgroepen tot beleidsrelevante uitspraken te komen met betrekking tot de evaluatie van nascholing. De organisatoren van de conferentie beschouwden het niet tot hun taak een context te bieden voor het maken van dergelijke uitspraken; dit werd overgelaten aan de drie geformeerde werkgroepen. Wel werd door de inleiders benadrukt dat nascholing en de evaluatie ervan de laatste jaren internationaal gezien sterke ontwikkelingen heeft doorgemaakt zowel wat betreft de aard van de nascholing (gericht op 'social policy', 'professional self-development', 'improving school-practice') als wat betreft de rol van de initiators van nascholing (overheden of teams van leerkrachten).

Voorts werd er gewezen op de geringe 'impact' van nascholing, in het bijzonder de rol van evaluatie daarbinnen op de schoolpraktijk of overname van innovaties waardoor bij beleidsvoerders vragen rijzen over het lange-termijneffect van nascholing, gegeven de geïnvesteerde kosten.

Voor zover er sprake was van een concrete opdracht voor de werkgroepen zou men kunnen zeggen dat ze de taak hadden aan te geven wat de bijdrage kan zijn van evaluatie-onderzoek aan nascholing om deze effectiever te maken. Een dergelijke open startvraag kan leiden tot zeer divers uitgewerkte conclusies uit de werkgroepen. Echter na drie dagen werken in de groepen viel er een opmerkelijke overeenstemming in algemeen geformuleerde beleidsuitspraken te constateren. Men was het er over eens dat in-service situation and training (INSET) sterk achterblijft bij de initiële opleidingen wat betreft uitgewerkte opleidingsmodellen en scholingsdoelstellingen, wat het zeer moeilijk maakt criteria voor de evaluatie van nascholing op te stellen. De onduidelijkheid in doelstellingen en settings van nascholing is echter niet alleen een probleem voor evaluatoren, maar voor allen die bij nascholing betrokken zijn, wat weer kan leiden tot gebrek aan coöperatie tussen betrokkenen en onnodige gevoelens van bedreiging en angst. Wel werd geconstateerd dat in de laatste ontwikkelingen de professionalisering van leerkrachten als algemeen doel van nascholing sterker op de voorgrond is komen te staan. In plaats van de leerkracht te zien als functionaris met bepaalde tekorten in zijn opleiding biedt de professionaliseringsdoelstelling de mogelijkheid de leerkracht als deskundige te betrekken bij de verbetering van onderwijs en onderwijzen. Criteria voor de bepaling van effectiviteit van

nascholing zullen dan betrekking moeten hebben op: a) overeenstemming met behoeften van leerkrachten, b) veranderingen voortkomend uit participatie, c) motivatie om aan INSET deel te nemen.

Deze nadruk op de rol en taak van de leerkracht zal op minstens drie niveaus interacteren met 1. het effect van INSET op de leerling en de verbetering van het onderwijs, 2. de behoeften bij beleidsvoerders en 3. met de belangen van degenen die INSET-programma's ontwikkelen. Hieruit werd als consequentie getrokken dat evaluatie-onderzoek dat uitsluitend geïnteresseerd is in het bepalen van het al of niet bereiken van gestelde doelen van beperkte waarde is. Er zal nl. tevens aandacht geschonken moeten worden aan de onbedoelde effecten van programma's en waarom bepaalde effecten wel of niet optreden. Gegeven deze indelingen kon niet anders worden geconstateerd dan dat er een groot informatietekort bestaat over de verschillende settings waarin nascholing kan plaatsvinden en wat daarin feitelijk plaats vindt. Men voelde de noodzaak van een evaluatie-opzet die nascholing kan interpreteren en begrijpen in zijn totale context, omdat het niet zinvol lijkt de afzonderlijke elementen te bestuderen.

Evaluatie-onderzoek van nascholing zou een aantal onderzoekstradities moeten integreren zoals ethnografisch, kwalitatief onderzoek, proces-produkt onderzoek, anthropologisch historisch onderzoek en experimenteel onderzoek. Dit zou dan garanderen dat het evaluatie-onderzoek beter de cultuur van de school zal begrijpen. Evaluatie moet zich daarbij richten op één leerkracht, één school of één onderwerp in plaats van op meerdere leerkrachten, scholen of onderwerpen. De werkgroepen onderschreven dan ook alle het belang van 'schoolbased in-service-training' wat leidde tot de oprichting door de aanwezige deelnemers van een informatie communicatie-netwerk over schoolbased INSET. Het welslagen van INSET, en de evaluatie van INSET, is in sterke mate afhankelijk, zo werd gesteld, van het verkrijgen van participatie van betrokkenen; daarvoor werden een aantal redenen aangevoerd:

1. Nascholingsprogramma's slagen alleen als zij in overeenstemming zijn met de perceptie en behoeften van leerkrachten.
2. Nascholingsprogramma's slagen alleen als zij wederzijds begrip en respect voor de ervaring van leerkrachten mogelijk maken en rekening houden met het volwassen leven van leerkrachten.
3. Nascholingsprogramma's zijn overbodig als zij geen gebruik maken van de capaciteiten van leerkrachten om bij te dragen aan hun eigen professionele ontwikkeling.
4. Evaluatie wordt meer succesvol als zij de ondersteuning en coöperatie van leerkrachten verkrijgen. Coöperatie verzekert dat evaluatie de complexe setting waarin leerkrachten werken 'begrijpt'.
5. Evaluatie-onderzoek heeft een grotere 'impact' als zij in de normale taak van leerkrachten communiceert.

De werkgroepen concludeerden tevens dat te weinig onderzoek is verricht en te weinig gelegenheid is gegeven (o.a. door beleidvoerders) tot het verrichten van onderzoek. Overigens kwamen deze algemene conclusies in sterke mate overeen met een enkele weken daarvoor gehouden conferentie over de evaluatie van nascholing door de

OECD/CERI.

Uit de conclusies van beide conferenties blijkt wel dat de opzet van evaluatie als een integraal deel van nascholing nog nauwelijks is gestart.

H. Tillema

S. Veenman

Manuscript aanvaard 9-12-'80

De Kohnstamm-Kuijer-rel

Enige opmerkingen over enkele aspecten

Toen, begin september 1980, in Amsterdam een groot aantal medici bijeenkwam uit allerlei landen om over 'de slaap' te confereren, werd o.a. de aandacht op het feit gevestigd, hoe verschillend de slaapproblematiek is van mens tot mens. 'Onze kwaal is' zo zei een van de deelnemers 'dat wij in het algemeen onvoldoende naar onze biologische klok luisteren. Daarmee bedoel ik' zo zei de spreker 'dat we pas naar bed zouden moeten gaan als we slaperig worden, ook als dat moment na twaalf uur aanbreekt, maar veel mensen gaan veel eerder en liggen dan te woelen. Kinderen luisteren doorgaans beter naar hun biologische klok dan volwassenen. Ze verlangen pas naar bed als ze moe worden. Daarom is het ook onjuist om kinderen coûte que coûte om zeven of acht uur naar bed te sturen. Dat heeft soms meer te maken met de eigen behoefte aan een rustige avond dan met de zorgen om de nachtrust van het kind. Sommige kinderen krijgen pas om tien uur slaap en ik zou zeggen: laat ze rustig opblijven.' Enz., enz. (zie de N.R.C. van 5 september 1980).

Dit is een van de vele waarschuwingen voor de onkunde van de medicus als zodanig ter zake van de opvoedingspraktijk buiten zijn onmiddellijke arbeidsgebied.

Vader moet om acht uur op zijn werk zijn of om negen uur, maar hij zit vast aan zijn sociale taken en allicht moeder aan de haren. En: hoe oud zijn de kinderen waarover het hier gaat? En: hoe past dit alles in de algemene houding en gewoontevorming van de kinderen? En is die behoefte van hardwerkende, resp. op andere wijze als volwassene belaste ouders, een ongegronde behoefte tot zekere rustgaranties voor zichzelf?

En: als wij – terecht – zouden streven 'voldoende naar onze biologische klok te luisteren', hoe leren wij dat dan? Alleen door lollig door te rotzoien tot we in slaap vallen? Zeker niet alléén door op 'vaste' tijden aan dat lichaam aandacht te besteden ook als het er niet om roept. Maar hoe leren wij aandacht te besteden aan het lichaam als wij de lichamelijke zelfbeleving laten oplopen tot we inzakken? Leer je zo ook andere aspecten van de lichamelijke zelfbeleving kennen, en verstandig verwerken? Bijv. het gratiegevoel?

Zo drink je dan alcohol tot je dronken bent. En zo eet je tot je barst, of althans: maximaal vol bent. 'Nee, dat bedoel ik niet'. Nee? Bedoelt u überhaupt iets reëels? Drugs kun je

ook nemen omdat je 'het lekker' vindt en 'zolang je het kan insnuiven of opdrinken, enz.'

Wie het kind wil bevrijden van zinloze of onverantwoorde gewoonte-drang, zal wel wat genuanceerder moeten denken dan deze hoogleraar in de psychofysiologie. Wij bedoelen niet er 'standaardmodellen' van te maken. Het begint op de wartaal van een volgend krantenspektakel te lijken. Daar moesten dan de school en de verschooling het ontgelden. Iedereen zegt wel eens wat goeds, maar de hoeveelheid wild of halfwaar gebeweerd overweegt er. Wij kunnen daarom Professor D. Kohnstamm (Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden) dankbaar zijn voor het bijeenbrengen van dit materiaal¹ met een Woord Vooraf en een drietal eigen artikelen ('De geminachte pedagoog' en 'Uitgewerkte Ergernis', benevens 'Individualiseren en socialiseren').

Kohnstamm is door Kuijers anti-pedagogische pedagogiek heel boos geworden en hij hoopt, dat dit boekje samen met Kuijers boek over 'Het geminachte kind' op de studielijsten van pedagogen-in-opleiding aan academies en universiteiten toegelaten zal worden. Maar – zo voegt Kohnstamm eraan toe: '... Laat geen enkele leraar van een Pedagogische Academie of docent-pedagogiek het in zijn hersens halen de studenten over deze boekjes multiple choice toetsen af te nemen. Want in dat geval komen Guus Kuijer, Mien Bladergroen en ikzelf gezamenlijk deze pedagoog de oren wassen'. Zo is men dan gewaarschuwd.

Aad Nuis wees in zijn in dit boekje opgenomen recensie van Kuijers 'Het geminachte kind' op Kuijers *grondstelling* 'dat je een kind zelf moet vragen wie hij wil zijn' en voegt daaraan toe, dat dit lijkt te impliceren 'dat het kind een gekortwiekte engel is'. Uiteraard is dit een juiste vraag en men zou verdere belangstelling kunnen opgeven voor Kuijers kletskoek. Evenwel, als vele boze leken brengt hij ook allerlei punten niet zozeer aan de 'orde' maar wel ter sprake. Hij ziet evenals vele anderen – o.a. Aad Nuis van zoëven – de 'Vermassing' van de school in hun schoendozenbouwstijl, of de wenselijkheid de menselijke persoon reeds in het kind te erkennen. Lagerwaard stelt (blz. 9 in dit boekje) dat Kuijers woede 'hoofdzakelijk gericht is' op de volgens Kuijer 'zo denigrerende en machtswellustige instelling waarmee ouders tegenwoordig hun kinderen opvoeden'. Ik dacht niet dat dit nieuw was en ook niet dat juist dit

de negatieve kant was van 'de ouders van tegenwoordig', om maar van dit 'tegenwoordig' te zwijgen.

Renate Rubinstein (p. 16) zegt het met Kuijer eens te zijn 'dat volwassenheid niet "afgeleerde kinderlijkheid" moet zijn, maar integendeel "de kroon op het kinderlijke waarin niets kinderlijks verloren is gegaan"'. U begrijpt: de volwassenheid die deze titel verdient, is de kroon op het 'kinderlijke'. Wij lezen meer leerzaams van deze soort bij Renate Rubinstein: 'Hij (Kuijer) heeft gelijk als hij constateert dat wij het kind minachten (vertederd doen wij dat, natuurlijk) en het beschouwen als een onpersoon', enz. En wij beschouwen het als 'iets dat nog "mens" moet worden en dat zolang het zijn hoogste staat, de volwassenheid, niet heeft bereikt, nog geen individu is, maar een klungelig collectief', enz. Dat wordt, meent zij, door Kuijer erg goed toegelicht. Waarna de 'ontkinderlijke seksualiteit' bekeken wordt. 'Vrouwen' zo meent R.R. "staan hun mannetje". En die prestatie-visie noemt Kuijer 'onkinderlijk' en zo komt er een gerechtvaardigde slotopmerking: 'Er is geen verschijnsel of er zijn meer duidingen voor' en '... Maar wie wil van een schrijver dat hij voor honderd procent gelijk heeft?'

Gek genoeg constateert een volgende recensent (J. P. Bresser), dat Kuijer zijn gebundelde woede afsluit met 'twijfel over alle individualiserende experimenten in het onderwijs. Alles moet opeens weer collectief' (pag. 24). En zo kunnen wij dan twee kanten uit. En – zo zegt weer een volgende recensent: 'dat je de nieuwsgierigheid van kinderen moet blijven prikkelen, dat je dwarsigheid goed moet vinden in plaats van er kwaad om te worden en dat je kinderen zoveel mogelijk hun eigen gang moet laten gaan, daar kan geen groot mens met goed fatsoen tegen zijn. Integendeel' (blz. 29-30). Dergelijke vage generalisaties zijn niet voor discussie vatbaar. Mijn 'goed fatsoen' zal dus wel te gering zijn voor een toelaatbaar bestaan.

Dolf Kohnstamms reactie volgt dan onder de spiegelbeeldtitel (van Het geminachte kind) nl. als: 'De geminachte pedagoog'. Hij meent dat Kuijer na de eerste gouden griffel 'natuurlijk omarmd geworden (is) door de trutigheid van het Nederlandse kinderboekenwezen'. Kuijer zelf spreekt van 'kierrende' populariteit. En hij (Ku.) deelt mee, dat kinderen 'best geweld mogen toepassen – een vrijheid die ten koste gaat van anderen', omdat '... omdat ... : je je eigen plaats nu eenmaal moet bevechten'. En: 'Agressiviteit is iets menselijks en waarom zouden kinderen

daarom niet agressief mogen zijn?' (pag. 35). Wij leren het van de superieure weter Kuijer: alles wat menselijk is, is goed. – Zelfs zijn geleuter. Je zou je afvragen hoe fijn de jeugd van Kuijer toch wel geweest was en wat hij van zijn onderwijzer-zijn beleefd had. In ieder geval was hij er wel mee uitgescheden. Enz. Misschien mogen wij aan Luidinga's mededeling denken, nl. 'dat Kuijer worstelt met eigen treurige jeugdervaringen' (p. 39). Soms vindt dat zijn gestalten in ressentiment, dat in de vorm van wraakexecuties, romantische noodhulp, of noodhulp in volkomen overgave, enz. zijn zelfherziening vindt. Soms blijft het onopgeloste zelfverheerlijking – de anderen deden het immers niet of te laat! Of het werd agressieve herietrapperij. En dan mag vooral 'niets kinderlijks verloren' gaan (p. 39), want het kind kreeg niet wat hij nodig had of meende te hebben. Geen eretitels en bekroningen, enz. lossen dat voldoende op. Ook grote en begaafde personen kunnen lijden onder die nooit overwonnen 'verraden jeugd'.

Het 'kinderlijke' is *dan*: wat er gebeurd is, toen je kind was en niet een eenvoudig grondgegeven, maar wat *of* had moeten gebeuren en juist nooit gebeurd is *of* wat er *wel* gebeurd is en nooit had moeten gebeuren.

Op p. 40 zegt iemand, dat een bepaald boek 'integer en dus overtuigend' is. Deze verwarring van morele kenmerken met rationele is vast moreel in orde en integer, maar ze is niet overtuigend. Als op diezelfde bladzij een ander beweert dat Dolf Kohnstamm 'het echte werk aan anderen overlaat' dan wil ik best aannemen, dat die uitspraak 'integer' is, maar overtuigend is ze alleen voor wie *of* evenmin als die schrijver weet wat Kohnstamm uitvoert *of* voor wie even vooringenomen is als de beschuldiger.

Over de verdere inhoud van deze bundel wil ik verder niet schrijven. De lezer kent nu mijn standpunt. Dit was de zoveelste rel veroorzaakt door anti-pedagogen.

M. J. Langeveld

Noot

1. *Kuijer mooi en lelijk*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1981, 85 blz.

Manuscript aanvaard 12-3-'81

Boekbesprekingen

B. Camstra, *Leren en onderwijzen met de computer*, Stenfert Kroese, Leiden/Antwerpen, 1980, IX + 222 pag. f 32,50, ISBN 90 207 0936 4.

Inleiding

'Leren en onderwijzen met de computer' is een inleidend boek (220 pag.) voor de Nederlands-sprekende onderwijs-wereld over een onderwerp waarvoor wat meer belangstelling groeit, maar waarover toch nog veel onbekendheid bestaat; het aantal misvattingen, zo niet vooroordelen is talrijk. Het is zeker nuttig dat dit boek er is; de kans dat nieuwe mogelijkheden voor een gedifferentieerd onderwijs ten onrechte beperkt blijven tot enkele 'experimenten' zal kunnen afnemen. We zullen na een kort overzicht van de inhoud, ingaan op de wijze waarop de schrijver zijn informerende en attitude-beïnvloedende taak in dit boek heeft uitgevoerd.

Overzicht

Het boek start met een model waarin de verschillende toepassingen van de computer in het onderwijs worden aangegeven, waarna het zich verder concentreert op (direct) computergestuurd onderwijs (CGO of CAI). Na een aantal praktijkvoorbeelden, vooral uit het universitair onderwijs, krijgt de lezer een introductie in hardware, software en courseware (leerstofmateriaal) voor CAI. De benadering is onderwijskundig, niet technisch.

Bij de bespreking van courseware-problemen komen dan ook zaken als leerlingsturing versus programmasturing en de in- en outs van het als docent zelf leerstofmateriaal ontwerpen en invoeren, aan de orde (hfdst. 5).

In de hoofdstukken 6 en 7 wordt een aantal keuzeproblemen behandeld die zich zullen voordoen als men invoering van CAI overweegt. Gerichte aanbevelingen worden zeker niet uit de weg gegaan. De voor en tegens van grote versus kleine systemen krijgen terecht, uitgebreid aandacht. Nu velen bij de verschijning van goedkope microcomputers (die men denkt zelf op schoolniveau te kunnen hanteren voor eenvoudige CAI) licht aan de horizon zien.

Aan de hand van een eenvoudig model van het onderwijsleerproces worden in hoofdstuk 8 en 9, gebruik makende van voorbeelden van toepassing van computers bij muziek-, medicijnen- en vreemde talenonderwijs, nog eens – maar nu met de nadruk op het leerproces – vormgevingsproblemen bij CAI besproken.

Een korte beschouwing over toekomstige ontwikkelingen, waarbij vermeden wordt futuristische hoogstandjes te maken, besluit het boek. Een literatuurlijst (3 pag.) en een

register completeert het geheel.

Evaluatief

Camstra richt zich op het onderwijzend publiek en de gevorderde leek. De lezer wordt in soepele, begrijpende, soms bemoedigende taal aan de hand meegenomen door het wat vreemde, voor sommige wellicht nog bedreigende land van CGO. Geen vreemd woord blijft zonder toelichting staan. Dit valt in hoge mate te waarderen al gaat de schrijver soms wat ver in zijn ijver ('loops', spreek uit loops, e.d.; dat op pag. 35 gesproken wordt over 'Uw kleindochter' nemen we als een slip of the pen.). Soms kan het m.i. ook korter voor een oriënterend werk als dit. Hij slaagt er zeker in in te spelen op de associaties en vooringenomenheden van de lezer. De rol spelen van de wetenschapper die korte metten maakt met vooropgezette ideeën van de gemiddelde onderwijsgevende, is verre van deze schrijver.

De vraag is wel of voor het merendeel van zijn veronderstelde publiek de gekozen voorbeelden en problemen voldoende identificatie bieden. Weliswaar kennen we in ons land nog weinig concrete en wat langer lopende toepassingen van CGO buiten het universitair onderwijs – en daar ook nog zeer beperkt –, het ware te wensen dat toch meer werd aangesloten bij de (innovatie)problematiek van het primair en secundair onderwijs. Ook zou het het begrip voor CGO ten goede komen als er meer uitgeprinte conversaties tussen leerling en programma werden weergegeven en besproken. We missen toch ook enkele ervaringen met CGO in ons land; het PLATO-project van de Universiteit van Amsterdam overheerst wat teveel, temeer daar Camstra nogal onvervalst het PLATO-systeem waaraan hij geruime tijd heeft gewerkt, propageert. Hij beargumenteert die keuze wel, maar het steeds weerkerende in kapitalen gedrukte woordje PLATO in de tekst maakt dat de titel 'leren en onderwijzen met de computer' dan wat te omvattend is (ook ondergetekende ziet het PLATO-systeem overigens als meest geavanceerd CAI-systeem van dit moment). De namen van o.m. Dirkzwager, Beishuizen en hun ervaringen mogen toch niet ontbreken, evenmin als het CAI-project van Moonen. Er is in ons land – voorzichtig nog – een contactgroep voor computergebruik in het onderwijs van leerkrachten in het V.O. Andere Europese landen komen niet aan de orde.

C.M.I.-toepassingen worden – m.i. zeer ten onrechte –

kort afgedaan in het beginhoofdstuk. De entree van computergebruik (vooral mini- en micro) in het onderwijs zou wel eens langs die weg kunnen verlopen, vooral in het niet-tertiair onderwijs. Zeer kundig waarschuwt Camstra voor onderschatting van de voorbereiding van CGO; maar ondergetekende vindt het spijtig dat minder belastende en betrekkelijk eenvoudige invoerbare CMI-toepassingen, die de basis kunnen vormen van uitbreidingen naar CAI, niet worden uitgewerkt.

Nogmaals: een verdienste van dit boek is zeker dat de geïnteresseerde lezer – onderwijsgevende of beleidsfunctionaris of het lid van de oudercommissie (die i.p.v. de 16 mm filmprojector nu aan een micro denkt) – op een vriendelijke, informatieve manier ertoe gebracht wordt zich drie maal te bedenken voor men tot aanschaf van hardware overgaat en dat men, als men dat doet, een aantal onderwijskundig noodzakelijke overwegingen is gepasseerd.

Garforth, F. W., *Educative Democracy. John Stuart Mill on Education in Society*. Oxford University Press, New York, 1980, 256 pag., £ 8,95, ISBN 0 19 713438 6.

John Stuart Mill geniet vooral bekendheid om zijn kentheoretische en ethische opvattingen. Zijn ideeën dienaangaande kwamen al vroeg in zijn leven tot stand, zodat hij het grootste deel van zijn intellectuele arbeid heeft kunnen wijden aan het onderzoeken van de praktische consequenties van deze ideeën (onder meer met betrekking tot de economie, regeringsvorm, positie van de vrouw, religie). Mill was er terdege van doordrongen, dat zijn ethische uitgangspunten – in laatste instantie terug te voeren op de utilitaristische grondstelling 'acts are good so far as their consequences are good' – ook voor de opvoeding belangrijke implicaties inhouden. Op enkele krantetartikelen en speeches na heeft hij daarover echter nooit omstandig gepubliceerd, maar in zijn gehele oeuvre zijn passages te vinden die expliciet handelen over de opvoeding. Het is een verdienste van Garforth dat hij J. S. Mills werk op dit aspect geanalyseerd heeft en diens ideeën over de opvoeding beschreven en uitvoerig gedocumenteerd heeft. Een onderdeel daarvan – de rol van de opvoeding in de maatschappij – wordt behandeld in 'Educative Democracy'.

Garforth onderstreept met dit boek terecht Mills geloof in de mogelijkheden – ja zelfs de morele verplichting – om de wereld te veranderen en de mens op te voeden. Zo stelt Garforth vast (p.96). '... education remained essentially for Mill a selective development of potential by a selective manipulation of environment. Fundamental, therefore, to human nature is its educability.' Mill benadrukt echter niet zomaar het belang van de opvoeding, maar propageert een bepaald soort opvoeding. Opvoeding (in ruime zin) moet nl. niet uitsluitend ten behoeve van het individu geschieden, maar vervult ook een sleutelpositie bij de instandhouding en verbetering van zijn maatschappelijk ideaal (een democratische samenleving). Vandaar dat hij de samenleving een plicht tot opvoeden oplegt (hetgeen Garforth met de uitdrukking 'educative democracy' heeft willen weergeven) en wel een opvoeding met een bepaalde inhoud. Als toetssteen daarvoor hanteerde Mill een aantal fundamentele waarden (vrijheid, individualiteit, waarheid, altruïsme, geluk). De

Vormgeving

De vormgeving van het boek: een prettige lay-out, de schema's zijn onscherp, meer foto's van leerlingen en studenten met CGO worden gewenst.

Samenvatting

Samenvattend kan worden gezegd dat dit informatief, helder en soepel, bijna amicaal geschreven boek naar het beoogde publiek zeker zijn weg zal vinden. Dat zal nog meer het geval worden als de praktijk van het niet-universitaire onderwijs meer aan bod komt, al moet direct worden toegevoegd dat de principes van CGO best inzichtelijk worden gedemonstreerd aan de gekozen voorbeelden. De overheersing van het PLATO-project Amsterdam in de tekst zal daarmee ook verminderen in een volgende druk.

D. de Jong

onvermijdelijke en voortdurende spanning tussen vrijheid-individualiteit en autoriteit-socialiteit vormt in wezen een van de kernproblemen in Mills werk. Garforth is er goed in geslaagd om deze problematiek inclusief allerlei daarmee samenhangende controverses (staatsbeïnvloeding, opvoeding van een elite, rol van religie in opvoeding, functie van universiteiten) weer te geven. Dankzij het feit dat hij voortdurend ernaar gestreefd heeft Mills hele werk in de analyse te betrekken, ontstaat een betrouwbaar beeld van Mills ideeën over opvoeding binnen een samenleving.

J. S. Mills werk bevat zeker ook een aantal zwaktes en is dan ook al verscheidene malen heftig bekritiseerd. Garforth signaleert enige theoretische tekortkomingen in Mills theorie en verdedigt hem op een paar plaatsen – terecht – tegen eenzijdige, beperkte interpretaties. Over het geheel genomen blijft Garforth's behandeling van de kritiek op Mills werk echter zeer onbevredigend. Het gemak waarmee hij over sommige kritieken (o.a. die van Popper, p. 56 en 192) heen stapt, is zelfs enigszins irritant. Verder blijven verscheidene fundamentele problemen onbesproken. Mill hechtte bijvoorbeeld veel waarde aan het onderwijs als opvoedende instantie. Over de concrete inrichting van het onderwijs zegt Mill echter weinig, maar juist daarom is het gemak waarmee Garforth meent verbanden te mogen leggen met het hedendaagse 'education by discovery' (p. 179) of 'Illich' en 'Holt' (p. 185) bedenkelijk. Een analyse van Mills opvatting over 'experience' zou hier op zijn plaats geweest zijn en een kritiek op zijn associatie-psychologische ideeën onmisbaar. De gevolgen van dergelijke analyses voor opvattingen over het onderwijs worden door Garforth absoluut niet onderkend. Verder kan men zich met reden afvragen hoe Mill het gevaar van opvoeding en onderwijs tot subjectivisme denkt af te wenden. Tenslotte – maar dit is zeker niet het laatste probleem waar Garforth aan voorbij gaat – blijft het ontbreken van een duidelijke conceptie van de relaties tussen individuen en tussen individu en maatschappij alsmede de mogelijke gevolgen daarvan voor een theorie over opvoeding en onderwijs een onbesproken pro-

bleem.

Als beoordeling voor Garforth's boek moeten we dan ook het volgende vaststellen. De auteur heeft trouw Mills ideeën geëtaleerd, maar heeft daarbij één aanbeveling van Mill over het hoofd gezien. In hoofdstuk 2 van zijn 'On Liberty' weidt Mill uitvoerig uit over het belang van de discussie over ideeën en theorieën en hij stelt daarbij onder meer: 'The fatal tendency of mankind to leave off thinking about a thing when it is no longer doubtful, is the cause of half of their errors.' Ook al weten we niet direct hoe de oplossing er uit moet zien – zo vervolgt hij – toch moeten we blijven speuren naar zwaktes in ons eigen en andermans denken en doen. Misschien is juist dit de belangrijkste les

die Mill ons vandaag de dag te vertellen heeft. Mills typerende, niet-aflatende ijver om over zijn ideeën in discussie te treden is helaas vrijwel helemaal uit Garforth's boek verdwenen, waardoor het geheel beduidend aan waarde verliest. Mills ideeën zijn nog steeds het kennen waard, hoewel op een aantal punten achterhaald. De beste manier om Mill te leren kennen is echter m.i. zijn eigen werk te lezen. Wie daarna Garforth's boek ter hand neemt, vindt daarin welkome aanvullingen uit minder bekende, resp. moeilijker toegankelijke Mill-publikaties. Als zodanig heeft Garforth's boek zeker zijn waarde.

H. van Oers

Kooyman A. en S. Piët, *Ze kunnen me niet horen, want er zit glas tussen. Kind en televisie*. Ambo, Baarn, 1979, 117 pag., ISBN 90 263 0466 8

In dit boekje is een zestal bijdragen over kind en televisie bijeengebracht. De bundel bestaat in feite uit twee delen. Het eerste deel is gedragswetenschappelijk van aard en omvat een drietal bijdragen waarin de resultaten van empirisch onderzoek op het gebied van kind en televisie worden belicht. Het tweede deel gaat over de praktijk van de Nederlandse kindertelevisie. Hierin luchten programmamakers hun hart over het wel en wee van de kindertelevisie. Tevens worden enkele suggesties gedaan die tot een meer verantwoord programma-aanbod voor kinderen moeten leiden.

In het eerste hoofdstuk maakt Harris duidelijk dat televisie-kijken een bezigheid is die de aandacht van pedagogen alleszins verdient. Alleen al in de lagere-school-periode kijken kinderen zo'n 3000 uur naar televisie. Dit is de helft van het aantal uren dat in dezelfde periode op school wordt doorgebracht. Als de Verenigde Staten ons voorland zijn, zal het aantal kijkuren in de toekomst nog aanzienlijk toenemen. Volgens Levelt zitten kinderen in de Verenigde Staten al meer tijd voor de beeldbuis dan op school. Televisie-kijken is daar een bezigheid die, op het slapen na, de meeste tijd van kinderen in beslag neemt.

Het boekje richt zich op een breed lezerspubliek. Er wordt dan ook een spaarzaam gebruik gemaakt van verwijzingen naar de literatuur. In het algemeen laten de bijdragen zich vlot lezen. Dat geldt het minst voor het openingshoofdstuk van Harris, dat overigens ook inhoudelijk een zwakke indruk maakt. Mijn belangrijkste bezwaar tegen Harris' betoog is dat hij onvoldoende gebruik maakt van zijn eigen specialisme: de ontwikkelingspsychologie. Zo mist hij een ontwikkelingspsychologische benadering als Harris spreekt over de wijze waarop kinderen visuele informatie van televisie opnemen. Harris koppelt zijn uitspraken hierover niet aan gegevens over de cognitieve ontwikkeling van het kind, maar licht een en ander bij voorkeur toe aan de hand van experimenten die bij volwassenen zijn uitgevoerd. Zo bespreekt hij in dit verband de bij volwassenen uitgevoerde onderzoeken van Bartlett (over herinneringsvertekening) en Heider en Simmel (over attributie), om dan te concluderen dat, als bij volwassenen zich dergelijke mechanismen voordoen, zij bij kinderen nog wel een graadje sterker zullen optreden. Op zich is dit geen oneigenlijke

gedachte, maar een goed begrip van de wijze waarop kinderen informatie van televisie verwerken kan niet alleen worden verkregen door boven gebreken in het volwassen waarnemingsvermogen een vergrootglas te houden. Dat vergt ook, zo niet in de eerste plaats, dat ontwikkelingspsychologische kennis van de cognitieve capaciteiten en mechanismen van kinderen van onderscheiden leeftijden wordt gebruikt om in te schatten wat van het televisieaanbod op kinderen overkomt.

Op sommige plaatsen spreekt Harris ook te gemakkelijk van 'het' kind, zonder aan te geven over welke leeftijdsfase hij het heeft. Dit is vooral storend wanneer het om onderzoekresultaten gaat, die alleen voor specifieke leeftijdsgroepen gelden. Een voorbeeld is Harris' stelling, dat uit onderzoek blijkt dat 'het' kind televisie-kijken onder meer aantrekkelijk vindt, omdat het daarvan iets kan opsteken over bijvoorbeeld andere landen en volkeren. Onderzoekingen hebben echter uitgewezen dat kinderen jonger dan 8 à 9 jaar nauwelijks een informatieve functie aan televisie toekennen. Het weglaten van deze verbijzondering breekt Harris overigens later in zijn betoog op. Hij gaat zich dan alsnog verbazen over het 'feit' dat jonge kinderen, die met één been nog in de fantasiewereld staan, zo'n nadruk leggen op de informatieve functie van televisie. Maar in plaats van te concluderen dat jonge kinderen dat misschien ook niet doen, pijnigt Harris zijn hersens om een 'verklaring' te vinden voor een feit dat niet bestaat. Dat komt overigens vaker voor. Zo tracht Harris een verklaring te vinden voor het 'feit' dat televisie voor kinderen geen ontsnappingsfunctie heeft. Mijns inziens had Harris zich deze moeite kunnen besparen, omdat onderzoek heeft uitgewezen dat televisie wel degelijk een escapistische functie kan hebben, zij het dat die functie aanzienlijk minder sterk is dan aanvankelijk werd gevreesd. Overigens is de verklaring die hij geeft, behalve overbodig, ook op zichzelf zeer discutabel. Harris 'verklaart' het vermeende ontbreken van een ontsnappingsfunctie van het televisie-kijken namelijk door te stellen dat het kind überhaupt geen reden heeft om de werkelijkheid te ontsnappen, en wel omdat kinderen anders dan volwassenen nog geen vaste rollen en verantwoordelijkheden kennen. Ik vind dit een opmerkelijk romantische visie op het kind, dat niet geplaagd door onze volwassen plichten kenne-

lijk alleen maar gelukkig kan zijn. Dit doet mij denken aan de romantische ideeën die enkele eeuwen terug werden gekoesterd over stammen uit den vreemde die buiten de klauwen van de westerse beschaving waren gebleven. Het sprookje van 'le beau sauvage' is inmiddels grondig achterhaald, maar mij dunkt dat sinds de opkomst van de getuigenisliteratuur, de kinderspsychiatrie en -therapie, de M.O.B.'s enzovoort de fabel van van de onbezorgde kindertijd ook niet houdbaar is gebleken.

Ook Harris' visie op de vertekening van de werkelijkheid door televisie vereist commentaar. Harris stelt dat televisie door benadrukking van het dramatische en ongebruikelijke een vertekend beeld van de werkelijkheid geeft. Dat is natuurlijk ook zo, en dat heeft televisie gemeen met de meeste massamedia. Maar mijns inziens vergist Harris zich wanneer hij opmerkt dat televisie een sterker vertekend beeld geeft dan hetgeen kinderen dagelijks uit eigen ervaring meemaken. Het tegendeel lijkt mij juist: het kleine wereldje waarin het kind leeft kan niet anders dan tot vooroordelen leiden. Een representatief beeld van wat in de werkelijkheid omgaat krijgt een kind slechts door kennis te nemen van bevindingen die zijn individuele ervaring overschrijden. Een bijdrage hiertoe kunnen de volwassenen uit de omgeving van het kind leveren, en tot op zekere hoogte ook een medium als televisie. Dat laatste overigens in beperkte mate, omdat onderzoek uitwijst dat uit eigen ervaring opgebouwde op- en misvattingen zich door niet-persoonlijke communicatie moeilijk laten veranderen.

Levelt gaat in zijn bijdrage vooral in op de cognitieve vaardigheden die kinderen moeten hebben om van televisieprogramma's te kunnen genieten en die te begrijpen. Levelt richt zich vooral op kinderen uit de jongere leeftijdscategorie (peuters en kleuters). Zijn betoog is doorspekt met korte fragmenten uit observaties en gesprekken met kinderen, die treffende illustraties bieden voor de consequenties van het ontbreken van de vereiste cognitieve vaardigheden voor de wijze waarop televisie op kinderen overkomt. Duidelijk wordt dat kinderen anders televisie-kijken dan volwassenen en dat speciale basisvaardigheden daarbij een rol spelen. Levelt besluit zijn artikel met een aantal waardevolle suggesties voor de wijze waarop de school een bijdrage kan leveren tot een beter begrip en gebruik van televisie. Met één suggestie ben ik het niet eens. Levelt acht formeel onderwijs noodzakelijk om de taal van televisie te begrijpen. Over de wenselijkheid daarvan kan men twisten, maar een absolute noodzaak lijkt mij dat niet. De taal van televisie leren we op den duur allemaal, ook zonder inspanning van de school.

In het derde hoofdstuk bespreekt Vos het onderzoek naar het televisiegeweld, door hem aangeduid als een nieuwe kinderziekte. Hij gaat aan de hand het uitgevoerde onderzoek na wat de effecten op korte en lange termijn zijn van het kijken naar geweld op de televisie. Terecht bestrijdt Vos de gedachte dat televisiegeweld een rechtstreekse 'injectienaaldwerking' heeft. Of het zien van geweld op de televisie invloed heeft en waarin die invloed bestaat is mede afhankelijk van de vele andere invloeden die op kinderen worden uitgeoefend. Een "gemakkelijk" antwoord op de vraag naar de effecten die van het zien van geweld op de televisie uit kunnen gaan, is dan ook niet te geven. Vos geeft

een helder beeld van het uitgevoerde onderzoek en komt tot genuanceerde conclusies over de nadelige gevolgen die het kijken naar geweld op de televisie op het gedrag en de attitudes van kinderen kan hebben. Een tweetal conclusies kan ik echter niet delen. Zo is Vos' stelling dat er een 'sterk' verband is aangetoond tussen de frequentie waarmee naar geweldprogramma's op de televisie wordt gekeken en agressief en crimineel gedrag, mijns inziens niet juist. Weliswaar zijn de gevonden correlaties meestal statistisch significant, maar daarmee is er nog geen sprake van een 'sterk' verband. De meeste correlaties komen niet boven .30 uit, en verklaren daarmee minder dan 10% van de variantie. Mijn tweede reserve betreft Vos' interpretatie van de resultaten van een onderzoek van Gerbner en Gross, waaruit blijkt dat in de Verenigde Staten zware kijkers geneigd zijn het voorkomen van geweld in de eigen omgeving te overschatten. Vos meent dat men veilig kan stellen dat televisie hieraan debet is. Ik ben daar minder zeker van. Kijkfrequentie is namelijk (negatief) gecorreleerd met opleidingsgraad en milieu, en deze derde variabelen kunnen mijn inziens evenzeer het aangetroffen verband verklaren. Daar komt nog bij dat in Engels replicatieonderzoek, uitgevoerd door Woher, het Amerikaanse onderzoekresultaat niet werd bevestigd.

De bijdrage van Piët bestaat uit interviews met makers van kinderprogramma's. Deze interviews laten zich, evenals het artikel van Aart Staartjes, zeer vlot lezen. De programmamakers blijken het over één ding gloeiend eens: de kindertelevisie is in Hilversum een ondergeschoven kind. Budgettair vormt de kindertelevisie een sluitpost op de omroepbegroting en prestige onder collega's zul je via het maken van kinderprogramma's ook niet gauw verwerven. Staartjes schetst een zeer somber beeld van het Nederlandse programma-aanbod voor kinderen. Hij onderscheidt vier soorten programma's voor kinderen. In de eerste plaats de uit de 'grote Amerikaanse container' gekochte programma's. Deze programma's zijn voor hem per definitie commerciële sensatierommel. Ten tweede de nette opvoedende programma's, die een burgerlijke moraal bevestigen, 'Ren je rot' bijvoorbeeld. Die programma's zijn ook slecht. Dan de categorie ondeugende programma's met toch een optimistische opvoedkundige toon (bijv. 'Pipo de Clown', 'Bassie en Adriaan' e.d.). Deze programma's zijn ook slecht, maar wel iets minder. En dan is er tenslotte een categorie programma's, waarin wel eens woorden worden gebezigd die in 'nette' produkties worden vermeden, waarin uitgelegd wordt dat er ook kommer en kwel in de wereld is en dat ouders bij tijd en wijlen verdraaid onredelijk kunnen zijn. Dit zijn de kwaliteitsprogramma's; 'J.J. de Bom' en de 'Film van Ome Willem' vallen in deze categorie. Met Staartjes ben ik van mening, dat de programma's die zijn goedkeuring weg kunnen dragen er kwalitatief uitspringen, al zullen vele opvoeders die mening niet delen. Maar ik volg hem niet als hij vervolgens elk programma dat niet expliciet de kritische zin van kinderen wil bevorderen als een kwalitatief wanprodukt aanmerkt. De kinderen zelf zullen, getuige de kijkcijfers, zo'n opvatting zeker niet onderschrijven. Kennelijk leggen kinderen andere maatstaven aan, een gegeven dat zonder in paternalisme te vervallen niet één-twee-drie opzij geschoven kan worden. Kwalitatief goede program-

ma's bereik je niet alleen door een aanpak, waarbij kinderen via sketches en liedjes aan het denken worden gezet. Of dit nu zo'n ideale opzet is, lijkt mij overigens nog de vraag. Misschien moet de formule voor programma's met een dergelijke doelstelling wel drastisch worden herzien. Een programma dat 'spannend' en 'leuk' is, de twee onverbidde-lijke kindereisen, en waarin kinderen tussen de regels door toch aan het denken worden gezet, is dat nu echt niet mogelijk?

In de slotbijdrage van *Kooyman* worden enkele suggesties gedaan om tot verbetering van de kindertelevisie te komen. Onlangs is één daarvan, de oprichting van een werkgroep waarin programmamakers zich bezinnen op de kindertelevisie, gerealiseerd. Dat wil zeggen, in eerste aanzet want wil die groep enig leven beschoren zijn dan zal de omroep financieel moeten bijspringen. Evenals Staartjes geeft Kooyman een wat overtrokken negatief beeld van de huidige kindertelevisie. Ouders hebben het bij hem ook gedaan. Dezen zouden zich in het geheel niet interesseren voor wat hun kinderen op de televisie zien. Hij staft deze grief onder meer door te wijzen op een NOS-onderzoek waaruit zou blijken dat slechts 8% van de Nederlandse jeugd wel eens met hun ouders over televisieprogramma's praat. Een curieus gegeven vindt Kooyman, alle reden dus om dat rapport eens op te slaan. Dan blijkt echter dat Kooyman de zaak te somber voorstelt. Die 8% blijkt te slaan op de kinderen die het *vaakst* met hun ouders over

televisieprogramma's spreken. De meeste kinderen roeren dit onderwerp vaker met vriendjes en vriendinnetjes aan. Maar dat wil natuurlijk niet zeggen, dat zij er met hun ouders niet over spreken. Dat blijkt trouwens uit hetzelfde NOS-onderzoek: 69% van de ouders zegt zo nu en dan met hun kinderen over televisie te spreken. Ook verwijt Kooyman wat al te snel ouders 'pedagogische hypocrisie'. Daarmee bedoelt hij, dat ouders wel blijken boze brieven en dergelijke de vinger tegen de omroep opheffen, maar zich ondertussen thuis niets gelegen laten aan wat hun kinderen met televisie doen. Mij dunkt, dat Kooyman pas van 'hypocrisie' kan spreken, wanneer hij weet aan te tonen dat de ouders die zich schriftelijk tot de omroep wenden dezelfde zijn als die welke het in de eigen opvoeding laten afweten. Erg waarschijnlijk lijkt dat niet.

Afsluitend: mijn kritiek betreft – als ik het artikel van Harris buiten beschouwing laat – meestal detailpunten. Ondanks een aantal onzorgvuldigheden, is het over het geheel genomen een goed leesbaar boekje, dat een gat vult in de schaarse Nederlandse literatuur over kinderen en televisie. Het vormt een goede aanzet voor het op gang brengen van een discussie over kindertelevisie en leidt er hopelijk toe dat deze binnen en buiten omroepkringen ernstiger wordt genomen dan tot nu toe.

T.H.A. van der Voort

Schoneveld, J., *The Bible in Israeli Education*, Van Gorcum, Assen, 1976, IX + 294 pag., f 49,50, ISBN 90 232 1368 8

Van oudsher is de joodse opvoeding in de eerste plaats een zaak geweest van het gezin, de synagoge en het leerhuis en niet van de school. Wel ging deze na de emancipatie een grotere rol spelen en vinden we ook in haar de drie stromingen terug die met deze emancipatie waren ontstaan: de (neo)orthodoxe, de socialistische en de 'algemene'. We zien dit in de wijze waarop men de bijbel, d.w.z. het Oude Testament, beschouwt en de stof die men daaruit voor de leerlingen kiest. De orthodoxie, afkerig van integratie van bijbel en moderne cultuurelementen, legt traditioneel het accent op de Tora. Ze verwerpt elke bijbelkritiek. Bij de socialisten wordt de bijbel wel als een waardevol maar toch 'seculier' boek gezien en ligt het accent op de actie in sociaal, nationaal en moreel opzicht. Voor de algemene richting geldt iets dergelijks: hier kiest men geschiedverhalen en karakter vormende stukken. Elke situatie en elke tijd heeft hierin dan weer een bepaalde voorkeur. Nu zijn geliefde verhalen om Abraham (de pionier en het bewijs van het recht van Israël en niet dat van de Arabieren op het land). Jozua (de bezetting van het land). Politieke thema's met name bij de profeten Jeremia en Amos en 'problemen' als in het boek Job. Op 7 à 8 jaar beginnen de kinderen zelf de bijbel te lezen, een kinderbijbel wordt niet gebruikt. De

verschillende thema's komen zowel bij het lager als bij het voortgezet onderwijs telkens aan de orde, in een soort van concentrische leergang dus.

Schonevelds boek is voortreffelijk. Het is leesbaar en helder geschreven met veel gevoel voor de historische lijn en de continuïteit in de joodse geschiedenis. In het eerste deel geeft hij een algemene oriëntatie, in het tweede bespreekt hij een aantal leerboeken met de bovengenoemde thema's.

Opmerkelijk is dat alle stromingen, ook de seculiere, grote belangstelling hebben voor de bijbel en dat niemand het onderwijs hierin wil afschaffen. Hierin vinden we, stelt Schoneveld, de joodse identiteit, die dan een religieus-nationale dimensie vertoont. Is dat nu juist? Het geldt toch alleen maar voor de joden in Israël en niet voor de vele joden daarbuiten, noch voor de joden "zonder bijbel". Bovendien kan men volhouden en dit is ook door velen gedaan, dat het accentueren van het nationale element de joodse identiteit juist in gevaar brengt. Dat was indertijd het bezwaar tegen het zionisme en het is dit gebleven tot de huidige dag.

N.F. Noordam

Merle M. Ohlsen, *Guidance Services in the Modern School*, Harcourt, Brace, Jovanovich Inc., New York 1974, VI + 500 pag., \$ 15.95, ISBN 0 15 529738 4

Dit boek geeft een overzicht van de behoeften aan en de mogelijkheden tot guidance in het primair en secundair onderwijs. Het is bestemd voor counselors, voor gespecialiseerde en ervaren docenten, maar kan ook goed als introductie voor studenten gebruikt worden.

Het boek is deels internationaal van karakter, deels typisch op de Amerikaanse situatie afgestemd. Dat laatste vooral waar het bestaande en noodzakelijke voorzieningen betreft, zoals organisaties, instanties, bureaus e.d. (hoofdstukken 10, 13 en 14). Vooral in de hoofdstukken 1 t/m 9, 11 en 12 is het boek ook op andere landen dan de USA afgestemd. In deze hoofdstukken wordt de guidance als zodanig behandeld: begrippen en technieken (individueel en groepsgevoel) en wordt uitvoerig de personality-assessment als middel van begeleiding besproken.

Tenslotte wordt in het appendix ingegaan op de opleiding tot counselor, op de guidance-ethiek (vrij uitvoerig) en op de eenvoudige statistiek.

De hoofdstukken hebben een vaste, prettige indeling: een thema-introductie, de uitvoerige, puntsgewijs behandelde tekst, een summary, vragen over de tekst, een uitgebreide literatuurlijst en suggesties voor verdere literatuur. Het Engels is niet moeilijk en van een vlot leesbare stijl.

De in dit boek behandelde guidance is voornamelijk de leerling-gerichte begeleiding. Deze is meestal direct, soms indirect via adviezen e.d. aan docenten en ouders. De zgn. meso- en macro-begeleiding worden in dit boek niet behandeld. De guidance van de leerlingen van het primaire onderwijs is vooral gericht op steun aan de leerling in het

overwinnen van de gebruikelijke psychische problemen: aanpassing en ontwikkeling. Ook leerproblemen vallen hieronder, maar nemen zeker geen overheersende plaats in. De school wordt in dit boek opgevat als een leefmilieu met de kenmerken van ieder leefmilieu, maar waar bovendien onderwijs gegeven en ontvangen wordt. De guidance van leerlingen van het secundair onderwijs staat vooral in het teken van de puberteitsontwikkeling en van de beroeps(opleidings)keuze. De centrale plaats van deze laatste problematiek blijkt o.a. uit het feit dat in de historische inleiding op de schoolguidance de vocational information als een van de eerste en voornaamste vormen daarvan wordt aangewezen en dat er een kort maar helder overzicht gegeven wordt van theorieën over de beroepsontwikkeling. Daarbij worden personen als Super en Holland behandeld.

Zowel voor het lager als voor het secundair onderwijs staat de guidance dus in het teken van de mental hygiëne en van de persoonlijkheidswording (incl. de beroepsoriëntatie als een bewuste persoonlijke keuze).

De nadruk ligt daarbij sterk op de zelfontwikkeling van het schoolkind, het groeipsychologie-model dus. Opvoeders zijn daarbij secundaire instanties, helpers, ondersteuners e.d. Wat de onderlinge relatie tussen deze opvoeders betreft, wordt de noodzaak van samenwerking onderstreept.

Hoewel het boek dus deels Amerikaans georiënteerd is, is het toch voor Nederlandse studenten, dekanen e.d. zeer nuttig. Met name door zijn vormgeving, maar ook door de uitvoerigheid t.a.v. de beroepsoriëntering als onderdeel van de schoolguidance.

P. van den Broek

Rost, D. H. (Hrsg.), *Unterrichtspsychologie für die Grundschule*, uit de serie „Psychologie für die Grundschule“, Band II, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, Obb., 1980, 230 pp., DM 19,90, ISBN 3-7815-0422-0.

In een voorgaande uitgave van dit tijdschrift besprak ik reeds het eerste deel (*Entwicklungspsychologie für die Grundschule*) uit deze serie van in totaal drie delen; een bundel over 'Erziehungspsychologie für die Grundschule' moet nog verschijnen.

De nu voorliggende bundel is uit twee gedeeltes opgebouwd. Het eerste gedeelte (de hoofdstukken 1 t/m 3, met meer algemene informatie over leerprocessen, motivatie en motiveringskwessies en noties uit remediërend en adapterend onderwijs. Een tweede gedeelte bestaat uit een zestal hoofdstukken die meer specifiek ingaan op typische basisschoolvakken als (leren) lezen, spelling, rekenonderwijs enz. Voor deze laatste bijdragen zijn aparte auteurs gewonnen die terzake hun sporen verdiend hebben. Hoewel op zich een interessante conceptie, heeft deze werkwijze tot gevolg gehad, dat rond bepaalde schoolvakken, vaak tamelijk willekeurig, bepaalde cognitieve of leertheoretische uitwerkingen plaatsvinden. Zo komen de theorieën van Piaget en Bruner vooral uitgebreid in het hoofdstuk rond maatschappijleer aan de orde (Hoffmann), terwijl men, zeker Piaget, eerder bij het rekenonderwijs zou verwachten. Dit geeft de beschouwingen soms een vrijblijvend en zelfs wat irrelevant karakter.

De praktisch pedagogische uitwerking (een doelstelling der auteurs) is, evenals in de eerste bundel, erg wisselend. Om de gedachten hierover enigszins te bepalen, denk ik, is het wenselijk ruwweg een drietal niveaus in uitwerking te onderscheiden.

Allereerst is het denkbaar dat pedagogische en psychologische informatie besproken wordt vrijwel uitsluitend op theoretisch niveau, zonder referentie aan situaties waarin opvoeder en opvoedeling elkaar ontmoeten. Vervolgens, als tweede mogelijkheid, ziet men vaak uitwerkingen waarin praktijk-situaties vooral als *abstractie* dienen van een theoretische redenering over intra-individuele of onderwijskundige variabelen of processen. Bij de in de onderwijspraktijk werkzame lezer geven deze uitwerkingen meestal een gevoel van herkenning. Dit kan dan een aanleiding vormen de eigen ervaringen te herstructureren overeenkomstig de gevoerde redenering en zodoende ook nieuwe inzichtsmonumenten te verkrijgen voor het eigen functioneren. Het nieuwe inzicht, verkregen o.g.v. het gelezene, is in dat geval vooral een functie van de eigen werkzaamheid, creativiteit enz. van de lezer. De meeste bijdragen uit deze bundel komen tot op dit niveau (bijv. het

Fürntratt en zur Oeveste).

Het meest geavanceerde niveau van praktisch-pedagogische uitwerking, het niveau waarop de lezer voor hem/haar begrijpelijke en hanteerbare handvaten aangeboden krijgt wordt in deze bundel bijna nergens bereikt. Overigens lijkt me dit laatste niveau ook enkele nadelen met zich mee te brengen. Gemakkelijk kunnen uitwerkingen hier het karakter van een kookboek aannemen, hetgeen een kritische verwerking van de stof niet steeds ten goede komt. Bij de bespreking van de belangrijkste bijdragen in deze bundel zullen we aangeven op welk niveau de praktisch-pedagogische uitwerkingen liggen.

Het eerste hoofdstuk (Huber en Rost) behandelt vooral leerconcepten uit de leertheoretische en cognitieve theorieën. Naast een interessante uitwerking van belangrijke verschilpunten binnen deze stromingen, wordt ook veel basale informatie gegeven, op een overigens niet eenvoudig niveau. Het lezen vergt een gedegen theoretische oriëntatie, waardoor het als inleiding op deze theorieën eigenlijk niet geschikt is. Dit is een, naar mijn smaak, belangrijke onevenwichtigheid van dit hoofdstuk. Dit is te meer jammer omdat de praktisch pedagogische aspecten weer veel aandacht krijgen en hier en daar zelfs op niveau 3 uitgewerkt worden. Veel aandacht wordt ook ingeruimd voor een in het onderwijs veel gemaakte denkfout, namelijk dat er een lineaire relatie zou bestaan tussen beschrijvende gegevens afkomstig uit de leerpsychologie en maatregelen in het onderwijs die hierop geënt zijn.

Fürntratt geeft een exposé over aspecten van motivatie en motivering die in het leerproces van belang zijn. Hij geeft een gedegen, niet helemaal van humor gespeende analyse van het „intrinsieke” in de motivatie. Zijn benadering is vooral leertheoretisch.

In het derde en laatste hoofdstuk van het meer algemene gedeelte behandelen Schwarzer en Rongen enkele noties uit het remediërend en adapterend onderwijs. Beide auteurs gaan uitvoerig in op het ontstaan en de behandeling van leermoeilijkheden. Zij zijn de opvatting toegedaan dat het percentage leermoeilijkheden met een medische oorzaak relatief klein is. Leermoeilijkheden zijn, volgens hen, meestal een gevolg van negatieve wisselwerkingen tussen het lerend kind en situaties waarin het terecht komt. Een opeenstapeling van negatieve ervaringen resulteert dan in frustraties in leersituaties en veroorzaakt vooral emotionele haperingen. Eén en ander kan zelfs leiden tot anomie (gevoel van hulpeloosheid en negatief zelfbeeld) of geleerde hulpeloosheid (vergelijk ook Seligmans theorieën). Een vergelijkbare visie op gedragsontwikkeling treft men onder meer aan in het inmiddels klassieke artikel van Sameroff en Chandler (1975). Het laatste gedeelte van hun hoofdstuk handelend over remediale technieken en programma's is overigens nogal onduidelijk en lastig leesbaar.

De zes volgende hoofdstukken zijn geschreven rond vakken zoals zij op de basisschool worden aangeboden. Schmalohr geeft een uiteenzetting over de psychologische aspecten van het lezen, in het bijzonder het beginnend lezen. Het stuk is niet bedoeld als een overzichtsartikel maar wil voorname een aantal trends in het leesonderwijs behandelen.

De auteur gaat uitvoerig in op de historie van verscheidene leesmethoden, zoals die in het Duitse onderwijs de laatste 100 jaar zijn gebruikt en de argumenten die bij aanname of verzuizing werden gehanteerd. Naar mijn weten is de ontwikkeling van het Nederlandse leesonderwijs in hoge mate vergelijkbaar met de hier geschetste. Schmalohr geeft ook een evaluatie van de diverse leesmethoden. Eén en ander doet hij met in betrachtnamen van leerlingkenmerken (bijvoorbeeld intelligentie), beter bekend als aptitude-treatment interaction benadering. De pedagogische praktische uitwerking komt af en toe op niveau 2.

Het hoofdstuk van zur Oeveste over spelling sluit goed aan op de voorgaande uiteenzettingen over analytisch-synthetische- en globaal-leesmethoden. Hoewel de praktische behandeling op het eerste niveau ligt, is de opbouw van het hoofdstuk erg helder en daardoor zeker ook voor de practicus bruikbaar.

Zur Oeveste bespreekt als belangrijke aspecten van spelling de beheersing van het alfabet, de vaardigheid tot het abstraheren van fonetische informatie, de opslag van het woordbeeld en de transformatie van fonemen in grafemen. Geschikt vooral voor lezers met een zeker wetenschappelijke interesse. Zur Oeveste geeft niet alleen uitkomsten van onderzoek maar ook vaak beschrijvingen van onderzoeksanalyses.

Lorenz en Radatz vervolgens behandelen het rekenonderwijs en belichten hiervan twee belangrijke interactionistische momenten. Allereerst gaan zij in op mogelijke leerling-curriculum interacties (ATT) die van invloed zijn op de opname en verwerking van de informatie. Zij bespreken bijvoorbeeld naar aanleiding van Bruners drie manieren om informatie te (re)presenteren, de invloed van de factor „ruimtelijke voorstelling”. Ook gaan zij in op het „verbale jasje” waarin opgaven gestoken zijn en het gegeven dat leerlingen hier vaak meer moeilijkheden mee hebben dan het uitvoeren van de ermee verbonden mathematische operaties. Een onderwerp dat in de afgelopen jaren ook in dit tijdschrift aan de orde is geweest. Een tweede type interacties wordt gevonden in de onderwijskracht – leerling omgang. Aan bod komen bijvoorbeeld de verwachtingen van leerkrachten over bepaalde antwoorden die leerlingen kunnen geven. Ook percepties die leerlingen hebben over de inschatting van hun mathematische capaciteiten door de leerkracht en de invloed hiervan op de omgang in de les. Dit laatste is een typisch voorbeeld van een onderwerp dat in breder verband aan de orde had kunnen komen.

De laatste drie hoofdstukken gaan over „Sachunterricht” (verzamelnaam voor informatie uit sociale wetenschappen, milieukunde, biologie, seksuele opvoeding, aardrijkskunde, natuur- en scheikunde enz.) van Hoffman, tekenen en kunstzinnige vorming (Otto) en over muziekonderwijs (Kötter). Hoffman geeft nogal uitvoerig en zonder directe relatering aan het onderwerp de theorieën weer van onder meer Dewey, Piaget, Bruner en Gagné. De bijdrage wordt weinig praktisch pedagogisch uitgewerkt. Dit geldt ook voor de overige twee. Interessant in Hoffmanns stuk is de aandacht die zij geeft aan mogelijk- en wenselijkheden van ervarend leren of daaraan verwante leervormen (discovery learning, werken in kleine groepen). Vervelend is dat zij nogal wat namen van curricula noemt die onwikkeld zijn

over betreffende vakken zonder deze inhoudelijk diepgaander te bespreken. Otto's uitwerking (*Ästhetische Erziehung*) is nogal gedateerd.

Een algemene opmerking wil ik nog maken over de literatuurverwijzing. Op een enkele uitzondering na (Otto bijv.) wordt er indien het onderwerp dit vereist, een goede koppeling gemaakt met de angelsaksische literatuur. Dit lijkt beter gelukt dan in het eerste deel.

Samenvattend kan men het boek typeren als een inleiding in onderwijspsychologische onderwerpen dat niet altijd even gemakkelijk te lezen is. Het is geen boek dat de meest recente ontwikkelingen beschrijft. Een groot gedeelte van het boek is gegroepeerd rond basisschoolvakken, hetgeen een in beginsel interessante conceptie is. De be-

spreking van onderwijskundige concepten is echter per hoofdstuk tamelijk willekeurig en bepaalde onderwerpen zijn ook op andere punten van het boek vaak en zelfs meer relevant. De lezer zal voor een belangrijk deel zelf deze verbanden moeten leggen.

F. H. R. Leenders

Sameroff A. J., en M. J. Chandler, *Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty*, in: F. D. Horowitz e.a. (eds.), *Review of Child Development Research*, vol. 4, The University of Chicago Press, 187244, 1975.

Peter Woods (ed.) *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*. Croom Helm, London, 1980, ISBN 0 7099 0178 X

De artikelen in dit boek vinden hun oorsprong in een conferentie die in 1978 in Oxford werd gehouden. Er zijn in het afgelopen decennium nogal wat onderwijssociologische studies verschenen met een interactionistisch karakter. Parallel daaraan verschijnen studies met een meer structurele aanpak, al dan niet vanuit Marxistische of Durkheimiaanse hoek. De relatie tussen deze twee benaderingen wordt nog steeds als problematisch ervaren, ondanks overbruggingspogingen van o.a. Sharp en Green (*Education and Social Control*) en Willis (*Learning to Labour*).

De kapstok van de artikelen in deze verzamelbundel is het begrip 'strategie'. Op de betekenis daarvan gaat Woods in het eerste hoofdstuk in. Het behang achter de kapstok heeft een interactionistische kleur. Dat brengt een begripkader met zich mee waarin de activiteiten in het onderwijsleerproces opgevat worden als onderhandelingen, waarin leerkrachten 'overleven' en met de klas tot een 'werk-consensus' trachten te komen. Activiteiten van onderwijsgeven worden gezien in termen van rollen die gespeeld worden. Voor het empirisch materiaal van de artikelen betekent het dat nogal wat gebruik gemaakt wordt van interviews en lesprotocollen die becommentarieerd en 'gecontextualiseerd' worden. Het laatste gebeurt om de structurele dimensie van het schoolgebeuren uit de verf te

laten komen.

Descombe schrijft over de sociale aspecten van geluid in de klas, Stebbins over de rol van humor in het lesgeven, Mardle en Walker plaatsen een aantal kritische kanttekeningen bij de socialisatie van leerkrachten en Hargreaves beschrijft de beroepscultuur van onderwijsgeven. Dit laatste artikel is een van de weinige dat niet alleen probeert te beschrijven, maar ook probeert te verklaren.

Ball en Lacey analyseren de subculturen rond vakken en vaksecties en gaan daarmee verder op een weg die eerder door Esland is ingeslagen. Om niet in de valkuil van het relativisme te vallen, kiezen ze voor een empirische benadering om zodoende weer aansluiting te vinden bij de 'mainstream of sociology'.

Verder staan er in deze verzamelbundel artikelen over professionalisme en vakbonden voor leraren, inspraak op school, gezagrelaties en de opleiding voor onderwijsgeven. Hoewel het onderzoek waarop men zich in de artikelen baseert vaak oppervlakkig is en het jargon bij tijd en wijle beter dan de inhoud zelf, kan een definitief oordeel over dit boek pas gevormd worden als het aangekondigde boek 'Pupil Strategies' is verschenen.

M. I. Reijnders

Mededelingen

Opleidingen voor de akte M.O.-Pedagogiek

<i>Naam en adres instelling</i>	<i>Onderwijsplaatsen</i>	<i>M.O.-A</i>	<i>M.O.-B</i>
Stichting Pedagogisch Seminarium aan de Vrije Universiteit, De Lairessestraat 142, 1075 HL Amsterdam, tel. (020) 73 91 46 of 73 51 56, directeur/studiecoördinator: dhr. T. M. Kroon.	Amsterdam	x	x
Stichting Nutsseminarium aan de Universiteit van Amsterdam, Nieuwe Prinsengracht 89, 1018 VR Amsterdam, tel. (020) 25 33 66, algemeen studieleider: mevr. drs. F. G. Broekhuijsen-Leewis.	Amsterdam	x	x
P.B.N.A., afd. Culemborg, Velperbuitensingel 6, 6828 CT Arnhem, tel. (085) 71 61 51, hoogleraar studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak; studieleiders: dhr. J. W. ten Broeke, drs. J. J. van den Hoogen, drs. J. Th. A. van Houdt en dhr. J. N. Wierdsma.	Arnhem	x	
Stichting voor Pedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen, Reitdiepskade 3A, 9718 BP Groningen, tel. (050) 11 49 98, studieleider: prof. dr. J. D. Imeman.	Groningen	x	x
Stichting Noordelijke Leergangen, Harlingerstraatweg 9, 8913 AA Leeuwarden, tel. (05100) 5 30 25, studieleiders: prof. dr. J. D. Imelman, drs. J. J. Kuiper en drs. J. J. H. Oosterwijk.	Leeuwarden Zwolle	x x	 x
Katholieke Universiteit Nijmegen, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen, afdeling M.O.-opleidingen, Erasmusplein 1, K. 19-21, 6500 HD Nijmegen, tel. (080) 51 21 51, voorzitter M.O.-commissie: prof. dr. A. M. P. Knoers; hoogleraar studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak, studiecoördinator: dhr. G. Mochél.	Nijmegen	x	x
Gelderse Leergangen 'Hoogveldcursus', Bothaplein 1, 6814 AJ Arnhem, tel. (085) 45 42 42, studieleider: mevr. drs. B. Smits van Sonsbeek.	Nijmegen	x	
Stichting Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming, Heemraadssingel 80, 3021 DD Rotterdam, tel. (010) 77 38 11, studieleider: a.i. prof. dr. L. F. W. de Klerk.	Rotterdam	x	x
Katholieke Leergangen Tilburg, St. Josephstraat 137, 5017 GG Tilburg, tel. (013) 42 71 23, studieleider: drs. B. G. Ris.	Tilburg Amsterdam 's-Gravenhage Sittard	x x x x	 x x x
Rijksuniversiteit Utrecht, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen, afdeling M.O.-opleidingen, Heidelberglaan 1, 3508 TC Utrecht, tel. (030) 53 47 30, studieleider: drs. J. de Jong.	Utrecht	x	x

Inhoud andere tijdschriften

Info

12e jaargang, 1981, no. 2/3

Themanummer Onderzoek naar een programma van non-formeel onderwijs in de Derde Wereld

Voorwoord

Evaluatie-onderzoek in de derde wereld, door H. Franken
Onderwijs aan marginale groepen in Colombia; bewustwording binnen de marges, door H. van Oosten

Pedagogische Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
6e jaargang, 1981, no. 3

Van de redactie, door J. Heene

Onderwijs, hier en daar, door W. van den Bor
Regionalisatie van het onderwijsbeleid, door H. Maas
Enkele basisgedachten over behandelingsplanning en orthopedagogische werkbegeleiding, door M. Klomp en P. W. H. M. van Oeffelt

De predictieve waarde van proefexamens voor de eerste kandidatuur psychologie en pedagogische wetenschappen aan de K.U. Leuven, door P. Smeyers

Godsdienstige opvoeding, door T. G. I. M. Andree

Kroniek en documentatie

Boekbespreking

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20e jaargang, 1981, no. 3

Redactioneel, door R. de Groot

In gesprek met ... prof. dr. I. C. van Houte, door J. J. Dumont, A. Wilms en J. van Weelden

Zijn lichtgewichtjes in het nadeel? (II), door B. Evers-Emden

LOM/MLK. Deel I. Kritische kanttekeningen bij de diagnostische en onderwijskundige differentiatie, door A. van der Leij en E. Kool

Boekbesprekingen

Dekkers, P., *Werkplan Taal 2: Stellen*, Amphi-reeks, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1981, f 34,25

Gilst, J. van, J. Kugel en H. G. van der Straten, *Bewegingsopvoeding voor het kind met ontwikkelingsstoornissen*, Callenbach, Nijkerk, 1981

Goudswaard, N.B., *Vijf en zestig jaren nijverheidsonderwijs*, Van Gorcum, Assen, 1981, f 49,50

Greevenbroek, A. M. A. C. van, *Onderwijsassistent en taakdifferentiatie*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

Helmich, B., *Omgangskunde op zoek naar identiteit*, Nelissen, Overveen, 1981

Kuijpers, H., *Vormingswerk werkende jongeren*, Nelissen, Overveen, 1981 f 33,50

Leppers, A. C. A., *Volgen op een afstand. Een cross-sectionele en semi-longitudinale studie naar cognitieve ontwikkeling van moeilijkerlerenden in puberteit en jongvolwassenheid*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1981, f 37,45

Nuy, M. J. G., *Interne differentiatie. Over het ontwerpen van geïndividualiseerde onderwijsarrangementen*, (dissertatie), Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1981

Pelkmans, A. H. W. M., *Scholen met een samenwerkingskarakter. Eindrapport I van het Vooronderzoek Samenwerkingscholen*, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

Velema, E., *Toekomstige ontwikkelingen van het onderwijs in Nederland*, Uitgeverij Stubeg, Hoogeveen, 1981

Gedrag, dynamische relatie en betekeniswereld, Liber Amicorum Prof. J. Nuttin, Universitaire Pers, Leuven, 1980, BFr. 950,-

Ontvangen rapporten

Coördinatiecommissie Opleidingen Basisonderwijs, *Rapport over de voortgang en de resultaten van de ontwikkelingsexperimenten in opleidingsscholen voor kleuterleiders en pedagogische academies*, Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1981

Ter overname aangeboden:

'Lopend abonnement PEDAGOGISCHE STUDIËN jaargang 53 nr. 1 (januari 1976) t/m jaargang 58 nr. 3 (maart 1981) tegen abonnementsprijs'.

C. Blomhert,
Sweelinckstraat 1,
3581 RT Utrecht

Het Verborgen-Figuren Diagnosticum

A. P. R. AALDERS EN A. H. PENNING

Vakgroep Psychologie voor Pedagogen en Andragogen, I.P.A.W., Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In dit artikel schetsen we de constructie van een diagnostische toets met behulp waarvan we het ontwikkelingsniveau van de herstructurering in de waarneming trachten vast te stellen. De opgaven die in de toets zijn opgenomen zijn in hun soort gelijk aan die van de Embedded Figures Test van H. A. Witkin. We beginnen het artikel met een plaatsbepaling van de Embedded Figures Test in de cognitieve-stijltheorie van Witkin. Vervolgens schetsen we enkele theorieën over de oplossingsstrategieën die aan de EFT-prestaties ten grondslag liggen. Indien we niet uitsluitend, zoals Witkin deed, de prestaties en de interindividuele verschillen hierin op een cognitieve stijltest willen bepalen, maar ook de beheersing van oplossingsstrategieën, dan moeten we kunnen beschikken over een toetsinstrument met behulp waarvan het gebruik van strategieën in kaart kan worden gebracht. Voor een dergelijke toets wordt een model geschetst. In de toets worden vier oplossingsstrategieën onderscheiden. Deze zijn vooral gebaseerd op de theorie over de ontwikkeling van de waarneming van de psychologen L. A. Venger en A. V. Zaporozec. Met de diagnostische toets is door ons een onderzoek verricht bij 30 kinderen variërend in de leeftijd van 5½ tot 7½ jaar. Uit dit onderzoek kwam naar voren dat de kinderen bij het ouder worden de tendentie vertonen oplossingsstrategieën te hanteren die volgens de theorie op een hoger niveau liggen.

1. Herstructurering in de waarneming als cognitieve vaardigheid

Binnen het onderzoeksdomein van de cognitieve stijlen is waarschijnlijk de stijl dimensie veldafhankelijkheid versus veldafhankelijkheid het meest bekend geworden (Witkin, Lewis, Hertzman, Mächover, Meissner en Wapner, 1954/1975; Witkin, Dyk, Fatterson, Goodenough en Karp, 1962/1974). Deze stijl dimensie werd door Witkin en zijn medewerkers aanvankelijk opgevat als een relatief stabiele indi-

dule voorkeur in de wijze van waarnemen. Zij ontwikkelden enkele waarnemingstests om de mate van veld(on) afhankelijkheid vast te stellen, waaronder de Embedded Figures Test (EFT). De prestaties op deze test bleken significant te correleren met scores op tests in de gebieden van leren, geheugen en probleemoplossen.

In de laatst herziene versie van de theorie (Witkin en Goodenough, 1977; Witkin, Goodenough en Oltman, 1977) wordt de EFT gekoppeld aan de indicator herstructurering in de waarneming ('flexibility of closure') die op haar beurt weer verbonden is met de algemene herstructureringsvaardigheid. Uit een overvloed aan onderzoeksmateriaal blijkt dat personen met een veldafhankelijke cognitieve stijl in tegenstelling tot zij die veldafhankelijk zijn, in sterkere mate beschikken over cognitieve herstructureringsvaardigheden.

In de EFT heeft de persoon tot taak een eenvoudige figuur (e.f.) die eerst wordt getoond, op te zoeken in een complexe figuur (c.f.). Een taakanalyse wijst uit dat de interindividuele verschillen in de prestaties op deze test verklaard moeten worden in termen van verschillen in het vermogen om delen die in een georganiseerd veld zijn ingebed, los van dit veld waar te nemen. Voor het „open breken” van het georganiseerde veld (de lijnenstructuur in de c.f.) is een bepaalde mate van analytische activiteit noodzakelijk.

2. Cognitieve processen in de EFT en hun ontwikkelingsverloop

Indien we een psychologische verklaring zoeken voor de regelmatig geconstateerde variabiliteit in de EFT-scores, moeten we inzicht verwerven in de cognitieve processen van personen, die verschillend presteren op deze taak.

2.1 De theorie van Span

In Nederland is door Span (1973) een kwalitatieve

analyse uitgevoerd van het gedrag dat aan de prestaties in de EFT ten grondslag ligt. In een van de onderzoeken kon een groep personen onderscheiden worden met een actief-analytische en een groep personen met een passief-globaliserende aanpak. Voor personen met een actief-analytische aanpak, die gelet op de oplossingstijden, gemiddelde prestaties behaalden, was karakteristiek dat zij bij het zoeken van de verborgen eenvoudige figuren systematisch werkten, uitgingen van lijnen en hoeken en relaties hiertussen analyseerden. Als we de handelingsstructuur karakteriseren, zou in navolging van Šechter en Podol'skij (Van Parreren en Carpay, 1980, 202) gesproken kunnen worden van succesieve identificatiehandelingen.

Een nauwkeurige bestudering van de gegevens van de groep proefpersonen met een passief-globaliserende aanpak, leverde een complex beeld op. De groep bleek onderverdeeld te kunnen worden in proefpersonen met slechte resultaten (zeer lange zoektijden, veel fouten, enkele niet opgeloste opgaven) en proefpersonen met zeer goede resultaten (korte oplossingstijden). Uit de retrospectieve mededelingen van de proefpersonen met zeer goede prestaties bleek dat zij zich weinig hadden ingespannen en niet naar details hadden gezocht. Ook kon uit hun mededelingen worden afgeleid dat zij de verborgen eenvoudige figuur direct als een opvallende figuur naar voren zagen treden tegen de rest van de complexe patroon als achtergrond. In termen van Šechter en Podol'skij voltrokken zij een simultane identificatiehandeling.

De succesieve identificatiehandelingsstructuur verschilt dus van de simultane. De eerste wordt uitvoerig en langzaam voltrokken, de laatste daarentegen verkort en snel. Dit brengt met zich mee dat de proefpersoon die op succesieve wijze de eenvoudige figuur in de complexe patroon identificeert, de achtereenvolgende zoekstappen kan weergeven; daarentegen is dit voor een persoon met een simultane identificatiehandelingsstructuur onmogelijk. De EFT, zo zou uit de resultaten van de proefpersonen met zeer goede en gemiddeld goede prestaties kunnen worden afgeleid, meet voor deze beide groepen afzonderlijke cognitieve processen.

Onderzoek van Schulte (1974) bevestigde eveneens dat met de EFT, gelet op de prestaties en het aanpakgedrag, drie groepen personen onderscheiden kunnen worden. De proefpersonen met zeer goede prestaties vertoonden een „aanschouwelijke” aanpak, de proefpersonen met gemiddeld goede prestaties een analytische aanpak. Van het aanpakgedrag van proefpersonen met slechte prestaties geeft Schulte geen nadere karakterisering.

Ook is door Pascual-Leone (1969, 1979), die de theorie over de cognitieve ontwikkeling van Piaget en de theorie over veld(on)afhankelijkheid van Witkin heeft geïntegreerd, de analyse met betrekking tot de informatieverwerkingsprocessen in de EFT bevestigd. Proefpersonen met korte zoektijden zouden gebruik maken van de „figuratieve strategie”. Het resultaat is dat de verborgen eenvoudige figuur vrijwel onmiddellijk in het oog springt. Proefpersonen met gemiddelde zoektijden zouden een „operatieve strategie” volgen. Hiervoor is kenmerkend het in gedachten nemen van afzonderlijke elementen van de eenvoudige figuur om vervolgens een „match” tot stand te brengen met corresponderende elementen in de complexe patroon. Het waarnemingsproces van diegenen met slechte prestaties zou syncretisch zijn omdat de analyse onvolledig blijft en bepaald door de context waarin de eenvoudige figuur is opgenomen.

2.2 *Perceptueel leren als oorzaak van verschillen*

Op grond van het feit dat met de test drie van elkaar te onderscheiden groepen konden worden gevonden, is door Span de hypothese naar voren gebracht dat er – gelet op de aanpak en de handelingsstructuur bij de persoon – een ontwikkeling plaatsvindt van een globaliserende aanpak (syncretisme) via een meer actief-analytische aanpak, resulterend in een succesieve handelingsstructuur naar een meer holistische aanpak, resulterend in een simultane handelingsstructuur.

Span (1973) sluit met deze hypothese betreffende de ontwikkeling aan bij onderzoeken die verricht zijn door Zaporozec (1970). Deze onderzoeker brengt verslag uit van enkele ontwikkelingspsychologische experimenten, waaruit blijkt dat kinderen, onder invloed van trainingsprogramma's die adequaat (be)geleid worden door de proefleid(st)er, ook complexe waarnemingsprocessen, van het type dat in de EFT aan de orde is, kunnen leren. Een overzicht van deze experimenten is elders gegeven (Aalders, 1979). Samenvattend kunnen we hieruit concluderen, dat in allerlei taken vanuit het „trial-and-error” gedrag, een lineaire ontwikkeling op gang wordt gebracht die loopt van uitwendig oriënterend naar inwendig oriënterend handelen. Is het handelen eenmaal op het inwendig perceptieve niveau gebracht, dan zien we een verdergaande ontwikkeling van uitvoerig en langzaam (successief) naar verkort en snel (simultaan) handelen. Niet alle kinderen zouden in hetzelfde tempo deze ontwikkeling doorlopen.

Een onderzoek waarin getracht werd, een ontwikkeling volgens de hier geschetste lijn te bevorderen, werd verricht door Pennings (1975). In dat onder-

zoek was een toename te constateren in de prestaties op de EFT van Witkin e.a. (1971), d.w.z. de gemiddelde zoektijden van de proefpersonen in de experimentele groep verbeterden significant t.o.v. de gemiddelde tijden van proefpersonen in de controle-groep. Met betrekking tot het handelen dat aan de prestaties ten grondslag ligt, leverde dit onderzoek echter weinig informatie op, aangezien als voor- en natoets EFT-opgaven gebruikt werden, waarvan alleen de zoektijd (de prestatie) gescored werd.

3. Het doel en de inhoud van het Verborgen-Figuren Diagnosticum

3.1 Het doel van de toets

In paragraaf 1 hebben we vermeld dat verschillen in EFT-gedrag vaak samengaan met verschillen in andere gebieden van het leren. Dit gegeven is voor ons mede bepalend geweest om een instrument te ontwikkelen met behulp waarvan de processen die aan de EFT-prestaties ten grondslag liggen gediagnostiseerd zouden kunnen worden. Gezien het feit, dat de ontwikkeling van de waarneming een vooraanstaande plaats inneemt in de voorschoolse en vroegschoolse periode, wilden we de toets vooral afstemmen op de leeftijdsgroep van vier- tot achtjarigen.

Het doel van de toets is vast te stellen in welke fase van de ontwikkeling wat betreft de herstructureringsvaardigheid het kind zich bevindt om op basis hiervan te kunnen vaststellen van welke aard de eventuele beïnvloeding moet zijn.

Op basis van enkele onderzoeken van Venger (1977) en Zaporozec formuleren we als aanname dat in construerend onderzoek waarin we de ontwikkeling van het handelen m.b.t. de EFT willen begeleiden, de volgende hoofdfasen moeten onderscheiden: de fase van het uitwendig oriënterend handelen en de fase van het inwendig oriënterend handelen met daarbinnen de ontwikkeling van successief naar simultaan. Met behulp van de toets zouden we op bepaalde momenten in het onderwijsleerproces moeten kunnen nagaan of kinderen de strategie die kenmerkend is voor de ontwikkelingsfase bereiken. Onder invloed van onderwijsleerprocessen zullen verschillen optreden in het handelen dat aan de EFT-prestaties ten grondslag ligt (vergelijk Dolecki, 1976; Kogan, 1976; Mcgee, 1979). De toets moet de mogelijkheid bieden om de inter- en intraindividuele verschillen op te sporen.

In de kleuterperiode zal naar onze mening, indien grote achterstanden geconstateerd worden, een remediëringsprogramma in werking moeten worden

gesteld. Afhankelijk van het met de toets gevonden niveau zal het onderwijsleerprogramma kunnen worden ingericht. Gelet op de betekenis voor het onderwijs zou het Verborgen-Figuren Diagnosticum (VFD) na een experimentele periode ook door onderwijsgevendens afgenomen moeten kunnen worden. Ook het onderwijsleerprogramma – waarvoor een raamwerk door ons ontwikkeld wordt – moet door hen gegeven worden. Dit vereist dat de toets en het programma hanteerbaar zijn in de onderwijspraktijk en dus zo eenvoudig mogelijk van opzet zijn.

3.2 Opzet van het Verborgen-Figuren Diagnosticum

Uitgangspunt bij de constructie van het diagnosticum is dat de herstructurering, die bij verborgen-figurentaken zoals die van de EFT vereist is, zich ontwikkelt langs de zojuist geschetste weg aangaande de ontwikkeling van perceptieve handelingen. Het ontwikkelingsproces wordt binnen deze opvatting gezien als een lineaire opeenvolging van kwalitatieve veranderingen in het oriënterend handelen.

Om de wijze van oriëntering te onderzoeken, kunnen we kijken naar de methoden die een persoon gebruikt bij het oplossen van een taak.

Volgens Venger (1975) kan het onderzoek naar oplossingsmethoden binnen een diagnostische test op twee manieren plaatsvinden. In de eerste plaats kan men een kind de opdracht geven een bepaald probleem op te lossen, zonder het nadere informatie te geven over hoe het tot de oplossing kan komen. In de tweede plaats kan men het kind richtlijnen geven over hoe een bepaalde opgave op te lossen en condities scheppen, waardoor gebruik van een bepaalde oplossingswijze wordt bevorderd. Deze laatste benadering kozen wij bij het ontwerpen van het diagnosticum.

In het VFD krijgt het kind een reeks verborgen-figuren taken. Bij iedere taak kan het kind telkens maximaal vier oplossingsmethoden achtereenvolgens gebruiken om de verborgen figuur te zoeken. Iedere oplossingsmethode is door ons geoperationaliseerd als een samenstel van condities bestaande uit een instructie, hulpmiddelen en eisen waaraan de oplossing moet voldoen. Elk van deze condities bevordert, zo wordt aangenomen, het gebruik van de daarbij behorende oplossingsmethode waarbinnen oriënteringsprocessen besloten liggen. Het met succes kunnen oplossen van een opgave onder een bepaalde conditie geeft aan dat het kind de opgeroepen oplossingsmethode met de daaraan verbonden oriënteringsprocessen beheerst.

Het met succes oplossen van een opgave in de

Figuur 1 *Het theoretisch model van het Verborgen-Figuren Diagnosticum*

conditie → oplossingsmethode → oriënteringsprocessen → ontwikkelingsfase van de herstructureringsvaardigheid
(instructie
hulpmiddelen
en eisen)

diagnostische toets kunnen we in een schema weer-
geven (zie Figuur 1). Uit Figuur 1 blijkt dat de ont-
wikkelingsfase van een kind met betrekking tot de
herstructureringsvaardigheid in één opgave, wordt
afgeleid uit het met succes kunnen oplossen van de
taak onder een bepaalde conditie.

Bij iedere opgave wordt telkens eerst die conditie
aangeboden die de oplossingswijze oproept waarvan
de oriënteringsprocessen de hoogste fase in de ont-
wikkeling representeren. Komt een kind bij een be-
paalde opgave niet tot de oplossing, dan wordt de-
zelfde opgave aangeboden onder een conditie die
oriënteringsprocessen oproept die verwijzen naar
een lagere fase in de ontwikkeling. Op deze wijze
worden over een reeks opgaven de oplossingsmetho-
den van hoog naar laag afgewerkt om na te gaan in
welke fase van de ontwikkeling, wat betreft de her-
structurering in de waarneming het kind zich bevindt.

Om via deze opzet de ontwikkelingsfase te bepalen
was het nodig de condities, waaronder de verborgen-
figuren opgaven opgelost zouden moeten worden te
operationaliseren. Aan de condities werd als eis ge-
steld dat deze elk oriënteringsprocessen zouden op-
roepen die typisch zijn voor een fase in de ontwikke-
ling zoals geconstateerd in de onderzoeken van Za-
porożec en Venger. We zullen nu eerst de condities
verantwoorden en beschrijven.

3.3 De vier oplossingsmethoden van het VFD

A. De simultaan-perceptieve oplossingsmethode

In de beschrijving van het proces dat Span (1973)
'zienswijze' noemt, komt naar voren dat de persoon
de eenvoudige figuur in zijn geheel opneemt en dan
bij het bekijken van de complexe figuur de verborgen
eenvoudige figuur in zijn geheel ineens ziet liggen.
Hier is sprake van een simultaan verlopende identifi-
catie. Ook de procesbeschrijving van de 'figuratieve
strategie' door Pascual-Leone vertoont overeen-
komst met die van Span. Onderzoek van Schulte
(1974) toonde aan dat deze wijze van oplossen ge-
paard ging met gedrag dat als cognitief minder in-
spannend werd beoordeeld door proefpersonen.
Stadler en Windheuser (1977) toonden aan dat een
aanschouwelijke instructie het snel oplossen van ver-
borgene figuren taken bevorderde. De kern van hun

(Duitse) instructie luidde: 'Du bleibst ganz ruhig sit-
zen und schaut Dir das gesamte Muster an, ohne es
mit den Augen abzusuchen. Ganz plötzlich wird die
richtige Figur aus dem Muster herauspringen; es ist
so ähnlich, als wäre Dir gerade eine gute Idee ge-
kommen, dann kann man ja hinterher auch nicht mehr
genau sagen, wie sie gekommen ist.'

Uit onze eigen observaties van kinderen tijdens het
oplossen van verborgen-figuren opgaven na een aan-
schouwelijke instructie, bleek dat kinderen spontaan
recht op gingen zitten en de complexe patroon op
afstand bekeken. Vonden zij de verborgen eenvou-
dige figuur niet na enkele seconden, dan bogen zij
spontaan naar voren waarbij het leek alsof ze de
complexe figuur meer gedetailleerd gingen bekijken.

De instructie in onze diagnostische toets werd uit-
eindelijk: 'Je mag straks eerst het kleine figuurtje
bekijken. Je moet het hele figuurtje goed proberen te
onthouden.' Als het kind de eenvoudige figuur 10
seconden bekeken had, werd aan het kind de instruc-
tie voorgelezen om de simultaan-perceptieve oriën-
teringswijze op te roepen. Deze luidde: 'Je moet nu
recht op zitten en rustig kijken of je het verstopte
figuurtje ineens ziet liggen. Als je het ziet, wijs je het
aan.' Het kind mocht, nadat het afdekblad van de
complexe figuur verschoven was, 5 seconden naar de
eenvoudige figuur zoeken. We meenden dat deze tijd
een adequaat criterium was voor het 'in één oogop-
slag zien' van de verborgen eenvoudige figuur.

B. De successief-perceptieve oplossingsmethode

Uit de procesbeschrijving die Span (1973, p. 125)
vermeldt bij de personen die als aanpakwijze de door
hem genoemde 'werkwijze' gebruiken, blijkt dat deze
personen de verborgen figuren proberen te vinden
door steeds bepaalde delen van de eenvoudige figuur
in de complexe figuur op te zoeken. Hier is sprake
van successieve identificatie. De beschrijving van de
'operatieve strategie' door Pascual-Leone is nauw
verwant aan die van Span. Schulte (1974) toonde aan
dat deze wijze van oplossen gepaard ging met gedrag
dat door proefpersonen als inspannend werd ervaren.
Stadler en Windheuser (1977) gaven de proefperso-
nen een actief-analytische instructie om het stap voor
stap opzoeken van de eenvoudige figuur te bevoor-
deren. De kern van hun instructie luidde: '..... des-

halb rat ich Dir, sehr sorgfältig das Muster nach der Figur abzusuchen. Vielleicht beginnst Du in der Ecke links oben und suchst das Muster Stelle für Stelle ab. Du kannst natürlich auch anders vorgehen, es ist nur wichtig, dass Du gründlich und sorgfältig vorgehst.'

Ter vaststelling van de beheersing van de succes-sief-perceptieve oplossingswijze krijgt het kind in het VFD de volgende instructie: 'Ga maar hoekje voor hoekje en lijntje voor lijntje van het kleine figuurtje (de e.f.) in de grote figuur opzoeken. Je kijkt steeds van de kleine figuur naar de grote figuur. Je mag alleen zoeken met je ogen. Heb je het verstopte figuurtje gevonden, dan mag je het aanwijzen.' Onder deze condities mag het kind 45 seconden zoeken naar de verborgen figuur.

C. De uitwendig oriënterende oplossingsmethode

In voorstudies bleek dat kinderen soms met hun vinger de e.f. of delen ervan natrokken bij het zoeken naar de verborgen figuur. Dit natrekken met de vinger is te zien als een uitwendig oriënterende handeling. Köselëva (Van Parreren en Nelissen, 1972, p. 22 e.v.) vond dat het stap voor stap fixeren van bepaalde punten van 'block-design' patronen een hulpmiddel was bij de perceptieve analyse van dergelijke patronen.

Voor het VFD construeerden we een uitwendig oriënterende conditie waarbij de kinderen delen van de e.f. eerst belegden met pijltjes (lucifers van 4 en 2 cm), om vervolgens met gelijke pijltjes diezelfde delen in de c.f. na te leggen. De kinderen mochten met hulp van de wijsvinger of pijltjes het zoeken van delen van de verborgen eenvoudige figuur begeleiden. De pijltjes belichaamden de eigenschappen van de e.f., waarop de kinderen tijdens het zoeken attent moesten zijn, nl. de grootte en de richting van de lijnstukken. Voordat de delen van de e.f. met pijltjes werden belegd, wees het kind eerst met de vinger aan welk deel van de e.f. het in de c.f. wilde gaan zoeken. De volgende instructie werd gegeven: 'We gaan nu met de pijltjes zoeken. Je legt eerst de pijltjes op drie lijntjes van het kleine figuurtje (de e.f.) en dan ga je dat hoekje in de grote figuur opzoeken. Je moet goed kijken hoeveel pijltjes er liggen, of het korte of lange pijltjes zijn en welke kant ze opwijzen.' Als tijdslimiet geldt 45 seconden zoeken in de complexe figuur.

D. De praktische oplossingsmethode

Onder deze conditie werkt het kind niet met de vervangers voor de afzonderlijke eigenschappen, maar met de e.f. als object zelf. Middels het schuiven van de e.f. als object (een doorzichtig plastic figuurtje) over de c.f., nadat het eerst op de getekende e.f.

neergelegd wordt, moet het verstopte figuurtje gevonden worden.

Uit experimenten van Köselëva en Sochina (Van Parreren en Carpay, 1980) bleek dat jonge kinderen in de door hen gebruikte taken – die hoge correlaties geven met de EFT – nog moeite hebben met het gebruik van materiële hulpmiddelen die bepaalde eigenschappen representeren. Ook in vooronderzoek met de instructie bleek ons dat jonge kinderen moeite hadden met de oplossingsmethode genoemd onder C. We besloten daarom een praktische oplossingsmethode in te voeren. Deze oplossingsmethode vereist dat kinderen de taak van het opzoeken van een identiek figuurtje in dezelfde positie begrijpen en zich manipulerend kunnen oriënteren. Toevoeging van deze oplossingsmethode bleek motiverend te werken, daar bij deze manipulerende werkwijze de verborgen eenvoudige figuur bijna zeker gevonden kon worden.

De instructie luidde: 'Dit stukje past precies op het kleine figuurtje. Je mag net zo lang schuiven over de grote figuur, tot je langs alle kanten van het stukje de lijntjes van het verstopte figuurtje ziet. Je mag niet draaien met het stukje.' De maximale zoektijd onder deze conditie bedroeg 45 seconden.

3.4 De procedure en de scoringswijze

In een inleidende fase op het diagnosticum worden de kinderen vertrouwd gemaakt met de taak en leren ze werken met de vier oplossingsmethoden. Aan de hand van een demonstratie-opgave wordt uitgelegd wat de taak inhoudt, nl. het zoeken van de verborgen eenvoudige figuur in de complexe figuur. Daarbij wordt uitgelegd dat het verborgen figuurtje even groot is en in dezelfde stand verstopt is als de afgebeelde eenvoudige figuur. Samen met de proefleider wordt het verstopte figuurtje aangewezen en daarna wat betreft de grootte en de positie vergeleken met de e.f. via het opleggen van een doorzichtig plastic figuurtje op de e.f. en de verborgen e.f.. Hierna worden de vier oplossingsmethoden één voor één bij telkens een opgave gedemonstreerd. Eerst wordt de oplossingsmethode verbaal uitgelegd. Daarna mag het kind de opgave proberen op te lossen volgens de gegeven uitleg. Zonodig helpt de proefleider het kind.

Na deze inleidende fase of oefenfase volgt de toetsfase waarbij per opgave wordt nagegaan onder welke conditie het kind deze oplost. Bij elke opgave wordt begonnen met de conditie die in 3.3. onder A is genoemd. Lost het kind de opgave niet op, dan wordt met dezelfde opgave een poging ondernomen onder de bij B genoemde conditie. Slaagt het kind ook dan

niet, dan vervolgen we nog steeds met dezelfde opgave met conditie C, etc..

Deze gang van zaken kan tot gevolg hebben dat een proefpersoon de aan de orde zijnde opgave oplost louter en alleen omdat door de overgang van conditie naar conditie steeds meer tijd beschikbaar komt om ervaring op te bouwen met de complexe figuur. Onafhankelijk van het gebruik van de oplossingsstrategie, zou de opgave opgelost kunnen worden vanwege een steeds betere kennis van de complexe figuur. Dat we toch hebben vastgehouden aan het principe van steeds meer hulp per opgave komt voort uit het gegeven dat in vroeger onderzoek was gebleken dat veel verborgen-figurenopgaven of binnen 90 seconden worden opgelost of helemaal niet. Indien proefpersonen enkele achtereenvolgende opgaven niet oplosten, traden als gevolg hiervan faalbelevingen op (Pennings, 1975). Dat een proefpersoon door alleen maar te kijken naar de complexe figuur niet tot de oplossing van de opgave komt, is eveneens vastgesteld door Leppers en Feltzer (Leppers, 1979, p. 154). Naar aanleiding van een onderzoek waarin de prestaties behaald na 1 minuut met die behaald na 3 minuten met elkaar werden vergeleken, concludeerden zij dat twee minuten extra kunnen kijken geen meerresultaat opleverde.

Ten behoeve van onze demonstratie- en oefenfase hebben we opgaven geconstrueerd, zodanig, dat de kinderen de taak kunnen begrijpen en de kans groot is dat de meesten onder hen deze onder de besproken condities kunnen oplossen. Ten behoeve van de toetsfase werden vijftien verborgen-figurenopgaven getekend. Bij elke opgave behoorde één eenvoudige figuur, er waren dus vijftien verschillende eenvoudige figuren. De vijftien complexe patronen werden geconstrueerd aan de hand van de factoren m.b.t. de inbedding van eenvoudige figuren in complexe patronen die Gottschaldt (1926) heeft gepresenteerd. De opgaven – die ongekleurd zijn – worden als 'moeilijk voor de kleuters' gekwalificeerd door de leerkrachten die we ontmoetten in het kader van het onderzoek. In de toekomst zal via de procedure van beoordeling door proefpersonen (zie Reed en Angaran, 1972) of via kwantificering (zie Van Tuijl, 1979) de moeilijkheidsgraad van de opgaven meer exact gedefinieerd moeten worden.

Het scoringsformulier bestaat uit een matrix van de genummerde opgaven en vier categoriën – A tot en met D – voor de oplossingsmethoden alsmede een categorie – E – voor 'niet opgelost'. Bij elke opgave wordt aangekruist welke categorie van toepassing is.

4. Een onderzoek met het VFD

4.1 Het doel van het onderzoek

Tijdens de bestudering van het empirisch onderzoek dat verricht werd met enkele in Nederland geïntroduceerde Russische diagnostische toetsen, was ons opgevallen dat sommige een zeer lange afnametijd vroegen. Naar aanleiding hiervan rees de vraag of de testmotivatie van de proefpersonen met het verstrijken van de tijd niet zodanig verminderd kon zijn dat verlaging van de prestaties het gevolg was. Ook in het Verborgen-Figuren Diagnosticum met een uitgebreide oefen- en toetsfase zou de afnametijd lang kunnen zijn. Met het onderzoek wilden we in de eerste plaats nagaan hoeveel tijd de afname zou kosten. In de tweede plaats wilden we nagaan of de veronderstelde ontwikkelingsgang in de oplossingsmethoden met de daarin besloten liggende oriënteringsprocessen met behulp van onze toets zichtbaar gemaakt kon worden. We verwachten dat in dit onderzoek de verborgen eenvoudige figuur met het ouder worden van de proefpersonen minder vaak via de praktische oplossingsmethode gevonden zou worden, maar daarentegen meer via de uitwendig dan wel de inwendig oriënterende oplossingsmethoden.

4.2 Onderzoeksofzet

4.2.1 Proefpersonen

Als proefpersonen werden drie groepen van 10 kinderen – 5 jongens en 5 meisjes – geselecteerd die respectievelijk gemiddeld 5½ jaar, 6½ jaar en 7½ jaar oud waren. De eerste groep bezocht de kleuterschool, de beide andere een gewone basisschool te Utrecht¹. De kleuterschool was een stimuleringschool. Oorspronkelijk was het ook de bedoeling een groep proefpersonen van 4½ jaar in het onderzoek op te nemen. Al direct aan het begin van de afname bleek de testprocedure te moeilijk te zijn voor deze groep kinderen, waardoor we van verder onderzoek moesten afzien.

4.2.2 Procedure

Na de oefenfase, die voor alle proefpersonen gelijk was, moesten de proefpersonen (ppn.) de toetsopgaven onder de besproken condities proberen op te lossen. Alle ppn. kregen minstens acht opgaven voorgelegd, ongeacht de duur van de afname. De ppn. die minder dan 45 minuten nodig hadden om de oefenfase en acht opgaven door te werken, kregen extra opgaven totdat zij 45 minuten gewerkt hadden.

De proefleider (p.l.) gaf bij iedere opgave aan in

welke categorie (A tot en met E) de pp. scoorde. Verder noteerde de p.l. de benodigde tijd voor de oefenfase en voor de serie van acht opgaven. De toets werd afgenomen door de beide auteurs en een studentassistent².

4.3 Resultaten

4.3.1 Enkele gegevens m.b.t. de afnametijd

In de jongste leeftijdsgroep (5½ jaar) duurde de afname bij alle ppn. langer dan één uur. Geen enkele pp. overschreed echter een werktijd van 65 minuten. In de middelste leeftijdsgroep (6½ jaar) waren de proefleider en de proefpersoon gemiddeld 55 minuten aan het werk, terwijl dit in de groep van 7½ jaar gemiddeld ongeveer 45 minuten was.

Naarmate de ppn. ouder worden, constateerden we dat – wat betreft de totale afnametijd – de verschillen in werktijd geleidelijk een toename vertoonden. In de jongste leeftijdsgroep bedroeg het minimum aan werktijd 60 minuten, het maximum 65 minuten. In de middelste leeftijdsgroep waren deze waarden 40 versus 70 minuten en in de oudste leeftijdsgroep 20 versus 55 minuten. (Dit zijn de waarden voor de oefenfase en de toetsfase met acht opgaven.)

De instructie in de oefenfase van de toets is tamelijk uitgebreid, omdat de ppn. met de taak en de oplossingsmethoden vertrouwd moeten raken. Met de ppn. uit de jongste leeftijdsgroep werkten we gemiddeld nog 30 minuten, met de middelste leeftijds-

groep 22 minuten en met de oudste leeftijdsgroep 16 minuten. De minimum werktijd bedroeg 10 minuten met enkele ppn. uit de leeftijdsgroep van 7½ jaar. Dit lijkt een optimum, gelet op het doel van de oefenfase.

Ondanks de lange duur vonden de ppn. de toets in het algemeen plezierig om te maken. Door de afwisseling in werkwijzen kon de motivatie voldoende in stand worden gehouden. Vooral voor de ppn. uit de jongste leeftijdsgroep was in dit verband de praktische oplossingswijze van belang. Het vinden van de verborgen eenvoudige figuur via deze weg stimuleerde in voorkomende gevallen om aan een nieuwe opgave te beginnen.

4.3.2 De resultaten betreffende de oplossingsmethoden

Van iedere pp. kregen we een patroon van frequenties waarin de verschillende oplossingsmethoden – categorieën A tot en met D en E (niet opgelost) – voorkwamen over de reeks van acht opgaven. In Tabel 1 is van elke pp. het frequentiepatroon te vinden – categorieën A tot en met D en E (niet opgelost) stelt en opgenomen in Tabel 1. De mediane scores zijn bepaald teneinde een statistische toetsing van enkele hypothesen mogelijk te maken (zie paragraaf 4.3.3). Om de mediaan per pp. te bepalen werden aan de categorieën A, B, C, D en E, die volgens de theorie ordinaal geordend zijn, de numerieke waarden 5, 4, 3, 2 en 1 toegekend. Per pp. en per groep is

Tabel 1 Overzicht van de frequentiepatronen en medianen per proefpersoon

Jongens (5½) Categorieën							Jongens (6½) Categorieën							Jongens (7½) Categorieën						
	A	B	C	D	E	Med.		A	B	C	D	E	Med.		A	B	C	D	E	Med.
1	0	1	0	4	3	1.75	1	0	2	0	6	0	2.17	1	2	4	1	0	1	4.00
2	0	0	0	4	4	1.50	2	1	4	2	0	1	3.75	2	1	0	2	2	3	2.00
3	0	0	0	7	1	1.93	3	2	1	0	5	0	2.30	3	2	2	1	2	1	3.50
4	0	1	2	2	3	2.00	4	2	1	1	4	0	2.50	4	1	1	2	3	1	2.50
5	0	0	0	6	2	1.83	5	3	0	3	1	1	3.17	5	1	1	1	5	0	2.30
Totaal	0	2	2	23	13	1.80	Totaal	8	8	6	16	2	2.83	Totaal	7	8	7	12	6	2.79
Meisjes (5½) Categorieën							Meisjes (6½) Categorieën							Meisjes (7½) Categorieën						
	A	B	C	D	E	Med.		A	B	C	D	E	Med.		A	B	C	D	E	Med.
1	0	2	1	4	1	2.25	1	1	0	1	6	0	2.17	1	1	3	3	1	0	3.50
2	0	2	3	3	0	2.83	2	2	2	0	3	1	3.00	2	5	1	1	1	0	4.70
3	0	0	3	5	0	2.30	3	3	2	2	1	0	4.00	3	0	7	1	0	0	3.93
4	0	0	0	7	1	1.93	4	1	2	2	3	0	3.00	4	1	4	0	3	0	3.75
5	0	0	0	7	1	1.93	5	0	2	1	4	1	2.25	5	1	2	2	2	1	3.00
Totaal	0	4	7	26	3	2.15	Totaal	7	8	6	17	2	2.67	Totaal	8	17	7	7	1	3.79

vervolgens de waarde berekend waaronder en waarboven de helft van alle scores viel. Aan de hand van Tabel 1 zullen we enkele belangrijke resultaten naar voren brengen.

Het meest opvallend in de frequentiepatronen van de jongste leeftijdsgroep is het ontbreken van scores in categorie A. Geen enkele opgave is door hen via de simultaan-perceptieve oplossingswijze opgelost. Bovendien valt het accent vooral bij de jongens op de categorieën D en E. De meisjes lossen minder opgaven niet op, het accent ligt bij hen speciaal op categorie D. Het niet kunnen oplossen van opgaven via de praktische methode is toe te schrijven aan het feit dat ppn. zich lieten leiden door bepaalde lijnen in de c.f. en daardoor toch met het stukje draaiden. In termen van Witkin zijn deze proefpersonen extreem veldafhankelijk.

Bij acht van de tien ppn. van de 6¹/₂-jarigen komt categorie A één of enkele malen voor. Categorie D komt bij de meeste ppn. van deze leeftijd regelmatig tot frequent voor, terwijl categorie E nauwelijks nog voorkomt. Het aantal niet opgeloste opgaven vermindert vooral bij de jongens.

Bij de jongens uit de oudste leeftijdsgroep lijken de frequenties in A en B zich in vergelijking tot de middelste leeftijdsgroep te stabiliseren; bij de meisjes neemt vooral de frequentie in categorie B toe. Bij de jongens, in vergelijking tot de meisjes, lossen vier van de vijf één of meer opgaven niet op.

Opvallend is dat categorie C bij de 6¹/₂ en 7¹/₂-jarigen minder frequent voorkomt dan categorie A, B of D. Er zijn vier ppn. in deze twee groepen waarbij categorie C geen enkele keer voorkomt, terwijl wel oplossingen gevonden worden die we aanduiden met A, B en D. De uitwendig oriënterende oplossingswijze lijkt (te) moeilijk. Uit de observaties blijkt dat sommige ppn. niet het verband hebben gezien tussen het neerleggen van de pijltjes op delen van de eenvoudige figuur en de pijltjes die op de complexe figuur neergelegd moesten worden. Verder was het voor ons als constructeurs niet goed mogelijk de eerste stap van het zoekproces materieel te maken. De ppn. moesten daarom zonder aanwijzingen zelf het beginpunt kiezen in de complexe patroon; indien een onjuiste keuze was gemaakt, kwamen ze er nog maar zelden toe om pijltjes die foutief gelegd waren in de c.f. van plaats te veranderen ook al zagen ze dat die niet conform het patroon op de e.f. lagen.

De gegevens uit de frequentiepatronen doen, ondanks de moeilijkheden met oplossingsmethode C, vermoeden dat er met de leeftijd mee een zekere verschuiving optreedt van oplossingsmethoden die verondersteld worden lager in de ontwikkeling te staan (methode D) naar oplossingsmethoden met

Tabel 2 *Frequenties per categorie voor de drie leeftijds-groepen*

groep	categorie					
	A	B	C	D	E	Med.
5 ¹ / ₂ jaar (N = 10)	0	6	9	49	16	1.99
6 ¹ / ₂ jaar (N = 10)	15	16	12	33	4	2.75
7 ¹ / ₂ jaar (N = 10)	15	25	14	19	7	3.50
	30	47	35	101	27	2.42

oriënteringsprocessen, die hoger in de ontwikkeling staan (methoden A en B). De rol van oplossingsmethode C, die het uitwendig oriënterend handelen impliceert, wordt niet geheel duidelijk. De gegevens van Tabel 2 kunnen als extra ondersteuning dienen van dit vermoeden. In Tabel 2 is de tendentie waar te nemen dat het niveau van de oplossingsmethode stijgt met de leeftijd. Indien we kijken van boven rechts naar beneden links in de tabel wordt deze tendentie zichtbaar. Ook als we de medianen van de drie groepen vergelijken, zien we dat het niveau gemiddeld hoger wordt. Ligt het accent in de jongste groep op de categorie 'niet opgelost', in de oudste groep ligt de mediaan in het overgangsgebied van de uitwendig oriënterende oplossingswijze en de succes-sief-perceptieve oplossingswijze.

Nog één opmerking tot slot. De ruimte laat niet toe hier ook de resultaten van de opgaven-analyse te bespreken³. Alle opgaven op één uitgezonderd, bleken zodanig dat ze elk van de vier oplossingswijzen konden oproepen. In aansluiting hierop moeten we uit de gegevens van Tabel 1 afleiden dat de toets bij de oudste twee leeftijdsgroepen geen eenduidige verwijzing oplevert naar een bepaalde ontwikkelings-fase wat betreft de wijze van oriënteren. In deze groepen maken 18 van de 20 ppn. minimaal van drie oplossingsmethoden gebruik.

4.3.3 *Toetsing van geslachts- en leeftijdsverschillen*

Het bepalen van de mediaan per proefpersoon maakte het mogelijk te toetsen of de variabelen geslacht en leeftijd een verschil teweeg brachten op de VFD-prestaties. Voor de data van de twee onafhankelijke geslachtsgroepen en de drie onafhankelijke leeftijdsgroepen werd de mediaantest (Nijdam en Van Buuren, 1980) gebruikt om de nulhypothese te toetsen ($\alpha = .05$). De mediaan van de gecombineerde groepen bedroeg 2.42 (zie Tabel 2).

Uitgaande van de gecombineerde mediaan werd per pp. van beide geslachtsgroepen vastgesteld of de mediaan boven dan wel beneden de gecombineerde mediaan lag. In Tabel 3 zijn de resultaten van deze analyse weergegeven. De naar aanleiding van de ge-

Tabel 3 *2 x 2 contingentietabel voor waarden boven de mediaan (ja) en onder de mediaan (nee) voor beide seksen.*

	ja	nee
jongens	6	9
meisjes	9	6

gegevens in Tabel 3 verkregen $X^2 = .53$; $df = 1$ was niet significant bij $p = .05$. We concluderen dat er geen verschil is tussen de meisjes en de jongens in de frequenties waarin zij boven dan wel beneden de mediaan scoren.

Tabel 4 *Frequenties van ppn. in de drie afzonderlijke leeftijdsgroepen met scores boven (ja) en beneden (nee) de mediaan*

	ja	nee
5 $\frac{1}{2}$ jaar	1	9
6 $\frac{1}{2}$ jaar	6	4
7 $\frac{1}{2}$ jaar	8	2

De verkregen frequenties in de drie leeftijdsgroepen zijn opgenomen in Tabel 4. De berekende $X^2 = 4,8$; $df = 2$ over de gegevens in Tabel 4 heeft onder H_0 een kans van voorkomen tussen .10 en .05. Aangezien deze p groter is dan het eerder aangegeven significantieniveau van $p = .05$, moeten we de conclusie trekken dat er geen significant verschil is in de frequentie waarin ppn. van verschillende leeftijdsgroepen boven dan wel beneden de mediane VFD-waarde scoren.

5. Discussie

In dit artikel hebben we de constructie geschetst van een onderzoeksinstrument met behulp waarvan een analyse van het oplossingsgedrag in verborgen-figuren taaksituaties mogelijk is. Deze constructiewerkzaamheden passen binnen de gewijzigde benadering in het meten van cognitieve vaardigheden. Sommigen leggen meer het accent op het proces dan op het product van de cognitieve vaardigheid (Venger, 1975), terwijl anderen gedetailleerde gedragsobservaties voorstaan (Uzgiris en Hunt, 1975). Voor deze gewijzigde benadering gebruiken we de term 'kwalitatieve diagnostiek' teneinde het onderscheid aan te geven tussen deze gewijzigde benadering en de traditionele meettechnieken die gebaseerd zijn op normgeoriënteerde tests.

In dit onderzoek met het Verborgen-Figuren Di-

agnosticum stelden we vast – gelet op de frequenties per categorie – dat de ppn. in de jongste leeftijdsgroep veel opgaven niet oplosten dan wel via de praktische oplossingsmethode. Daarentegen hanteerden de ppn. uit de oudste leeftijdsgroep vaker de oplossingsmethoden op perceptief niveau. Gelet op de resultaten die de jongste groep met de door ons verstrekte hulp bereikte, kunnen we afleiden dat er bij de ppn. in deze groep een brede zone van naaste ontwikkeling is waarop in principe binnen het kleuteronderwijs ingespeeld kan worden (zie Vygotskij, in: Van Parreren en Carpay, 1980, p.28).

Teneinde vast te stellen of er een significante relatie zou zijn tussen elk van de variabelen geslacht en leeftijd met de variabele 'gebruik van oplossingsmethoden' is door ons voor elke pp. de mediaan bepaald. Spijtig is dat deze score niet laat zien langs welke weg de pp. de opgaven heeft opgelost. Men zou kunnen opmerken dat deze toets juist door één score te bepalen het diagnostisch karakter verliest. Toetsing van de hypothesen bracht aan het licht dat jongens en meisjes niet verschillen in de frequentie waarin boven of beneden de gecombineerde mediaan werd gescoord. Ook tussen de leeftijd en 'gemiddeld gebruik van oplossingsmethoden' stelden we geen significante relatie vast. De bevindingen betreffende de gemiddelde scores sluiten niet aan bij de onderzoeksgegevens die door andere onderzoekers zijn verzameld. Kogan (1976) vermeldt in het overzicht van de gegevens op dit gebied dat meisjes van 3 tot 5 jaar, gelet op de prestaties op normgeoriënteerde tests, doorgaans op een hoger niveau van herstructureren functioneren dan jongens. De voorsprong van meisjes is echter op zesjarige leeftijd verdwenen. Vanaf die leeftijd zou, zo blijkt uit de onderzoeksgegevens van een omkering sprake zijn, jongens gaan gemiddeld hogere prestaties behalen.

Bij het resultaat van de niet significante leeftijdsverschillen moet aangetekend worden dat de uitwendig oriënterende oplossingsmethode niet adequaat functioneerde. De pijltjes in oplossingsmethode C waren niet altijd even effectief als steun tijdens de oriëntering. Uit observaties van de proefleiders bleek dat bij het uitwendig oriënterend handelen de jonge kinderen vaak een onjuist beginpunt kozen en dan niet meer in staat waren de pijltjes op een andere plaats neer te leggen. Een ander opvallend verschijnsel bij het gebruik van deze oplossingsmethode was, dat ppn. de pijltjes in de complexe figuur wat betreft grootte en richting niet vergeleken met die op de eenvoudige figuur. Ook uit onderzoek van Sochina (Van Parreren en Carpay, 1980) en Venger (1977) is gebleken dat jonge kinderen soms niet het verband zien tussen de oriënterende handelingen aan een

voorbeeld of hulppobject en de oriënterende handelingen aan het eigenlijke object. Niet uitgesloten is dat de moeilijkheden soms toe te schrijven waren aan de vormgeving van de conditie. Bijvoorbeeld lijnstukken van 6 cm in de complexe figuur moesten worden belegd met een groot en een klein pijltje. Nader onderzoek is noodzakelijk om de condities voor de uitwendig oriënterende oplossingswijze te verbeteren, d.w.z. te vereenvoudigen.

Met behulp van de toets zijn we niet in staat geweest om bij de kinderen van de twee oudste leeftijdsgroepen een eenduidige verwijzing te geven naar de wijze van oriënteren. Wij leiden hieruit af dat in het VFD het gebruik van een oplossingsmethode niet alleen afhangt van de vaardigheid van de pp. maar ook van de aard van de opgave. In onze doelstelling vast te stellen in welke ontwikkelingsfase wat betreft het handelen een kind zich bevindt, manifesteert zich een macrogenetische visie op de ontwikkeling. De resultaten in Tabel 1 en ook die van de hier niet vermelde analyse van de opgaven, laten zien dat er een interactie aanwezig is tussen de mate van inbedding van de eenvoudige figuur en de gehanteerde oplossingswijze (noot 3). In die opgaven waarin de door de pp. aangebrachte primaire structuur dicht aanligt tegen de door de pl. gevraagde secundaire structuur, valt te verwachten dat de pp. deze laatste aanbrengt met een oplossingsmethode die door ons als hoger geordend gezien wordt. Vanuit een meer microgenetische visie op de ontwikkeling zou de interactie tussen de moeilijkheidsgraad van de opgave en de oplossingswijze een plaats kunnen hebben. Het is vanuit deze visie noodzakelijk om niveaus van moeilijkheid te onderscheiden voor de eenvoudige figuren en de complexe patronen.

De gegevens die het diagnosticum tot nu toe opleverde zijn richtinggevend geweest voor de opzet van een trainingsprogramma voor de herstructurering bij de verborgen-figuren taken. Enkele aanzetten tot programmaontwikkeling zijn reeds gedaan. Zo werd van de uitwendig oriënterende oplossingswijze een taakanalyse gemaakt om na te gaan welke componenten van belang zijn in het kader van een trainingsprogramma. Een onderwijsleerprogramma werd gegeven om leerlingen in een kleuterschool in de constituerende componenten van oplossingsmethode C te trainen. Aangetoond kon worden (Pennings en Span, 1981) dat het onderwijsleerprogramma een gunstig effect had op de prestaties van het verborgen-figuren diagnosticum.

Noten

1. De leerkrachten van de openbare kleuterschool 'Het Nachtegaaltje' alsmede de Titus Brandsmaschool en Jacobusschool te Utrecht danken we voor hun medewerking bij dit onderzoek.
2. R. van Beek, studentassistent in de vakgroep psychologie voor pedagogen en andragologen, stond de auteurs bij in de fase van de testafname.
3. De resultaten van de opgaven-analyse zijn op verzoek verkrijgbaar bij de auteurs.

Literatuur

- Aalders, R., *Een aanzet tot validatie van een Verborgene Figuren Diagnostikum ter diagnostisering van de perceptieve (cognitieve) ontwikkeling*. Utrecht, 1979 (Doct. scriptie, Vakgroep Onderwijskunde).
- Dolecki, P. G., The effects of a perceptual training program on conservation task performance and field independence in first grade children. Dissert. *Abstract International*, 1976, 37,878 A.
- Gottschaldt, K., Ueber den Einfluss der Erfahrung auf die Wahrnehmung von Figuren. I. Ueber den Einfluss gehäufte Einsprängung von Figuren auf ihre Sichtbarkeit in infassenden Konfigurationen. *Psychologischer Forschung*, 1926, 8, 261-317.
- Kogan, N., *Cognitive Styles in Infancy and Early Childhood*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1976.
- Leppers, A. C. A., *Cognitieve ontwikkeling bij leerlingen en ex-leerlingen van scholen voor moeilijk lerenden*. In: J. de Wit, H. Bolle en J. M. van Meel, *Psychologen over het kind 6*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- McGee, M. G., Human Spatial Abilities: Psychometric Studies and Environmental, Genetic, Hormonal, and Neurological influences. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 5, 889-918.
- Nijdam, B. en H. van Buuren, *Statistiek voor de sociale wetenschappen (band 2)*. Alphen a/d Rijn: 1980.
- Parreren, C. F. van, en J. M. C. Nelissen, *Met Oosteuropese psychologen in gesprek*. Groningen: 1979.
- Parreren, C. F. van, en J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: 1980 tweede, grondig bewerkte druk.
- Pascual-Leone, J., *Cognitive development and cognitive style: a general psychological integration*. Genève: 1969 (Dissertatie, niet gepubliceerd).
- Pascual-Leone, J. en D. Goodman, Intelligence and experience: A neoPiagetian approach. *Instructional Science*, 1979, 8, 301-367.
- Pennings, A., Beïnvloeding van de structureringstendentie. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 56-69.
- Pennings, A. en P. Span, De structureringstendentie in de waarneming: meting en beïnvloeding. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1981, 36, 307-316.
- Reed, S. K. en A. J. Angaran, Structural models and embedded figure difficulty for normal and retarded children. *Perc. and Motor Skills*, 1972, 35, 155-164.
- Schulte, D., *Feldabhängigkeit in der Wahrnehmung*. Meisenheim am Glan: 1974.

- Span, P., *De structureringstendentie als cognitieve-stijlaspect*. Utrecht: 1973. (Diss. R. U. Utrecht, niet gepubliceerd).
- Stadler, M. en A. Windheuser, Untersuchungen über instruktionsinduzierter Denksteile. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 1977, 24, 2, 32-4-351.
- Tuijl, H. van, *Perceptual interpretation of line patterns*. Nijmegen: 1979. (Diss. K.U. Nijmegen, niet gepubliceerd).
- Uzgiris, I. C. en Hunt, McV., *Assesment in infancy*. London: University of Illinois Press, 1975.
- Venger, L. A., The emergence of perceptual actions. In: M. Cole (ed.), *Soviet Developmental Psychology*. New York: 1977, 393-456.
- Venger, L. A., De kwalitatieve benadering in de diagnostiek van de cognitieve ontwikkeling. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 406-412.
- Witkin, H. A., P. K. Oltman, E. Raskin en S. A. Karp, *A Manual for the Embedded Figures Test, Children's Embedded Figures Test, Group Embedded Figures Test*. Palo Alto: Cons. Psychologists Press. Inc. 1971.
- Witkin, H. A., R. B. Dyk, H. F. Faterson, D. R. Goodenough en S. A. Karp, *Psychological Differentiation*. New York: 1974 (heruitgave; oorspronkelijk, 1962).
- Witkin, H. A., H. B. Lewis, M. Hertzmann, K. Machover, P. Meissner en S. Wapner, *Personality through perception*. Westport: Greenwood Press, 1975 (heruitgave; oorspronkelijk, 1954).
- Witkin, H. A. en D. R. Goodenough, *Field dependence revisited*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service (ETS, RB 77-16).
- Witkin, H. A., D. R. Goodenough en P. K. Oltman, *Psychological Differentiation*. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service (ETS, RB 77-16).
- Zaporožec, A. V., The development of perception in the preschool child. In: R. Brown (ed.), *Cognitive development in children*. Chicago: 1970.
- Curricula vitae*
- A. P. R. Aalders (geb. 1947) volgde de opleiding tot onderwijzer (1969) en studeerde daarna opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht met als hoofdvak onderwijskunde (1979), was ondertussen werkzaam als onderwijzer in het basisonderwijs en als docent opvoedkunde aan een pedagogische academie. Thans is hij docent onderwijskunde aan de N.L.O. te Eindhoven (opleiding tot leraren beroepsonderwijs); technische vakken.
- Adres: Thomaslaan 58, 5631 GM Eindhoven.
- A. H. Pennings (geb. 1947) behaalde in 1968 de onderwijsakte. Hij studeerde opvoedkunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (1968-1974). Hoofdvak was onderwijskunde, bijvak psychologie. Is vanaf 1974 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep psychologie voor pedagogen en andragologen.
- Adres: I. P. A. W., Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht.
- Manuscript aanvaard 23-3-'81*

Sovjetvisies op de psychologie van het spel

D. B. EL'KONIN

Academie van Pedagogische Wetenschappen, Moskou

Samenvatting en inleiding

Het volgende artikel is het eerste van een drietal, dat gewijd is aan Sovjetpsychologische visies op het kinderspel. Dit eerste artikel is een vertaling van een fragment uit het boek 'Psichologija igry' (Psychologie van het spel) van de Moskouse psycholoog D. B. El'konin. El'konin is ten onzent vooral bekend door zijn op klankanalyse gebaseerde leesmethode en als initiator van het onderzoek naar de cognitieve potenties van basisschoolleerlingen (waarvan de experimentele onderwijsprogramma's thans onder leiding staan van Davydov).

El'konin is echter van oorsprong ontwikkelingspsycholoog. Als zodanig sluit hij aan bij de traditie van de kinderpsychologie uit het begin van deze eeuw, zoals die o.a. door het werk van de echtparen Stern en Bühler gestalte kreeg. Zijn belangstelling voor het kinderspel sluit bij dit klassieke werk aan. Anderzijds heeft El'konin, als leerling van Vygotskij, ook heel wat nieuws over het spel te berde te brengen. In dit eerste artikel geeft hij overigens nog niet veel van zijn eigen ideeën prijs; hij behandelt de geschiedenis van Russische speltheorieën, waarbij hij begint met het werk van psychologen en pedagogen uit het tsaristische Rusland en eindigt met de grondleggers van de huidige sovjetpsychologie, Vygotskij en Rubinštejn.

Het tweede artikel zal worden gevormd door een vertaling van de posthuum afgedrukte tekst van een voordracht waarin Vygotskij zijn speltheorie uiteenzet. Deze tekst was tot nu toe alleen in een sterk verkorte Engelse versie beschikbaar. Hij vormt de voornaamste achtergrond van het resumé, dat El'konin in het eerste artikel van Vygotskij's theorie geeft. In het derde artikel zal ik een samenvatting en kritische analyse geven van El'konins eigen theorie, zoals die in zijn boek is uiteengezet.

Aan het onderhavige fragment heb ik een aantal verklarende noten toegevoegd om over de voor Nederlandse lezers waarschijnlijk moeilijke plaatsen opheldering te verschaffen. De Russische tekst vormt paragraaf 3 van hoofdstuk 3 van het genoemde boek (blz. 139-150) dat in 1978 uitkwam bij de uitgeverij 'Pe-

dagogika' te Moskou. De vertaling werd gemaakt door Zuzana Nelissen-Bradová en vervolgens gezamenlijk besproken en bewerkt door Prof. Dr. H. F. Pijning, de vertaalster en ondergetekende.

C. F. van Parreren

De belangrijkste ideeën over het spel van vóór de revolutie zijn afkomstig van Ušinskij en Sikorskij. Overeenkomstig de traditie van die tijd beschouwde Ušinskij het spel in samenhang met de fantasie, alhoewel hij de toenmalige opvatting dat de fantasie van het kind sterk, rijk en veelzijdig zou zijn, onjuist vond. Hij schreef hierover het volgende:

'Een dergelijke opvatting over de verbeelding van het kind wordt door velen aangehangen; men meent dat naarmate het kind ouder wordt, de verbeelding zwakker, armer, minder levendig en ook minder veelzijdig wordt. Dit is echter een misvatting en in strijd met het verloop van de psychische ontwikkeling van het kind. De verbeelding van het kind is zowel armer, zwakker als eenzijdiger dan die van een volwassene; de kinderlijke verbeelding heeft ook niets poëtisch, omdat esthetische gevoelens zich later dan andere gevoelens ontwikkelen. Waar het om gaat is dat zelfs deze geringe verbeeldingskracht een grote invloed heeft op de zwakke, nog ongevormde psyche van het kind, terwijl van een dergelijke invloed van de veelzijdige verbeelding van de volwassene op diens reeds gevormde psyche geen sprake is' (Ušinskij, 1954, blz. 478).

Interessant is dat Ušinskij in het midden van de vorige eeuw op een eigenschap van het spel wees die later als basis zou dienen om het spel als projectieve methode te gebruiken.

'Wij zouden de psyche van een volwassene pas goed leren kennen,' aldus Ušinskij, 'als we er onbepaald in konden kijken; uit de daden en woorden van een volwassene leren we maar weinig van zijn psyche kennen en we vergissen ons daarbij vaak; het kind daarentegen laat in het spel zijn innerlijke wereld onverhuld zien' (Ušinskij, 1954, blz. 482).

Ušinskij hechtte grote betekenis aan het spel voor

de ontwikkeling van het kind en hij merkte op dat:

'het kind leeft in de wereld van het spel en dat dat leven in het kind diepere sporen achterlaat dan het werkelijke leven. Daarin kan het nog niet binnendringen vanwege de ingewikkeldheid en de ernst ervan. In het werkelijke leven is het kind inderdaad slechts een kind, een totaal onzelfstandig wezen, dat zich blind en zorgeloos laat meeslepen; in het spel is het kind echter al een groeiend mens dat zijn krachten op de proef stelt en zelfstandig over zijn creaties beschikt' (Ušinskij, 1954, blz. 483).

We treffen bij Ušinskij geen theorie van het spel aan. Hij wees slechts op de grote betekenis van het spel voor de ontwikkeling en opvoeding van het kind.

Sikorskij beschouwde het spel voornamelijk vanuit het oogpunt van de cognitieve ontwikkeling.

'Met uitzondering van het slapen en perioden waarin het door onlustgevoelens wordt beheerst, gebruikt een gezond kind de rest van zijn tijd voor verstandelijke bezigheden, zoals kijken, spel en vermaak.' (Sikorskij, 1884).

'Een belangrijk middel dat de verstandelijke ontwikkeling in de vroege kinderjaren bevordert', meent Sikorskij, 'is de onvermoeibare, verstandelijke activiteit die we meestal spelen en kindervermaak noemen' (Sikorskij, 1884).

Sikorskij wijst erop dat hij zelf geen wetenschappelijk onderzoek aan het kinderspel heeft gewijd, maar schrijft dan verder:

'Het kinderspel verdient ongetwijfeld de volle aandacht van de psychologen. De dagelijkse ervaring leert ons immers dat het spel een belangrijk deel van het leven van het kind uitmaakt en dat de kinderen zich aan het spel overgeven met een verbazingwekkende onvermoeibaarheid. Wij kunnen gemakkelijk vaststellen dat de gecompliceerdheid en veelvormigheid van het spel en de belangstelling die kinderen voor het spel tonen, toenemen naarmate de verstandelijke ontwikkeling voortschrijdt; tevens zien we dat in de organisatie van het spel de verbeelding en creativiteit steeds meer tot uitdrukking komen. In het algemeen kunnen we zeggen dat het spel een dwingende verstandelijke behoefte bevredigt die het kind aanzet tot onafgebroken activiteit' (Sikorskij, 1884).

Terwijl Ušinskij de betekenis van het spel voor de algemene ontwikkeling van de psyche benadrukte – heden ten dage zouden we spreken van de betekenis voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid en de morele aspecten daarvan – zag Sikorskij de betekenis van het spel in samenhang met de verstandelijke ontwikkeling en vorming.

Het verschijnen van het werk van de Duitser Karl Groos beïnvloedde ook de Russische psychologie. In de periode vlak voor de Oktoberrevolutie was zijn

theorie het meest gezaghebbend, met uitzondering misschien van de toen eveneens populaire recapitulatietheorie¹. Zo schreef Vachterov bijv.:

'... we voelen het meest voor de theorie van Groos, die het spel beschouwt als een middel voor de natuurlijke zelfopvoeding van het kind; maar wij zijn het niet eens met sommige van zijn stellingen, met name met de stelling dat het spel ten doel zou hebben de kinderen voor te bereiden op hun praktische activiteit in de toekomst. Door het spel ontwikkelen de kinderen al hun organen, reflexen, instincten, zenuwstelsel en hun aanleg in de bekende volgorde die, sommige uitzonderingen daargelaten, doet denken aan de fylogeneze' (1913).

Een andere vertegenwoordiger van de Russische pedagogische psychologie, Vinogradov (1916), die de theorie van Groos in hoofdzaak aanvaardde en hoog waardeerde, formuleerde nog een aantal aanvullende gedachten. Hij meende dat Groos onvoldoende rekening hield met zuiver 'menselijke factoren' zoals: a) verbeelding; b) imitatie; c) emotionele aspecten.

Wij rekenen het niet tot onze taak een systematisch overzicht te geven van de historische ontwikkeling van de opvattingen van de sovjetpsychologie over het spel. Alle sovjetpsychologen die op een of andere manier met de problematiek van de psychologie van het spel in aanraking zijn gekomen (Basov, Blonskij, Vygotskij, Rubinštejn, Uznadze) waren ongeveer in dezelfde periode werkzaam. Ze hebben zich in de eerste plaats beziggehouden met de algemene problemen van de psychologie. De kinderpsychologie en de psychologie van het kinderspel waren voor de meesten van hen slechts specifieke problemen die zij vanuit hun algemene conceptie benaderden. Hoewel de opvattingen van deze psychologen vaak uiteenliepen, vinden we geen materiaal over onderlinge discussies, met uitzondering van een aantal opmerkingen van Rubinštejn naar aanleiding van de opvattingen van Vygotskij. De belangstelling van de sovjetpsychologen beperkte zich voorts tot het kinderspel; met de psychologie van het spel bij dieren hebben ze zich vrijwel niet beziggehouden.

Het was Basov die in de sovjetpsychologie voor het eerst bepaalde problemen van de psychologie van het spel vanuit een volstrekt nieuw standpunt benaderde. Basov geeft zijn opvatting heel in het algemeen als volgt weer:

'Het specifieke van het proces van het spelen is gebaseerd op de kenmerken van de relaties tussen het individu en zijn omgeving. Deze stelling heeft een belangrijke, principiële betekenis omdat het zwaartepunt van het probleem verplaatst wordt van het individu naar de objectieve voorwaarden voor zijn

bestaan. Gewoonlijk denkt men er anders over; heel dit probleem zou te maken hebben met factoren in het individu zelf: zo werd het spel door sommigen gezien als een "ontlading van overtollige energie" (theorie van Schiller en Spencer); anderen schreven het daarentegen juist toe aan een tekort aan energie (recreatietheorie van Lazarus); weer anderen richtten hun aandacht op de biologische doelmatigheid van het spel, nl. als middel om organen en functies te ontwikkelen en voor te bereiden op de niet-spelactiviteit in de toekomst (de theorie van Groos); tenslotte plaatsen sommige psychologen de emotionele factor op de voorgrond en zien het spel als plezier in het bezig-zijn (de theorie van de "Funktionslust", Karl Bühler).

Wil men het spel vanuit het individu begrijpen dan moet men het structureel analyseren als een algemeen gedragstype dat gekenmerkt wordt door een samenhangend geheel van eigenschappen. Deze kijk op het spel vanuit het individu is echter als zodanig onvoldoende, omdat de structurele eigenschappen van een gedragstype bepaald worden door de aard van de relaties tussen het organisme en zijn omgeving, waarbij deze relaties weer afhankelijk zijn van het geheel van bestaansvoorwaarden voor dat organisme' (Basov, 1931).

Basov analyseert de objectieve bestaansvoorwaarden die eigen zijn aan de kindertijd en die de aanleiding vormen tot het spelen met al zijn specifieke, structurele kenmerken. Hij komt daarbij tot de conclusie dat het typerend is dat het kind geen verplichtingen voelt, omdat zijn bestaan beschermd wordt door zijn ouders en het nog geen maatschappelijke plichten heeft. Deze vrijheid in de relaties ten opzichte van zijn omgeving, meent Basov, leidt tot een specifiek soort gedrag. De drijvende kracht en tevens de belangrijkste eigenschap van dat gedrag is de procesmatigheid². Basov wijst erop dat er in het spel weliswaar een sociale inhoud aanwezig is, maar tevens zegt hij met nadruk: 'Of er in het spel nu een inhoud of een doel aanwezig is of niet, de voornaamste factor in de ontwikkeling van deze activiteit is niet de inhoud of het doel, maar de procesmatigheid; inhoud en doel behoren slechts tot de uitwendige vorm van het proces van het spelen, maar niet tot zijn innerlijk wezen' (Basov, 1931).

Zejliger en Levina, medewerkers van Basov, hebben de spelactiviteit van kleuters aan een structurele analyse onderworpen. Uit deze analyse bleek dat er in de kleuterperiode belangrijke veranderingen plaatsvinden zowel in de aard van de stimuli die tot spelen leiden, als in de aard van de organisatie of structuur van het spelproces. Deze gegevens zijn interessant. Ten eerste neemt volgens Zejliger en Levina

het relatieve aandeel van de inwendige stimuli af en neemt de betekenis van de uitwendige, sociale stimuli toe; ten tweede ontwikkelt zich de structuur van het spelproces van een eenvoudige successieve reeks activiteiten via een associatieve structuur naar een perceptief bepaalde structuur³. Dit wijst op een toenemende organisatie van het spelproces.

Deze gegevens zijn in zekere zin in tegenspraak met de opvatting van het spel als een zuiver procesmatige activiteit. Als die opvatting juist zou zijn, zou het spel hoogstens een associatieve structuur vertonen. Wij kunnen echter reeds bij de jongste kleuters een hogere structuur constateren. We zijn het derhalve niet eens met de opvatting dat het spel een zuiver procesmatige activiteit is. Een dergelijke opvatting hoort trouwens eerder thuis in een theorie die Basov zelf bekritiseert, nl. de theorie van Bühler waarin het spel wordt opgevat als bron van 'Funktionslust'.

Heden ten dage kunnen wij de structurele analyse waaraan Basov c.s. de spelactiviteit onderworpen hebben niet meer aanvaarden; er blijkt uit, dat zij de voluntaristische opvatting met betrekking tot de analyse van het gedrag niet volledig overwonnen hebben⁴. Hiermee is echter niet gezegd dat Basov geen enkele positieve bijdrage tot beter begrip van het spel en de ontwikkeling van het kind zou hebben geleverd. Ten eerste introduceerde hij in de psychologie de onderscheiding van algemene typen van activiteit, waarbij hij deze definieerde als relaties tussen de mens als actief, handelend wezen en de omringende werkelijkheid⁵; ten tweede wees hij de zuiver naturalistische theorieën van het spel af, d.w.z. theorieën waarin de oorsprong van het spelen gezocht wordt in het individu en niet in het systeem van relaties tussen het kind en zijn omgeving. Deze opvatting houdt impliciet in dat het spel het resultaat is van de bijzondere positie die het kind binnen de maatschappij inneemt en van zijn specifieke relatie tot de hem omringende werkelijkheid.

Basov beschouwde activiteit en gedrag vaak nog als identiek; hij was beïnvloed door het behaviorisme, analyseerde het gedrag volgens het schema 'stimulus - respons' en zag nog niet dat voor de menselijke activiteit het omgaan met objecten wezenlijk is. Tegelijkertijd echter vinden we bij hem, alhoewel nog onvoldoende gedefinieerd, de eerste aanzet tot de theorie van de typen van activiteit.

Een bijzondere opvatting over het spel ontwikkelde de vooraanstaande sovjetpsycholoog Blonskij. In zijn kritische analyse van de verschillende speltheorieën (Schiller, Spencer, Groos, Bühler, Dewey e.a.) wees Blonskij erop dat het spel in de sovjetpsychologie niet uitsluitend gezien mag worden vanuit een

fysiologisch of een biologisch standpunt, noch vanuit een individueel-psychologisch standpunt. Het bestrijden van het biologisme in de theorie van het spel heeft in de sovjetpsychologie tot nu toe helaas niet geleid tot het ontstaan van een meer acceptabele opvatting, aldus Blonskij.

'Uit het overzicht van de bestaande theorieën van het spel', schrijft hij, 'blijkt dat vragen als "Wat is spel?" en "Waarom speelt het kind?" nog lang niet beantwoord zijn. Het stellen van de vraag "Wat is spel?", zonder voorafgaand onderzoek naar de verschillende soorten kinderspelen, wijst erop dat deze problematiek zich pas in het beginstadium van onderzoek bevindt. Pas op grond van nader onderzoek zouden we een definitieve oplossing van deze problematiek kunnen vinden.

Alhoewel we tot nu toe niet over een bevredigende theorie van het spel beschikken, hebben we reeds duidelijk inzicht in de betekenis van het spel voor het leven van de kleuter: het spel is de voornaamste activiteit van de kleuter, waarin deze zijn krachten oefent, zijn oriënteringsvermogen uitbreidt en gebeurtenissen uit het leven om hem heen reproduceert en combineert' (Blonskij, 1934).

Blonskij meent dat een bevredigende theorie er nog niet is en er ook niet kan komen, omdat de term 'spel' gebruikt wordt voor de meest uiteenlopende typen van activiteit. Blonskij somt alle typen van activiteit op die gewoonlijk onder de term 'spel' gebracht worden en geeft er een analyse van. Het zijn:

1. het impulsieve spel;
2. het constructiespel;
3. het imitatiespel;
4. het dramatiseerspel;
5. het bewegingsspel;
6. het intellectuele spel.

Het impulsieve spel, dat geheel ten onrechte als spel wordt aangeduid, bestaat uit impulsieve bewegingen van een baby, van een idioot, van een zenuwzieke e.d. Een verklaring voor de impulsieve bewegingen geeft de neurologie. Evenzeer is het onjuist om het experimenterende exploreren van het kind spel te noemen. Een constructiespel zoals het bouwen is bouwkunst op het niveau van het kind. Imitatie- en dramatiseerspel vormen de dramatische kunst van het kind. Een bewegingsspel is niets anders dan dramatiseren waarin het hollen een grote rol speelt. Zelfs intellectuele spelen (schaken, dammen, kaarten) zijn in oorsprong gedramatiseerde gebeurtenissen (een veldslag e.d.). Wat wij spel noemen is in wezen de constructieve en dramatische kunst van het kind. Volgens een dergelijke theorie is het begrijpelijk hoe het spel

overgaat in de kunst. Aan de andere kant kan ook de vraag naar de relatie tussen spel en werk gemakkelijker beantwoord worden: in constructiespelen zijn spel en werk bijna identiek. Tussen werk en dramatiseerspelen bestaat een ingewikkelder, maar ongetwijfeld wezenlijke relatie: deze komt overeen met die tussen werk en dramatische kunst. Aldus vinden we in het spel tijdens de kleuterperiode twee belangrijke probleemgebieden terug, nl. werk en kunst' (1934).

Blonskij, die hetgene wat gewoonlijk met spel werd aangeduid, herleidt tot constructieve kunst en de kunst van het dramatiseren, komt dus tot de conclusie dat er helemaal geen specifieke activiteit bestaat die spel heet.

Blonskij heeft duidelijk gelijk als hij de impulsieve bewegingen van baby's en het experimenterende exploreren van voorwerpen niet tot het spel rekent. Wij vinden ook dat de zgn. constructiespelen niet tot het spel behoren. Het bezig zijn met constructiemateriaal ligt veel dichter bij boetsen en tekenen dan bij de imitatie- en dramatiseerspelen. Het is een activiteit die als resultaat een bepaald produkt oplevert in de vorm van een tekening, van een geboetseerd voorwerp of een constructie. Maar Blonskij stelt voor de term 'spel' helemaal niet te gebruiken en in plaats daarvan te spreken van de constructie- en dramatiseerkunst van het kind. De kern van de zaak verandert echter niet als wij een andere terminologie gaan hanteren. Het is natuurlijk waar dat spel in een bepaalde relatie tot werk en kunst staat; deze relatie is niet eenvoudig, maar als wij het spel een soort kunst gaan noemen, zal die relatie daardoor niet duidelijker worden.

Alhoewel Blonskij zich dus in het algemeen tamelijk negatief opstelt tegenover theorieën van het spel, wijst hij op een aantal belangrijke eigenschappen van het spel en van de genese ervan. Over het spel van de jongste kleuters schrijft hij het volgende:

'Voor de jongste kleuters is het imitatie- en constructiespel typerend, terwijl het bewegingsspel (als we van het gewone hollen afzien) een zeer bescheiden plaats in het "repertoire" van de kleuter inneemt. Voor een schoolgaand kind daarentegen is typerend dat het bewegingsspel overheerst, terwijl het constructie- en met name het imitatiespel op de achtergrond raken.

Aanvankelijk is het imitatiespel zo eenvoudig dat het moeilijk is om het te onderscheiden van werkoperties van het kind. Wanneer het kind een volwassene imiteert en met een hamer slaat, of ergens een spijker probeert in te slaan, hebben we natuurlijk eerder met werk dan met spel te maken. Het imitatiespel komt slechts geleidelijk uit bovengenoemde bezigheden te

voorschijn. ... Aldus leiden imitaties met een werkarakter tot het imitatiespel. Pas later, ongeveer in het midden van het derde levensjaar van het kind, kunnen we met zekerheid het imitatiespel van dergelijke bezigheden onderscheiden' (Blonskij, 1934).

De handelingen van het kind waarover Blonskij schrijft zijn uiteraard geen werkoperaties. In de tijd echter waarin Blonskij dit schreef, was het probleem hoe het kind de maatschappelijk bepaalde vormen van handelen met voorwerpen verwerft, nog niet gesteld. Wanneer wij in de stelling van Blonskij de woorden 'bezigheden met een werkarakter' vervangen door de stelling dat het imitatiespel zich ontwikkelt doordat het kind de in de maatschappij voorkomende typen van handelingen leert beheersen door imitatie van het handelen van volwassenen, dan komen wij een stap verder in ons onderzoek naar de genese van het spel. Blonskij had gelijk, waar hij de genese van het spel zag vanuit activiteiten met een 'werkarakter', mits men deze activiteiten op de juiste wijze interpreteert.

Interessante gedachten kunnen we ook vinden in Blonskij's analyse van het imitatiespel van peuters. 'In het imitatiespel van de peuter', schrijft Blonskij, 'kunnen we al van het begin af aan, weliswaar vaag, dramatiseermomenten ontdekken. Dit houdt in dat het kind een bepaalde rol speelt en dat het van anderen (volwassenen, kinderen, zelfs voorwerpen) verlangt ook een rol te spelen: stoelen die het kind achter elkaar zet, vervullen de rol van een trein, terwijl het kind het geluid van een stoomlocomotief maakt. In eenvoudige dramatiseerspelen kunnen ook imaginaire wezens en voorwerpen acteren, alhoewel het kind liever naar speelgoed grijpt dat levende wezens en concrete voorwerpen voorstelt (poppen, speelgoed dat dieren voorstelt, kopjes, schoteltjes, etc.).

De psychologie van dergelijke dramatiseringen is tot nu toe onvoldoende uitgewerkt. Daarom zijn de bestaande verklaringen zeer hypothetisch van aard. Sommige psychologen leggen de nadruk op de rol van de identificatie in het spel (Schilder). Zij beschouwen identificatie als een meer ingewikkeld verschijnsel dan het eenvoudige imiteren; dit laatste zou a.h.w. een aan de identificatie voorafgaand stadium vormen. Identificatie houdt in dat men a.h.w. de plaats van een ander wil innemen. Identificatie speelt een grote rol in verschijnselen als hypnose, dromen, kinderspelen, dramatische kunst, etc. Identificatie leidt tot 'het spelen van een rol'. Door het spelen van een rol identificatie te noemen hebben wij echter nog niets verklaard. Het voordeel dat de introductie van het begrip identificatie biedt, is dat wij het spelen van een rol in imitatiespelen in ruimer verband kunnen zien en dat, door dit verschijnsel te generaliseren, wij

beter in staat zijn om een psychologische verklaring te zoeken. Er moet echter opgemerkt worden dat er thans geen bevredigende verklaringen van identificatie voorhanden zijn' (1934).

Interessant is de positieve houding van Blonskij tegenover identificatie als een mechanisme dat ons in staat stelt de psychologische betekenis van het imitatiespel beter te begrijpen. Alhoewel Blonskij negatief tegenover Freudiaanse verklaringen van de seksualiteit van het kind staat, ontleent hij het begrip identificatie aan de psychoanalyse, waarin de identificatie met onbewuste seksuele verlangens in verband gebracht wordt. Deze onbewuste verlangens zouden leiden tot het zgn. Oedipuscomplex en de identificatie met de vader. Een dergelijke typering met behulp van een begrip dat al een bepaalde inhoud heeft in een bestaande theorie, kan ertoe leiden dat het spel op Freudiaanse manier geïnterpreteerd wordt.

De grote verdienste van Blonskij is erin gelegen dat hij het psychologische mechanisme waardoor een kind de rol van een volwassene aanneemt, als een kernprobleem aanwees. Alhoewel de theorie van Blonskij over het geheel genomen onaanvaardbaar is, omdat hij het spel en de kunst als identiek beschouwde, is zijn idee van het ontstaan van het spel uit 'bezigheden met een werkarakter' die niet anders kunnen verlopen dan in een gezamenlijke activiteit met of naar het voorbeeld van volwassenen, uiterst belangrijk voor ons inzicht in het ontstaan van het rollenspel.

Een essentiële bijdrage tot de theorie van het spel is geleverd door Vygotskij. Zijn belangstelling voor de psychologie van het spel is ontstaan uit zijn onderzoek naar de psychologie van de kunst, maar ook doordat hij zich bezig hield met de ontwikkeling van de hogere psychische functies. Zoals bekend, bracht Vygotskij met name in zijn vroegere werk de ontwikkeling van de hogere psychische functies in verband met het gebruik van tekens. Vandaar ook zijn belangstelling voor de geschiedenis van het ontstaan van de teken-functie in de ontogenese, tijdens de ontwikkeling van het kind. In zijn verhandeling 'Voorgeschiedenis van de geschreven taal' (Vygotskij, 1978) behandelt hij het spel slechts terloops, als het gaat om spel waarin bepaalde voorwerpen gebruikt worden als symbolen voor andere voorwerpen. In dit verband poneerde hij de stelling dat de functie van een teken of van een symbool (Vygotskij hanteerde soms beide termen als identiek) aan een voorwerp toegekend wordt door het handelen van het kind.

'Door een beweging van het kind, door zijn gebaar, worden de functies van een teken toegekend aan een voorwerp, krijgt het voor het kind een bepaalde betekenis' (Vygotskij, 1978)⁶. Hieruit blijkt het verschil

tussen Vygotskij en Piaget wat betreft hun opvattingen over het symbool in het spel. Piaget benadrukt de overeenkomst van het symbool met datgene waarnaar het verwijst. Dit klopt voor verschillende soorten symbolen, maar niet als we het over spel hebben. In het spel gaat het namelijk niet zozeer om de uitbeeldende functie van het symbool, aldus Vygotskij, maar het gaat erom dat met het voorwerp dat iets voor moet stellen een bepaalde handeling wordt uitgevoerd.

Een zeer beknopte en voorlopige schets van zijn opvattingen over de betekenis van het spel gaf Vygotskij in zijn verhandeling over de psychologie van de puber.

‘Wanneer we naar de primitieve mens kijken,’ schreef Vygotskij, ‘kunnen we zien dat het spelen functioneert als een echte, ernstige voorbereiding van het kind op toekomstige activiteiten, zoals de jacht, het onderscheiden van sporen van dieren, het oorlog voeren. Het spel van een mensjong is dus gericht op zijn toekomstige activiteit en met name op activiteiten van maatschappelijke aard. Het kind neemt activiteiten van volwassenen waar, het imiteert die activiteiten en neemt ze aldus in zijn spel op. In het spel maakt het kind zich de voornaamste sociale relaties eigen en doorloopt het de school voor zijn toekomstige, sociale ontwikkeling’ (Vygotskij, 1931).

In het kader van zijn werk aan een omvattende kinderpsychologische theorie, richtte Vygotskij zich opnieuw tot het spel als de dominerende activiteit van kleuters en werkte hij zijn hypothese over de psychologische kern van het rollenspel verder uit. Hij heeft een en ander uiteengezet in een voordracht, gehouden in 1933 en voor het eerst gepubliceerd in 1966⁷.

1. Spel doet zich voor wanneer zich bij de kleuter strevingen voordoen die niet onmiddellijk te realiseren zijn, terwijl het kind nog wel, juist zoals in de voorafgaande ontwikkelingsperiode, zijn wensen onmiddellijk vervuld wil zien. Het wezenlijke van het spel bestaat daarin dat het een vervulling van wensen is, dus op affecten berust. Het gaat daarbij echter niet om affecten, die naar aanleiding van een enkele gebeurtenis optreden, maar om meer algemeen affectieve gerichtheden of zelfs ‘complexen’, die vooral in de relatie tot volwassenen ontstaan (zoals bijv. het overmatig geïmponeerd zijn door de autoriteit van volwassenen). Deze affectieve basis van zijn spel heeft het kind echter zelf niet te begrijpen.
2. Essentieel en kenmerkend voor de spelactiviteit is het creëren van een fictieve situatie die inhoudt dat het kind de rol van een volwassene aanneemt en die dan speelt in een door hemzelf bedachte spelsituatie. Voor de fictieve situatie is kenmerkend dat betekenissen van het ene voorwerp op het andere worden overgedragen en tevens dat het kind dat de rol van een volwassene aanneemt, handelingen uitvoert die in een algemene en verkorte vorm reële handelingen reproduceren. Dit is mogelijk op grond van het feit dat het kind betekenissen aan voorwerpen toekent die niet overeenkomen met wat het kind ziet, iets wat voor het eerst optreedt in de kleuterleeftijd.
3. Elk spel dat een fictieve situatie schept, is tegelijkertijd ook een spel met regels; en elk spel met regels is een spel met een fictieve situatie. Spelregels zijn regels die het kinde zichzelf oplegt en die zijn spel dus ook begrenzen en bepalen.
4. In het spel opereert het kind met betekenissen los van de voorwerpen, maar steunt daarbij op reële handelingen. De belangrijkste contradictie⁸ in de genese van het spel ligt daarin dat er betekenissen van bepaalde voorwerpen (bijv. een hamer) overgedragen worden op andere voorwerpen (bijv. een stokje), terwijl de uitwendige handeling hetzelfde blijft (bijv. het slaan). Alle innerlijke processen manifesteren zich in het spel in de uitwendige handeling.
5. Het spel schept voortdurend situaties waarin het kind niet volgens zijn directe impulsen kan handelen, maar a.h.w. de lijn van de meeste weerstand moet volgen; het specifieke plezier in het spel heeft immers te maken met het overwinnen van spontane impulsen, met het zich voegen naar de regels die uit rol zijn in het spel voortvloeien.
6. Het spel is niet de meest frequente, maar toch wel de dominerende activiteit in de kleuterleeftijd. In het spel komen alle ontwikkelgستندities tot uiting; het spel ontwikkelt en creëert een zone van naaste ontwikkeling⁹; veranderingen in het spel voltrekken zich tegen de achtergrond van veranderende motieven en een algemene verandering in het bewustzijn van het kind.

De hypothese van Vygotskij houdt veel meer in dan wat in de bovenstaande punten is samengevat; voor een volledige uiteenzetting verwijzen wij naar de tekst van zijn voordracht. Zijn speltheorie was een grote aanwinst voor de toenmalige sovjetkinderpsychologie. Het is echter slechts een theorie, die bovendien veel onduidelijke en wellicht betwistbare elementen bevat.

Rubinstejn uitte naar aanleiding van Vygotskij's speltheorie een aantal kritische opmerkingen. Wij citeren zijn uitspraken volledig:

‘Vygotskij en zijn leerlingen zijn van mening dat het meest fundamentele van het spel is, dat het kind

voor zichzelf niet een reële, maar een fictieve situatie creëert waarin het handelt door een bepaalde rol te spelen overeenkomstig de betekenis die het verleent aan voorwerpen. Het is ongetwijfeld kenmerkend voor de ontwikkeling van sommige spelvormen dat de spelhandelingen plaatsvinden in een fantasiesituatie. Het creëren van een fictieve situatie en het overdragen van betekenissen vormen echter niet de grondslagen van het spel. De voornaamste gebreken van Vygotskij's benadering van het spel zijn de volgende:

1. De hypothese concentreert zich op de structuur van de spelsituatie, zonder de oorsprong van de spelactiviteit op te sporen. Het spel ontstaat niet door de overdracht van betekenissen en door de overgang naar een fictieve situatie. De opvatting dat het spel ontstaat doordat een reële situatie verandert in een fictieve situatie, zien wij slechts als een echo van de psychoanalytische speltheorie.
2. De spelsituatie te interpreteren als een situatie die ontstaat op grond van de "overdracht" van betekenissen en van de behoefte om "met betekenissen te spelen" achten wij extreem intellectualistisch.
3. Vygotskij huldigt de opvatting dat het handelen in een fictieve situatie, d.i. een fantasiesituatie, beschouwd moet worden als primair en dus eigen aan elk spel. Dit kenmerk is o.i. slechts op hogere spelvormen van toepassing en vormt er bovendien niet de grondslag van maar een uitvloeisel. Uitgesloten worden alle vroege spelvormen; het begrip spel wordt in de theorie van Vygotskij dus te nauw opgevat. In de vroege spelvormen creëert het kind geen fictieve situatie, maar het voert een handeling uit die direct aan een reële situatie ontleend is (het open- en het dichtdoen van deuren, het te slapen leggen e.d.). Door vroege spelvormen uit te sluiten kan deze theorie het spel in zijn ontwikkeling niet verklaren' (1946).

Alhoewel deze kritische opmerkingen o.i. niet altijd gerechtvaardigd zijn, moeten wij er wel rekening mee houden als we de problemen van de psychologie van het spel willen onderzoeken.

In zijn boek 'Grondbeginselen van de algemene psychologie' behandelt Rubinštejn de problemen van de psychologie van het spel in een hoofdstuk dat gewijd is aan de analyse van het handelen. De voornaamste ideeën van Rubinštejn over de psychologie van het spel hangen ermee samen, dat hij het beschouwt als een specifiek type van activiteit.

'Het spel, zowel waar het gaat om het spel van de volwassene als om dat van het kind, is in de eerste plaats een zinvolle activiteit, d.i. een geheel van zin-

volle handelingen die gebaseerd zijn op één enkel motief'.

'Het spel is een activiteit; dat betekent dat het spel een uitdrukking is van een bepaalde relatie van het individu tot de werkelijkheid' (Rubinštejn, 1946).

Rubinštejn stelt dat de motieven van het spel het meest essentiële kenmerk vormen van het spel.

'Onze eerste stelling betreffende het spel houdt in dat de motieven voor het spelen niet bestaan in het concrete resultaat zoals dat in den regel voortkomt uit een praktische handeling in een niet-spelsituatie; de spelmotieven liggen ook niet in de activiteit op zich, onafhankelijk van het resultaat ervan, maar zij bestaan in de veelvormige beleving van voor het kind belangrijke aspecten van de werkelijkheid.'

'Motieven van de spelactiviteit,' aldus Rubinštejn, 'weerspiegelen een meer directe instelling van het individu ten opzichte van de werkelijkheid; wat in het spel als belangrijk wordt ervaren hangt vooral af van de intrinsieke waarde die het heeft. Het verschil tussen het motief en het directe doel van de handeling valt in de spelactiviteit weg, in tegenstelling tot wat voor veel praktische activiteit geldt. In het spel zal iemand niet handelen om de bijkomende voordelen die aan het resultaat verbonden zijn. Die instelling, waarbij men met zijn handeling zaken beoogt die buiten het eigenlijke object van de handeling staan, is aan het spel ten enenmale vreemd. In het spel worden slechts handelingen uitgevoerd waarvan het doel op zich zelf, om zijn eigen inhoud, voor het individu belangrijk is. Daarin ligt het specifieke van de spelactiviteit, daarin ligt de bekoring van het spel, die alleen te vergelijken is met de bekoring die van de hogere vormen van creativiteit uitgaat' (1946).

Volgens Rubinštejn hangen met de kenmerken van de spelmotivatie de kenmerken van de spelhandelingen samen.

'In de spelactiviteit zijn de handelingen eerder *expressief* en *semantisch* dan dat effectieve technieken worden aangewend'¹⁰. Het is de betekenis van de handeling die uitgedrukt wordt, de betekenis welke in het motief opgesloten ligt. Het is dus de bedoeling van de handeling die in het spel weergegeven wordt; het gaat niet om het bereiken van een concreet resultaat. Dit is de functie en de zin van de spelactiviteit' (1946).

'Hieruit', gaat Rubinštejn verder, 'is een volgend, opvallend kenmerk van het spel te begrijpen, namelijk de mogelijkheid en voor het kind zelfs de noodzakelijkheid om binnen de grenzen die door de betekenis van het spel gesteld worden, voorwerpen die in de praktische handeling in de werkelijkheid functioneren, te vervangen door andere voorwerpen waarmee de spelhandelingen uitgevoerd kunnen worden.

Tijdens de spelhandeling verkrijgen deze voorwerpen een betekenis die bepaald wordt door de functie die deze voorwerpen in de spelhandeling hebben. Aldus volgt uit de grondkenmerken van het spel de mogelijkheid dat het overgaat naar een fantasiesituatie' (1946).

Op de vraag of de overgang van een reële naar een fantasiesituatie een ontwijken van de werkelijkheid is, antwoordt Rubinštejn als volgt:

'Het spel betekent in zekere zin een zich verwijderen van de werkelijkheid, maar ook het doordringen in de werkelijkheid, want het kind vlucht in het spel niet in een fictieve, irreële verbeeldingswereld. De voedingsbodem van het spel en alles wat in de spelactiviteit wordt opgenomen, komt voort uit de werkelijkheid. Het spel overschrijdt de grenzen van één situatie, het laat één of meer aspecten van de werkelijkheid liggen met het doel om in andere aspecten nog dieper door te dringen' (1946).

De vraag of het spel in de ontwikkeling van de kleuter de dominerende activiteit vormt, laat Rubinštejn open.

Toch moet de door iedereen reeds beantwoorde vraag of het spel op de kleuterleeftijd de dominerende activiteit vormt, nog open gelaten worden. Het spel heeft ongetwijfeld de meest essentiële betekenis voor de vorming van de voornaamste psychische functies en processen bij de kleuter. De vraag is echter of de spelactiviteit, die ongetwijfeld een essentiële component van het wereldbeeld van de kleuter vormt, ook de grondslag is van zijn wereldbeeld. En bepaalt de spelactiviteit uiteindelijk ook de eigenlijke kern van de persoonlijkheid van het kind als sociaal wezen? Wij willen de betekenis van het spel uiteraard niet ontkennen, maar ondanks de algemeen aanvaarde opvatting zijn we geneigd de componenten van zijn wereldbeeld, die bepalend zijn voor de vorming van het individu als sociaal wezen, ook te zoeken in de niet-spelsituaties, in de dagelijkse activiteit van het kind zoals die gericht is op het zich eigen maken van gedragsregels en het deelnemen aan de samenleving. Indien het zich eigen maken van de materiële handelingen en de taal het voornaamste is in de ontwikkeling van de peuter, dan is op de kleuterleeftijd het voornaamste de ontwikkeling van gedrag dat gereguleerd wordt door de maatschappelijke normen' (1946).

Dit waren in het kort de opvattingen van Rubinštejn over het spel.

Uiteraard is de stelling die voor elke vorm van activiteit geldt, ook hier van toepassing, namelijk dat we de motieven van het spel moeten definiëren, indien we het spel willen definiëren. Maar waarin ligt het specifieke van de motieven van de spelactiviteit?

Op deze vraag vinden we bij Rubinštejn geen antwoord. En dat is niet toevallig, en wel omdat hij de spelsituatie voornamelijk vanuit de spelhandelingen bekijkt. De kern van de spelsituatie is echter de rol die het kind aanneemt. De rol bepaalt het geheel van handelingen die het kind in de fantasiesituatie uitvoert. En de rol, dat is de rol van de volwassen mens, dat is diens activiteit, die door het kind wordt herschapen. Aldus is het object van de spelactiviteit van het kind de volwassen mens, datgene wat hij doet, waarom hij het doet en welke relaties hij met andere mensen aangaat. Op grond hiervan kan ook het voornaamste motief van het spel vastgesteld worden: handelen als een volwassene. Niet een volwassene zijn, maar als een volwassene handelen. Dergelijke motieven worden zichtbaar als het kind zodanig van de volwassen mens afstand neemt, dat de volwassen mens een model, een etalon voor het kind wordt; of anders uitgedrukt: 'de maat aller dingen'.

Karakteristiek voor het werk van de sovjetpsychologen op het gebied van de psychologie van het spel is, dat zij zich losgemaakt hebben van naturalistische en dieptepsychologische theorieën. Geleidelijk aan heeft zich in de sovjetpsychologie een opvatting over het spel gevormd, volgens welke het gaat om een specifieke activiteit van het kind waarin zijn relatie tot de omringende, met name sociale werkelijkheid tot uitdrukking komt; een activiteit met een specifieke inhoud en vorm, met een specifiek object, specifieke motieven en een specifiek systeem van handelingen.

Volgens onze overtuiging heeft Vygotskij het meest bijgedragen tot de verheldering van de psychologische problemen van het spel. Natuurlijk is hij er niet in geslaagd om alle problemen te stellen en op te lossen.

Een verdieping en verdere uitwerking van zijn ideeën zijn in de volgende hoofdstukken van dit boek te vinden¹¹.

Noten

1. Recapitulatietheorie wordt de speltheorie van de Amerikaan Stanley Hall genoemd. Volgens deze theorie is de volgorde waarin verschillende soorten kinderspelen zich in de ontogenese voordoen een recapitulatie, herhaling, van wat in de fylogenese heeft plaats gehad. Oorzaak zou zijn het in de kinderlijke ontwikkeling achtereenvolgens opleven van de primitieve drijfveren die aan de verschillende spelen (gooien, klauteren, jagen, oorlogvoeren) ten grondslag heten te liggen. Deze zouden achtereenvolgende mensengeslachten (en misschien zelfs voorgeslachten) hebben beheerst, en zich nu in zwakke vorm nog in de ontwikkeling van het kind manifesteren.

2. Hiermee wordt bedoeld, dat het spel in de eerste plaats wordt gekenmerkt door het actief zijn, het *functioneren* als zodanig. Het domineren van een gedragstype met dit kenmerk bij het kind wordt door Basov verklaard uit de vrijheid waarover het kind in zijn relaties tot de omgeving beschikt. Het *hoeft* zich bijv. nog niet op bepaalde doelen te richten, aldus Basov.
3. Met *apperceptief* bepaalde structuur wordt bedoeld een structuur waarin een leidend principe aanwezig is. In deze fase van de ontwikkeling van het spel heeft elk onderdeel van de spelactiviteit een functie ten opzichte van het spel als geheel; elke spelhandeling heeft een bepaalde bedoeling die past in de algemene bedoeling van het hele spel. Wij zouden dit tegenwoordig uitdrukken door van een hiërarchische structuur van de spelactiviteit te spreken. De term 'apperceptief' gaat in dit verband terug op de psychologie van Wundt, die apperceptie als een door de wil geordend proces beschouwde. Zie Van Parreren (1981) voor een nadere toelichting op de term apperceptie.
4. Met *voluntarisme* wordt hier de leer van Wundt bedoeld, die de wil als een oorzakelijke factor in de psychologie invoerde (zie noot 3). De sovjetpsychologie verwerpt deze verklaringswijze als zijnde 'idealistisch'.
5. Algemene typen van activiteit: bedoeld is een indeling van menselijke activiteiten in brede categorieën als leren, werk en spel.
6. Door op een bepaalde manier op een stoel te gaan zitten, bewegingen te maken en 'tjoeke-tjoeke-tjoeke' te roepen wordt de betekenis 'trein' door het kind aan de stoel verleend.
7. Van deze posthume publikatie brengen wij een vertaling als tweede nummer in deze reeks. De Engelse vertaling die voorkomt in Vygotskij, 1978 (ch. 7) is sterk bekort.
8. 'Contradictie' wordt hier gebruikt in dialectische zin, dus niet als logische ongerijmdheid, maar als het op elkaar botsen van tegenstrijdige krachten of tendenties in de realiteit. Een nadere toelichting op dit gebruik van de term contradictie is te vinden in Van Parreren (1977).
9. Dat het spel een zone van naaste ontwikkeling zou creëren lijkt in het licht van Vygotskij's andere publikaties een merkwaardige bewering; immers elders stelt hij, dat de zone van naaste ontwikkeling ontstaat doordat het kind wordt geconfronteerd met het handelen van de volwassene (in het bijzonder diens onderwyzend handelen). Toch is er waarschijnlijk geen reële tegenspraak. Immers ook in het spel oefent het voorbeeld van de volwassene een beslissende invloed uit:

men denke aan het rollenspel. Het handelen van de volwassene heeft hoogstens een meer indirecte invloed in het spel dan tijdens het onderwijzen, voordoen, uitleggen, enz.

10. Bij het vadtje en moedertje spelen wordt bijv. het klaarmaken van de boterham en het thee inschenken alleen met gebaren aangeduid. Er is geen echt brood of thee, zelfs niet altijd een bordje en een kopje voor nodig.
11. Bedoeld is uiteraard het boek 'Psychologija igry' (Psychologie van het spel) van El'konin, waaraan het hier vertaalde fragment is ontleend, en waarover het derde artikel van de reeks zal gaan.

Literatuur

- Basov, M. Ja., *Algemene grondslagen van de pedologie*. (Russ.) Moskou-Leningrad; 2e druk, 1931.
- Blonskij, P. P., *Pedologie*. (Russ.) Moskou: 1934.
- Bühler, K., *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: 6. Aufl., 1930.
- Parreren, C. F. van, *Psychologie en dialectische logica. Kennis en Methode* 1977, 1, 194-211.
- Parreren, C. F. van, Het schema-begrip: actuele problemen in historische publikaties. Verschijnt in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 1981, 3.
- Rubinstejn, S. L. (= Rubinstein), *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin (DDR): 1968. Oorspr. publ. 1946.
- Sikorskij, A. I., *Opvoeding in de vroege kinderjaren* (Russ.) St. Petersburg: 1884.
- Ušinskij, K. D., *Keuze uit zijn pedagogisch werk, deel II: Problemen van het onderwijzen*. (Russ.) Moskou: 1954. (De citaten zijn afkomstig uit een in 1868 verschenen werk).
- Vachterov, V. P., *Grondslagen van de nieuwe pedagogiek*. (Russ.) Moskou: 1913.
- Vinogradov, N. D., *Pedagogische psychologie, in samenhang met de algemene pedagogiek*. Deel II (Russ.) Moskou: 1916.
- Vygotskij, L. S., *Pedologie van de adolescent*. (Russ.) Moskou-Leningrad: 1931.
- Vygotskij, L. S., Het spel en zijn betekenis voor de psychische ontwikkeling van het kind (Russ.) *Voprosy Psichologii*, 1966, no. 6.
- Vygotskij, L. S. (= Vygotsky), *Mind in society*. Edited by M. Cole et al., Cambridge Mass./London: 1978.

Manuscript aanvaard 10-2-'81

Integratie Individueel Beroepsonderwijs – Lager Beroepsonderwijs

Gegevens over leerlingen bij het individueel beroepsonderwijs

N. M. E. NEUWAHL

Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Dit artikel schetst een beeld van leerlingen van het individueel beroepsonderwijs. Op grond van de diversiteit qua herkomst, capaciteiten en mogelijkheden een onderwijsprogramma aanbieden waarbij elke individuele leerling optimaal tot zijn recht komt, is geen eenvoudige zaak. De problemen nemen nog toe wanneer het niet alleen ibo-leerlingen betreft, maar door de integratie van ibo en lbo de diversiteit onder de leerlingen nog groter is. In dit artikel wordt een aantal aspecten van de diversiteit en van de problemen uiteengezet. Er wordt voor gepleit eerst binnen het ibo goed individueel aangepast onderwijs te realiseren en pas dan te bezien of de integratie ibo-lbo al dan niet verwezenlijkt moet worden.

1. Inleiding

Het ibo (individueel beroepsonderwijs) kunnen we plaatsen tegen de achtergrond van het lbo (lager beroepsonderwijs). Het lbo omvat vijf vormen van voortgezet onderwijs waarvan er drie, de lts (lagere technische school), het lhno (lager huishoud- en nijverheidsonderwijs) en de las (lagere agrarische school) in het kader van dit artikel relevant zijn, omdat zij een individualiserende variant hebben: respectievelijk het ito (individueel technisch onderwijs), het ihno (individueel huishoud- en nijverheidsonderwijs) en het ilo (individueel landbouw onderwijs), die tezamen het ibo vormen.

In dit artikel zal getracht worden een beeld van ibo-leerlingen te schetsen, waarbij met name kenmerken van de leerlingen in verband gebracht worden met het onderwijs. Daartoe wordt eerst het ibo bekeken in relatie tot het lbo (§ 2). Als de plaats van het ibo daarmee is aangegeven, wordt het ibo zelf onder de loupe genomen. Eerst wordt gekeken naar de schoolherkomst van leerlingen die het ibo bevolken (§ 3). Dan komt het niveau van hun schoolse vorderingen aan de orde, waarbij met name aandacht besteed wordt aan de grote verschillen tussen de

leerlingen (§ 4) en aan de problemen die in de onderwijs situatie door de leerkrachten worden ervaren. Daarbij worden relaties aangegeven met de leerstof, de basisvaardigheden die de leerlingen (niet) beheersen en met de intellectuele vermogens van de leerlingen (§ 5). Om wat meer zicht op dit laatste aspect te krijgen, wordt aandacht besteed aan (verschillen in) cognitieve kenmerken van ibo-leerlingen (§ 6). Tegen de achtergrond van het beschrevene wordt gekeken naar de (al dan niet reële) verwachtingen ten aanzien van het eindniveau van ibo-leerlingen. Ook hier blijkt differentiëren noodzakelijk (§ 7). Tenslotte (§ 8) wordt aandacht besteed aan de differentiatie in didactische werkvormen. Een aanbeveling sluit het artikel af.

2. Het ibo in het licht van het lbo

In deze paragraaf zullen een zevental punten kort aangegeven worden: de integratie ibo-lbo, de examenniveau's, de (on)mogelijkheden voor ibo-leerlingen om op lbo-niveau examen te doen, de veralgemenisering van het onderwijs, de verlenging van de leerplicht, het ongeoorloofd schoolverzuim en het voortijdig beëindigen van de opleiding.

Discussies over het onderscheid van lbo en ibo worden nog steeds gevoerd. De verschillen in opvattingen komen tot uitdrukking in uitspraken als: ibo en lbo zijn (bijna) identiek; ibo en lbo zijn hetzelfde, ze gebruiken alleen andere werkvormen; het ibo is een differentiatierichting van het lbo; ibo en lbo verschillen qua niveau; ibo en lbo zijn anderssoortige opleidingen. In aansluiting bij die verschillende opvattingen wordt anders over de integratie ibo-lbo gedacht. De meningen lopen uiteen van de wens tot volledige integratie, tot het verdedigen van afzonderlijke opleidingen. Het eerste standpunt vindt men vaak bij het ito, het tweede meer bij het ihno en het ilo. De verschillen komen voort uit het feit dat verschillende gedeeltes uit het lbo/lavo-besluit als uitgangspunt voor de gedachtenwisseling genomen worden. Met name het ito sluit zich aan bij de harmonisatiege-

dachte die men als volgt uit het lbo/lavo-besluit kan destilleren: 'volledige integratie van het individueel onderwijs met het lager beroepsonderwijs zal slechts bereikt kunnen worden als voldoende differentiatie-mogelijkheden in de didactische werkvormen van het lager beroepsonderwijs bestaan, hetgeen thans nog niet het geval is'. (1973, p. 33). Het ihno en het ilo wijzen liever op de uitzonderingsmogelijkheid voor het ibo; zij willen de verworven rechten en faciliteiten veilig stellen.

Het examenbesluit lbo/lavo regelt ook de examens voor het ibo. In de nota van toelichting bij het examenbesluit lbo/lavo staat onder het hoofdje 'Algemeen': 'ook leerlingen van het individueel beroepsonderwijs kunnen examen doen volgens een A-, B- of C-programma'.¹ (1978, p. 26).

Voorstanders van de integratie ibo/lbo concluderen tot een volledig geïntegreerd ibo/lbo waarin (met name ibo-) leerlingen met als hulp differentiatie in de didactische werkvormen eenzelfde einddoel bereiken (als lbo-leerlingen). In het verleden kwam het vaak voor dat leerlingen die het ibo (meestal het ito) doorlopen hadden, de toegang tot een leerlingstelsel ontzegd werd, op grond van het feit dat ze geen lbo-diploma hadden. Nu aan het diploma niet meer te zien is of het ibo dan wel het lbo doorlopen is, is onderscheid tussen degenen die zich voor het leerlingstelsel aanmelden, mogelijk door te bekijken hoeveel vakken op A-, B- of C-niveau geëxamineerd zijn en welke resultaten daarbij behaald werden. Waar dit onderscheid niet gemaakt wordt, krijgen leerlingen die het ibo doorlopen hebben een kans – die er ten tijde van de vroegere regeling niet geweest zou zijn – verder onderwijs te volgen. Anderen zien het feit dat voor ibo en lbo dezelfde exameneisen gelden, als strijdig met één van de hoofddoelstellingen van het ibo: door middel van een individualiserende aanpak elke leerling zo ver brengen dat hij zich, gegeven zijn capaciteiten en mogelijkheden zo optimaal mogelijk kan ontplooiën. Het komt er dan op neer dat men de leerling toestaat op eigen wijze en in eigen tempo te werken, maar wel normen stelt t.a.v. het (lbo-) niveau dat bereikt moet worden. Het zou interessant zijn na te gaan hoeveel leerlingen bij het ibo op respectievelijk A-, B- of C-niveau examen doen en de percentages te vergelijken met die bij het lbo. Vermoedelijk zal men kunnen constateren dat de verschillen aanzienlijk zijn.

Het woord 'kunnen' in de aangehaalde zin uit de nota van toelichting bij het examenbesluit lbo/lavo, impliceert twee vooronderstellingen: ibo-leerlingen hebben voldoende vermogens om op lbo-niveau examen te doen en het ibo-onderwijs schept de voorwaarden tot het bereiken van het lbo-eindni-

veau. Over de vermogens van ibo-leerlingen zullen we hieronder nader spreken door het aangeven van hun schoolachtergrond, hun capaciteiten en andere kenmerken. Over de binnen het ibo-onderwijs aanwezige voorwaarden willen we hier een paar opmerkingen maken. Het ito heeft dezelfde lessentabel als het lto, dat houdt in dat beide categorieën leerlingen de vakken evenveel uren onderwezen krijgen. Bij het ihno en het ilo wijken de lessentabellen af van die van het lhno en de las. Een leerling bij het ihno krijgt bijvoorbeeld één uur Engels per week, een leerling bij het lhno drie of vier uur. Hoe kan men verwachten dat die ihno-leerling in het vak Engels op het zelfde niveau examen zal kunnen doen als die lhno-leerling? Bij de beoordeling van de mogelijkheden die het onderwijs biedt, moeten we bedenken dat het beroepsonderwijs, met name in de eerste twee leerjaren, veralgemeniseerd is. Vroeger was een leerling, die bij het glo moeite had met de schoolse vakken, bij het beroepsonderwijs grotendeels van die vakken af; hij mocht 'met zijn handen werken'. Nu die 'algemene uren' veel talrijker geworden zijn, kan men zich afvragen of dit voor alle leerlingen, in het bijzonder voor ibo-leerlingen, wel zo gunstig is. Een oordeel daarover kan men zich vormen in het licht van onze verdere uiteenzettingen.

Vóór we zullen trachten een beeld van ibo-leerlingen te schetsen, willen we een opmerking maken over de verlenging van de leerplicht. Het ibo, is evenals het lbo, voor de leerlingen die vanaf het schooljaar 1972-1973 met het voortgezet onderwijs startten, een vier-jarige opleiding. De verlenging van de leerplicht die toen een feit werd (10 jaar volledig dagonderwijs, respectievelijk volledig dagonderwijs tot de leerling de leeftijd van zestien jaar heeft bereikt) is voor de leerlingen bij het beroepsonderwijs van veel grotere betekenis dan voor hen die het avo/vwo volgen, waar de opleidingen reeds vier, vijf of zes jaar voortgezet onderwijs omvatten. Jongeren die liever het bedrijfsleven in zouden gaan, moeten – of ze willen of niet – tot hun zestiende verjaardag op school blijven. De groep 'leerplicht-uitzitters' kan grote problemen geven. Van een leerling die genoeg heeft van school, er niet meer heen wil, maar toch moet, kan men geen grote inzet verwachten; eerder een frequent – ongeoorloofd – schoolverzuim. Uit onderzoek (Neuwahl, 1979) is bekend dat 40% van de tot het ibo toegelaten leerlingen de opleiding afbreekt. Vooral meisjes verlaten de opleiding voortijdig op het moment waarop ze leerplichtvrij worden. 65% van de leerlingen die de ibo-opleiding niet voltooiën, verlaat het onderwijs, volgens het oordeel van hun docenten, vanwege een te geringe interesse.

3. De schoolherkomst van de leerlingen die het ibo bevolken

Meer dan 50.000 jongens en meisjes bevolken de afdelingen en scholen voor individueel beroepsonderwijs. Het ito telt ruim 30.000 leerlingen, het ihno een kleine 20.000 en het ilo 2.500. Voor het ibo geldt als toelatingsvoorwaarde dat de leerling de 6 klassen van het glo doorlopen moet hebben. Bij het ibo zijn de leerlingen afkomstig uit verschillende schooltypen en -klassen.² Een klein percentage komt van het lbo, 25 à 30% komt van het buo (buitengewoon onderwijs, met name van mlk (school voor moeilijk lerende kinderen) en lom (school voor kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden), 20 à 25% is afkomstig van de 5e klas van het glo (met tenminste 6 leerjaren) en ongeveer 46% komt uit de 6e klas van het glo. Om tot het ibo te kunnen worden toegelaten is een toelatingsonderzoek, te verrichten door of onder verantwoordelijkheid van een psycholoog die met het onderzoek van kinderen vertrouwd is, dan wel een pedagoog die psychodiagnostisch geschoold is, noodzakelijk.

Deze verschillen qua herkomst gaan gepaard met leeftijdsverschillen van de leerlingen die binnen één klas aanzienlijk kunnen zijn. Leerlingen die van het buo afkomstig zijn, komen in het algemeen op een oudere leeftijd bij het vervolgonderwijs dan leerlingen met het glo als achtergrond. Leerlingen die één of meer keer doubleerden, zijn ouder dan leerlingen die zonder zittenblijven het glo doorlopen hebben.³ Dergelijke leeftijdsverschillen zijn bij het lbo veel minder het geval.

4. Het niveau van de schoolse vorderingen

Alleen al op grond van de verschillen in herkomst qua schooltype en -klas, kunnen we verwachten dat het niveau van de schoolse vorderingen van ibo-leerlingen lager zal zijn dan dat van lbo-leerlingen. Minder dan de helft van de leerlingen bij het ibo heeft het glo kunnen voltooien. We mogen aannemen dat dit niet de 'betere' leerlingen uit de 6e klas zijn; die worden

aangemeld voor de brugklassen van mavo, havo, vwo of voor het lbo. Bovendien moeten we bedenken dat het afkomstig zijn uit glo-6 nog niet hoeft te betekenen dat de leerling ook het niveau van de 6e klas heeft. Op scholen die het zittenblijven hebben afgeschaft of waar men leerlingen op grond van hun leeftijd naar de volgende klas laat overgaan, komt het voor dat 6e klas leerlingen een niveau van Nederlandse taal en/of rekenen hebben, dat overeenkomt met dat van een lagere klas. Bij de bespreking van Tabel 1 komen we hierop terug. Worden leerlingen vanuit de 5e klas van het glo voor het ibo aangemeld, dan gebeurt dat veelal omdat men de 6e klas voor hen niet 'haalbaar' acht. Leerlingen van mlk- en lom-scholen zullen in het algemeen bij het buitengewoon onderwijs terecht zijn gekomen omdat het niveau van de leerlingen of specifieke leermoeilijkheden het verder doorlopen van het glo belemmerden. Zij zullen met de schoolse vorderingen minder ver gekomen zijn dan de leerlingen die het glo doorlopen hebben. Wat het niveau van de schoolse vorderingen betreft kunnen we derhalve verwachten dat dat van de van glo-6 afkomstige leerlingen relatief het hoogste is en dat van de leerlingen die van het mlk afkomstig zijn, het laagste, terwijl leerlingen met als herkomst glo-5 of lom een tussen-positie innemen.

Deze algemene indruk kunnen we met behulp van onderzoeksgegevens nader vorm geven. We raadplegen daarvoor de ito-enquête 1974-1975, waar leerkrachten van 107 ito-opleidingen hun mening gaven over het niveau van Nederlandse taal en rekenen van tot het ito toegelaten leerlingen. We verkrijgen hieruit het overzicht als weergegeven in Tabel 1.

Het oordeel van de docenten over het niveau van de leerlingen qua Nederlandse taal en rekenen kunnen we bekijken in relatie tot de herkomst van de leerlingen. We zullen dat – ter illustratie – doen voor de van glo-6 afkomstige leerlingen. In het begin van deze paragraaf hebben we onder meer gezien dat ongeveer 46% van de leerlingen (dat geldt zowel voor het ito als voor het ihno) afkomstig is uit glo-6. Voor het schooljaar 1974-1975 was dat percentage 45% voor het ito en 43% voor het ihno. Vergelijking met Tabel 1 leidt tot de conclusie dat leerlingen bij

Tabel 1 Niveau van Nederlandse taal en rekenen van tot het ito toegelaten leerlingen (107 afdelingen) in percentages leerlingen

vak	klasse-niveau in glo-termen					
	glo-1	glo-2	glo-3	glo-4	glo-5	glo-6
Nederlandse taal	1	6	21	38.5	24.5	9
rekenen	1.5	6.5	23	37.5	24	7.5

het ito die afkomstig zijn van glo-6 lang niet altijd het niveau van die klas bereikt hebben. Al zou geen van de in dat jaar van lom (21%) of glo-5 (23%) afkomstige leerlingen het niveau van de 5e of 6e klas bereikt hebben, dan heeft tenminste 10% van de van glo-6 afkomstige leerlingen bij het ito, maximaal het niveau van glo-4 bereikt. Aangezien de percentageverdelingen van scholen van herkomst sinds 1974 slechts geringe verschillen vertonen, lijkt het gerechtvaardigd deze indruk van 1974 te generaliseren naar latere jaren.

5. Problemen in de onderwijssituatie

De geraadpleegde bron voor inzicht in problemen in de onderwijssituatie is het ibo-onderzoek dat uitgevoerd is door de intersubfacultaire vakgroep onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Leiden (1978). In het rapport met het onderzoeksverslag vinden we op p. 157 en 158 een aantal uitspraken van circa 1300 leerkrachten van 130 ibo-opleidingen over hun ervaringen met problemen in de onderwijssituatie. Van de tien uitspraken die betrekking hebben op problematische ervaringen, vermelden we in Tabel 2 die vijf probleemsituaties die in meer dan de helft van de gevallen geconstateerd werden.⁴

Wanneer we de gegevens uit Tabel 2 bezien in het licht van die van Tabel 1, dan is het vijfde ervaren probleem heel begrijpelijk: het niveau van circa 70% van de leerlingen is gelijk aan dat van glo-4 of lager.

Het vierde ervaren probleem zou (mede gezien in het licht van het vijfde?) kunnen betekenen dat het opnemen van leerstof door de leerlingen niet zo gemakkelijk verloopt en/of dat de leerkrachten in dit opzicht teveel van de leerlingen verwachten. We komen hierop terug in paragraaf 7. De eerste twee ervaren problemen geven aan dat de intellectuele vermogens van de leerlingen zeer verschillend zijn – we komen daarop terug in paragraaf 6 – zodat het moeilijk is om voor elke leerling de juiste leerstof en de juiste aanpak te vinden. We zullen daar aandacht aan besteden in paragraaf 8, waar we ook een en ander zullen opmerken met betrekking tot het derde ervaren probleem.

6. Cognitieve kenmerken van ibo-leerlingen

In het voorgaande hebben we gezien dat ibo-leerlingen onder meer van elkaar verschillen qua niveau van schoolse vorderingen. Dat ook zeer zwakken op het gebied van de schoolse vorderingen, mede op grond van het toelatingsonderzoek, tot het ibo worden toegelaten, doet vermoeden dat er andere gebieden zijn waarop zij goede kwaliteiten hebben. De gedachte ligt voor de hand dat die goede kwaliteiten de zwakere minder een gemis laten zijn. Nemen we een concrete situatie als voorbeeld. Twee inho-leerlingen moeten met behulp van een kookboek een gerecht bereiden. De ene leerling kan goed lezen, weet vlug wat er gedaan moet worden, maar is niet zo handig,

Tabel 2 *Problemen die ibo-docenten in de onderwijssituatie ervaren (circa 1.300 leerkrachten) en frequentie van voorkomen, in percentages*

ervaring van de problemen	frequentie van voorkomen in percentages		
	regelmatig	vaak	totaal
1. de ervaring dat het intellectuele vermogen van de leerlingen zó verschillend is, dat het moeilijk is om leerstof te vinden die bij elk niveau past	37	23	60
2. de ervaring dat het intellectuele vermogen van de leerlingen zó verschillend is, dat het moeilijk is om steeds voor elke leerling de juiste aanpak te vinden	34	18	52
3. de ervaring dat het intellectuele vermogen van de leerlingen globaal genomen van dien aard is, dat er weinig te beginnen is met verbale leerstof en leerstof die gelezen wordt	35	28	63
4. de ervaring dat er minder leerstof wordt opgenomen dan men graag zou willen	38	32	70
5. de ervaring dat de leerlingen eerst een aantal basis-vaardigheden bijgebracht moeten worden voordat er met de eigenlijke leerstof begonnen kan worden	36	33	69

waardoor het klaarmaken van het gerecht een bepaalde tijd kost. De andere leerling heeft veel moeite met lezen. Het duurt lang voor ze aan de slag kan gaan, maar is ze eenmaal bezig, dan doet ze alles zo vlot en handig dat haar gerecht in dezelfde tijd klaar is als dat van de eerste leerling.

Onderzoek naar de cognitieve structuur van ibo-leerlingen en naar de manier waarop zij functioneren is door ons verricht met behulp van de ibo-differentiatietest van Koornstra, Neuwahl en Van Hoorn. Deze test is samengesteld ten behoeve van de advisering met betrekking tot de differentiatie vbuo-ibo-lbo en voor mogelijkheden voor differentiatie binnen het ibo. De eerste differentiatie is van belang voor de toelating van leerlingen tot de verschillende onderwijstypen, de tweede om het onderwijs aan te kunnen passen aan kenmerken van de tot het ibo toegelaten leerling. Onderzoek (Neuwahl, 1979) heeft aangetoond dat het onderscheid vbuo-ibo-lbo niet slechts op niveauverschillen berust. Dat wil zeggen dat ibo-leerlingen niet zonder meer beschouwd mogen worden als hele goede goede ibo-leerlingen, noch vbuo-leerlingen als hele zwakke zwakke ibo-leerlingen. Ook de verschillen in schooltype en klas van herkomst van de leerlingen, die gepaard gaan aan verschillen in cognitieve structuur, zijn belangrijk voor het vbuo-ibo-lbo onderscheid (p. 136). In het kader van de binnen datzelfde onderzoek verrichte follow-up studie werd ibo-leerkrachten gevraagd hun leerlingen te beoordelen. Dat gebeurde nadat de leerlingen het ibo doorlopen hadden. Zo ontstond de indeling in goede en matige ibo-leerlingen. Vervolgens zijn van beide groepen de testcores behaald op de ibo-differentiatietest vóór de aanvang van het ibo bekeken en vergeleken. Bij het onderzoek naar aspecten waarin goede en matige ibo-leerlingen verschillen, blijkt het verschil in schooltype en klas van herkomst eveneens van belang³. In het korte bestek van dit artikel kunnen wij slechts de conclusies vermelden met betrekking tot de factoren die relevant gebleken zijn voor het goed-matig onderscheid binnen het ibo. De factoren die in de test onderscheiden worden zijn: verbaal- en rekenvermogen, ruimtelijk inzicht, associatief leervermogen (op te vatten als het vermogen om instructies te begrijpen en dienovereenkomstig te handelen), snelheid en nauwkeurigheid. Bepaalde aspecten binnen de factoren kunnen gedifferentieerd bijdragen aan het onderscheid van goede en matige leerlingen, waar dat het geval is, zal dat hieronder worden aangegeven. Combinaties van de laatste drie factoren resulteren in verschillende patronen waarvan er twee geleid hebben tot het onderkennen van vormen van concentratie-stoornissen. Onderscheiden werd een dysfunctionele concentra-

tie-stoornis en een produktie-verminderende concentratie-stoornis. Onder dysfunctionele concentratie-stoornis wordt verstaan de dysfunctionele werking van een op zich niet gebrekkig associatief netwerk in combinatie met een hoog werktempo. De produktie-verminderende concentratie-stoornis (een gebrekkig associatief leervermogen, gecombineerd met een laag werktempo) wordt geconcretiseerd in het associatief leervermogen, waaraan een snelheids- en een cognitieve component onderscheiden worden, en de polariteit langzaam en onnauwkeurig tegenover snel en nauwkeurig. Het werktempo dient positief gewaardeerd te worden wanneer er geen cognitieve aspecten in de taak aanwezig zijn, terwijl een (te) hoge snelheid negatief geacht moet worden wanneer het om cognitieve prestaties gaat.

De bijdrage aan het onderscheid van goede en matige leerlingen binnen het ibo komt op de volgende wijze tot uitdrukking (p. 142):

- Bij ihno-leerlingen en bij de van glo-6 afkomstige ito-leerlingen hebben goede leerlingen een hogere score op het gebied van verbale abstractie en verbale associatie (dus andere aspecten dan de schoolse vorderingen) dan matige leerlingen. De verbale component draagt voor ito-leerlingen die van glo-5 of mlk afkomstig zijn minder bij aan het onderscheid van goede en matige leerlingen.
- Goede ito-leerlingen die van het glo afkomstig zijn onderscheiden zich van matige van het glo afkomstige ito-leerlingen door het niveau van 2- en 3-dimensioneel ruimtelijk inzicht. Bij de van het mlk afkomstige leerlingen onderscheiden de goede ibo-leerlingen zich van de matige door een goede praktische realisering van het ruimtelijk inzicht. De factor ruimtelijk inzicht draagt bij het ihno minder bij aan het onderscheid van goede en matige leerlingen.
- In de mate van dysfunctionele concentratie-stoornis en produktie-verminderende concentratie-stoornis. Een beeld dat vaak gevonden wordt is dat van het mlk afkomstige ibo-leerlingen een gering associatief leervermogen hebben en langzaam werken (ze hebben op school geleerd datgene wat ze doen – al is dat weinig en van een laag niveau – zo goed mogelijk te doen). Bij hen vinden wij vaak de produktie-verminderende concentratie-stoornis. Bij ibo-leerlingen die van glo-5 of lom afkomstig zijn vinden wij vaak een relatief goed associatief leervermogen en daarnaast het beeld dat ze snel en onnauwkeurig werken (ze zijn gehandicapt door wat Van Meel (1968) beschreven heeft als hun directe actiebereidheid en problemen bij het uitselecteren van taak-relevante, in tegenstelling tot taak-irrelevante informatie). Bij deze leerlin-

gen vinden wij vaak de dysfunctionele concentratie-stoornis.

7. Verwachtingen ten aanzien van het eindniveau

In paragraaf 2 hebben we reeds één van de hoofd-doelstellingen van het ibo omschreven: door middel van een individualiserende aanpak elke leerling zo ver brengen dat hij zich gegeven zijn capaciteiten en mogelijkheden zo optimaal mogelijk kan ontplooiën. We hebben zojuist gezien dat de capaciteiten en de mogelijkheden van de leerlingen zeer kunnen verschillen. Dit impliceert dat ook de verwachtingen ten aanzien van het voor de leerlingen bereikbare eindniveau zullen verschillen. In aansluiting bij wat we in paragraaf 2 opmerkten met betrekking tot de examenniveau's willen we stellen dat de leerlingen per vak weliswaar op drie verschillende niveau's examen kunnen doen, maar dat daarmee de verschillen tussen lbo en ibo geenszins verdwenen zijn. De mogelijkheid tot differentiatie is wel gegeven, maar ibo-leerlingen die op C-niveau examen doen, behoren tot de uitzonderingen. Met name binnen het A-niveau zullen mogelijkheden moeten zijn voor leerlingen om een verschillend, aan hun mogelijkheden aangepast eindniveau te bereiken.

Het is van groot belang dat de verwachtingen ten aanzien van het eindniveau realistisch zijn. Dit geldt zowel voor de verwachtingen bij de leerkracht als voor die bij de leerling (en zijn ouders). Wij kunnen ons niet aan de indruk onttrekken dat er leerkrachten zijn die te hoge verwachtingen hebben met betrekking tot het eindniveau van ibo-leerlingen. In Tabel 2 zagen we een percentage van 70 voor het regelmatig tot vaak ervaren dat de leerlingen minder leerstof opnemen dan de leerkracht zou willen (probleemervaring 4). Op een aantal scholen zijn minimumdoelstellingen geformuleerd. Voldoen de leerlingen daar niet aan, dan zou men de oorzaken daarvoor kunnen onderzoeken, hetgeen onder andere gebeurde op een school te Apeldoorn, waar een integratie-experiment ihno/lhno gaande was (Johanna Marcus Nijland-school, 1980). Daarbij bleek dat de docenten wel suggesties opperden in de zin van remediale hulp of extra aandacht die zou kunnen helpen, maar het is opvallend (en ook als zodanig in het betreffende rapport aangegeven) dat geen van de docenten op het idee kwam de minimum-doelstellingen kritisch te bekijken en eventueel bij te stellen. Een ervaring op een andere school: een leerkracht werd voor het eerst bij het ibo aangesteld. Hij wist dat hij niet al te hoge eisen aan de leerlingen mocht stellen, stelde zich voor de zaak te bezien en helemaal geen eisen te stellen.

Zijn onderwijs dat jaar werd een grote mislukking. Het jaar daarop besloot hij het anders aan te pakken en stelde voor de ibo-leerlingen dezelfde eisen als voor de lbo-leerlingen. Ook toen ging het met het onderwijs volkomen mis, waarna de leerkracht helemaal niet meer wist hoe hij zijn onderwijs zou moeten geven. De oplossing is het gedifferentieerd opstellen van voor de verschillende leerlingen bereikbare niveau's. Informatie over het niveau van de leerling bij binnenkomst op het ibo en over zijn mogelijkheden is beschikbaar via de aanmeldingsformulieren van de ouders en de toeleverende scholen en uit het toelatingsonderzoek.

Voor de leerling betekent een realistische verwachting ten aanzien van het eindniveau, dat zijn aspiratieniveau in overeenstemming moet zijn met zijn mogelijkheden. Is het aspiratieniveau te hoog gesteld, dan zal de leerling weinig presteren: hij kan zijn doel immers toch nooit bereiken, dus waarom zou hij daar moeite voor doen? Is het aspiratieniveau daarentegen te laag gesteld, ook dan zal de leerling weinig presteren. Het bereiken van het aspiratieniveau geeft geen of weinig voldoening, het wordt niet als een prestatie ervaren. Dit verschijnsel doet zich wel voor bij ibo-leerlingen die van het lbo afkomstig zijn. Worden er te weinig eisen aan hun prestaties gesteld, dan loont het de moeite niet zich in te spannen. De voormalige lbo-leerlingen zullen dan niet tot de betere ibo-leerlingen gaan behoren. Het aspiratieniveau is adequaat, wanneer de leerling zich een redelijke inspanning moet getroosten om het gestelde doel te bereiken.

Een tweede punt dat de aandacht vraagt is het belang voor de leerling om een goed inzicht te krijgen in zijn prestaties in absolute zin. Een paar voorbeelden van een discrepantie tussen het idee omtrent eigen functioneren en de realiteit, zijn te vinden in uitspraken van oud-ito-leerlingen, onder andere vermeld in Andriessen-de Bruyn (1979). We noemen daarvan: 'er is een groot verschil tussen een bankje verven in veertien dagen (op het ito) en in de bouw 10m² per uur' (p. 18) en 'op het ito maken ze je wijs dat je heel wat kan, maar als je dan gaat werken, sta je mooi voor aap' (p. 19).

8. Differentiatie in didactische werkvormen

Op grond van de verschillen tussen leerlingen wat cognitieve en andere kenmerken betreft, is, wil elke leerling de mogelijkheden tot optimale ontplooiing krijgen, differentiatie binnen het onderwijs noodzakelijk. In het reeds genoemde onderzoeksrapport van de intersubfacultaire vakgroep onderwijskunde van

de Rijksuniversiteit Leiden (1978), is vermeld welke didactische werkvormen in welke frequentie door ibo-leerkrachten worden gehanteerd (pp. 286 t/m 292). We hebben de gegeven antwoordpercentages gecorrigeerd voor de categorie 'onbekend', respectievelijk 'geen antwoord'. Voor de antwoordcategorieën wel eens, *regelmatig*, *zelden omdat men deze vorm niet realiseerbaar acht gezien de aard van de leerlingen*, *de aard van de leerstof*, andere factoren, hebben we de gecursiveerde opgenomen in Tabel 3 en daarin de gecorrigeerde percentages vermeld.

We willen hier eerst een kanttekening maken over de leerstof bij het ibo. Er blijkt bij de leerkrachten nogal wat kritiek te zijn op de 'officiële methoden', die toch gebruikt worden 'bij gebrek aan beter', of aanleiding zijn om daarnaast of in plaats daarvan 'niet-officieel materiaal' te ontwikkelen, respectievelijk te gebruiken. (Voor een meer gedetailleerd overzicht verwijzen we naar de pagina's 154 en 155 van bovengenoemd onderzoeksrapport). Hoewel er hard gewerkt wordt aan het beschikbaar krijgen van geschikt materiaal, is de leerstof vaak een probleem. Dit probleem zal nog vergroot worden wanneer bij de integratie ibo-lbo passende leerstof voor een nog grotere diversiteit van leerlingen gevonden zal moeten worden.

Wat opvalt is dat groeperingsvormen niet veel gebruikt worden. Ongeveer een kwart van de docenten zegt regelmatig de genoemde groepeeringsvormen te hanteren, maar bijna evenveel docenten vinden dat die niet realiseerbaar zijn vanwege de aard van de leerling of de aard van de leerstof. De eerste drie van de genoemde vormen van groepswork worden door een derde van de leerkrachten regelmatig gebruikt, terwijl zo'n 20% die vormen niet toepast omdat men vindt dat de leerling of de leerstof zich er niet voor leent. De beide andere vormen van groepswork komen niet veel voor. De tegenstanders zijn talrijker dan zij die ze regelmatig toepassen. Veel hogere percentages vinden we bij bepaalde vormen van individueel en van klassikaal onderwijs. Op grond van de i van ibo zouden we hoge percentages voor de categorieën van het individueel onderwijs verwachten, terwijl klassikaal onderwijs eigenlijk nauwelijks gegeven zou moeten worden. De realiteit blijkt anders. De beide hoge percentages bij individueel onderwijs laten zien dat terwijl de klas werkt, een leerling individueel aandacht krijgt (de rest is klassikaal?). Verder blijkt het individualiseren te bestaan uit het zelfstandig in eigen tempo werken, maar wel alle leerlingen met dezelfde leerstof. Het hoogste percentage bij het klassikale onderwijs toont dat de leerlingen klassikaal geïnstrueerd worden. Wel verheugend is dat 60% van de leerkrachten de leerstof regelmatig aan-

schouwelijk presenteert. Dat 36% van de ibo-docenten leerstof regelmatig verbaal overbrengt, is, mede gezien in het licht van probleemervaring 3 (Tabel 2) minder te waarderen. Verder blijkt slechts een derde van de docenten in die zin rekening te houden met de grote verschillen in intellectuele vermogens van de leerlingen (zie probleemervaring 1 en 2 in Tabel 2 en hetgeen in het voorgaande hierover gezegd is) dat zij niet aan alle leerlingen dezelfde leerstof geven.

We krijgen de indruk dat de differentiatie binnen het ibo nog niet erg ver noch algemeen is doorgevoerd. De basis voor differentiatie is al bij aanvang van de ibo-opleiding aanwezig: de gegevens van de school waar de leerling van afkomstig is, de gegevens van het toelatingsonderzoek en eventuele andere relevante informatie. Combineert men die gegevens van de individuele leerling met kennis omtrent verschillen tussen ibo-leerlingen (zoals bijvoorbeeld in dit artikel vermeld) dan heeft men een goed uitgangspunt om het onderwijs aan die leerlingen op af te stemmen. Op een aantal scholen wordt van deze kennis gebruik gemaakt in het kader van de psychologische, pedagogische en/of onderwijskundige begeleiding van leerlingen en docenten. Leerkrachten gebruiken de kennis om hun onderwijsprogramma op de leerling af te stemmen. Op andere scholen willen de leerkrachten geen gebruik maken van die gegevens. Zij zijn van mening dat ze door die gegevens vooroordelen over leerlingen krijgen. Men wil de leerlingen 'blanco' in de klas laten komen en zich een eigen oordeel vormen. Dit heeft het voordeel dat de leerlingen de gelegenheid krijgen met een schone lei te beginnen, maar het nadeel dat men de leerling pas na verloop van tijd aan hem/haar aangepast onderwijs kan geven. In het afwegen van voor- en nadelen wordt wel een compromis gevonden door 'blanco' met het onderwijs te beginnen en na een maand van de beschikbare gegevens kennis te nemen.

Aan de leerling aangepast onderwijs voorondersteld bij de leerkracht dat hij gedifferentieerd onderwijs wil en kan geven (velen zijn daar niet voor opgeleid). Bij dit laatste is uiteraard de beschikbaarheid van geschikte leermiddelen en -methoden noodzakelijk. Het lijkt ons gewenst eerst de differentiatie binnen het ibo verder te realiseren en pas daarna, mede op grond van de opgedane ervaringen te bezien of ibo en lbo geïntegreerd moeten worden.

Noten

1. Examen op C-niveau wil zeggen: volgens landelijk vastgestelde normen. Examen op B-niveau wil zeggen: het is een schoolexamen, de normen zijn door de school vastgesteld. Examen op A-niveau wil zeggen: dat de

Tabel 3 Door ibo-leerkrachten gehanteerde werkvormen (circa 1.380 leerkrachten) met frequenties, in gecorrigeerde percentages

werkvorm	de ibo-docent regelmatig	hanteert de werkvorm zelden, omdat hij deze niet realiseerbaar acht vanwege de aard van: de leerling de leerstof	
<i>Groeperingsvormen</i>			
de leerlingen vormen zelf groepen naar eigen voorkeur	28	15	6
de leerkracht vormt homogene groepen	23	12	7
de leerkracht vormt heterogene groepen	24	12	9
willekeurig samengestelde groepen	24	14	7
groepen worden samengesteld o.g.v. soc.-emot. gedragskenmerken v.d. 11.	22	14	6
<i>Groepswerk</i>			
elke groep heeft dezelfde opdracht, bij alle groepen dezelfde eisen t.a.v. het eindprodukt	34	17	7
elke groep heeft dezelfde opdracht; verschillende eisen t.a.v. het eindprodukt	33	9	10
in elke groep is opdracht en eindprodukt afgestemd op de capaciteiten van de leerlingen in de groep	35	6	11
iedere groep heeft zijn eigen opdracht; de opdrachten vormen samen één thema	13	9	19
iedere groep werkt gedurende een aantal lesuren verschillende opdrachten af. Per les wisselen de groepen van opdracht	21	8	18
<i>Klassikaal onderwijs</i>			
de leerkracht brengt verbaal stof over, leerlingen luisteren	36	10	6
leerkracht brengt leerstof over via aanschouwelijke voorstelling	60	1	3
onderwijsleergesprek	53	1	6
klassegesprek	20	16	13
na klassikale instructie krijgen de leerlingen een opdracht uit te voeren	70	1	2
<i>Individueel onderwijs</i>			
de leerlingen hebben allen dezelfde leerstof die zelfstandig en in eigen tempo verwerkt wordt	73	1	4
de leerlingen hebben niet allen dezelfde leerstof. Verwerking zelfstandig en in eigen tempo	36	4	12
terwijl de klas aan het werk is, bespreekt de leerkracht met de individuele leerlingen hun werk en hun vorderingen	81	1	2
de leerlingen krijgen ieder eenzelfde, vrije opdracht, waarbij ze alleen gebonden zijn aan bepaald materiaal of aan een globale aanduiding van het eindprodukt	31	5	14

- normen zijn aangepast aan de leerling.
2. Op de verschuivingen die de laatste 15 à 20 jaar hebben plaatsgevonden in percentages leerlingen die afkomstig zijn van de verschillende scholen en klassen van herkomst, gaan we hier niet verder in. We verwijzen daarvoor naar gegevens van het CBS, of naar Neuwahl, 1979, pp. 206 en 207.
 3. Vroeger, in de beginperiode van het ibo, was het leeftijdsverschil van de leerlingen binnen één klas vaak nog groter dan tegenwoordig. Vroeger kwam het nogal eens voor dat leerlingen van 17 of zelfs 18 jaar vanuit het toenmalige blo (debielen) werden aangemeld omdat hun ouders graag wilden dat hun kinderen zo lang en zoveel mogelijk zouden leren. Grote leeftijdsverschillen vinden we tegenwoordig ook wel om oneigenlijke redenen: kinderen van buitenlandse werknemers die te weinig Nederlands spreken en/of te weinig scholing hebben gehad om op een ander schooltype geplaatst te worden; leerlingen die eigenlijk niet op het ibo thuishoren.
 4. De hoogte van deze percentages krijgt nog meer betekenis wanneer we deze bezien in het licht van de andere vijf uitspraken (geringe gemotiveerdheid van de leerlingen, sociaal-emotioneel gedrag van leerlingen dat het toekomen aan de leerstof belet, geen of weinig begeleiding vanuit het gezin waardoor het leren bemoeilijkt wordt, tekorten aan motorische en manuele vaardigheden bij de leerlingen, de leerstof die zich niet goed leent voor differentiatie), die alle als totaalpercentage 35, 36 of 37 hebben.
 5. Wanneer hier gesproken wordt over de cognitieve structuur van ibo-leerlingen die afkomstig zijn van glo-6, glo-5 of mlk, dan mag die structuur niet zonder meer toegeschreven worden aan een leerling die die klas en dat schooltype als herkomst heeft. De cognitieve structuur van iemand die naar de zesde klas van het glo bevorderd is omdat de school niemand laat doubleren, zou best overeen kunnen stemmen met de als kenmerkend voor glo-5 aangegeven cognitieve structuur.

Literatuur

Andriessen-de Bruyn, N. C., *Wat komt ervan terecht?* Een onderzoek naar de loopbaan van 25 oud-lts-ers en 25 oud-ito-ers van een lagere technische school in het Rijnmondgebied. Doctoraal-scriptie vakgroep ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden, Leiden, 1978.

Besluit lbo/lavo, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, 1973.

Eindexamenbesluit lbo, Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, november 1978.³

Intersubfacultaire vakgroep onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden, *Onderzoek individueel beroepsonderwijs*. Rapport over de eerste onderzoeksfase. SVO-project 0387, Leiden, 1978.

Johanna Marcus Nijlandschool, Apeldoorn, *Het integratie-experiment ihno-lhno. Voortgangsrapportage en experimenteerplan*. Apeldoorn, 1980.

Kanter, J., de, c.s., Verslag ito-enquête 1974-1975. In: *Bernardus*, 51, 18, pp. 805-815.

Koornstra, M. J., N. M. E. Neuwahl & W. van Hoorn, *Ibo-differentiatietest*. Lisse: 1979.

Meel, J. M., van, *Bedreigd denken*. Cognitie bij kinderen met leermoeilijkheden. Dissertatie R.U.L., Groningen: 1968.

Neuwahl, N. M. E., *Het ibo gevolgd*, een onderzoek naar het individueel beroepsonderwijs en zijn leerlingen. Dissertatie R.U.L., Lisse: 1979.

Curriculum vitae

N. M. E. Neuwahl, geb. 1943, was na haar eindexamen HBS-b een aantal jaren in het bedrijfsleven werkzaam. Studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Deed in 1970 het doctoraalexamen, hoofdrichting ontwikkelingspsychologie. Was van 1965 tot 1969 assistent op het gebied van de geschiedenis van de psychologie, in 1970 werkzaam bij de vakgroep schoolpsychologie en vanaf 1972 weer bij de vakgroep ontwikkelings- en persoonlijkheidspsychologie van de R.U.L. Houdt zich vanaf 1966 bezig met het individueel beroepsonderwijs. Heeft op dat gebied onderzoek gedaan, onderwijs gegeven aan studenten en docenten, scholen begeleid. Promoveerde in 1978 aan de R.U.L. op het proefschrift 'Het ibo gevolgd, een onderzoek naar het individueel beroepsonderwijs en zijn leerlingen'. Is sinds 1978 als deskundige toegevoegd aan de ministeriële projectgroep ibo en aan de subcommissie ibo van het Ministerie van O. & W. Momenteel verbonden als wetenschappelijk hoofdmedewerker aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie.

Werkadres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden, Hooigracht 15, 2312 KM Leiden

Manuscript aanvaard 27-2-'81

Boekbesprekingen

Janssens, J. M. A. M., *Autisme: oorzaken, symptomen en behandeling*. Orthovisies – 11. Wolters Noordhoff B.V., Groningen, 1980, 118 pag. f 19,-, I.S.B.N. 90 01 674208.

Het boek behelst de resultaten van een uitvoerige literatuurstudie over verschillende facetten van het verschijnsel autisme bij kinderen. Het betreft de literatuur tot begin 1979. Na een korte inleiding beschrijft Janssens achtereenvolgens de oorzaken, symptomen en diagnose en behandelingsmethoden. De verschillende standpunten die er over de oorzaken van autisme zijn ingenomen worden in een tweedeling weergegeven. Ten eerste de psychogene verklaringen en ten tweede de visies waarin autisme aan een organische bepaaldheid wordt toegeschreven. Bij deze laatste groep wordt een onderscheid gemaakt tussen auteurs die de sociale stoornis en auteurs die de cognitieve stoornis centraal stellen. Na een beschrijving van de psychogenetische verklaringen, tracht Janssens aan de hand van een zevental door Rimland aangevoerde argumenten deze verklaringen te weerleggen.

T.a.v. de biogene verklaringen worden de visies van Kanner, Chorus, Prick, Rutenberg, Deslauriers en Carlson, Frye en Bosch in het kort weergegeven. Zij benadrukken – zij het op verschillende wijzen – de sociale stoornis. Van de auteurs die de cognitieve stoornis centraal stellen krijgen Rutter en Wing in het scala van de elf weergegeven opvattingen de meeste aandacht.

Het hoofdstuk betreffende de symptomen en diagnose krijgt een kleine plaats toebedeeld. Janssens beperkt zich hier tot Wing en Rutter. De afgrenzing van andere stoornissen komt slechts summier aan de orde.

Veel meer aandacht krijgen de in hoofdstuk 4 beschreven behandelingsmethoden. Deze worden in vier groepen ingedeeld zijnde: de psychodynamische benadering, de gedragstherapie, structuur en liefde en een aantal specifieke programma's. Bij laatstgenoemde groep wordt ook op de combinatie van gedragstherapie en de psychodynamische benadering gewezen.

In het vijfde hoofdstuk getiteld 'De toekomst van het autistische kind' wordt naast de resultaten van enkele follow-up onderzoeken het mogelijke effect van behandelingsmethoden op de ontwikkeling nagegaan. De resultaten van beide zijn teleurstellend. Het toekomstbeeld van het autistische kind is nog altijd somber en de behandelingseffecten zijn nog altijd gering.

Alvorens zijn boek af te sluiten met een uitvoerige be-

schrijving van de doelstelling en behandelingsmethode van het Leo Kannerhuis in Oosterbeek, besteedt de auteur nog aandacht aan de context van de behandeling. Hij illustreert dit aan de resultaten van een door de Noordelijke Stichting, Autisme uitgevoerd onderzoek in Noord Nederland.

Het boek kenmerkt zich door een overzichtelijke indeling en een heldere formulering. Het biedt de lezer een goed geordende hoeveelheid relevante informatie over de mogelijke oorzaken van autisme en de verschillende behandelingsmethoden. Het is een verdienste van de auteur om met gegronde argumenten de psychogene verklaring van autisme te bestrijden. Genoemde verklaring heeft al voldoende leed veroorzaakt. Het is jammer dat het hoofdstuk 'Symptomen en diagnose' zo summier is, daar we in de praktijk nog altijd veel verwarringen hieromtrent aantreffen. In een dergelijke gedegen literatuurstudie als deze was meer aandacht aan 'symptomen en diagnose' op zijn plaats geweest.

De beschrijving van de verschillende behandelingsmethoden richt zich op de weergave van de methode zelf, in sommige gevallen voorzien van voor en tegen argumenten. Het geeft geen praktische wenken, hetgeen Janssens in zijn inleiding ook geenszins pretendeert. De auteur schroomt niet om het geringe effect van de verschillende behandelingsmethoden te vermelden. Hij geeft een eerlijk beeld van de tot nu toe behaalde resultaten. De beschrijving van de werkwijze van het Leo Kannerhuis vormt een goed besluit van het boek. Per slot van rekening is dit tehuis in Nederland het enige specifieke behandelingshuis voor autistische kinderen.

Samenvattend kan gesteld worden dat het boek van Janssens adequate informatie biedt aan al degenen die een duidelijk overzicht over de verschillende opvattingen omtrent het verschijnsel autisme willen hebben. Pedagogische aspecten worden nauwelijks genoemd, hetgeen de achterkant van de cover mogelijkwijs suggereert door het boek ook voor orthopedagogen te bestemmen. Als literatuurstudie is het een goede bijdrage die vooral door de heldere wijze waarop het is geschreven, aan een duidelijke behoefte voldoet.

I. A. van Berckelaer-Onnes

Bonarius, H., *Persoonlijke psychologie*, Van Loghum Slaterus B.V., Deventer, 1980, deel I en II, 170 en 204 pag., ISBN 9060015967/75.

Persoonlijke (constructen)psychologie omvat een cognitieve persoonlijkheidstheorie, een eigen vorm van therapie en een eigen psychodiagnostisch instrumentarium. Er is sprake van een cognitieve theorie, omdat als fundamentele aanname geldt dat de mens pas begrepen kan worden, ook wetenschappelijk, door als uitgangspunt van onderzoek te nemen dat mensen verwachtingen en, daaraan gekoppeld, gedragsvoorkeuren ontwikkelen voor situaties waarin zij zich nog nooit hebben bevonden. Hierdoor kunnen ze op situaties vooruit lopen en er (in zekere zin) controle op uitoefenen. Er is sprake van een persoonlijkheidstheorie, omdat de karakteristieke wijze waarop een (unieke) persoon zich gedraagt als object van studie wordt genomen. Naast het etiket cognitief wordt ook wel de term fenomenologisch als karakteristiek voor de constructenpsychologie beschouwd. De mens als zin-gevend wezen, naast kennend en veranderend individu, als één van de meta-psychologische uitgangspunten van de constructenpsychologie, sluit bij deze karakterisering aan.

Binnen de constructenpsychologie valt persoonlijkheid samen met het systeem van persoonlijke constructen dat iemand hanteert. Een construct wordt gedefinieerd als de wijze waarop sommige elementen gezien worden als onderling gelijk en tegengesteld aan andere elementen. Het is dan ook eigenlijk beter te spreken van een constructdimensie, die uit twee polen bestaat. Een constructpool die van toepassing is op overeenkomstige elementen en een contrastpool die van toepassing is op contrasterende elementen. Elementen betreffen verschijnselen of gebeurtenissen in de „werkelijkheid”, zoals mensen, dingen, relaties, enz., die geconstrueerd worden. Construeren betekent op een persoonlijke wijze zijn ervaringen structureren en interpreteren. Een voorbeeld van een construct (dimensie) kan zijn man-vrouw of vrijheid-gebondenheid. Constructen zijn op grond van persoonlijke ervaringen individueel bepaald en ook de relaties tussen constructen zijn karakteristiek voor het individu.

De opvatting dat ter verklaring van menselijk gedrag de subjectief geïnterpreteerde omgeving centraal behoort te staan, is pas betrekkelijk recent weer binnen de psychologie gangbaar.

In de vijftiger jaren, toen George Alexander Kelly op basis van zijn ervaringen als therapeutische hulpverlener, de psychologie van persoonlijke constructen ontwikkelde in Amerika, vormde het behaviorisme de overheersende stroming. Het onderzoek naar directe (oorzakelijke) relaties tussen objectief gedefinieerde situaties en gedrag stond centraal. Kelly's visie kreeg dan ook slechts weinig bekendheid. Hierin kwam pas verandering tijdens de cognitieve heroriëntatie in de psychologie (circa 1965). Voor deze heroriëntatie zijn het vooral de leerlingen van Kelly die zijn ideeën mee verder ontwikkelden. Onder hen is Han Bonarius, thans hoogleraar bij de vakgroep persoonlijkheidsleer aan de rijksuniversiteit te Utrecht. Hij studeerde bij Kelly tussen 1962 en 1964 en vanaf die tijd heeft hij zich ingezet om Kelly's theorie en de daarmee verbonden toepassingsmogelijkheden voor de (hulpverlenings)praktijk verder te

ontwikkelen. In 1980 verscheen van zijn hand het eerste Nederlandstalig overzicht van de theorie en praktijk van de constructenpsychologie in twee delen. Elk deel vormt een afgerond geheel en kan als zelfstandig boek gelezen worden.

Het eerste deel behandelt de constructenpsychologie zoals die in 1955 oorspronkelijk door Kelly is gepresenteerd. De centrale begrippen en uitspraken van Kelly's theorie komen op overzichtelijke wijze aan de orde. Het werken met voorbeelden maakt een inzicht in de mogelijkheden en grenzen van de constructentheorie en haar bijdragen aan de therapeutische praktijk mogelijk. De situering van Kelly's benadering, in relatie tot de dan vigerende drie denkkaders in de psychologie, die Bonarius benoemd als het psycho-analytische, het differentieel-psychometrische en het experimenteel-psychologische, maakt duidelijk wat het eigen karakter van de constructenpsychologie in die tijd is. De nadruk ligt op mentale processen als tussenschakel tussen situatie en gedrag, de unieke persoon(lijkheid) vormt het aangrijpingspunt voor de theorie. Er is een ontwikkeling van een eigen groep technieken om het repertoire van persoonlijke constructen van een individu onder woorden te brengen en er is een aanzet tot een eigen vorm van therapie, de roltherapie of vollediger, de therapie met een voorgeschreven (karakter)rol ('fixed role therapie'). Het eerste deel vormt zo een goede kennismaking met de belangrijkste stellingen en begrippen van de constructenpsychologie en van haar psychodiagnostisch instrumentarium zoals die oorspronkelijk door Kelly zijn ontwikkeld. Voor hen die reeds bekend zijn met de constructenpsychologie is het niet per se nodig kennis te nemen van deel I. Zij zullen er niet echt veel nieuwe zaken in aantreffen. De nieuwswaarde zit vooral in de veelal treffende Nederlandse 'vertaling' van lastige Kellyaanse begrippen en uitspraken.

In het tweede deel komen de ontwikkelingen in de constructenpsychologie aan de orde. Het merendeel daarvan betreft de manieren waarop het repertoire van persoonlijke constructen bij een individu ontlokt, verwerkt en geanalyseerd kan worden. Deze zgn. grid-technieken of procedures – grid of matrix – blijken in hoofdzaak een eigen leven te zijn gaan leiden. De ontwikkeling ervan betreft niet zozeer de uitbouw als individueel diagnostisch instrument of als methode ter verscherping van constructentheoretische uitspraken en begrippen. Het is vooral het gegeven dat een grid-procedure een matrix oplevert van getallen, waarop met inschakeling van de computer allerlei berekeningen kunnen worden toegepast, die onderzoekers inspireerde er gebruik van te maken. De meest gebruikte ontlokkings-, verwerkings- en analyseprocedures worden in deel II helder uiteengezet. De grenzen van een verantwoord 'gridgebruik' worden aangegeven: ze heeft (vooral) betekenis als methode om in dialoog tussen therapeut en client hun wederzijdse constructie van (een belangrijk ervaren aspect van) de werkelijkheid helder te krijgen om, daarop aansluitend, in een gezamenlijk streven een ontoereikende constructie bij de client te verhelpen. Van deze betekenis uitgaande is

door Bonarius de reptest-interaktietechniek (de RIT) ontwikkeld. Hij omschrijft de RIT als een dubbele grid die door twee personen, die geen psycholoog zijn, bij elkaar wordt afgenomen. De doelstelling is daarbij niet, zoals oorspronkelijk bij de grid het geval was, een betrekkelijk blijvend beeld te schetsen van de beide persoonlijke constructensystemen, maar om het eigen zelf-inzicht in de onderlinge verstandhouding te beoordelen. Als zodanig past de RIT binnen het kader van zelfhulpgroepen, een ontwikkeling die binnen de (therapeutische) hulpverlening meer gangbaar wordt.

Constructenpsychologische ontwikkelingen omvatten, naast de grid, de uitwerking van de roltherapie. In vergelijking tot eerdere publikaties van Bonarius over deze vorm van therapie wordt de specifieke bijdrage van roltherapie meer gerelativeerd. Als kenmerkend hiervoor kan de uitspraak beschouwd worden dat de ontwikkeling van roltherapie vooral zaken en technieken betreffen die geleend zijn van therapeutische benaderingen die pas in de zestiger jaren en later tot wasdom zijn gekomen (deel II, pag. 84). Deze meer relativiserende uitspraken gevoegd bij de gedetailleerdheid in de beschrijving van de rationale, de procedure en de keuzen bij roltherapie voorkomen mijns inziens een aantal misverstanden die eerder optraden¹.

Een belangrijk deel van de ontwikkelingen van de constructentheorie behelst logische en kritische beschouwingen en slechts in mindere mate experimenteel onderzoek. Als een van de redenen hiervoor wordt genoemd het ontbreken van een systematisch onderzoeksprogramma (deel II, pag. 103). De in het voorafgaande geschetste eenzijdige ontwikkeling van de grid kan als andere reden aangemerkt worden. Dit geldt temeer omdat de grid als de methode bij uitstek wordt beschouwd voor de ontwikkeling van de constructentheorie. Meer algemeen geldt overigens dat de bijzondere bijdragen vanuit de constructenpsychologie vooral ingeperkt worden als onderzoek naar constructenpsychologische begrippen met constructenpsychologische methoden (zie bijv. deel II, pag. 119 m.b.t. het begrip identifikatie). Een dergelijke inperking kan zinvol zijn in de ontwikkeling van nieuwe theoretische inzichten. Op dit moment, vijftig jaar na de publikatie van Kelly, lijkt het van belang, de specificiteit en betekenis van de constructenpsychologie

ook af te meten aan meer recente ontwikkelingen in de (cognitieve) psychologie. Bij mijn weten is dit tot op heden niet gebeurd. Ook in deel II wordt volstaan haar te vergelijken met de drie eerder in de tekst genoemde meer klassieke benaderingen van persoonlijkheid. De interactionistische visie op persoonlijkheid bijvoorbeeld komt niet ter sprake. Bij de beschouwing over de organisatie van het constructensysteem vinden we geen enkele verwijzing naar theorieën die hierover zijn ontwikkeld binnen de cognitieve psychologie of binnen de cognitieve sociale psychologie. Een dergelijk gemis acht ik bovendien problematisch als de tekst op bepaalde plaatsen, ten onrechte, de indruk kan wekken, dat conditionering een begrip is dat gekoppeld is aan meer moderne leertheorieën (deel I, pag. 98 en 99).

Bij de bespreking van de persoonlijke psychologie en haar ontwikkeling is niet gesproken over haar mogelijke betekenis voor onderwijs of opvoeding. Een reden hiervoor is dat dit ook niet gebeurt in het overzicht dat Bonarius presenteert. Ook in andere (Engelstalige) inleidingen zal men hieromtrent niets vinden. Haar waarde zal vooral gezocht worden in haar opvattingen over de mens als zin-gvend, kennend en veranderend wezen in een veranderde wereld zomede in de variëteit en flexibiliteit van de grid-technieken².

J. van der Linden

Noten

1. De discussie waar ik naar verwijs kan men vinden in De Psycholoog, 1978, vol XIII, no. 7, pp 403-415 waarin Bonarius de ontwikkelingen schetst in de roltherapie van George A. Kelly. Een reactie hierop volgt door M. J. M. van Son en W. T. A. M. Everaard in De Psycholoog, 1979, vol XIV, no 2, pp 80-85. In hetzelfde nummer komt een antwoord hierop van Bonarius, pp 86-89.
2. Voor deze mogelijke bijdrage aan opvoeding kan verwezen worden naar R. Howard, Performance in a world of chance: perspectives on learning environments, University Press of America, 1979.

Gaylin W., *Gevoelens als wegwijzers*. Signalen in het leven, Lemniscaat, Rotterdam 1980, 210 pag., f 28,50, ISBN 90 6069 412 0. (oorspr. titel Feelings: Our Vital Signs).

'Meer dan elk ander heeft Freud de theoretische ideeën van het wijsgerig idealisme vertaald in een taal voor leken', aldus Gaylin op p. 195 van zijn boek. We denken dat op dit oordeel wel wat af te dingen is. Eerder ligt hiër (en niet in Freuds publikaties) een boek voor ons dat vast en zeker met de bedoeling is geschreven om door leken gelezen te worden - en in die bedoeling is Gaylin zeker geslaagd.

Wanneer iemand begint te lezen met de verwachting de zoveelste lofzang op zelfexpressie, narcisme etc. tegen te komen, komt hij bedrogen uit. In eerste instantie wordt men ongetwijfeld gesterkt in deze verwachting: de titels van de drie delen en de hoofdstukken zijn er namelijk naar! Na

een betoog over 'Je vrij voelen om te voelen' volgen uitgebreide verhandelingen over 'Wegwijzers naar het overleven' t.b.v. het eigen ik en van de groep', over 'Onze kern' (die het gaat begeven) en over 'Tekenen van succes. Streven naar contact en vooruitgang'. Met enkele titels van hoofdstukken als 'Het gevoel dat je gebruikt wordt', 'Je voelt je getroffen', 'Je voelt je oké' slaat de schrik je om 't hart, althans indien je nu juist niet behoort tot die steeds maar groter wordende groep van 'sentimentelen' en 'ik-tijdperkers'.

Naarmate we vorderden met het boek, nam onze waardering toe. Gaylin slaagt er in op een uiterst genuanceerde

wijze onderscheidingen te treffen en beschrijvingen te geven van gevoelens van angst, schuld, schaamte, trots, verwarring, moeheid, verveling, afgunst, 'gebruikt te worden', ontroering, enz. – zonder de theoretische (wijsgerig antropologische) diepzinnigheden van een Scheler, een Sartre, een Buytendijk, een Bollnow (de laatste twee lijkt hij zelfs niet te kennen). Een omvattende theoretische conceptie – zo die al mogelijk is – ontbreekt in Gaylins boek. Hij steekt weliswaar niet onder stoelen of banken dat Freud voor hem een leidsman is, maar er steekt zoveel originaliteit in zijn waarnemingen, beschrijvingen en ordeningen (zo onderscheidt hij bijv. zeven categorieën 'plezierige ervaringen') dat het soms eerder lijkt of de psychoanalytische opvattingen er af en toe met de haren bijgesleept worden.

Een in het begin van het boek gemaakt onderscheid tussen emoties, affecten en gevoelens dient als kader; Gaylins voornaamste doel is: beschrijving van de laatste categorie: de *subjectieve ervaringen* van onze emotionele toestand. Als reden voor het schrijven over een en ander geeft hij op dat, hoewel gevoelens een centrale rol in ons dagelijks leven spelen, de psychologische en psychoanalytische vakliteratuur er bar weinig aandacht aan besteden. De auteur is zich goed bewust van de vaagheid in de terminologie. Zo probeert hij verschillende keren omschrijvingen van gevoelens te geven waaraan hij dan een term koppelt onder de gelijktijdige erkenning dat anderen met evenveel recht die term voor anderssoortige gevoelens zouden kunnen reserveren. Hij slaagt er echter in de lezer de gevoelens te laten herkennen die hij ter plekke bespreekt, en stelt voor om voor de omvang van zijn betoog dan maar deze bepaalde term te gebruiken. Voorwaar een nuchtere erkenning van het 'toevallige', het 'nominalistische' karakter van termen, en een effectief pleidooi voor de opvatting dat het *begrip* van iets (in casu: van zekere gevoelens) niet hetzelfde is als de *term* met behulp waarvan we dat begrip uitdrukken.

Als we al enkele kritische opmerkingen zouden willen

maken dan is het dat we toch enigszins verbaasd zijn over het klaarblijkelijke gebrek aan kennis van de continentaal-europese literatuur op dit terrein – onder de gelijktijdige erkenning overigens dat Gaylin 'onze' grote 'fenomenologen' van het gevoel en de stemming naar de kroon steekt. Ook aan existentialistische auteurs wordt zelden gerefereerd – hoe vaak overigens tekstfragmenten uit literatuur, dichtkunst en filosofie als verduidelijkende illustratie gehanteerd worden. De vertaalster wist in vele gevallen Nederlandstalige vertalingen (van Dostoljewski, Aeschylus e.a.) te geven waar Gaylin kennelijk Amerikaanse citeert.

Ook het door Gaylin aangegeven onderscheid tussen 'angst' en 'vrees' is niet geheel duidelijk. Enerzijds geeft hij het objectbetrokken karakter van 'vrees' passend weer (ter onderscheiding van het vage, lege, objectloze karakter van angst), anderzijds zou angst een vorm van vrees zijn. Overigens is in dit gedeelte van het boek niet uit te sluiten dat de vertaalster niet steeds de juiste termen vond. Dat geldt eveneens voor het gehele boek voor wat betreft de vertaling van 'anxious' en 'anxiety'. Het lijkt er soms op of het woord 'bezorgdheid' moet dienen als afwisseling van 'angstig zijn' of 'ongerustheid'. Dat Gaylin het Engels een 'verrukkelijk gecompliceerde, ongedisciplineerde taal' noemt (p. 23) heeft, zo vermoeden we, de vertaalster meer dan eens, en Gaylin zelf soms (bij het bespreken van 'angst' en 'vrees' en 'zorg' en 'bezorgdheid' en 'ongerustheid') parten gespeeld. Waarom H. Scheepmaker voorts 'gestation' met 'gestatie-toestand' i.p.v. zwangerschap of dracht vertaalt, ontgaat ons geheel.

Al met al echter menen we dat het om een helder geschreven en instructief boek gaat, geschikt om gebruikt te worden op sociale en pedagogische academies en middelbare en universitaire opleidingen op het terrein van de sociale wetenschappen.

J.D. Imelman

März, F., *Problemggeschichte der Pädagogik I: Die Lern- und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen. Pädagogische Anthropologie 1.* Verlag Julius Klinkhardt, Heilbrunn, 1978, 271 blz., DM. 32,-, ISBN 3 7815 0360 7.
Problemggeschichte der Pädagogik II: Die Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen. Pädagogische Anthropologie 2. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1980, 381 blz., DM. 45,-, ISBN 3 7815 0436 0.

Van het eerste deel verscheen in 1978 een eerste druk. In 1980 is het 2e deel en daarmee het geheel voltooid. Het boek geeft een historisch en systematisch overzicht van twee gebieden die tot de kern van een pedagogische antropologie behoren, nl. die van de menselijke afhankelijkheid van het opgevoed worden en die van de opvoedbaarheid van de mens. Dit omvangrijke werk van 642 blz. der twee delen samen is ongetwijfeld zeer verdienstelijk uit meer dan één gezichtspunt.

Zo vinden wij een probleem-historische opzet, waarin de opvoedingsnoodzaak, de onvoltooidheid voor een loutere 'ontwikkeling' van Anaximander tot Pestalozzi, de instinktproblematiek van Aristoteles tot Arndt, met een uitzichtje op Nico Tinbergen, geboden wordt. De 'Weltoffenheit', de mens als 'Mängelwesen', de mens in zijn opvoedingsnoodzaak tot sociaal-cultureel wezen – het gaat alles van de Grieken tot het begin van de 19e eeuw, gevolgd en afgeslo-

ten door een perspectief op wat men er heden ten dage over zegt. Uiteraard kunnen wij niet alle hoofdstukken opsommen en willen alleen de probleemhistorische en antropologisch begrepen pedagogische analyse aangeven.

In het tweede deel komt de vraag aan de orde naar wat de opvoeding nu feitelijk tot stand brengt in de pessimistische, optimistische en realistische zienswijze van de Grieken tot in onze tijd. Daarbij moet men naarmate wij dichter bij onze tijd komen de Franstalige en Engelstalige bronnen vaak missen. Evenwel: een enorme lectuur heeft de auteur met een interessant inzicht wel degelijk verwerkt. Alle lof dus . . . met de uitdaging aan de eventuele criticus het ontbrekende dan zelf eens aan te vullen. En: met b.v. een aanvullende verwijzing naar het reusachtige werk van Georges Gusdorf in Frankrijk.

M. J. Langeveld

Meertens, R.W., *Groespolarisatie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1980, 170 pag., f 28,50, ISBN 906001 453 7.

Groespolarisatie is te omschrijven als het verschijnsel dat mensen in groepen extremer oordelen dan als individuen. Het groepsoordeel heeft daarbij dezelfde richting als het gemiddelde van de oorspronkelijke individuele oordelen. Groespolarisatie wordt op de volgende manier vastgesteld. Van een aantal personen wordt de mening over een 5-tot 10-tal vragen gemeten. Vervolgens wordt het gemiddelde van deze meningen bepaald (voormeting). Daarna discuteert men in een groep (3-5 personen) over dezelfde vragen en bepaalt een groepsmening (groepsmeting). Tenslotte beantwoorden de proefpersonen de vragen weer individueel (nameting). Door het verschil te bepalen tussen de gemiddelde score op de voormeting enerzijds en de groepsmeting en de gemiddelde score op de nameting anderzijds, kan men nagaan of er van groespolarisatie sprake is. Dat is dus het geval als op bijvoorbeeld een 7-punts-schaal (-3, 0, +3) de voormeting +1 bedroeg en de groep- en nameting +2,5, of respectievelijk -2 en -2,5.

Het boek groespolarisatie is de tot op heden bijgewerkte versie van het theoretisch gedeelte van het proefschrift van Meertens (*Aspecten van groespolarisatie*, Nijmegen, 1976). Het biedt een goed overzicht van het onderzoek naar groespolarisatie. Na een kort historisch overzicht van deze sociaal-psychologische researchtraditie worden de belangrijkste theoretische verklaringen voor groespolarisatie behandeld, daarnaast wordt een representatief overzicht geboden van het onderzoek op dit gebied. Met name dit laatste maakt het boek erg compact en niet altijd even leesbaar: de gepresenteerde experimenten vormen nogal eens ingewikkelde operationalisaties van een bepaalde theoretische verklaring.

In het kort historisch overzicht wordt de geschiedenis van 'risky shift' tot groespolarisatie geschetst. Aanvankelijk (tot 1969) was het polarisatie-onderzoek gericht op één vraag: nemen groepen meer risico dan individuen, in vakjargon op de risky shift. Later bleek dat de risky shift een speciaal geval was van groespolarisatie. De polarisatie van groepsoordelen kwam niet alleen voor bij vragen met betrekking tot het nemen van risico's, maar ook bij allerlei andere probleemgebieden en taken.

De eerste verklaring voor groespolarisatie die Meertens behandelt, is de zogenaamde *leader-confidence hypothesis*. Deze hypothese bestaat uit 2 schakels: 1. personen met extreme meningen hebben meer vertrouwen in hun opvatting en 2. oefenen daardoor meer invloed in de groepsdiscussie uit. Het gevolg is groespolarisatie. Deze verklaring blijkt niet houdbaar, omdat met name de eerste schakel weinig empirische steun krijgt, terwijl ook de tweede schakel maar in beperkte mate door onderzoeksresultaten kan worden onderbouwd. In hetzelfde hoofdstuk worden ook de *meerderheidshypothesen* behandeld. Polarisation is hier het gevolg van het feit dat de meerderheid de minderheid beïnvloedt, terwijl het omgekeerde niet het geval is. Deze hypothesen blijken evenmin houdbaar, omdat polarisatie bijvoorbeeld ook in dyaden optreedt.

Een andere theoretische verklaring wordt geboden door de *involvementshypothese*. Deze hypothese stelt dat de groepsleden in de discussie actiever omgaan met de taak en

er meer bij betrokken raken. Daardoor worden bepaalde aspecten van de taak meer saillant, dat wil zeggen de groepsleden ontwikkelen daarover een gepolariseerd oordeel.

Deze hypothese is historisch van belang geweest omdat involvering in principe bij allerlei oordelen werkzaam kan zijn. Zij is er dan ook mede aanleiding toe geweest dat het onderzoek zich verbreedde van risky shift naar groespolarisatie. Als verklaring voor groespolarisatie is de involveringshypothese echter van minder belang. Involvering veronderstelt een individueel cognitief proces. Als men dus groespolarisatie vanuit deze hypothese wil verklaren, vereist dit een bepaalde meetprocedure. Op de nameting dient men eerst na te gaan of er per individu sprake is van polarisatie. Is dat het geval, dan kan men door de individuele polarisaties te middelen de groespolarisatie bepalen. Als op beide metingen sprake is van polarisatie, dan is de involveringshypothese bevestigd. Veel onderzoekers hebben de fout gemaakt de groespolarisatie over individuen te bepalen, zonder eerst na te gaan of individuele polarisatie was opgetreden. Zij meenden zo ten onrechte de werking van de involvering te hebben aangetoond. Dit is vooral problematisch omdat er in principe groespolarisatie op kan treden zonder individuele polarisatie (zie blz. 48-49 van Meertens).

De *sociale vergelijkingshypothesen* vormen een volgende groep verklaringen voor groespolarisatie. De belangrijkste daarvan is de *culturele-waardehypothese*. Deze hypothese stelt onder andere dat 1. risico in onze cultuur in het algemeen hoog wordt gewaardeerd en daarom 2. in groepsdiscussies personen met een lage risico-bereidheid deze aan zullen passen aan de hogere risico-bereidheid van anderen. Dit laatste verschijnsel noemt men het 'image-maintenance-mechanisme'. Uit onderzoek blijkt dan dat de eerste aanname niet kan blijven gehandhaafd, terwijl het image-maintenance-mechanisme zeer kleine polarisaties kan verklaren en daarom slechts een additionele verklaring kan bieden. Vervolgens komen nog de specifieke culturele waardehypothesen, het PIP (primus-inter-pares) effect en de 'risk-as-an-ability'-hypothese aan de orde. Alleen voor de laatste verklaring bestaat empirische steun: bekwaamere mensen zijn geneigd tot het nemen van meer risico.

De *argumentatiehypothese* is volgens Meertens het beste in staat groespolarisatie te verklaren. Deze hypothese stelt dat in de groepsdiscussie een uitwisseling en weging van argumenten plaatsvindt. De groepsleden zullen argumenten naar voren brengen en beoordelen in overeenstemming met hun oorspronkelijke mening (voormeting). Daardoor treedt groespolarisatie op. De argumentatiehypothese wordt sterk gesteund door onderzoeksgegevens. Bijvoorbeeld door het feit dat de aard van de argumentatie in de groepsdiscussie erg overeenkomt met de oorspronkelijke mening van de groepsleden en evenzeer door het gegeven dat men door de argumentatie in de discussie te manipuleren de groespolarisatie blijkt te kunnen beïnvloeden. Een formele uitwerking van de argumentatiehypothese wordt geboden door het SEU (subjective expected utility)-model. Dit model stelt dat het individu de waarden die de verschillende keuze-alternatieven voor haar hebben, af zal wegen.

Zij zal vervolgens kiezen voor het alternatief met de hoogste waarde. Het SEU-model wordt door onder andere de volgende onderzoeksgegevens ondersteund. De verschuiving van het groepsoordeel in riskante richting gaat gepaard met een hogere waardering door de groepsleden van het riskante alternatief. Uit een onderzoek met betrekking tot het groepsproces blijkt dat de groepsdiscussie voor 70% over de waarderingen van de keuze-alternatieven gaat; bovendien is er een hoge correlatie tussen de waarderingen die men in de groepsdiscussie uitspreekt met betrekking tot de keuze-alternatieven en de mate van groeps polarisatie.

Tenslotte wordt nagegaan op welke wijze *normatieve* (standpunten) en *informatie* (argumenten) een verklaring kunnen bieden voor groeps polarisatie. Normatieve invloed werkt via sociale vergelijking en informatieve invloed via uitwisseling van argumenten. In feite gaat het dus hier om de vraag of argumentatie en sociale vergelijking elkaar aanvullen of uitsluiten als verklaring. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat informatieve invloed meer verklaringswaarde heeft. Opnieuw steun dus voor de argumentatiehypothese zonder dat overigens sociale vergelijking als additionele verklaring kan worden uitgesloten.

Aan het einde van zijn boek komt Meertens tot de positieve conclusie dat de sociale psychologie het groeps polarisatieverschijnsel ordentelijk kan verklaren. Op deze conclusie valt wel het een en ander af te dingen. Ik beperk mijn commentaar in deze tot de argumentatiehypothese – deze is volgens Meertens immers de beste verklaring – en enkele algemene punten.

1. Positief te waarderen is het feit dat de argumentatiehypothese leidt tot studie van het groepsproces. In de sociale psychologie is onderzoek naar het groepsproces verwaarloosd. Door de dynamiek van het groepsbesluit zelf te bestuderen, kan men in ieder geval de mechanismen die tot groeps polarisatie leiden op het spoor komen. Hierbij moet onmiddellijk aangetekend worden dat met de beschrijving van deze mechanismen nog niet per se een *verklaring* voor groeps polarisatie is geleverd. Dit punt geldt met name ook voor de argumentatiehypothese. Het is nogal logisch dat groepen in een keuze-proces praten over de waarde(ring) van de verschillende keuze-alternatieven en dat individuen deze voor zichzelf afwegen. Daarmee is nog niet verklaard *waarom* deze afweging leidt tot een meer riskant of gepolariseerd besluit. Kortom: achter de verklaringswaarde van de argumentatiehypothese kan een vraagteken worden geplaatst.
2. Evenals de invloeringshypothese veronderstelt de argumentatiehypothese een individueel cognitief proces; het individu overweegt de waardering van de keuze-alternatieven en verandert deze onder invloed van de groepsdiscussie. Als men dus met de argumentatiehypothese werkt, zal men eerst individuele polarisatie moeten meten en vervolgens de groeps polarisatie. In een aantal onderzoeken waar men steun meent te vinden voor de argumentatiehypothese is dit niet gebeurd. Dit tast de empirische fundering van de argumentatiehypothese aan.

3. Meertens neemt te gemakkelijk aan dat het groeps polarisatie-effect externe validiteit heeft (blz. 135). Meer dan 90% van het groeps polarisatie-onderzoek is gedaan in het psychologisch laboratorium met ad-hoc gevormde groepen. Het groeps polarisatie-effect is in het algemeen vrij zwak, 1-1½ punt op een 7- tot 10-puntschaal. Bovendien is in het merendeel van het onderzoek gebruik gemaakt van studenten als proefpersonen. De realiteitswaarde van het groeps polarisatie-effect kan op grond hiervan worden betwist. Temeer daar studie buiten het laboratorium wisselende resultaten opleverden. En voor de groepen buiten het laboratorium waar een soortgelijk verschijnsel als groeps polarisatie werd waargenomen, geldt in ieder geval dat onder andere niet voldaan is aan het statistisch criterium dat normaal in dit onderzoek wordt gehanteerd: men spreekt pas van groeps polarisatie, als deze in een aantal groepen met betrekking tot hetzelfde probleem kan worden vastgesteld.
4. Bovendien geldt dat groeps polarisatie niet bij alle groeps beslissingen een rol kan spelen. Groeps polarisatie is immers het in dezelfde richting extremer worden van de mening die de groepsleden al hadden. Groeps polarisatie kan dus geen verklaring bieden voor groeps besluiten die precies de andere kant uitgaan als de oorspronkelijke mening van de groepsleden. Ook lijkt het met behulp van het groeps polarisatie-effect moeilijk te verklaren hoe een minderheid de besluitvorming van een meerderheid beslissend kan beïnvloeden, tenminste als deze minderheid aanvankelijk in de andere richting dacht of minder extreem in dezelfde richting.

De genoemde punten geven richtlijnen voor verder onderzoek. Dit zal zich met name moeten richten op de studie van het groepsproces bij besluitvorming in reële situaties. Dan kan zowel de dynamiek van het groepsbesluit in kaart worden gebracht, als het probleem van de externe validiteit worden opgelost. Bovendien zou in dit verband nagegaan moeten worden hoe vaak zich bij groeps beslissingen een situatie voordoet, waar conceptueel sprake kan zijn van groeps polarisatie.

Uit het bovenstaande zal duidelijk zijn dat de betekenis van het groeps polarisatie-onderzoek voor de onderwijskundige en pedagogische praktijk vooralsnog beperkt is. Op zijn hoogst zou het allerlei bestuurlijke en besluitvormende organen gevoelig kunnen maken voor een verschijnsel dat nogal vergelijkbaar is met groeps polarisatie: 'groupthink'. 'Groupthink' kan leiden tot irreële en extreme besluiten, zonder dat de groep de negatieve consequenties ervan overziet. En dat groepen niet-reële besluiten kunnen nemen en evenzeer wereldvreemde ideologieën er op na kunnen houden is wel een hard gegeven uit sociaal-psychologisch onderzoek.

W. Meeus

Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs van het Contactorgaan voor de Innovatie van het Onderwijs, *Raamplan voor taalonderwijs van morgen*, C.I.O. secretariaat, 's-Hertogenbosch 1980, 205 blz.

De auteurs van dit raamplan stellen, dat m.b.t. het moeder-taalonderwijs aan de nieuwe basisschool voor emancipatorisch (taal)onderwijs gekozen dient te worden, omdat dan kinderen de gelegenheid krijgen 'zichzelf te worden in menselijke relaties, te groeien in en aan hun omgeving teneinde zin en betekenis aan het eigen bestaan te geven'. Het communiceren met de onderwijsgevende en met de andere kinderen wordt als meest geëigende middel tot deze emancipatie gezien.

Om dit emancipatorische (taal)onderwijs te verwezenlijken, is vernieuwing van het taalonderwijs nodig. In het huidige taalonderwijs is de standaardtaal (het A.B.N.) te zeer normgevend; is de visie op de taalverwerving van kinderen te behaviouristisch; is taal te vaak een vak apart, opgedeeld in losse deelvakjes. De auteurs kiezen voor taalonderwijs, waarin taal niet langer als apart vak wordt beschouwd, maar dat het *taalgebruiken* centraal stelt; taalonderwijs, dat het thuistaalgebruik (en de deels daarin vervatte waarden en normen) van de kinderen als uitgangspunt kiest. Pas geleidelijk aan dienen deze kinderen de standaardtaal te gaan gebruiken, als ze nl. hebben ervaren dat ze in bepaalde situaties in de standaardtaal beter kunnen communiceren. In de visie van de auteurs is het gewenst kinderen te brengen tot veel en veelsoortige interactie: ze stellen zich t.a.v. de taalverwerving achter een 'cognitieve' theorie, waarin veel nadruk ligt op de invloed die van de omgeving kan uitgaan op het taalverwervingsproces én op de actieve rol van de kinderen zelf daarbij. Interactie tussen volwassenen en kinderen is van essentieel belang voor de taalverwerving. Het onderwijs in de formele aspecten van taal (grammatica, zinsbouw, spelling) heeft zin, als dit dienstbaar is aan het leren gebruiken van taal.

In het raamplan is de taalgebruikssituatie de meest gewenste onderwijs-leersituatie. Taalgebruikssituaties zijn situaties waarin kinderen en onderwijsgevers op een vanzelfsprekende manier gebruik maken van hun taal. De auteurs onderscheiden vier typen: dagelijkse taalgebruikssituaties, het werken aan thema's en projecten, het werken in andere vakken, het werken aan taal als 'vak'. In deze situaties heeft het taalgebruik een functie: het dient voor communicatie, conceptualisatie, expressie. De kinderen gebruiken kortom hun taal functioneel, zoals in het dagelijks leven: zo vindt taalontwikkeling plaats.

Taalontwikkeling geschiedt echter niet alleen door taalgebruik. Om goed taalgebruik mogelijk te maken, moeten sommige taalactiviteiten nadrukkelijk worden onderwezen. Zo komen de auteurs tot het onderscheid tussen *functionele* en *ondersteunende* taalactiviteiten: functionele activiteiten zijn activiteiten waarbij taal dienstbaar is aan het sociale verkeer, aan de onderwijs-leersituatie, aan het werken met thema's. Taal is in deze situaties (leer)middel. Ondersteunende activiteiten zijn gericht op het vergroten van allerlei taalvaardigheden van de kinderen, opdat zij functionele taalactiviteiten beter kunnen uitvoeren. De auteurs onderscheiden twee soorten ondersteunende taalactiviteiten: *basissactiviteiten* (het leren lezen, leren spellen, leren voeren van een kringgesprek) en *remediërende* activiteiten, be-

doeld om geconstateerde hiaten in de beheersing van de reeds onderwezen en geoefende vaardigheden op te heffen.

De taalactiviteiten worden door de auteurs verdeeld in: praten (spreken) – luisteren – mondelinge interactie – schrijven (stellen) en lezen. Elke activiteit wordt geleed in zeven fasen. Schrijven wordt bijvoorbeeld geleed in de fasen: onderwerp kiezen, informatie verzamelen, - selecteren, - ordenen, de tekst uitwerken, verzorgen, evalueren. Voor elk van deze fasen worden weer ondersteunende activiteiten genoemd (leren kiezen, leren verzorgen enz.). Taalbeschouwing wordt gezien als mogelijke schakel tussen functionele en ondersteunende activiteiten: door een combinatie van *ervaren* (in de taalgebruikssituatie) en *beschouwen* (als ondersteunende activiteit) waarbij kinderen afstand nemen van hun taal, komen ze tot inzicht in de manier waarop taal in allerlei situaties functioneert.

Voor het geschetste taalonderwijs zijn de huidige taalmethodes onbruikbaar. Ze spelen nog slechts een geringe rol, als bron van ondersteunende activiteiten. De traditionele rol van de methode, als werkplan voor taalonderwijs, dient te worden overgenomen door een schoolwerkplan, waarin een deelwerkplan taal. Zo'n schoolwerkplan dient zodanig opgesteld te worden, dat een schoolteam dat kan gebruiken voor onderwijsactiviteiten. De werkgroep presenteert een model voor een dergelijk werkplan, dat drie delen kent: – een algemeen gedeelte (visie op het totale onderwijs op de school), – een bijzonder gedeelte (doelen per onderscheiden leer- en vormingsgebieden), – een praktisch gedeelte (aandacht voor deelaspecten, bijvoorbeeld lezen, schrijven). Dit laatste gedeelte moet in grote lijnen het draaiboek voor de onderwijsactiviteiten schetsen.

De opzet van een dergelijk schoolwerkplan sluit volgens de auteurs aan bij artikel 12 van de ontwerp-Wet op het basisonderwijs, met één belangrijke nuancering: in lid 2c van dat artikel wordt gesproken over 'onderwijsleerpakketten'. In de didactische literatuur worden dergelijke pakketten vaak gekoppeld aan gesloten leerplannen. In emancipatorisch (taal)onderwijs kunnen dergelijke pakketten slechts een geringe rol spelen.

Nadat de auteurs in vier hoofdstukken bovenstaande wensen formuleren t.a.v. taalonderwijs beschrijven ze in een vijfde hoofdstuk de weg voor een schoolteam om tot een dergelijke vernieuwing te komen. Ze propageren een proces van bewustwording, visie-ontwikkeling en actieplanning, waarbij bijvoorbeeld de U-procedure een rol kan spelen. Verder gaan ze in op de rol van begeleidingsinstanties (hulp) en de relatie tussen schoolteam en begeleiders: het team blijft verantwoordelijk.

Het zesde en laatste hoofdstuk geeft korte samenvattingen van belangrijke literatuur.

Ik heb het 'raamplan' vrij uitgebreid samengevat, omdat ik het in grote lijnen een goede publikatie vind: zeer helder, uiterst systematisch opgebouwd en begrijpelijk geschreven. Het plan schetst, zoals de auteurs ook aangeven, een taalonderwijs dat de grens van de basisschool overschrijdt. Als

zodanig geeft het – voor het eerst eigenlijk – een longitudinale visie voor taalonderwijs aan 4-16 jarigen. Dit taalonderwijs wordt niet alleen in algemene termen beschreven. De auteurs geven per type taalgebruikssituatie een aantal protocollen, beschrijven deze en analyseren ze in termen van functionele en ondersteunende activiteiten, gekoppeld aan de fases van de taalvaardigheden. De algemene uitgangspunten worden zo zeer concreet.

De beschreven opvatting van moedertaalonderwijs sluit aan bij de laatste jaren in kringen van moedertaaldidactici zeer gangbare ideeën over moedertaalonderwijs, waarbij taal niet meer wordt beschouwd als een vast systeem van regels en normen, maar waarin taal wordt gezien als middel tot communicatie, conceptualisatie en (zelf)expressie; als zodanig is taal veeleer een inter- en intrapersoonlijk communicatiemiddel; dat er dan ook aandacht is voor para- en extralinguïstische communicatieve elementen spreekt bijna vanzelf.

Belangrijk vind ik, dat de auteurs het niet laten bij een schets van vernieuwd taalonderwijs, maar ook aandacht besteden aan het proces van vernieuwing. Ik neem aan, al wordt dat nergens expliciet vermeld, dat dit onderdeel vooral is gebaseerd op de feitelijke begeleidingservaring van de auteurs, die immers allen bij een begeleidingsinstelling werkzaam zijn. Toch heeft dit gedeelte ook een zwakke kant: nergens blijkt of de beschreven planmatige opzet als zodanig in de praktijk is uitgetoetst en wat de eventuele voetangels en klemmen waren. Verslag van een case-study van een dergelijk vernieuwingsproces zou zeer waardevol zijn in de context van dit raamplan.

Een soortgelijk bezwaar geldt overigens ook t.a.v. de concrete schetsen van taalgebruikssituaties. Beschrijving en analyse daarvan zijn helder, maar bieden niet genoeg: hoe pak je het als onderwijsgevende aan als je registreert dat een of enkele leerlingen het bij een bepaalde activiteit laten afweten? Uit allerlei begeleidingsexperimenten zouden toch wel voorbeelden te geven zijn van hoe je dergelijke

leerlingen dan 'ondersteunt'; hoe je daarbij bijvoorbeeld de bestaande methodes kunt gebruiken. Het gemis aan voorbeelden is in dezen des te meer te betreuren, omdat enerzijds bij de integratie tot de nieuwe basisschool ook (grote) groepen kinderen, die nu naar het buitengewoon onderwijs gaan, in die basisschool moeten worden opgenomen. Geen woord hierover in het raamplan!

Anderzijds zijn veel onderwijsgeveden eenvoudig niet opgeleid voor een dergelijk begeleidende, observerende en registrerende taak. Niet dat enkele voorbeelden hen die opleiding kan schenken maar ze zouden wel meer in perspectief zetten wat die taak kan inhouden. Nu laten de auteurs dat teveel aan de fantasie van de lezer over.

Mijn belangrijkste bezwaar – en dit is fundamenteel – geldt het optimisme van de auteurs over de mogelijkheid via een publikatie als dit raamplan werkelijke veranderingen in het onderwijs tot stand te kunnen brengen. Ik wees boven al op het belang van case-studies. Verder wil ik wijzen op wat Van Calcar en Sturm (Tactiek en strategie in een politiek beleid, Moer 1980, 5, blz. 19-28) aanduiden, nl. dat uit diverse onderwijssociologische publikaties blijkt hoe gering de veranderingsruimte in het onderwijs en de veranderingsbereidheid bij leraren en leerlingen is, vooral omdat er een flinke kloof bestaat tussen wat leraren en leerlingen zeggen te willen en werkelijk doen. Dat laatste wordt volgens beide auteurs voornamelijk bepaald door respectievelijk beroeps- en leerperspectieven, die niet zo gemakkelijk veranderbaar zijn. Als Van Calcar en Sturm (en de auteurs op wie zij zich weer baseren) gelijk hebben, dan betekent dat m.i. dat een contactorgaan voor de innovatie van het onderwijs zich nadrukkelijk moet oriënteren op onderzoek naar innovatiebelemmeringen. Verspreiding van het raamplan en onderzoeksmatige begeleiding bij de invoering ervan zou een begin van een dergelijk onderzoek kunnen zijn.

P. H. M. van de Ven

Wesdorp, H., *Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs*, Verslag van een aantal studies betreffende de rol van meerkeuzetoetsen bij de selectie van leerlingen, hun invloed op het gedrag van leerling en docent, hun effecten op het onderwijsbeleid en hun beïnvloeding van het curriculum. SVO-reeks nummer 15, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1979, 289 pag., ISBN 90 12 02671 7.

Het is al weer enige tijd geleden dat in de SVO-reeks als nummer 15 het boek 'Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs' is verschenen. Er toch nog aandacht voor vragen lijkt niet onjuist. De belangstelling voor en de kritiek op studietoetsen is zeker geen aflopende zaak, al mag op dit moment de hitte van de strijd wat zijn afgenomen. In de wandelgangen hoort men veel uitspraken over positieve, maar zeker ook negatieve gevolgen voor het onderwijs van het invoeren en de snelle uitbreiding van het gebruik van studietoetsen. (Studietoets hier in de zin van de zogenaamde objectieve studietoets en met name de meerkeuzetoets.) Veel van die uitspraken worden in volle ernst gedaan zonder dat er overigens meer empirisch bewijs is dan dat men het laatst nog hoorde, meemaakte etc.

Het Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie

(RITP) heeft niet alleen – vanaf de tweede helft van de zestiger jaren – een actieve rol gespeeld in de invoering van de studietoetsen, maar heeft ook – zoals het hoort – via onderzoek nagegaan en gecontroleerd welk gebruik werd gemaakt van de studietoetsen en welke gevolgen dit gebruik had voor het onderwijs in de meest uitgebreide zin. Het onderzoek naar het gebruik en de gevolgen, vanaf 1975 uitgevoerd als SVO-project, heeft een groot aantal projectverslagen opgeleverd. Voor de lezer die al deze verslagen al kent, zal dit eindverslag weinig of geen nieuws bevatten. Toch zal ook voor deze het boek welkom zijn, gezien de duidelijke opbouw en indeling van het boek, en het feit dat nu gelijksoortige vragen die vroeger in verschillende rapporten aan bod gekomen zijn, bijeen zijn gezet.

Voor de bespreking van de inhoud is het voor de hand

liggend de indeling van het boek aan te houden. De structuur is helder en duidelijk en nodigt ertoe uit.

Uitgangspunt is de opvatting dat examens een aantal functies vervullen, of dienen te vervullen, welke aan te geven zijn als: selectiefunctie, beleidsfunctie en curriculum-betrokken functie. Nagegaan wordt in hoeverre de studietoets, gegeven die functies van examens, in die examens voldoet.

Vooropgesteld wordt dat voor de selectie- en beleidsfunctie de studietoetsen in principe goede diensten zullen kunnen bewijzen. Voor de derde functie – curriculum-betrokkenheid – moeten zij verstek laten gaan. Maar ook al kunnen studietoetsen in principe goede diensten bewijzen, dan nog is de vraag of zij het in feite ook doen. En bovendien is er de vraag of er niet ongewild en onbedoeld neven-effecten zijn, die maken dat men de studietoets toch maar beter kan laten verdwijnen.

Om antwoord te krijgen op deze vragen is onderzoek nodig. Vooraf dient men te inventariseren welke problemen er kunnen zijn, zodat men tot goede onderzoeksvragen kan komen. Voor die inventarisatie is gebruik gemaakt van de literatuur. Voor- en tegenstanders van het gebruik van studietoetsen komen, min of meer gelijkelijk, aan bod. Bij literatuur moet men bovendien niet alleen denken aan de schrijfsels van gerenommeerde deskundigen. Ook de kritiek van anderen wordt serieus genomen en erbij betrokken zoals, bijvoorbeeld, die van het Socialistisch Onderwijs Front, verwoord in de Anti-Citokrant.

Uit het geheel van problemen en knelpunten die men op deze wijze heeft geïnventariseerd, heeft men een keuze gemaakt voor verder onderzoek. – De inventarisatie zelf is aantrekkelijk omdat men een goed overzicht krijgt van meningen en onderzoeksgegevens op dit terrein. – Met betrekking tot de selectiefunctie wordt het onderzoek o.a. toegespitst op de vraag of de studietoetsen de discriminatie van bepaalde bevolkingsgroepen in stand houden, verkleinen of juist vergroten. Anders gezegd: wordt het streven naar gelijke kansen voor iedere leerling, ongeacht m.n. het sociaal milieu waaruit hij of zij afkomstig is, door de studietoetsen tegengewerkt, bevorderd of zijn de toetsen in dit opzicht neutraal? Zowel in het lager onderwijs als in het voortgezet onderwijs wordt naar antwoord op de vragen gezocht.

Het tweede probleemgebied betreft de beleidsfunctie. Hier is onderzoek gedaan naar de vraag of het onderwijsbeleid beïnvloed wordt door de resultaten van studietoetsen. Aanleiding ertoe is de in de literatuur gevonden opvatting dat door het beschikbaar zijn van toetsinformatie beleidsinstanties beslissingen zouden (kunnen) nemen: negatief doordat ongewenste centralisatie en uniformering het gevolg zou zijn, positief doordat de resultaten voor stimule-

ring van het onderwijs zouden worden gebruikt. Om enige indicatie te krijgen van de mate van invloed gaat men na of het beleid bij degenen die kennis hebben van de toetsresultaten anders is, dan bij hen die geen kennis ervan hebben.

Over het derde probleemgebied, de curriculum-betrokken functie, vindt men in de literatuur zowel uitspraken over de positieve invloed die van 'statusrijke' toetsen zou uitgaan, als uitspraken over de negatieve invloed ervan. De laatste overtreffen de eerste. Daarbij komt nog dat in sommige gevallen hetzelfde te verwachten verschijnsel door de een positief, door de ander negatief wordt gewaardeerd. Uit het geheel van uitspraken over m.n. negatieve invloed zijn een viertal concrete onderzoeksvragen geformuleerd die deels in het basisonderwijs, deels in het voortgezet onderwijs worden onderzocht. Ter illustratie noem ik hier onderzoek naar de tijdsbesteding t.a.v. bepaalde leerplanonderdelen met het doel na te gaan of er verschillen bestaan tussen scholen met en zonder 'toetsdruk'.

Buiten de bovengenoemde drie probleemgebieden zijn als toegift nog twee zaken bestudeerd.

Afgezien van de invloed van toetsen op het curriculum, zelfs al zou die alleen maar positief zijn, kan het gebruik van toetsen voor leerkrachten en/of leerlingen een – emotioneel – weinig gewaardeerde wijze van werken zijn. Men heeft daarom bij de onderwijsgeven van zowel het lager als het voortgezet onderwijs een bescheiden poging gedaan iets te weten te komen van de houding tegenover de eindtoets basisonderwijs resp. de eindexamentoetsen moderne talen voortgezet onderwijs. Bij de leerlingen heeft men zich beperkt tot de groep voortgezet onderwijs.

Daarmee is in grote lijn de inhoud van het boek aangegeven. Het geheel is in goed Nederlands geschreven en leest prettig door de van de aanvang af volgehouden enigszins zakelijke stijl. Door de duidelijke rapportage is de lezer in staat de gegevens die de onderzoeken opleveren te beoordelen op hun waarde en generaliseerbaarheid. 'De voor de vergelijking van de tijdsbesteding op leerplanonderdelen en didactische werkvormen benodigde data werden verzameld d.m.v. een enquête. Andere methoden (logboek, bij te houden door onderwijzers; observaties; interviews) waren binnen het bestek van het project niet realiseerbaar.' 'Er kan voorzichtig geconcludeerd worden dat er geen grote invloed uitgaat van het gebruik van schooltoetsen op de tijdsbesteding van leerkrachten.' Met deze citaten wil ik een voorbeeld geven van de wijze waarop onderzoekers en rapporteurs met voorzichtigheid te werk zijn gegaan, al zijn er passages waar dit wel eens 'vergeten' wordt.

Het laatste woord over toetsen en toetsgebruik spreken zij niet maar een goed uitgangspunt voor verdere discussie en verder onderzoek geven zij in ieder geval.

W. Hulsman

Zundert, J. van, *Bladeren vegen in de lente*, Nelissen, Bloemendaal, 1979, 101 pagina's, f 14,95, ISBN 90 244 1015 0.

Dit boek gaat over een aantal aspecten van de residentiële opvang van kinderen en jeugdigen. De auteur streeft niet naar een uitputtend verslag of een wetenschappelijk betoog. Veeleer is het zijn bedoeling ervaringen door te geven na elf jaar psycholoog-zijn in een behandelingshuis voor

meisjes en ongehuwde moeders. De keuze van de thema's is bepaald 'door de regelmatige confrontatie met onvermijdelijke fenomenen als uithuisplaatsing, noodgedwongen leven in groepsverband, geobserveerd worden, weglopen, afstand en adoptie, leven onder de druk van een stigma, verwaarlo-

zing, verwerping, eenzaamheid, seksuele problematiek, e.d.'

Een recensie van dit boek wil ik ophangen aan een aantal indrukken die Van Zunderts verslag bij mij oproept. Daarbij kan ik mij moeilijk onttrekken aan een vergelijking van het hier geboden beeld met mijn eigen ervaringen in het kinderschermingswerk.

Wat opvalt in Van Zunderts beschouwingen is de sombere visie op het residentiële werk en op de consequenties voor betrokkenen. *Eindeloze drama's* zou een titel zijn geweest die past bij de inhoud van dit boek. De auteur is erin geslaagd een duidelijk beeld te geven van wat het betekent voor betrokkenen om naar een internaat te gaan en om in een internaat te leven. De belevingen van bewoners komen op een heldere manier naar voren. Het lijkt mij zeer essentieel dat Van Zundert wijst op de bijna steeds uitzichtloze positie van jeugdigen die het beginpunt vormt bij een opname. De totaliteit van droevige achtergronden en omstandigheden vormt het leefmilieu waarin bewoners én werkers moeten trachten nieuwe perspectieven te creëren.

In het boek vindt men stellingen van een ervaren inrichtingspsycholoog over allerlei aspecten van het inrichtingswerk. Het kost mij weinig moeite mee te gaan met uitspraken als de volgende (over weglopers): 'Wie zich kritiekloos achter een wegloper schaaft zonder diepere oorzaken te overwegen, kan een unieke kans om werkelijk hulp te bieden, missen.' (pag. 36).

Zeër reëel is het verder dat Van Zundert vraagt tekenen plaatst rond de publiciteit over een tehuis in de vorm van documentaires, etc. 'Het is dan alsof je iets hebt afgegeven, waarover een ander naar volledig eigen goeddunken mag beschikken en dat plotseling, ongeacht de omstandigheden, weer opduikt.' (pag. 98).

Er zijn ook stellingen, die nodigen tot een kritische dis-

cussie. Bijvoorbeeld de mening over echtparen die zich fanatiek naar oost- en zuidoost Azië reppen om bij wijze van spreken met het schuim op de lippen hoe dan ook een kindje te bemachtigen. 'Deze echtparen verkeren vaak in een grotere nood dan de kinderen die zij willen accepteren.' (pag. 92).

Zo wijst de auteur ook op het belang om tijdig te stoppen met een behandeling. 'Het doel van de behandeling ligt m.i. niet in een afgerond produkt.' (pag. 24). Hoe zinvol zou men niet tevens kunnen wijzen op het belang van het niet voortijdig beëindigen van een behandeling?

Een ander discussiepunt zie ik liggen in wat er te lezen valt over observatiehuizen. Ze hebben hun tijd overleefd, volgens Van Zundert. Toch blijven hier heel wat vragen onbesproken die men nauwelijks kan omzeilen. Hoe kom je er vaak achter waar je een kind moet plaatsen en of je het moet plaatsen? etc. Het is geen toeval dat in het tweede Interimrapport van de Interdepartementale werkgroep Residentiële voorzieningen voor Jeugdigen (I.W.R.V.) de observatie een duidelijke plaats behoudt in een toekomstige organisatiestructuur.

Deze notities doen niets af aan mijn grote waardering voor het besproken boek. Voor wie zich als buitenstaander een reëel beeld wil vormen van het internaatleven en de jeugdigen die daar wonen, biedt Van Zundert op een zeer illustratieve wijze een aantal goed geselecteerde ervaringen. Men dient voor ogen te houden dat de voorbeelden niet bedoeld kunnen zijn om generaliserende uitspraken te doen over bijvoorbeeld *het pleeggezin*, *de ongetrouwde moeder*, etc.

Voor opleidingen lijkt dit boek bovendien bruikbaar waar het 'van binnen uit' discussiestof levert bij menig actueel thema.

J. J. Veerman

Kron, F. W. (Hrsg.), *Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen*, Klinkhardt, Heilbrunn 1980 (Klinkhardts pädagogische Quellentexte), 137 pag., DM 15,-, ISBN 3 7815 0426 3

De redacteur van deze verzamelbundel vergelijkt in zijn voorwoord de actuele bemoeienissen met problemen van prestatiedwang en het 'sozialerzieherische Defizit' (p. 7) van de school, met de samenhang van persoonlijkheidsvorming en sociaal leren met soortgelijke interessen van de Reformpädagogiek. Tegenwoordig wordt dergelijke problematiek evenwel vanuit een ander theoretisch kader benaderd en staan vragen naar de maatschappelijke, institutionele en situatieve voorwaarden van sociaal leren veelal centraal. Het recentelijk invloedrijk geworden symbolisch interactionisme, dat Kron ook als theoretisch kader van deze bundel wenst te beschouwen, legt de nadruk op de situatieve voorwaarden, op de interacties zelf en de vormende invloed ervan op de interacterenden. Sociaal leren als deelproces van interactieprocessen, of, anders geformuleerd: het individuele (van het maatschappelijke en sociale te onderscheiden) aspect van interactie, nl. *persoonlijkheidsvorming*, is het thema van de bundel.

Het boek bestaat uit twee gedeelten; het eerste, getiteld

'Reflexionen', bevat een vijftal theoretische bijdragen en het tweede ('Konkretionen') vijf exemplen, 'die der praxisbezogenen Diskussion dienen können' (p. 8). Wie in het eerste deel een uiteenzetting verwacht van het symbolisch interactionistisch denken (over socialisatie), omdat dit immers het theoretisch kader van de bundel is genoemd, komt wat bedrogen uit. Een drietal artikelen veronderstellen veeleer een bekendheid met dit denken dan erin in te leiden, te weten het artikel van de redacteur Kron zelf, dat van Fend en, in mindere mate, dat van Oerter. Daarmee is het de vraag geworden of dit deel van 'Klinkhardts pädagogische Quellentexte' geschikt is als *inleiding* in de problematiek van het 'sociale leren'. Hetzelfde manco is van belang bij het beoordelen van het boek als 'pädagogische Quellentext': er wordt nauwelijks aandacht besteed aan de mogelijke fricties tussen symbolisch interactionistisch denken over socialisatie en pedagogisch denken waarin aan persoonlijke autonomie grote waarde wordt gehecht. Alleen in het artikel van Fend wordt een dergelijke frictie

genoemd, maar dan nog nauwelijks uitgewerkt.

Kron (Der Zusammenhang von sozialem Lernen und Persönlichkeitsbildung) stelt dat 'sociaal leren' aan 'socialisatie' gelijk geacht kan worden en dan 'latent sociaal leren' is. Zijns inziens is er echter niets op tegen 'sociaal leren' te hanteren voor intentionele en *reflexieve* leerprocessen. 'Mit einer solchen Begriffsbestimmung wird der Blick auf die Situations- bzw. Mikroebene gelenkt. Der Begriff Sozialisation mag dann der Beschreibung von Prozessen auf der Makro- oder der Gesellschafts- und Institutionsebene vorbehalten bleiben' (p. 15). Bewust, reflexief maken van leerprocessen is een doorslaggevende dimensie in persoonlijkheidsvorming. Pas met deze 'Bildung' genoemde dimensie ontstaat de kritische distantie ten opzichte van de sociaal-maatschappelijke werkelijkheid, de alledaagse leefwereld, die voor persoonlijke autonomie is vereist.

De titel van het artikel van Piaget geeft het uitgangspunt ervan, artikel 26 van de universele verklaring van de rechten van de mens, aan: Die Ausbildung soll die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziele haben. Is het doel (de autonome persoonlijkheid) wel met behulp van onderwijsmethoden, die een mate van dwang impliceren, te bereiken? Piaget pleit voor activiteit van de leerlingen als voorwaarde voor echte zelfstandigheid, zowel wat betreft de 'Verstandesschulung' ('denn eine bloss nachgeplapperte Wahrheit ist bestenfalls eine Halbwahrheit' (p. 31)) als wat betreft 'Moralerziehung' (niet klakkeloos accepteren van gegeven regels – heteronomie –, maar – autonoom – meewerken aan het tot stand komen van bindende regels). Aan Roths *Pädagogische Anthropologie* werden zijn opmerkingen over het verwerven van sociaal begrip en sociale competentie ontleend: Soziale Lernprozesse als schulische Voraussetzung für spätere gesellschaftliche und gesellschaftspolitische Lernprozesse. De bijzondere taak van de school acht hij in dezen de rationele verheldering van de normen van het sociale gedrag.

Werd tot dusver door de auteurs reflexiviteit en redelijkheid benadrukt, Oerters artikel handelt over de *Emotionale*

Dimension in Unterricht und Erziehung. Niet alleen sociale interactie maar ook alle relaties met niet-sociale objecten zijn primair emotionele relaties. Deze stelling vormt het uitgangspunt voor een beschrijving van emotie als basis van het leren op school, in verschijnselen als belangstelling, 'Schulmüdigkeit', conflicten, spel en project als pedagogische mogelijkheden – of kortom: een pleidooi voor de school als leefgemeenschap.

Fends bijdrage: Wie kann die Schule Erziehung im Sinne der 'Charakterbildung', der Persönlichkeitsentwicklung und der Individuation organisieren? lijkt ons in het hele eerste deel het meest te voldoen aan de pretentie van de bundel: het benaderen van sociaal leren vanuit symbolisch interactionistische optiek. Toch zijn van het oorspronkelijke artikel hier slechts vijf bladzijden overgenomen. Fends antwoord op de in de titel gestelde vraag luidt: de school moet haar eenzijdige gerichtheid op 'den Erwerb instrumentaler Fertigkeiten, die die Auseinandersetzung mit der 'ausseren Natur betreffen' doorbreken en prioriteit verlenen aan 'der reflexiven Aufarbeitung der eigenen Sozialisationsgeschichte und (...) des unmittelbaren sozialen Erfahrungskontextes' (p. 60). Daarmee heeft hij in feite in aanzet een antwoord gegeven op het, niet in het boek, maar door ons hierboven gestelde probleem van eventuele fricties tussen (denken over) socialisatie en (denken over) opvoeding.

De in deel II gepresenteerde 'Konkretionen' betreffen: leerdoelen van sociaal leren (Becker); didactische voorstellen met betrekking tot sociaal leren (Velthaus); sociale interactie in de klas (Heinze en Heinze); interactieklimaat (Fittkay en Schulz von Thun) en de aspecten van sociaal leren in een curriculum 'Internationale Erziehung' (Müller-Wolf).

Zoals gezegd achten we dit werk als inleiding minder geschikt. Voor wie al enigszins met symbolisch interactionistische grondbegrippen en ideeën op de hoogte is, kan het een aanzet bieden tot het doordenken van pedagogische implicaties en mogelijkheden van dit denken, waarbij vervolgens de bibliografie verder helpt. Wie zo'n aanzet niet meer nodig heeft zal met dit boek weinig gediend zijn.

W. A. J. Meijer

Böhme, Detlef, *Programmierte Schulunlust*. Untersuchungen zur Frage der Schulentfremdung bei Hauptschülern. . . Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt a/M, Berlin, München, 1980, 104 blz. DM. 1,80 MD-Nr. 1647

Zoals de Nederlander zo vaakervaart, kan de Duitse schrijver een overigens nuttig boekje best onleesbaar voor ons maken door zijn schrijfstijl en schema's, schematische analyse-overzichten, enz. Helaas is dit deze auteur volop gelukt. Eén voorbeeld van een zin: 'Als Entfremdung wird ein psychisches Phänomen bezeichnet, welches sich in einem subjektiv erfahrbaren, psychischen Zustand eines Individuums zeigt, der durch objektiv feststellbare Einwirkungen gesellschaftlicher Organisationsformen auf das Individuum direkt oder auf die Beziehung des Individuums zu seiner Umwelt entsteht und durch Dimensionen, wie den Erfahrungen von Machtlosigkeit, Sinnlosigkeit, Normenlosigkeit, Isoliertheit und Selbstentfremdung gekennzeichnet ist'. Ook al is de schrijver serieus te nemen, de betoogvorm wordt belastend voor de lezer. Dit wordt te meer zo, als het

ene getekende schema op het andere, de ene lijst van geanalyseerde betekenissen op de andere volgt. Te veel en te veel gedetailleerde zaken heeft de auteur in één boekje nu bijeengeperst. Daarbij komt, dat de tekst geheel op de Duitse schoolorganisatie gericht is. Uiteraard. Maar als geheel kunnen wij alleen voor ons eigen land met onderzoekingen beginnen of voortgaan, willen wij de problematiek van dit boek opnemen en beoordelen. Daarbij komt, dat het boekje – m.i. terecht – het zwaartepunt wil leggen op de *opvoedingsgerichtheid* en niet op de *leergerichtheid* van het onderwijs. De nadruk op het 'Prinzip des informellen Unterrichts' is daarmee echter nog niet overtuigend geargumenteed.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Conferentie ATEE

De 6e conferentie van de Association for Teacher Education in Europe, de ATEE, zal dit jaar worden gehouden in Neuchâtel (Zwitserland), van 7 t/m 11 september. Het thema van deze conferentie is 'Interaction between teacher training and innovation in schools'. Tijdens deze conferentie wil men pogen te komen tot een uitwisseling van o.m. informatie betreffende dit onderwerp tussen diegenen die verantwoordelijk zijn voor de opleiding tot onderwijsgevers (in de ruimste zin), voor de research, voor de innovatie in de school.

Belangstellenden dienen zich rechtstreeks op te geven aan: 6e Conference ATEE, Jacques-A. Tschoumy, Directeur de l'IRDP, Faubourg de l'Hôpital 43, CH-2000 Neuchâtel (Suisse) (Tel.: 038 2441 91). De kosten zijn voor leden Sfr. 120,—, voor niet leden Sfr. 170,—, voor de maaltijden etc. Sfrs. 130,—, exclusief de kosten voor reis en logies.

Nadere inlichtingen kunt u verkrijgen bij: R. de Nie, correspondent ATEE/Nederland Hommelveld 16, 2318 VC Leiden, tel.: 071-213177.

Symposium 'Zorg voor gezondheid in het onderwijs'

In het kader van de door de Stichting Nederland Oké te organiseren Nationale Gezondheidsweek houden de secties Gezondheidskunde van de Nieuwe Leraren Opleidingen op woensdag, 2 september 1981 in de Ahoy-hallen te Rotterdam hun tweede symposium. Op dit symposium wordt het onderwerp 'Zorg voor gezondheid in het onderwijs' vanuit twee invalshoeken benaderd, t.w.

1. het onderwijs c.q. de school met zijn eigen gezondheidsbedreigende factoren;
2. de eigen mogelijkheden van het onderwijs c.q. de school om aan gezondheidsvoorlichting en -opvoeding concreet gestalte te geven. Het symposium richt zich op alle betrokkenen bij het onderwijs. Kosten, inclusief lunch en symposiumverslag f 50,—. Inschrijving is mogelijk tot 15 juli 1981.

Voor nadere inlichtingen kunt u zich van maandag t/m donderdag, tussen 10.00 en 12.30 uur, wenden tot de secretaresse van de congrescommissie, mevrouw E. van Gent, tel.: 015-134947, toestel 229.

Inhoud andere tijdschriften

Info.

12e jaargang, 1981, nr. 4

Afscheid van prof. dr. L. van Gelder, door J. J. Peters
Kennen en kunnen. Enkele aandachtspunten bij de ontwikkeling van onderwijskunde, door B. P. M. Creemers
Onderwijs, communicatie en technologie, door W. J. Brandenburg
Onderwijs en arbeidsmarkt in regionaal perspectief, door J. Boon

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde

6e jaargang, 1981, nr. 4

Van de redactie, door C. J. J. A. Morsch
Schoolwerkplanontwikkeling onderzocht, door M. Mulder
Opvoedkunde als sociale wetenschap, door G. F. Heyting
Aansluiting van secundair en tertiair onderwijs, door C. C. De Keyser en P. Smeyers
Geloof en wetenschap in de opvoeding, door D. Huizinga
Naar een typologie van Vlaamse kleuterklassen, door J. De Vuyst

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

6e jaargang, 1981, nr. 2

In Memoriam Cor Vervoort, door J. A. van Kemenadé
Seks en schoolsucces in de overgang van lager naar voortgezet onderwijs, door M. G. H. Jansen
Retention of response order and the effects of feedback in a repeatedly administered multiple-choice test, door J. Peeck, A. J. van den Bosch en W. Kreupeling
Publikatiegewoonten in Nederland. Determinanten van de waardering van manuscripten; een experiment, door J. Hoogstraten en M. Jacobs
Notities en Commentaren
Publikatiegewoonten in Nederland. Criteria bij het beoordelen van manuscripten voorgelegd aan externe beoordelaars en lezers van T. O. R., door J. Hoogstraten en M. Jacobs
Het gebruik van vragenlijsten als evaluatiemodel, door K. Meerum Terwogt-Kouwenhoven

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20ste jaargang, 1981, nr. 4

Redactioneel, door R. de Groot
Leerstoornissen: logische en chronologische orde op zaken,
door J. J. Dumont
LOM/MLK. Deel 2: Enkele voorlopige conclusies over de
mogelijkheden tot onderwijskundige integratie, door A.
van der Leij en E. Kool
Kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden; hun ou-
ders en hulpverleners, door R. de Groot, J. F. Nauta en
D. R. van Peer

Ontvangen boeken

Acker, J. van, *Dressuur en opvoeding*, Inaugurale rede,
Drukkerij Brakkenstein, Nijmegen, 1981

Auwera, M. van der, *Staff development in het Brits en
Amerikaans hoger onderwijs*, Centrum voor de vergelij-
kende studie van het hoger onderwijs, Rijksuniversiteit,
Gent, 1981

Duijker, H. C. J., *Psychopolis. Een essay over de beoefening
der psychologie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981,
f 21, 50

Fournier, E. P. en J. J. Meijers (red.), *Sociale angst bij*

kinderen. Problemen in de omgang met leeftijdgenoten, Wol-
ters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 25,—

Groot, A. D. de, *Over regels en taken van het Forum in de
gamma-wetenschappen*, Inaugurale rede, Boom, Meppel,
1981, f 7,50

Kohnstamm, Ph., *Persoon en samenleving. Opstellen over
opvoeding en democratie*. Ingeleid door M. J. Langeveld,
G. A. Kohnstamm en H. F. M. Crombag, Boom, Meppel,
1981, f 34,50

Lodewijks, J. G. L. C., *Leerstofsequenties. Van conceptueel
netwerk naar cognitieve structuur*, (dissertatie), Drukkerij
Perfekt, Prinsbeek, 1981

Parreren, C. F. van, *Onderwijsproceskunde* (geredigeerd
en ingeleid door M. C. Schouten-van Parreren), Wolters-
Noordhoff, Groningen, 1981, f 34,—

Ontvangen rapporten

*Het project begeleiding beginnende leraren – projectopzet,
onderzoeksmethode en resultaten*, Vakgroep Na-
tuurkunde-Didactiek, Subfaculteit Natuur- en Sterren-
kunde, Pedagogisch Didactisch Instituut voor de Leraars-
opleiding, Rijksuniversiteit, Utrecht

In Memoriam Prof. Dr. L. van Gelder

Op dinsdag 7 april j.l. nam prof. dr. L. van Gelder in een plechtige bijeenkomst in de aula van de Rijksuniversiteit in Groningen afscheid als Hoogleraar theoretische en vergelijkende onderwijskunde. Wie van de vele aanwezigen had kunnen vermoeden, dat op dit feestelijke afscheid na precies zes weken een definitief afscheid zou volgen? Met verslagenheid heeft de redactie van Pedagogische Studiën kennis genomen van het geheel onverwachte overlijden van Van Gelder, lid van haar redactieraad. Een van de heelgroten uit het onderwijs en de onderwijskunde is heengegaan.

Bij alle trieste gevoelens en het besef dat een eminent voorvechter van goed onderwijs en een nieuw onderwijsbestel voorgoed uit ons midden is weggenomen, verheugen we ons in het weten, dat op 7 april zo overduidelijk is gebleken hoezeer Van Gelder werd gewaardeerd en dat hij deze blijken van erkenning en waardering zelf nog heeft mogen meemaken. Vele sprekers betuigden in welgekozen en welgemeende woorden hun eerbetoon. Een speciaal dubbel-nummer van Onderwijs en Opvoeding besteedde uitvoerig aandacht aan de vele facetten van zijn persoon en zijn veelzijdige werkzaamheden. In de bundel Onderwijskunde als Opdracht hebben vele leerlingen, vrienden en collega's van Van Gelder ter gelegenheid van zijn vertrek als hoogleraar bijdragen geleverd, die in de lijn liggen van zijn veelzijdige activiteiten en belangstelling. De samenleving eerde hem met een ridderorde en tenslotte mag niet onvermeld blijven, omdat hem dit zeer veel genoegen heeft gedaan: de eerste, periodiek uit te geven, Leon van Gelder-prijs werd aan hem zelf uitgereikt. Dat hij dit alles nog mocht meemaken en in een indrukwekkende afscheidsrede nogmaals verantwoording aflegde van wat hem heeft bewogen, stemt tot voldoening.

Het is nu op deze plaats niet meer nodig een overzicht te geven van het vele werk dat Van Gelder heeft verzet ten behoeve van het onderwijs en de onderwijsvernieuwing in ons land. De genoemde publicaties leveren hiertoe op vele plaatsen voortreffelijke

bijdragen. Uit de bewogen artikelen van Han van Gelder en van Brinksma blijkt ons overduidelijk hoezeer het streven van Van Gelder mede bepaald is door zijn jeugd en zijn studie. Opgegroeid in een joods arbeidersgezin maakte hij als jong onderwijzer de crisisperiode van de dertiger jaren mee en participeerde actief en met overtuiging in de socialistische jeugdbeweging. Na de zeer bittere oorlogsjaren studeerde hij pedagogiek en psychologie met als leermeesters Kohnstamm en Langeveld. In het begin van de vijftiger jaren had ik als hoofd van de Bussumse Montessorischool het voorrecht met hem als schoolpsycholoog samen te werken. Van die periode af dateert mijn blijvend respect voor zijn enorme werkkraft, zijn intelligente en zijn originele, vooruitziende aanpak. In deze periode was Van Gelder ook reeds betrokken bij de landelijke activiteiten ten behoeve van onderwijsvernieuwing: De Pedagogische Commissie van de Nederlandse Onderwijzersvereniging evenals de Werkgroep voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs (WVO) hadden aan hem een actief stuwend lid.

Het past een tijdschrift als Pedagogische Studiën Van Gelder speciaal om zijn inzet en veelzijdigheid te eren.

In de bundel die ter gelegenheid van zijn tienjarige hoogleraarschap in de onderwijskunde in 1974 verscheen vatte de redactie zijn instelling treffend samen onder de woorden sociale rechtvaardigheid, democratisering, emancipatie en participatie. Ongetwijfeld ging het hem daarbij ook en vooral om 'aandacht voor die individuen en groepen die nog niet de mogelijkheden gekregen hebben tot optimale ontplooiing, waaronder arbeidersjeugd, werkende jeugd, plattelandsjeugd'. Van Kemenade schreef terecht in het Schoolblad: 'Onderwijs was voor hem niet louter een wetenschappelijk object of een professie, een beroep, maar op de eerste plaats een vorm van cultuurpolitiek en een middel tot meer rechtvaardige en meer democratische verhoudingen in de samenleving, waaraan de onderwijswetenschappen en de onderwijskundige

vakbekwaamheid een bijdrage konden en moesten leveren'.

Vanuit deze inzet is zijn veelzijdigheid te verstaan en ook de accenten die hij – ook als wetenschapsmens – in zijn activiteiten legde.

Wanneer we hier enkele markante bijdragen willen noemen, mogen niet onvermeld blijven zijn pedagogisch-didactische en orthopedagogische publicaties ten behoeve van o.a. een vernieuwd basis-onderwijs, zijn pogingen deze vernieuwingen ingang te doen vinden door middel van contactscholenwerk – later in de door hem bevorderde schoolexperimenten, zijn stimulerende werk voor de middenschool, zijn participatie in de Werkgroep Didactische Analyse, dit om een zo goed mogelijk verantwoord onderwijs-leerpakket voor de onderwijzersopleiding samen te stellen. Daarbij had hij steeds een open oog voor de betekenis van het onderwijsbeleid en de rol van de vakbeweging hierin en gaf hiervan blijk in zijn vele geschriften. Als hoogleraar is de jonge wetenschap van de interdisciplinaire onderwijskunde zeer veel dank aan hem verschuldigd: tot aan zijn heengaan was hij voorzitter van het Permanent Overleg-

orgaan Onderwijskunde. Onderwijskundig onderzoek behoorde volgens Van Gelder zijn bijdrage aan de praxis te leveren vanuit een geëxpliciteerde en verantwoorde visie op het kind, mens en maatschappij, waarbij het empirisch onderzoek vanuit dit kader moet worden opgezet, benut en begrepen.

Ondanks de ernstige handicap van de ziekte die hem de laatste jaren zozeer in zijn functioneren belemmerde, bleef Van Gelder met de voor hem zo kenmerkende ijzeren wil en met zeer grote kennis van zaken en inzicht participeren in bestuurlijke organen van o.a. zijn Instituut voor Onderwijskunde en het daaraan gelieerde RION, van het APS, de SLO, de SVO. Al deze instanties zullen hem node missen.

Zijn vrouw, die vanaf de beginjaren van de oorlog veel lief, maar ook zeer veel leed met hem heeft gedeeld en die hem in vele perioden van zijn veelzijdige loopbaan vaak zeer dienend ter zijde stond, wensen wij toe dat zij in de komende moeilijke jaren vrede en kracht mag vinden om in verbondenheid met hun kinderen verder te gaan.

Jelle Sixma

Schoolontwikkeling

Een integratie van schoolwerkplanontwikkeling en schoolorganisatieontwikkeling*

G. J. BERGENHENEGOUWEN

Vakgroep onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Een belangrijke opgave voor de onderwijsvernieuwing in de nabije toekomst is de integratie tussen twee ontwikkelingen, nl. de schoolwerkplanontwikkeling en de organisatieontwikkeling in de school. Het schoolwerkplan zal nl. moeten functioneren binnen een schoolorganisatorische context. Bij het ontwikkelen van schoolwerkplannen en ook bij de toepassing ervan in de school zal men stuiten op schoolorganisatorische aspecten. Veranderingen in de schoolorganisatie zullen hun weerklank vinden bij de ontwikkeling van het schoolwerkplan, omdat beide aspecten elkaars voorwaarden blijken te zijn in een geïntegreerd proces van 'schoolontwikkeling'.

In deze studie willen wij een eerste aanzet geven tot een beschrijving van een dergelijk integratief proces door enerzijds een schets te geven van betekenis en reikwijdte van het begrip 'schoolontwikkeling' en anderzijds dit begrip – als een nadere concretisering – te hanteren als een perspectief, waarin gegevens van het evaluatieproject van de her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen voor onderwijsgevers in het basisonderwijs' worden geïntegreerd en gewaardeerd.

1. Inleiding

Vanuit de toekomstige verplichting voor iedere school om een schoolwerkplan samen te stellen is door het Ministerie van Onderwijs de wens geuit om in het kader van de landelijke her- en bijscholing een cursus te laten verzorgen, die speciaal gericht zou zijn op deskundigheidsbevordering m.b.t. schoolwerkplanontwikkeling. Daartoe is door het Ministerie een

programmacommissie (commissie Van den Berghe)¹ ingesteld, die in 1975 haar werkzaamheden is gestart met het opstellen van een experimenteel plan voor een dergelijke cursus². Onder verantwoordelijkheid van deze programmacommissie is er in de periode september 1976 tot mei 1979 een cursus georganiseerd nl. de experimentele driejarige her- en bijscholingscursus: Ontwikkeling van schoolwerkplannen voor onderwijsgevers in het kleuter- en lager onderwijs.

De evaluatie van deze driejarige cursus is door ons uitgevoerd op verzoek van de programmacommissie, die dit experiment door een externe instantie wilde laten evalueren. Dit evaluatieproject vormt de grondslag van deze studie. Het empirisch materiaal van dit project vormt tevens de bron waaruit de gegevens worden geput, die in deze studie worden gebruikt³.

Het doel van deze studie is om met behulp van een theoretisch kader enerzijds en een verslag van een empirisch onderzoek anderzijds de ingewikkeldheid en complexiteit inzichtelijk te maken van een proces van schoolwerkplanontwikkeling en aan te geven op wat voor soort problemen men kan stuiten, wanneer men dit proces op de school start of er reeds uitvoering aan geeft. Het gaat er ons daarbij vooral om aan te tonen, dat een proces van schoolwerkplanontwikkeling niet alleen betrekking heeft op het schrijven van een document, maar ook op processen van samenwerking, overleg en besluitvorming in de school. Dit betekent, dat samenwerkingsproblemen, spanningen en conflicten inherent zullen zijn aan een dergelijk proces en dat het werken aan deze problemen een essentieel onderdeel zal vormen van dit ontwikkelingsproces. Hiermee wordt dan ook het belang aangegeven van een integratieve benadering van schoolwerkplan en schoolorganisatorische aspecten.

De opbouw van het artikel is als volgt. In de theoretische oriëntatie richten wij ons achtereenvolgens op de discussies over en concepten van leerplan- en schoolwerkplanontwikkeling enerzijds en van schoolorganisatie en organisatieontwikkeling ander-

* Dit artikel is voor een groot gedeelte een samenvatting van mijn proefschrift: 'Schoolwerkplan en schoolorganisatie naar integratie'. Voor een nadere uitwerking van de theoretische oriëntatie als ook voor de empirische onderbouwing van de geformuleerde conclusies verwijs ik dan ook naar deze studie. Het proefschrift wordt uitgegeven bij Muusses te Purmerend.

zijds. Beide aspecten willen wij integreren in het concept 'Schoolontwikkeling', dat in de vierde paragraaf aan de orde wordt gesteld. In de vijfde paragraaf gaan we nader in op de gegevens van de evaluatie van de her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen', die zullen dienen als een illustratie van de hierboven geschetste samenhang tussen schoolorganisatie en schoolwerkplanontwikkeling.

2. Leerplan- en Schoolwerkplanontwikkeling

Na de tweede wereldoorlog volgde in de kapitalistische landen een periode van een snelle technologische ontwikkeling en economische groei, die veel invloed heeft gehad op de ontwikkelingen in het onderwijs. Vanuit deze maatschappelijke ontwikkeling werden aan het onderwijs in toenemende mate heel specifieke eisen gesteld t.a.v. opleiding en kwalificatie van personen. Ontwikkelingen in de Verenigde Staten liepen in deze vooruit op West-Europa en dienden met betrekking tot de ontwikkeling op technologisch zowel als op onderwijskundig gebied als een soort oriëntatiepunt voor West-Europese landen (Becker 1974, p. 97). In de vijftiger jaren was de belangrijkste stimulans tot onderwijsvernieuwing in de U.S.A. niet zozeer gelegen in een ontwikkeling in onderwijskundige denkbeelden, maar in een confrontatie met het feit, dat de U.S.S.R. in technologisch opzicht de U.S.A. ver vooruit was getuige de lancering van de Spoetnik in 1957.

Een van de belangrijkste middelen, die men ter hand nam om het Amerikaanse onderwijs te verbeteren, was de constructie van goede en vooraf opgestelde onderwijsprogramma's, die garant zouden moeten staan voor de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs. Ook in West-Europa had de ontwikkeling van gesloten leerplannen in de zestiger jaren een aanvang genomen. Het concept van de gesloten leerplanontwikkeling betekende in die tijd een vormgeving aan de wenselijkheid van inhoudelijk en pedagogisch verantwoorde onderwijsprogramma's met het oog op de verhoging van de kwaliteit en doelmatigheid van het onderwijs. Men trachtte bij de planning vooraf zoveel mogelijk in het onderwijs optredende factoren te voorzien en onder controle te brengen met het doel ervan verzekerd te zijn, dat gewenste leerresultaten en kwalificaties bereikt zouden worden door het volgen van deze goed opgezette en geteste onderwijsprogramma's (zie bv. Skinner, 1954).

In de periode rond 1970 werd het concept van de gesloten leerplanontwikkeling sterk bekritiseerd. De

voornaamste reden was dat deze vorm van leerplanontwikkeling, die aangekondigd was als een belangrijke onderwijsvernieuwing, in feite weinig innovatiecapaciteit bleek te bezitten. Dit was o.a. te wijten aan het feit, dat men enerzijds de onderwijsgegenden niet heeft betrokken bij de ontwikkeling van de leerplannen en anderzijds dat men te weinig rekening hield met de uitvoerbaarheid van de leerplannen in de concrete onderwijsleersituaties en de behoefte en interesse van de lerende (zie bv. Kieviet, 1974).

Als reactie op dit gesloten leerplanontwikkelingsmodel begon men in de U.S.A. en ook in West-Europa rond 1970 te experimenteren met projecten, die in directe relatie met de schoolpraktijk en de direct betrokkenen werden ontwikkeld en die meer hun startpunt vonden in de feitelijke schoolsituatie dan in een onderzoeks- of ontwikkelingsinstituut. Enkele voorbeelden van deze projecten zijn bv. 'Man, a course of study' (Bruner); EBAC-project te Freiburg (K. Frey); LOT-project te Konstanz (H. Flechsig); 'Humanities curriculum project, England' (L. Stenhouse); het project Menswetenschappen te Leuven (C. De Keyser); Ledo-project te Groningen (L. v. Gelder e.a.). Deze tendens in het leerplanontwikkelingsdenken, die zich laat typeren als praktijk- of schoolgerichte curriculumontwikkeling, heeft zich in de loop van de jaren verder uitgebreid. Het begrip 'praktijkgerichte curriculumontwikkeling' is veelomvattend en staat voor een diversiteit van stromingen met uiteenlopende nuanceringen. Het is onmogelijk om in het kader van deze studie een uitgebreid overzicht te geven van alle facetten en richtingen, die onder deze term vallen. We willen daarvoor verwijzen naar verschillende studies, die hierop uitgebreid ingaan (zie bv. Deutscher Bildungsrat, 1974; Seybold, 1975; Halkes en Nijhof, 1976; OECD, 1979).

In Nederland heeft deze ontwikkeling een geheel eigen karakter aangenomen door de invoering van het begrip 'Schoolwerkplan'. Het begrip 'schoolwerkplan' omvat nl. niet alleen 'het leerplan', maar tevens uitgangspunten en doelstellingen van de school en heeft betrekking op structurerende maatregelen van de afzonderlijke school met het oog op het werkbaar en uitvoerbaar maken van de geformuleerde schooldoelstellingen (Nota Leerplanontwikkeling S.L.O. 1979 p. 21 e.v.). Omdat wij ons in het bijzonder willen richten op schoolwerkplanontwikkeling, willen wij in het vervolg van dit artikel dan ook het begrip 'schoolwerkplan' gebruiken.

3. Organisatieontwikkeling in de school

De bestudering van de school als organisatie was in de

jaren zestig een (onderwijs) sociologisch vraagstuk ter beschrijving en verklaring van feitelijke processen en structuren, die met de school en het onderwijs samenhangen. Onderwijs werd beschouwd als een geïnstitutionaliseerd en geprofessionaliseerd socialisatieproces, de school werd beschreven als een professionele en bureaucratische organisatie (Van Kemenade, 1971)⁴.

In de jaren zeventig begon men m.n. in de U.S.A. meer oog te krijgen voor mogelijkheden van toepassing van de theorieën van 'planned change' bij de realisatie van onderwijsvernieuwingen (zie bv. Miles, 1964) en dit heeft geresulteerd in een toepassing van het begrip 'organisation-development' (Schmuck en Runkel, 1972; Clark, 1972; zie ook: Giesbers en Van der Vegt, 1974). In het kader van dit artikel kan het niet de bedoeling zijn uitvoerig op het begrip 'Organisatieontwikkeling' in te gaan. Wij willen volstaan met het aangeven van twee belangrijke kenmerken en verwijzen voor verdere verdieping o.a. naar de volgende nederlandse literatuur (Zwart, 1972; Rijkeboer en Verkallen, 1974; Bekke, 1976; Van Vilsteren, 1980).

Het belangrijkste kenmerk van het concept organisatieontwikkeling is een gerichtheid op verandering van de organisatie als geheel d.w.z. dat een verandering van één onderdeel van de organisatie direct of indirect consequenties zal hebben voor de organisatie als geheel. De organisatie geldt in deze totaalbenadering als een integrale eenheid, waarvan de onderdelen sterk op elkaar zijn afgestemd (zie bv. Bekke, 1976). Praktijk en theorie van de organisatieontwikkeling hebben belangrijke wortels in enerzijds de theorieën van 'planned change', die gericht zijn op de verandering van de organisatie of leden van de organisatie als geheel, en anderzijds de 'human relation' theorieën, waarbij de nadruk ligt op het functioneren van de onderlinge relaties van een groep en het individuele of groepsgegedrag in een organisatorische context (zie bv. Zwart, 1972, p. 118; Giesbers en Van der Vegt, 1974, p. 524).

Een tweede belangrijk kenmerk is de gerichtheid op de vernieuwing van de organisatie. Het begrip organisatieontwikkeling duidt op een vernieuwingsstrategie, want het impliceert een planning van veranderingen in fasen (ontwikkeling). Deze veranderingen hebben niet primair betrekking op het doel van de organisatie, maar eerder op de wijze waarop en de voorwaarden waaronder de organisatie haar doelrealisatie vorm geeft. Deze voorwaarden kunnen op velerlei vlak liggen, maar het voornaamste aspect betreft wel de wijzen waarop de onderlinge interacties van mensen of groepen zijn geregeld, m.n. met betrekking tot samenwerking, besluitvorming, taak-

differentiatie en hiërarchische gezagslijnen. 'Kenmerkend voor veel organisatieontwikkelingswerk is dat gemeenschappelijke voorwaarden binnen de organisatie worden geschapen, die het de leden van de organisatie mogelijk moeten maken de problemen, die zij ervaren, zoveel mogelijk zelf op te lossen' (Giesbers en Van der Vegt, 1974, p. 528).

Verandering in de schoolorganisatie zullen dan ook consequenties voor de vorm en inhoud van het onderwijsleerproces hebben en omgekeerd, omdat de schoolorganisatie een voorwaarde is voor de realisatie van het geplande onderwijsleerproces. Dit betekent, dat schoolwerkplanontwikkeling en organisatieontwikkeling met elkaar samenhangen en op elkaar betrokken dienen te worden als men daadwerkelijk effectieve veranderingen in school en onderwijs wil doorvoeren. In de volgende paragraaf zullen dan ook aspecten van schoolwerkplanontwikkeling en organisatieontwikkeling op elkaar worden betrokken en met elkaar worden geïntegreerd in een ontwikkelingsproces, dat wordt aangeduid als het proces van schoolontwikkeling.

4. Schoolontwikkeling: een integratie

De Duitse onderwijssocioloog Rolff heeft in samenwerking met zijn medewerkers getracht het begrip 'Schulentwicklung' inhoud te geven en een aanzet te formuleren tot een theorie van schoolontwikkeling (Bauer en Rolff, 1978). Wij willen in deze publikatie een aantal belangrijke aspecten van dit begrip 'schoolontwikkeling' in grote lijnen aangeven. Het lijkt ons nog te prematuur om van een theorie van schoolontwikkeling te spreken. Wel willen wij proberen het begrip schoolontwikkeling te plaatsen tegen de achtergrond van enerzijds de schoolwerkplanontwikkeling en anderzijds de organisatieontwikkeling in de school.

Bauer en Rolff maken in het begin van hun artikel over 'schoolontwikkeling' een aantal kanttekeningen, die betrekking hebben op het falen van veel onderwijsvernieuwingen. In het kort komen deze neer op de volgende tekortkomingen.

Bij onderwijsvernieuwingen gaat het in veel gevallen om de realisering van een inhoudelijk en van tevoren vastgesteld doel, terwijl de aandacht voor een analyse van het veranderingsproces zelf veelal minimaal is. Echter 'doelverschuiving' tijdens een 'veranderingsproces' is een bekend verschijnsel in de organisatiesociologie. Bij veel onderwijsvernieuwingenprojecten wordt weinig of geen rekening gehouden met een dergelijke doelverschuiving tijdens het innovatieproces. Dit heeft tot gevolg, dat slechts zelden de

oorspronkelijke doelstelling – precies zoals bedoeld – wordt gerealiseerd. Van de andere kant is een innovatieproject gedoemd te mislukken, wanneer men van te voren geen doel heeft vastgesteld (Bauer en Rolff, 1978, p. 220).

Een tweede tekortkoming betreft de geringe aandacht, die men in de regel schenkt aan de procesmatige aspecten van leerplanvernieuwingsprojecten. Het vernieuwingsproces zelf en de betekenis hiervan voor de personen die het moeten uitvoeren is in de meeste gevallen geen onderwerp van studie en onderzoek. Dit betekent, dat relatief weinig bekend is en wordt over procesfactoren, die een project mogelijkwerij geheel of gedeeltelijk kunnen doen mislukken. De essentie is, dat 'geen onderwijsvernieuwing zo perfect kan worden opgezet, dat deze het proces van haar invoering zonder veranderingen kan overleven. Op grond hiervan is bij een onderwijsvernieuwingproject onderzoek naar processen, fasering en uitvoeringsvormen even belangrijk als een toetsing van de oorspronkelijke doelstelling' (Bauer en Rolff, 1978, p. 221).

Een derde tekortkoming betreft het nogal naïve karakter van veel vernieuwingstheorieën. Veel theorieën kenmerken zich door een onderschatting van de school als organisatiesysteem (Bauer en Rolff, 1978, p. 222). Deze verwaarlozing van het systeemkarakter van de schoolorganisatie wordt door meerdere auteurs aangegeven als een grote tekortkoming in innovatietheorieën (Giesbers, 1978, p. 314; zie ook O.E.C.D., P. Dalin, 1973; Aregger, 1976; Eggleston, 1979).

Vanuit deze tekortkomingen van de fungerende onderwijsvernieuwingsstrategieën, introduceren Rolff e.a. een proces van schoolontwikkeling als een alternatief, waarbij diverse belangrijke aspecten van onderwijsvernieuwing o.a. aard en inhoud, proces, personen en organisatieaspect op elkaar worden betrokken en in een totale benadering worden geïntegreerd. Het begrip schoolontwikkeling wordt door Rolff e.a. gebaseerd op de theorie van de organisatieontwikkeling met twee hoofdaspecten.

- Het eerste aspect heeft betrekking op een ontwikkelingstheoretisch perspectief, waarbij principes aan de orde worden gesteld, waardoor een organisatiesysteem in staat is om zichzelf te veranderen. Het gaat daarbij om de veranderbaarheid van een organisatiesysteem op grond van rationele en weloverwogen keuzen van de leden van dat systeem.
- Het tweede aspect heeft betrekking op de uitgangspunten van de systeemtheoretische benadering, waarbij de relatie school en maatschappij dient als richtsnoer om deze relatie te concretiseren en te structureren.

Deze twee aspecten worden in het hiernavolgende verder uitgewerkt. Dit is van belang omdat hierin een aantal uitgangspunten naar voren komen, die bepalend zijn voor het begrip schoolontwikkeling.

4.1. *Het ontwikkelingstheoretisch perspectief*

Het ontwikkelingstheoretische perspectief wordt behandeld aan de hand van een drietal vragen.

- De vraag naar de aard of kwaliteit van de verandering. Deze vraag betreft de inhoud en de relatieve zwaarte van de verandering in het totaal van de organisatie. De verandering kan plaatsvinden bv. in (een onderdeel van) het leerplan, of in (delen van) de schoolorganisatie etc. Echter voor de implementatiefase wordt gesteld, dat leerplan en schoolorganisatie zo met elkaar samenhangen, dat een verandering in het ene aspect direct veranderingen in het andere aspect vraagt – blijkens recente innovatieonderzoekingen (Bauer en Rolff, 1978, p. 250).
- De vraag naar de wijze waarop processen van verandering plaatsvinden. De vraag slaat op het proces van de uitvoering, fasering en realisering van de veranderingen, alsook op de richting van de verandering. Aan de orde zijn o.a. aspecten als het doel en de planmatige opzet van de verandering en de wijze waarop de samenwerking, het overleg en de besluitvorming worden gerealiseerd. Vervolgens belemmeringen en blokkades die uit de weg moeten worden geruimd en factoren die juist innovatiebevorderend werken.
- De vraag naar de oorzaken van de verandering. Een onderscheid wordt hierbij gemaakt in school-externe en schoolinterne oorzaken. Externe oorzaken kunnen bv. liggen op het gebied van de maatschappelijke omgeving in het algemeen (bv. veranderende waarden, normen en eisen of van de directe schoolomgeving, zoals buurt, ouders, actiegroepen etc. Ook kunnen de veranderingen van bovenaf worden opgelegd door o.a. onderwijsbeleid (bv. schoolwerkplan integratie K.O.-L.O. etc.). Schoolinterne factoren kunnen zijn bv. stimulerend schoolhoofd, samenstelling van het team, leerlingenaantal, etc.

Bauer en Rolff spreken met opzet van een ontwikkelingsproces in plaats van een veranderingsproces, omdat het begrip 'ontwikkeling' een fasegewijze groei impliceert, in een richting van laag naar hoog of klein naar groot. Zij citeren Luhman, die de verandering van sociale systemen opvat als een systeemevolutie en in dit verband spreekt van een 'structuurverandering in de richting van een hogere complexiteit' (Bauer en Rolff, 1978, p. 242). Op ditzelfde begrip

'complexiteit' doelt ook Marx, die dit begrip hanteert als criterium voor de volgorde van beschrijving van de verschillende organisatiemodellen (Marx, 1975, p. 202). Het begrip 'ontwikkeling' is dan ook op te vatten – volgens Bauer en Rolff – als een 'kwalitatief in fase verlopend, planmatig gericht en niet omkeerbaar proces'. Het doel van het ontwikkelingsproces is daarbij niet voorgegeven, maar komt tot stand op grond van 'zelfbestemming van handelende mensen als een steeds terugkerende opgave' (Bauer en Rolff, 1978, p. 244).

4.2. *Het systeemtheoretische perspectief*

Het tweede aspect heeft betrekking op de opvatting van de school als een sociaal systeem, waarbij Bauer en Rolff de algemene systeemtheorie tot uitgangspunt nemen. Volstaan wordt hier met het aangeven van enkele kernbegrippen daarvan.

- Een sociaal systeem is een geïntegreerde eenheid van een veelvoud van complexe componenten, die op hun beurt weer als (sub)systemen zijn te beschouwen.
- Een sociaal systeem is op te vatten als een open systeem, dat in een dynamische wisselwerking staat tot de omgeving met het oog op het bereiken van relatief stabiele toestand.
- Een open systeem veronderstelt enerzijds een bereidheid tot en capaciteit voor verandering van systeem-interne aspecten en anderzijds een relatieve autonomie van het systeem t.o.v. zijn omgeving en verwachtingen die vanuit de omgeving worden gesteld aan het systeem (Bauer en Rolff, 1978, p. 226).

Bauer en Rolff betogen dat de school geen autonome instelling is los van de maatschappelijke context waarin zij functioneert en dat onderwijsleerprocessen slechts te begrijpen zijn in het kader van de maatschappelijke en sociale omgevingsfactoren. De vraag of de school een veranderingsproces kan ondergaan zowel wat betreft de inhoud van het leerplan als de vorm van haar organisatie moet dan ook geplaatst worden in een maatschappelijk perspectief (Bauer en Rolff, 1978, p. 225 vv).

In onze samenleving met een sterk voortgeschreden arbeidsindeling en gehiërarchiseerde beroepsstructuur heeft de school een belangrijke allocatie- en selectiefunctie. Deze functie van de school is verbonden aan allerlei voorwaarden en maatregelen, die o.a. tot uiting komen in wettelijke bepalingen t.a.v. examenreglementen, toelatingseisen, regelingen m.b.t. vormingsgebieden en leerinhouden etc. (zie bv. De Koning, 1978, p. 434). Van de andere kant heeft deze allocatiefunctie consequenties voor de vorm en in-

houd van het onderwijs, want een nauwe relatie tussen onderwijs en maatschappelijke eisen impliceert een 'oriëntatie van het onderwijs op (gestelde) kwalificatie-eisen' (Vervoort, 1975, p. 80). Deze onderlinge beïnvloeding van maatschappelijke ontwikkelingen en eisen die daaruit voortvloeien t.a.v. het onderwijs en de onderwijsvernieuwingen als zodanig, is een uitermate complexe en vooralsnog vrij ondoorzichtig probleemgebied. Echter de bestaande wisselwerking tussen onderwijs en maatschappij sluit een volledige autonomie van het onderwijs uit. Het is een illusie te menen, dat het onderwijs zich – te midden van maatschappelijke veranderingen – onafhankelijk en volgens een eigen vooropgesteld plan kan veranderen, aldus Bauer en Rolff. 'Het volstrekt ontbreken van autonomie is evenmin een realistische inschatting van het geïnstitutioneerde onderwijs' (Bauer en Rolff, 1978, p. 219).

Het begrip relatieve autonomie wordt door Bauer en Rolff nader geconcretiseerd aan de hand van de term: aanpassing. Zij stellen, dat de term aanpassing in de systeemtheoretische benadering een andere betekenis heeft dan in de omgangstaal. 'Anpassung ist also nicht bloss als reaktiver, sondern auch als aktiver Suchprozess eines sozialen Systems zu verstehen' (Bauer en Rolff, 1978, p. 225). Hiermee zijn wij weer terug bij onze basisvraagstelling, nl. in hoeverre kan de schoolorganisatie in staat zijn als platform te dienen om een actief beleid te voeren inzake onderwijsvernieuwingen van de eigen school in relatie met haar maatschappelijke omgeving. Het vraagstuk van de relatieve autonomie van de school is zeer complex en nog weinig uitgewerkt. Gesteld kan echter worden – zij het met enige voorzichtigheid – dat zij de school enige ruimte biedt t.a.v. principes van onderwijs en vorming, zodat de school niet enkel en alleen behoeft te voldoen aan eisen vanuit het sociaal-economisch systeem. Zij verschaft de school m.a.w. enige mogelijkheid voor de realisatie van door de school wenselijk geachte onderwijsvernieuwingen, enige mogelijkheid ook voor emancipatorische doelstellingen (zie bv. Rolff, 1973, p. 18). Het zou ons te ver voeren het vraagstuk van de relatief autonome school in deze studie verder uit te werken. Wij willen verwijzen naar een andere publikatie van ons over Schoolwerkplannontwikkeling een maatschappelijk probleem (1980) en naar andere auteurs (Bourdieu, 1974; Van Wieringen, 1977; discussienota N.K.S.R., 1979).

4.3. *Het begrip: schoolontwikkeling*

Een precieze omschrijving van het begrip schoolontwikkeling levert een aantal problemen op, die enerzijds te maken hebben met een diversiteit in om-

schrijvingen van het begrip organisatieontwikkeling, waarop het concept schoolontwikkeling in hoge mate is gebaseerd en anderzijds betrekking hebben op het feit, dat het begrip nog een louter theoretische constructie is, die als zodanig nog in relatie gebracht dient te worden met de feitelijke schoolpraktijk.

Wij willen volstaan met een voorlopige omschrijving van het begrip die naar onze mening kan dienen als oriëntatiepunt en perspectief bij de vormgeving en interpretatie van onderwijsvernieuwingenprojecten, en in het bijzonder schoolwerkplanontwikkeling. De omschrijving, die wij formuleren, is gebaseerd op omschrijvingen van andere – reeds geciteerde – auteurs, die zich met hetzelfde probleemgebied hebben beziggehouden, m.n. Zwart (1972, p. 122), Marx (1975, p. 289), Bauer en Rolff (1978, p. 244), die respectievelijk een omschrijving hebben gegeven van organisatieontwikkeling, een structureel onderwijskundig-organisatorisch ontwikkelingsmodel voor scholengemeenschappen en Schulentwicklungsprozess.

De omschrijving van het begrip schoolontwikkeling, die wij voorstaan op grond van deze studie, luidt als volgt: *een permanente en systematische actie, gedragen door alle leden van de schoolgemeenschap, gericht op een in fase verlopend ontwikkelingsproces van de school als een geïntegreerde eenheid van schoolwerkplan en schoolorganisatie met het oog op het beter functioneren van de school als geheel, zodat de schooldoelstellingen beter kunnen worden gerealiseerd.*

De poging om de op gang zijnde ontwikkelingen in het onderwijs op elkaar te betrekken en te integreren in een begrip schoolontwikkeling impliceert a.h.w. een totaal benadering van de diverse onderscheiden aspecten, onderdelen en relaties van de school als organisatiesysteem. Deze integrale benadering betekent een concrete vormgeving aan een belangrijke opgave van de wetenschap 'onderwijskunde' om de verschillende factoren, die een rol spelen bij de realisatie van 'het onderwijsgeven in de school', in hun onderlinge relatie te bezien. Dit betekent concreet dat bv. de keuzeselectie en ordening van leerinhouden gerelateerd worden met didactische werkvormen en groeperingswijzen van leerlingen als ook schoolorganisatorische uitgangspunten. Tegelijkertijd opent deze integrale benadering een perspectief naar de doorbreking van het geïsoleerde bestuderen van de onderwijsleersituatie (microniveau), de schoolorganisatie (mesoniveau) en de plaats en functie van de school in de samenleving (macroniveau) en tracht juist ook meer inzicht te krijgen in de onderlinge samenhang en beïnvloeding van deze niveaus⁵.

Deze benadering is alleen te realiseren wanneer

aspecten van schoolwerkplan en schoolorganisatie in hun onderlinge samenhang worden betrokken. Het gaat dan om de totale school en niet om een deelaspect ervan, hoewel deelaspecten op zichzelf ook object van onderzoek en vernieuwing kunnen zijn, afhankelijk weliswaar ofwel van de fase waarin het proces verkeert, ofwel van de indringendheid waarmee een probleemgebied zich in een school voordoet. De beslissing hierover ligt in handen van de leden van de schoolgemeenschap zelf.

Een en ander betekent, dat wil het proces van schoolwerkplanontwikkeling op de school een goede kans van slagen hebben, de schoolteams in de gelegenheid gesteld moeten worden om die bekwaamheid en deskundigheden te verwerven, die nodig zijn om een dergelijk proces met elkaar uit te voeren. Een van de mogelijkheden om zich als schoolteam een dergelijke bekwaamheden eigen te maken was het volgen van de bijscholingscursus 'ontwikkeling van schoolwerkplannen', die door het Ministerie van Onderwijs in het kader van het nascholingsbeleid was geïnitieerd. Hier wordt in de volgende paragraaf nader op ingegaan.

5. De cursus: ontwikkeling van schoolwerkplannen

De her- en bijscholingscursus: 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' was in haar uitgangspunten als ook in haar uitwerking te karakteriseren als een experimentele cursus met een open leerplan en een procesmatige benadering. De cursus immers was zo opgezet, dat schoolteams op de cursusbijeenkomsten zouden werken aan een proces van schoolwerkplanontwikkeling onder begeleiding van de docenten. Het cursusgebeuren is dan ook op te vatten als een specimen van een proces van schoolwerkplanontwikkeling, zoals men dat op de scholen zou moeten gaan doen. In de cursus heeft men daarvoor echter een bepaald kader gecreëerd, waarin één en ander meer gestructureerd en gecoördineerd heeft kunnen plaatsvinden.

Het algemene doel van de her- en bijscholingscursus volgens het experimenteerplan luidde: 'In een procesmatige benadering zodanig voorwaarden vervullen, dat onderwijsgevendens bekwaam worden een schoolwerkplan voor hun eigen school samen te stellen'. Deze cursus, die bij wijze van experiment als een driejarige cursus is gestart in september 1976, is door ons geëvalueerd.

Eén van de meest essentiële vragen, die wij bij de evaluatie van deze cursus hebben gesteld luidt dan ook: in hoeverre heeft deze driejarige cursus de leden van de participerende schoolteams bekwaam ge-

maakt om een proces van schoolwerkplanontwikkeling gestalte te geven?

Het antwoord op deze alomvattende en complexe vraag is in de evaluatieverslagen van deze cursus uitvoerig en genuanceerd aan de orde gesteld (zie bijvoorbeeld Bergenhenegouwen e.a., 1979, 1980; Bergenhenegouwen, 1981).

Samenvattend kan gesteld worden, dat het antwoord op deze vraag gradueel van aard is en van schoolteam tot schoolteam varieert, omdat men heeft gewerkt met een 'open leerplan' en een 'procesmatige' aanpak.

Voor de systematiek en de consistentie in de evaluatie van deze cursus hebben wij aansluiting gezocht bij reeds bestaande inzichten omtrent evaluatie van onderwijsprogramma's. Na een oriëntatie in diverse modellen en strategieën van onderwijsevaluatie bleek het overzichtelijke en praktisch toepasbare evaluatiemodel van Stake de meeste aanknopingspunten te bieden voor het onderhavige evaluatieproject. Voor een beschrijving van het model van Stake verwijzen wij o.a. naar het artikel van Appelhof (Appelhof, 1977). Wij beperken ons hier tot een weergave van enkele belangrijke evaluatieresultaten, die een goede illustratie vormen van de bovenbeschreven samenhang in schoolwerkplanontwikkeling en schoolorganisatie. Tevens kunnen deze evaluatieresultaten dienen ter onderbouwing van onze stelling, dat de ontwikkeling van schoolwerkplannen directe consequenties heeft voor schoolorganisatorische aspecten. Deze onderlinge verbondenheid van beide processen hebben wij tot uiting laten komen in het begrip: 'Schoolontwikkeling'.

In de opzet van deze cursus ging men ervan uit, dat er een wisselwerking zou bestaan tussen de cursus en de concrete schoolorganisatie, waarin de cursisten verkeerden. Cursus en schoolorganisatie zouden elkaar wederzijds moeten beïnvloeden. Aan de ene kant zou de cursus een bijdrage kunnen leveren aan het op gang brengen en/of bevorderen van onderwijsvernieuwingen in de school, terwijl aan de andere kant in de schoolorganisatie die voorwaarden aanwezig zouden moeten zijn, die bevorderend zouden werken op deze onderwijsvernieuwingprocessen, wat tevens zijn neerslag zou vinden in de voortgang van het cursusgebeuren.

Uit de evaluatiegegevens blijkt, dat men bij de uitwerking van de vormingsgebieden in het derde jaar de nadruk meer heeft gelegd op doelstellingen en inhouden van dat vormingsgebied en minder op schoolorganisatorische aspecten. Dit gegeven, dat aspecten van de schoolorganisatie en ook van de onderwijsstructuur weinig en niet systematisch aan de orde zijn gesteld in de cursus hangt samen, mogen

wij aannemen, met het gegeven, dat de cursuseffecten t.a.v. schoolwerkplanontwikkeling meer betrekking hadden op de inhoudelijke aspecten en minder op de schoolorganisatorische aspecten. Deze relatie willen wij als volgt toelichten.

Hoewel de belangrijkheid van de aspecten van de schoolorganisatie in het experimenteerplan duidelijk is vermeld en in de eerste fase van de cursus het onderwerp teammanagement uitdrukkelijk is behandeld, is de uitwerking van het schoolorganisatieaspect in de latere fasen van de cursus te summier en weinig fundamenteel aan de orde gesteld. Daarentegen is wel gebleken uit de gegevens, dat aspecten van de schoolorganisatie een belangrijke rol hebben gespeeld bij het proces van het werken aan het schoolwerkplan in de cursus. Gebleken is o.a., dat schoolteams die vernieuwingen vanuit de cursus tevens in de school hadden uitgeprobeerd enerzijds meer teamvergaderingen hebben gehouden en anderzijds de rol van een stimulerende schoolleider meer als belangrijk hebben ervaren dan schoolteams, die deze vernieuwingen niet hadden uitgeprobeerd op de eigen school. De rol van de schoolleider blijkt uit de gegevens niet zozeer van invloed te zijn op het cursusgebeuren, maar veeleer op het proces van schoolwerkplanontwikkeling in de eigen school. Een stimulerende schoolleider werd als een belangrijke voorwaarde gezien voor continuering van het proces van schoolwerkplanontwikkeling na de cursus. Een belangrijke constatering m.b.t. het effect van de cursus op lange termijn.

Een tweede belangrijke kanttekening is, dat de mate van spreiding van verantwoordelijkheid in het schoolteam een erg belangrijke factor blijkt te zijn voor het proces van schoolwerkplanontwikkeling – zowel in de cursus alsook in de schoolsituatie. Democratische teams bv., waarbinnen de verantwoordelijkheden zijn gespreid over alle teamleden, blijken minder problemen te ondervinden m.b.t. organisatie, coördinatie en leiding dan meer hiërarchische teams. Dit zou kunnen betekenen, dat bij een proces van schoolwerkplanontwikkeling eerst schoolorganisatorische problemen opgelost dienen te worden voordat men zich met de inhoudelijke aspecten van het schoolwerkplan kan gaan bezighouden. Deze gegevens leiden tot de veronderstelling, dat, hoewel in de cursus aandacht besteed is aan onderwerpen als schoolmanagement, samenwerking en communicatie, het belang van deze onderwerpen in cursusopzet en uitwerking zijn onderschat, waardoor deze ten onrechte onderbelicht zijn geworden in het proces van het met elkaar opstellen van een schoolwerkplan voor de eigen school.

Het feit, dat de schoolorganisatorische aspecten als

belangrijk zijn ervaren door de cursisten en tegelijkertijd deze aspecten in het cursusverloop te weinig aan de orde zijn gesteld, willen wij in relatie brengen met de curseuseffecten zoals deze door de cursisten zijn aangegeven. Gebleken is, dat volgens de cursisten de cursus in een hogere mate effect heeft gehad t.a.v. inhoudelijke aspecten van het proces van schoolwerkplanontwikkeling dan t.a.v. organisatorische aspecten. Deze gegevens bleken zowel betrekking te hebben op de leerervaringen van de individuele cursisten alsook op de effecten op het niveau van het gehele team.

Een adequate organisatie en onderwijsstructuur van de school zijn te beschouwen als voorwaarden voor een optimale realisatie van de schooldoelstellingen, tevens echter zijn deze een voorwaarde voor het tot uiting kunnen komen van de persoonlijke kwalificaties en eigenschappen van de personen van een schoolteam. Deskundigheid en bereidheid van de leden van een schoolteam vragen om een ondersteunende organisatievorm, waarin deze deskundigheid en positieve gerichtheid gekanaliseerd kunnen worden en effect kunnen hebben. Wanneer dit formele kader ontbreekt, wordt er een zware wissel getrokken op de persoonlijke inzet en bereidheid van de teamleden tot samenwerking en overleg. Dit houdt tevens het gevaar in, dat in geval van spanningen en conflicten het samenwerkingsverband op losse schroeven kan komen te staan, omdat hiervoor geen formeel geregelde structurele voorzieningen zijn getroffen. In de cursus is het organisatorische kader helaas onderbelicht gebleven met mogelijke nadelige gevolgen voor de continuering van het proces van schoolwerkplanontwikkeling ook na de cursus.

Hiermee wordt benadrukt, dat inhoudelijke veranderingen in het onderwijs noodzakelijkerwijze consequenties zullen (moeten) hebben voor veranderingen in de schoolorganisatie, omdat beide aspecten heel direct op een voorwaardelijke wijze met elkaar verbonden zijn. Een proces van schoolwerkplanontwikkeling veronderstelt en verwijst naar veranderingen in de schoolorganisatie, omdat beide aspecten een integrerend bestanddeel uitmaken van een proces, dat uitstijgt boven 'schoolwerkplanontwikkeling' en gekenschetst kan worden als 'Schoolontwikkeling'.

9. Tot slot

In een recent artikel over schoolgerichte nascholing schrijft Giesbers, dat de volgende twee veelgehoorde bezwaren tegen nascholing zijn te formuleren.

1. 'Er is onvoldoende contact met de schoolrealiteit

van de deelnemende scholen'

2. 'Er is onvoldoende oog voor het gegeven, dat de school een systeem is, een samenhangend geheel van delen, waaruit men niet straffeloos bepaalde elementen kan losmaken, veranderen en vervolgens weer terugplaatsen' (Giesbers, 1980, p. 1). Gesteld kan worden, dat de cursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' tegemoet komt aan beide bezwaren, omdat zowel de relatie met de onderwijspraktijk alsook die met de schoolorganisatie principiële uitgangspunten waren bij opzet en uitvoering van deze cursus. Echter bij de uitwerking van deze beide relaties in de cursus is men gestoten op een aantal fundamentele problemen, die niet binnen de drie-jarige periode van deze cursus waren op te lossen, maar die een lange periode vragen van intensief werken aan een proces van schoolwerkplanontwikkeling in de school.

Ondersteuning van een dergelijk intensief proces kan dan ook niet alleen geschieden door nascholingsactiviteiten op het gebied van schoolwerkplanontwikkeling maar zal geïntegreerd dienen te worden met begeleiding en ondersteuning van samenwerkingsrelaties binnen het schoolteam enerzijds en een verlegging van zwaartepunten in de initiële opleiding anderzijds. De nadruk van de begeleiding zal moeten liggen op een benadering van de school als een systeem en de vorm van de begeleiding zal moeten bestaan uit een ondersteuning van een geïntegreerd proces van 'Schoolontwikkeling'.

Noten

1. Zie voor verdere gegevens over ontstaan, werkzaamheden en taken van de Programmacommissie Eindverslag van de Programmacommissie: Her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' Amsterdam, 1980, red. B. van der Ree.
2. Het experimenteerplan ten behoeve van de her- en bijscholing: Ontwikkeling van schoolwerkplannen voor het primair onderwijs. Programmacommissie o.l.v. G. van den Berghe, Zeist, 1976.
3. Zie de drie evaluatieverslagen van de drie afzonderlijke cursussen.
Evaluatie I. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1977.
Evaluatie II. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1978
Eind Evaluatie. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1980
4. Het begrip schoolorganisatie kan aanleiding geven tot verwarring, omdat dit begrip twee duidelijk onderscheiden dimensies aanduidt. Binnen de (organisatie)sociologie betreft het begrip primair samenwerkingsrelaties van mensen met het oog op het bereiken van bepaalde doelen. In de onderwijskundige terminologie worden er met dit begrip ook aspecten aangeduid, die ordening en structuur aanbrengen in b.v. onderwijs-

- leersituaties zoals bv. groeperingsvormen van leerling-
gen, ordening van leerstof en onderwijsprogramma's
etc. Op zich is deze 'dubbelduiding' niet bezwaarlijk, als
men de beide aspecten erin maar blijft onderscheiden.
In dit artikel zullen wij het begrip schoolorganisatie
hanteren zoals dat gebruikelijk is in de (organisa-
tie)sociologie.
5. Deze benadering is o.a. naar voren gekomen vanuit de
onderwijssociologische invalshoek. Zowel bij de 'new
directions' in de Engelse onderwijssociologie (M.
Young, 1971; Bernstein, 1975; Eggleston, 1977; Ap-
ple, 1979) alsook bij Duitse onderwijssociologen (als
Rolf, 1973; Hurrelmann, 1975; Fend, 1977). Deze
benadering is ook te localiseren in het streven te komen
tot een schooltheorie (Heiland, 1972; Brinkman, 1974;
Fingerlé, 1975; Fend, 1980) o.a. ook recente projecten
over schoolgericht onderzoek: RION, 1978,
ABC/RITP, 1979, LICOR, 1980 en over schoolkli-
maat: LICOR, 1979.
- Literatuur*
- Appelhof, P., Evaluatie van Curriculum innovatie. Het
D.A.L.-onderzoek (III). *Pedagogische Studiën*, 1977,
54, p. 1-7.
- A.P.S. conferentie over 'De zichzelf veranderende school in
het kader van landelijke ontwikkelingen en vernieuwin-
gen. *Onderwijs en Opvoeding*, 1980, 31, jan.
- Aregger, K., *Innovation in sozialen systemen*. I-II, Bern:
1976.
- Bauer, K. und H. Rolf, 'Vorbereiten zu einer Theorie der
Schulentwicklung'. In: K. Bauer und H. Rolf, *Innova-
tion und Schulentwicklung*. Basel: 1978.
- Becker, H. u.a., *Das Curriculum, Praxis - Wissenschaft -
Politik*. München: 1974.
- Bekke, A., *Organisatie-ontwikkeling: Confrontatie van in-
dividu, organisatie en maatschappij*. Rotterdam: 1976.
- Bergenhengouwen, G., *Evaluatie I. Her- en bijscholings-
cursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen*. Universi-
teit van Amsterdam, P.D.I., 1977.
- Bergenhengouwen, G., H. Polak, L. Schoonderwoerd,
*Evaluatie II. Her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling
van schoolwerkplannen'*. Universiteit van Amsterdam,
P.D.I., 1978.
- Bergenhengouwen, G., H. Polak, L. Schoonderwoerd,
*Eind-evaluatie. Her- en bijscholingscursus 'Ontwikkeling
van schoolwerkplannen'*. Universiteit van Amsterdam,
P.D.I., 1980.
- Bergenhengouwen, G., R. Elte, J. Postma, *Schoolwerk-
planontwikkeling, een maatschappelijk probleem*. *Pe-
dagogische Studiën*, 1980, 57, p. 134-144.
- Bergenhengouwen, G., *Schoolwerkplan en schoolorgani-
satie, naar integratie*. (proefschrift). Purmerend: 1981.
- Bourdieu, P., *Cultural reproduction and social reproduc-
tion*. In: R. Brown, *Knowledge, education and cultural
change*. London: 1974.
- Clark, P. A., *Development and organisational change*. Lon-
don: 1972. (vert. *Aktie-onderzoek en organisatieverande-
ring*. Alphen: 1976).
- Communikatienetwerpen (projektgroep)*. *Informatie over
veranderingsprocessen in het onderwijs*. A.P.S., Amster-
dam.
- Eggleston, J., *School-based Curriculum Development in
England and Wales*. In: O.E.C.D. *School-based curricu-
lum development*. Paris: 1979.
- Fend, H., *Theorie der Schule*. München: 1980.
- Fingerlé, K., *Die verwendung von Ansätzen zur Theorie
der Schule als ein bezugrahmen für Curriculumreformen*.
In: K. Frey, *Curriculum Handbuch*. München: 1975.
- Giesbers J. en R. van der Vegt, *Organisatie ontwikkeling in
schoolsystemen: een introductie*. *Pedagogische Studiën*,
1974, 51, p. 522-530.
- Giesbers, J., *Leren aan schoolproblemen, praktijkgerichte
nascholing van docenten*. *Pedagogische Studiën*, 1978,
55, p. 313-320.
- Giesbers, J., *Schoolgerichte nascholing*. In: *Handboek voor
de onderwijspraktijk*. BG 4120 (mei 1980), Alphen a/d
Rijn.
- Halkes, R. en W. Nijhof, *Praktijkgerichte Currikulumont-
wikkeling*. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, p. 194-214.
- Kemenade, J. van, *Het onderwijs als organisatie*. Universi-
teit van Nijmegen, Sociologisch Instituut, 1971.
- Kieviet, F., *Open en gesloten curricula*. Universiteit van
Leiden, 1974.
- Klemm, K. und H. Rolf, *Zur Dynamik der Schulentwic-
klung*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1977, 23, p. 551-562.
- Koning, P. de., *Functies van afsluitingen: een opsomming*.
Pedagogische Studiën, 1978, 55, p. 433-449.
- Marx, E., *De organisatie van scholengemeenschappen in
onderwijskundige optiek*. Groningen: 1975.
- Miles, M., *Innovation in education*. New York: 1964.
- Nota: *Leerplanontwikkeling en de S.L.O.* S.L.O. Enschede,
1979.
- Nota (diskussie), *Bouwen aan een relatief autonome school*.
Uitg. N.K.S.R., Den Haag, 1979. Zie ook: Baas in eigen
school. N.K.S.R., Den Haag, 1979.
- O.E.C.D. (P. Dalin), *Case studies of educational innovation
I t/m IV*. Paris: 1973.
- O.E.C.D., *Schoolbased curriculum development*. Paris:
1979.
- Praxisnaher Curriculumentwicklung zur Förderung*. Deut-
sche Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommis-
sion. Stuttgart: 1974.
- Rolf, H. G., *De ambivalentie van de Gesamtschule*. In: *De
Gesamtschule konferenz*. Purmerend: 1973.
- Rolf, H. G., u.a. (Hrsgs), *Jahrbuch der Schulentwicklung*,
Weinheim: 1980.
- Rijkeboer, M. en J. Verkallen, *Valkuilen in organisatieont-
wikkeling*. Groningen, 1974.
- Schmuck, R., and P. Runkel, *Handbook of organisation
development in schools*. Oregon: 1972.
- Seybold, H., *Konzeption und Strategie praxisnaher Curricu-
lumentwicklung*. Ravenburg: 1975. (vert. *Opzet en strate-
gie van de op de praktijk gerichte leerplanontwikke-
ling*. Groningen: 1978).
- Skinner, B., *The Science of learning on the art of teaching*
1954. In: Smith and Moore, *Programmed learning*. New
York: 1962.
- Stake, R., *The countenance of educational evaluation*. In:

- R. Anderson, *Current research in instruction*. New Jersey: 1969.
- Vervoort, C., *Onderwijs en Maatschappij*. Nijmegen: 1975.
- Vilsteren, K. van, *Organisatie-ontwikkeling naar school*. In: W. Nijhoff e.a., *Schaalvergroting als opgave Onderwijskunde*. Rijksuniversiteit van Utrecht, 1980.
- Wieringen, A. van, *Maatschappelijke achtergronden van het onderwijs*. Universiteit van Amsterdam, P.D.I., 1977.
- Zwart, C., *Gericht veranderen van organisatie*. Rotterdam: 1972.

Curriculum vitae

G. J. Bergenhenegouwen (1940) is als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep Algemene en Vergelijkende Onderwijskunde van de Universiteit van

Amsterdam. Hij promoveerde in 1980 op het proefschrift: 'Schoolwerkplan en schoolorganisatie, naar integratie'. Hij publiceerde o.a. over praktijkgerichte curriculumontwikkeling en schoolwerkplanontwikkeling. Hij was projectleider van de evaluatie van de cursus 'Ontwikkeling van schoolwerkplannen' t.b.v. onderwijsgeven in het basisonderwijs, het project, waarop het proefschrift en ook dit artikel is gebaseerd.

Adres: G. J. Bergenhenegouwen, Vakgroep Onderwijskunde, U.v.A., Prinsengracht 227, 1015 DT Amsterdam.

Manuscript aanvaard 10-4-'81

Geïntegreerde bekwaamheidsverwervingsprocessen in de lerarenopleiding basisonderwijs

Enkele aanzetten voor een discussie over de vernieuwing van het opleidingsonderwijs

H.W.A.M. COONEN

Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch

H.A.M. FRANSSEN

Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Dit artikel is een vervolg op een artikel van maart 1979 (*Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 97-108). Geprobeerd wordt een schets te geven van een lerarenopleiding basisonderwijs waarin het leren beheersen van geïntegreerde bekwaamheden als opleidingsdoel bovengeschikt is aan het verwerven van (vaak onsamenhangende) kennis.

We beginnen het betoog met een uiteenzetting over de doelgerichtheid van de opleiding en bespreken hierbij het spanningsveld tussen een vaardigheidsgerichte, persoonsgerichte of kennisgerichte opleidingsoptiek. We geven in deze eerste paragraaf tevens onze eigen positie aan, zijnde een op geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding.

De tweede paragraaf is gewijd aan de omschrijving van een tweetal in dit artikel veel gebruikte begrippen, t.w. vaardigheid en bekwaamheid.

Aangezien een pleidooi voor een op geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding consequenties heeft voor de gangbare opleidingspraktijk, geven we in de derde paragraaf hiervan de belangrijkste weer, toegespitst op de praktische vorming. We pleiten daarin voor meer oefening in de praktijk van het onderwijs (echter vanuit een breder kader dan nu veelal het geval is). Ook komt aan de orde op welke wijze de praktische vorming dienstbaar gemaakt kan worden aan de 'stagebiedende' school. De gebruikelijke interpretatie van het begrip 'institutenpracticum' zouden we binnen de opleiding die ons voor ogen staat graag vervangen zien door een andere.

In de vierde paragraaf komen enkele condities aan de orde die vervuld moeten worden om een op geïntegreerde bekwaamheden gericht opleidingsmodel mogelijk te maken. Aspecten betreffende op samenhang gerichte programmeringsdimensies, flexibilisering van de interne schoolorganisatie, interdisciplinaire samenwerking van docenten, ontwikkeling van leermaterialen, relatie tussen opleiding en praktijkschool, en het eindexamen komen hierbij aan de orde.

Vervolgens gaan we in paragraaf 5 kort in op de problematiek van specialisatie in de nieuwe lerarenopleiding basisonderwijs.

In de zesde paragraaf staan twee vragen centraal. Op de eerste plaats de vraag m.b.t. een referentiekader voor het identificeren en ordenen van onderwijsvaardigheden. Daartoe worden een zestal rollen van leraren als steunpunten geïntroduceerd. Op de tweede plaats de vraag m.b.t. de structurering van het proces van vaardigheidsverwerving. Beide vragen en de daarbij beschreven benaderingsmogelijkheid zijn voorlopige uitwerkingen van enkele centrale aspecten van de in par. 2 gebruikte definities en zijn vooralsnog hypothetisch en opiniërend van aard.

Voor het gehele artikel geldt dat de auteurs een bijdrage willen leveren aan de ontwikkeling van een perspectief voor vernieuwd opleidingsonderwijs, waaraan vernieuwers van de toekomstige lerarenopleiding basisonderwijs mogelijk mede hun koers kunnen bepalen. Een perspectief dat op twee belangrijke pijlers steunt, nl. de integratie van leerervaringen en het tot ontwikkeling brengen van beroepsrelevante handlingsvermogens bij studenten.

1. De opleiding in het spanningsveld tussen kennisverwerving, vaardigheidstraining en persoonsvorming

In de zeventiger jaren zijn de pro's en contra's van een op vaardigheden gerichte opleiding sterk in discussie geweest.

Twee stromingen stonden naast en deels tegenover elkaar, nl. de CBTE (Competency Based Teacher Education) die pleitte voor een opleiding waarin het verwerven van waarneembaar, vaardig onderwijsgedrag centraal staat en de HBTE (Humanistic Based Teacher Education) die daarentegen aan de persoonsvorming van de student het grootste gewicht toekent. Op de uitgangspunten achter deze visies en de kenmerken en problemen van de daaruit bepleite opleiding gaan we hier niet in; deze zijn op andere

plaatsen reeds uitvoerig uiteengezet (Van der Heide, 1975; Kieviet, 1979).

Verschillende auteurs hebben de vraag gesteld in hoeverre beide visies kunnen samengaan. Volgens Kieviet (1979) is het onjuist beide stromingen volledig te identificeren met de grondslagen van de behavioristische resp. de humanistische psychologie. Ware dit zo, dan hadden we inderdaad met een vrij sterke tegenstelling te maken. Er zijn echter tekenen die erop wijzen dat beide stromingen naar elkaar toe groeien. Binnen de CBTE-beweging vinden ontwikkelingen plaats die erop wijzen dat de aandacht voor de persoonsvorming van de student toeneemt. Of hier sprake is van een bewuste integratie van verschillende standpunten is echter moeilijk vast te stellen, zeker als we kijken naar de manier waarop aan de integratie van de persoonsvorming door de CBTE vormgegeven wordt. Even plausibel lijkt de verklaring dat de aandacht voor de persoonsvorming binnen de CBTE-visie vooral tot doel heeft de wind uit de zeilen van de tegenstanders te nemen. De discussie over de geloofwaardigheid en 'het gelijk' van beide opleidingsvisies en het mogelijk samengaan ervan lijkt op dit moment enigszins in een vacuüm terecht te komen. Wellicht is het nodig andere wegen te verkennen om de innovatie van de opleidingen richting te geven. Zeker voor de Nederlandse situatie lijkt ons dit van belang omdat we hier geen opleidingen aantreffen die als duidelijke exponenten van één van beide visies kunnen worden beschouwd. De politieke druk en onderwijs-economische-rendementoverweging die achter de Amerikaanse CBTE-beweging schuil gaat is in ons land in die vorm zelfs ondenkbaar. Bovendien ontstaan er steeds meer twijfels over de vraag in hoeverre de ontwikkeling van een opleidingsprogramma op basis van empirisch gevalideerde en geverifieerde effectieve onderwijsgedragingen een haalbaar en wenselijk streven is. Mede om deze reden lijkt het ons gewenst te zoeken naar perspectieven die kunnen bijdragen aan de verdere ontwikkeling van de opleidingen, zonder daarbij nadrukkelijk aansluiting te zoeken bij een discussie die in de Nederlandse context niet helemaal opgaat en waarvan de indruk bestaat dat de voor- en tegenstanders in herhaling treden.

In het denken over de inrichting van de lerarenopleiding zien we in de literatuur een drietal centrale vragen voortdurend terugkeren. Deze zijn:

- a) Wat moet een opleiding aan kennis overdragen, m.a.w. wat moet de student weten?
- b) Wat moet een student voor een adequate beroepsuitoefening concreet in de vingers hebben, m.a.w. welke vaardigheden dient hij te beheer-

sen?

- c) Welke maatregelen moet een opleiding nemen op het gebied van de persoonsvorming van de student?

Deze drie vragen houden sterk met elkaar verband. De vraag is nu waar een opleiding voor leraren het accent legt. Een lerarenopleiding is primair een beroepsopleiding d.w.z. een opleiding die voorbereidt op het uitoefenen van een beroep, namelijk het leeraarsberoep. Het functioneren in dit beroep impliceert voor het grootste deel het verrichten van doelgerichte handelingen. Hieraan liggen te identificeren vaardigheden ten grondslag. Wanneer deze analyse juist is, dan is het bevreemdend dat in beroepsopleidingen voor onderwijsgevendend nog overwegend het accent wordt gelegd op kennisverwerving.

1.1 De betekenis van kennis in de opleiding

Naar onze mening vormen opleidingen van leraren voor het basisonderwijs een voorbeeld van een beroepsopleiding, welke een (te) zwaar accent legt op kennisverwerving ten koste van het verwerven van vaardigheden, welke in het handelen in een beroep i.c. het beroep van leraar, worden verondersteld. De Nederlandse opleidingstraditie zouden we in Engelstalige termen kunnen typeren als KBTE: Knowledge Based Teacher Education.

Men kan vragen stellen bij de aard van de verworven kennis. Kahl (1979, p. 23) durft de hypothese aan dat 'Studenten in grossem Umfang Kenntnisse vermittelt (werden), deren Brauchbarkeit aufgrund ihres Abstraktionsniveaus und Allgemeinheitsgrades in bezug auf praktische Tatbestände fragwürdig ist'. Dat een zwaar accent wordt gelegd op kennisverwerving leiden we o.a. af uit het volgende. Behalve de praktische vorming bestaat het volgen van een opleiding bij de meeste PA's nagenoeg uitsluitend uit het bijwonen van lessen. De lessituatie is bij uitstek geschikt voor het overdragen van kennis. De traditionele lessituatie is bovendien sterk vakgebonden, derhalve wordt de kennis veelal in vakkengesplitst onderwijs aangeboden. De huidige PA kent niet alleen een gescheiden aanleren van de didactiek van de traditionele schoolvakken, daarnaast worden meestal ook de andere disciplines zoals de pedagogiek, onderwijskunde, psychologie en andere mens- of maatschappijwetenschappen gescheiden gedoceerd.

De overgang naar een volgend cursusjaar en het wel of niet slagen voor het eindexamen zijn voor een zeer belangrijk deel afhankelijk van de geleverde intellectuele prestaties m.b.t. de in vakken gesplitste kennisgehelen. Studievertraging op grond van een als onvoldoende gekwalificeerde beoordeling van de

praktische vorming komt bij uitzondering voor (Vgl. Johnson, 1978). Nog op andere wijzen blijkt de betekenis die men hecht aan kennisverwerving in de opleiding. Kritiek op de opleiding betreft niet zelden vermeende leemtes in het kennisbestand van de student. Zo wordt vaak de klacht gehoord, dat het de huidige student ontbreekt aan kennis m.b.t. de vakken aardrijkskunde, geschiedenis, biologie, rekenen en kennisgebieden hieraan verwant (ICO-advies, 1978). Ook zou de student te weinig weten van de ontwikkeling van het kind, i.c. de ontwikkelingspsychologie.

Een belangrijke vraag in dit verband is, hoe een dergelijk tekort wordt vastgesteld. Men krijgt de indruk, dat het tekort blijkt, wanneer de student vragen t.a.v. het betrokken terrein moet beantwoorden. Dit betekent dat men een tekort signaleert m.b.t. afvraagbare, min of meer parate kennis. Hiermee plaatst men zich binnen de traditie van de vormingsidealen van meer algemene aard. De vraag naar de relevantie van kennis op zich en de toepassingswaarde ervan in een professionele beroepscontext wordt naar onze mening nog onvoldoende genuanceerd beantwoord.

De door Smith c.s. (1969) voorgestelde driedeling t.a.v. de functies van theoretische disciplines in de opleiding van leraren, te weten een interpretatieve, applicatieve en replicatieve functie, laat echter zien dat hierin geleidelijk verandering begint te komen. Aan de replicatieve functie wordt duidelijk minder belang gehecht dan voorheen het geval was. Veel gehoord in dit verband is de vraag hoe men een ander (iets) kan onderwijzen, zonder (het) zelf te weten. Aan deze vraag ligt een o.i. enigszins achterhaalde visie op onderwijzen ten grondslag. Immers niet alles wat men een ander wil onderwijzen veronderstelt direct parate kennis. Onderwijzen is bovendien niet synoniem aan kennisoverdracht. Wel maakt kennisoverdracht deel uit van het onderwijzen. Kennis vervult daarnaast in steeds sterkere mate een instrument-functie in m.n. de cognitieve ontwikkeling en het probleemoplossend vermogen van leerlingen. Het weten 'om het weten zelf' is hieraan ondergeschikt en niet langer primair doel.

De vraag is nu welke rol kennis(verwerving) in een opleiding moet vervullen. Moet men als doel nastreven het aanbrenge van een ruim en solide en min of meer paraat kennisbestand, of is het doel veeleer een student toe te rusten met handelingsbekwaamheden (waarom we hier spreken van bekwaamheden i.p.v. vaardigheden zal verderop blijken) welke zijn beroepsmatig functioneren (hetgeen méér is dan lesgeven) ondersteunen? Een keuze voor de accentuering van een van beide mogelijkheden heeft voor een

opleiding van leraren vergaande consequenties.

1.2. Bekwaamheidsverwerving als alternatief

Vanuit onze visie op de lerarenopleiding als een beroepsgerichte opleiding, ligt het voor de hand dat we kiezen voor een meer op bekwaamheden gerichte opleiding. (Met enige nadruk wijzen we erop dat we ons hiermee niet uitspreken vóór de CBTE-visie; in par. 1 zijn daarvoor de belangrijkste argumenten reeds gegeven).

De keuze voor een op bekwaamheden gerichte opleiding betekent geenszins dat we kennis onbelangrijk zouden vinden, het betekent wel, dat het expliciet nastreven van een (vaak min of meer willekeurig samengesteld) kennisbestand met vrijwel uitsluitend een replicatieve functie, door ons binnen een beroepsopleiding voor leraar als minder zinvol wordt beschouwd. We geven er de voorkeur aan kennisverwerving te plaatsen binnen bekwaamheidsverwerving. Hiermee stellen we het weten ondergeschikt aan het handelen (als opleidingsdoel). We onderschrijven de visie van Gage (1978, p. 44) die stelt dat: '... we are not so much concerned with the teacher's "knowing that" as with his or her "knowing how". This distinction . . . refers to the difference between being able to state actual propositions and being able to perform skills or operations. The one kind of knowledge does not necessarily follow from the other.'

1.3. De plaats van de persoonsvorming

Het functioneren als leraar vraagt ook om vaardigheden die verband houden met het feit dat de beroepsuitoefening plaatsvindt in een sociaal-maatschappelijke en professionele context, waarin waarden en normen, regels, gebruiken, instellingen, verwachtingen, e.d. al dan niet expliciet worden gehanteerd. We achten het een belangrijke taak van de opleiding studenten te introduceren in deze sociaal-maatschappelijke en professionele context en hen toe te rusten met die vaardigheden die het beroepsmatig functioneren binnen die context kan versterken. Ook bij deze persoonsvormende interventies van de opleiding geldt dat deze vooral gericht moeten zijn op het verbeteren van het handelingsvermogen van de student, d.w.z. dat ook de persoonsvorming deel uitmaakt van de bekwaamheidsverwerving.

Zoals uit de voorgaande paragrafen naar voren komt opteren we voor bekwaamheidsverwerving als primair opleidingsdoel. Voordat we echter de consequenties van deze opvatting bespreken geven we eerst aan wat we onder vaardigheden en bekwaamheden verstaan.

2. Vaardigheden en bekwaamheden: een terminologische afbakening

In veel publikaties over de opleiding van leraren treft men de begrippen vaardigheden, deelvaardigheden en bekwaamheden aan, al dan niet voorzien van het voorvoegsel 'onderwijs' (vgl. Butler, 1978). De indruk bestaat dat deze begrippen vaak door elkaar worden gehaald. In het kader van dit artikel is het daarom gewenst t.a.v. deze begrippen terminologisch geen onduidelijkheid te laten bestaan.

Onze opvatting over de betekenis van het begrip vaardigheid sluit voor een deel aan bij die van De Groot (1974) en Johnson c.s. (1974).

Volgens De Groot wordt een scherpe omschrijving van de doelstellingen van een onderwijsprogramma bevorderd, wanneer ook de gewenste kennis en attitudes in vaardigheden worden vertaald. Hij gebruikt een ander begrip 'vaardigheid' dan gebruikelijk in de trits: 'kennis, vaardigheden en attitudes'. Hij omschrijft een vaardigheid als een dispositie m.b.t. het *kunnen* van de persoon op een bepaald, meer of minder nauw omschreven gebied van lering, omtrent de wereld en/of omtrent zichzelf (curs. van ons). (ibid. p. 38). Deze disposities kunnen liggen in het intellectuele, sociale, relationele en motorische vlak. De wijze waarop De Groot het begrip vaardigheid echter definieert is nog vrij algemeen.

Johnson c.s. geven hierover ons inziens iets meer duidelijkheid. Zij spreken niet meer over vaardigheden in het algemeen maar hebben bij hun begripsomschrijvingen duidelijk onderwijsvaardigheden voor ogen. In een onderwijsvaardigheid onderscheiden zij een vijftal componenten. De eerste component verwijst naar het observeerbaar gedrag waaruit de onderwijsvaardigheid is opgebouwd. De tweede component betreft de leerdoelen en de leerstofinhouden die met behulp van de vaardigheid gerealiseerd c.q. overgedragen moeten worden. De derde component houdt verband met het professionele inzicht in de onderwijskundige setting waarin de vaardigheid wordt toegepast. Daarbij komt als vierde component de kennis over het proces dat ten grondslag ligt aan de implementatie van de vaardigheid en tenslotte als laatste component de attitudinale, waarden- en gevoelsgebonden aspecten die voor de toepassing van de vaardigheid van grote betekenis zijn.

Volgens Johnson c.s. is een onderwijsvaardigheid dus opgebouwd uit een vijftal, met elkaar vervlochten componenten. Van beheersing van een onderwijsvaardigheid is sprake wanneer in de uitvoering ervan een doelmatig evenwicht tussen deze componenten naar voren komt. Volgens Butler (1978) moet deze beheersing echter ook worden gedefinieerd in relatie

tot de kenmerken van de situatie waarin de vaardigheid moet worden toegepast.

In bovenstaande omschrijvingen zien we de volgende overeenkomsten:

- In het begrip vaardigheid worden kennisaspecten (knowing), handelingsaspecten (acting) en attitudinale aspecten (being) geïntegreerd.
 - Het begrip vaardigheid refereert aan een afgebakende, toepasbare en waarneembare handeling.
- Mede op basis hiervan komen we tot de volgende begripsomschrijvingen:

Een (deel)vaardigheid is een in het handelen en naar omvang begrensd waarneembaar resultaat van een gestructureerd leerproces waarbinnen kennisaspecten, handelingsaspecten en attitudinale aspecten integreerend bestanddelen zijn.

Onder een bekwaamheid verstaan we het vermogen tot integratie van samenhangende vaardigheden binnen een zinvol afgebakend gebied van het beroepsmatig functioneren.

Uit deze omschrijvingen spreekt reeds een zekere opbouw. Bekwaamheden zijn opgebouwd uit samenhangende vaardigheden en vaardigheden zijn opgebouwd uit samenhangende deelvaardigheden. Essentieel in de omschrijvingen is de expliciete aandacht voor het integratie-aspect.

In par. 6 zullen we als eerste aanzet een tweetal aspecten uit bovenstaande omschrijvingen uitwerken, t.w. 'de gebieden binnen het beroepsmatig functioneren' en de 'structurering van het vaardigheidsverwervingsproces'.

In de volgende paragrafen gaan we echter eerst in op enkele consequenties die verbonden zijn aan de opvatting dat een lerarenopleiding vooral gericht zou moeten zijn op bekwaamheidsverwerving van studenten. Als ingang voor het bespreken van deze problematiek nemen we de praktische vorming in de opleiding.

3. De praktische vorming in de lerarenopleiding: knelpunten

In de thans bestaande lerarenopleiding vormt de praktische vorming een min of meer op zichzelf staand vormingsmoment. De praktische vorming vindt plaats gedurende een wettelijk nauwkeurig vastgesteld aantal uren op een praktijkschool. De theoretische vorming is voor een belangrijk deel weliswaar bedoeld als voorbereiding op en ondersteuning van deze praktische vorming, maar blijkt niettemin slechts in geringe mate hierop aan te sluiten (Kahl, 1979, p. 23).

De student bezoekt de praktijkschool op dit mo-

ment vooral om door observatie en oefening, en onder – zij het minimale – begeleiding te leren lesgeven. De praktische oefening van de student is in de huidige situatie hoofdzakelijk gecentreerd rondom dit (leren) lesgeven. Andere aspecten van het beroepsmatig functioneren (zoals b.v. het participeren in een team, het overleggen met ouders en schoolbegeleiders) komen daarbij niet aan bod.

Zelfs over de doelmatigheid van het leren lesgeven bestaan twijfels. Dit blijkt o.m. uit een recente en op dit gebied zeldzame studie waarin op bescheiden schaal nagegaan is wat studenten in de praktijkschool feitelijk doen. Een onderzoek van Tabachnick e.a. (1979) geeft hiervan een beeld. Zij bestudeerden d.m.v. observaties en interviews de werkzaamheden en ervaringen van 12 studenten in een praktijkschool. Dat leverde o.a. het volgende op. Studenten werken in de regel hoofdzakelijk aan korte-termijn doelen en vervullen veel routine-activiteiten. Meestal geeft de mentor specifieke lesopdrachten. Studenten voeren deze uit met behulp van het aanwezige curriculum-materiaal. Dit wordt enigszins rigide nagevolgd. De activiteiten van de student staan sterk onder druk van de tijd. Het onderwijsgedrag wordt hierdoor beïnvloed. 'Getting the children through a prescribed amount of work on time becomes a major focus for student teacher activities'. (Ibid. p. 16). Studenten besteden zeer veel tijd aan het houden van orde en het bezig- en stilhouden van kinderen. De interactie met de leerlingen is dientengevolge vaak onpersoonlijk en overwegend taakgericht.

De relatie met de mentor is eveneens hoofdzakelijk taakgericht. In begeleidingsgesprekken wordt de student er vaak impliciet op gewezen zich te conformeren aan de doelstellingen en opvattingen van de mentor. De 'real concerns' van de studenten komen vrijwel niet aan bod. Van een serieuze analyse van, reflectie op en discussie over de uitgevoerde taken is vrijwel geen sprake.

Wat de onderzoekers het meest verontrust is de professionele vervreemding die studenten op deze wijze in het schoolpracticum ondergaan. De opleiding is onvoldoende bij machte de ervaringen van studenten in het schoolpracticum te beïnvloeden. De ervaringen die studenten daar opdoen blijken in velerlei opzicht strijdig met de opleidingsdoelen of staan de verwezenlijking ervan in de weg. De opleidingsdoelen worden door de sterk ingrijpende socialiserende werking van het schoolpracticum en het onvermogen van de opleiding hierop invloed uit te oefenen, gereduceerd tot onbereikbare idealen. (Vgl. Coonen, 1979). Ook andere studies komen tot deze bepaald niet optimistische conclusie. (Vgl. Fitzner, 1979).

Een drietal problemen zijn t.a.v. de praktische vorming in de opleiding duidelijk te onderkennen:

- De vaak ontbrekende samenhang tussen theoretische en praktische vorming.
 - De twijfels aan de relevantie, doelmatigheid en effecten van de leerervaringen die worden opgedaan.
 - De eenzijdige gerichtheid op het leren lesgeven.
- In het vervolg van dit betoog komen we op aspecten van deze problemen nog terug.

De belangrijkste betekenis van de praktische vorming voor de toekomstige leraar wordt, voor zover ons bekend, door niemand bestreden. De problemen die aan deze – vaak centraal gestelde – component van de opleiding verbonden zijn worden o.i. echter zeer onderschat. Zowel de resultaten van studies naar het socialiserend effect ervan alsook naar de mate waarin er sprake is van een professionele praktische beroepsvoorbereiding blijken niet onverdeeld positief. Verder onderzoek is hier hard nodig.

In het voorgaande kozen we voor een meer op het verwerven van geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding. Deze stellingname heeft consequenties voor de plaats en de functie van de praktische vorming binnen de opleiding van leraren. Hierop gaan we nu verder in.

3.1. *Bekwaamheidsverwerving als instrument voor het handelen*

In de gangbare opleidingspraktijk is de praktische vorming een onderdeel naast de kennisverwerving. De verhouding in tijd die aan beide opleidingsonderdelen besteed wordt verschilt sterk. In het voordeel overigens van de kennisverwerving. In onze opvatting is de praktische vorming – opgevat als geïntegreerde bekwaamheidsverwerving – het centrale deel van de opleiding en dient hieraan dan ook de meeste tijd besteed te worden. De relatie tot kennisverwerving komt hierdoor niet alleen in een ander perspectief maar ook in een andere verhouding te liggen. In het voordeel dus van de bekwaamheidsverwerving. Daarmee draagt de opleiding overwegend het stempel van praktische vorming. De bepaling van de keuze, doelen en relevantie van inhouden in verband met de kennisverwerving wordt hierbij gezien als afhankelijk en ten dienste van de (praktische) bekwaamheidsverwerving. Dit betekent dat niet wordt gestreefd naar het verwerven van theoretische kennis die vervolgens al dan niet wordt toegepast binnen het praktisch functioneren, maar dat juist omgekeerd vanuit de bekwaamheden die verworven moeten worden gezocht wordt naar theoretische, be-

kwaamheidsverwerving ondersteunende, kennis.

Hierdoor kunnen, naar wij verwachten, problemen bij het toepassen van theoretische kennis in praktische situaties voor een groot deel verdwijnen. De kennis wordt immers geselecteerd op basis van het criterium van relevantie voor de bekwaamheidsverwerving. Als dit zou lukken, zou dit een belangrijke bijdrage kunnen betekenen voor de oplossing van het eerste door ons hiervoor gesignaleerde probleem m.b.t. de praktische vorming, t.w. de vaak ontbrekende samenhang tussen theorie en praktijk.

3.2. *Bekwaamheidsverwerving in de praktijk*

Zoals gezegd liggen vaardigheden ten grondslag aan een bepaalde beroepsbekwaamheid. Het verwerven van vaardigheden vraagt om een daartoe geschikte context. We kiezen in dit verband voor vaardigheidsverwerving welke overwegend plaatsvindt binnen praktijksituaties op de oefen- c.q. praktijkscholen. De aldaar door de student ervaren problemen en gesignaleerde ontwikkelingen worden mede als uitgangspunt voor de vaardigheidstraining gekozen. De voornaamste redenen waarom hiervoor wordt gekozen zijn: het verhogen van de betrokkenheid van de student bij het oefenproces (herkenbaarheid), het zeker stellen van een zo groot mogelijke garantie dat de vaardigheidsoefeningen praktisch relevant zijn (relevantie) en de mogelijkheden die de praktijk biedt om vaardigheden geïntegreerd toe te passen (integratie).

Hoewel de betekenis van het principe om de praktische situatie als uitgangspunt te kiezen moeilijk overschat kan worden, stoot men bij eenzijdige toepassing van dit principe op het probleem dat de inhoud en structurering van het opleidingscurriculum volledig afhankelijk kunnen worden van problemen en ontwikkelingen binnen een praktische context en daarmee van het reilen en zeilen van de praktijkscholen.

Wanneer men echter van mening is dat de toekomstige leraar zich ook een vooraf omschreven aantal vaardigheden moet eigen maken, dan is hiermee een tweede structureringsprincipe voor de opleiding gegeven en zijn daarmee de nadelen verbonden aan een eenzijdige afhankelijkheid van praktijkscholen geminimaliseerd.

Het programmeren van een opleiding tot leraar zal uiteindelijk vorm moeten krijgen door een doelkeuze zowel van zich in de praktijk manifesterende problemen en ontwikkelingen, als op grond van een in ruimere kring aanvaarde verzameling van gewenste bekwaamheden. Beide keuzeprincipes kunnen enigszins in een spanningsverhouding tot elkaar

staan. Het lijkt ons dat hiervoor geen algemene oplossingsregels kunnen worden gegeven. Iedere opleiding zal binnen deze spanning zelf een weg moeten vinden; een weg die start of uitmondt in een scholingsconcept waarin de opleiding de gemaakte keuzen legitimeert.

3.3. *Praktische vorming en onderwijsvernieuwing op schoolniveau*

In het voorgaande hebben we gesteld er voorstanders van te zijn de vaardigheidsverwerving zoveel mogelijk te laten plaatsvinden in concrete, praktische schoolsituaties. Daar vindt de daadwerkelijke oefening en begeleiding van de student plaats. Mede hierom bepleiten we ook een verlegging van het werkveld van de lerarenopleider.

Het aantal groepsbijeenkomsten aan het opleidingsinstituut wordt sterk teruggebracht omdat aldaar slechts voorbereidende fasen worden doorlopen om vervolgens in de schoolpraktijk zelf in concrete trainingssituaties te oefenen. De doceren die de lerarenopleider op dit moment verzorgt aan het opleidingsinstituut worden voor een belangrijk deel 'ingeleverd' ten dienste van het op schoolniveau trainen en begeleiden van studenten.

Het opleidingsproces voltrekt zich dus in belangrijke mate op het niveau van de concrete schoolpraktijk zelf. Door de praktische vorming zo te organiseren als boven globaal is aangegeven wordt tevens tegemoet gekomen aan de steeds meer terecht gestelde vraag van de stagebiedende scholen dat ook zij moeten kunnen profiteren van de aanwezigheid van studenten (en docenten). Het eventuele ongemak dat deze scholen moeten accepteren indien studenten van de opleiding in hun school bezig zijn kan voor een belangrijk deel worden gecompenseerd door deze studenten (ook) activiteiten te laten verrichten waar de school zelf haar voordeel mee kan doen. Hiervoor is echter vereist dat de scholen hun eigen problemen en ontwikkelingen vertaald zien in de inhoud van het opleidingscurriculum. Het gegeven dat dit binnen de bestaande opzet van de praktische vorming slechts zelden het geval blijkt te zijn kan als een belangrijke verklaringsbron worden gezien voor de steeds verder afnemende bereidheid van praktijkscholen om studenten op te nemen. (Men vergelijk in dit kader hetgeen de afgelopen jaren is gebeurd bij de NLO's. Ook daar werd men mede om deze reden geconfronteerd met een sterke afname van het bestand schoolpracticumdocenten). (Vgl. Inventariserend rapport Nieuwe Lerarenopleiding, 1977).

Ook om andere redenen is de door ons voorgestelde werkwijze te verkiezen boven de gangbare.

Concreet werken en oefenen op schoolniveau geeft de studenten (en docenten!) een meer werkelijkheidsgetrouw beeld van wat er allemaal in een zich voortdurend vernieuwende school komt kijken. 'Die Lehrerbildung kann durch die Integration von Projektarbeit in Zusammenhang mit Innovationsvorhaben näher an die Schulwirklichkeit herangeführt werden', aldus Aregger (1978, p. 44). Reeds tijdens hun opleiding ervaren studenten bijv. impliciet enkele saillante problemen m.b.t. veranderingsprocessen. Ook worden ze geconfronteerd met een totaalbeeld van een schoolorganisatie. Een beeld dat nu node gemist wordt omdat de praktische vorming zich nog hoofdzakelijk voltrekt binnen de vier muren van een klaslokaal.

Een belangrijk voordeel is bovendien dat opleiders de relevantie van de activiteiten van studenten en de effecten daarvan beter kunnen beïnvloeden dan nu het geval is. Nabijheid van professionele ondersteuning van het leer- en oefenproces van de student kan een aantal twijfels wegnemen die we als tweede probleem in par. 3 hebben gesignaleerd.

3.4. Kritische kanttekeningen bij de gangbare interpretatie van het 'instituutpracticum'

Binnen de thans vigerende opleidingscurricula vindt de vaardigheidstraining voor een deel plaats binnen instituutpractica. Hieronder worden al die leersituaties verstaan die betrekking hebben op het inoefenen van vaardigheden die plaatsvinden op het opleidingsinstituut.

De verschillende invullingen die aan het begrip instituutpracticum worden gegeven (uitgezonderd de opleidingsinnovatorische operationalisering ervan in Hansma e.a., 1978) tenderen naar een vorm van vaardigheidsverwerving van korte duur en sterk afgebakende omvang. Om verschillende redenen is dit vaardigheidsparadigma echter aanvechtbaar. (Vgl. Lowyck, 1979). Op de eerste plaats noemen we de suggererende werking die ervan uitgaat m.b.t. de relatief beperkte tijd die vereist zou zijn teneinde een vaardigheid op een vereist handelings- en beheersingsniveau te brengen. Ook het ontbreken van maatregelen welke de integratie en synthese van verworven vaardigheden bevordert zien we als een tekortkoming van dit paradigma. De uiteindelijke inkadering van verworven vaardigheden in een beroepsbekwaamheid blijft meestal eveneens achterwege.

Bovendien blijft onduidelijk in hoeverre het instituutpracticum voor alle studenten de mogelijkheid in zich draagt daadwerkelijk nieuwe vaardigheden te verwerven. Ook het antwoord op de vraag naar de

transferwaarde van de verworven vaardigheden in een andere context (de praktijkschool) is op dit moment onduidelijk. De veronderstelde transfer is voor zover ons bekend nooit overtuigend aangetoond.

De vorengenoemde twijfels aan de waarde van het instituutpracticum als leersituatie voor het verwerven van vaardigheden alsmede het belang dat we hechten aan het verwerven van vaardigheden in concrete schoolsituaties, brengt ons tot de overtuiging dat instituutpractica aan doelmatigheid zouden winnen indien het eraan ten grondslag liggende vaardigheidsparadigma verlaten zou worden ten gunste van een bewust gecreëerde leersituatie waarin vooral de integratie en synthese van in de praktijk verworven vaardigheden wordt gethematiserd. Dergelijke op integratie gerichte leermomenten beogen vooral de samenhang tussen verschillende leerervaringen bloot te leggen en te versterken.

Hiermee willen we niet beweren dat instituutpractica afgeschaft zouden moeten worden. Wel zouden ze o.i. een geheel andere functie moeten krijgen. Ze moeten niet primair opgevat worden als voorbereidend op het schoolpracticum maar veeleer als functionerend binnen de reflectie op en analyse, verdere synthese en integratie van leerervaringen na afloop van de praktische oefening.

4. Enkele condities voor de vormgeving van het opleidingscurriculum

In de vorige paragraaf hebben we enkele consequenties van een op geïntegreerde bekwaamheden gerichte opleiding kort toegelicht aan de hand van de praktische vorming. Een aantal voorwaarden is daarbij reeds ter sprake gekomen:

- kennisverwerving ondersteunt de verwerving van bekwaamheden;
- bekwaamheidsverwerving vindt grotendeels plaats in de context van de praktijkschool;
- de praktische vorming moet nadrukkelijker dan nu het geval is mede worden aangewend ten nutte van de stagebiedende school;
- aan het instituutpracticum moet een andere functie worden toegekend.

Een op geïntegreerde bekwaamheidsverwerving gericht opleidingscurriculum kan echter alleen worden gerealiseerd wanneer ook aan een aantal andere voorwaarden is voldaan. Binnen het bestek van dit artikel kunnen we hierop slechts in beperkte mate ingaan. We volstaan met het noemen van die voorwaarden die in het kader van de gemaakte keuze het meeste gewicht in de schaal leggen.

4.1. Samenhang in opleidingsprogramma

In hun reactie op het ICO-structuuradvies onderscheidt de Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum (1979) een viertal interne structuurdimensies welke kunnen worden gehanteerd als steunpunten in de discussie over samenhang in het opleidingsprogramma als geheel en integratie van leerervaringen op het niveau van de student. Deze structuurdimensies zijn de volgende:

- a) Een longitudinale dimensie: deze dimensie duidt op de volgorde van leerervaringen en het tempo waarin de student zich bepaalde vaardigheden eigen maakt. Deze dimensie zegt iets over de fasen in de opleiding en daarna.
- b) Een verticale dimensie: deze dimensie is de lijn van enerzijds het abstract-theoretische beschouwen over onderwijs, naar anderzijds het concreet-praktisch maken van onderwijs.
- c) Een horizontale dimensie: deze dimensie verwijst naar de integratie van leerstofinhouden.
- d) Een transversale dimensie: deze dimensie betreft de integratie van persoons- en beroepsgerichte leermomenten.

De wijze waarop deze vier interne structuurdimensies worden geconcretiseerd in het opleidingsprogramma is bepalend voor de samenhang en de integratie van leermomenten. We zullen in deze paragraaf trachten het voorgaande aan deze vier dimensies nader uiteen te zetten.

Het principe van het kiezen van relevante theoretische kennis n.a.v. praktische problemen en ontwikkelingen, betreft wat hiervoor de verticale dimensie wordt genoemd. Als men aanneemt dat de overige drie dimensies wezenlijke aspecten van het opleidingscurriculum als geheel betreffen, is hiermee duidelijk dat met het principe van de integratie tussen theorie en praktijk slechts een deelaspect van het totale opleidingscurriculum wordt gestructureerd. Er blijven nog een aantal integratiemomenten over die vragen om nadere concretisering.

Behalve de integratie van theorie en praktijk is er ook nog de integratie tussen diverse (deel)disciplines, hierboven aangeduid als de horizontale dimensie. Door de theorie zoveel mogelijk te relateren aan praktische problemen op basis waarvan de vaardigheidstraining wordt opgebouwd, is het probleem van de horizontale integratie echter nog niet opgelost. Wel is mogelijk een richting gemarkeerd waarin de oplossing van de horizontale integratie vorm kan krijgen. In ieder geval betekent de koppeling aan de praktische problematiek een stimulans om de vraagstukken d.m.v. een interdisciplinaire aanpak op creatieve wijze tegemoet te treden.

De transversale dimensie betreft een andere moment van integratie nl. die van beroeps- en persoonsgerichte leerervaringen. Op deze plaats hoeven we hierop niet verder in te gaan. We verwijzen naar wat we hierover hebben opgemerkt in het vorige artikel (Coonen en Franssen, 1979).

Wel is het noodzakelijk dat we ingaan op de longitudinale dimensie die betrekking heeft op de wijze waarop en het tempo waarin de student zich afzonderlijke vaardigheden eigen maakt. We zullen dit aspect niet hier aan de orde stellen maar in par. 6 omdat we daarin tevens een mogelijke bijdrage tot de oplossing van het in par. 3 gesignaleerde derde probleem (de eenzijdige gerichtheid binnen de praktische vorming op het leren lesgeven) willen uitwerken.

Wanneer men stelt dat vaardigheidstraining centraal moet staan in een lerarenopleiding dan is de vraag nog niet opgelost hoe deze vaardigheden moeten worden geordend en hoe ze kunnen worden aangeleerd. Om vraagstukken die hiermee in verband staan te kunnen oplossen moet aan een aantal voorwaarden zijn voldaan. Deze zijn:

- Men dient te beschikken over een overzicht van te verwerven vaardigheden, geplaatst binnen en ontleend aan enkele duidelijk afgebakende beroepsbekwaamheden. (Zie par. 6.1.).
 - Per vaardigheid moet het gewenste beheersingsniveau worden vastgesteld en de tijd worden ingeschat welke men nodig acht om de vaardigheid tot het gestelde niveau aan te leren. Dit is mede afhankelijk van de moeilijkheidsgraad van de betreffende vaardigheid.
 - Vervolgens moet men inzicht hebben in de onderlinge samenhang van de verschillende vaardigheden. Het verwerven van een bepaalde vaardigheid kan het verworven hebben van andere vaardigheden vóór-onderstellen.
- Het zal duidelijk zijn dat deze vaardigheden binnen het totaal curriculum eerder geplaatst moeten worden.

Deze criteria houden rechtstreeks verband met de inhoudelijke programmering van het opleidingscurriculum. Een mogelijk kader om aan dit curriculum inhoudelijk vorm te geven zullen we beschrijven in par. 6.1.

4.2. Interdisciplinaire inleidingen in de structuur, het begrippenapparaat en het werkkerrein van beroepsrelevante disciplines

We stelden eerder dat het verwerven van relevante theoretische kennis moet aansluiten bij vaardigheids-

trainingen die zoveel mogelijk in de praktische context plaatsvinden én daaraan mede ontleend zijn. De vraag is, hoe deze relevante theorie wordt vastgesteld.

De meest optimale situatie in dit verband lijkt ons dat de student zelf naar relevante theorie op zoek gaat, hierbij begeleid en ondersteund door de docent. Om echter zelf relevante theorie te kunnen ontsluiten maar ook om voorstellen van de docent op hun waarde te kunnen inschatten wordt bij de student een zekere basiskennis verondersteld. De opleiding staat voor de taak deze basiskennis aan te brengen. Korte systematische-informatieve cursussen vormen hier toe in de meeste gevallen waarschijnlijk een effectief middel. Deze cursussen zijn uitsluitend gericht op kennisverwerving. Gezocht moet worden naar kennis die een kader aanreikt waarbinnen de op dat moment aan de orde zijnde vaardigheden, inclusief de daaraan gerelateerde specifieke kenniselementen, geplaatst kunnen worden.

Deze kennisverwerving moet zodanig structurend van aard zijn dat het zoeken van relevante theoretische informatie i.v.m. ervaren praktische problemen vooral door de student(en) zelf ter hand genomen kan worden. Dit betekent dat niet getracht moet worden een volledig overzicht te geven van de totale problematiek binnen één discipline. Veeleer zal men moeten mikken op het geven van inzicht in de structuur, het begrippenapparaat en het werktrein van een discipline. Van belang is bovendien dat aangegeven wordt of en hoe bepaalde informatie uit het kennisbestand van de discipline kan worden opgezocht.

Daarbij moet nog het volgende worden aangetekend. Indien het verwerven van vaardigheden in belangrijke mate wordt toegespitst op praktische problemen en ontwikkelingen dan lijkt het weinig zinvol de op de kennisverwerving gerichte cursussen waarvan hierboven sprake was, eenzijdig te structureren vanuit afzonderlijke disciplines. Vooral omdat aan de meeste praktische problemen aspecten verbonden zijn die verder reiken dan één discipline kan overzien, is het van belang bij deze primair op kennisverwerving gerichte cursussen aandacht te schenken aan de onderlinge relaties en wederzijdse aanvullingen van de disciplines, zodat zicht ontstaat op de wijze waarop praktijkproblemen ook interdisciplinair benaderd kunnen worden.

Het streven naar inzicht in de mogelijkheden van een interdisciplinaire aanpak, stelt de betekenis van de discussies over het onderscheid tussen bijvoorbeeld algemene en bijzondere didactiek, ontwikkelings- en leerpsychologie, of didactiek en leerpsychologie, in een ander daglicht.

In een opleiding, zoals die ons voor ogen staat, heeft een dergelijk theoretisch onderscheid hoogstens een vrijblijvende 'academische' waarde. Van grotere betekenis is het feitelijk gebruik dat van de beschikbare kennis kan worden gemaakt en de wijze waarop deze kennis in een samenhangend geheel wordt geïntegreerd. Tanner (1978, p. 242) komt zelfs tot de conclusie dat een bewuste opsplitsing van wetenschappelijke disciplines in de lerarenopleiding a-pedagogisch en opleidingsdidactisch irrelevant is.

In plaats van uitvoerig aandacht aan afzonderlijke disciplines te besteden lijkt het zinvoller de aan de orde zijnde problematiek en de daaraan verbonden vaardigheidsverwerving te analyseren vanuit de vraagstelling welke disciplines aan de oplossing van het probleem een bijdrage kunnen leveren en hoe dit aan de student kan worden verduidelijkt.

4.3. *Flexibele interne schoolorganisatie*

Een andere zeer belangrijke voorwaarde is een flexibele interne schoolorganisatie. In plaats van of naast vaste klassegroepen moeten zich functionele taakgroepen kunnen vormen. De klassikale groepering van studenten voldoet niet indien de opleiding vooral aan (oefenintensieve) vaardigheidsverwerving wil werken. We geven er de voorkeur aan een student gedurende een bepaalde opleidingsfase deel te laten uitmaken van een taakgroep (4 à 5 studenten). In deze taakgroep werken studenten op het instituut en in de praktijkschool samen teneinde de vaardigheden te verwerven die voor een bepaalde opleidingsfase zijn gesteld. Op geregelde tijden worden plenaire ontmoetingsmomenten georganiseerd waarin de interdisciplinaire theoretische oriëntaties plaatsvinden, relevante vakinhoudelijke achtergrondinformatie wordt gegeven en studenten met andere taakgroepen ervaringen kunnen uitwisselen. Ook kunnen de begeleidende docenten tijdens deze bijeenkomsten ingaan op in meerdere groepen gesignaleerde problemen. De studenten werken als groep in belangrijke mate zelfstandig en onder eigen verantwoordelijkheid. Deze werkwijze heeft ingrijpende consequenties voor de taken van de opleidingsdocenten.

4.4. *Interdisciplinaire samenwerking van docenten*

Docenten functioneren niet langer autonoom maar in kleine interdisciplinaire begeleidingsteams van taakgroepen. De verantwoordelijkheid van de individuele opleider wordt hiermee geplaatst buiten de grenzen van zijn vakgebied. De inbreng vanuit een bepaald vakgebied wordt bepaald door de vaardigheden die aan de orde zijn.

Niet noodzakelijk is dat alle docenten in alle vaardigheden inhoudelijk vertegenwoordigd zijn. De opleider functioneert hierbij niet primair als overdrager van kennis (Vgl. Lattmann, 1978, p. 103). Zijn takenpakket bestaat veeleer uit het in teamverband ontwikkelen van leermaterialen, het begeleiden van taakgroepen in de opleiding en in het schoolpracticum, het beoordelen van het ontwikkelingsverloop van de groep en de individuele student, het evalueren van de taakgroepactiviteiten en de doelmatigheid van het leermateriaal, het voorbereiden van interdisciplinaire inleidingen en het voorbereiden van instituutspactica (zoals bedoeld in par. 3.4.). Lesgeven in traditioneel klasverband zal grotendeels verdwijnen. Docenten kunnen in deze hoedanigheid o.i. alleen functioneren indien zij als full-time stafdocent zijn aangesteld.

4.5. Materialen

In de curriculumorganisatie zoals wij die voorstaan vervullen de leermaterialen een essentiële betekenis. Het bijeenbrengen van lesmaterialen in grotendeels zelfinstruerende modules (vgl. Van Opstal, 1979) verdient overweging. In deze modules kan het vaardigheidsverwervingsproces op een gestructureerde wijze worden opgebouwd (vgl. par. 6.2.). Niet alleen is in deze modules op systematische wijze relevante theoretische basisinformatie bijeengebracht, ook zijn er oefenopdrachten in opgenomen welke individueel en/of gezamenlijk (op het instituut en vooral in de praktijkschool) kunnen worden uitgevoerd. Aan deze moduulconstructie werken de pedagogen en vakdidactici (en mentoren!) die bij een bepaalde onderwijsvaardigheid een functionele inbreng kunnen hebben, nauw samen.

Het vaak sterk disciplinegeoriënteerd functioneren van docenten wordt op deze wijze verlegd naar het functioneren binnen een docentengroep die verantwoordelijk is voor de integratie van en samenhang in een bepaald leeraanbod aan de student. Ook inter-institutionele moduuluitwisseling behoort dan tot de mogelijkheden, evenals een sterkere verbinding tussen en aanpassing van het leeraanbod aan de situatie, problemen en ontwikkelingen in de dagelijkse onderwijspraktijk. De organisatie van het onderwijs aan de hand van modules maakt het tevens mogelijk bepaalde differentiaties toe te staan in de vaardigheden die de studenten verwerven. Ook het tijdstip waarop deze worden verworven kan m.b.v. modules worden geflexibiliseerd (vgl. 4.3.).

Een hiermee samenhangende voorwaarde is de ruime beschikbaarheid van documentatiemateriaal. Ook dient bij voorkeur video-apparatuur aanwezig te

zijn die binnen de door ons voorgestane curriculumorganisatie van de opleiding vooral buiten het instituut zeer intensief gebruikt zal worden.

4.6. Relatie opleiding-praktijkschool

Wil er in de opleiding een proces van geïntegreerde bekwaamheidsverwerving op gang komen dan is een daarop toegesneden samenwerkingsrelatie met praktijkscholen zonder meer noodzakelijk. De huidige, vrijblijvende situatie komt aan deze conditie onvoldoende tegemoet. Een nieuwe samenwerkingsvorm zou enerzijds de mogelijkheden in zich moeten hebben om praktijkscholen een grotere invloed toe te staan op de inhoud van het opleidingsprogramma, terwijl anderzijds de opleidingen intensiever betrokken moeten kunnen worden bij het leerproces van de student in de praktijkschool, zulks niet alleen ten behoeve van de student maar nadrukkelijk ook ten nutte van de praktijkschool zelf.

4.7. Afschaffing schriftelijk eindexamen

Een andere voorwaarde die we hier uitdrukkelijk willen noemen betreft het schriftelijk eindexamen. In een opleiding waarin vooral het bevorderen van het handelingsvermogen van de student wordt benadrukt past geen centraal *schriftelijk* eindexamen. De mate waarin de student zijn eigen en de door de opleiding gewenste doelen realiseert kan het beste door de docenten (en de studenten zelf) beoordeeld worden. Hierbij is niet één centraal toetsmoment van belang maar vooral inzicht in het totale ontwikkelingsproces van de student. Dit ontwikkelingsproces (en de resultaten ervan) kan zichtbaar gemaakt worden in een dossioma dat de student aan het einde van de opleiding ontvangt en waarin gespecificeerd wordt welke bekwaamheden de student tijdens de opleiding heeft verworven.

5. Specialisatie in de nieuwe opleiding

Het tot nu toe besproken curriculum heeft betrekking op de vormingsgebieden 2, 3 en 4 welke we in het vorige artikel hebben onderscheiden (vgl. Coonen en Franssen 1979, p. 100, Figuur 2).

We hebben ons aldaar uitgesproken tegen een vroegtijdige en qua mogelijkheden beperkte specialisatie in de nieuwe opleiding. We toonden ons voorstanders van een vorm van specialisatie in het vierde jaar van de opleiding. Bovendien stelden we ons op het standpunt dat deze specialisatie in hoofdzaak zou moeten plaatsvinden in het basisonderwijs, afgewis-

seld met bijv. één terugkomdag per week aan het opleidingsinstituut. De motieven hiervoor zijn de volgende.

We achten een langdurige en aaneengesloten oefenperiode in de schoolpraktijk aan het einde van de initiële opleiding van groot belang omdat juist hierdoor de student o.a. de gelegenheid geboden wordt

- de verworven bekwaamheden integraal te leren toepassen in de dagelijkse onderwijspraktijk;
- kennis te maken met de veelsoortige dimensies waarmee een veranderende onderwijswetenschap wordt geconfronteerd;
- aan één of meerdere aspect(en) van zijn beroepsmatig functioneren gedurende langere tijd specialiserende studies en praktijkgerichte oefeningen te wijden;
- een meer geleidelijke instap te maken in de beroepswerkelijkheid.

In belangrijke mate kan in het laatste studiejaar van de opleiding ook worden ingespeeld op de alom bekende aanpassingsdruk waarmee beginnende leraren worden geconfronteerd (vgl. Müller-Fohrbrodts c.s., 1978). Als zodanig vervult het specialisatiejaar dus ook een duidelijke functie in de overgang van opleiding naar beroepsuitoefening.

Gedurende dit specialisatiejaar zal in belangrijke mate geappelleerd moeten worden aan de individuele zelfwerkzaamheid van de student. Hij dient in sterke mate onder eigen verantwoordelijkheid te functioneren. Zijn status in het team van een basisschool kan het beste worden aangeduid als assistent-stafid. Uitdrukkelijk functioneert de student daarbij in meerdere beroepsrollen. (Zie par. 6.1.).

Nog sterker dan in de voorgaande opleidingsjaren het geval was wordt de aard van de werkzaamheden van het assistent-stafid in het laatste studiejaar toegespitst op de schoolsituatie waarin hij werkzaam is. Om dit zeker te stellen verdient het opstellen van een vorm van contractovereenkomst tussen student(en), basisschool en opleidingsinstituut overweging.

Het spreekt voor zich dat de aspecten welke we t.a.v. de curriculum-organisatie voor de nieuwe opleiding hebben beschreven niet van toepassing zijn op het vierde studiejaar. Daartoe zullen anderssoortige maatregelen nodig zijn. Onze gedachten gaan hierbij uit naar superviserende begeleidingsrelaties, praktijkervaringsgroepen etc. (vgl. Signer, 1977). In principe is het vierde studiejaar van de opleiding geen specialisatieperiode in de gebruikelijke betekenis van het woord. Hoewel we nadrukkelijk pleiten voor verdiepmogelijkheden in bepaalde vakgebieden en/of vaardigheden hechten we, zoals gezegd, eveneens grote betekenis aan de toerusting van de student in het omgaan met socialisatieprocessen die zullen

optreden bij de beginnende beroepsuitoefening. We verwachten dat deze socialisatieprocessen zich ten dele reeds zullen manifesteren in het vierde studiejaar waarin de student als assistent-stafid functioneert. De wijze waarop de student deze socialisatie ervaart en de manier waarop hij hieraan conclusies verbindt voor zijn beroepsmatig functioneren achten we een essentieel gebied waarop interventies van de opleiding gericht zouden moeten zijn. Kennis van deze socialisatiefenomenen en vaardigheid in het omgaan ermee kunnen ertoe bijdragen dat aanpassingsverschijnselen zich geleidelijk minder sterk zullen manifesteren als nu nog vaak het geval is. (vgl. Griffioen, 1980).

Zoals gesteld wordt het studieresultaat (inclusief de specialisatie) neergelegd in een dossioma. Dit dossioma geeft nauwkeurig aan waarmee de student zich gedurende de opleiding heeft beziggehouden en welke bekwaamheden hij dientengevolge in de vingers heeft. We pleiten er niet alleen voor dat deze dossioma's worden ingevoerd maar ook dat benoemde instanties zich mede door deze dossioma's laten leiden. Het moet tot de mogelijkheden behoren de jonge leraar in het begin van de beroepsuitoefening vooral die werkzaamheden te laten verrichten die aansluiten op hetgeen hij reeds beheerst.

Met andere woorden, de taakstelling van de beginnende leraar wordt mede bepaald door de aard van de startbekwaamheden die hij tijdens de opleiding heeft verworven.

6. Het programmeren en verwerven van vaardigheden: roltheoretische referentiekaders en een processtructurering

In dit artikel is op verschillende plaatsen gesproken over vaardigheden. Een door de opleidingen vaak gestelde vraag is: hoe komen we tot de keuze van die vaardigheden? De vele inventarisatielijsten van onderwijsvaardigheden die m.n. aan het begin van de zeventiger jaren binnen de CBTE-beweging zijn opgesteld bieden onvoldoende houvast voor het zoeken naar een antwoord op deze vraag.

De beschikbare overzichten zijn sterk normatief en overwegend didactisch van aard, terwijl overname ervan in een opleidingsprogramma geenszins effectieve leraren garandeert vanwege de veelal nimmer overtuigd aangetoonde positieve correlatie met cognitieve leerresultaten van leerlingen (dit laatste is o.i. overigens ook een te beperkt criterium in het keuzeproces van vaardigheden t.b.v. de opleiding van leraren). In par. 6.1. willen we daarom trachten een kader te schetsen dat opleidingen kan inspireren bij het

identificeren van relevante vaardigheden. Dit kader is opgebouwd uit hedendaagse beroepsrollen van leraren. Hoe opleidingen een dergelijk kader inhoudelijk concretiseren en waarop het accent gelegd wordt is een zaak van eigen verantwoordelijkheid. Min of meer dwingende wetenschappelijke richtlijnen voor een dergelijke keuze zijn bij de huidige stand van zaken m.b.t. het onderzoek naar effectief onderwijs-gedrag niet voorhanden en de twijfels zijn groot of men ooit zover zal komen.

Een tweede aspect dat we in deze paragraaf eveneens nader willen uitwerken betreft de wijze waarop vaardigheden kunnen worden verworven. Vaardigheden hebben we eerder omschreven als een in het handelen waarneembaar resultaat van een gestructureerd leerproces. In par. 6.2. gaan we op de structuur van dat vaardigheidsverwervingsproces nader in.

Zowel par. 6.1. als 6.2. zijn bedoeld als eerste pogingen om over een tweetal vrij complexe problemen wat meer duidelijkheid te krijgen. Het vooralsnog hypothetisch karakter van de uitspraken dient daarbij derhalve dan ook in acht genomen te worden.

6.1. Beroepsrollen van de leraar basisonderwijs: een theoretisch referentiekader

Het is niet mogelijk in dit bestek tot in detail aan te geven welke eisen het functioneren van de nieuwe leraar in de basisschool zullen bepalen (vgl. ICB, 1979). Wel lijkt het mogelijk een poging te doen aan te geven in welke beroepsrollen de nieuwe leraar vooral zal opereren. Deze roltheoretische analyse kan dienst doen als aanzet tot het ontwikkelen van een algemeen referentiekader waaraan de doelstellingen van een initiële lerarenopleiding in belangrijke mate zouden kunnen worden ontleend (vgl. Gorman, 1976; Elam, 1971).

Het geheel van beroepsrollen is aan te duiden als de functie van de leraar basisonderwijs. Onder rol verstaan we in navolging van Taylor (1978, p. 76) 'those expectations that different persons, including the teacher himself, have about his job'. De functie van de leraar hebben we hieronder geoperationaliseerd met die beroepsrollen welke ons in het huidige denken hierover niet als discutabel voorkomen. Deze beroepsrollen kunnen worden beschouwd als representanten van de algemene bekwaamheden (lees: reeks geïntegreerde, samenhangende vaardigheden) waarover de leraar zou moeten beschikken. Het geheel aan beroepsrollen (i.c. bekwaamheden) vormt de functie van de leraar.

We onderscheiden in de functie van de leraar in het basisonderwijs de volgende beroepsrollen:

1. De leraar als *planner, organisator, uitvoerder en evaluator* van onderwijs.
2. De leraar als *pedagogisch en onderwijskundig begeleider* van leer- en ontwikkelingsprocessen van leerlingen.
3. De leraar als *ontwikkelaar* van curricula en onderwijsleermaterialen.
4. De leraar als *vernieuwer* van onderwijs.
5. De leraar als *gesprekspartner* over onderwijs.
6. De leraar als *onderzoeker* van onderwijs.

Zoals uit bovenstaande rolingeling blijkt kan een opleiding niet langer volstaan studenten uitsluitend of overwegend op te leiden voor een lesgevende taak. Het didactisch handelen van de leerkracht vormt ongetwijfeld een belangrijk aspect van zijn functioneren; een leerkracht die echter alléén op dit terrein is toegerust mist een groot aantal vaardigheden waarmee hij in zijn taakuitoefening ongetwijfeld te maken krijgt.

De verschillende rollen zijn niet in alle gevallen exclusief van elkaar te onderscheiden. Soms zijn er raakpunten en soms zelfs overlappingsen tussen de verschillende rollen. Ook staan sommige rollen in dienst van andere en bestaat er een bepaalde wisselwerking. We komen daar nog op terug. Eerst zullen we ze in het kort afzonderlijk toelichten.

De leraar als *planner, organisator, uitvoerder en evaluator van onderwijs*, functioneert op verschillende niveaus. Allereerst hebben deze rolaspecten betrekking op het didactisch handelen in onderwijsleersituaties voor de leergroep waarvoor de leraar direct verantwoordelijk is (micro-niveau). Ten tweede verwijzen deze rolaspecten naar het schoolniveau waarop een longitudinaal en transversaal samenhangend geheel van onderwijsleersituaties moet worden gepland, georganiseerd, uitgevoerd en geëvalueerd (schoolwerkplanontwikkeling op meso-niveau).

De leraar als *pedagogisch en onderwijskundig begeleider* verwijst naar een functioneringsaspect dat direct gericht is op de persoonsgerichte ondersteuning van het leer- en ontwikkelingsproces van elke individuele leerling. Deze begeleidingsrol richt zich met name op die leerlingen waarvoor de leraar in eerste instantie verantwoordelijkheid draagt. De begeleiding heeft primair tot doel dit leer- en ontwikkelingsproces te bevorderen en eventuele storingen hierin op te merken en te (doen) verhelpen.

In zijn hoedanigheid als *ontwikkelaar van curricula en onderwijsleermaterialen* vervult de leraar taken die beogen (samen met anderen) leermaterialen te ontwikkelen c.q. te beoordelen die inzetbaar zijn bij het realiseren van gewenste doelen in het kader van ver-

schillende leer- en ontwikkelingsgebieden van de leerling.

In zijn rol als *vernieuwer van onderwijs* vervult de leraar taken die erop gericht zijn de condities voor de uitvoering van doelmatige onderwijsleersituaties te verbeteren. Dit vereist dat de interne en externe schoolorganisatie, benevens de hiertoe tevens te realiseren personele en materiële voorwaarden aan nieuw te stellen eisen worden aangepast. Veranderkundig inzicht en permanente professionalisering is daarbij onontbeerlijk.

Als *gesprekspartner* begeeft de leraar zich op het uitgebreide terrein van interactie met ouders, externe deskundigen, collega's e.d. Als gesprekspartner functioneert de leraar niet alleen op verschillende niveaus maar ook met verschillende bedoelingen. Teneinde in deze rol te kunnen functioneren dient de leraar te beschikken over sociale en relationele vaardigheden.

De leraar als *onderzoeker van onderwijs* verwijst naar een functioneringsaspect waarin op kritische wijze wordt stilgestaan bij de in het onderwijs gesignaleerde problemen en de hieraan ten grondslag liggende oorzaken. Deze onderzoekende functie beoogt vooral de in het onderwijsleerproces en de schoolorganisatie aanwezige knelpunten systematisch te identificeren; is er op gericht in zelfevaluerende zin te reflecteren op het eigen onderwijsgedrag en heeft bovendien tot doel het inzicht m.b.t. het organiseren van onderwijsleersituaties te vergroten.

Deze hier globaal en summier beschreven theoretische beroepsrollen van de leraar kunnen dienst doen als kader voor het identificeren en ordenen van onderwijsvaardigheden die bij de leraar worden verondersteld teneinde in deze beroepsrollen adequaat te kunnen functioneren. Welke eisen dit zijn is in principe een zaak waarvoor de opleidingen zelf verantwoordelijk zijn (vgl. Veenman in: Kieviet, 1979, p. 220), uiteraard binnen de (ruim gestelde) wettelijk voorgeschreven eindtermen. De *beroepsrollen* vormen de referentiekaders die verwijzen naar *bekwaamheden* van onderwijsgeven.

We zijn ons bewust dat aan de functie van de leraar verschillende pedagogische, antropologische en levensbeschouwelijke uitgangspunten ten grondslag kunnen liggen, welke consequenties hebben voor de concrete invulling van de verschillende beroepsrollen. Hoe deze concrete invulling er feitelijk zal uitzien is afhankelijk van het opleidingsconcept dat de opleiding voor ogen staat.

Daarbij komt dat de verschillende beroepsrollen betrekking hebben op verschillende niveaus. Beroepsrol 1, 2 en 3 betreffen voornamelijk de microsituatie van het onderwijs, terwijl de beroepsrollen 4, 5

en 6 vooral betrekking hebben op taken die liggen op meso- en/of macro-niveau. Tussen beide groepen bestaat echter een voortdurende wisselwerking.

De beroepsrollen kunnen niet alleen richtinggevend zijn voor het vaststellen en ordenen van onderwijsvaardigheden maar kunnen tevens worden gehanteerd als leidraad bij de ordening van het opleidingscurriculum als totaal. Ook voor de student kan het opleidingsproces hiermee inzichtelijker worden gemaakt.

De keuze voor een bepaalde ordening van de beroepsrollen in het opleidingsplan zal vooral afhankelijk zijn van de wijze waarop de opleiding de student denkt het beste te kunnen inleiden in de beroepswerkelijkheid.

- a) Een opleidingsplan kan bijvoorbeeld qua ordening analoog aan de hiervoor geïntroduceerde indeling van beroepsrollen zijn opgebouwd.
- b) Ook is het mogelijk dat er méér dan een beroepsrol per opleidingsfase centraal staat.
- c) Een derde mogelijkheid tenslotte is dat in een bepaalde opleidingsfase alle beroepsrollen aan de orde zijn, doch met een verschillend accent.

Vanzelfsprekend leidt de keuze van een van deze vormen tot een andere curriculumorganisatie. Hoewel de laatste vorm ons het meeste aanspreekt achten wij deze dermate complex, dat we bij de realisering ervan vooralsnog grote problemen zien. De eerste vorm lijkt ons voor de praktijk niet geschikt vanwege de sterke rolscheiding. De tweede keuzemogelijkheid achten we reëel toepasbaar. Het is in dit bestek echter niet mogelijk in te gaan op alle consequenties die aan de keuze van een bepaalde structureringsplan verbonden zijn.

6.2. Fasen in het leer- en oefenproces van vaardigheidsverwerving: een processtructureringsplan

In aansluiting op hetgeen eerder is gesteld proberen we aan te geven op welke wijze het proces van vaardigheidsverwerving o.i. in stappen kan worden uiteengelegd. In de uitwerking van deze (vooralsnog hypothetische) stappen hebben we ons laten inspireren door het fasenmodel dat Klingstedt c.s. (1978) hebben ontworpen voor de initiële opleiding. De verschillende fasen die we hieronder zullen aangeven behoeven niet noodzakelijk met dezelfde intensiteit te worden doorgemaakt. Het accent dat op een bepaalde fase zal liggen wordt vooral bepaald door de gewenste beheersingsgraad en de gewenste toepasbaarheidsbreedte van de aan te leren vaardigheid. We onderscheiden in het proces van vaardigheidsverwerving achtereenvolgens de volgende fasen:

Fase 0: Realiseren van de voorwaardelijke persoonlijke, organisatorische en materiële condities

Fase 1: Confrontatie met de onderwijsvaardigheid
 Fase 2: Oriëntatie in de onderwijsvaardigheid
 Fase 3: Identificatie met de onderwijsvaardigheid
 Fase 4: Verdieping in de onderwijsvaardigheid
 Fase 5: Beheersing van de onderwijsvaardigheid
 Fase 6: Verbreding van de onderwijsvaardigheid

- In fase 0 (*de voorbereidingsfase*) wordt vooral het accent gelegd op het realiseren van de voorwaardelijke condities om het proces van vaardigheidsverwerving te kunnen uitvoeren. Dit betekent b.v. dat de vereiste leermaterialen beschikbaar moeten zijn, taakgroepen geformeerd zijn, de docenten zich de noodzakelijke vaardigheden eigen gemaakt hebben en de nodige oefenlokaliteiten aanwezig zijn.
- De *confrontatiefase* (fase 1) is er vooral op gericht de student aan het begin van het vaardigheidsverwervingsproces een beeld te schetsen wat er aan de orde zal komen, of en in welke mate dit voor hem herkenbaar is, wat de praktische relevantie van de vaardigheid is, waarom bepaalde accenten en grenzen zijn aangebracht en in welke relatie deze staan tot (ontwikkelingen in) het functioneringspatroon van leraren in het basisonderwijs. Tevens beoogt deze confrontatiefase stereotype beelden van studenten m.b.t. de aan de orde zijnde onderwijsvaardigheid te doorbreken (vgl. Bollnow, 1978, p. 163) en de studenten de gelegenheid te geven eigen leerbehoeften te formuleren.
- Op deze fase volgt de *fase van oriëntatie* (fase 2) in de onderwijsvaardigheid. Deze oriëntatie is bedoeld als eerste verkenning van de karakteristieke elementen van de onderwijsvaardigheid en zal veelal van interdisciplinaire aard zijn.
- De fase die hierop volgt legt zich toe op de *identificatie* (fase 3) met de onderwijsvaardigheid. Deze fase is in het proces van vaardigheidsverwerving van essentiële betekenis omdat hierin de student het belang en de relevantie van de vaardigheid moet onderkennen. Positieve identificatie houdt dan in dat de student instemt met de accenten die verder in het proces aan de orde komen. Al naar gelang de mate van identificatie door de student wordt nagegaan in hoeverre bijstelling van het leerproces noodzakelijk is.
- In de *fase van verdieping* (fase 4) wordt de onderwijsvaardigheid op zoveel mogelijk relevante aspecten diepgaand verkend en bestudeerd en vin-

den aanzetten tot oefening plaats. Al naar gelang de pedagogische, antropologische en levensbeschouwelijke uitgangspunten kunnen hierin verschillende accenten worden aangebracht. Deze accenten zijn reeds in de oriëntatiefase globaal aan de orde geweest.

- In de *beheersingsfase* (fase 5) worden de karakteristieke elementen van de onderwijsvaardigheid vooral praktisch geoefend. In een opleiding voor onderwijsgeveenden, zoals door ons gepercipieerd, neemt deze fase een centrale en ruime plaats in omdat het proces van vaardigheidsverwerving uiteindelijk moet uitmonden in concrete en doelgerichte handelingen. Het verdient de voorkeur in deze beheersingsfase nauw aan te sluiten op de verdiepfingsfase, zodat theoretische, attitudinale en handelingsgerichte aspecten niet los van elkaar maar in onderlinge samenhang worden verworven.
- De *verbredingsfase* (fase 6) tenslotte integreert de onderwijsvaardigheid met reeds eerder verworven onderwijsvaardigheden. Deze integratie leidt uiteindelijk tot een bepaalde bekwaamheid (waaronder het vermogen van de student verstaan wordt om in een bepaalde beroepsrol te kunnen functioneren). Instituutspactica kunnen hierin een belangrijke functie vervullen (vgl. par. 3.4.).

Het gecumuleerde geheel van verbredingsfasen (zowel m.b.t. de integratie van vaardigheden in bekwaamheden alsook de integratie van de bekwaamheden zelf) levert uiteindelijk een authentiek doch aanvankelijk professioneel startniveau van de student op dat zich verder zal uitkristalliseren in het opleidingsproces dat wordt gecontinueerd in het opdoen van ervaring en het participeren aan nascholing. Vorengenoemde fasen in het verwerven van onderwijsvaardigheden vertonen een zekere analogie met de door Mulder c.s. (1976) onderscheiden fasen in het leerproces van vaardigheden. Zij onderscheiden hierin een drietal fasen t.w. 1 *de cognitieve fase*, d.w.z. de fase waarin het accent ligt op het begrijpen van de eisen van de taak, het leren zien van de belangrijkste perceptuele gegevens en het kiezen van een aantal elementaire subroutines (in ons fasenverloop te vergelijken met fase 1 t/m 3). 2 *de associatieve fase*, d.w.z. de fase waarin de definitieve keuze van elementaire subroutines en de samenvoeging hiervan in grote deelroutines tot stand komt (te vergelijken met fase 4 en 5) en 3 *de autonome fase*, zijnde de fase in het leerproces waarin processen en subroutines in toenemende mate autonoom worden (te vergelijken met fase 6 in het door ons voorgestelde fasenverloop).

Uit de structurering van het proces kan worden afgeleid dat het verwerven van vaardigheden een tijdrovende aangelegenheid is en grenzen stelt aan het aantal vaardigheden dat studenten tijdens de initiële opleiding kunnen verwerven. Nemen we dit gegeven in ogenschouw dan klemmt meer tijdens de initiële opleiding de aandacht hoofdzakelijk toe te spitsen op vaardigheden van niet al te beperkte omvang, zoals we ook in het vorige artikel hebben bevestigd.

7. Slot

Kort samengevat komen uit het voorgaande de volgende belangrijkste kenmerken van het opleidingscurriculum naar voren:

- a) het vaardigheidsverwervingsproces staat centraal in de opleiding;
- b) vaardigheidsverwervingsprocessen worden in belangrijke mate afgestemd op en ontleend aan (problemen en ontwikkelingen in) reële praktijk-situaties;
- c) in het vaardigheidsverwervingsproces komen theoretische, attitudinale en handelingsgerichte aspecten samen;
- d) het vaardigheidsverwervingsproces verloopt volgens een opleidingsdidactisch stappenschema, waarin het integratie- en synthemoment essentieel aandacht krijgen;
- e) het vaardigheidsverwervingsproces ligt ingebed in een roltheoretisch kader waarvan de verschillende rollen de beroepsbekwaamheden representeren;
- f) beroepsrollen van de nieuwe leraar kunnen dienst doen als indelingscriterium van een gefaseerd opleidingsplan;
- g) interdisciplinaire kennisverwerving vindt regelmatig plaats en wordt inhoudelijk bepaald door de vaardigheden die in een bepaalde opleidingsfase centraal staan;
- h) studenten functioneren voor een belangrijk deel in relatief kleine zelfstandige taakgroepen;
- i) docenten functioneren in een interdisciplinair team dat het leerproces van taakgroepen zowel in de opleiding als in de praktijkschool voorbereidt en begeleidt.

Het beeld dat ons voor ogen staat lijkt, gespiegeld aan de huidige situatie, nog ver weg te liggen. Het veronderstelt kennis van en inzicht in de voor de beginnende leraar noodzakelijke vaardigheden; kennis m.b.t. de vraag hoe de diverse vaardigheden kunnen worden verworven en in welke volgorde. Ook is in-

zicht vereist in de vraag hoe kennis vanuit diverse disciplines geïntegreerd kan worden benut ten dienste van de oplossing van praktische onderwijsproblemen (vgl. Joyce en Weil, 1973).

Ook de interne organisatie van de opleiding zal in het geschetste perspectief aan ingrijpende veranderingen onderhevig zijn. De vragen die hiermee verbonden zijn behoeven verdere studie.

Het ontbreken van een groot deel van deze veronderstelde kennis mag ons echter niet weerhouden in een bepaalde richting op weg te gaan. Ook indien nog niet aan alle voorwaarden is voldaan, kan in de nieuwe opleiding worden getracht iets te realiseren van een vooralsnog grotendeels ideaaltypische curriculumorganisatie.

Met behulp van systematisch (evaluatie) onderzoek – een op dit moment t.a.v. de opleidingen sterk verwaarloosd aspect – kan worden nagegaan of en in hoeverre het hier in grote lijnen geschetste perspectief haalbaar en uitvoerbaar is.

Literatuur

- Aregger, K., Schulinnovation als Arbeitsfeld des Lehrers. In: K. Aregger, c.s., *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern, Stuttgart: 1978, 39-48.
- Bollnow, O.F., Theorie und Praxis in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1978, Beiheft 15, 155-164.
- Butler, F.C., The concept of competence. *Educational Technology*, January 1978, 7-18.
- Coonen, H.W.A.M., *Leren onderwijzen in het schoolpraktikum*. Doktoraalscriptie, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Utrecht, 1979.
- Coonen, H.W.A.M. en H.A.M. Franssen, Specialisatie van onderwijsgevenden voor het basisonderwijs in het perspectief van een alternatief opleidingsmodel. *Pedagogische Studien*, 1979, 56, 97-108.
- Elam, S., *Performance-Based Teacher Education: What is the state of the art?* American Association of Colleges for Teacher Education, Washington D.C.: 1971.
- Fitzner, K., *Das Schulpraktikum als soziales System*. Weinheim und Basel: 1979.
- Gage, N.L., *The scientific basis of the art of teaching*. New York: 1978.
- Gorman, Ch. J., *Competence and context: An exploration of the influence of Role Conceptualization on the Development of Competency*. University of Pittsburg, School of Education, September 1976.
- Grieffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen: 1980.
- Groot, A.D. de, *C.O.H.O.-notitie*, deel I. R.I.T.P., 1974.
- Hansma, H. c.s., *Praktijk binnen handbereik: het instituutspraktikum in de opleiding voor onderwijsgevenden*. APS-cahier, nr. 3, Amsterdam, 1978.
- Heide, H. van der, *Naar een persoonlijke onderwijsstijl*. Tilburg: 1975.

Innovatie Commissie Basisschool, *Basisonderwijs: school en scholing*. Tiende Advies, Zeist, maart 1979.

Innovatie Commissie Opleidingen, *Advies over de structuur van een lerarenopleiding voor het basisonderwijs*. Zeist, oktober 1978.

Inventariserend Onderzoek Nieuwe Lerarenopleidingen: *Samenvattend rapport* Den Haag, 1977.

Johnson, Ch.E., G.F. Shearron en N. Hensel, *The Meaning of Competency* Athens, Georgia: College of Education, University of Georgia, 1974.

Johnson, J.A., *A national survey of student teaching programs*. Baltimore, Multi State Teacher Education Project, 1978.

Joyce, B.R. en M. Weil, The teacher innovator: Models of Teaching as the Core of Teacher Education. *Interchange*, 1973, Vol. 4, nrs. 2-3, 47-60.

Kahl, TH., *Lehrerbildung, (Situation-Analyse-Vorschläge)*, München: 1979.

Katholiek Pedagogisch Centrum, Afdeling Opleidingen, *Een nieuwe opleiding? Overwegingen bij het structuuradvies van de Innovatiecommissie Opleidingen*. 's-Hertogenbosch, februari 1979.

Kieviet, F. (red.), *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgeveenden*. Groningen: 1979.

Klingstedt, J.L., c.s., *The education profession: conceptual and instructional model* Paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Educators, Las Vegas, 1978.

Lattmann, U.P., Qualifizierung des Lehrers für das Unterrichten In: K. Aregger, c.s., *Lehrerbildung und Unterricht*. Bern-Stuttgart: 1978, 97-106.

Lowyck, J., De problematiek van de onderwijsvaardigheden. *Pedagogische Studiën*, 1979, 56, 109-116.

Mulder, G., c.s., Motorische vaardigheden. In: J.A. Michon, c.s., (red.), *Handboek der Psychonomie*. Deventer: 1976, 547-584.

Müller-Fohrbrodt, G. e.a., *Der Praxischock bei jungen Lehrern*. Stuttgart: 1978.

Opstal, R. van, Gemoduleerd onderwijs, een onderwijskundig alternatief voor het hoger onderwijs. *Intermediar*, 16 november 1979, 13-19.

Signer, R., *Verhaltenstraining für Lehrer*. Weinheim, Basel: 1977.

Smith, B.O., c.s., *Teachers for the real world*. Washington: 1969.

Tanner, H. Konsequenzen für die curriculare Neugestaltung der Lehrerbildung. In: K. Aregger, c.s., *Lehrerbil-*

dung und Unterricht. Bern, Stuttgart: 1978, 241-243.

Tabachnick, B., Th. Popkewitz en K. Zeichner, Teacher education and the professional perspectives of student teachers. *Interchange*, 1979-1980, Vol. 10, nr. 4, 12-29.

Taylor, W., *Research and reform in teacher education*. Council of Europe, 1978.

Veenman, S., *Interactie-analyse. Het gebruik van observatiesystemen*. In: F. Kieviet, (red.), *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgeveenden*. Groningen: 1979, 115-242.

Curricula Vitae

H.W.A.M. Coonen (geb. 1951). Opleiding tot onderwijzer aan de P.A. te Roermond 1969-1972. Enkele jaren werkzaam in basisonderwijs. Studeerde M.O. Pedagogiek met specialisatie onderwijskunde aan de Nutsacademie te Rotterdam (M.O.-A, 1975; M.O.-B, 1976). Vervolgens onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (doctoraalexamen 1979). Is momenteel als onderwijskundig stafmedewerker verbonden aan de Afdeling Opleidingen van het Katholiek Pedagogisch Centrum te 's-Hertogenbosch. De belangstelling van de auteur ligt in het bijzonder op het gebied van de opleiding, beroepsuitoefening en nascholing van leraren.

Adres: Postbus 482 te 's-Hertogenbosch, tel. 073-21 54 35.

H.A.M. Franssen (geb. 1933), is na enkele jaren op een basisschool gewerkt te hebben, gedurende elf jaar verbonden geweest als leraar pedagogiek aan een Pedagogische Academie. Studeerde aan de Leergangen te Tilburg pedagogiek M.O.-A en -B (1965) en vervolgens onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Hij werkt sinds 1972 als wetenschappelijk medewerker van de vakgroep onderwijskunde van de R.U. Utrecht, met als specialisatie curriculumontwikkeling. De belangstelling van de auteur ligt vooral op het gebied van curriculumontwikkeling en opleiding van leraren.

Adres: Heidelberglaan 1 te Utrecht, tel. 030-53 48 75.

Manuscript aanvaard 10-4-'81

De pedagogische tijdschriften als bron voor de historische pedagogiek

Bespreking van enige onderzoeksverslagen

J. M. A. NOORDMAN

Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek, Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Recente ontwikkelingen in de pedagogiek hebben geleid tot een nieuwe visie op het karakter van de historische pedagogiek. In het verleden werd de historische pedagogiek vooral als pedagogische ideeëngeschiedenis beoefend. Nu bestaat de tendens om de historische pedagogiek op te vatten als sociale geschiedenis van de opvoedingspraktijk in het kader waarvan ook aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van de pedagogische meningsvorming. Periodieken zijn voor een dergelijke historische pedagogiek een belangrijke bron. In België werd in het begin van de jaren zeventig een begin gemaakt met een project waarin deze tijdschriftliteratuur voor wetenschappelijk onderzoek beter toegankelijk werd gemaakt. In Nederland wordt het Belgische voorbeeld nagevolgd, zij het dat een pretentiezere bewerkingsmethode wordt gebruikt.

1. Inleiding

Vooralsinds het einde van de jaren '60 hebben de pedagogische en andragogische wetenschappen een ontwikkeling doorgemaakt, die voor de aard en de positie van de historische pedagogiek ingrijpende gevolgen had.

Toen de pedagogiek nog vooral theoretische pedagogiek was en in haar speculatief karakter sterk tegen de filosofie aanleunde, was de positie van de historische pedagogiek analoog aan die van de geschiedenis van de filosofie t.o.v. de systematische wijsbegeerte. Historische pedagogiek was in deze conceptie primair geschiedenis van pedagogische ideeën en dan speciaal van ideeën, die vanuit wijsgerig-pedagogisch standpunt de moeite van het bestuderen waard waren. De historische pedagogiek vertelde het verhaal van grote denkers, die gezamenlijk het totaal van menselijke opvoedingswijsheid onder woorden hadden gebracht.

Het is niet mijn bedoeling om de waarde van een dergelijke historische pedagogiek te ontkennen. Het feit, dat de pedagogiek empirischer is geworden en

dat de pedagogische wetenschap zich heeft gedeeld in een aantal specialisaties wil niet zeggen, dat de pedagogiek zich als een technologie uit discussies over waarden en normen kan terugtrekken. De pedagogische wetenschap kan niet zonder een theoretische of wijsgerige pedagogiek. En deze laatste zal zich zeker door de 'grote pedagogen' laten inspireren.

Historische pedagogiek heeft evenwel méér te bieden. Sociale verschijnselen als onderwijssystemen, gezinsverbanden, welzijnsinstellingen of een opvoedingsmentaliteit zijn verschijnselen met een historische achtergrond en in veel opzichten zonder kennis van die achtergrond niet te begrijpen. Inzoverre de pedagogiek de pretentie heeft deze opvoedingswerkelijkheid te bestuderen zal zij baat hebben bij kennis van de vóórgeschiedenis van deze opvoedingswerkelijkheid. Als we deze vóórgeschiedenis willen begrijpen, kunnen we niet volstaan met het bestuderen van het werk van 'grote pedagogen'. Het is immers helemaal niet zeker, dat die werkelijkheid vooral door de invloed van die 'grote pedagogen' tot stand is gekomen. Dat is zelfs zeer onwaarschijnlijk. Lijnen van vroeger naar nu zijn mede bepaald door heel andere factoren, waaronder bijvoorbeeld 'kleine pedagogen' zoals schoolopziensers, onderwijzers, ouders en maatschappelijk werkers met of zonder veel pretenties, om nog te zwijgen van personen en zaken van 'buiten-pedagogische' aard, zoals politici, de kerken of de arbeidsmarkt. Andere dan 'grote pedagogen' hebben hun pedagogische overtuiging beleden, misschien door studie beïnvloed, misschien meer nog door de confrontatie met de pedagogische praktijk van alledag.

Een historische pedagogiek, die zich vooral richt op de bestudering van deze vóórgeschiedenis heeft niet alleen een ruimer object dan de overgeleverde pedagogische ideeëngeschiedenis. Zij beziet deze ook vanuit een andere optiek. Het gaat haar niet primair om de 'grootheid' van een aantal pedagogen. Het gaat veel meer om de vraag door wat voor soort mensen bepaalde pedagogische waarden en sociale verlangens werden verdedigd. Met welke argumenten? Welke belangen waren daarbij in het geding?

Het gaat om vragen naar de mate waarin pedagogische idealen werden geformuleerd voor verschillende standen en klassen. Het gaat om vragen naar de machtsverhoudingen tussen de diverse betrokkenen. Die vraagstelling is meer (kennis) sociologisch van aard dan evaluerend vanuit huidige waardeoordelen. Historische pedagogiek neigt dan meer naar de sociale geschiedenis van zowel de opvoedingspraktijk als van de opvoedingstheorie en vooral ook van de samenhang tussen beide.

Een historische pedagogiek die kiest voor een dergelijke taakstelling, stelt aan het verleden andere vragen dan welke uit de nauwgezette bestudering en exegese van de 'klassieke' pedagogische teksten kunnen worden beantwoord¹.

Waar het de historische pedagogiek, opgevat als sociale geschiedenis van de opvoedingspraktijk en de opvoedingstheorie in hun onderling verwevenheid, aan ontbreekt is een goede ontsluiting van het bronnenmateriaal waarop zij zich zou moeten baseren. Een kenmerkend voor dit bronnenmateriaal is, dat het zo overstelpend omvangrijk en gevarieerd is. Het is al niet eenvoudig om dat materiaal te inventariseren. En het is nog veel moeilijker en vooral veel arbeidsintensiever om dat zó te doen, dat het voor gebruik in het wetenschappelijk onderzoek toegankelijker wordt. Projecten die dit 'grondwerk' voor de bouw van een dergelijke historische pedagogiek uitvoeren, zijn onmisbaar.

2. Het Belgische voorbeeld

Tegen deze achtergrond moet men het project waarderen, dat de Leuvense hoogleraar prof. dr. M. de Vroede sedert enige jaren met een groep historisch-pedagogen uit Leuven en Gent wijdt aan de pedagogische tijdschriften in België vanaf 1817. Het project wordt gefinancierd door het *Fonds voor Collectief Fundamenteel Onderzoek* en de eerste van de tot dusver vier kolossale banden verscheen in 1973².

Tijdschriften geven in hun totaliteit een beeld van het klimaat in een bepaalde periode. In de tijdschriften lezen we theoretische verhandelingen maar eveneens commentaar op en verslagen uit de praktijk van alledag. Tijdschriftliteratuur laat zien welke praktische en theoretische ontwikkelingen de meningsvorming op verschillende niveaus beïnvloeden. Ik denk, dat er geen bron bestaat die de verhouding tussen de pedagogische theorie en de pedagogische praktijk en de verwevenheid van het pedagogische veld in haar maatschappelijke context duidelijker kan belichten dan de pedagogische periodieken.

De Vroede en zijn team verzamelden titels en

vindplaatsen. Ze vermeldten uiterlijke kenmerken als prijs, formaat, omvang, oplage, verschijningsdata en gegevens over de redactie en de directie. Daarnaast schreven ze van alle tijdschriften een karakteristiek, waarin de gerichtheid van het blad en de onderwerpen, waarop het zich concentreerde aan de orde komen. Bovendien is met grote nauwgezetheid per tijdschrift geregistreerd wie erin schreven³. Belangrijk is verder de inleiding die onder andere tracht per onderwijsvorm een samenvattend beeld te geven van wat de karakteristieken van de afzonderlijke tijdschriften aan informatie bevatten. Zo kan men hieruit bijvoorbeeld concluderen, dat er vóór 1855 nauwelijks aandacht bestond voor de materiële positie van leerkrachten in het lager onderwijs; of dat Herbart niet vóór de jaren '70 in België werd ontdekt. Vóór de analyse van tijdschriftliteratuur zouden uitspraken als deze volstrekt onverantwoord zijn.

Een project als dit heeft een dubbele functie. Enerzijds wordt een beeld gegeven van het pedagogisch leven zoals dat uit de pedagogische tijdschriften naar voren komt. Anderzijds is het projectverslag behulpzaam bij het opsporen van juist dié tijdschriftliteratuur, die voor een bepaald onderwerp vruchtbaar materiaal oplevert. Als zodanig gaat het hier om 'grondwerk', waar iedere onderzoeker in de toekomst zijn voordeel mee kan doen. De Belgen zetten dit project nog altijd voort en zijn inmiddels tot 1914 gevorderd⁴.

3. De periode 1795-1830

Vanaf 1 oktober 1975 startte dr. H. C. de Wolf in Amsterdam een vergelijkbaar project, dat voor de duur van twee jaar gefinancierd werd door Z. W. O. De Wolf voerde met behulp van drs. F. de Jong en gesteund door een werkgroep waaraan historisch-pedagogen van vijf universiteiten deelnamen, het project uit voor de beginperiode. In januari 1978 verscheen hierover een lijvig verslag, *Pedagogische tijdschriften in Noord-Nederland. Inventarisatie, beschrijving en bewerking (1795-1830)*⁵.

De Wolf legt er in zijn inleiding de nadruk op dat het werk vruchtbaar wil zijn voor vele historisch-pedagogische onderzoeksthema's, alsook voor onderzoek, dat vanuit verschillende wetenschapsopvattingen wordt ondernomen. Daarom wijst hij een zeer gerichte vraagstelling aan het materiaal van de hand. Belangrijk is juist, dat het materiaal zodanig bewerkt wordt, dat het niet slechts aan één vorm van wetenschappelijk onderzoek het fundament zou leveren. Dit uitgangspunt was ook heel praktisch in die zin, dat nu geheel verschillend georiënteerde onderzoekers

zich in deze opzet en de daarvoor zo noodzakelijke samenwerking konden vinden.

Dit Nederlandse project week in sommige opzichten af van het Belgische. Een van de beperktheden van het Belgische project komt voort uit de gerichtheid op auteurs. Uit de Belgische projectverslagen kunnen we zeer snel aan de weet komen in welke tijdschriften een bepaalde auteur heeft gepubliceerd. Als we daarentegen willen weten in welke bladen artikelen te vinden zijn over een bepaald pedagogisch onderwerp dan biedt het Belgisch project alleen maar een zaakregister, dat verwijst naar de karakteristieken van de tijdschriften⁶. De Wolf wilde in dit opzicht een meer verfijnde methode toepassen op het materiaal. Naast de inventarisatie en de beschrijving van de 22 periodieken uit deze periode moest daarom een zeer arbeidsintensieve bewerking plaats vinden. Daartoe werd een bewerkingsschema ontworpen op basis van een indeling van het agogisch veld in 59 rubrieken⁷. Alle artikelen werden nu gelezen en op een kaart inhoudelijk samengevat. Deze kaarten werden gerangschikt volgens de indeling van het bewerkingsschema. De kaarten werden bovendien voorzien van twee coderingen. De ene codering had betrekking op het abstractie-niveau van het artikel. De tweede op de relatie met niet-agogische verschijnselen die in het artikel ter sprake werd gebracht. Wat betreft het abstractieniveau werd gewerkt met een vijftal codes: F (feitelijke informatie), S (statistische informatie), OT (objecttheoretische verhandeling), T (theorie) en MT (metatheorie)⁸. Codes, die betrekking hebben op niet-agogische verschijnselen

zijn bijvoorbeeld c (cultureel), ec (economisch), p (politiek), enz. Hierbij zij opgemerkt, dat het niet ging om een interpretatie van die relatie, maar om de relatie zoals die destijds door de auteur zelf was aangegeven. Het is hier niet de plaats om in te gaan op definitieproblemen of op het probleem van anachronisme. De auteurs doen dat in hun inleiding uitvoering (pp. 25-31).

Voor alle duidelijkheid geven we in Figuur 1 een voorbeeld van de wijze waarop een artikel volgens bovenstaande beginselen werd bewerkt⁹.

Met behulp van een thematische ordening van deze kaarten volgens het bewerkingsschema kon nu een karakteristiek geschreven worden per rubriek, die gevolgd werd door een overzicht van de artikelen in chronologische volgorde waarop de karakteristiek is gebaseerd. Het bovengenoemde artikel is in het eindverslag onder het hoofdstuk, dat handelt over methoden van straffen en belonen, opgenomen als in Figuur 2.

Aanspraak gedaan bij de prijsuitdeeling aan de leerlingen van het Bijbelonderwijs des Haarlemschen Departements der Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, Den 15. Junij 1824.

Door N. Anslin, N.Z.

B 1824 687-695/F OT/e r s

Figuur 2

De dubbele functie die de tijdschriftenprojecten kenmerkt, nl. de beeldvorming en de bronontsluiting, is nu ook in het bewerkingsgedeelte aanwezig.

Men moet bedenken, dat geprobeerd werd om zo min mogelijk uitspraak te doen over de kwaliteit van de artikelen en de daarin voorkomende stellingen. Dergelijke uitspraken zouden de onderzoeker die dit 'vóórwerk' zou willen gebruikenodeloos beïnvloeden en wellicht misleiden. Het materiaal is slechts 'vóórgestructureerd', het eindverslag is volgens eigen zeggen 'gortdroog' en in dit geval komt dat de bruikbaarheid alleen maar ten goede. Men krijgt een goede indruk van zowel het verslag als van de mogelijkheden die deze ontsluiting van de tijdschriftbron biedt als men ziet hoe de makers in het hoofdstuk over bijzondere onderwijsmethoden informatie presenteren over de methode van Bell en Lancaster:

'Een aantal artikelen geeft een beschrijving van deze methode (21.22.43.53.65.67.69.). Een artikel zet bestaande literatuur over deze methode op een rij (45). De *Bijdragen* geeft tweemaal een uiteenzetting over het ontstaan en de werking van de Lancastermethode (21.43.). De tweede maal wordt deze vergeleken met de gang van zaken in de

	e r s
II. Prijsuitdeling	F OT

Aanspraak gedaan bij de prijsuitdeeling aan de leerlingen van het Bijbelonderwijs des Haarlemschen Departements der Maatschappij: Tot Nut van 't Algemeen, Den 15. Junij 1824. Door N. Anslin, N.Z.

N. Anslin, N.Z.

Bijdragen 1824 687-695

- beschouwing over karakter, zin en nadelen van een prijsuitreiking
- overweging van de bij deze uitreiking te stellen criteria
- uiteindelijke beloning is van God
- uitreiken van de 'blijken van aanmoediging'
- aansporing zich te herinneren '... wat men voor u heeft willen doen om u den regten weg door dit leven aan te wijzen, en wat derhalve de maatschappij regt heeft van u te verwachten ...'
- dankbetuiging aan onderwijzer en toehoorders

Figuur 1

stadsarmenschool te Amsterdam waarvan met name de goede resultaten en voordelen naar voren worden gehaald boven de door Lancaster voorgestane methode (43). De *Bijdragen* neemt een stuk van een niet nader genoemde Fransman op, waarin deze stelt dat de Lancastermethode reeds voorkomt in de Oudheid (56). – De redactie voegt hieraan toe dat zoiets een halve eeuw eerder ook in Nederland voorkwam (56) – De strekking is duidelijk: deze methode is meer geschikt voor onderontwikkelde gebieden. Deze mening wordt gedeeld door de *Rozenstruik* (89) die India beschrijft als de bakermat van deze methode (98). Ook het *Algemeen Magazijn* ziet deze methode als een mooie noodoplossing. Voor het overige spreekt het *Magazijn* altijd vol afkeuring over de Lancastermethode (53.57.65.67.). De onderwijsmethode is te “mechanisch” (67) en als zodanig een uitvloeisel van de industriële revolutie in Engeland (53). De opvattingen van Lancaster ten opzichte van straffen zijn intolerant (62.65) en men heeft bij deze methode onvoldoende oog voor de verschillende onderwijsbehoeften per stand (53)’ (pp. 223-224).

De cijferreeksen verwijzen naar de titels van artikelen, die, in chronologische volgorde genummerd en voorzien van coderingen, op deze tekst volgen. Dit is nogal precieze informatie en deze tekst heeft zowel een uitgesproken beeldfunctie als een functie van bronontsluiting.

Karakteristiek voor de beeldfunctie van het projectverslag zijn de volgende conclusies: ‘op het gebied van het onderwijs ging de meeste aandacht naar de lager-onderwijsvernieuwing en in de tijdschriften vindt men als begeleiding van dit vernieuwingsproces weinig theoretische artikelen; er wordt wel veel verwezen naar het werk van de grote pedagogen in het buitenland, maar besprekingen van hun theorieën vinden we bijna niet.’ En dit zijn toch wel heel suggestieve uitspraken.

4. De periode 1945-1950

In het kleine wereldje van Belgische en Nederlandse historisch-pedagogen werden de resultaten van dit Z.W.O.-project enthousiast ontvangen. Alle betrokkenen waren het erover eens, dat de gehele pedagogische tijdschriftliteratuur, indien mogelijk, op deze wijze bewerkt zou worden ten einde een beter zicht te krijgen op de geschiedenis van het pedagogisch leven in Nederland. Maar de problemen waar vervolprojecten mee zouden worden geconfronteerd lagen voor de hand. In de eerste plaats

bleek het aantal pedagogische tijdschriften in de loop van de tijd enorm te zijn toegenomen. Daarmee leek de arbeidsintensieve selectie- en bewerkingsmethode, die De Jong had uitgevoerd voor de latere periode nauwelijks uitvoerbaar. Een tweede probleem vormde het bewerkingsschema. Bij de naamgeving van pedagogische werkvelden was gekozen voor onze hedendaagse terminologie omdat het de bedoeling was om het verleden vooral als vóórgeschiedenis van het huidige pedagogische leven in kaart te brengen. Maar daarmee is het probleem van het anachronisme niet uit de wereld. Het bewerkingsschema was gegroeid in confrontatie met vroeg-negentiende eeuws materiaal. De vraag rees of het bewerkingsschema flexibel genoeg was om voor latere perioden bruikbaar te zijn.

De behoefte om de bewerkingsmethode van het Z.W.O.-project te toetsen was voor De Wolf reden om een vervolgproject niet chronologisch op het voorgaande te laten aansluiten. Daarom organiseerde hij in Nijmegen een nieuw project¹⁰ over de periode na 1945. Daarmee werd eind 1977 drs. H. van Setten belast. Zijn werkzaamheden werden de afgelopen zomer afgesloten met alweer een lijvig verslag, *Pedagogische tijdschriften in Nederland sinds 1945; een systematische doorlichting van de (pedagogische pers tussen 1945-1951 en een inventarisatie tot 1975*¹¹.

Vastgehouden werd aan de uitgangspunten van het vorige project: ook dit onderzoek mocht niet te veel pretenties hebben wat betreft de interpretatie van het materiaal en het moest dezelfde dubbele functie bezitten.

Bij het inventariseren van de periodieken sinds 1945 bleek, dat volgens de selectiecriteria die bij het Z.W.O.-project gehanteerd waren, alleen al tot 1950 300 tijdschriften waren verschenen, terwijl na 1950 nog eens 500 nieuwe pedagogische tijdschriften zouden verschijnen. Deze gigantische aantallen maakten een integrale bewerking als in het Z.W.O.-project was uitgevoerd onmogelijk. Van Setten selecteerde uit de periode 1945-1950 33 tijdschriften die het meest voor bewerking in aanmerking kwamen op grond van het criterium dat deze tijdschriften het duidelijkst een opiniërende functie hadden. Zij pretendeerden bij uitstek discussieforum te zijn en lezers te beïnvloeden. De overige tijdschriften werden slechts geïnventariseerd¹². Van Settens vindingrijke bewerking week in een aantal opzichten af van de procedure die in het vorige project was gevolgd. Allereerst ontwierp hij een nieuw bewerkingsschema, bestaande uit ongeveer 375 categorieën¹³. De samenvattingen van de artikelen werden nu vervangen door uitgebreide coderingen volgens dit veel

gedifferentieerder bewerkingsschema. Dit had twee grote voordelen. Allereerst bleek coderen sneller te gaan dan het samenvatten van artikelen. In de tweede plaats, en dat is een belangrijker winstpunt, was het bewerkte materiaal nu geschikt voor computergebruik. Het voordeel daarvan laat zich als volgt illustreren. Het eindresultaat van het Z.W.O.-project was statisch in die zin, dat het bewerkte materiaal op één manier gerangschikt was en daarom ook maar op één manier bevroegbaar. De samenvattingen op de kaarten waren twee maal gebruikt: éénmaal om de karakteristiek van het tijdschrift te bepalen en éénmaal om het beeld te scheppen van het werkveld waarin het artikel was ondergebracht. Daarna functioneerden ze niet langer. De gecodeerde kaarten die Van Setten per artikel maakte, bleven als ponskaarten bruikbaar ter beantwoording van allerlei vragen die men aan het materiaal zou willen stellen. De computer kan het materiaal immers volgens iedere denkbare combinatie van coderingen selecteren. De vruchtbaarheid van Van Settens methode is te danken aan het raffinement van zijn bewerkingsschema¹⁴.

Zo eenvoudig als dit hier is uiteengezet, zo ingewikkeld waren soms de problemen die moesten worden opgelost. Van Setten werkte na verloop van tijd met een groot aantal codeurs (studenten), die zorgvuldig moesten worden ingewerkt. Men kan zich voorstellen dat er nogal wat zaken zijn die slechts op 'indirecte' wijze kunnen worden gecodeerd via een bepaalde codecombinatie. Daarvoor werd een uitvoerige handleiding voor codeurs ontworpen met een trefwoordenregister voor codeerafspraken. Hij besteedde veel aandacht aan de betrouwbaarheid door de codeurs gezamenlijk met vaste regelmaat te ontwerpen aan een speciaal daarvoor ontworpen test. Hij bereikte in ieder geval een hoge, en ook meetbare, mate van overeenstemming in de wijze waarop de codeurs de artikelen bewerkten.

De verslaggeving van dit project heeft een ander aanzien dan het verslag van het Z.W.O.-project. In de eerste plaats is de inleiding uitvoeriger en technischer en voorzien van een bijlage over de afwijkingstest. Dan volgt een hoofdstuk over 'gereedschap voor bewerking en gebruik van het bewerkte materiaal' waarin het zeer gedifferentieerde bewerkingsschema (pp. 60-70) is opgenomen, alsmede de handleiding voor de codeurs, pons- en identificeerhandleiding, het genoemde trefwoordenregister (waarin bepaalde termen vertaald zijn in vaste codeerafspraken) een handleiding voor gebruikers (de gebruiker moet zich behoorlijk inwerken in de bewerkingstechniek), en een overzicht van tussentijdse wijzigingen van het bewerkingsschema. Dan volgt een hoofdstuk met de tijdschriftkarakteristieken. Ook in het Z.W.O.-

verslag vormde dat een belangrijk deel van het geheel. Maar waren de karakteristieken destijds het resultaat van zorgvuldig lezen van de artikelsamenvattingen nu bestaat de karakteristiek voor het grootste gedeelte in een grafische voorstelling van de score per eenheid van het bewerkingsschema. Vanwege deze exactheid kunnen de auteurs het zich permitteren om hun begeleidende tekst op te vrolijken met allerlei waardeoordelen. Zo vernemen we bijvoorbeeld over het *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid*: 'Het blad mocht er dan saai en vervelend uit zien, bij lezing krijgt men soms het idee dat men onbewust de bedoeling had de Nederlandse bevolking te hermodelleren naar het type van de bevrijders van overzee: frisse, kwieke types, die van aanpakken weten.' (p. 201). Een blad als *Het Clubhuis* krijgt een karakteristiek waarin we o.a. te horen krijgen dat we 'ook de zelfspot, die tegenwoordig zo eigen is aan een Blokkeriaanse subcultuur van naarde-basis-afdalende-intellectuelen hier in aanleg reeds aantreffen.' (p. 244).

De onderlinge verschillen tussen de tijdschriften springen grafisch helder in het oog. In één oogopslag is bijvoorbeeld het merkwaardige feit te constateren, dat een blad als *De Christelijke school* twee keer zoveel aandacht besteedt aan biologie dan het gemiddelde. Nu zou dat waarschijnlijk het geval zijn voor de christelijke omroepen, en we kunnen vermoeden dat deze twee verschijnselen dezelfde grond hebben. Uiteraard kan het rapport een veronderstelling als deze niet bewijzen.

Na deze karakteristieken volgt een aparte, uitgebreide karakteristiek van het tijdschrift *DUX* en wel over een veel langere periode, nl. 1929-1970. Dit is ondermeer gedaan om de methode te beproeven op materiaal dat vrij ver uiteen ligt en om na te gaan met welke precisie de methode grote 'klimaatshommelingen' in kaart brengt¹⁵.

Een belangrijk volgend hoofdstuk van het projectverslag geeft karakteristieken van de werkvelden zoals deze in de verzamelde pedagogische periodieken vertegenwoordigd zijn. Van Setten kan met zijn methode alle correlaties grafisch in kaart brengen. Op grond daarvan zijn soms markante conclusies gerechtvaardigd, zoals: 'Bij alle geanalyseerde werkvelden blijkt de behandeling vaker een object-theoretisch dan feitelijk-beschrijvend niveau te hebben gehad; slechts bij drie onderwerpen is het omgekeerde het geval en overweegt feitelijke informatie boven object-theoretische. Dat zijn nu juist de drie onderwerpen uit de orthopedagogische sfeer: internaatsopvoeding van probleemkinderen, b.l.o. en kinderbescherming!' (p. 435) Zo laat hij ook zien, dat artikelen met een vooral object-theoretisch niveau

gedurende deze vijf jaar in toenemende mate 'psychologisch' worden als het gaat om buitenpedagogische relaties en in afnemende mate 'sociaal'. (p. 483) Een andere conclusie, die uit de bewerking over deze vijf jaar te trekken is, betreft het verschil tussen artikelen, die vanuit een katholieke en artikelen die vanuit een protestantse optiek zijn geschreven. Zo is het opvallend, 'dat "katholieke artikelen" vaker een theoretische en "protestantse artikelen" vaker een historische inslag hebben. Relatief bekommeren auteurs met katholiek uitgangspunt zich vaker om het doel van pedagogische arbeid, en auteurs met protestants uitgangspunt wat vaker om de methode van pedagogische arbeid.' (pp. 488-489) Een goed voorbeeld van de beeldfunctie van deze materiaalbewerking. Het laatste hoofdstuk bevat een systematisch gerangschikte titelinventaris over de periode 1945-1975 van alle, dus ook van de niet-bewerkte pedagogische tijdschriften. Registers, o.a. een register van de codes voor de 2411 auteurs, besluiten het verslag. Van Setten is er in geslaagd aan te tonen dat zijn bewerkingsmethode, toegepast op de pedagogische tijdschriftliteratuur, een ongelooflijk belangrijk hulpmiddel is bij de bestudering van de geschiedenis van het pedagogisch leven in Nederland¹⁶.

5. De periode 1830-1857

Terwijl het Nijmeegse project nog in volle gang was, ging in Amsterdam een nieuw Z.W.O.-project van start, waarin chronologisch gezien de draad van het eerste Z.W.O.-project weer werd opgenomen. Onder leiding van prof. dr. H. C. de Wolf begonnen drs. H. Röling en na hem drs. J. van de Walle met een inventarisatie en bewerking van de pedagogische tijdschriften in de periode 1830-1857, volgens de methode die in Nijmegen ontwikkeld was. In grote lijnen bleek de methode goed toepasbaar op dit materiaal. In de loop van 1981 zal daarvan een rapport verschijnen. De bewerking van deze periode vergde ongeveer twee jaar.

6. Pedagogische Studiën

Dat het bewerkingsschema van deze twee projecten geen eeuwigheidswaarde heeft laat zich raden. Het is geschikt gebleken voor materiaal uit zowel 1850 als 1950. Voor de toepassing op nog recenter materiaal verliest het een gedeelte van zijn waarde. Dit blijkt, nu in Nijmegen door De Wolf een klein project is opgezet¹⁷, dat wordt uitgevoerd door drs. A. Jonker. Zij bewerkt *Pedagogische Studiën* vanaf het eerste

verschijningsjaar 1920. Het bewerkingsschema voldeed aanvankelijk, totdat vanaf de jaren '60 steeds meer kunstgrepen moeten worden uitgehaald om het materiaal in het schema te voegen. Beide passen niet meer goed op elkaar. Dat heeft twee oorzaken. In de eerste plaats is het bewerkingsschema te weinig gedifferentieerd als het gaat om de houding van de kinderen zelf. Daarom moeten onderwerpen als denk- en leerprocessen bij kinderen, studiehouding, studievaardigheden, motivatie enz. te omslachtig gecodeerd worden. Op zich zelf is het een interessant verschijnsel dat dit bij de bewerking van het materiaal tot dan toe nauwelijks als hinderlijk werd gevonden. Zo blijkt uit de ontoereikendheid van het schema, dat er iets in de pedagogische belangstelling aan het veranderen was. In de tweede plaats blijken artikelen, die handelen over pedagogisch onderzoek niet gemakkelijk te coderen volgens het tot dusver gebruikte bewerkingsschema. Het is kenmerkend voor de pedagogische pers in het verleden, dat dit manco nu pas blijkt. De pretentie van dit tijdschrift en de ontwikkelingen in de pedagogiek, waarop in het begin van dit artikel gewezen werd stellen grenzen aan de bruikbaarheid van het schema. Dat wil niet zeggen, dat de bewerkingsmethode als zodanig in het geding is.

7. Balans

Terugkijkend op de Belgische en Nederlandse tijdschriftprojecten moet worden geconstateerd dat er de afgelopen tien jaar een enorme hoeveelheid werk is verzet dat zijn neerslag heeft gevonden in een zeer uitvoerige rapportage. Me dunkt, dat het in Nederland zaak is allereerst de braakliggende periode tussen 1857 en 1945 te bewerken volgens de Nijmeegse methode. Dat zou moeten gebeuren door financiële samenwerking van de vijf universiteiten, waarvan de instituten voor wijsgerige en historische pedagogiek de projecten hebben gesteund (de pedagogische subfaculteit van Leiden is tot dusver in het verhaal niet voorgekomen). Een snelle berekening leert dat, als zo kan worden doorgewerkt, deze onderneming binnen tien jaar tijd kan worden voltooid.

Dan kan dit project een grote stimulans zijn voor een historische pedagogiek die antwoorden tracht te geven op vragen die vanuit de pedagogische wetenschappen aan het verleden worden gesteld.

Noten

1. Deze belangstelling van de historische pedagogiek is natuurlijk niet helemaal nieuw. Te denken valt in dit

- verband aan de auteurs van het Duitse blad *Zeitschrift für Erziehungs- und Schulgeschichte*, dat gedurende de eerste decennia van deze eeuw verscheen. Merkwaardig genoeg werd dit tijdschrift in de academische wereld niet voldoende of serieus genomen. De vigerende opvatting van pedagogiek aan de universiteiten impliceerde een zekere minachting voor de geschiedenis van de concrete opvoedingsrealiteit ten gunste van een meer verheven pedagogische ideeëngeschiedenis. Vgl. Dietrich Krause-Vilmar, 'Materialien zur Sozialgeschichte der Erziehung. Ueber die Arbeit der "Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (1890-1938)' in *Zeitschrift für Pädagogik*, 18. Jr. 1972, pp. 257-273.
2. M. De Vroede e.a., *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België in de 19e en 20e eeuw*. Deel I *De periodieken 1817-1878*. Gent/Leuven 1973. Deel II *De periodieken 1878-1895*. Gent/Leuven 1974. Deel III *De periodieken 1896-1914*. Eerste stuk Gent/Leuven 1976. Tweede stuk Gent/Leuven 1978.
 3. In deel I heeft men zelfs nog getracht om zoveel mogelijk bijzonderheden over de auteurs te vermelden. Dit leidde tot zo buitensporig veel onderzoek, dat het niet verantwoord was dat ook voor de volgende delen te doen. De aanvankelijke bedoeling is wel karakteristiek voor de biografische opzet van het Belgische project.
 4. De tijdsindeling heeft betrekking op de aanvangsdatum van verschijnen. In feite zijn ze al veel verder, omdat ze de tijdschriften beschreven totdat ze ophielden te bestaan.
 5. Helaas kon dit verslag niet in druk worden uitgegeven. Het is nu voorhanden als offset-uitgave van het typescript, verzorgd door de centrale reprografie van de K.U. Nijmegen. In de werkgroep participeerden 11 historisch-pedagogen van verschillende Nederlandse universiteiten. M. de Vroede adviseerde en Elisabeth van Zoetendaal was als documentaliste aan het project verbonden.
 6. Het zaakregister garandeert geen enkele toegang tot de tijdschriftliteratuur zelf. M.i. is de functie van bronontsluiting daarom niet zo groot.
 7. De indeling van de 59 rubrieken kwam tot stand op basis van 10 werkvelden, die werden onderscheiden: opvoeding, huiselijke opvoeding, onderwijs algemeen, lager onderwijs, kleuteronderwijs, voortgezet onderwijs, vakken, onderwijzer, leerling, vorming en hulpverlening, personen.
 8. De term object-theoretisch vereist hier nadere toelichting. De code wordt toegekend aan 'iedere uiting van opvattingen, meningen, inzichten over de pedagogische praktijk die een stellingname daarover inhouden, welke stellingname niet als zodanig ter plaatse verantwoord wordt.' p.26.
 9. Deze kaarten met hun uitvoerige informatie kunnen door belangstellenden worden geraadpleegd. Ze bevinden zich in het projectarchief op het Pedagogisch Didactisch Instituut, Prinsengracht 225-227 Amsterdam.
 10. Dit project werd gefinancierd uit de universitaire onderzoekspool.
 11. Ook dit verslag is als offset-uitgave voorhanden.
 12. Er waren nogal wat tijdschriften met een praktisch-dienstverlenend karakter, b.v. tijdschriften voor onderwijzers, die zich beperken tot salariskwesties, verenigingsmededelingen e.d. Als bron voor bepaald soort onderzoek kunnen ze natuurlijk van groot belang zijn.
 13. Van Setten werkte met 6 hoofdrubrieken: I werkvelden, II Onderwijsvakken, III landen, IV abstractieniveau, V aspecten van het besproken werkveld (waarin aangegeven wordt of een artikel vooral spreekt over bijvoorbeeld de doelstelling van een bepaald werkveld of onderwijsvak of juist over de methode), VI niet-pedagogische verschijnselen.
 14. Belangrijk voor zijn methode was de mogelijkheid om iedere categorie op 4 verschillende manieren aan te kruisen. Achter de 375 nummers stonden 4 kolommen. Een kruisje in de eerste kolom betekende, dat de betreffende categorie hoofdonderwerp van het artikel was; een kruisje in de tweede kolom geeft aan, dat de categorie in het artikel voorkomt als deel van een verband (als het bijvoorbeeld gaat over het verband tussen kleuterschool en gezinsopvoeding, dan worden beide categorieën aangekruist in de tweede kolom); de voorlaatste kolom geeft aan dat het hier gaat om de categorie als bijzaak; een kruisje in de laatste kolom betekent, dat het artikel geschreven is vanuit een optiek die bij de betreffende categorie past. Het hanteren van deze kolommen geeft het bewerkingsschema een enorme dimensie.
 15. Deze karakteristiek ligt ten grondslag aan het artikel van H. C. de Wolf over de ontwikkeling van de pedagogische en psychologische opvattingen van het tijdschrift DUX, 1927-1970, in *Jeugd en Samenleving* 1979, pp. 525-564.
 16. Een van de nadelen van de methode is gelegen in het feit, dat de gebruiker zich grondig in de methode moet inwerken, terwijl het resultaat van het eerste Z.W.O.-project onmiddellijk toepasbaar is. De vraag rijst ook of de methode hier en daar niet te subtiel is, waardoor de toegankelijkheid van het materiaal weer vermindert.
 17. Dit onderzoek werd gefinancierd in het kader van de TAP-regeling.
- Curriculum vitae*
J. M. A. Noordman is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit van Nijmegen. Redigeerde de *Literatuurwijzer Historische Pedagogiek*, Nijmegen 1978 en is redactielid van *Comenius, Wetenschappelijk tijdschrift voor democratisering van opvoeding, onderwijs, vorming en hulpverlening*.
- Adres: Instituut voor Wijsgerige en Historische Pedagogiek K.U., Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen
- Manuscript aanvaard 6-4-'81

Ter introductie van 'Onderwijs: Bestel en Beleid'*

Inleiding

Laat mij beginnen met te zeggen dat ik de auteurs en de uitgeefster van het nieuw-verschenen boek dankbaar ben dat zij mij bij het uitbrengen ervan hebben betrokken en dit ondanks het feit dat ik, sedert wij ons in een Ardenner gehucht hebben teruggetrokken, de studie van het onderwijs voor werk in huis en tuin heb verwisseld. Reeds lang houd ik mij niet meer met onderwijsvragen bezig, ik ben niet meer 'bij', maar nu heeft dit boek mij er gedurende verscheidene winterse dagen weer bij bepaald. Daarbij zijn mijn gedachten uiteraard ook teruggegaan naar mijn vroegere relaties met en activiteiten op het terrein van het schoolwezen. Eén uit het midden van de onderwijsjournalisten, Ton Elias, heeft mij een stuk van mijn weg op dit gebied met zijn zo levendige belangstelling begeleid. Ik had mij voorgesteld hem hier terug te zien. Helaas kan ik hem slechts met weemoed en respect gedenken.

50 Jaar geleden

Het is, naar ik mij realiseerde, juist 50 jaar geleden dat ik mijn eerste bezoek aan het ministerie van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen bracht. Ik was sedert kort aan het Centraal Bureau voor de Statistiek verbonden voor het opbouwen van een nieuwe afdeling onderwijsstatistiek.

Bij mijn benoeming had ik verzocht dat mij tegelijkertijd de verantwoordelijkheid voor het Verslag van de staat van het onderwijs zou worden toevertrouwd en de minister was daarmee akkoord gegaan. Voor deze dubbele taak kwam ik de medewerking van de bevoegde ambtenaren inroepen. Ik noem twee van deze autoriteiten: de heren Laban en Ligtvoet, die verantwoordelijk waren voor het lager onderwijs. Zij waren, onbelast door hogere studies, langs de ambtelijke hiërarchie opgeklimmen. Bekwame administrateurs! Zij hadden 10 jaar tevoren de Lager-onderwijswet 1920 samengesteld. Zij hadden de talrijke uitvoeringsbesluiten

gemaakt. Zij waren met de toepassing van een en ander bezig. Tal van beslissingen in geschillen moesten worden ontworpen. Deze departementale heren met hun alliterende namen en hun collega's gaven gestalte aan de administratieve structuur van het schoolwezen. Men denke daarover niet gering. Er is in Nederland op onderwijsgebied misschien meer geregeld dan elders. Het bewaart ons voor het onheil, waarvan ik in België de tekenen ontwaar. Onlangs bestond de regering het daar een Vlaamse school met 8 leerlingen tegen een Waalse weg te ruilen!

De hoofden der onderwijsafdelingen werkten onder de minister zelfstandig. De eenheid van het schoolwezen vond in de organisatie van dat ministerie geen uitdrukking. Een schooltype was een rijk op zichzelf. Het was de tijd, waarin Nederland, naar het woord van Gunning, een stel scholen maar geen schoolstelsel bezat.

Een beleid, gericht op de onderwijskundige vernieuwing kon men de hoofdamttenaren van het ministerie niet toeschrijven. Daarbij vormde het nijverheidsonderwijs een gunstige uitzondering. Maar overigens werd de gedachte, dat de overheid mede de aanpassing van de school aan de veranderende maatschappij en de vernieuwende sociale en pedagogische inzichten zou dienen te bevorderen, niet als passend aangemerkt. Dat was de taak van de levensbeschouwelijke richtingen, waarvan de gegarandeerde manipulatievrijheid strict moest worden geëerbiedigd. Neen, onderwijskundig was er op het departement niet veel gaande. Een van de hoofdinspecteurs van het lager onderwijs verklaarde: 'Boven ons is het luchtledig'. En het Parlement was allerm minst geneigd om in deze constellatie verandering te brengen.

Kentering

In de halve eeuw, die sindsdien is verstreken, hebben zich in denken, ervaren en doen van iedereen op alle levensgebied ingrijpende veranderingen voltrokken. Ik signaleer enkele ontwikkelingen, die ik voor de presentatie van het nieuwe boek van onmiddellijk belang acht.

Vooreerst won in onze cultuur het inzicht veld dat het geheel meer is dan de som van delen. Men begon, zoals de wijsbegeerte van de eeuwwisseling af had gedaan, te zoeken naar de synthese van voorheen verspreide verschijnselen.

* Toespraak bij de presentatie op 15 januari 1981 in het perscentrum 'Nieuwspoor', 's-Gravenhage. Bekort i.v.m. de bespreking, welke prof. dr. J. F. Vos aan het boek wijdt (zie elders in dit nummer).

De antropologen leerden ons een cultuur als een interdependente eenheid kennen. Jan Romein pleitte voor integrale geschiedschrijving. Er ontstonden theorieën van maatschappelijke ontwikkeling en verandering. Bij het Centraal Bureau voor de Statistiek stelden wij ons daarop in door het publiceren van cijferreeksen over vele jaren. In de hongerwinter werkten wij met een stel ondervoede, maar niettemin toegewijde, ambtenaren, waaronder een latere Nobelprijswinnaar, aan het systeem der 'nationale rekeningen', waarin verspreide economische statistieken geïntegreerd werden. Daarmede legden wij de grondslag voor het werk van het op te richten Centraal Plan Bureau. Want dit was de praktische kant van de nieuwe attitude: het streven naar ordening van hetgeen zich eerder ongebreideld voltrok, planning van hetgeen men voorheen op zijn beloop liet. Een ander verschijnsel in dezelfde lijn: de technieken van de organisatie ontstonden en werden professioneel beoefend.

Vervolgens vermeld ik een ontwikkeling in de wetenschappen van mens en samenleving.¹ Hier ontstond, onder inspiratie van de zo vruchtbare ervaring in de natuurwetenschappen, naast de zuivere wetenschap, die haar doel in zichzelf draagt, de toegepaste wetenschap, die een doel van praktische betekenis najaagt. De concrete werkelijkheid werd rechtstreeks tot studie-object.

De toegepaste wetenschap manifesteert zich

- vooreerst in het survey, dat een duidelijk *overzicht* betreffende een situatie tracht te geven,
- dan in de research, het doelonderzoek, dat streeft naar een *inzicht* in een bepaald object, en
- soms in de prognose, een voorspellend *uitzicht* op te verwachten veranderingen.

Zo begonnen wetenschapsbeoefenaren nieuwe verantwoordelijkheden te aanvaarden: behalve de uitbreiding van kennis als zodanig trok hen de gedachte, dat zij dienstbaar konden zijn aan mens en samenleving. Zo ging het in de psychologie, de sociologie en de economie. De pedagogiek, bevrijd van de omklemming der wijsbegeerte, zocht haar weg naar de praktijk van opvoeding en onderwijs.

Nog één opmerkelijk verschijnsel. Wanneer de wetenschap de concrete werkelijkheid nader komt, wordt de discipline-indeling, typerend voor de oude universiteit, doorbroken. Het onderwerp, dat zich als een probleem van het praktische leven aan ons opdringt, wordt zo veelzijdig mogelijk belicht. De multi-disciplinariteit doet haar intrede. Neem de onderwijsresearch: toen de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs werd opgericht, werd in haar bestuur statutair plaats ingeruimd voor vertegenwoordigers van uiteenlopende onderzoeksgebieden. De stichting vertoont overigens nog een ander opmerkelijk aspect: de levensbeschouwelijke richtingen zijn *gezamenlijk* gerepresenteerd: toegepaste wetenschap evenals wetenschapstoepassing (techniek) grijpen over zulke scheidslijnen heen.

Nu een beeld, dat u van een hovenier zult aanvaarden: dit was de aarde, waaruit de onderwijskunde is ontsproten. Nog enkele opmerkingen over de wortels, waaruit zij is voortgekomen.

De tendenties, die ik u schetste, hebben het aanzijn gegeven aan de onderwijsresearch. Zij gaat terug op Ph. Kohnstamm. Hij, niet toevallig uit de natuurwetenschap

afkomstig, overbrugde de distantie, die hoog-geleerden jegens de onderwijswereld beneden hen, in acht namen. Bewogen door een sterk maatschappelijk engagement, wierp hij zich o.a. op de problemen van de lagere school, die immers de school voor allen was. Wat hij, niet *in* maar *aan* de universiteit met povere middelen begon, werd in de vele jaren, die sindsdien zijn verstreken, tot een verspreide en omvangrijke bedrijvigheid. En nu overwegend *binnen* de universiteit. Ze wordt in dit boek passend beschreven. Ik noem Kohnstamm gaarne omdat mijn schoonvader bij mij de belangstelling heeft gewekt voor de aspecten, die boven de juridische benadering in mijn eerste werkkring bij de Schoolraad voor de scholen met de Bijbel uitgingen.

Ik vermeld verder de onderwijsstatistiek als een van de wortels. Ik meen dat kwantificering een van de mogelijkheden is om het schoolwezen te leren kennen. Als de statistiek aan haar objectiviteit de actualiteit van de vraagstellingen paart, heeft zij het vermogen om de visie te verrijken en het beleid te stimuleren. Ze is in dit boek gepresenteerd.

Een internationale dimensie heeft ertoe bijgedragen om het zicht op het schoolwezen te verscherpen. Na de Tweede Wereldoorlog ontstonden er intergouvernementele organisaties, die zich voor het onderwijs begonnen te interesseren en die krachtige stimulansen gaven tot de studie van de nationale systemen. Ik heb er veel van geleerd. Nu ik het toch over internationale invloed heb: heel het boek, dat ik ga bespreken, vertoont de neerslag van literatuur van buitenlandse oorsprong. Onze problemen zijn slechts bij uitzondering typisch Nederlands. Ook elders zijn onderzoekers bezig. Het is verheugend dat wij onze oriëntatie thans tot ver buiten onze grenzen uitstrekken. Wij hebben de vensters open gezet.

Het ministerie van Onderwijs kwam in beweging. Men begon te spelen met de gedachte aan een Grondslagenwet voor het gehele systeem. In 1951 verscheen een 'Nota betreffende onderwijsvoorzieningen' van minister Rutten met een samenhangende benadering. Er volgde een Mammoetwet voor het voortgezet onderwijs. In het laatste decennium werden meer diepgravende contouren- en andere nota's gepubliceerd. Ernstig werd gepoogd te geraken van een sterk allocatief tot constructief onderwijsbeleid. Intussen werd het ministerie gereorganiseerd in de richting van coördinatie en planning. Uiteindelijk ontkwam het niet aan de activiteiten van organisatie-adviseurs.

Welnu, in het kader van heel deze beweging is de onderwijskunde ontstaan. Er kwamen binnen de pedagogiek hoogleraren in het vak met medewerkers. Er kwamen onderwijskundigen op de arbeidsmarkt. Eén van de beroepen van afgestudeerden, die veel gevraagd worden. Het ministerie en de gemeenten benoemen ze en op niet-geringe plaatsen. Het eerbiedwaardige maandblad 'Pedagogische Studien' noemt zich van 1970 af 'Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde'. Er verschenen ook publikaties in boekvorm op het terrein, zoals men uit het boek van vandaag kan vernemen.

Het boek van vandaag

Met dit boek is langs de nog prille weg van de onderwijs-

kunde een eerste mijlpaal gezet: 'Onderwijs – Bestel en Beleid' heet het. Het is geschreven door de heren Van Kemenade, tevens eindredacteur, Jungbluth, Lagerweij, Leune en Ritzen.

In verband met het grote aandeel, dat de heer Van Kemenade in dit omvangrijke geheel heeft gehad, lijkt het mij goed te waarschuwen tegen een misverstand, dat zou kunnen rijzen uit hoofde van de belangrijke rol, die hij heeft gespeeld als minister en de plaats, die hij nog inneemt als kamerlid. Men zou kunnen vergeten dat er nog een andere Van Kemenade is, die eerder een hoogleraarsfunctie te Nijmegen vervulde en thans buitengewoon hoogleraar in de onderwijskunde is aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Er zijn politici, die studeren en dat lijkt mij een zegen. Dit boek raakt telkens aan de politiek, omdat tal van essentiële beslissingen in schoolwezen betreffende, in het kader van de staat, genomen moeten worden en dus ook voorwerp kunnen zijn van politieke tegenstellingen. Maar dit boek is geen politiek geschrift. Het beweegt zich eerder in het vlak van de achtergronden. Het is geen politiek program voor de komende regeringsperiode. Het denkt op langere termijn. Het stelt meer vragen aan de orde dan dat het oplossingen aanprijst. De auteurs beschrijven en analyseren zo objectief mogelijk. Dit is een werk van toegepaste sociale wetenschap.

In de meerzijdige samenstelling van de schrijversgroep komt het multi-disciplinaire karakter van de onderwijskunde tot uitdrukking. Voorheen was er één auteur, die de bijdragen van verschillende disciplines trachtte te vertolken, nu zijn het drie sociologen, een econoom en een pedagoog, die de pen hebben opgenomen. Daarbij mag niet vergeten worden dat Van Kemenade een ervaring-in-de-praktijk bijdraagt, die zich (behalve in opstellen en nota's van zijn hand) op het terrein nog niet heeft gemanifesteerd. Tien jaar geleden was een werkgroep als thans in actie kwam, nog niet beschikbaar. Kwantitatief en kwalitatief zijn wij er met het vak aanzienlijk beter aan toe. Jammer dat er nog slechts een gering overschot aan geleerden is om het nieuwverschenen werk straks kundig te recenseren! Ik spreek uit ervaring.

Het schoolwezen is een samenstel van onderwijssoorten op verschillende niveaus, die – zoals wij zagen – vroeger de aandacht bepaalden. Dit boek is gecomponeerd vanuit de tendentie tot synthese, die recenter tijden eigen is. Het blijkt reeds aanstonds uit wat ik de ouverture tot deze compositie wil noemen, Van Kemenade's schets van de maatschappelijke ontwikkelingen, die het onderwijsbestel bepaalden. Zulks met soms disharmonische consequenties.

In de synthetische benadering vindt dit werk zijn eenheid, waaraan de diversiteit van de schrijvers met hun uiteenlopende stijlen nauwelijks afbreuk doet.

Bij mijn verdere beschrijving van deze aanwinst voor de onderwijskundige literatuur neem ik mijn uitgangspunt in wat ik zojuist zei over de werkwijze der toegepaste wetenschap, die zich manifesteert in survey, research en prognose. Ik noem wat hier aan overzicht, inzicht en uitzicht wordt aangedragen. Het is niet de indeling, die wij in de inhoudsopgave aantreffen, ze doorkruist soms zelfs de hoofdstukken. Volg mij, als u wilt, op deze weg door de 671 pagina's, die voor ons liggen.

Vooreerst dan het survey-element. Wat beoogt het survey? De onderzoeker bakt voor zich een veld van waarneming af, hij zoekt, vermeldt en selecteert de gewenste gegevens, hij interpreteert ze en ordent ze volgens bestaande categorieën of nieuwe voor eigen doel ingevoerde begrippen en hij beschrijft de uitkomsten in een goed leesbare tekst. Het eerste deel van ons boek bevat zo'n survey. Het beschrijft het onderwijsbestel in hoofdlijnen. Het levert een nuttige oriëntering voor de jongeren, die zich de kennis van het Nederlandse schoolwezen eigen moeten maken en de ouderen, die – zoals ik – merken dat zij de ontwikkelingen ervan niet voldoende hebben gevolgd.

Gewoonlijk wordt het survey gemotiveerd door vraagstellingen, die het onderwerp van nader onderzoek moeten gaan vormen. Dat verleent aan de verkenning en beschrijving van het terrein een zekere spanning, de lezer vraagt zich onbewust af, waarvoor de auteur zijn materiaal zal gaan gebruiken.

In dit boek is dit reeds aanstonds het geval wanneer Van Kemenade, nog in zijn ouverture, het proces der beleidsvorming aan de orde stelt. De vraag is: wie bepaalt op het terrein van het onderwijs het beleid? In antwoord hierop worden de bij het onderwijs betrokken organisaties en hun onderlinge verhoudingen aangeduid en in een uiterst boeiende figuur weergegeven. Zo'n voorstelling, waarvan er meer in het boek voorkomen, vergemakkelijkt vaak de perceptie van verschijnselen, waarvan de beschrijving in woorden een moeizame opsomming eist. Van Kemenade heeft hier het thema aangegeven, dat Leune in deel 4 'Besluitvorming in het onderwijsbeleid' opneemt.

De overige onderzoeken in het boek hebben betrekking niet op de vorming maar op de oriëntatie van het beleid. Ze geven telkens aanleiding tot het aandragen van overzichtsgegevens. Hiervan slechts één voorbeeld.

Ritzen wijdt in het deel 'Onderwijs en economie' een hoofdstuk aan de bekostiging en de kosten van het onderwijs en geeft daarmede een belangrijke aanvulling aan hetgeen daaromtrent in de schets van het onderwijsbestel in hoofdlijnen is medegedeeld.

Genoeg echter onder het hoofd Survey om duidelijk te maken dat de presentatie van het schoolwezen hier een stuk verder wordt gebracht. Zulks geschiedt deels aan de hand van bestaande en algemeen toegankelijke bronnen maar merendeels wordt informatie aangeboden, die een wezenlijke aanvulling betekent van het arsenaal van onze kennis.

Ik kom nu tot het research-element. Wat verstaan wij in casu onder research? Er is een probleem, dat van maatschappelijk belang wordt geacht. De onderzoeker maakt zich veronderstellingen omtrent de mogelijke oplossing ervan. Zijn kennis van het terrein helpt hem daarbij. Zulke hypothesen leiden hem bij zijn speurwerk. De onderzoeker gaat verder en tracht de krachten te ontdekken en zo mogelijk te meten, die in het veld werkzaam zijn, de krachten in hun wisselwerking. Hij probeert vast te stellen, welke factoren van buitenaf op zijn object inwerken.

Veel research in dit boek komt nog niet verder dan de genoemde hypothese en dikwijls vermeldt de conscientieuze auteur dat verder empirisch onderzoek nodig zou zijn om het inzicht steviger te vestigen. Hoe teleurstellend het is dat wij niet alles weten, het signaleren van de punten van

onze onwetendheid stimuleert de voortgang van het wetenschappelijk onderzoek.

De bespreking van de problemen wordt ingeleid door een analyse van de verhouding tussen onderwijs en samenleving in het algemeen. Een boeiend college onderwijssociologie van prof. Van Kemenade. Hij wijst erop dat verscheidene ontleding duidelijk maken dat er een sterke samenhang bestaat tussen de produktieverhoudingen en de inrichting van het onderwijs, maar hij neemt met goede argumenten afstand van de neo-marxistische gedachte dat de produktieverhoudingen bepalend zouden zijn voor de structuur en de inhoud van het schoolwezen. Dit wordt mede bepaald door algemene sociale en culturele kenmerken van de samenleving, de tegenstellingen daarbinnen en de historische ontwikkeling van de onderwijsstelsels.

Er volgen vele lichtgevende analyses.

Wij hebben nu aangeduid dat het boek ons *overzicht* biedt en vermeld dat het ons *inzicht* vermag te verrijken.

Het laatste deel houdt zich met het *uitzicht* bezig. Indien de krachten, die in het veld van onderzoek werken, zijn ontleed en zo mogelijk gemeten, wanneer de wisselwerking daartussen voldoende is bepaald, kan deze kennis worden gebruikt voor een weloverwogen blik in de toekomst. Van Kemenade wijst de gedachte van de eigenlijke voorspelling af. De ervaring leert dat er geen voorspelling is, die niet is ingehaald of doorkruist door sociale, technologische, economische, demografische of culturele veranderingen, die blijkbaar niet of onvoldoende konden worden voorzien. Het laatste deel van het boek volstaat daarom met enig zicht te openen op te verwachten ontwikkelingen en op de problemen, waarvoor in het beleid oplossingen moeten worden gezocht. Het gaat om de ontwikkelingen, zoals ze op grond

van de nationale en internationale literatuur te verwachten zijn, om hetgeen blijkens de voorafgaande delen in het onderwijs reeds gaande is om de 'knelpunten en dilemma's', waarmee het beleid straks zal worden geconfronteerd.

Besluit

Ziet hier 'Onderwijs: Bestel en Beleid' in een notedop. Ik begon dit exposé met een persoonlijk woord. Laat mij er ook mede besluiten. Het is voor mij een uitzonderlijke ervaring om te mogen vaststellen dat een stuk van mijn vroegere activiteiten voortgaat. Het is verheugend om te constateren dat een jongere generatie, na je tijd, het werk met nieuw verworven kennis en verrijkt inzicht vervolmaakt. Er is voortgang en bovenal wezenlijke vooruitgang. Dit boek betekent sedert ik schreef een reuzenschrede voorwaarts.

De Salzburgse hofmusicus Leopold Mozart, vader van Wolfgang Amadeus, was een verdienstelijk componist en violist. Hij heeft jaren gedacht dat hij Mozart was. Tot bleek dat hij de vader van Mozart was. Ik prijs hem gelukkig!

Ph. J. Idenburg

Noot

1. Zie J. Ch. W. Verstege, *Geografie, regionaal onderzoek en geografische ordening, een systematologische studie*, dissertatie, Utrecht, 1942.

Boekbespreking

Kemenade, J. A. van, (redactie), *Onderwijs: Bestel en beleid*, met medewerking van P. L. M. Jungbluth, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune en J. J. M. Ritzen. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, 671 pag., f 67,50, ISBN 90 01 46665 6

Als er één zaak was waar we in de Nederlandse onderwijs-wetenschap behoefte aan hadden dan was het aan een goed geschreven en gedocumenteerde overzichtsstudie over het onderwijsbestel in Nederland zoals dit vandaag de dag functioneert. De fameuze 'schets' van Idenburg, alsmede zijn 'Theorie van het Onderwijsbeleid' waren in aanzienlijke mate door de tijd ingehaald. In het universitaire onderwijs in de onderwijswetenschappen werd dit jaarlijks op pijnlijke wijze ervaren en probeerden we ons te redden met behulp van zelf samengestelde mappen met artikelen e.d. Dit gegeven alleen al maakt het verschijnen van deze overzichtsstudie tot een verheugend gebeuren. Het vult een duidelijke lacune in de aanwezige publikaties over het Nederlandse onderwijsbestel in haar verschillende facetten.

In het 'Woord vooraf' maakt redacteur Van Kemenade duidelijk dat het boek als zodanig ook is bedoeld. Het is een 'aanvulling en uitwerking' van met name Idenburgs standaardwerk over het schoolwezen in Nederland, en in aansluiting hierbij richt het zich primair op de macro-aspecten van het onderwijs, op het Nederlandse onderwijsbestel en -beleid alsmede de samenhang tussen onderwijsbestel en maatschappelijke context waarin dit ligt ingebed. Maar niet slechts uit het 'Woord vooraf', maar evenzeer uit de publieke presentatie ervan komt naar voren dat de auteurs deze studie beschouwen als een onderwijswetenschappelijk zwaargewicht, hoewel ze zich – uiteraard – realiseren dat ook zij geen volledig beeld hebben kunnen schetsen van de vele facetten van het onderwijsbeleid en onderwijsbestel.

Door een dergelijke wijze van presenteren van de studie wordt het – naar mijn gevoel – de recensent niet gemakkelijk gemaakt. Immers, veelal is het zo dat in het wetenschappelijk forum wordt uitgemakkt – en dit is een ingewikkeld en vaak langdurig proces – welke publikaties wel en welke niet als wetenschappelijke prestaties van de eerste rang kunnen worden aangemerkt. Een ieder, die de geschiedenis van de wetenschapsbeoefening kent, weet hoe ironisch een dergelijk proces kan verlopen: lichtgewichten kunnen – later – zwaargewichten blijken te zijn en vice versa.

Ik schrijf dit zeker niet om maar iets van de waarde van het boek af te doen, integendeel. Het gaat me erom aan te geven waarom – nog afgezien van het brede scala van behandelde onderwerpen – ik het recenseren van deze studie een niet eenvoudige zaak vind. Door de presentatie en de

ruime aandacht van de media – mede gezien het verleden van de redacteur Van Kemenade – heeft het boek immers al een zekere status verkregen nog voor het in het forum is aangekomen. Het boek heeft de kloeki omvang van in totaal 671 pagina's en is voorzien – terecht – van een personen- en zakenregister. De eindredactie is gevoerd door J. A. van Kemenade, de overige medewerkers zijn P. L. M. Jungbluth, J. M. M. Ritzen, J. M. G. Leune en N. A. J. Lagerweij. Naast de algemene inleiding bevat het boek zes delen.

In deel 1 wordt door Van Kemenade, volgend op een korte historische analyse, het huidige Nederlandse schoolwezen in grote lijnen weergegeven. Ingegaan wordt bovendien o.a. op het volwassenenonderwijs, de voorzieningen voor bijzondere groepen, de opleidingen tot onderwijsgeven, de verzorgingsstructuur en de onderwijsuitgaven.

Het tweede deel is sterk onderwijssociologisch van aard, en betreft de relatie onderwijs-samenleving. De auteurs – Van Kemenade, Jungbluth en Ritzen – gaan met name in op het thema 'onderwijssociale ongelijkheid' en geven bondig het onderwijssociologisch denken hierover – en de hierin aan te treffen verschuivingen – weer. Ook de problemen rond de relatie 'onderwijs-arbeidsmarkt' en de levensbeschouwelijke verscheidenheid in het Nederlandse onderwijs komen in dit deel aan de orde.

Deel 3, geschreven door Ritzen, handelt over de economische aspecten van het onderwijs. Ritzen geeft een gedegen en feitelijk overzicht van de economische problematiek en opvattingen aangaande het onderwijsbeleid.

In deel 4 geeft Leune een overzicht van de administratieve structuur van ons schoolwezen, het functioneren van pressiegroepen in het onderwijs, de organisatie van het onderzoek van het onderwijs, waarbij ook de relatie met het onderwijsbeleid aan de orde wordt gesteld. Het deel sluit af met een verhandeling over enige kenmerken van de besluitvorming in het onderwijsbestel.

Deel 5 is gewijd aan onderwijskundige opvattingen over de mogelijkheden en onmogelijkheden in de veranderbaarheid van het onderwijs. Interessant is dat Lagerweij er duidelijk op wijst dat de huidige nadruk op de 'creatieve' en 'autonome' school bij het innoveren van het onderwijs ook negatieve kanten heeft, die niet mogen worden onderschat. Op deze wijze tracht hij een al te modieuze benadering van onderwijsinnovatieproblemen te vermijden.

De studie sluit af met deel 6, dat gewijd is aan de toekomst van het onderwijs. De auteurs geven in dit hoofdstuk een schets van de huns inziens centrale knelpunten en dilemma's in het onderwijsbeleid van nu en morgen. Op deze wijze slagen zij erin de feitelijke informatie, die het boek rijklijk bevat, een toekomstgericht gezicht te geven.

Uit deze zeer beknopte opsomming van de inhoud van 'Onderwijs: Beleid en bestel' wordt, hoop ik, de lezer duidelijk hoeveel feitelijke informatie – en op welke verschillende terreinen gelegen – over het huidige onderwijs en onderwijsbelevingsvraagstukken in dit boek is samengebracht. Ik kan me dan ook niet goed voorstellen dat er een op het onderwijs gerichte opleiding of organisatie zou zijn die hiervan geen dankbaar gebruik zou willen maken. De studie is een 'must' voor iedereen die in of rond het onderwijs werkzaam is of zal gaan werken. Het vult niet slechts, zoals reeds is opgemerkt, een duidelijke lacune in onze huidige literatuur over ons onderwijs, maar het is – gezien de grote hoeveelheid feitelijke en actuele informatie welke hieromtrent wordt aangeboden – evenzeer een bewonderenswaardig stuk werk. Deze waardering betekent echter niet dat ik – als onderwijskundige – geen enkele bedenking tegen deze studie zou hebben: dit is wel degelijk het geval. Immers: het bijeenbrengen van feitenmateriaal over het wel en wee van het huidige onderwijsbestel – hoe nuttig en belangrijk ook – maakt een publikatie nog niet onderwijswetenschappelijk. Feitenverzamen is helaas geen wetenschap. Wetenschap ontstaat door de theorievorming, van waaruit de feiten als feiten worden gevonden en geordend en waarin ze liggen gegrondvest.

Bij het plaatsen van enige kritische kanttekeningen gaat het me dus niet om het leveren van detailkritiek. Het gaat evenmin om het kritiseren van de meer feitelijk-georiënteerde informatie over de opzet en inrichting in het schoolwezen e.d. Op de eerste plaats gaat het hier om de theoretische grondtoon, waarin deze informatie ligt ingebed, en welke met name in deel 1, 2 en 6 is aan te treffen. De vraag is niet slechts of de mate waarin aan theorievorming is gedaan voldoende is om de massa feitenmateriaal te kunnen dragen; het gaat hierbij evenzeer om de inkleuring – de grondtoon – van deze theorievorming.

Deze theoretische grondtoon is, ten eerste, onderwijssociologisch van aard. Dit betekent per definitie dat verschillende uitspraken, welke mogelijk van toepassing zijn op de onderwijssociologie, dit niet behoeven te zijn op andere onderdelen van de onderwijswetenschappen (pedagogiek, onderwijskunde, onderwijspsychologie e.d.). Op pagina 22 wordt gesteld dat, in het algemeen gesproken, in de onderwijswetenschappen de bestudering van het proces van het onderwijsbeleid een vergeten hoofdstuk is. Hoe dit valt te rijmen met het feit dat Van Kemenade c.s. voortbouwen op o.a. Idenburgs 'Theorie van het Onderwijsbeleid', waarin – als geschiedschrijving van de vergelijkende onderwijskunde – een gedegen analyse te vinden is hoe in de algemene en vergelijkende onderwijskunde onderwijsbelevingsaspecten en -processen werden benaderd? Aan de hand van sociologische literatuur wordt gesteld (op pag. 100) dat in Nederland de aandacht voor de sociale dimensie van het onderwijs pas laat tot ontwikkeling is gekomen. Maar je zou, vanuit de pedagogiek, kunnen wijzen op het baanbre-

kende werk van Kohnstamm, Mennicke of de neoherbartianen. Terecht wordt – om een ander voorbeeld te noemen – op pag. 117 e.v. gesteld dat het onderwijs niet slechts gezien kan worden als een kwalificatie- en selectiemechanisme, maar 'het is primair een institutionalisering van een bepaald deel van de cultuur van de samenleving (...)' onderwijs is derhalve primair sociaal georganiseerde cultuur en de analyse van de verhouding tussen onderwijs en samenleving dient zich dan ook te richten op de achtergronden en de doeleinden van deze cultuurbeheersing. Met deze conclusie ben ik het van harte eens, maar als de analyse dan afgesloten wordt met de algemene vaststelling dat, ondanks het voorwerk van Durkheim, onderzoek op dit terrein 'nog nauwelijks plaatsgevonden' heeft, dan raak je toch lichtelijk geïrriteerd. Mogelijk is de vaststelling correct wat de onderwijssociologie betreft, maar als onderwijskundige, afkomstig uit met name de pedagogiek en psychologie, kan ik het er moeilijk mee eens zijn. Kortom: m.i. was het juist geweest om – gezien de zwaarte van dergelijke uitspraken – deze niet als algemeen-wetenschappelijke kennis te presenteren.

Het tweede deel van mijn kritiek betreft niet het wetenschappelijk etiket van de grondtoon, maar de inhoudelijke rationale ervan. Wel hangt ze met de bovenstaande kritiek samen. Deze rationale betreft met name de ontwikkeling van het onderwijssociologisch denken vanaf de jaren vijftig tot heden. Van belang hierbij is dat, meer recentelijk, de overgang geschetst wordt van de stelling dat het onderwijs slechts de ongelijkheid in de maatschappij kan reproduceren (o.a. Bowles en Gintis) naar een meer 'optimistische', cultuur-politieke benaderingswijze: 'Daarmee zou het probleem van de verhouding tussen onderwijs en ongelijkheid, na respectievelijk de zogenaamde conservatieve, liberale en egalitaire benadering, in een vierde fase komen, die men de cultuurpolitieke of emancipatorische zou kunnen noemen' (pag. 156). Te waarderen valt dat deze vierde fase geplaatst wordt in een samenleving die bezig is multiraciaal te worden: de problemen worden niet uit de weg gegaan. Maar minstens zo interessant is dat met deze conclusie het gedeelte over 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' wordt afgesloten: we gaan dus deze – vierde – fase nú in. Met een dergelijke conclusie heb ik het moeilijk. Waarom? Om duidelijk te kunnen maken wat ik bedoel is een korte uitweiding wenselijk.

De door Van Kemenade c.s. geschetste ontwikkeling is m.i. mogelijk te begrijpen vanuit de ontwikkeling van het cultuur-politieke klimaat, ook in de wetenschap. Het is nog maar kort geleden dat de totale gedetermineerdheid van 'bovenbouw'-instituten vanuit de 'onderbouw' als een officieel leerstuk gold binnen sociaal-geëngaste kringen. Een dergelijke wijze van denken is bijvoorbeeld kenmerkend voor het zgn. 'OOMO-rapport' (de volledige titel is 'Onderwijs, sociologie en ongelijkheid. Naar een programmering van onderzoek betreffende de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid', Nijmegen, 1978). Langzamerhand echter kwam er een stroming om gang waarin aan de 'relatieve autonomie' van 'bovenbouw'-instituten ruimte werd toegekend. In de sociologie kan gewezen worden op de opvattingen van Elias, in de marxistische politieke filosofie op het werk van Al-

thusser en Poulantzas, alsmede op het werk van niet-marxistische denkers als Ellul en Luhmann. Men zou kunnen stellen dat in de sociale wetenschappen deze stroming inmiddels vaste grond onder de voeten verkregen heeft. Van hieruit is het te begrijpen dat Van Kemenade c.s. in het denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid een vierde, cultuurpolitieke fase een aanvang laten nemen. (Mogelijk speelt ook het werk van Snyders in deze context een rol.) Op zichzelf vind ik deze ontwikkeling verheugend: ze betekent een bevrijding uit een te dogmatisch kader en schept ruimte voor nieuwe benaderingswijzen. Maar wanneer dit betekent dat het ingaan van deze fase zou gelden voor de onderwijswetenschap in haar geheel, dan meen ik dat dit een principieel onjuiste weergave van zaken zou zijn.

Reeds in de twintiger jaren is, zowel in de marxistische als niet-marxistische traditie, het economisch-deterministisch denken gekritiseerd en gepleit voor de erkenning van – zij het vaak in andere bewoordingen – de 'relatieve autonomie' van 'bovenbouw'-instituten, waaronder onderwijs en opvoeding. Te denken valt aan filosofen als Lukács, Korsch, Jakubowski. In de Russische traditie werkt in de jaren twintig de filosoof Deborin deze conceptie uit. Verder kan gewezen worden op de cultuurfilosofie, vanaf de twintiger jaren ontwikkeld binnen de zgn. Frankfurter Schule: met name het werk van Adorno is hier van belang. (Zijn essay 'Theorie der Halbbildung' kan ik iedere onderwijsvernieuwer nog steeds van harte aanbevelen.)

Welnu: mijn stelling is dat in de pedagogiek en psychologie een dergelijke cultuurpolitieke benaderingswijze reeds geruime tijd is ingeburgerd. Gewezen kan worden – binnen de aloude geesteswetenschappelijke pedagogiek – op het werk van Litt, m.n. zijn cultuurhistorische theorie, in het kader waarvan hij reeds voor de Tweede Wereldoorlog de in zwang zijnde reformpedagogische ontplooiingsgedachte scherp kritiseerde. Voor de ontwikkeling van het geesteswetenschappelijk denken over onderwijs en opvoeding in (West-)Duitsland en Nederland is Litt van grote betekenis geweest. Men denke slechts aan de Nederlandse opvoedkundige Langeveld, en aan zijn invloed o.a. op Van Gelder. Maar ook de cultuurfilosofie van Adorno c.s. is voor de pedagogiek van grote betekenis geweest: gewezen kan worden op de historische pedagoog Heydorn, op het werk van Mollenhauer en anderen.

In de Russische traditie is deze benaderingswijze, in aansluiting bij Deborin, verder uitgewerkt door de pedagoog Pinkevič en de psycholoog en onderwijskundige Vygotskij (c.s.). Met name de Russische onderwijskunde en onderwijspsychologie heeft het onderwijs in Nederland, wat de interne vormgeving ervan betreft, in aanzienlijke mate beïnvloed. In feite hebben we hier te maken met opvattingen over innovatie van het onderwijs, waarin – hoe verschillend ook wetenschapstheoretisch onderbouwd – de cultuurpolitieke benaderingswijze de harde kern uitmaakt. Vanuit een dergelijke benaderingswijze werd in de jaren zestig en later vanuit de onderwijskunde gepleit voor een middenschool, alsmede voor het vaststellen van de benodigde minimale eindtermen hiervoor. (Dit laatste vooral naar aanleiding van het verschijnen van de studie van W. Kienitz e.a.: *Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen*, Berlin, 1971. Overigens knoopt Lagerweij in

zijn bijdrage aan deel 6 weer bij deze studie aan, alsmede de hierin verwoorde problematiek wat de gemeenschappelijke eindtermen voor de middenschool betreft. In wezen zijn we hiermee terug in de discussie hieromtrent zoals deze in 1971 en later in de onderwijskunde heeft plaatsgevonden; een discussie die helaas werd ingehaald door de onderwijspolitieke ontwikkelingen sindsdien.)

Maar ook in de wijze waarop in het boek de nieuwe, cultuurpolitieke benaderingswijze wordt onderbouwd lijkt het zgn. 'OOMO-rapport' het fundament te vormen waarop Van Kemenade zich inhoudelijk baseert. Van Kemenade stelt de deficiëthypothese – verbonden met het betrekkelijk 'uniforme' . . . cultuurmodel van de meritocratie – tegenover de differentiatiehypothese, waarin gesteld wordt dat de aanhangers van de deficiëthypothese te weinig oog hebben voor de culturele waarden welke we kunnen aantreffen bij achterstandsgroepen en minderheden, en de onderwijsvernieuwing te naïef modelleren naar de 'uniform-culturele en gestandaardiseerde versies van het schoolstelsel' (pag. 150, 151). Van Kemenade heeft gelijk wanneer hij stelt dat in het kader van de cultuurpolitieke bandering gestreefd dient te worden naar onderwijs waarin het zaak is 'Leerlingen niet slechts in aanraking te brengen met cultuurpatronen die traditioneel aan bepaalde maatschappelijke groeperingen of posities verbonden zijn maar hen ook in de gelegenheid te stellen kennis te nemen van een breder spectrum van de cultuur in de samenleving en hen daardoor de mogelijkheid te geven zelf meer bewust te kiezen uit de culturele alternatieven die in de samenleving mogelijk zijn' (pag. 156). Hij heeft evenzeer gelijk als hij stelt dat een categorale opbouw van een onderwijssysteem dit een moeilijk haalbare zaak maakt. Maar ook hier heb ik moeite met het vertrekpunt, d.i. het tegenover elkaar plaatsen van een uniform cultuurmodel van de meritocratie, als dominant cultuurmodel en de cultuurmodellen van economische en culturele minderheden. Met een dergelijke tegenstelling als vertrekpunt hangt – connotatief – een andere tegenstelling samen, nl. het cultuurmodel van de 'heersende klasse' c.q. meritocratie versus het cultuurmodel, dat we zouden kunnen aantreffen in het 'subculturele milieu van de arbeidersklasse' (OOMO-rapport). En het is de vraag of een dergelijke tegenstelling terecht is. Men behoeft bijvoorbeeld toch geen groot kenner van de marxistische pedagogiek en psychologie te zijn om te weten dat juist hierin (Lenin kritiseerde reeds in 1921 het onderscheid dat toen in de jonge sovjet-onderwijswetenschap gemaakt werd tussen 'burgerlijke' en 'proletarische' cultuur), reeds vele jaren geleden, het inzicht werd ontwikkeld dat de situatie veel ingewikkelder lag. Het burgerlijke cultuurmodel was en is niet slechts 'uniform' en conserverend, maar evenzeer radicaal, kritisch en hervormingsgezind. Het proletarische cultuurmodel was en is niet slechts vooruitstrevend e.d., maar kan evenzeer grof zijn, doordringend van vooroordelen jegens andere etnische groeperingen, nivellerend. Het is niet toevallig dat in het beroemde onderwijsplan van Langevin-Wallon de culturele 'promotion de tous' het uitgangspunt was, waarin het recht op 'culture' niet slechts aan de kinderen van de elite, maar aan ieder kind van het volk werd toegekend. Ook in de Duitse – ook pedagogische – traditie was deze tegenstelling een fel bedis-

cussieerde zaak, vooral in de beeldende kunst en literatuur. (Men denke slechts aan de discussie rond de politieke betekenis van het werk van Brecht en Thomas Mann. Hoe burgerlijk-fijnzinnig heeft Mann niet, o.a. in de Buddenbrooks, de uitwassen van het toenmalige kapitalisme beschreven?) In het bovengenoemde essay van Adorno wordt uiteraard in een ander 'taalspel', een dergelijke tegenstelling, als uitgangspunt voor onderwijsvernieuwing, scherp gekritiseerd.

Samenvattend: het gaat me in deze kritische beschouwing er niet om de cultuurpolitieke benaderingswijze van onderwijsbelevingsvraagstukken, welke nu wordt voorgestaan, te bestrijden. Integendeel, ik vind het een verheugende zaak. Wat mij stoort is het feit dat het ingaan van een dergelijke fase als een algemeen-onderwijswetenschappelijk gebeuren wordt geschetst. Veeleer geeft het de stand van zaken weer in het denken over onderwijsbelevingsvraagstukken, zoals we dit kunnen aantreffen in de huidige onderwijssociologie. De bijdragen van Jungbluth passen m.i. overigens voortreffelijk in een cultuurpolitieke benaderingswijze. Dit geldt ook voor de bijdrage van Lagerweij aan deel 6: het probleem van de 'communale eindtermen' voor het middenschoolonderwijs is, hoe men dit ook keert of wendt, voor het eerst duidelijk verwoord vanuit de in Oost-Europa gangbare cultuurpolitieke benaderingswijze op het gebied van het onderwijsbeleid. Een benaderingswijze welke op een langdurige, cultuurpolitieke – zij het op zeer bepaalde wijze ingevuld – traditie kan bogen. Een traditie waarin juist het eenzijdige leerling-gerichte, reformpedagogisch-georiënteerde onderwijsdenken is afgewezen en gekritiseerd. Het maakt dan ook een wat vreemde indruk dat deze bijdrage van Lagerweij voorafgegaan wordt door een inleidende schets van Van Kemenade waarin in sterke mate wordt uitgegaan van het reformpedagogisch gedachtegoed, zoals dit in de jaren zestig – helaas kritiekloos, maar voor de herontdekkers was het een nieuw gegeven – is herleefd. Maar impliceert de cultuurpolitieke benaderingswijze, zoals deze tot nu toe in de onderwijswetenschap tot ontwikkeling is gekomen, in wezen niet een kritische herwaardering van het optimistische reformpedagogisch geloof in de 'persoonlijke ontplooiing' (pag. 578)?

Tenslotte. In het begin van deze recensie heb ik opgemerkt dat ik dit een moeilijke opgave vind: ik hoop van harte dat ik de lezer heb kunnen duidelijk maken waarom. Als samenvatting daarom de volgende opmerkingen.

Het boek 'Onderwijs: Bestel en beleid' mag niet ontbre-

ken in de verplichte literatuur van op het onderwijs gerichte opleidingen en organisaties in Nederland. De hoeveelheid feitelijke informatie over het functioneren van ons onderwijsbestel – vanuit verschillende invalshoeken bijeengebracht – welke de lezer wordt geboden, wordt door geen andere publikatie hieromtrent geëvenaard. Het boek dient daarom als verplichte kost te worden beschouwd. Deze waardering wil echter niet zeggen dat men – vooral gezien de toch wel ambitieuze presentatie ervan – geen bedenkingen zou dienen te koesteren. Wat deel 5 betreft – het gedeelte van Lagerweij over de veranderbaarheid van het onderwijs – valt het te waarderen dat er gewezen wordt op de mogelijk negatieve kanten in de hedendaagse benadering hierbij (de zgn. 'autonome school'). Het probleem echter blijft dat Lagerweij veeleer een – kritisch – overzicht geeft van innovatiestrategieën dan een, toch noodzakelijke, theorie van innovatiestrategieën. Het gevaar dreigt dan dat de onderwijskundige, die zich hiermee bezighoudt, voortdurend – maar wel kritisch – achter de praktische ontwikkelingen op dit terrein aan blijft lopen. Verder is het opvallend dat, gezien de titel van de studie, er zeer weinig aandacht besteed wordt aan de theorievorming op het terrein van het onderwijsbeleid alsmede het 'constructieve onderwijsbeleid' (Idenburg) zoals dit de afgelopen jaren al dan niet is gevoerd.

Maar mijn hoofdbezwaar is het volgende. 'Onderwijs: Bestel en beleid' wekt bij de weinig vermoedende lezer de indruk dat het een omvattende, interdisciplinaire benadering van het onderwerp biedt (het gaat me hier dus om de theorievorming waarin de meer feitelijke informatie ligt ingekaderd). Bij nadere beschouwing blijkt het voornamelijk vanuit één wetenschappelijke invalshoek te zijn geschreven, een invalshoek waarin de stand van zaken in het denken over 'onderwijs-maatschappelijke ongelijkheid' bovendien nogal kritiseerbaar is. Maar nog meer storend is het gegeven dat de auteurs het aldus – als vanzelfsprekend – doen voorkomen of dit de enig bestaande invalshoek op dit gebied zou zijn. Het zou te betreuren zijn, zeker voor een werkelijk interdisciplinaire onderwijskunde, als die opvatting evenveel invloed zou krijgen in de Nederlandse onderwijswetenschap als voor de vele andere aspecten van het boek mag worden gehoopt.

J. F. Vos
vakgroep onderwijskunde
V.U.-Amsterdam

Commentaar op de boekbespreking van A. J. Beekman betr. Giorgi: Fenomenologische grondslagen van de psychologie, in Pedagogische Studiën, 1981, 58, 102-104.

Met verbazing heb ik kennis genomen van deze bespreking van een boek aan de verschijning waarvan ik een actief aandeel gehad heb. Van dat aandeel wordt nl. in deze recensie een geheel vertekend beeld geschetst, door het debiteren van aperte onjuistheden en door selectief citeren uit wat ik in mijn nawoord heb geschreven. De argeloze lezer wordt wijs gemaakt, dat ik alleen daarom aan het boekje heb meegewerkt omdat ik het gevaarlijk zou vinden,

terwijl voorts alle citaten die uit mijn nawoord worden aangehaald zodanig zijn gekozen, dat de indruk ontstaat dat ik ten aanzien van de grondslagen en methodologie van de psychologie een sterk traditionalistisch standpunt inneem. En passant worden mij nog 'klinkklare nonsens' en 'naïef optimisme' in de schoenen geschoven.

De volgende opmerkingen zijn niet bedoeld als een wetenschappelijke discussie over de richting waarin de ver-

nieuwing van de psychologie moet gaan, maar om de lezers van Pedagogische Studiën beter te informeren.

Allereerst dan de ontstaansgeschiedenis van het boekje. Giorgi ontmoette op het NIAS niet alleen De Boer (wat Beekman opmerkt), maar ook Van Parreren (wat Beekman verzuimt te vermelden). En dit drietal kwam samen tot het besluit om een Nederlandse uitgave van Giorgi's toen juist verschenen Amerikaanse tekst voor te bereiden. De samenwerking tussen ons drieën is van het begin tot het eind bijzonder prettig geweest, omdat zowel De Boer als ik de inhoud van Giorgi's tekst waardevol vonden. Zelf vond ik hem inderdaad belangrijk voor alle Nederlandse psychologen en psychologiestudenten, omdat hier een heel ander licht op de psychologie wordt geworpen dan in de gebruikelijke Amerikaanse leerboeken voor dit vak, die aan alle Nederlandse universiteiten worden gebruikt. Aan 'gevaar' dat het boekje in mijn ogen zou opleveren heb ik dan ook nooit gedacht; integendeel, ik vind dat de opleidingssituatie van de Nederlandse psychologen aan gevaar bloot staat, omdat studenten van het begin af en vaak tot het eind toe alleen met eenzijdige Amerikaanse visies en onderzoeksmethodologie worden geconfronteerd.

Ook is mijn nawoord niet als 'waarschuwing' bedoeld, zoals Beekman stelt, maar alleen als bijdrage tot de discussie. Ik heb tegenover de Utrechtse fenomenologie altijd met sympathie gestaan, en het bijv. betreurd, dat een man van het formaat van Linschoten tegen het eind van zijn leven de waardevolle denkbeelden van de fenomenologie m.i. uit het oog verloor, om te kiezen voor een objectivistische psychologie-beoefening. Maar: ik vond ook de ideeën van de fenomenologen te eng en hun werkwijze onvolledig. Waarom, dat heb ik in mijn nawoord bij Giorgi uiteengezet. Dat nawoord af te doen met uit het verband gerukte citaten, volgens welke ik vind dat er in de psychologie 'wel natuurwetenschappelijke begrippen mogen worden gehanteerd', dat ik 'voorspellen het belangrijkste blijft vinden' e.d. betekent een aantoonbare vermindering van mijn betoog. Ik heb bijv. gezegd (in aansluiting op de passage over 'natuurwetenschappelijke begrippen', blz. 133), dat 'in elk psychologisch onderzoek dat op die naam aanspraak wil maken het kernprobleem en de essentiële bestanddelen van de oplossing ervan in psychologische termen moeten worden geformuleerd, dat wil zeggen in termen van betrekkingen tussen gedragingen (in ruime zin) en situatieve gegevenheden (in termen van de leefwereld van de persoon)'.

Aan een passage over 'hypothetische constructa' (blz. 135) heb ik iets toegevoegd wat Beekman weglaat, nl.: 'al zijn de constructa inhoudelijk van een andere aard dan die van de traditionele psychologie'. En wat schreef ik over het voorspellen? 'Zelfs het vaak als positivistisch vooroordeel afgedane doel gedrag te kunnen voorspellen is een alledaagse vanzelfsprekendheid – om met elkaar om te kunnen gaan, moeten wij er tot op zekere hoogte van op aan

kunnen wat anderen in bepaalde situaties zullen doen en laten, al zal de mate van voorspelbaarheid sterk met het type situatie en de aard van de betrokken persoon wisselen' (blz. 137). Ik heb er alleen maar voor gepleit in de psychologie niet te blijven staan bij de 'verheldering van de zin van menselijk gedrag', maar ook te werken aan de causaal-genetische analyse van het gedrag, het opsporen van de (historische en situatieve)voorwaarden voor het optreden van menselijke gedragingen. Dat onder causaal in dit verband iets anders moet worden verstaan dan de mechanistische causaliteit die in het reflexmodel tot uiting komt, heb ik uiteengezet. Ook heb ik laten zien hoe regelgeleidheid en causaliteit elkaar aanvullende, soms ook met elkaar conflicterende determinanten van het menselijk gedrag zijn. Aan de recensent is die uiteenzetting blijkbaar voorbijgegaan.

Dan mijn 'nonsens' en 'optimisme'. Ik heb beweerd, dat het 'voor iedereen belangrijk is te weten te komen hoe je vlug, goed, plezierig, kortom optimaal leert, en hoe je zulk optimaal leren bevorderen kunt'. Beekman stelt, dat lang niet iedereen wil leren, zeker niet optimaal, en dat onderwijzers dat wel eens bespeuren. Hierbij heeft Beekman alleen gedacht aan het soort leren dat de school van kinderen eist. Hij heeft er niet aangedacht, dat bij alle mogelijke activiteiten – ook zulke die de maatschappij niet apprecieert, of zelfs verbiedt, zoals vandalisme – leren en gauw en goed willen leren te pas komt; denk aan een uitroep van de ene vernier tot de andere als: 'Nee joh, dat moet je zo doen, zo gaat-ie nog veel fijner!' Ook bestrijdt Beekman mijn stelling, dat iedereen zijn eigen leertheorie zou hebben. Hierbij heb ik 'theorie' bedoeld in de zin van 'naïeve theorie', een begrip dat in de wetenschapsfilosofie zo verbreid is, dat ik het zonder toelichting meende te kunnen gebruiken. Zou Beekman die term, uit zijn eigen vakgebied nota bene, niet kennen?

Ten slotte een algemener punt. Beekman spreekt van 'het herleven van de fenomenologie' (in de psychologie). Hij is het ook niet eens met de door alle drie auteurs gedeelde visie op het verval van de Utrechtse fenomenologische school in de psychologie. Ik ben bang, dat hij zich blij maakt met een dode mus. Want ondanks de groep in Pittsburgh herleeft de fenomenologie nauwelijks in de psychologie. Dat is vooral opmerkelijk gezien het wijdverbreide zoeken naar vernieuwing van ons vak. Het zijn momenteel echter andere richtingen dan de fenomenologische waarin men zoekt. Veel meer dan aan Husserl en Merleau-Ponty oriënteert men zich momenteel aan mensen als Vygotskij, Leont'ev en Lewin. Het handelings theoretisch uitgangspunt van deze grote psychologen zou, als de tekenen niet bedriegen, in de komende tijd wel eens het nieuwe paradigma voor de psychologie kunnen worden.

C. F. van Parreren

Maas, A. C., *Schoolwerkplan. Een praktische Handleiding*. H. Nelissen, Bloemendaal, 1980, 160 pag., f 32,50 ISBN 90 244 1080 0.

Het boek van Maas is een omwerking van de publikatie *Handleiding Schoolwerkplan* (Tilburg, 1977). Hoewel dit nergens expliciet wordt vermeld is het boek bedoeld voor het kleuter-, lager en basisonderwijs, alsmede de opleidingen daarvoor en de begeleiding ervan. Overigens is het voor andere schooltypen eveneens te gebruiken als oriëntatie op het fenomeen schoolwerkplan.

In de *Inleiding* (pag. 9-18) wordt de gebruiker gewaarschuwd het samenstellen van een schoolwerkplan niet verkeerd aan te pakken. Maas bespreekt daarbij Watzlawick's visie m.b.t. probleemsimplificatie, utopisering en paradoxiëring. Van groot belang acht Maas een structuur voor een schoolwerkplan: een van de onderdelen die in de 'Handleiding' niet voorkwam.

De structuur van het boek sluit nu verder geheel aan bij de door Maas voorgestelde structuur. Daarmee blijven hedendaagse vragen naar de verhouding tussen schoolwerkplan en innovatie van het onderwijs, de ermee samenhangende organisatie-ontwikkeling van een school en het proces van schoolwerkplanontwikkeling onbesproken.

Hoofdstuk 2 (pag. 19-133) behandelt het 'Algemeen gedeelte' van het schoolwerkplan, hoofdstuk 3 (pag. 133-147) het 'Bijzonder gedeelte' ervan en hoofdstuk 4 (pag. 147-155) het 'Plannings- of praktijkgedeelte'. Het boek wordt met een bibliografie besloten. Volgens Maas zal een Algemeen gedeelte van een schoolwerkplan de volgende componenten bevatten: a) doelstelling en doelstellingenhantering, b) situatie en relatie, c) leergebieden en leerinhouden, d) werkwijzen en werkvormen en e) evaluatie en toetsing. Maas stelt voor dat een schoolteam in het Bijzonder gedeelte schrijft over a) de afstemming van de onderwijsleergebieden, b) de aanpak per leergebied of per vak en in het Plannings- of praktijkdeel over a) communicatie en coördinatie en b) planning ten behoeve van de dagelijkse onderwijspraktijk.

Al deze componenten worden in het boek toegelicht. Zo bestaat de component doelstellingen en -hantering uit de visie op mens, kind en opvoeding; de visie van de school op de maatschappij; uit de algemene doelstellingen voor het basisonderwijs, en taken van de basisschool. Maar daar blijft het niet bij. Maas probeert ook een handreiking te geven aan schoolteams bijvoorbeeld die doelstellingen hanterbaar te maken. Uitgebreid wordt ingegaan op een 'wetenschappelijke manier van doelen stellen' en een 'meer praktische' (pag. 41). Ook geeft hij een aantal regels voor een gesprek op school over doelstellingen (pag. 44). Voorts zijn sommige passages bedoeld als een overzicht van bepaalde opvattingen over bijvoorbeeld de relatie school - maatschappij, waarbij dan discussievragen zijn geformuleerd. Zo'n overzicht is ook aan de orde bij de leergebieden en leerinhouden. Hoewel al deze beschrijvingen summier blijven en in een (te) klein lettertype zijn gezet krijgt het boek hierdoor wel het karakter van een praktische handleiding. De ondertitel dekt de lading dus zeker.

Toch kan men op het boek kritiek uitoefenen. In de

eerste plaats wekt de auteur door de presentatie van de gegevens de indruk als zou het samenstellen van een schoolwerkplan verlopen van algemeen naar bijzonder. Kenmerkend daarvoor is het hoofdstuk over doelstellingenformulering: 'Uitgaande van een inhoudelijk zo goed mogelijk omschreven algemene doelstelling van het onderwijs moet men afdalen naar een geheel binnen een les' (pag. 42). De evaluatie van de experimentele cursus schoolwerkplanontwikkeling (Van Bergenhenegouwen, *Eindverslag*, Amsterdam 1980) leert echter dat schoolteams hiermee vast kunnen lopen. Het is ook bekend dat de procedureplanning voor organisatie-ontwikkeling in het kader van het Activeringsproces basisschool juist vanuit de praktijk werkt (projectgroep Communicatie Netwerk (CIO), *Activeringsproces*, Amsterdam, z.j.). De ommissie in het boek is duidelijk: er is geen aandacht voor het proces van schoolwerkplanontwikkeling in relatie tot de verandering van het onderwijs. In deze tijd van veranderingen in het primair onderwijs kan dat toch wel als een groot gemis worden beschouwd. Zou Maas hebben aangegeven dat een schoolwerkplan wordt gezien als middel de door een school gerealiseerde veranderingen (of de huidige situatie waarover men tevreden is) te beschrijven (en dan kunnen in zo'n schoolwerkplan ook de nodige verbeteringen beschreven worden), dan had het boek aan duidelijkheid veel gewonnen. Nu blijft het fenomeen schoolwerkplan toch nog te veel een heet hangijzer (Van Vilsteren in: *Innovatie als opdracht*, Zeist 1980). Van daaruit is een formulering te verklaren als: 'de school dient in het kader van de schoolwerkplanontwikkeling uit te maken welke wereldoriënterende thema's aan de orde moeten zijn' (pag. 67). Onderwijsverandering en het maken van een schoolwerkplan worden hier verward.

Tevens ontstaat voor de aandachtige lezer enige verwarring tussen schoolwerkplanontwikkeling en leerstofontwikkeling (pag. 73 e.v. en 138). Men kan namelijk de curriculumdeskundigheid (m.b.t. leergangconstructie op microniveau, zie M. de Kok-Damave (red.), *De Curvostrategie*, IPAW, Utrecht 1979) niet zonder meer extrapoleren naar de schoolwerkplanontwikkeling (mesoniveau).

Door het gebruik van de vele citaten en bronnen dreigen de eigen opvattingen van de auteur op de achtergrond te geraken. Zo komen zijn pleidooi tegen integratie van kleuter- en lager onderwijs, zijn bezwaren tegen individualisering (pag. 58) en de bespreking van 'kindgericht' versus 'leerstofgericht' denken (pag. 134) te weinig tot hun recht. Deze thema's zijn boeiend genoeg om uitgewerkt te worden. Juist daarin kunnen veel betrokkenen aanknopingspunten vinden voor het samenstellen van een schoolwerkplan.

Ook kan worden geconstateerd dat de structurering van met name het Algemeen gedeelte van het schoolwerkplan (deel 2) kan worden verbeterd. Maas geeft nl. niet aan waarom nu bijvoorbeeld het gebruik van onderwijsleermiddelen onder 'werkwijzen en werkvormen' moet worden

gerekend. De lijst met criteria voor de keuze van onderwijsleermateriaal (pag. 105 e.v.) zou dan ook niet alleen op een aparte plaats in het Algemeen gedeelte van een schoolwerkplan kunnen worden opgenomen; die criteria zullen toegespitst in elk beschreven leergebied terug moeten keren.

Al met al heeft Maas een bronnenboek gepubliceerd dat met name ten dienste kan zijn van de meer projectmatige benadering van het fenomeen schoolwerkplan. Daartoe

biedt het boeiende informatie, die in de kleine letters nog wel voor verbeteringen vatbaar is. Zo worden over het algemeen opleidingssscholen niet tot de verzorgingsstructuur gerekend en de SLO niet tot de locale of regionale instellingen (pag. 56). Op deze schoonheidsfoutjes zou het gehele boek nog eens moeten worden bekeken.

R. J. Gorter

Peeters, Th., *Over Autisme gesproken*. Dekker & Van de Vegt, Nijmegen 1980, 165 pag., f 24,50, ISBN 9025599222

Peeters heeft in 1978 een serie vraaggesprekken met een aantal Engelse deskundigen op het gebied van autisme gevoerd. Deze gesprekken zijn door de B.R.T. uitgezonden en in een verwerkte versie schriftelijk vastgelegd onder de titel 'Over Autisme gesproken'.

De auteur voorziet de bundel van een inleiding, waarin hij in het kort de door Rutter weergegeven vier kenmerken van autisme vermeldt, het aantal autistische kinderen in Vlaanderen en Nederland naar schatting aangeeft en tenslotte op het belang van aangepaste voorzieningen wijst. De acht interviews richten zich overwegend op de problemen die zich in de taalontwikkeling van autistische kinderen voordoen.

In het eerste gesprek is Lorna Wing aan het woord. T.a.v. de oorzaak spreekt zij het vermoeden uit dat organische factoren aan het gedrag van autistische kinderen ten grondslag liggen. Als een belangrijk kenmerk ziet zij het geringe betekenisbesef dat autistische kinderen hebben. Ze zijn in staat gebeurtenissen in hun geheugen te registreren zonder de eigenlijke betekenis te vatten. Het is derhalve van belang dat autistische kinderen met behulp van hun ouders de betekenis van woorden en situaties leren begrijpen. Zij wil dit door middel van taalprogramma's realiseren.

Patricia Howlin gaat hier dieper op in. De taalprogramma's maken gebruik van operationele technieken en moeten door de ouders worden uitgevoerd. Zij meent dat je – in tegenstelling tot de opvatting van de meeste ethologen – moet trachten door te dringen in de wereld van het autistische kind.

In het derde interview, gehouden met Ricks, wordt op de pre-verbale uitingen ingegaan. Ricks' onderzoek richt zich op de allervroegste vormen van communicatie in de taalontwikkeling van het kind. Hij vermeldt dat zelfs het gebrabbel van autistische kinderen al verschilt van dat van normale kinderen. Het is eentonig en mist iedere vorm van spontane klankvorming.

Pauline Griffiths behandelt de verschijnselen van afasie, met name de receptieve afasie, daar deze aandoening dikwijls met de taalontwikkeling van autistische kinderen wordt vergeleken. Zij stelt dat het om twee aparte syndromen gaat, ook al constateert zij een ontwikkelingstrend van autisme naar receptieve afasie.

Het gesprek met John Lea sluit op het voorafgaande aan. Hij beschrijft de werkwijze van de 'Moor House School', een school voor afatische kinderen, waar overigens geen

autistische kinderen worden toegelaten.

Roy McConkey en Phil Conn benadrukken in hun taal- en speltherapie bij contactgestoorde kinderen de eigen initiatieven die het kind ontplooit. Zij waarschuwen tegen taalprogramma's die te veel gestructureerd zouden zijn, daar deze veelal resulteren in het aanleren van taalrituelen zonder de communicatie daadwerkelijk te bevorderen. Het spontane gedrag behoeft meer aandacht.

Het volgende artikel valt mijns inziens buiten de serie. Het betreft een vraaggesprek met John Corbett en Janet Carr over zelfverminkingsgedrag. Zij gaan uit van een groep ernstig mentaal geretardeerde kinderen, waaronder een aantal autistische kinderen. De laatste verminken zich, aldus Corbett en Carr, terwille van de sensatie, van de aandacht die ze op deze manier krijgen en tenslotte om de prikkels van de buitenwereld niet tot zich door te laten dringen. Het zelfverminkingsgedrag wordt via gedragsmodificaties onder controle gebracht. Er wordt echter niet aangegeven hoe dat geschiedt.

Het laatste vraaggesprek vindt men B. Hermelin plaats. Zij stelt dat autistische kinderen intellectueel gehandicapt zijn. Zij missen niet alleen woorden, maar ook innerlijke taal en innerlijke beelden. Zij hebben een tekort aan mentale beweeglijkheid in het verwerken van informatie waardoor het lijkt alsof ze doof en/of blind zijn. Ze moeten immers steeds opnieuw gebruik maken van de zintuiglijke indrukken van het ogenblik.

De serie vraaggesprekken wordt afgesloten met een artikel van de hand van Peeters zelf. Na een kort historisch overzicht over de opvattingen over autisme geeft hij aan hoe belangrijk het is om de ouders zo vroeg mogelijk bij de behandeling van hun kind te betrekken. Hij gaat hier echter niet meer in op de urgentie van aangepaste voorzieningen, zoals hij in de inleiding aangeeft.

Het boek is een goede verwerking van een aantal interessante vraaggesprekken. Peeters heeft getracht de taalstoornis van autistische kinderen een centrale plaats in het geheel toe te kennen. Uitgezonderd het gesprek betreffende zelfverminkingsgedrag – waarin een opvatting wordt weergegeven die mijns inziens de nodige vraagtekens oproept – is hij hier goed in geslaagd. Het is echter jammer dat in de twee artikelen over afasie de autistische kinderen nauwelijks aan bod komen, met name in het gesprek met John Lea. Een aantal titels van de verschillende hoofdstukken doet vermoeden dat er in de eigenlijke interviews veel meer

aan de orde is geweest dan in de schriftelijke weergave. Desondanks geeft de bundel een aardig overzicht over de verschillende visies en werkwijzen die een aantal vooraanstaande Engelse autisme-deskundigen voorstaan.

Peeters voorziet het boek van een register waarin een aantal gebruikte vaktermen worden verklaard. Deze lijst mag mijns inziens uitgebreid worden met o.a. retrolenticulaire fibroplasie en fibroplasie en neuromusculair (blz. 134).

Degraeve, M., A. Grijpsdonck, C. A. van Houten, R. C. Kwant, J. Latinne, L. Verhagen, L. Woestenburger, *Het educatieve boek*, Heidelberg N.V., Hasselt, 1979, 155 pag., B. frs. 495,-, ISBN 90 6440 001 6.

Deze uitgave omvat 7 bijdragen van een in 1979 te Diepenbeek gehouden symposium over het educatieve boek.

De eerste bijdrage van de hand van Grijpsdonck geeft informatie over de situatie van het educatieve boek. Er zijn waarneembare problemen t.a.v. het schoolboek, een leermiddel dat vooral de laatste jaren niet zonder kritiek is gebleven t.a.v. de produktie, inhoud, gebruik en kosten. De auteur stelt dat het leerboek een statisch systeem is, een onderdeel van het dynamisch systeem onderwijsverstrekking. Onderwijsbeleid, leerling (gezin en school) en leraar (school) zijn geheel of gedeeltelijk subsystemen van het dynamisch systeem onderwijs, dat op zijn beurt subsysteem is van de maatschappij. Maatschappelijke toelevering door financiële middelen: studie en onderzoek en privé-economische toelevering: leermiddelen, dragen zorg voor dit subsysteem. De auteur buigt zich over een aantal spanningsvelden en stelt dat terecht of onterecht ongenoegen, miskenning en veroordeling bestaat rond het educatieve boek. Een juiste en verantwoorde inbreng vanuit het onderwijssysteem zelf, het boekenbedrijf, gezin en overheid kunnen bijdragen tot een verantwoorde opbouw van het 'systeem educatief boek'.

Teneinde verwarring rond de term educatief boek te voorkomen, start Degraeve in 'De onderwijsvereisten voor het educatieve boek' met een begripsomschrijving. De term educatief boek heeft een ruime betekenis doch in dit kader zal de focus zich uitsluitend richten op het school- of leerboek. De auteur kent aan het schoolboek, dat niet één boek maar een didactisch onderwijsleerpakket moet zijn (hand- en leerboek voor leerlingen, werkboek voor docenten en aanvullende remedial-teaching units en extra-units), gezien de verschuiving van vak- en cultuurgericht onderwijs naar leerlingen gericht onderwijs, op dit moment een belangrijke taak toe. Hij pleit voor professionalisering van het ontwerpen van didactische onderwijsleerpakketten. Alhoewel een aantal leerpsychologische onderzoeken een aantal didactische principes of leervoorwaarden ondersteunen en richtinggevend kunnen zijn voor de vormgeving van onderwijsleerpakketten, zal de geschiktheid van elke concrete vormgeving steeds opnieuw in de praktijk moeten worden getest.

Degraeve besluit zijn bijdrage met het aangeven van een aantal principes (aanschouwelijkheidsprincipe; activiteitsprincipe; belangstellingsprincipe; integratieprincipe; herhalingsprincipe; individualisatie- of differentiatieprincipe; be-

Samenvattend kan gezegd worden dat de bundel een goed leesbaar geheel is dat vooral inzicht biedt in de taalproblemen bij autistische kinderen. Het door Peeters toegevoegde hoofdstuk 'Ouders aan de macht' is een waardevolle aanvulling. Het is lezers, die nog weinig van autisme afweten, aan te raden eerst dit gedeelte door te nemen, alvorens de vraaggesprekken te lezen.

I. A. van Berckelaer-Onnes

perkingsprincipe en geleidelijkheidsprincipe), waarin bruikbare basisvragen zijn opgenomen teneinde het educatieve boek op zijn merites te kunnen beoordelen.

Van Houten richt zijn aandacht op Vlaamse educatieve uitgeverij en de produktontwikkeling. Hij komt tot een produkt-marktanalyse model dat gericht is op leer- en ontwikkelingsfasen. Het model presenteert ons naast de fasen van ontwikkeling: oriëntatiefase; planfase; ontwikkelingsfase; exploitatiefase en evaluatiefase, tevens de output behorende bij deze fasen. Het onderwijs, aldus Van Houten, komt gedurende deze gehele ontwikkelingscyclus een belangrijke rol toe.

Speciaal op de problemen van de educatieve uitgeverij, richt zich Woestenburger. Hij vestigt de aandacht op 'nieuwe-soortige' leerpakketten in Vlaanderen waarin behalve boeken of gedrukte produkten ook andere informatiedragers kunnen worden opgenomen.

Latinne vraagt aandacht voor 'het Vlaamse gezin en het educatieve boek'. Hij stelt dat binnen het schoolse systeem een 'tekort aan begeleiding school-ouders, school-leerlingen, ouders-kinderen en leerkrachten onderling is'. Als causaliteit noemt de auteur 'een onnodige binding van het opvoedingssysteem met een consumptief-produktief ingestelde maatschappij, hetgeen zijn neerslag vindt in schoolboeken'. Gepleit wordt voor betere informatie over het educatief systeem en meer duidelijkheid over de coherentie binnen de verschillende vakken. 'Het schoolboek zal meer kans geboden moeten worden nl. het moet inhoudelijk opvoeden tot betere mensen, voorbereiden op het leven, veeleer dan voorbereiden op een vak', aldus Latinne.

In 'Wijsgerige bezinning over het educatieve boek' gaat Kwant tenslotte in op het ontstaan en de ontwikkeling van educatieve literatuur en op de gevaren van educatieve geschriften. In grote lijnen beschrijft Kwant de lange weg van het primitieve educatieve spreken naar de onoverzichtelijke wereld van de educatieve literatuur van vandaag. Educatieve literatuur is noodzakelijk geworden. Het moderne kennen en kunnen hebben zich zodanig ontwikkeld dat de moderne cultuur veelzijdiger en onoverzichtelijk is geworden. Een en ander resulteert hierin dat men behoefte heeft aan partiële educatieve literatuur. Hiermede komt Kwant tot het formuleren van zijn 'bedenklijke aspecten van onze educatieve literatuur' en wijst op het gevaar van geheel-blindheid: elk educatief geschrift beweegt zich op 'n beperkt terrein. Hij wijst op het gevaar van misplaatste zekerheids-

indruk: in onze educatieve literatuur wordt in hoge mate een feitelijke weg tot norm verheven, men zou kunnen spreken van een praktisch rationalisme. Kwant spreekt ook over 'misleidende eenduidigheid van educatieve literatuur' en wijst op multiple choice vragen, waarbij bij een verschillend verstaan van een opgave, verschillend antwoord mogelijk is. Maar dit 'mag niet'. Men moet de vraag verstaan binnen de vaststaande lijn van het leerboek. Als laatste bedenking geeft Kwant aan de opdringerigheid van ons educatieve systeem.

Met een forumgesprek over het educatieve boek, een slotwoord uitgesproken door Prof. Dr. R. Verhagen, voorzitter van het symposium; personalia van medewerkers en deelnemers en gesprekken gehouden door medewerkers en deelnemers voor de Belgische Radio en Televisie wordt deze uitgave besloten.

R. Bauer-van Wechem

Mededelingen

Symposium postacademisch en post hoger beroepsonderwijs

Op 18 en 19 november a.s. wordt in congrescentrum De Leeuwenhorst te Noordwijkerhout onder auspiciën van het Studiecentrum OTO een symposium georganiseerd over postacademisch en post-hoger beroepsonderwijs onder de titel: 'De vormgeving van na-ervaringsonderwijs'. Tijdens dit symposium zullen de inhoudelijke, technische en onderwijskundige aspecten van dit type onderwijs, dat zich primair richt op afgestudeerden van het wetenschappelijk en hoger beroepsonderwijs, centraal staan.

De kosten bedragen f 220,- p.p., inclusief maaltijden, overnachtingen en informatiemap.

Folders met alle nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: Studiecentrum OTO, Postbus 16759, 2500 BT 's-Gravenhage, tel.: 070-82 43 21.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
6e jaargang, 1981, nr. 5

Gelijkwaardigheid? De betekenis van E. Levinas voor de pedagogiek, door M. Hellemans
Orthopedagogische werkbegeleiding en behandelingsplanning; twee aspecten van één proces, door M. Klomp en P. W. H. M. van Oeffelt

Macht en onmacht van het woord, door F. W. Prins
Opleiding en beroepsbeelden van afgestudeerde Leuvense sociaal-pedagogen, door W. Leirman en B. Alders

De ontwikkeling van de eenheidsschool in Noorwegen, door J. de Reus

Sociologie van de kennis als bindmiddel in de pedagogiek, door D. Huizinga

Kroniek en documentatie
Boekbespreking

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
6e jaargang, 1981, nr. 3

Ervaringen van het PLATO proefproject Amsterdam, door B. Camstra

Konkretiserende elaboraties en tekstbestudering, door

L. Wouters en P. Kop

Notities en Commentaren

Enige ervaringen met PLATO bij het prekandidaatsonderwijs wiskunde en statistiek, door J. J. Hox en Th. Soeteman

Het voorspellen van onderzoeksresultaten, door W. P. van den Brink

Het voorspellen van de eigen studieprestaties; repliek, door J. Hoogstraten en H. C. M. Vorst

Het voorspellen van onderzoeksresultaten; nogmaals, door W. P. van den Brink

Het voorspellen van de eigen studieprestaties; dupliek, door J. Hoogstraten en H. C. M. Vorst

Boekbesprekingen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

20e jaargang, 1981, nr. 5

Van testresultaat tot zelfonderzoek, door H. J. M. Hermans
Vertraagde taalontwikkeling bij dove kinderen tengevolge van een gebrek aan empathisch leven, door J. van Dijk

Kinderpsychiatrische diagnostiek en klassificatie, door G. van Goor-Lambo

Mogelijkheden tot verbetering van diagnostische oordelen, door D. B. Baarda

De vroegtijdige onderkenning van neuromotorische handicaps bij kinderen: algemene beschouwing, door J. M. H. de Moor en A. H. Schaars

Kommentaar

Ontvangen boeken

Bell, G. H. *Developing teacher education in the European Community: a case study (2nd ed.)*, Department of Educational Studies, Teesside Polytechnic, Middlesbrough, 1980, £ 4,75

Bell, G. H. en R. C. Pennington, *Network of European Teacher Educators: Antwerp 1979, Proceedings of an Inaugural Conference*, Department of Educational Studies, Teesside Polytechnic, Middlesbrough, 1980, £ 4,75

Bijsterbosch, H. en A. C. Duifhuizen, *Grammatical Paspoort 1*, Educaboek B. V., Culemborg, 1981, f 14,75

Bois-Reymond, M. du, en A. Wesselingh (Red.), *School en*

maatschappij, *Sociologen over onderwijs en opvoeding*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 29,50

Braun, W. (Hrsg.), *Die ältere Generation*, Klinhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM. 19.90

Bruyn, E. E. J. De (Red.), *Ontwikkelingen in het onderzoek naar prestatie-motivatie*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1979, f 54,60

Corte, E. de, C. T. Geerligs, N. A. J. Lagerweij, J. J. Peters en R. Vandenbergh, *Beknopte didaxologie*, 5e, herziene druk, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 58,-

Creemers, B. P. M. (Red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Een bundel artikelen over de ontwikkeling in de onderwijskunde bij het afscheid van L. van Gelder als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Groningen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 45,-

Cremers, M. K. P., *Microcomputertechniek*, Educaboek B. V., Culemborg, 1981, f 47,50

Freud, S., *Uit de geschiedenis van een kinderneurose ('De Wolfenman')* (Ziektegeschiedenissen 3), Boom, Meppel, 1981, f 36,50

Hamann, B., *Sozialisationstheorie auf dem Prüfstand. Bestandsaufnahme und Kritik in pädagogischer Perspektive*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM. 13,40

Leist, M., *Kinderen en de ervaring van de dood* (vertaling), Patmos, Antwerpen/Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1981, f 27,50

Nederhof, A. J., *Beter onderzoek. Bestrijding van foutenbronnen in sociaalwetenschappelijk onderzoek*, Vuga B. V., 's-Gravenhage, 1981, f 27,50

Opaschowski, H. W. *Methoden der Animation. Praxisbeispiele*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM. 19.80

Vos, J., *Feit en fictie. Over de didactiek van het jeugdboek in de klas*, Muusses, Purmerend, 1981, f 35,-

Rapaille, G. C., P. Breugnot en B. Bouthier, *Waarom luister je nooit naar me?* (oorspr. titel: Si vous écoutez vos enfants? 1978), De Toorts, Haarlem, 1981, f 35,-

Rijswijk-Clerkx, L. E. van, *Moeders, kinderen en kinderopvang*, SUN, Nijmegen, 1981, f 37,50

Toebes, J. G., *Geschiedenis: een vak apart?* Krips Repro, Meppel, 1981 (dissertatie)

Weeda, P., *Aspecten van leerplanevaluatie*, Malmberg, 's-Hertogenbosch, 1981, f 35,-

Westhoff, G., *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemdetalenonderwijs*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 39,50

Ontvangen rapporten

Aansluitingsproblemen tussen lager en voortgezet onderwijs, Stichting Centrum voor Onderwijsresearch, Amsterdam

Jaarverslag 1980, Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede

Constructie en invoering van de middenschool

H. P. M. CREEMERS EN A. DE VRIES

Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren

Samenvatting

In dit artikel wordt een tussenbalans opgemaakt ten aanzien van de constructie van de middenschool en de overdraagbaarheid daarvan naar het landelijk innovatieproces tegen de achtergrond van de doelstellingen van dat proces en de daartoe gehanteerde strategie.

De conclusie is dat er ontwikkeling op de afzonderlijke scholen heeft plaatsgevonden, maar dat van een ontwikkeling op landelijk niveau en daarmee van overdraagbaarheid nauwelijks kan worden gesproken. Oorzaken hiervoor zijn o.a. de gehanteerde strategie en de te langzaam op gang gekomen ondersteuning. De overtuigingskracht van een op dergelijke wijze geconstrueerde middenschool wordt niet groot geacht.

Doorgaan met de huidige strategie zal dan ook niet leiden tot de realisering en invoering van een middenschool in Nederland.

Er wordt tenslotte een alternatief aangedragen voor een toekomstige ontwikkeling en invoering van de middenschool, waarbij van verschillende strategieën voor afzonderlijke onderdelen van het innovatieproces zoals wetgeving, ontwikkeling en invoering wordt gebruik gemaakt.

1. Inleiding

In Nederland wordt reeds een aantal jaren geijverd voor de middenschool. Ook de feitelijke realisering van deze wens vindt sinds 1975 plaats in het innovatieproces middenschool. Hoewel pas in 1985 de evaluatie van het middenschoolexperiment plaatsvindt, lijkt het ons zinvol om een tussentijdse balans op te maken. Belangrijk is om de ontwikkelingen vast te leggen en ervaringen te beschrijven opdat voor de resterende periode daarvan profijt kan worden getrokken. Opgemerkt moet worden dat in het bestek van een artikel het onmogelijk is om het geheel van het innovatieproces middenschool in al zijn aspecten, zijn theoretische veronderstellingen en implicaties te behandelen. Deze bijdrage richt zich vooral op de

ontwikkeling van de middenschool in de scholen en op landelijk niveau en de overdraagbaarheid van de resultaten van deze ontwikkeling. Verder wordt op de invoering van de middenschool ingegaan. De auteurs komen op grond van hun beoordeling van de resultaten van het ontwikkelingsproces en hun inschatting van de invoeringsproblemen tot een negatieve beoordeling van de gevolgde innovatiestrategie, waartegenover zij een alternatief ontwikkelen. In de behandeling van een dergelijke problematiek kan men verschillende vertrekpunten nemen, zoals de ontwikkeling van curricula in het kader van de constructie van de middenschool, de begeleiding, de ideologische ontwikkeling van de middenschool-ideeën, de maatschappelijk-sociologische benadering en dergelijke.

In deze bijdrage willen we vanuit onderwijskundig oogpunt een analyse van de ontwikkeling van de middenschool en de resultaten daarvan geven. Daartoe wordt gebruik gemaakt van de gegevens die in de afgelopen jaren ten aanzien van de middenschool door middel van onderzoek zijn verkregen en in het bijzonder van onderzoek dat door het R.I.O.N. is uitgevoerd. Er wordt gebruik gemaakt van gegevens die reeds eerder in openbare onderzoeksverslagen zijn vermeld. Getracht wordt om ook tot een nadere bepaling van onderwijsonderzoek in het kader van de middenschool te geraken. Dit is van belang omdat, hoewel laat, stappen zijn ondernomen om tot de opstelling van een evaluatieplan te komen, in aansluiting op het 8e en 12e advies van de I.C.M. In een dergelijk plan zullen de objecten van een evaluatie van het innovatieproces worden aangegeven, verder de criteria waarop de evaluatie plaatsvindt en de methoden en technieken waarmee de gegevens verzameld kunnen worden, eventueel via onderzoek.

De opbouw van deze bijdrage is als volgt:

Paragraaf 2 geeft de vraagstelling van het artikel aan tegen de achtergrond van de ontwikkelde strategie voor een ontwikkeling van de middenschool. Deze is vooral gebaseerd op de adviezen van de I.C.M.

In paragraaf 3 wordt ingegaan op de constructie

van de middenschool. Er zal vanuit de rapporten, onderzoeksverslagen en dergelijke, die daar op dit moment over bestaan, een beschrijving worden gegeven van de constructie van de middenschool en de resultaten die dat heeft opgeleverd. Aan de analyse van de resultaten zal een aantal conclusies ten aanzien van de ontwikkeling worden gekoppeld in verband met innovatiestrategie, politieke besluitvorming, onderwijskundige kennis, onderzoek, begeleiding en dergelijke.

Paragraaf 4 geeft een beschouwing over de problemen die bij de invoering van de middenschool kunnen worden verwacht bij ongewijzigd beleid. Dit zal gebeuren op grond van constatering in de voorgaande paragraaf, de verwachtingen die we op grond van ervaringen in het verleden ten aanzien van grootschalige innovaties mogen hebben, en de inschatting van het maatschappelijk draagvlak van de middenschool op dit moment.

In de laatste paragraaf zullen de conclusies worden samengevat en zal een aantal aanbevelingen voor de ontwikkeling en invoering van de middenschool worden geformuleerd.

2. Vraagstellingen

2.1. Beknopt overzicht van de gang van zaken bij de start van het innovatieproces

De invoering van de mammoetwet betekende slechts een rationalisatie van het systeem van secundair onderwijs. De diverse schooltypen sloten beter op elkaar aan, doorstromingsmogelijkheden werden bevorderd, de overzichtelijkheid werd vergroot. Er gingen stemmen op, voornamelijk vanuit de vakbeweging en binnen de onderwijskunde, om tot een meer fundamentele verandering van het secundair onderwijs te komen; vroegtijdige selectie zou hierin voorkomen moeten worden, leerlingen zouden meer kansen moeten krijgen om naar hun begaafdheden een afgestemde opleiding te ontvangen, er diende inhoudelijke vernieuwing van het onderwijs plaats te vinden, etc. In publikaties over deze nieuwe vorm van secundair onderwijs werd een vergelijking gemaakt met buitenlandse schoolsystemen en de ervaringen die men daarbij had opgedaan. Vooral de wijze van differentiatie bij deze geïntegreerde vorm van onderwijs was een punt van analyse. De publikaties waren echter voornamelijk propagandistisch van aard, pleitend voor deze nieuwe vorm van secundair onderwijs zonder er echter op dat moment aandacht aan te besteden wat er dan precies in een dergelijke middenschool zou moeten gebeuren. De midden-

school die als maatschappelijk draagvlak de vakbeweging had, werd overgenomen door Van Kemenade en verder ontwikkeld in de Contourennota voor een toekomstig onderwijsbestel. In de Contourennota werden, na een analyse van de knelpunten in het huidige secundaire onderwijs, de uitgangspunten voor de middenschool geformuleerd. In de discussie rondom de middenschool waren intussen duidelijke kampen ontstaan, zowel met onderwijs-politieke argumenten als met praktische uitvoeringsargumenten (N.G.L.). Behalve het feit dat er te weinig omtrent vorm en inhoud van de middenschool uitgewerkt was, was deze politieke situatie er aanleiding toe dat niet een middenschoolwet werd ingediend, maar een innovatieproces middenschool werd voorgesteld (Memorie van Toelichting, Begroting 1974). Nadat in dat innovatieproces ervaring was opgedaan met middenschoolonderwijs, zou een parlementaire besluitvorming ten aanzien van de invoering van de middenschool plaatsvinden op grond van evaluatie van de resultaten.

2.2. De adviezen van de innovatiecommissie middenschool

Ten behoeve van de uitvoering van het innovatieproces middenschool werd de Innovatie Commissie Middenschool ingesteld, welke tot taak had de minister te adviseren ten aanzien van de opzet, uitvoering en evaluatie van het innovatieproces. Door de I.C.M. is op deze punten in de loop der jaren een groot aantal adviezen uitgebracht. De I.C.M. deelt zelf als volgt in: (in 11e advies):

- a. aanwijzingsadviezen (2e, 4e, 7e)
- b. adviezen over schoolexperimenteerplannen (formeel) (6e en 9e)
- c. procedurele en voorwaardenscheppende adviezen (3e, 5e, 10e, 13)
- d. adviezen naar aanleiding van ondersteunende deelactiviteiten (o.a. 12e)
- e. fundamentele adviezen ten aanzien van het innovatieproces in z'n geheel (1e, 1A, 8e, 11e, 15e).

De I.C.M. had een belangrijke stem in het aanwijzen van de experimenteerscholen en in de opzet van de ondersteuningsstructuur (begeleiding, ontwikkeling, onderzoek, scholing zowel op school- als op landelijk niveau). De belangrijkste adviezen voor ons zijn die welke op het constructieproces en de evaluatie van de constructie betrekking hebben (de adviezen 5, 8, 11 en 12). In de loop der jaren werd door de I.C.M. een onderscheid gemaakt tussen de constructie- en de invoeringsfase; in de constructiefase wordt de vraag naar de mogelijkheid van de middenschool beant-

woord; de fase is vooral gericht op de vormgeving van de middenschool. Vervolgens vindt besluitvorming plaats ten aanzien van de wenselijkheid van de middenschool, waarna tenslotte de invoering van de middenschool in het onderwijs kan plaatsvinden.

In de constructiefase spelen de scholen die aan het experiment deelnemen een belangrijke rol. Daar vindt de vormgeving van de middenschool plaats. Scholen die aan het experiment wilden deelnemen konden dit kenbaar maken en selectie vond plaats op grond van de onderwijskundige innovatieve achtergronden van de school, de doelstellingen die de scholen hadden in het innovatieproces middenschool en een aantal meer secundaire criteria zoals denominatie, ligging en dergelijke. Hoewel men in het begin ook deelexperimenten heeft doen plaatsvinden, welke gericht waren op het ontwikkelen van facetten van middenschoolonderwijs, werden later slechts integrale experimenten aangewezen.

In deze bijdrage gaat het vooral om de ontwikkeling in de scholen in relatie tot het landelijk innovatieproces middenschool. De ervaringen van de scholen te Groningen en Drachten, die in 1979/1980 als integraal experiment zijn gestart, blijven in deze bijdrage buiten beschouwing, omdat van deze scholen nog weinig gegevens bekend zijn.

2.3. Doelstellingen van de constructieperiode en de uitwerking als voorgesteld door de I.C.M.

Bij de Memorie van Toelichting bij de Rijksbegroting van 1974 is besloten tot experimenten met een nieuwe vorm van onderwijs, de middenschool, op basis van vier uitgangspunten:

- uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip (15/16 jaar)
- voortzetten van het streven van de basisschool om alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden hun talent te ontplooiën
- verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod; naast ontwikkeling van cognitieve bekwaamheden ook aandacht voor ontwikkelen van creatieve, artistieke, technische en sociale bekwaamheden
- aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor zowel individuele als sociale ontwikkelingen.

Deze uitgangspunten worden in de Contourennota en in de I.C.M.-adviezen verder uitgewerkt. De I.C.M. noemt vijf fasen in het innovatieproces:

- identificatie van problemen
- voorbereiding/vormgeven van mogelijke oplossingen
- uitvoering door experimenten
- uitwerking, bijsturing en verspreiding

- evaluatie, overdracht en invoering.

In deze conceptie wordt een experimenteerproces op gang gezet om te kunnen beoordelen of een middenschool op basis van de vier uitgangspunten mogelijk is, bestaansrecht heeft. Of het gewenst is, is een tweede, politieke zaak. Er wordt vanuit gegaan dat de vormgeving van de middenschool een open proces is, dat wil zeggen dat de scholen zelf vorm moeten geven aan een middenschoolproces, er worden geen blauwdrukken vooraf gepresenteerd. Wel moeten de scholen zich schikken in landelijke kaders, opdat gegevens verzameld kunnen worden op basis waarvan landelijke besluitvorming mogelijk is. Vandaar dat er ook verplichtingen bestaan voor de scholen inzake samenwerking, coördinatie met andere scholen en bijvoorbeeld de voorwaarden waaraan een schoolexperimenteerplan moet voldoen. Bij de vormgeving van de middenschool is er voortdurend sprake van uitwerking en bijsturing. Schoolwerkplannen zijn niet-statische gegevens, maar zijn aan verandering onderhevig. De I.C.M. is met name in de adviezen 8 en 11 op de onderwijsdoelen van de middenschool ingegaan. De vier uitgangspunten van de Contourennota beschouwt de I.C.M. als aanzetten om tot doel-formulering te komen. Er wordt door de I.C.M. gesproken over een emancipatorische middenschool, welke beoogt alle leerlingen te leren tot zelfbepaling te komen, mondigheid te verwerven en leren verantwoord te handelen. Dit vormingsideaal is voor alle leerlingen geldig en gaat om gelijkwaardige ontwikkeling van intellectuele, sociale, culturele, artistieke, technische en handvaardigheidskwaliteiten. De leerling moet zelf keuzes maken, hiernaar handelen en dit verantwoorden. Deze formuleringen houden niet in dat leerlingen geen prestaties moeten leveren, de school is de laatste fase van funderend onderwijs, waar de basis wordt gelegd voor de ontwikkeling van het individu met het oog op zijn zelfverwerkelijking, en zijn functioneren in de maatschappij. Het dient volgens de I.C.M. in het 8e advies om naast een andere structuur ook tot een andere onderwijsinhoud te komen. Deze karakteristieken van emancipatorisch onderwijs zullen naar de mening van de I.C.M. in het verloop van het innovatieproces hun uitwerking moeten krijgen. Voor de uitvoering van de schoolexperimenten is echter het richtinggevend perspectief noodzakelijk. De Contourennota spreekt zich uit voor interne differentiatie, dat wil zeggen heterogene groepen in een klas. Bij de vormgeving van onderwijsleersituaties moet bij de aanbieding, verwerking en toepassing rekening worden gehouden met de leefwereld van de leerling in de school en de maatschappij. In de schoolwerkplanontwikkeling welke op het niveau van de school plaatsvindt, zal

zichtbaar moeten worden in hoeverre aandacht wordt besteed aan het ontwikkelen van andere vaardigheden dan louter technische en intellectuele, de ontwikkeling van sociale bewustwording, onderlinge dienstverlening, het aanpassen van het onderwijs bij de leefwereld van het kind in de school, gezin en maatschappij, alsmede aan tempo, niveau, werkwijze, belangstelling van afzonderlijke leerlingen. In dit verband dient er sprake te zijn van toenemende keuzevrijheid en voor eigen verantwoordelijkheid leren werken van de leerlingen. Niet alleen klassikale en individuele werkvormen moeten worden gehanteerd, maar ook werkvormen waarbij de leerlingen in groepen moeten werken zoals bijvoorbeeld projectonderwijs. De ontwikkeling van het middenschoolonderwijs werd ook gezien als mogelijkheid de organisatie van de school te vernieuwen. Door de I.C.M. is in het 4e advies een aantal voorstellen gedaan met betrekking tot de organisatie van de experimenten. De I.C.M. stond daarbij voor ogen dat er in de scholen van een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het experiment sprake zou zijn; er werd voorgesteld dat elke school een representatieve schoolexperimenteergroep zou formeren waarin vertegenwoordigd het bevoegd gezag, schoolleiding, de projectleiding en het onderwijzend en niet-onderwijzend personeel, de leerlingen en de ouders. Alle geledingen zouden deel moeten nemen aan besluitvorming omtrent het experiment. Voor de uitvoering van de middenschoolactiviteiten zou elke school een projectgroep moeten instellen, de leiding van het project zou bij een door de school benoemde en aan de school verbonden projectleiding moeten berusten. Daarnaast is het duidelijk dat de ontwikkeling van het schoolexperimenteerplan en de uitvoering ervan gezien de in vergelijking met het fungerend onderwijs gewijzigde doelen ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs tot een andere schoolorganisatie zullen noodzakelijk zijn. Ook reeds in de periode dat de middenschoolexperimenten plaatsvinden moet aandacht worden besteed aan de overdraagbaarheidsvraag, dat wil zeggen hoe kunnen ook andere scholen middenscholen worden. Dit betekent dat in bredere kring dan de direct betrokkenen de thematiek van de middenschool aan de orde moet worden gesteld. De I.C.M. wijst in dit verband op de functie van resonansscholen en de uitbreiding in de loop der jaren van het aantal experimenten. Middenscholen zullen producten moeten opleveren die door de andere scholen kunnen worden geadopteerd, dat wil zeggen op een zodanige wijze kunnen worden overgenomen dat het past in de omgeving, respectievelijk de school, waarin het wordt opgenomen. Na een periode van vier jaar experimenteren moet het verspreidingsproces vol-

gens de minister verder worden uitgebouwd.

Wat betreft de ondersteuning stelt de I.C.M. dat hierbij de behoefte van de school centraal staat. Op schoolniveau moet de hulp van externe instanties gericht zijn op het zo goed mogelijk vorm geven aan het opstellen en uitvoeren van de schoolexperimenteerplannen. De ondersteuning heeft tevens een belangrijke taak in het overbruggen van het spanningsveld tussen de vormgevingsprocessen op de experimentenscholen en het landelijk innovatieproces.

Bij de constructie van de middenschool wordt zoals in het voorgaande is gebleken in de innovatiestrategie van de I.C.M. een zeer belangrijke plaats toegekend aan de scholen. Daar vindt op basis van vier uitgangspunten de constructie van de middenschool plaats. Een constructie die tot uitdrukking zou moeten komen in het ter beschikking komen van schoolwerkplannen en een andere organisatie van de school.

2.4. De vraagstelling

In het voorgaande is reeds in algemene termen de vraagstelling van deze studie aangegeven, namelijk: Wat is er van de middenschool terecht gekomen? Deze vraag betreft niet de politieke context – hoe heeft de politieke besluitvorming rondom de middenschool plaatsgevonden, hoe wordt verdere besluitvorming rondom de middenschool voorbereid – maar heeft betrekking op de constructie en de plannen ten aanzien van de invoering van de middenschool, hoewel zeker de politieke besluitvorming uiteindelijk beslissend zal zijn voor de realisering van de middenschool. Wanneer we ons richten op de constructie en invoering van de middenschool kan hiervan een beeld gegeven worden door de in nota's vervatte adviezen voor ontwikkeling, evaluatie, onderzoek, begeleiding en dergelijke, zoals dat in de voorgaande paragrafen gebeurde, en voorstellen voor de invoering van de middenschool na de uiteindelijk politieke besluitvorming. In deze bijdrage willen we ons bij de beantwoording van de hiervoor gestelde vraag niet beperken tot vragen betreffende het planontwerp. De middenschool wordt ook gerealiseerd in de scholen die aan het experiment deelnemen. Dan mag men ook de vraag stellen op welke wijze dit gebeurt en wat daarvan de resultaten zijn.

Deze vraag is te onderscheiden in twee subvragen, nl.:

- vindt er ontwikkeling in deze scholen plaats, en
- gaan deze ontwikkelingen in de richting van wat bedoeld wordt met middenschoolonderwijs.

Het gaat echter uiteindelijk om een landelijk innovatieproces, de invoering van de middenschool; daarom kan aan deze vragen worden toegevoegd:

- zijn de ervaringen in de scholen die nu aan het experiment deelnemen, over te dragen naar andere scholen voor secundair onderwijs.

Dit betreft zowel de ervaringen in de constructieperiode: hoe zijn processen en produkten uit deze periode over te dragen naar andere scholen, als de invoeringsfase (na de politieke besluitvorming): hoe kan de op deze wijze geconstrueerde middenschool overgedragen worden. De vraagstelling blijkt uiteen te vallen in een aantal subvragen welke betrekking hebben op de ontwikkelingen in de scholen, de relatie tussen de ontwikkeling in de scholen en het meer landelijk planontwerp en de overdraagbaarheid van de ontwikkelingen naar het fungerend onderwijs.

3. De praktijk van de constructie

3.1. Inleiding

In deze paragraaf wordt ingegaan op de ervaringen (paragraaf 3.2.2) die tot op dit moment zijn opgedaan in de constructie van de middenschool. Uit de analyse van de ervaringen kan een aantal conclusies getrokken worden en een aantal kanttekeningen worden plaatst bij het ontwikkelingsproces (paragraaf 3.3.), die uitmonden in de beantwoording voor de constructie van de in paragraaf 2.4. geformuleerde vragen. Het probleem dat zich hierbij voordoet is dat de verslaggeving over de ontwikkelingen op landelijk niveau geen volledig beeld geeft. Er bestaan hiaten in de verslaggeving, waarvoor verschillende redenen zijn aan te geven. Onderzoek ten aanzien van de ontwikkeling van de middenschool heeft nauwelijks plaatsgevonden; alleen de beginsituatie van de eerste experimenten middenschool is vastgelegd, vervolgens slechts jaarlijks de instroom van de leerlingen van de middenschool. Verder zijn er voortgangsverslagen van de scholen. Het is voor de scholen echter onmogelijk om in deze voortgangsverslagen van alle ontwikkelingen uitvoerig verslag te doen. Over het landelijk innovatieproces middenschool, d.w.z. datgene wat er kapitaliserend over de ontwikkeling van de middenschool te rapporteren valt, heeft tot op heden nauwelijks verslaggeving plaatsgevonden en dan bovendien nogal eens vooringenomen. Toch willen we trachten ook deze gegevens in een analyse van de problemen in de ontwikkelingssituatie te betrekken.

De beschrijving van de praktijk van de constructie zal gericht zijn op die aspecten die volgens de doelstellingen in de constructiefase van belang zijn: de ontwikkeling van een schoolwerkplan en de onderdelen daarvan, de organisatiestructuur van de school en het functioneren van die organisatie. Op de over-

draagbaarheid van de produkten en processen van deze constructie fase zal in paragraaf 3.3. worden ingegaan, waar ook de analyse van de praktijk van de constructiefase in relatie tot de doelstellingen zal plaatsvinden.

3.2. De praktijk van de constructie

De gegevens waarover we beschikken zijn afkomstig van het Beginsituatie-onderzoek I (1976/1977) (Creemers, 1977) en II (1977/1979) (Wagenaar, Van Kessel, De Vries, 1979) en van de instroomonderzoeken (De Vries, 1980, 1981). Verder zijn voortgangsverslagen van de diverse scholen en een aantal incidentele rapporten beschikbaar. De beschrijvingen en de voortgangsverslagen sluiten niet geheel op elkaar aan. Aspecten welke in de onderzoeken Beschrijving Beginsituatie in ogenschouw werden genomen worden in de voortgangsverslagen veelal niet verder uitgewerkt. Dit betekent dat geen informatie over de verdere constructie beschikbaar is ten aanzien van een aantal in het kader van de beginsituatie belangrijk geachte aspecten.

Het beeld van de praktijk van de constructie betreft de integrale middenscholen met uitzondering van de laatst toegetreden scholen. Er wordt een beschrijving gegeven van de praktijk van de constructie ten aanzien van het schoolwerkplan en de organisatiestructuur. Voor het schoolwerkplan geschiedt dit aan de hand van een aantal belangrijke elementen van een schoolwerkplan bij middenschoolonderwijs, nl. 1. doelstellingen; 2. differentiatie; 3. leerinhouden; 4. verbreding van vormingsgebieden en 5. vakkenintegratie.

De constructie van de middenschool geschiedt in een situatie die voor elke school verschillend kan zijn (zie hiervoor bijlage 1). Ook in relatie hiermee zijn de voorwaarden, zoals instroom van leerlingen, leerkrachten, ouders, voor de scholen verschillend; ze kunnen een belemmering vormen voor de constructie van een middenschool op schoolniveau (zie voor een beknopte beschrijving van de voorwaarden bijlage 2; de gegevens voor bijlage 1 en 2 zijn afkomstig van de Beginsituatie-onderzoeken en de Instroomonderzoeken.)

3.2.1. Beschrijving van de scholen ten aanzien van een aantal aspecten

In de volgende paragrafen worden de 5 overgebleven integrale experimenten ten aanzien van genoemde aspecten beschreven. Aangezien het niet gaat om een beoordeling van het ontwikkelingsproces van de scholen blijven in de beschrijving van de ontwikkeling de scholen anoniem.

1. Doelstellingen

Alle scholen beschikten vóór het experiment over schooldoelen die min of meer aansloten bij de uitgangspunten van de middenschool. Bij de uitwerking van de uitgangspunten doen zich verschillen voor in de mate waarin de experimenteerdoelen verder zijn uitgewerkt. School c gaat het meest uitgebreid in op de uitgangspunten en de daaruit afgeleide experimenteerdoelen en vakdoelen. School a en school d hebben hun experimenteerdoelen niet zozeer afgeleid uit de uitgangspunten, maar meer vanuit hun pedagogische opvattingen en bestaande schooldoelen. School b en school e hebben hun experimenteerdoelen en daaruit afgeleide doelen in beperkte mate uitgewerkt, waarbij wel getracht is een link te leggen met de middenschooluitgangspunten. In de meeste experimenteerdoelen staan individuele ontplooiing en zelfdeterminatie voorop, daarnaast wordt veelal gesproken over sociale vorming, sociaal bewustzijn, onderlinge dienstverlening, het kunnen maken van een bewuste maatschappelijke keuze. Het opvallende is dat, een enkele verwijzing daargelaten, nauwelijks wordt ingegaan op de verschillende maatschappelijke en sociale achtergronden van de leerlingen en de consequenties die dat heeft voor het onderwijs. Centraal in de formulering van de doelstellingen staat de individuele leerling, waaraan het onderwijs zo goed mogelijk moet worden aangepast. In de loop van de jaren blijven de experimenteerdoelen of het scholingsconcept meestal gehandhaafd. School d en school b constateren problemen met de aansluiting van de schoolpraktijk bij de doelstelling of het scholingsconcept. School a constateert een ontwikkeling op de school waarbij de pedagogische visie nauwkeuriger wordt omschreven. School b ziet nog weinig mogelijkheid discussie op gang te brengen die leidt tot nadere precisering van doelstellingen.

2. Differentiatie

Het vormen van heterogene groepen is de wijze waarop de leerlingen in het eerste jaar worden gegroepeerd. School a kent geen niveaudifferentiatie, wel belangstellingsdifferentiatie in de vaste heterogene groepen gedurende drie jaar; eerst in het vierde jaar zal er vakkenniveaudifferentiatie plaatsvinden. Bij school e gaat men uit van heterogene groepen in het eerste jaar; de volgende jaren worden heterogene groepen gevormd naar belangstelling en niveau (vakkenniveaudifferentiatie). School c differentieert bij een aantal vakken (vakgebieden) naar niveau en belangstelling middels keuzecursussen. In school b en school d wordt ook reeds in het eerste jaar gedifferentieerd zowel naar belangstelling als naar niveau. Op school c en school d blijven de leerlingen drie jaar in

hun heterogene groep; op school b twee jaar. De differentiatieproblematiek vormt op alle scholen een belangrijk discussiepunt. In gesprekken op de scholen wordt trouwens opgemerkt dat werken met heterogene groepen nogal wat problemen oplevert met name wat het gedrag van bepaalde leerlingen betreft.

3. Criterium voor leerinhouden

Men poogt in bijna alle scholen de experimenteerdoelen naar het vak toe te vertalen. Niet in alle gevallen slaagt men erin de leerinhouden uit deze doelen af te leiden of duidelijk met elkaar in verband te brengen. Er worden vaak wel doelen en subdoelen voor vakken geformuleerd, maar de relatie met de feitelijke leerinhoud blijft vaag. Het verst komen wat dit betreft school c en school a; school c vanuit de doelen, school a vanuit haar pedagogische visie omtrent de ontwikkelingsfasen van leerlingen. Beide scholen gaan uit van een aantal ervaringsgebieden bij het opstellen van leerinhouden. De andere scholen hanteren veelal nog de traditionele leerinhouden. Deze leerinhouden worden dan wel thematisch uitgewerkt en op een andere manier verwerkt.

4. Verbreding van vormingsgebieden

In alle scholen wordt in een of andere vorm gestreefd naar verbreding van het onderwijs, dat wil zeggen meer dan louter intellectuele doelstellingen. School c en school a zijn wat dit betreft ver; de scholen proberen theoretische, praktische en kunstzinnige elementen op een gelijkwaardige manier in de verschillende vakken te integreren. School b hanteert als doelstelling wel het ontwikkelen van andere dan louter intellectuele kwaliteiten, maar in de leerinhouden blijft toch sterk de nadruk te liggen op cognitieve elementen. Niet-intellectuele aspecten komen met name in de niet-cognitieve vakken aan bod. De school heeft reeds van oudsher een relatief groot pakket creatieve vakken in het leerplan opgenomen. Bij de andere vakken wordt getracht vooral de verwerking op een niet louter cognitieve manier te doen plaatsvinden. In alle scholen worden sociale bewustwording, onderlinge dienstverlening en individuele ontplooiing als doelstelling aangehangen. Het belangrijkste punt hierbij is dat niet goed zichtbaar wordt hoe de doelstellingen in het schoolwerkplan feitelijk worden gerealiseerd. Sociale bewustwording en individuele ontplooiing lijken vooral via projectonderwijs en de vakken maatschappijleer/oriëntatie op de samenleving gerealiseerd te worden; onderlinge dienstverlening via het werken in groepjes, waarin leerlingen geacht worden elkaar te helpen. Alle scholen stellen dat bij de vormgeving van het onderwijs aangesloten moet worden bij de beleavingswereld van het kind, het onderwijs is kindgericht. Dit wordt met name sterk

uitgewerkt in school a en school d. Evenals ten aanzien van de andere aspecten geldt ook ten aanzien van dit aspect dat er nog weinig systematische evaluatie heeft plaatsgevonden.

5. Vakkenintegratie

Op geen enkele school is men nog gekomen tot volledige vakkenintegratie, waarbij de onderwijsinhouden worden ontleend aan de ervaringsgebieden. School c heeft hiertoe wel een streefmodel opgesteld. De laatste fase van dit model kent twee leergebieden, namelijk oriëntatie op de samenleving en oriëntatie op de techniek. In de huidige eerste fase zijn de aan elkaar verwante vakken geïntegreerd in vakgebieden. School a kent twee hoofdleergebieden, namelijk natuur en cultuur. Deze twee gebieden staan in alle vakken centraal. De verschillende vakken zijn niet geïntegreerd, maar de onderwerpen ervan worden wel op elkaar afgestemd. Dit wordt in het eerste leerjaar vergemakkelijkt doordat de mentor bijna alle lessen geeft. In school b, school e en school d wordt gestreefd naar vakkenintegratie van aanverwante vakken. Voor het ene vakgebied is men daar beter in geslaagd dan voor het andere vakgebied.

6. De organisatie

Omtrent het functioneren van de schoolorganisatie met betrekking tot de middenschoolontwikkeling zijn weinig gegevens voorhanden, dit doordat in de onderzoeken Beschrijving Beginsituatie en in de schoolexperimenteerplannen en voortgangsrapporten van de scholen voornamelijk over de structuur van de organisatie gesproken wordt (uitgezonderd school a, die wel aandacht besteedt aan het functioneren).

Kenmerkend voor de middenschool is dat alle betrokkenen, meer dan in het fungerend onderwijs, inspraak hebben. Tot de betrokkenen behoren behalve de leraren ook de ouders en soms de leerlingen. Alle experimenteerscholen hebben ten behoeve van de inspraak een zogenaamde School Experimenteer Groep (de benaming verschilt per school) moeten instellen. Het functioneren van deze groep, een nieuw orgaan binnen de scholen, liet aanvankelijk nogal wat te wensen over. Ten behoeve van het experiment is op bijna alle scholen, uitgezonderd school a een projectleiding ingesteld. Deze projectleidingen (ook hiervoor verschilt de benaming per school, evenals voor het hierna te noemen 'projectteam') hebben voornamelijk een coördinerende, richtinggevende functie bij het ontwikkelingsproces. De eigenlijke constructie vindt plaats in de vaksecties. Deze vaksecties zijn vaak weer vertegenwoordigd in een projectteam waarin ook de projectleiding zitting heeft. Oordeels- en besluitvormingsprocessen spelen

zich af in wisselwerking tussen projectleiding, projectteam en vaksecties. Het gevaar van deze structuur is dat er informatieachterstand kan optreden bij de vaksecties. De afstand (ingevoerdheid in middenschoolontwikkeling) tussen projectleiding en vaksecties verschilt per school; in school c is de afstand betrekkelijk klein, in school b en school e betrekkelijk groot. In feite komt de ontwikkeling neer op grotere invloed van de basis (vaksecties) bij de uitvoering van de middenschoolexperimenten. De besluiten die vroeger allemaal door de directie en een enkele vertegenwoordiger van de docenten werden genomen worden nu genomen door de teams. De plaats van de directie ten opzichte van de projectleiding verschilt ook per school, in school d is de directeur de centrale figuur van de middenschoolontwikkeling.

Op de andere scholen zit een directielid in de projectleiding, deze directieleden vervullen daarin echter geen centrale rol.

De organisatie van school a wordt een ontwikkelingsorganisatie genoemd, die reeds voor het experiment bestond. Het blijkt dat daar steeds op grond van ervaringen en behoeften andere groepen worden gevormd. Veel nadruk wordt gelegd op samenwerking en gezamenlijke verantwoordelijkheid. Het vertrek van de directeur, die een centrale rol vervulde in de schoolontwikkeling, is door de achterblijvenden goed opgevangen, mede dankzij de ontwikkeling van de organisatie die de school heeft doorgemaakt.

Resumerend kunnen we zeggen dat alle scholen een vernieuwings- (of ontwikkelings-) organisatie kennen. Deze vernieuwingen zijn echter schoolgebonden, hoewel op de meeste scholen een gelijksoortige structuur wordt gehanteerd.

3.2.2. De constructiepraktijk in het land

De I.C.M. merkt in haar 11e advies op dat er een spanningsrelatie bestaat tussen het landelijk kader en de individuele school in de innovatiestrategie. Echter nergens gaat de I.C.M. uitvoerig op dit toch fundamentele probleem in. Ook wordt in de diverse I.C.M.-adviezen nauwelijks sturend opgetreden ten aanzien van het innovatieproces in de middenschool; er worden verplichtingen opgesomd, waaraan voldaan moet worden, de inhoudelijk vernieuwing in de school wordt niet begeleid, noch wordt door de ervaringen in de scholen via de I.C.M. het overige onderwijs beïnvloed.

Dit geldt overigens ook voor de ondersteuningsfuncties voor de middenschool. Het werk van de CLEP, ingesteld om de samenwerking tussen de scholen onderling en deelactiviteiten van de onder-

steuning te bewerkstelligen is niet uit de verf gekomen, aldus de I.C.M. in haar 12e advies. Ook de Pg OLM, de groep, die zich met de schoolwerkplanontwikkeling in het kader van de middenschool zou bezighouden vanuit het landelijk kader is slechts langzaam tot ontwikkeling gekomen zowel in de directe ondersteuning aan de scholen als in het bijdragen tot de opstelling van een onderwijsleerplan, bijvoorbeeld via een overigens wat de ontwikkeling ervan betreft discutabel Experimenteel Leerplan Middenschool. De Sector Onderzoeksgroep Middenschool en de Interim Programma Advies Commissie Middenschool zijn op dit moment niet veel verder gekomen dan het beschrijven van de eerste en tweede generatie van de experimenteerscholen en de instroom van de middenscholen in de laatste twee jaren. De beschrijving van het proces, de producten en de effecten van de middenschoolontwikkeling en innovatiestrategie welke gehanteerd is, belangrijk voor het nemen van beslissingen in het kader van het constructieproces en de beoordeling van de overdraagbaarheid in de toekomst, welke van belang zouden kunnen zijn bij de beoordeling van de wenselijkheid van de middenschool, is daarmee op dit moment slechts gebrekkig voor handen. Verder is schoolgericht onderzoek verricht dat ten dienste stond van de constructie van de middenschool in de afzonderlijke scholen. De overdraagbaarheid en de bijdrage van de schoolgerichte onderzoeksresultaten tot het landelijke proces is in principe niet gegeven.

Enigszins vergelijkbaar met het schoolgerichte onderzoek zijn de werkzaamheden van de Pg BERK, welke zich de begeleiding van het innovatieproces in de afzonderlijke scholen tot doel heeft gesteld. Er is wel een landelijk platform waarin informatie-overdracht en onderzoek naar de overdraagbaarheid aan de orde kunnen komen, maar het accent krijgt de lokale ontwikkeling.

3.3. Analyse van praktijk; conclusies c.q. kritische kanttekeningen

In het volgende zal gerelateerd aan de doelstellingen van de constructiefase een analyse worden gegeven van de constructiepraktijk welke in het voorgaande is weergegeven. Het zal daarbij gaan om de volgende vragen (zie paragraaf 1.2.):

1. Wat is er van de realisering van de middenschool in het middenschoolonderwijs op de afzonderlijke scholen terechtgekomen (vindt er ontwikkeling plaats en gaat deze in de richting van wat bedoeld wordt met middenschoolonderwijs).
2. Is dit overdraagbaar naar een landelijk innovatieproces middenschool.

De beantwoording van deze vragen zal leiden tot een

aantal kritische kanttekeningen bij de overtuigingskracht van de constructie van de middenschool voor andere scholen, politieke besluitvorming, maatschappelijke opvattingen en dergelijke.

- De scholen bouwen in eerste instantie voort op hun eigen ontwikkelingsproces. Dit ontwikkelingsproces start niet bij het begin van de middenschoolexperimenten, maar kent al een eigen voor geschiedenis. Uit de analyse in de beginsituatie-onderzoeken, waarin de innovatiegeschiedenis voorafgaande aan het middenschoolexperiment wordt nagegaan, blijkt dat het bezig zijn met onderwijsvernieuwing voor veel van de experimenteerscholen een aanleiding is geweest zich aan te melden voor het middenschoolexperiment ten einde continuering van deze onderwijsvernieuwing te waarborgen. Veel van de scholen gaan dan ook onder het vaandel van middenschool en de acceptatie van middenschooldoelen - ze hebben deze gespiegeld aan hun eigen ontwikkeling - verder met dit ontwikkelingsproces. Ook gedurende de concretisering van de middenschool, het bijstellen van plannen en verder uitwerken van plannen, wordt voornamelijk voortgebouwd op eigen ervaringen.

Opvallend is dat uit de schoolexperimenteersplannen van de tweede generatie experimenteerscholen niet blijkt dat ze voortbouwen op de ervaringen van de eerste generatie middenschoolexperimenten. Ook deze scholen zijn verder gegaan met hun eigen ontwikkeling.

- De uitwerking van een schoolwerkplan, dat wil zeggen de concretisering van de doelen, de keuze van leerinhouden, de vakkenintegratie en dergelijke blijken veel moeite te kosten. Met de eis van het maken van een schoolwerkplan wordt een zware wissel getrokken op de deskundigheid van de leerkrachten. Het is overigens ook de vraag of de leerkrachten een dergelijke ontwikkelingsdeskundigheid bezitten en moeten bezitten. Uit onderzoek van implementatie van curricula (Fullan & Pomfret, 1977) is wellicht de indruk ontstaan dat leerkrachten zelf een curriculum moeten ontwerpen, willen ze het uitvoeren. Dit blijkt slechts ten dele waar: ook curricula die door de leerkrachten zelf ontworpen zijn blijken door sommigen niet gevolgd te worden en curricula die niet door hen gemaakt zijn wel (Broeren, 1976). Er zijn op dit gebied tegenstrijdige conclusies. Bovendien valt dit argument weg op het moment dat een dergelijk schoolwerkplan niet ter beschikking komt (zie verder Creemers, 1980 a).

- In de middenschoolexperimenten wordt vooral de nadruk gelegd op kindgericht werken. Het is de vraag of hiermee wel een middenschool ontstaat die emancipatorisch is. Wanneer de middenschool het eindpunt is van funderend onderwijs, zouden wij willen stellen dat een emancipatorische middenschool, die de startbekwaamheid van de leerling wil verbeteren erop gericht moet zijn een bepaald eindniveau van middenschoolonderwijs te bereiken voor alle leerlingen (Creemers, 1980, b). Ook hiervoor geldt dat niet van leerkrachten verwacht mag worden dat zij dergelijke eindtermen formuleren.
- In de scholen zijn ten aanzien van schoolwerkplannen en van de organisatie vorderingen geboekt, ook al heeft dit op enkele scholen geleid tot onduidelijkheid en onzekerheid bij direct betrokkenen.
- In de constructie wordt nogal veel energie ingezet, schaarse energie. Iedere school moet namelijk alles weer opzetten en uitproberen. Zoals in het voorgaande is opgemerkt wordt er nauwelijks geprofiteerd van elkaars ervaringen; dat kan ook niet omdat de scholen geïsoleerd opereren en ook moeten opereren. De langzaam op gang komende landelijke ondersteuning komt ook weer veelal alleen de afzonderlijke scholen ten goede, als ze al functioneert. De landelijke ondersteuning komt ten gevolge van allerlei problemen eerst langzaam tot ontwikkeling, maar heeft wel veel deskundigheid, tijd en energie opgeslokt.
- De direct betrokkenen in het experiment, scholen, ouders, leraren en leerlingen hebben dan ook weinig houvast aan de resultaten van de constructie welke in de school plaatsvindt. Het is te veel afhankelijk van toevalligheden, incidentele gebeurtenissen, gevonden oplossingen voor problemen en dergelijke, zonder dat gekapitaliseerd kan worden op onderwijskundige kennis of ervaring op andere terreinen. Debet hieraan zijn: gebrek aan deskundigheid in de school, gebrek aan landelijke ondersteuning, ontbreken van centrale richtlijnen, isolement van de scholen, etc.
- Dit houdt tevens in dat deze vorm van constructie onvermijdelijk moet leiden tot casuïstiek, welke nauwelijks te generaliseren en te systematiseren is. De beschrijving van de experimenten in de voorgaande paragrafen is hiervan een voorbeeld. Het is bijna niet mogelijk om over de scholen heen tot een aantal conclusies ten aanzien van schoolwerkplanontwikkeling en organisatie te komen. Telkens moet er per school worden aangegeven wat er aan de hand is. Overigens blijkt uit deze casuïstiek dat de schoolsituatie veelal zo specifiek is, zo individueel gekleurd is, juist omdat de inbedding in een landelijk kader of in een groter geheel ontbreekt, dat er ook weinig mogelijkheden bestaan dat anderen, ook al is het dan binnen een casuïstiek, van de ervaringen in de afzonderlijke scholen kunnen profiteren.
- Dit leidt er uiteindelijk toe, dat ook in de toekomst de direct betrokkenen, zoals de scholen die ook middenschool willen worden en in een later stadium de politieke beleidsvoerders die moeten beslissen over de wenselijkheid van de middenschool, weinig houvast hebben aan de informatie omtrent deze constructiefase.
- De opmerkingen in het voorgaande hebben betrekking op ontwikkeling van schoolwerkplannen en de organisatie binnen de experimenteerscholen. De conclusie luidt dat niet kan worden verwacht dat deze ontwikkelingen van invloed zijn op datgene wat er elders in andere scholen gebeurt. Dit is overigens in overeenstemming met datgene wat ook de I.C.M. verwacht. In de adviezen 11 en 14 stelt zij dat de resonansscholen die in een eerdere fase van het innovatieproces waren gekoppeld aan de experimenteerscholen, meer los moeten komen te staan en een eigen taak moeten krijgen in het innovatieproces. De taken zijn het betrekken van de karakteristieken van middenschoolonderwijs in het ontwikkelingsproces van de school, de samenwerking met andere in het innovatieproces betrokken scholen en met de ondersteuning en het toegankelijk maken van het ontwikkelingsproces, zodat gegevens ter beschikking kunnen komen van het landelijk innovatieproces. Dit betekent dat, zij het zonder middelen, deze scholen ook weer trachten ontwikkelingsprocessen in de richting van middenschoolonderwijs op gang te brengen en te realiseren. Ook al wordt er gesproken over een samenwerking met andere in het innovatieproces betrokken scholen, de loskoppeling van experimenteerscholen betekent reeds dat ook deze scholen sterk vanuit hun eigen ontwikkeling en betrekkelijk isolement tot de ontwikkeling van middenschoolonderwijs moeten overgaan. Opnieuw kan ten aanzien van dit overdraagbaarheidsaspect in de constructiefase worden gesteld, dat er verlies optreedt van energie. Juist scholen die in hetzelfde proces zouden zijn betrokken, zouden meer van elkaars ervaringen

moeten kunnen profiteren, maar opnieuw wordt de suggestie gewekt dat onderwijs in een relatief autonome positie van scholen tot ontwikkeling komt, waarbij men van ervaringen elders slechts zeer ten dele gebruik kan maken. Het is voor ons de vraag wat deze ervaringen van resonansscholen, losgekoppeld van de experimenteerscholen, moeten opleveren in het kader van de overdraagbaarheid van middenschoolonderwijs.

In de voor de innovatie middenschool uitgezette strategie is het de bedoeling dat in de constructiefase door de scholen middenschoolonderwijs wordt ontwikkeld. Dit zou moeten geschieden in een samenspel met het beleid op landelijk niveau en de ondersteuning die daar opgezet zou worden. In het voorgaande is geconstateerd dat er van ontwikkeling in de scholen die aan het experimenteerproces deelnemen, gesproken kan worden. De scholen zijn echter veelal doorgestaan op het ontwikkelingsproces dat ze reeds doormaakten voordat ze tot het experiment middenschool toetraden. Als zodanig zijn de scholen zeker niet representatief te noemen voor het Nederlandse secundaire onderwijs. (Ook de resonansscholen kunnen niet representatief genoemd worden.) De middenschoolontwikkeling op landelijk niveau is echter veel minder tot ontwikkeling gekomen en de bijdrage van de scholen tot een dergelijk landelijk experimenteerproces is nog gering. Gezien de hoeveelheid deskundigheid, mankracht, tijd en geld, die in het experimenteerproces is gestoken, concluderen wij dat dit voor de scholen enig rendement heeft opgeleverd, maar voor het landelijk innovatie-proces nog weinig. Echter zelfs al zou het rendement groter zijn geweest, dan is de overdraagbaarheid van de processen en producten van deze constructiefase naar het Nederlandse secundaire onderwijs discutabel. Van beschikbare deskundigheid, onderwijskundige kennis is weinig gebruik gemaakt en zeker niet op een efficiënte wijze. Men kan niet verwachten dat in een dergelijke innovatie voordeel voor het secundair onderwijs in zijn algemeenheid mogelijk is. Tevens is daarmee de bewijskracht van de experimenten naar politieke besluitvorming, de maatschappelijke discussie en de bij het onderwijs betrokkenen gering.

Concluderend stellen wij ten aanzien van de vraagstelling dat er op het niveau van de scholen wel ontwikkelingen hebben plaatsgevonden, hoewel niet duidelijk aangegeven kon worden of deze in de richting van middenschoolonderwijs gaan, dat het landelijk innovatieproces middenschool echter weinig voortgang heeft gemaakt, dat de overdraagbaarheid van de ontwikkelingen en daarmee de bewijskracht naar fungerend onderwijs en politieke besluitvor-

ming gering is. De oorzaken hiervoor zijn voornamelijk gelegen in de gekozen innovatiestrategie en de gebrekkige uitvoering ervan in het op gang brengen van het landelijke innovatieproces.

4. De invoeringsfase

Het concept waarmee de I.C.M. werkt houdt in dat er na de ervaringen in de constructiefase ten aanzien van de vormgeving en overdraagbaarheid van middenschoolonderwijs een parlementaire beslissing genomen wordt over de middenschool. In deze besluitvorming worden ervaringen in het innovatieproces, evaluatiegegevens en dergelijke betrokken naast andere politieke en maatschappelijke overwegingen. Hierbij doet zich een aantal problemen voor welke voortkomen uit de in de vorige paragraaf gesignaleerde tekorten in de innovatiestrategie in de constructiefase:

1. De basis waarop politiek beslissingen genomen moeten worden.

De constructieperiode was erop gericht om ervaringen te krijgen met betrekking tot de vormgeving van middenschoolonderwijs en meer informatie te krijgen over op welke wijze de middenschool gerealiseerd zou kunnen worden. Hierover komt echter in dit stadium incidenteel en exemplarisch informatie ter beschikking. Bovendien komt deze informatie zeer fragmentarisch ter beschikking, omdat, onder verwijzing naar het feit dat die politieke beslissingen op heel andere gronden worden genomen dan onderzoeksmatige, evaluatiegegevens, op dit moment nauwelijks systematische informatieverzameling ten aanzien van de voortgang van het experimenteerproces en de overdraagbaarheid van middenschoolonderwijs plaatsvindt. Verder zijn de gegevens van een aantal experimenteerscholen die onderling onvergelykbaar zijn en waarvan de resultaten in relatie tot de uitgangspunten van de middenschool algemeen blijven, moeilijk hanteerbaar in besluitvorming. Bovendien is het twijfelachtig of deze gegevens, gezien de wijze waarop de overdraagbaarheid in de constructiefase wordt behandeld, zeggingskracht hebben naar het fungerend onderwijs.

Het bovenstaande houdt in dat er minstens meer systematische informatie over de voortgang van het innovatieproces middenschool ter beschikking moet komen en ten tweede dat er voor gezorgd moet worden dat de zeggingskracht van deze gegevens groter wordt (in relatie tot secundair onderwijs en dergelijke). Over de relatie van onderwijsonderzoek en onderwijsevaluatie met onderwijsbeleid bestaan aan

beide kanten frustraties. De invloed van de resultaten van onderwijsonderzoek op onderwijsbeleid moet zeker niet overschat worden. Toch menen we dat het mogelijk is de rationaliteit in de discussie te verhogen of juist de normatieve discussie te voeren met als vertrekpunt een aantal feitelijke gegevens. Het probleem ten aanzien van de middenschool is, dat het gevaar dreigt dat deze feitelijke informatie niet ter beschikking komt. Om deze feitelijke informatie meer zeggingskracht te doen hebben zijn nog verder strekkende maatregelen noodzakelijk (zie paragraaf 5).

2. De invoering na de parlementaire besluitvorming. Het is, zoals in het voorgaande is aangegeven, te betwijfelen of andere scholen voor secundair onderwijs van de ervaringen welke nu in experimenteer-scholen worden opgedaan, gebruik kunnen maken. Ze verschillen daarvoor te zeer van deze scholen die reeds innovatiegeschiedenissen achter de rug hebben. Het is bovendien onduidelijk in het model dat op dit moment in de constructiefase wordt gehanteerd, of deze ook niet voor de invoeringsfase gaat gelden, zodat opnieuw een experimenteerproces, maar dan in het huidige vigerend onderwijs, ontstaat, waarin scholen op hun eigen wijze karakteristieken van middenschoolonderwijs pogen te realiseren. Dit zal dan wel geschieden met veel minder faciliteiten dan op dit moment in experimenteer-scholen het geval is, zodat zelfs van de procesgegevens geen gebruik kan worden gemaakt. Een ander probleem is of er na de uitspraak in het parlement over de wenselijkheid van de middenschool niet een grote discrepantie bestaat tussen het middenschoolonderwijs waarover parlementair een beslissing is gevallen en de situatie in veel scholen binnen het vigerend onderwijs. Het vigerend onderwijs moet dan een grote kloof overbruggen tussen datgene wat zij in het kader van een (spontane) ontwikkeling van het onderwijs hebben doorge-maakt en de vernieuwing waartoe is besloten. Deze kloof doet zich zowel voor ten aanzien van de vormgeving van het onderwijs in de betreffende scholen als ten aanzien van de deskundigheid van de betrokkenen.

Het is illusoir te verwachten dat realisering van vernieuwing in het onderwijs plaatsvindt op grond van een parlementaire beslissing, zeker wanneer men ziet dat deze niet alleen met structuur maar vooral met inhoud van onderwijs heeft te maken. Daarvoor is vernieuwing te sterk afhankelijk van de deskundigheid en bereidheid binnen een dergelijke professionele organisatie. Dit betekent dat met de invoering van de middenschool niet hoeft te worden gewacht tot men een algemene overeenstemming heeft be-

reikt. Anderzijds wanneer men effectuering wenst van bepaalde besluiten zijn in een veel eerdere fase activiteiten ten aanzien van overdracht noodzakelijk, zodat in het onderwijs in een aantal fases middenschoolonderwijs kan worden gerealiseerd.

De verdeeldheid die in het onderwijsveld ten aanzien van middenschoolonderwijs is te constateren, doet zich ook in maatschappelijk opzicht voor; dit benadrukt opnieuw de noodzaak om politieke beslissingen ten aanzien van de middenschool te nemen en maatschappelijk ook hier in fases de invoering van middenschoolonderwijs te laten verlopen. De hantering van een model voor het gefaseerd bereiken en invoeren van de middenschool in het huidige secundair onderwijs kan deze maatschappelijke acceptatie vergemakkelijken.

5. Voorstellen voor verbetering

5.1. De constructiefase

Zoals in paragraaf 3 is aangegeven hebben we ernstige bezwaren tegen de huidige praktijk van de constructie van middenschoolonderwijs en wel om de volgende redenen:

- aan de basis en wel aan een aantal vrij specifieke scholen, wordt het overgelaten middenschoolonderwijs te ontwikkelen, hetgeen resulteert in divergente ontwikkelingen
- de ondersteuning is er niet in geslaagd de schoolontwikkeling en de landelijke ontwikkeling te combineren;
- de overdraagbaarheid naar de landelijke situatie is twijfelachtig;
- de zeggingskracht in maatschappelijk opzicht en naar politieke besluitvorming is gering.

Naar onze mening verdient het de voorkeur meer nadruk te leggen op het *construeren* van de middenschool en daarbij efficiënter van (onderwijskundige) kennis, geld en dergelijke gebruik te maken. Dit houdt in het ontwikkelen van (alternatieve)schoolwerkplannen ten aanzien van middenschoolonderwijs, deze invoeren in de onderwijspraktijk en op haar effectiviteit beproeven. Dit zou onder meer kunnen door de (landelijke) ondersteuning die nu op afroep beschikbaar is voor de experimenteer-scholen, een meer actieve rol in de ontwikkeling van middenschoolonderwijs te geven en ze meer te relateren aan het landelijk innovatieproces en de ideeën en concepten die voor middenschoolonderwijs worden ontwikkeld. Dit betekent niet dat scholen slechts uitvoerders van onderwijs worden; zij kunnen echter op hun specifieke deskundigheid worden aangesproken,

vooral met betrekking tot de uitvoering van onderwijs (en de daaraan gerelateerde planning en evaluatie). Deze kennis kan overigens reeds in het constructieproces worden ingebracht. Verder hebben de scholen tot taak: de ontwikkeling van het schoolwerkplan en planning van het onderwijs, welke op grond van de produkten van deze constructie binnen de school efficiënter kan plaatsvinden.

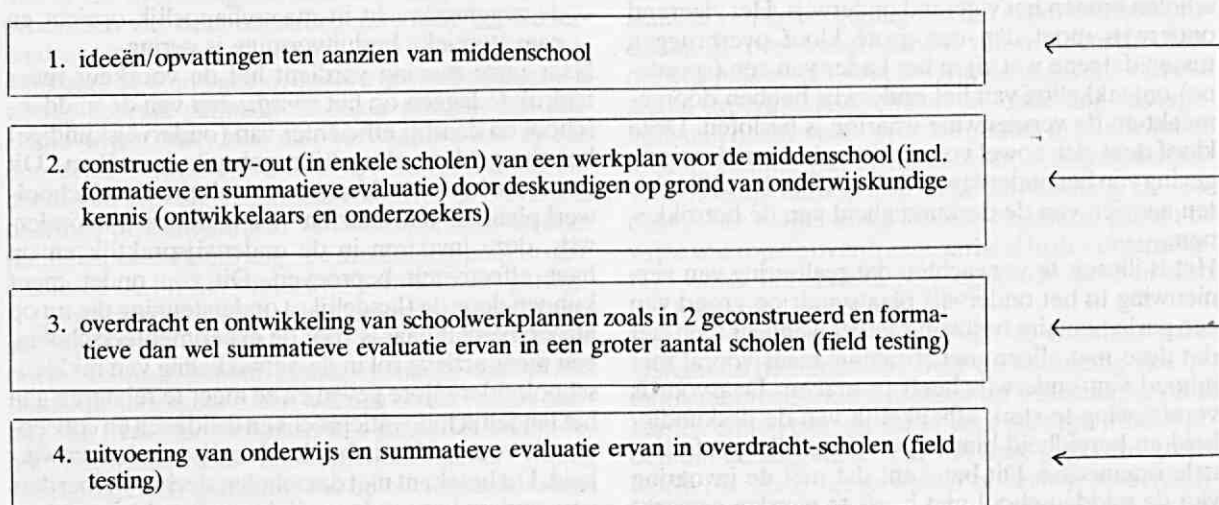
Wij stellen een model voor ontwikkeling van de middenschool voor, zoals in Figuur 1 weergegeven.

Gevolg van het gestelde model van constructie is dat de ondersteuningsfaciliteiten niet de afzonderlijke scholen direct ten goede komen, maar op het landelijk niveau worden ingezet. Ook scholen geven meer informatie ten behoeve van het landelijk innovatieproces, zodat uitspraken kunnen worden gedaan omtrent de realiseerbaarheid van bepaalde plannen voor middenschoolonderwijs. Dit houdt in dat zal moeten worden getracht meer scholen, die wellicht overeenkomsten vertonen qua innovatiehistorie met het vigerend onderwijs, in het constructieproces van de middenschool te betrekken. Dit is mogelijk omdat ook financieel dit model goedkoper is dan de wijze waarop op dit moment middenschoolonderwijs wordt gerealiseerd. In de huidige innovatiestrategie betekent een toename van het aantal middenscholen meteen veel hogere kosten, in dit model zijn de constructiekosten gelijk, de begeleiding – implementatiekosten kunnen gereduceerd worden. In een dergelijk constructiemodel heeft evaluatieonderzoek een belangrijke plaats; evaluatie zal erop gericht moeten zijn om formatief en summatief vast te stellen in hoeverre doelstellingen van middenschoolonderwijs kunnen worden gerealiseerd door een schoolwerk-

plan, de organisatie van het onderwijs, de inhoud van het onderwijs, de onderwijsleerpakketten, enzovoort. In een evaluatiemodel kunnen verder opgenomen worden eventuele verklaringen voor het niet bereiken van (bepaalde) doelen in de middenschool en het bereiken van (positieve en negatieve) neveneffecten. In dit evaluatiemodel neemt het bereiken van doelstellingen in termen van leerlingprestaties een belangrijke plaats in, maar dit kan worden uitgebreid met de mate waarin het programma kan worden geïmpliceerd bij leerkrachten, de organisatiestructuur van de scholen, de wijze waarop leerkrachten en leerlingen tegenover het schoolwerkplan en de onderwijsleerpakketten etc. staan.

Zoals reeds is gesteld in paragraaf 4 erkennen we dat in de politieke besluitvorming ook andere motieven een rol kunnen spelen (zie onder andere Leune, 1979; Halperin, 1980). Naar onze mening dient er te worden gestreefd naar een zo duidelijk mogelijke normatieve discussie bij overeenstemming over de empirische feiten. Dit houdt in dat de rationaliteit van de discussie wordt bevorderd door empirische gegevens, waardoor eventuele dissensus op politiek-maatschappelijke overwegingen duidelijker wordt. In een dergelijke innovatiestrategie en constructiemodel kan evaluatie en met name evaluatieonderzoek beter functioneren en de politieke besluitvorming en de helderheid daarvan ten goede komen. Een bijkomende voorwaarde is het anticiperen op dissensus door de mogelijkheid van alternatieve criteria in het plan op te nemen. Deze zijn te achterhalen door overleg met verschillende politiek-maatschappelijke auditoria.

Ook in de huidige situatie lijkt het ons gewenst een



Figuur 1

striktter evaluatieplan op te stellen, dat er vanuit gaat dat het mogelijk en noodzakelijk is om onder andere in termen van leerlingeffecten de ontwikkeling van middenschoolonderwijs vast te leggen. Het is echter moeilijker, onder andere gezien de onduidelijkheid rondom de eindtermen en het vormingsideaal van de middenschool, een en ander modelmatig vast te leggen. Op deze wijze komt voor het besluitvormingsproces informatie ter beschikking over de constructie van de middenschool, de invoering ervan en het bereiken van de doelen van de middenschool.

5.2. De invoering van de middenschool

Bij een andere opzet van de constructie, zoals in paragraaf 5.1. is voorgesteld, zijn er meer garanties voor de overdracht van de produkten van de constructie, omdat een meer representatieve steekproef van scholen in het constructieproces (field testing) wordt betrokken. Daarnaast is het van belang om de kloof tussen de in de constructie van de middenschool betrokken scholen en het fungerend onderwijs niet te groot te laten worden. Dit hoeft geenszins het geval te zijn omdat ook dit fungerend onderwijs een ontwikkeling doormaakt, bijvoorbeeld brugklasprojecten, ontwikkeling van nieuwe vakgebieden, en dergelijke. Dit kan verder onder andere door overdracht van geconstrueerde produkten te evalueren in scholen die systematisch variëren wat betreft de innovatiefase waarin zij verkeren. Hierbij wordt gedacht aan een fase-indeling op grond van de afstand die nog gegaan moet worden om de middenschooluitgangspunten te realiseren. In het kader van de uiteindelijke invoering van de middenschool is het van belang deze ontwikkelingen binnen het secundair onderwijs te bevorderen en langzamerhand te doen inschuiven in de ontwikkeling van de middenschool. Vanuit dit oogpunt hoeft men de voorstellen in het Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs niet negatief te beoordelen, omdat het harmonieuze groeimodel het mogelijk maakt de bestaande ontwikkelingen binnen het secundair onderwijs, want verder gebeurt er eigenlijk niet zoveel in dit procesmodel, langzamerhand in de richting van middenschoolonderwijs te brengen. Over de hele linie worden dan via kleine stappen ontwikkelingen en vernieuwingen in het secundair onderwijs gerealiseerd, zoals verlengde brugklasperiodes, harmonisatie van brugklassen, vorming van brede scholengemeenschappen en dergelijke.

Ook in dit verband zal deskundigheid van het onderwijs, docenten en niet-onderwijzend personeel moeten worden bevorderd. Nascholing (her- en bijscholing) zou dan in dienst moeten staan van de ontwikkeling die het secundair onderwijs doormaakt

en vooruit moeten grijpen op de vernieuwing welke het middenschoolonderwijs in de toekomst zou moeten brengen, ook al is via deze innovatiestrategie voor de invoering de kloof tussen het ontwikkelen van secundair onderwijs en de vernieuwing welke de middenschool wil brengen, niet te groot. Terwijl het in principe mogelijk is dat er onderwijs gemaakt wordt dat (sterk) afwijkt van de huidige situatie in zowel het experiment middenschool als in het fungerend secundair onderwijs, zal de invoering ervan toch minder problematisch hoeven te zijn. Telkens zal moeten worden nagegaan hoe de ontwikkelingen binnen het secundair onderwijs zich verhouden tot de vorderingen binnen de constructiefase, zodat bijstelling zowel van constructiewerk als van verdere ontwikkelingen in het secundair onderwijs mogelijk wordt. In dergelijk onderzoek zal vastgesteld moeten worden in hoeverre het fungerend onderwijs zich reeds beweegt in de richting van middenschoolonderwijs en wat de houding van betrokkenen in het fungerend onderwijs is. Ook al is een overeenstemming in het onderwijs en een maatschappelijke consensus ten aanzien van middenschoolonderwijs een illusie, op deze wijze kan worden bevorderd dat middenschoolonderwijs en fungerend onderwijs en maatschappelijke waardering omtrent beide typen van onderwijs niet te ver uiteen gaan lopen.

5.3. Tot slot

Middenschool moet volgens de uitgangspunten het eindpunt vormen van het fungerend onderwijs; er vindt geen selectie plaats, er vindt inhoudelijke vernieuwing plaats om leerlingen een brede vorming te geven op grond waarvan in vervolgonderwijs op specifieke gebieden een verdere ontwikkeling zou kunnen plaatsvinden. Naar onze mening betekent dit dat er duidelijk eisen moeten worden gesteld ten aanzien van de eindtermen die leerlingen bij het verlaten van het fungerend onderwijs zouden moeten bereiken. Daarover zal echter meer duidelijkheid moeten ontstaan. Dit houdt in dat voor deze volkomen nieuwe vorm van onderwijs, aansluitend op de huidige basisschool, een constructieproces moet plaatsvinden dat in tegenstelling tot wat er op dit moment gebeurt, veel meer vergt van deskundigheid van leraren dan zij bezitten. In feite bezitten leraren als uitvoerders van onderwijs en planners van eigen onderwijs een andere deskundigheid dan op grond van analyse van wat er te verwachten van en te bereiken is met middenschoolonderwijs op dit moment van hen verwacht wordt. Daarom is een volkomen andere opzet van de constructie gewenst; daardoor zal de zeggingskracht naar overig onderwijs en onderwijsbeleid en de maat-

schappij worden vergroot.

Ten behoeve van een politieke besluitvorming die niet alleen het eindpunt is van maatschappelijke discussie, maar daaraan ook richting geeft, is duidelijkheid omtrent het middenschoolonderwijs nodig; vandaar onze voorstellen ten aanzien van constructie en de aandacht voor onderzoek en evaluatie daarin. Omdat in deze voorstellen ten aanzien van de constructie ook uitgegaan wordt van de overdraagbaarheid, zal tevens in aansluiting op een stapsgewijze vernieuwing van het fungerend secundair onderwijs de invoering van de middenschool vergemakkelijkt worden.

Literatuur

- Broeren, H., *Planning in het onderwijs, in het bijzonder de leergang*. Utrecht: 1976.
- Contouren van een toekomstig onderwijsbestel. *Discussienota*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1975.
- Creemers, B. P. M. (red.), Eindrapport project 'Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool I'. *De beginsituatie van de experimenteerscholen*. Groningen: R.I.O.N., 1977.
- Creemers, B. P. M., Leerplanontwikkeling in het Middenschoolexperiment. In: *Aspecten van de ontwikkeling van een model voor een onderwijsleerplan middenschool*. Enschede: S.L.O., 1980a.
- Creemers, B. P. M., *Naar een scholingsconcept voor de middenschool, een notitie*. Haren: R.I.O.N., 1980b.
- Fullan, M. and A. Pomfret, Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 1977, 47, 1, p. 335-397.
- Halperin, S., *The educational arena. Educational evaluation and policy analysis*, jan/febr. 1980, pp. 27 e.v.
- Innovatiecommissie Middenschool, Vierde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool, *Eerste aanwijzing experimenteer- en resonansscholen*. Zeist: I.C.M., 1975.
- Innovatiecommissie Middenschool, Vijfde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool, *Uitbreiding van het aantal scholen voor het cursusjaar 1976/1977 dat direct betrokken is bij het innovatieproces*. Zeist: I.C.M., 1975.
- Innovatiecommissie Middenschool, Achtste Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool, *Het innovatieproces middenschool op langere termijn*. Zeist: I.C.M., 1976.
- Innovatiecommissie Middenschool, Elfde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool *Het innovatieproces middenschool op korte en langere termijnuitwerkingen*. Zeist: I.C.M., 1977.
- Innovatiecommissie Middenschool, Twaalfde Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool *Evaluatie, grenzen en mogelijkheden*. Zeist: I.C.M., 1978.

- Innovatiecommissie Middenschool, Veertiende Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen inzake het innovatieplan middenschool *De functie van resonansscholen in het innovatieproces*. Zeist: I.C.M., 1978.
- Leune, J. M. G., *De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijsbeleid in Nederland*. Paper, Vlaams-Nederlands Sociologencongres te Antwerpen, 1979.
- Ontwikkelingsplan voor het Voortgezet Onderwijs 1980. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1980.
- Vries, A. de, *Integraal rapport Instroomonderzoek 1979-1980*. Haren: R.I.O.N., 1980.
- Vries, A. de, *Integraal rapport Instroomonderzoek 1980-1981*. Haren: R.I.O.N., 1981.
- Wagenaar, J., N. van Kessel en A. de Vries, *Eindrapport project Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool II*. Een onderzoek naar de beginsituatie van de scholen die als tweede generatie begonnen zijn aan het middenschoolexperiment. Nijmegen/Haren: I.T.S./R.I.O.N., 1979.

Bijlage 1 Achtergronden van de scholen

In de onderzoeken Beschrijving Beginsituatie eerste en tweede generatie experimenteerscholen zijn de innovatiegeschiedenis en de doelstellingen van de scholen beschreven.

De scholen zelf verschaffen hierover informatie in hun School Experimenteer Plannen.

De volgende aspecten van de achtergronden zijn voor de middenschoolontwikkeling van belang.

Schoolsoort, denominatie, regio

De criteria die gehanteerd worden bij de toewijzing van de integrale experimenten (I.C.M., 5e advies) impliceren een diversiteit in de scholen qua oorspronkelijke schoolsoort: l.b.o., l.b.o./m.a.v.o., m.a.v.o. l.b.o./m.a.v.o./h.a.v.o./atheneum; qua denominatie: openbaar, samenwerkingschool, protestants schristelijk, rooms katholiek; qua regio: stad, platteland.

Innovatiegeschiedenis

Alle scholen zijn reeds voorafgaande aan het middenschoolexperiment betrokken geweest bij onderwijsinnovatie, zoals:

- ontwikkeling van onderwijs op grond van specifieke onderwijsfilosofie;
- deelname aan vernieuwingsexperimenten binnen het schooltype: fusie l.b.o. en m.a.v.o., wiskunde experiment; theoretisch en individueel technisch onderwijs, 2-jarige brugperiode.
- opzet en ontwikkeling van een school op grond van een aantal ideeën omtrent vernieuwend onderwijs (eclectisch gebruik van een aantal onderwijsfilosofieën.) In het kader van deze innovatiegeschiedenis is een informatie-, communicatienetwerk met de omgeving opgebouwd (begeleidingsdiensten: N.P.I., C.P.S., K.P.C., A.P.C.;

universiteiten, scholen; andere scholen in de regio; andere scholen met specifieke onderwijsfilosofie).

Bijlage 2 Randvoorwaarden waarbinnen de constructie van de middenschool plaatsvond

In deze bijlage worden de randvoorwaarden c.q. de belemmeringen voor de constructie van de middenschool aangegeven. Ook daarbij ligt het hoofdaccent op die informatie welke in het BB I en BB II onderzoek en de instroomonderzoeken is ingewonnen. Deze heeft vooral betrekking op de informatie over leerkrachten, leerlingen en ouders. Over belemmeringen en knelpunten in het kader van het constructieproces van de middenschool op schoolniveau ten aanzien van activiteiten, curriculumstrategie, organisatie en dergelijke is wel informatie ingewonnen, maar incidenteel, fragmentarisch van aard; over belemmeringen, knelpunten op landelijk niveau is nauwelijks informatie beschikbaar. Daarom beperken we ons bij het beschrijven van de belemmeringen en knelpunten voornamelijk tot de leerkrachten, leerlingen en ouders.

1. Leerkrachten

Op het merendeel der scholen zijn de leerkrachten voorstanders van het experiment, hoewel er tussen de scholen wel verschillen zijn te constateren in het ondersteunen van bepaalde uitwerkingen. Met name op die scholen waar niet alle leerkrachten zonder meer achter het experiment stonden, heeft dit geleid tot minder expliciete vormgeving van middenschoolonderwijs of tot vertraging van het proces¹. Op deze scholen voelden veel leraren zich ook incompetent om de middenschool, vanuit de vier vaak geformuleerde uitgangspunten, vorm te geven.

Op andere scholen, waar de leerkrachten geheel achter het middenschoolexperiment stonden, en meestal ook al de middenschoolgedachte naar het eigen schoolniveau toe geïnterpreteerd hadden, of veelal omgekeerd, de middenschoolgedachte geïnterpreteerd hadden vanuit de eigen reeds duidelijk aanwezige schoolopvattingen, iets waartoe de uitgangspunten alle ruimte lieten, deden zich veel minder incompetentiegevoelens voor.

Van deze groep leerkrachten kan men echter zeggen dat ze niet vergelijkbaar is met de leerkrachten van het totale Nederlandse onderwijs. Het is overigens de vraag of scholen, waar men scherpere ideeën heeft omtrent vernieuwing van onderwijs, en waar minder gevoelens van incompetentie zijn, leiden tot middenschoolonderwijs dat overdraagbaar is. Het lijkt erop of een vernieuwing van het onderwijs, gekoppeld aan de innovatiegeschiedenis van de school, in eerste instantie versterkend werkt ten aanzien van de ontwikkeling van de eigen school. De ontwikkeling van de middenschool op landelijk niveau is daarbij secundair.

Wat de leerkrachten betreft was het moeilijk om eigen opvattingen, deskundigheid, professionalisering aan externe normen te toetsen omdat vergelijkingsmateriaal ontbrak en doordat er geen normmateriaal was in de zin van aanwijzingen van wat de middenschool zou moeten inhouden. Dat betekent dat de leerkracht als bepalende factor

alleen beoordeeld kan worden zoals hij is, soms met bepaalde twijfels ten aanzien van het middenschoolonderwijs en ten aanzien van het eigen kunnen en dat zijn opvattingen voortkomen uit de eigen situatie van de school en de situatie waarin de leerkracht zelf verkeert met zijn interpretatie daarvan.

2. Leerlingen

De leerlingen als bepalende factor moeten met name bekeken worden tegen de achtergrond van de innovatiegeschiedenis van de school en de schoolsoort waartoe de school behoorde voor het experiment, omdat deze aspecten in de eerste jaren, maar ook naderhand, de instroom van de scholen gekleurd hebben. Daarbij bleven de l.b.o./m.a.v.o. scholen voornamelijk hun karakter behouden. Maar ook ten aanzien van de andere scholen doen zich wat dat betreft problemen voor. Het betekent in elk geval dat de instroom nog niet overal die breedte heeft gekregen die voor de constructie van de middenschool noodzakelijk is. Ook voor de overdraagbaarheid heeft deze instroom gevolgen. De middenschool die met de huidige instroom tot stand is gekomen zal bij de invoering van de middenschool niet overdraagbaar zijn naar die middenscholen, omdat het de bedoeling is dat de middenschool een brede instroom krijgt. De kleinere instroom kan echter voor de scholen ook een faciliterende factor zijn, omdat de zich minder competent voelende leerkracht dan niet al te hevig geconfronteerd wordt met specifieke middenschoolproblemen. De kleinere instroom heeft daarmee voor de constructie van de middenschool nadelen, echter voor de ontwikkeling van de eigen school heeft het waarschijnlijk vergemakkelijkend gewerkt. Op de scholen waar wel een brede instroom is, is soms gezegd dat het moeite kost de differentiatie voor zo'n groep gestalte te geven, ook als gevolg van het motivatieprobleem dat zich voordoet bij deze verbrede instroom. Dat betekent in de termen van de constructie dat de breedte van de instroom, ook al voelt men zich competent het onderwijs vorm te geven, problemen kan geven voor het constructieproces.

De overdraagbaarheid van het effect van het constructieproces en de invoering van de middenschool wordt noch door de smalheid noch door de breedte van de huidige schoolsituatie bevorderd.

3. Ouders

Wat de ouders betreft is een aantal zaken belangrijk. Ook zij vormen een factor in het geheel, met name omdat ze als het ware een soort spiegeling vormen van de innovatiegeschiedenis van de school en de accenten die de scholen leggen in de vormgeving van het (middenschool)-onderwijs. Verder is een belangrijk element dat, hoewel een vrij groot aantal ouders deelname onderschrijft, vele ouders de school niet gekozen hebben omdat ze aan het middenschoolexperiment meedoet, maar veeleer om praktische redenen of omdat men de onderwijsideeën van de school onderschrijft (die de school ook zonder middenschool te zijn al had of zou hebben). Dat betekent dat de meeste scholen bij de vormgeving van het onderwijs zich

niet te veel kunnen vervreemden van het fungerend onderwijs en ook niet van de ideeën van ouders. De ouders gaan akkoord met de ontwikkeling van het experiment, maar dat daarbij veel andere aspecten nog ingevuld kunnen worden is niet waarschijnlijk. (Bovenstaande wordt bevestigd door de ervaring van één school, waar met een minder expliciete uitbouw van de middenschoolgedachte de instroom van de school gewaarborgd bleef). Het betekent dat de constructie van de middenschool toch een aantal belemmeringen ondergaat door de opvattingen van de ouders. Daarnaast zijn de opvattingen van de middenschoolouders gunstiger ten opzichte van de middenschoolontwikkeling dan de opvattingen van de meeste ouders die leerlingen in het secundair onderwijs hebben, hetgeen de overdraagbaarheid van de ervaringen in de constructieperiode naar andere scholen of naar het landelijke innovatieproces beperkingen oplegt. Bij de invoering van de middenschool na een parlementaire beslissing zal dit in nog grotere mate gelden.

Uit het voorgaande en uit Bijlage 1 (achtergronden van de scholen) blijkt dat de constructie van de middenschool binnen zeer specifieke randvoorwaarden geschiedde voor de afzonderlijke scholen.

De randvoorwaarden en achtergronden van de scholen zijn te beschouwen als kenmerken waaruit niet alleen verschillen tussen de experimenteerscholen voortvloeien, maar waaruit meer nog waarschijnlijk grote verschillen tussen de experimenteerscholen en het fungerend onderwijs naar voren zullen komen. Dat betekent voor de constructie dat de constructie binnen de specifieke randvoorwaarden en achtergronden (innovatiegeschiedenis, denominatie, regio) plaatsvond en dat daardoor de constructie schoolgekleurd is geworden, iets wat al duidelijk is geworden door het constructieproces en de opbrengst van het constructieproces.

Dit heeft tot gevolg dat de experimenteerscholen niet met elkaar vergeleken kunnen worden en evenmin met het fungerend onderwijs.

Een aantal van de voorwaarden waarbinnen de scholen het constructieproces vorm geven, heeft belemmerend kunnen werken op de constructie van de middenschool. We hebben ons in het bovenstaande beperkt tot leerkrachten, leerlingen en ouders, omdat we daarover over de meeste informatie beschikken.

Het reduceren van de belemmeringen die bovengenoemde groepen met zich meebrengen zal uit kostenoverwegingen nooit gerealiseerd kunnen worden in het fungerend onderwijs (informatieverschaffing, scholing, begeleiding, enzovoort). Dit maakt dat de overdraagbaarheid van de constructieperiode naar het fungerend onderwijs en de zeggingskracht ervan dicustabel zijn.

Noot

1. Opvallend is dat op die school waar enerzijds door een gereserveerde houding ten opzichte van het experiment, anderzijds door een onvermogen van de leerkrachten, het feit dat de middenschool nog betrekkelijk weinig vorm heeft gekregen, een gunstig effect heeft gehad op de instroom van leerlingen.

Curricula vitae

H. P. M. Creemers, hoogleraar vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Groningen; directeur van het R.I.O.N., Haren.

A. de Vries, medewerkster bij het R.I.O.N., Haren.

Adres: Nieuwe Stationsweg 5-7-9, 9751 SZ Haren

Manuscript aanvaard 10-3-'81.

Een andere zienswijze op het innovatieproces middenschool

N. A. J. LAGERWEIJ

Innovatiecommissie Middenschool, Zeist

1. Verschil in zienswijze

Bijdragen over de middenschool in 'Pedagogische Studiën' lijken even zeldzaam als orchideeën in een veldboekje. Als dat maar niet symptomatisch is voor de boodschap die de onderwijswetenschappen hebben aan structuurdoorbrekende veranderingen in het Nederlandse onderwijs. In de jaargangen sinds 1973 verscheen in 1975 van Deen in dit blad een kort commentaar op het middenschoolproces. Hij meent o.m. dat de Innovatiecommissie Middenschool (ICM) getuigt van naïef optimisme door contactscholen doelstellingen voor de middenschool te laten formuleren. Ook in latere jaargangen ontbreken bijdragen over de middenschool. Wel is er sprake van enkele indirect voor het middenschoolproces van belang zijnde artikelen (Stuart (1975) over de Labor-schule; Fokkema (1976) over het ontbreken van doeleinden in het beleid; Duijker (1976) over zelf-ontplooiing en in 1978 twee artikelen van De Koning over afsluiting). Na 1978 is het geheel stil over de middenschool in dit in wetenschappelijke kring goed aangeschreven maandblad.

Het is dan ook verheugend dat na zeven jaar ervaring met een landelijk innovatieproces een tweetal auteurs daarover een weliswaar kritisch, maar in elk geval omvangrijke en inspirerende, beschouwing publiceren. De vreugde hierover wordt echter getemperd, omdat hun bijdrage een onvoldoende onderbouwde veroordeling bevat van de uitgezette innovatiestrategie. Ik voel mij verwant met deze critici als het gaat om onze gemeenschappelijk erkende noodzaak de middenschool in ons land in te voeren. De wegen gaan uiteen als het gaat om het aangeven van de wijze waarop dat het beste tot stand kan worden gebracht. Als medeverantwoordelijke voor de tot nu toe geadviseerde koers voor het vernieuwingsproces verwacht de lezer wellicht van mij een verdediging van die adviezen. Het artikel van Creemers en De Vries bevat echter opvattingen over onderwijsinnovatie die, blijkens de stand van zaken op dat terrein, allerminst tot succesvolle veranderingen hebben geleid. De door de ICM geadviseerde en grotendeels

door de centrale overheid overgenomen innovatiestrategieën gaan uit van andere zienswijzen. Mijn commentaar op bovenstaand artikel valt daarom uiteen in twee delen. In het eerste deel veroorloof ik me een beknopte aanvullende uiteenzetting inzake de innovatietheoretische grondslagen van het proces. In het tweede deel leg ik dan verband tussen deze grondslagen en de analyse van Creemers en De Vries en de door hen opgeroepen vraagstellingen en geformuleerde antwoorden.

2. Onderwijsbeleid en innovatiebeleid

Het vernieuwingsbeleid, zoals aangekondigd in de regeringsverklaring van 1973, betekende een wijziging in de tot dan toe gebruikelijke benadering door de rijksoverheid. Door experimenten basisschool en middenschool diende inzicht verkregen te worden in mogelijkheden en gevolgen van deze nieuwe schooltypen. 'Die inzichten, verworven door ervaringen in het onderwijs zelf opgedaan, getoetst, besproken en gewogen, kunnen de noodzakelijke basis bieden waarop de Staten-Generaal te zijner tijd zouden kunnen besluiten tot wettelijke wijziging van ons onderwijsbestel', aldus Minister Van Kemenade bij de installatie van de innovatiecommissies. Het nieuwe in deze benadering schuilt erin dat verantwoorde juridische en onderwijskundige maatregelen pas genomen kunnen worden nadat ervaringen zijn opgedaan in de schoolpraktijk. Op die wijze kan na overleg met het onderwijsveld, al of niet besloten worden over te gaan tot veranderingen in het onderwijsbestel. In de gewenste vernieuwingsstrategie moet door middel van gerichte proefnemingen i.c. schoolexperimenten met ondersteuning vanuit verzorgingsinstellingen en na inventarisatie van vernieuwingspogingen systematisch ervaring worden opgedaan met mogelijkheden en consequenties van de geformuleerde beleidsdoelen. De gekozen beleidsopzet was, zo stelde Van Kemenade het destijds zelf, ook een experiment. 'Een experiment met een nieuwe vernieuwingsstrategie, met nieuwe vormen van samenwerking en sa-

menspel tussen onderwijsveld, overheid en deskundigen, ieder met zijn verantwoordelijkheid' (installatierede).

Het is van meet af aan zonneklaar dat voor beide structuurdoorbrekende vernieuwingen een vrij langdurig vernieuwingsproces noodzakelijk is, waarbij tussentijds aan de hand van de tot dan toe opgedane ervaringen de nodige maatregelen getroffen moeten kunnen worden teneinde de doelstellingen te verwezenlijken. Dit proceskarakter kan niet voldoende benadrukt worden: onderwijsvernieuwing is geen eenmalige gebeurtenis, maar een proces, waarin al doende geleerd en veranderd wordt (zie ook Emrick & Peterson, 1978, p. XI). Voortdurend zijn (beleids-)maatregelen nodig, die de voortgang bevorderen, zodat 'de overheid inderdaad die inzichten krijgt die noodzakelijk zijn om stap voor stap een verantwoorde afweging van alle aspecten en besluitvorming mogelijk te maken' (installatierede).

Teneinde een planmatige aanpak te realiseren werden buitendepartementale adviescommissies geïnstalleerd. Voor de middenschool werd dat de Innovatiecommissie Middenschool (ICM) die bestond uit zes leden, gedeeltelijk afkomstig uit het onderwijsveld met ruime ervaring met onderwijsvernieuwing, voor een ander deel met een meer wetenschappelijke herkomst. De adviescommissie kreeg bij de start van haar werkzaamheden geen vrij mandaat. Zo stelde de overheid vier uitgangspunten op, die door deelnemende scholen dienden te worden onderschreven (zonder dat overigens meer vereist was dan een verbale instemming). Vervolgens stond vast dat er experimenteerscholen moesten worden ingeschakeld (een deel daarvan had zich al bij het ministerie aangemeld). Verder diende een ondersteuning tot stand te komen, die vanuit de landelijke instellingen moest worden gerecruteerd (overigens was de SLO toen nog in oprichting). Zoals uit de hiervoor weergegeven citaten van Minister Van Kemenade blijkt, bestonden er bepaalde verwachtingen over het op te zetten veranderingsproces (o.m. inschakelen van schoolpraktijk, wet als sluitstuk van experimenteerproces, experimenteren gericht op besluitvorming, noodzaak van samenspel tussen overheid, onderwijsveld en deskundigen).

Over de motieven en de verwachtingen heeft toen onder politieke en maatschappelijke personen en groeperingen allerm minst overeenstemming bestaan. Dat hangt samen met de problematiek die ten grondslag ligt aan onderwijsvernieuwing in het algemeen en aan vraagstukken omtrent wenselijkheid en mogelijkheid van de middenschool in het bijzonder. Bij sommigen leefde de veronderstelling dat de experimenten zouden aantonen dat middenschool beter

onderwijs bevat dan het bestaande stelsel van voortgezet onderwijs. Een ander deel meende door ervaringen in de onderwijspraktijk zicht te krijgen op de vormgeving van de in zeer algemene bewoordingen gegoten uitgangspunten. Deze verschillen in verwachting bestaan nog steeds en hebben dan ook invloed op hetgeen men bijvoorbeeld hoopt dat de evaluatie van de experimenten zal opleveren.

Tegen deze achtergrond diende door de ICM een veranderingsproces te worden gestimuleerd, dat de beoogde beleidsdoelen zou helpen bereiken. In aansluiting op denkbeelden, zoals ontwikkeld door Dalin (1973) op grond van de analyse van een groot aantal vernieuwingsprocessen in vele landen, werd in het eerste advies een schets gegeven van de te volgen innovatiestrategie. In feite gaat het om een complex van strategieën en het is dan ook onjuist te spreken van 'de strategie'.

Het hanteren van het strategiebegrip heeft m.i. zin als het veronderstelt dat er sprake is van

- het kiezen en hanteren van middelen (d.w.z. procedures, maatregelen, technieken, interventies)
- met het oog op het bereiken van (veranderings-)doelen
- door verschillende (groepen van) betrokkenen (op verschillende niveaus)
- op grond van bepaalde zienswijzen of vooronderstellingen.

In het bijzonder acht ik de laatste karakteristiek van belang, omdat bij vergelijking van de inmiddels klassieke indelingen van innovatiestrategieën blijkt, dat verschillen berusten op uiteenlopende zienswijzen ten aanzien van o.m. de verhouding theorie – praktijk, de praktijkmensen, de invloed van wetenschappelijke kennis en het verloop in fasen van een veranderingsproces (zie ook: Janssens, 1979 en 1980; Paul, 1977; Lagerweij, 1981).

In de betreffende innovatieliteratuur wijst men erop dat in één innovatieproject zelden sprake kan of mag zijn van één strategie. Dat hangt o.m. samen met de fasen waarin het project en de betrokkenen zich bevinden. In de startfase of initiatiefase hanteert men vaak andere strategieën dan bijvoorbeeld in de eind- of incorporatiefase. Ook uit het verloop van een project kunnen gegevens naar voren komen die aanleiding zijn om van strategie te veranderen. Bovendien blijkt dat niet alle innovatiedoelen dezelfde soort strategieën vragen. Het maakt nogal wat uit of men streeft naar bijvoorbeeld verhoging van motivatie van leerlingen of naar het invoeren van een nieuw leer gebied of naar het wijzigen van de structuur van het systeem. Dergelijke inhoudelijke verschillen vereisen daarbij passende strategieën.

Er is, zeker in ons land, weinig ervaring opgedaan

met structuurdoorbrekende veranderingen op grond waarvan met enige zekerheid een koers kan worden uitgezet die leidt tot invoering van de middenschool. Ervaringen met de mammoetwet lieten vooral zien hoe het in elk geval niet moet (zie commissie vwo/havo/mavo, 1974). Er ontbreekt ook in het algemeen voor onderwijsveranderingen een voldoende empirisch geverifieerd kennisbestand dat succesvolle resultaten garanderen kan. Zoals ik elders meer uitvoerig heb getracht duidelijk te maken is de innovatietheorie het stadium van de kinderschoenen nog niet ontgroeid (zie Lagerweij, 1981). Wel is er, zoals uit onderzoek van Havelock & Huberman (1977, p. 248) een soort algemeen geldende ideologie, die luidt: 'Let's try anything and everything, being as open and as pragmatic as possible, using power and law where need be, and informal influence and persuasion where they can be used'. In alle nuchterheid moet ik vaststellen, dat veranderingen in het onderwijs op basis van onderwijskundige kennis nog allerminst met zekerheid kunnen worden gestuurd.

Bij analyse van de tot nu geadviseerde, en groten-deels door de overheid overgenomen, innovatiestrategieën heeft de ICM zich laten leiden door verschillende zienswijzen, deels impliciet gebleven deels expliciet geformuleerd in haar adviezen. Deze zienswijzen hebben betrekking op diverse aspecten van het innovatieproces. Ik noem hier bijvoorbeeld de betekenis van het innovatieproces voor de besluitvorming door het parlement (macro-aspect), de grondslagen voor het opzetten en uitvoeren van een stelsel ter ondersteuning van de deelnemende scholen (zie daartoe de adviezen inzake ondersteuning, ICM 1977), opvattingen over de eenheid van verandering (school als eenheid) of uitgangspunten betreffende de ontwikkeling van schoolwerkplannen en de plaats daarbij van het didactische handelen van de afzonderlijke leerkracht (micro-aspect). Het is echter in het kader van deze bijdrage niet doenlijk noch noodzakelijk zo nauwkeurig en volledig mogelijk de ICM-opvattingen weer te geven. Ik volsta hier met het vermelden van een drietal overwegingen die van betekenis kunnen zijn voor het karakteriseren van het gehele innovatieproces (zie ook Lagerweij, 1979).

In de eerste plaats is als kenmerkend voor het object van innovatie geacht, dat daarover eerst aan de hand van ontwikkelingen in de onderwijspraktijk meer helderheid geschapen diende te worden. Anders gezegd: de veranderingsdoelen zijn vaag en algemeen voor wat de vormgeving in het onderwijs betreft. Door een proces van ervaring opdoen in de dagelijkse praktijk van experimenterende scholen kan de gewenste duidelijkheid verkregen worden. Het gaat

dus zeker niet om een proces van kennisverspreiding, zoals bij de ordening opgesteld door Havelock (1969) steeds het geval is. In die zin heeft zijn veel geciteerde benadering van onderwijsinnovatie niet veel betekenis voor het innovatieproces middenschool.

Bij de vertaling van de innovatiedoelen, i.c. de vier uitgangspunten, gaat het primair om vragen inzake de onderwijskundige vormgeving. Daarbij is het gewenst bestaande deskundigheid op het terrein van onderwijsbegeleiding, -onderzoek en leerplanontwikkeling in te zetten. Daarmee is een tweede belangrijke overweging bij de keuze van innovatiestrategieën gegeven. Er dienden innovatiestrategieën ontwikkeld te worden waarin een rol is toebedeeld, met behoud van eigen verantwoordelijkheden, aan overheid, onderwijsveld en deskundigen. Deze visie op de wijze waarop onderwijsverandering tot stand kan komen is op uiteenlopende argumenten gebaseerd. Een overweging die van groot belang is hierbij, is dat op die wijze het beleid door direct betrokkenen gelegitimeerd kan worden. Een beleid is legitiem als betrokkenen het als juist accepteren. Voor het wel-slagen van een constructieve onderwijspolitiek is participatie van betrokkenen van betekenis. Geheel in overeenstemming met de aan het eind van de zestiger jaren gegroeide opvattingen over de wijze waarop praktici (en onderwijsveld) betrokken dienen te worden bij veranderingsprocessen werd ook voor het middenschoolproces gezocht naar vormen van samenwerking. Een dergelijk beginsel deed toen ook opgeld in beschouwingen over leerplanontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Behalve door de meer algemene trend naar democratisering werd die opvatting ook gevoerd door de teleurstellende ervaringen met het deskundigheids- of van-boven-af-model. Veel (leerplan-) vernieuwingsprojecten bleken uiteindelijk in mislukkingen en teleurstellingen te eindigen omdat onvoldoende de eigen inbreng van hen die de verandering moesten uitvoeren gegarandeerd was. Vandaar ook voor het vernieuwingsproces veel aandacht aan samenspraak tussen genoemde groeperingen. In een wat later stadium van het proces werd dit aangeduid als *samenspraakstrategie*, geïnspireerd op ontwikkelingen in innovatietheoretisch opzicht en daar wel aangeduid als mutuele adaptatie (vgl. o.a. Dalin, 1978). In die terminologie komt tot uiting dat er een dialoog nodig is tussen de school of de onderwijspraktijk aan de ene kant en de meer centraal gestelde vernieuwingswensen aan de andere kant. Het gaat om een proces waarin elke school gelegenheid krijgt de centraal geplande doeleinden vorm te geven, waarbij op grond van de verkregen ervaringen diezelfde doeleinden kunnen worden bijgesteld. Het

welslagen van vernieuwingsdoelen is zo gekoppeld aan de mate waarin er in de onderwijspraktijk vorm aan wordt gegeven. Het invoeren van veranderingen in de schoolpraktijk krijgt in deze zienswijze veel aandacht (de zgn. implementatie) alsmede de dialoog tussen praktijk en de initiatiefnemers van de vernieuwing (de overheid).

Een derde overweging, die van betekenis is geweest voor de keuze van innovatiestrategieën, heeft betrekking op wat genoemd is het uiteindelijke doel van het innovatieproces: de invoering van de middenschool in het Nederlandse schoolwezen. Op basis van dit standpunt diende aandacht besteed te worden aan de landelijke aspecten van het proces. Zo moest rekening gehouden worden met eigenschappen van het betreffende deel van het onderwijsveld (i.c. denominatie, indeling in schooltypen, regionale verspreiding, andere ontwikkelingsprojecten) bij o.m. de keuze van deelnemende scholen. Ook maakte dit landelijk karakter het nodig te komen tot vormen van samenwerking tussen scholen, tot gemeenschappelijk overleg inzake coördinatie van activiteiten en tot vormen van uitwisseling van materiaal en ervaringen. Voor de instellingen uit de verzorgingsstructuur bestond er naast een taakstelling gericht op hulpverlening aan de afzonderlijke scholen dan ook een landelijke opdracht (bijv. voor de SLO ontwerpen van een landelijk onderwijsleerplan, voor de LPC het opstellen van overdrachtsmodellen, voor onderzoeksinstituten het verrichten van beleidsgericht onderzoek).

Het landelijk belang van het proces betekende voorts dat voorkomen diende te worden dat de beoogde vernieuwing beperkt bleef tot vormgeving van ander onderwijs in een beperkt aantal schoolexperimenten. Vraagstukken inzake overdraagbaarheid en invoering dienden van meet af aan betrokken te worden bij het opzetten van innovatiestrategieën. De instellingsbeschikking van de ICM bevat de opdracht naast een evaluatieplan ook een diffusie- en informatieplan op te stellen.

3. De analyse van Creemers en De Vries

In de vorige paragraaf is in grote lijnen een schets gegeven van de innovatiestrategische opvattingen die ten grondslag liggen aan het innovatieproces middenschool. Creemers en De Vries geven de lezer een tussentijdse balans van hetgeen er naar hun waarneming terecht is gekomen van de beoogde ontwikkeling in vijf van de deelnemende experimenteerscholen. Ik heb tegen hun analyse twee hoofdbezwaren, die ik hierna zal toelichten. In de eerste plaats acht ik het onjuist dat de vermeende onvoldoende ontwikke-

ling van middenschoolonderwijs veroorzaakt is door de gekozen innovatiestrategieën. In de tweede plaats vind ik hun alternatieve voorstellen betreffende de constructie van een middenschool ontoereikend omdat deze gebaseerd zijn op achterhaalde innovatietheoretische standpunten. Ik kan meegaan met de gedachte dat het innovatieproces op zich tot nu toe nog onvoldoende heeft opgeleverd om de noodzakelijke besluitvorming mogelijk te maken. De bewering van Creemers en De Vries dat dit voornamelijk veroorzaakt is door de gekozen innovatiestrategie wordt door hen echter onvoldoende onderbouwd. De schrijvers gaan hier voorbij aan een aantal factoren die op ingrijpende wijze de tot nu toe bereikte stand van zaken beïnvloed hebben. Zij hebben te weinig oog gehad voor de vele krachten die op een dergelijk veranderingsproces inwerken. In dat opzicht stel ik vast dat de auteurs zijn uitgegaan van een te beperkt analysemodel, waardoor zij de constructieproblematiek isoleren van omgevingsfactoren. Dit houdt ongetwijfeld verband met hun innovatietheoretische stellingname, zoals ik aan het slot van deze reactie nog zal proberen aan te tonen.

Het is verleidelijk de onderhavige publikatie op meer gedetailleerde wijze te analyseren. Hiertoe ontbreekt echter de nodige plaatsruimte, zodat ik mij beperk tot enkele kritische kanttekeningen, die bedoeld zijn aan te tonen dat de gehanteerde bewijsvoering niet solide is. Het zal de lezer niet ontgaan zijn dat het oordeel van de schrijvers nauwelijks gebaseerd is op empirische gegevens omtrent hetgeen er werkelijk in de scholen gebeurd is. De rapporten over de beginsituatie vormen de belangrijkste, ook voor anderen toegankelijke, bronnen. Die publikaties bevatten voornamelijk gegevens over de startsituatie van de afzonderlijke scholen en geven geen inzicht in de ontwikkelingen sindsdien. De conclusies worden zodoende gebaseerd op gegevens uit voortgangsrapporten (op grond waarvan de overheid besluit tot verdere bekostiging van het experiment) en uit gesprekken op scholen (hierover delen Creemers en De Vries niets mede). Door dit tekort aan systematisch verzameld feitenmateriaal bevat de analyse zoveel subjectieve interpretaties, dat daardoor de overtuigingskracht ernstig verzwakt is. Ik ben het eens met de stelling dat het ontwikkelen van schoolwerkplannen minder 'ander onderwijs met andere doelen' heeft opgeleverd dan men zou wensen. Het is onjuist dit te wijten aan een strategie waarin de onderwijspraktijk centraal staat. Het is in de voorgestelde innovatiestrategie namelijk nooit de bedoeling geweest dat de scholen op eigen kracht de constructie moesten zien te realiseren. De benodigde inzet van externe ondersteuning, i.c. bege-

leiders en leerplanontwikkelaars, is echter zoals Creemers en De Vries ook vermelden, te langzaam op gang gekomen. Men bleek voorts tot minder hulpverlening in staat dan was voorzien. Zowel begeleiding, als leerplanontwikkeling, scholing en onderzoek konden niet bogen op veel ervaring met deze soort dienstbaarheid en hebben zodoende een nog steeds niet beëindigde leertijd nodig om enigszins zinvol bij te dragen aan het constructiewerk.

Het is merkwaardig dat Creemers en De Vries menen dat het innovatieproces nog weinig voortgang maakt als het gaat om de landelijk gewenste opbrengst. Zij zien bijv. niet dat scholen samenwerken en van elkaars ontwikkelingen profiteren. De feiten zijn echter, dat er inmiddels wel de nodige contacten ontstaan zijn tussen scholen. De door de begeleiders georganiseerde werkwinkels blijken in toenemende mate tot vormen van uitwisseling te leiden. Al enige tijd zijn er op het gebied van leerplanontwikkeling activiteiten gaande waarbij leerkrachten uit verschillende scholen met ondersteuners samenwerken. De projectgroep begeleiding heeft onlangs een groot aantal rapporten opgesteld waarin ervaringen met het vernieuwingswerk zijn verwerkt. De projectgroep van de SLO heeft eveneens een aantal publikaties geproduceerd die berusten op werkzaamheden met experimenteerscholen. Vermeldenswaard zijn voorts de rapporten over het schoolgericht onderzoek, die veel belangwekkende gegevens bevatten over deze vorm van wetenschappelijke ondersteuning. Het valt te betreuren dat Creemers en De Vries deze gegevens niet vermelden en wel concluderen dat beschrijvingen van het proces en producten 'slechts gebrekkig voorhanden zijn'.

Onbegrijpelijk vind ik het dat in de analyse geen melding wordt gemaakt van een aantal externe factoren die de voorspoedige ontwikkeling in de richting van de beleidsdoelen op vergaande wijze beïnvloeden. De mogelijkheid tot vormgeving van het onderwijs in de middenschool wordt grotendeels bepaald door eisen van aansluiting met het vervolgonderwijs. In het belang van een goede doorstroming voor de leerlingen worden experimenteerscholen gedwongen veel concessies te doen betreffende de inhoud van het vormingsaanbod, zeker in de hoogste leerjaren. Doordat de overheid hier nauwelijks de nodige steun heeft geboden, ondanks een aantal duidelijke voorstellen van de Landelijke Werkgroep Doorstroming Middenschool (LWDM), zijn vele veranderingswensen voorlopig in de ijskast gezet. Overigens heeft de kabinetswisseling in 1977 een breuk in het beleid met betrekking tot het voortgezet onderwijs opgeleverd, die in deze eeuw zonder weerga is in het Nederlandse onderwijsbeleid. Het overheidsbeleid heeft sindsdien

een uiterst negatieve weerslag op het experimenteerproces gehad en leidde er toe dat de ICM in enkele adviezen de noodklok heeft geluid. Er is weinig fantasie nodig om een voorstelling te maken van de remmende invloed die uitgegaan is van bijvoorbeeld het Ontwikkelingsplan Voortgezet Onderwijs op het ontwikkelingswerk in de experimenteerscholen.

Het doen van uitspraken over het lukken of mislukken van vernieuwingen is alleen verantwoord als men daarbij oog heeft voor de factoren die inherent zijn aan onderwijsverandering. De in paragraaf 2 besproken innovatiestrategieën zijn bij de uitvoering door verschillende oorzaken nog onvoldoende uit de verf gekomen. Dat is geen enkel bewijs voor de onjuistheid van de zienswijzen waarop die strategieën gebaseerd zijn. In dat opzicht meen ik te hebben aangetoond dat de conclusies van Creemers en De Vries op onvoldoende bewijsmateriaal berusten.

Over de alternatieve oplossing van Creemers en De Vries moet ik kort zijn. Zij gaan uit van een zienswijze die typerend is voor wat House (1979) heeft aangeduid als de technologische benadering. Daarin passen empirisch-rationele strategieën (vgl. Chin & Benne, 1969) waarbij de praktici worden aangesproken 'vooral met betrekking tot de uitvoering van onderwijs'. Zij worden niet serieus ingeschakeld bij doelbepaling en ontwerp van vormgeving. De rol van practici wordt beperkt tot het in uitvoering nemen van elders ontwikkeld materiaal. De R.D.D.-gedachte valt in de voorstellen van Creemers en De Vries niet moeilijk te onderkennen. Het is een zienswijze die, zoals uit de literatuur blijkt, tot op heden allerminst tot betekenisvolle onderwijsveranderingen geleid heeft. Ik ben mij er van bewust dat andere benaderingen evenmin een doorslaand succes opgeleverd hebben. Wel is bij de opzet van het innovatieproces gezocht naar aansluiting bij innovatietheoretische inzichten die gebaseerd zijn op ervaringen met vernieuwingen in het onderwijs (voor een overzicht zie Lagerweij, 1981).

Als leidend principe geldt de samenspraakstrategie, die gebaseerd is op innovatietheoretische bijdragen van o.a. Berman & McLaughlin (1978) en Emrick & Peterson (1978). Deze overall aanduiding heeft in ieder geval vanaf het begin tot op dit moment voor het proces betekenis gehad. Naar valt aan te nemen zal in de nabije toekomst de uitgezette koers in heroverweging worden genomen. De fase van institutionalisering is nog niet aangebroken. De kansen voor het bereiken van de doelstellingen van het proces zijn onzeker. De middenschool heeft, zoals zo menig onderwijskundig probleem, een politiek karakter en vertoont grote gevoeligheden voor ontwik-

kelingen in het onderwijsbeleid en reacties uit onderwijsveld en maatschappij. In dat kader getuigt een pleidooi voor het volgen van rationeel-empirische strategieën, zoals Creemers en De Vries in feite voorstaan, van een optimisme dat voorbijgaat aan de conflictrijke belangenstrijd die zeker aan het middenschooldenken gekoppeld is. Ik sluit niet uit dat op bepaalde momenten of op bepaalde aspecten hun strategische conceptie bruikbaar is. Er is m.i. echter in het huidige stadium geen dwingende reden de gevolgde zienswijze principieel te verlaten. De onderwijskundige bijdrage van Creemers en De Vries illustreert wellicht onbedoeld dat voor een meer kansrijk verloop van dit landelijk innovatieproces een principiële keuze door de centrale overheid voor de gewenste toekomstige structuur van het voortgezet onderwijs onvermijdelijk is. Daarom ervaar ik de besproken tekst toch als positief voor de middenschool.

Literatuur

- Berman, P. & Milbrey W. McLaughlin, *Federal programs supporting educational change, Vol. VIII: Implementing and sustaining innovation*. Santa Monica: Rand. Corp., 1978.
- CERI, *Case studies of educational innovation: I. At the central level*. Paris: OECD, 1973.
- Chin, R. & K. Benne, General strategies for effecting changes in human systems. In: W. Bennis, K. Benne and R. Chin (Eds), *The planning of change*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1969, 32-59.
- Commissie vwo/havo/mavo, *De mammoet-experimenten vwo/havo/mavo*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1974.
- Dalin, P., *Case studies of educational innovation: Volume IV. Strategies for innovation in education*. Paris: OECD, 1973.
- Dalin, P., *Limits to educational change*. London: McMillan, 1978.
- Deen, N., De ontwikkeling van het onderwijsbeleid in twee Rijksbegrotingen. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 32-36.
- Duijker, H. C. J., De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 358-374.
- Emrick, J. A. & Susan M. Peterson, *A synthesis of findings across five recent studies in educational dissemination and change*. San Francisco: Far West Laboratory, 1978.
- Fokkema, S. D., Opvoedkunde en opvoedkundig onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 109-117.
- Havelock, R. G., *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor: Michigan, 1969.
- Havelock, R. G. & A. M. Huberman, *Solving educational problems*. Paris: Unesco, 1977.
- House, E. R., Technology vs craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 1979, 11, 1-15.
- Innovatiecommissie Middenschool, *Adviezen betreffende*

ondersteuning in het innovatieproces middenschool. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1977.

- Janssens, S., *De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. Een verkenning van de relevante literatuur en een empirisch onderzoek bij leerkrachten uit het lager onderwijs*. Proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit, 1979.
- Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1980, 5, 230-261.
- Janssens, S., Beschrijving van de traditionele innovatiestrategieën: waarde en tekorten. In: *Losbladig onderwijskundig Lexicon*. Alphen aan den Rijn: Samson, 1980.
- Koning, P. de, Functies van afsluitingen: een opsomming. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 433-450.
- Koning, P. de, Afsluitingen en gelijke kansen in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 493-513.
- Lagerweij, N. A. J., De Nederlandse middenschool – een tussenstand. *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1979, 4, 568-584.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen: Wolters Noordhoff, 1981, 502-570.
- Paul, D. A., Change processes at the elementary, secondary and post-secondary levels of education. In: N. Nash & J. Culbertson (Eds), *Linking processes in educational improvement: concepts and applications*. Columbus: Ohio, 1977, 7-74.
- Stuart, M. J. W., Achtergronden van de Bielefeldse school-experimenten. *Pedagogische Studiën*, 1975, 52, 432-448.

Curriculum vitae

N. A. J. Lagerweij (1938) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Hij deed in 1970 doctoraal examen met specialisatie onderwijskunde en werd daarna wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Onderwijskunde der Rijksuniversiteit te Groningen. Daarvoor was hij enige jaren werkzaam bij het lager onderwijs en het lager en hoger beroepsonderwijs.

Vanaf 1975 tot juli 1981 maakte hij deel uit van de Innovatiecommissie Middenschool. De taak heeft betrekking op het adviseren van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen betreffende een landelijk vernieuwingsproces voor het voortgezet onderwijs. Hij publiceerde over verschillende onderwijskundige thema's. Hij promoveerde in 1976 op een onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij schoolboeken ('Handleidingen in het onderwijs', Meppel, Ten Brink, 1976). Sinds 1 juli 1981 is hij hoogleraar onderwijskunde, in het bijzonder de onderwijsinnovatie, aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

Adres: Couwenhoven 61-24, 3703 HK Zeist, tel. 03404-5 6190.

Manuscript aanvaard 28-4-81.

Het innovatieproces middenschool*

Enige opmerkingen over de betekenis van de middenschoolexperimenten voor de besluitvorming over de invoering van een middenschool in Nederland

J. M. G. LEUNE

Faculteit der Sociale Wetenschappen, Erasmus Universiteit, Rotterdam

Samenvatting

In Nederland wordt geprobeerd een middenschool te construeren langs de weg van schoolexperimenten. Deze zijn gefundeerd op uiterst globale en poly-interpretabele uitgangspunten. Het constructie-proces is gestart zonder een visie vóóraf op de hoofdlijnen van een schoolwerkplan en zonder een aanduiding van gewenste (minimale) eindtermen. De experimenteer-scholen hebben vrijwel 'carte blanche' gekregen.

Het valt niet te verwachten dat deze constructiemethode een betekenisvolle bijdrage aan de uiteindelijke politieke besluitvorming over de invoering van een middenschool zal (kunnen) leveren omdat:

- a. deze methode niet zal leiden tot eenduidige resultaten;
- b. de overdraagbaarheid van de resultaten problematisch is, omdat een schoolspecifiek product wordt opgeroepen;
- c. de experimenten zich voltrekken in onnatuurlijke situaties, waardoor de zeggingskracht van de resultaten dubieus is;
- d. talloze randvoorwaarden het moeilijk dan wel onmogelijk maken om echt te experimenteren;
- e. vele vragen inzake de constructie van een middenschool op deze wijze niet te beantwoorden zijn omdat zij van louter normatieve aard zijn.

In dit artikel wordt gepleit voor een constructie-proces via een 'zware' staatscommissie, samengesteld uit vertegenwoordigers van het onderwijsveld, het onderwijsbeleid en de onderwijswetenschappen. Het zogenaamde 'Plan Hoogbergen' is een realistisch vertrekpunt voor het werk van deze commissie.

1. Inleiding

Hoewel het innovatieproces middenschool nog volop in gang is en de uitkomsten ervan nog niet bekend

* Paper ten behoeve van de interuniversitaire studiedag over de middenschool op 19 maart 1981 te Utrecht.

zijn, is een tussentijdse inschatting van de uiteindelijke betekenis van de lopende experimenten voor de besluitvorming over de invoering van de middenschool in Nederland m.i. heel wel mogelijk. De kans dat een dergelijke inschatting achteraf onjuist zal blijken is betrekkelijk gering, omdat niet te verwachten valt dat er in de resterende jaren van het innovatieproces nog belangrijke wijzigingen in de opzet van de experimenten zullen worden aangebracht. De inhoudelijke, procedurele en innovatie-strategische beslissingen die tesamen bepalend zijn voor de opzet en het verloop van de experimenten (en daarmee voor de mogelijke opbrengsten ervan) zijn genomen en kunnen thans, nu het einde van de constructie-fase in zicht is, nauwelijks nog worden gewijzigd. De koers van de experimenten kan, evenals die van een mammoettanker, niet abrupt worden veranderd. Daarom acht ik het mogelijk en verantwoord reeds nu, vooruitlopend op de resultaten van het evaluatie-onderzoek, de vraag naar de finale betekenis van de in gang zijnde experimenten te stellen. Ik voeg er overigens onmiddellijk aan toe dat deze vraag in het beginstadium van het innovatieproces aanzienlijk meer betekenis voor het vormgeven van de experimenten zou hebben gehad dan nu het geval is. Bij de opzet van het innovatieproces is de vraag naar de potentiële betekenis van schoolexperimenten voor de besluitvorming over de opzet van de eerste fase van het voortgezet onderwijs wel aan de orde geweest, maar slechts globaal en zeker niet eenduidig beantwoord. De beslissing om een middenschool te 'construeren' langs de weg van nagenoeg open schoolexperimenten is niet het resultaat geweest van een grondige doordenking van de consequenties van deze procedure voor de uiteindelijke politieke besluitvorming.

Er was, eind 1973, mede in het licht van een evidente achterstand ten opzichte van omringende en vergelijkbare westerse landen, haast geboden. Luttele maanden nadat Minister Van Kemenade aantrad waren de innovatie-strategische uitgangspunten van de middenschoolexperimenten vastgesteld en nog voordat een eerste parlementaire gedachtenwisseling

over de uitgangspunten van die experimenten plaats vond, was de Innovatie Commissie Middenschool ingesteld en actief. De middenschoolexperimenten gingen uiterst voortvarend van start, zonder uitvoerige beraadslagingen over de juistheid van de gekozen strategie. Pas tijdens het innovatieproces kwamen vragen naar voren zoals: kunnen de experimenten eigenlijk wel tot wetenschappelijk verantwoorde uitspraken over de wenselijkheid van de middenschool leiden? en: is het wel mogelijk om middenschoolonderwijs te vergelijken met onderwijs in het vigerende categoriale stelsel? en: zijn experimenten eigenlijk wel nodig om een middenschool te construeren? Achteraf bezien rijst de vraag of bij de opzet van de experimenten en bij het ontwikkelen van denkbeelden over de evaluatie ervan, de uiteindelijke betekenis van de experimenten voor de onderwijspolitieke besluitvorming als uitgangspunt niet teveel is overschaduwd door vraagstukken die verband hielden met de start van de experimenten, zulks onder het motto: laten we nu eerst maar eens beginnen, dan zien we later wel verder. Wellicht hebben de gangmakers van toen zich niet gerealiseerd welke diep ingrijpende gevolgen voor de uitkomsten van het innovatieproces waren verbonden aan de keuze voor een zo goed als 'open' constructiemodel.

De opzet van dit artikel is in grote lijnen als volgt. Omdat een oordeel over de betekenis van de experimenten in hoge mate afhankelijk is van de doelstellingen die aan de experimenten worden toegeschreven, sta ik eerst bij die doelstellingen stil en werp dan de vraag op of te verwachten valt dat de experimenten aan het verwezenlijken van die doeleinden zullen bijdragen. Daarbij relateer ik de antwoorden op deze vraag aan de innovatie-strategische uitgangspunten van de middenschool. Tenslotte stel ik de vraag of de middenschool in Nederland niet op een geheel andere wijze geconstrueerd zou kunnen worden.

2. De doelstellingen van de middenschoolexperimenten en hun realisatie

Waarom dienen de middenschoolexperimenten? Deze vraag is en wordt door de beleidsverantwoordelijke instanties (en daartoe reken ik in elk geval de regering, de volksvertegenwoordiging en de Innovatie Commissie Middenschool) op verschillende en wisselende manieren beantwoord. Een eenduidige formulering van de beoogde effecten ontbreekt. Een inventarisatie van formele doelformuleringen wijst uit dat er drie verschillende doeleinden zijn en worden genoemd:

- a. de experimenten dienen uit te wijzen of invoering van een middenschool in Nederland wenselijk is;
- b. de experimenten dienen aan te geven hoe, c.q. op welke wijze de politiek vastgestelde (vier) uitgangspunten van de middenschool verwezenlijkt kunnen worden;
- c. de experimenten dienen de vraag te beantwoorden of en hoe de middenschool in Nederland invoerbaar is.

Het valt op dat de formulering van deze doeleinden niet gepaard is gegaan met het ontwikkelen of zelfs maar aanduiden van criteria op grond waarvan kan worden vastgesteld of en in hoeverre de doelen zijn bereikt. Wanneer is de middenschool wenselijk, mogelijk en invoerbaar? Deze voor de opzet en de evaluatie van de experimenten zo cruciale vraag is aan het begin van het innovatieproces wel onderkend, maar als een kennelijk te lastig probleem naar de toekomst verschoven. Nu, ruim zeven jaar na de start van experimenten, ligt deze vraag nog levensgroot op tafel.

Een eenduidige, heldere beantwoording ervan is met name van groot belang voor de opzet van het evaluatie-onderzoek dat in het kader van het innovatieproces wordt verricht. Voor het kunnen meten en beoordelen van de effecten van de experimenten is het noodzakelijk dat de doeleinden nauwkeurig en operationeel zijn omschreven¹. Er dienen, vóórdat evaluatie-onderzoek wordt gestart, criteria te worden ontwikkeld aan de hand waarvan kan worden nagegaan of de experimenten succesvol zijn geweest (en zo ja, in welke mate) of niet.

De drie bovengenoemde doeleinden van de experimenten vragen elk om een eigen procedure van bewijsvoering. De vraag naar de *wenselijkheid* is, afgezien van de overwegend normatieve keuzen die in het geding zijn, niet bevredigend te beantwoorden zonder dat vergelijkingen tussen het bestaande en het wenselijke worden gemaakt. Ik kom hierop nog terug. De vraag naar de *mogelijkheid* is niet zinnig te beantwoorden zonder dat de vier gekozen uitgangspunten operationeel zijn gedefinieerd; bovendien is de vraag naar de 'mogelijkheid' niet goed te beantwoorden zonder wetenschap van beschikbare middelen (en de grenzen die deze aan 'mogelijkheden' stellen). De vraag naar de *invoerbaarheid* noopt tot het experimenteren in zo natuurlijk mogelijke situaties. Het proefondervindelijk ontwikkelen van de middenschool in uitzonderlijke situaties (bijv. in scholen die over extra faciliteiten de beschikking krijgen) levert voor de invoerbaarheid op grotere schaal uiteraard geen geldige gegevens op. Het ontbreken van uiteindelijke evaluatiecriteria is tekenend voor

de onduidelijkheid over de betekenis van de experimenten. Wanneer zij zullen zijn beëindigd, zullen de resultaten op geheel verschillende manieren worden geïnterpreteerd, afhankelijk van vooroordelen over de middenschool zoals die reeds bij de start van het innovatieproces bestonden en de doelstellingen die in verband hiermede aan de experimenten worden toegeschreven. De voorstanders van de middenschool zullen benadrukken dat de experimenten vooral tot doel hadden om de *mogelijkheid* van de middenschool aan te tonen en erop wijzen dat het in de praktijk (toch maar) mogelijk is gebleken om middenschoolonderwijs te verzorgen. De tegenstanders zullen benadrukken dat de experimenten geen (geldige) conclusies over de *wenselijkheid* en de *invoerschool* aan te tonen en erop wijzen dat het in de praktijk (toch maar) mogelijk is gebleken om middenschoolonderwijs te verzorgen. De tegenstanders zullen benadrukken dat de experimenten geen (geldige) conclusies over de *wenselijkheid* en de *invoerbearheid* van de middenschool hebben opgeleverd. De discussies over de doelstellingen van de experimenten zijn niet los te zien van het potentiële gebruik (door voor- en tegenstanders) van empirische data voor het legitimeren van reeds betrokken posities en standpunten. Deze samenhang verklaart waarschijnlijk waarom de formele doelformuleringen niet eenduidig zijn. Het politieke karakter ervan bleek tijdens de parlementaire behandeling van de onderwijsbegroting voor 1974. In de memorie van toelichting bij deze begroting had minister Van Kemenade de doeleinden van de experimenten aldus omschreven: 'Thans is het tijdstip aangebroken voor experimenten die proefondervindelijk moeten vaststellen op welke wijze de uitgangspunten kunnen worden gerealiseerd, welke alternatieven daarbij mogelijk zijn en wat daarvan de onderwijskundige, sociale, bestuurlijke en financiële consequenties zijn'².

Blijkens deze formulering stond de wenselijkheid van de uitgangspunten vast; slechts de wijze van verwezenlijking zou door middel van experimenten moeten worden vastgesteld. Anders gesteld: in de gedachtengang van de minister behoefde de wenselijkheid van de middenschool niet onderworpen te worden aan een proefondervindelijke procedure. Aanvaarding van de uitgangspunten van de middenschool bracht in deze visie het onderschrijven van de wenselijkheid met zich. Experimenten werden alleen nodig geacht om de uitvoerbaarheid (in praktisch institutionele en instrumentele zin) vast te stellen. Tijdens de behandeling van de genoemde begroting in de Tweede Kamer in de maanden februari en maart van 1974 wezen diverse kamerleden erop dat de middenschoolexperimenten niet op voorhand van

de gedachte zouden kunnen uitgaan dat een middenschool wenselijk is. Niet alleen de vraag naar de mogelijkheid, ook de *wenselijkheid* zou onderwerp van de experimenten dienen te zijn. Deze opvatting werd neergelegd in een motie van de liberaal Vonthoff. Daarin werd van de Tweede Kamer gevraagd uit te spreken: '... dat experimenten niet alleen gericht moeten zijn op de vraag hoe de middenschool moet worden georganiseerd, maar ook of een dergelijke schoolsoort wenselijk en realiseerbaar is'³. Minister Van Kemenade reageerde aldus: 'Deze motie is (dan ook) volstrekt overbodig, mijnheer de voorzitter... Ik was eenvoudig stom van verbazing dat deze motie nog kwam. In feite spreekt zij namelijk uit wat ik al meerdere keren heb uitgesproken en bovendien nog naar mijn mening uitvoeriger en preciezer'⁴. Hierna trok Vonthoff zijn motie in, tevreden met de ministeriële toezegging dat ook de wenselijkheid van de middenschool (en dus niet slechts de realiseerbaarheid, zoals de memorie van toelichting had gesuggereerd) inzet van de experimenten zou zijn. Gedurende de uitvoering van de experimenten is de vraag naar de wenselijkheid van de middenschool steeds verder naar de achtergrond gedrongen. De I.C.M. heeft in diverse geschriften duidelijk gesteld dat de vraag of de uitgangspunten van de middenschool wenselijk zijn, buiten het bestek der experimenten valt. De keuze van de uitgangspunten en de wenselijkheid van een horizontaal schoolsysteem zijn, aldus de I.C.M., gebaseerd op politiek-maatschappelijke opvattingen. 'Deze opvattingen kunnen echter niet door b.v. het experimenteren op hun juistheid getoetst worden. Het betreft immers waardegebonden keuzen, die niet door b.v. objectief wetenschappelijk onderzoek op hun waarheidsgelalte beoordeeld kunnen worden'⁵. In het twaalfde advies van de I.C.M. wordt onomwonden gesteld: 'De uitgangspunten zelf zijn dan ook geen onderwerp van evaluatie'⁶. En voorts: 'De constructieperiode dient vooral om gegevens te leveren over de realiseerbaarheid van de uitgangspunten en de overdraagbaarheid van deze realisering'⁷. Deze visie op de betekenis van de experimenten is meer in overeenstemming met de oorspronkelijke visie van minister Van Kemenade dan met de (ingetrokken) motie Vonthoff en de daarmee verbonden ministeriële toezegging.

De vraag naar de wenselijkheid van de middenschool is niet los te zien van de vraag of een zodanig schooltype er, beter dan het vigerende schoolstelsel, in zal slagen om bepaalde onderwijskundige verlangens te verwezenlijken. Zonder vergelijking van een middenschool met het bestaande stelsel is de wenselijkheid nauwelijks vast te stellen. In de Tweede Ka-

mer merkte minister Van Kemenade op: 'Men moet nagaan of op deze wijze de uitgangspunten beter kunnen worden gerealiseerd dan op de bestaande manier' en 'Wanneer uit de experimenten mocht blijken dat de uitgangspunten die zijn geformuleerd niet of wezenlijk slechter in de middenschool worden gerealiseerd dan in het bestaande schoolsysteem, dan moeten wij natuurlijk nooit aan de algemene invoering van de middenschool beginnen'⁸.

Door de I.C.M. is evenwel meerdere malen uiteengezet en beklemtoond dat een vergelijking tussen het experimentele middenschoolonderwijs en het onderwijs in het vigerende schoolstelsel niet goed mogelijk en ook weinig zinvol is. Gesteld wordt dat de middenschool onderwijs beoogt met andere doeleinden dan de doeleinden die in het bestaande schoolwezen worden nagestreefd. Voorts wordt erop gewezen dat het in de praktijk niet mogelijk is om te voldoen aan de methodologische vereisten van een vergelijkingsexperiment⁹. De I.C.M. beschouwt de experimenten meer als 'ontwikkelingsexperimenten' dan als 'vergelijkingsexperimenten'¹⁰. Deze opvatting gaat voorbij aan het gegeven dat in de onderwijs-politieke arena en in het onderwijsveld de aantrekkelijkheid van een middenschool uiteindelijk toch zal worden beoordeeld in het licht van de kosten en baten ten opzichte van het bestaande stelsel. Indien de experimenten voor die afweging geen empirische data leveren, dan is de zinvolheid ervan in hoge mate aangetast. Swanborn (1979) heeft er terecht op gewezen dat de resultaten van de experimenten pas interessant worden indien zij worden vergeleken met resultaten die met bestaande middelen worden behaald. Hij bepleit een grondige kosten-baten analyse 'waarin de positieve en negatieve kanten van het oude stelsel en de verwachte positieve en negatieve effecten van een nieuw stelsel worden afgewogen en waarin ook alternatieven, zoals correcties van het vigerende stelsel, worden meegenomen'¹¹. De huidige middenschoolexperimenten zijn niet zodanig opgezet en worden niet zodanig geëvalueerd dat een dergelijke kosten-baten analyse kan worden uitgevoerd. Het valt dan ook niet te verwachten dat de uitkomsten van de experimenten een bijdrage van betekenis zullen kunnen leveren aan het beantwoorden van de vraag of een middenschool wenselijk is. Deze vraag is overigens in laatste instantie niet langs de weg van het veldexperiment of enige andere empirische procedure te beantwoorden. Maar de omstandigheid dat tijdens de politieke besluitvorming over het bestaansrecht van de middenschool ook en vooral andere, typisch normatieve factoren (waardeoordelen en belangen) een rol zullen spelen en dat als gevolg daarvan de betekenis van empirisch onder-

zoek (welk dan ook) beperkt is, impliceert nog niet dat het zinloos zou zijn om wetenschappelijk verantwoorde empirische data over de effecten van de middenschool (in vergelijking met effecten van het bestaande schoolstelsel) te verzamelen. Met name de voorstanders van de middenschool dienen zich te realiseren dat het entameren van een vergelijkingsexperiment, zoals vooral ervaringen in West-Duitsland leren, méér dan het louter verrichten van een ontwikkelingsexperiment, gegevens kan opleveren (in het bijzonder over de gevolgen van de middenschool voor vermindering van verschillen in doorstroming tussen kinderen uit verschillende sociale milieus) die de juistheid van de normatief bepaalde uitgangspunten onderbouwen.

Kunnen de huidige middenschoolexperimenten een bijdrage leveren aan het beantwoorden van de vraag of de middenschool (wel) mogelijk is? Ongetwijfeld, maar het valt niet te verwachten dat deze beantwoording een rol van betekenis in het besluitvormingsproces zal spelen. Het is namelijk op voorhand duidelijk, voordat enig veldexperiment wordt uitgevoerd, dat er in beginsel heel veel mogelijk, in de zin van realiseerbaar, is. Een experiment waarvan de eindtermen nagenoeg volledig open zijn (zodat uiteindelijke onderwijskundige succesnormen ontbreken) en waarvan de middelen en institutionele inbedding 'onnatuurlijke' grenzen stellen aan het kiezen van doeleinden en het zoeken naar oplossingen voor problemen die met doelverwezenlijking verband houden, laat zien dat er heel veel mogelijk is. Maar, is datgene wat aldus mogelijk bleek wel wenselijk in het licht van kosten en baten en van alternatieve aanwending van middelen? En hoe reëel is hetgeen mogelijk is gebleken in een meer natuurlijke situatie (bijv. een situatie van minder bereidwillige docenten, en van slechts beperkte externe ondersteuning)?

Teneinde de 'mogelijkheidsvraag' te beantwoorden is slechts in zeer beperkte opzichten een vergelijkingsexperiment noodzakelijk. Het aanvaarden c.q. onderschrijven van sommige uitgangspunten brengt namelijk automatisch (per definitie) de mogelijkheid van de middenschool met zich mee. Het innovatieproces middenschool is in Nederland gebaseerd op vier uitgangspunten¹²:

- uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip (15- tot 16-jarige leeftijd);
- voortzetten van het streven van de basisschool om alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden hun talenten te ontplooiën;
- verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod; naast de ontwikkeling van cognitieve bekwaamheden via het onderwijs ook aandacht voor de ontwikkeling van creatief-artistische,

- technische en sociale bekwaamheden;
- d. aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor individuele ontwikkeling en sociale bewustwording.

Het eerste uitgangspunt wordt gerealiseerd op het moment dat de studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip zijn verschoven. Er is geen experiment nodig om de mogelijkheid van dit uitgangspunt te bewijzen.

Het tweede uitgangspunt is, anders dan het eerste, niet in operationele termen omschreven. Er rijzen vele vragen. Wanneer is een mogelijkheid tot ontplooiing van talent 'gelijkwaardig'? Gelijkwaardig ten opzichte van wie of wat? Wat wordt in operationele term(en) bedoeld met het begrip 'mogelijkheid'? Welke talenten van de leerling worden relevant geacht om in de gewenste vergelijking te worden betrokken? Wegen de diverse talenten elk even zwaar? Hoe zal worden vastgesteld of en zo ja in welke mate een talent tot ontplooiing is gekomen? Een veldexperiment kan de mogelijkheid van het in het tweede uitgangspunt genoemde streven eerst als leidraad voor praktisch handelen hanteren indien op zijn minst de richting waarin dit soort vragen kan worden beantwoord bekend is. Anders is het onderschrijven van dit uitgangspunt niet veel meer dan het bedrijven van holle retoriek. Het streven naar het bieden van gelijkwaardige ontplooiingsmogelijkheden is dermate poly-interpretabel dat het als richtsnoer voor innovatie en evaluatie ongeschikt is.

Het derde uitgangspunt is gerealiseerd (en daardoor mogelijk gebleken) op het moment dat de leerlingen feitelijk met een ten opzichte van het bestaande schoolstelsel verbreed onderwijs- en vormingsaanbod worden geconfronteerd. Er is geen veldexperiment nodig om de vraag naar de mogelijkheid te beantwoorden. Wel gaan er (meer normatieve) vragen aan vooraf, zoals de wenselijkheid van een dergelijke verbreding in het licht van de arbeidsverdeling tussen binnen- en buitenschoolse socialisatie, en de vraag naar de gewenste gewichtsverhouding tussen de onderscheiden componenten van het onderwijs- en vormingsaanbod.

De mogelijkheid van het vierde uitgangspunt is, evenals bij het tweede, niet vast te stellen zonder dat een meer concrete operationalisering heeft plaatsgevonden. Er rijzen vragen zoals: wanneer is een onderwijsleersituatie 'passend'? Volgens welke criteria is er sprake van een voldoende te achten individuele ontwikkeling en sociale bewustwording?

Zoals uit het bovenstaande blijkt gaan aan de vraag naar de 'mogelijkheid' van de middenschool talloze vragen van normatieve en begripsvormende aard vooraf, zonder beantwoording waarvan het vaststel-

len van de 'mogelijkheid' zinloos is. Het is markant dat met het beantwoorden van de hier bedoelde vragen thans, ruim zeven jaar na de start van de experimenten, nog nauwelijks vorderingen zijn gemaakt. Ik sluit niet uit dat deze vragen na afloop van het experiment nog evenzeer onbeantwoord zullen zijn als bij het begin van het innovatieproces.

Wat valt er te verwachten indien de effectiviteit van de experimenten zou worden afgemeten aan de mate waarin wordt bijgedragen aan het beantwoorden van de vraag inzake de 'invoerbaarheid' van de middenschool? Gegeven de verwachting dat de experimenten van geringe betekenis zullen zijn voor het beantwoorden van de vragen inzake de wenselijkheid en de mogelijkheid van de middenschool, zie ik vervolgens evenmin een bijdrage van betekenis in het verschiep wanneer de invoerbaarheid in het onderwijsbestel aan de orde zal zijn. Deze geringe bijdrage is ook een produkt van de gekozen innovatiestrategie. Praktisch alle onderwijskundige beslissingen die bij het vormgeven van de middenschool relevant zijn worden aan de experimentenscholen zelf overgelaten. De uitgangspunten van het innovatieproces zijn veelal, zoals ik heb geschetst, dermate globaal en poly-interpretabel dat de experimentenscholen in de praktijk vrijwel 'carte blanche' hebben. De gekozen innovatiestrategie (een keuze voor 'exemplarisch basisme') leidt dan ook tot doeleinden en vormgevingen die van school tot school verschillen. De overdraagbaarheid van de op deze wijze ontwikkelde modellen lijkt mij op voorhand zeer problematisch. Indien de constructieperiode niet uitmondt in een generaliseerbaar produkt, dan moet het ergste worden gevreesd voor de effectiviteit van zowel de overdrachtsperiode (die volgens de I.C.M. tot doel heeft om de ontwikkelde vormen van middenschoolonderwijs over te dragen op scholen die dat wensen) als de invoeringsperiode (die volgens de I.C.M. tot doel heeft de algehele invoering van een middenschool als enige vorm van onderwijs na de eerste fase van funderend onderwijs)¹³.

De vraag naar de invoerbaarheid van de middenschool is vervolgens niet bevredigend te beantwoorden indien niet wordt nagegaan of het wel mogelijk is om de geconstrueerde modellen van middenschoolonderwijs te implementeren in een 'natuurlijke' situatie. Zoals ik al heb opgemerkt staan de huidige experimenten (vooral nog?) niet toe om hierover uitspraken te doen.

Samenvattend: indien de betekenis (effectiviteit) van de huidige experimenten met de middenschool wordt afgemeten aan de experimenteel doelen die door de beleidsverantwoordelijke instanties zijn geformu-

leerd (i.c. bijdragen aan het beantwoorden van vragen terzake van de wenselijkheid, de mogelijkheid en de invoerbaarheid van de middenschool), dan valt niet te verwachten dat de experimenten bijdragen van betekenis aan de besluitvorming over invoering van de middenschool in Nederland zullen (kunnen) leveren. Het zou wel eens zo kunnen zijn dat de experimenten per saldo alleen van betekenis zijn voor de deelnemende scholen die, als gevolg van hun status als experimenteerschool, over extra faciliteiten de beschikking krijgen om schoolspecifieke ontwikkelingen die reeds in gang waren vóórdat het innovatieproces middenschool startte, voort te zetten en verder uit te bouwen. De vraag rijst of een dergelijke opbrengst in een redelijk te achten verhouding staat tot de gemaakte kosten.

Opvallend is dat de I.C.M. ook zelf is gaan twijfelen aan de betekenis van de experimenten voor de besluitvorming over invoering van de middenschool in Nederland. In het vijftiende advies van de I.C.M. wordt onomwonden en vooruitlopend op de resultaten van de experimenten gepleit voor geïntegreerd voortgezet onderwijs. 'Voorgesteld wordt thans te besluiten dat in de toekomst het gehele voortgezet onderwijs voor leerlingen tot 16 jaar structureel en inhoudelijk vernieuwd wordt. Dit geïntegreerd voortgezet onderwijs (GVO) omvat een cursusduur van tenminste drie jaar en zal als zelfstandig schooltype worden beschouwd, dat alle bestaande categoriale schooltypen voor deze leeftijdsfase vervangt'¹⁴.

3. Een alternatief voor de constructie van een middenschool

Het construeren van een middenschool langs de weg van qua eindtermen open veldexperimenten, waarvan de inhoudelijke opzet goeddeels aan de deelnemende scholen wordt overgelaten, is een innovatiestrategische procedure die in verschillende opzichten problematisch is. De belangrijkste daarvan zijn:

- a. de uitkomsten van deze procedure zijn poly-interpreteerbaar;
- b. de procedure vergt vele jaren voordat de resultaten bekend zijn; de middenschool kan in aanzienlijk kortere tijd geconstrueerd worden;
- c. de procedure is inefficiënt; het wiel hoeft bij wijze van spreken niet telkens opnieuw te worden uitgevonden;
- d. de overdraagbaarheid c.q. generaliseerbaarheid van de resultaten zijn problematisch, omdat de gekozen innovatie-strategie een schoolspecifiek produkt oproept;
- e. een dergelijke constructieprocedure is gebonden

aan talloze randvoorwaarden die het moeilijk maken om echt te experimenteren;

- f. dergelijke veldexperimenten laten vele vragen van normatieve aard onbeantwoord.

Het is zeer de vraag of het entameren van een veldexperiment noodzakelijk is om een middenschool te kunnen construeren. Het gaat bij een dergelijke constructie primair om het kiezen voor bepaalde onderwijskundige uitgangspunten en om het beantwoorden van de vraag of het in de praktijk mogelijk zal zijn om, gegeven de beschikbare middelen (en niet los daarvan), deze onderwijskundige desiderata te verwezenlijken. De hier bedoelde keuzen en antwoorden kunnen tot stand komen in een samenspraak tussen representanten van drie partijen: onderwijspolitici, onderwijspractici en onderwijswetenschappers. Mede gelet op de talloze buitenlandse ervaringen, de resultaten van diverse evaluatie-onderzoeken en die van empirisch didactologisch onderzoek, moet het mogelijk zijn om uitgaande van politiek bepaalde normatieve uitgangspunten, een middenschool te ontwerpen. Cruciaal voor het verwerven van steun voor een dergelijk aan de 'tekentafel' vervaardigd produkt is dat geen twijfel wordt gelaten aan de minimale eindtermen van een middenschool. Open onderwijs is een contradictio in terminis. Onderwijs beoogt per definitie het verwezenlijken van bepaalde pedagogische idealen, waarvan de keuze, als het goed is, aan de vormgeving van socialisatieprocessen vooraf gaat, in plaats van er het resultaat van te zijn. Dat geldt in het bijzonder voor een tussenschool zoals de middenschool onvermijdelijk zal zijn. Het laten voortbestaan van misverstanden over de eindniveaus van de middenschool is fnuikend voor de legitimiteit van dit schooltype¹⁵. Duidelijkheid daarover is nodig voor alle relevante betrokkenen; ouders die willen weten wat hun kind te wachten staat; leerlingen die er recht op hebben te vernemen op grond van welke criteria zij uiteindelijk zullen worden beoordeeld (ongeacht of deze beoordeling uitmondt in een diploma of dossioma); docenten die zonder duidelijk geformuleerde eindtermen in het luchtledige tasten bij het selecteren van onderwijs- en vormingsaanbod; vervolgscholen die het beginniveau van de middenschool-abituriënten willen kennen. Zolang een aanduiding van het eindniveau van de middenschool achterwege blijft zal de verbreding van de maatschappelijke steun voor de middenschoolgedachte problematisch zijn. Wanneer het bestaansrecht van schoolsoorten in het geding is dan voelen velen er, begrijpelijk, niets voor om 'blanco cheques' te tekenen¹⁶.

Evenzeer is het voor een effectieve legitimering van welk type geconstrueerde middenschool dan ook

noodzakelijk, dat vóór een visie wordt ontwikkeld op de onderwijs- en vormingsdomeinen die de inhoudelijke grondslag voor de middenschool zullen vormen. Het is een illusie te veronderstellen dat een dergelijke visie, in consistente en overdraagbare vorm, tijdens schoolexperimenten kan worden ontwikkeld. Het ontwikkelen van zo'n visie vraagt vooral om het ordenen van reeds bestaande inzichten en het relateren van denkbare visies aan beschikbare of beschikbaar te maken middelen. Er komen argumenten van algemeen politieke, onderwijspolitieke, instrumentele, economische, juridische en praktisch-organisatorische aard aan te pas. Elk van deze argumenten is in beginsel bekend, mede dankzij een brede maatschappelijke discussie die zich over de middenschool reeds heeft voltrokken en dankzij talloze buitenlandse ervaringen. Schoolexperimenten leveren weinig of geen nieuwe gezichtspunten meer op. Waar het nu om gaat is het ordenen, wegen en instrumenteren van hetgeen reeds bekend is.

Het construeren van een middenschool is bovendien geen zaak waarmee men, zoals thans het geval is, onderwijsgeveenden kan belasten die er gelijktijdig voor moeten zorgen dat zij hun eigenlijke werk (i.c. het geven van onderwijs) verrichten.

Gegeven het maatschappelijke belang van deze kwestie en de politieke verdeeldheid erover lijkt mij de instelling van een staatscommissie, bestaande uit representanten van de drie institutionele sferen die ik noemde, en die tot taak krijgt om, binnen het kader van de administratieve structuur van het Nederlandse onderwijsbestel, de hoofdlijnen van een middenschool (inhoudelijk en organisatorisch) te schetsen, een geëigende procedure¹⁷. M.i. zouden de contouren van een Wet op de Middenschool zoals voorgesteld door Hoogbergen, een realistisch vertrekpunt voor het werk van een dergelijke staatscommissie vormen¹⁸.

Welke constructiemethode ook wordt gekozen, beslissend voor de uiteindelijke algehele invoering van de middenschool is het ontstaan van een parlementaire meerderheid voor een dergelijk schooltype. De kans op een zodanige meerderheid acht ik groter indien de door mij gesuggereerde constructiemethode wordt toegepast, dan wanneer de huidige weg van de schoolexperimenten zal worden vervolgd. Het politieke gewicht van een voorbereidingsprocedure, gecentreerd rondom een staatscommissie, is aanzienlijk zwaarder dan het gewicht van de huidige procedure. Bovendien acht ik de kans op een parlementaire meerderheid aanwezig indien een gezaghebbende commissie van 'wijzen' een heldere schets van een middenschool zou kunnen presenteren, ontdaan van verwarrende onderwijskundige 'borrelpraat' die

voor de beeldvorming niet zelden ongunstig is. Wie voor de middenschool is zou, m.i., moeten pleiten voor een professionele en politiek zwaar gelegitimeerde constructiemethode. De huidige 'experimenten' dienen, mede in het licht van de beeldvorming over de middenschool, te worden beëindigd.

Noten

1. vgl. P. Karstanje, De evaluatie van experimenten in het onderwijs, in: *Intermediair*, jrg. 15, 22 juni 1979, p. 67.
2. *memorie van toelichting bij de onderwijsbegroting voor het dienstjaar 1974*, Den Haag 1973, p. 15.
3. *Handelingen Tweede Kamer*, 28 februari 1974, p. 2853.
4. idem, blz. 2883.
5. Innovatie Commissie Middenschool, *Het innovatieproces middenschool op langere termijn*; achtste advies, Den Haag 1976, p. 31-32.
6. Innovatie Commissie Middenschool, *Evaluatie, grenzen en mogelijkheden*; twaalfde advies, Zeist 1978, p. 6.
7. idem, p. 8.
8. *Handelingen Tweede Kamer*, 27 februari 1974, p. 2765.
9. I.C.M., *twaalfde advies*, op. cit., p. 6.
10. Karstanje, op. cit.
11. P. G. Swanborn, Evaluatie van middenschoolexperimenten, in: *Intermediair*, jrg. 15,, 3 augustus 1979, p. 53.
12. zie m.v.t. genoemd bij noot 2, p. 15.
13. Innovatie Commissie Middenschool, *Het Innovatieproces Middenschool op korte en langere termijn; uitwerkingen*; elfde advies, Zeist 1977, p. 24.
14. Innovatie Commissie Middenschool, *Naar Geïntegreerd Voorgezet Onderwijs*; vijftiende advies, Zeist 1980, p. 37.
15. vgl. het interview met Th. Hoogbergen in de Volkskrant van 2 december 1980.
16. zie bijv. het ingezonden stuk van Dr. A. Mantel in de Volkskrant van 11 februari 1981.
17. vgl. M. H. J. Zeijen, Gebaande of nog onbetreden paden? in: J. M. W. van Spaandonk (red.), *Leren langs lange lijnen*, Alphen aan den Rijn 1976, p. 64.
18. Th. Hoogbergen, De middenschool is dood, leve de middenschool!, in: *School*, jrg. 8, nr. 8, 6 december 1980.

Curriculum vitae

J. M. G. Leune (1945) is gewoon hoogleraar in de onderwijssociologie aan de Erasmus Universiteit te Rotterdam. Hij publiceerde onder meer: *Onderwijsbeleid onder druk* (Groningen, 1976), *Sociologie van Onderwijsbeleid* (Rotterdam, 1978), *Wat is Onderwijsociologie?* (Deventer, 1980) en is co-auteur van *Onderwijs: Bestel en beleid* (Groningen, 1981).

Adres: Erasmus Universiteit Rotterdam, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam

Manuscript aanvaard 28-4-81

Terug naar Af?

E. J. SCHÜSSLER

Scholengemeenschap Lelystad, Lelystad

Het is de verdienste van Creemers en De Vries dat zij in hun uitvoerige artikel aandacht vragen voor de concrete resultaten van een nieuwe innovatiestrategie. Was de invoering van de Mammoetwet in principe gebaseerd op een „top-down” aanpak, de middenschoolvoorbereiding stond van meet af aan in het teken van de ‘school-based’-strategie. Ontwikkeling van ideeën, van de vier uitgangspunten, van onderen af. Centraal in het middenschoolproces staan derhalve de experimenterende scholen.

Nu, vier of vijf jaar nadat deze scholen met de toepassing van hun schoolwerkplan zijn begonnen, wordt de roep om evaluatie en publikatie van de resultaten groter. Creemers en De Vries laten hierover weinig misverstand. Ze vinden – op grond van beperkte onderzoeksgegevens – in de schoolontwikkelingen weinig convergentie. Dat leidt tot een geringe overdraagbaarheid, zowel van produkten als van processen. Gevolg: de experimenten hebben zowel naar het beleid als naar het veld weinig bewijskracht. De auteurs wijten deze situatie aan de destijds gekozen innovatiestrategie en de gebrekkige uitvoering daarvan. Ze bepleiten een wezenlijke wijziging: meer in de richting van een centraal gestuurd veranderingsproces op basis van een vooraf geconstrueerd model. Deze opzet lijkt in velerlei opzicht beter, zeggen de auteurs: meer garanties voor de overdracht, betere mogelijkheden voor een gefaseerde ontwikkeling en voor onderzoek – en, wat vandaag toch erg belangrijk is, goedkoper.

Het is daarom de moeite waard om de gegevens waarop de beide onderzoekers hun conclusie baseren, te analyseren. Is hun pessimisme gerechtvaardigd? Is het rendement van de in dit experiment gestoken hoeveelheid deskundigheid, mankracht, tijd en geld onder de verwachtingen gebleven?

Als school- en projectleider van één van de integrale middenschoolexperimenten ben ik vanaf de start van het proces, in september '74, betrokken geweest bij de ontwikkelingen, zowel op het eigen schoolniveau, als bij de landelijke coördinatie. Dit om aan te geven dat ik mij enigszins bevoegd acht terug te kijken op een turbulente ontwikkelingspe-

riode, hoewel ik hierbij direct wil aantekenen dat het achteraf altijd makkelijk praten is, wat ook de schrijvers aangerekend kan worden.

De nu achter ons liggende innovatiejaren wil ik in drie fasen indelen. De eerste, van 1974-1976, kenmerkte zich door groot optimisme en enthousiasme. Het geheel van veld, adviesinstantie, begeleiding en beleid was overzichtelijk en direct op elkaar betrokken. Het was de opbouwperiode, waarin al snel – achteraf gezien te snel – de scholen zich profileerden in de operationaliserings- en actieplannen, nog in nauwe samenwerking met de begeleiding. Al in deze plannen bleek de divergentie in de kiem aanwezig. De globale middenschooluitgangspunten boden daartoe alle ruimte. In feite waren ze een te smalle basis. Dit wreekte zich temeer toen in deze brainstormingsfase de landelijke coördinatie zich – vaak noodgedwongen – hoofdzakelijk moest richten op structuurzaken: b.v. de opbouw en rol van de ondersteuning, het faciliteitenbeleid en de coördinatie. Het ontbrak aan tijd en mogelijkheden voor een inhoudelijke discussie en afstemming. Het kwam niet tot een richtinggevend perspectief, waaraan scholen zich – met inachtneming van het innovatieprincipe van de zichzelf veranderende school – konden spiegelen of vastgrijpen. Misschien om de alibi-functie van de experimenten (veelzeggende term in dit verband: veranderingsexperimenten!) doeltreffend te bestrijden, werd de contactscholenfase snel verlaten. Er moesten experimenten komen. Drie kregen in '76 het groene licht. Twee in '77.

Daarmee begint de door mij onderscheiden tweede fase. De eerste experimenteerperiode. De structuur bleek er niet op voorbereid. De ondersteuning, een misplaatst verzamelwoord vanwege de volstrekt theoretische scheiding van professionaliteit, stond nog in de kinderschoenen en lag al direct een ronde achter. T.a.v. de vijf experimenteerscholen die in het artikel van Creemers en De Vries worden opgevoerd, kon de ondersteuning, voorzover al operationeel, geen rol van betekenis spelen. Evenmin kon of wilde het beleid het ontwikkelingstempo van de scholen volgen. Eén van de belangrijkste grieven

van de scholen was (en is) dat het landelijk beleid niet mee innoveerde. Het faciliteitenbeleid bleef een ad hoc-karakter houden, bekostigingsbeschikkingen kwamen niet of erg moeizaam tot stand en werden bijna geheel gebaseerd op de WVO. De landelijke coördinatie, hiertoe werd de CLEP opgesteld (doel: opstelling van een landelijk experimenteerplan), verliep stroef en verzandde in onmacht door onwaardig formalisme, spraakverwarring en competentiestrijd. Het faillissement van de CLEP in 1979 betekende in feite dat de verschillende deelnemers, verenigd op het landelijke platform, niet in staat waren gezamenlijk een richtinggevend middenschoolontwikkelingsplan op te stellen. Het versterkte de autonome positie van (vooral) de experimenterscholen. Ook de ICM bleek niet bij machte bepaalde ongewenste ontwikkelingen, ook bedoeld in divergerende zin, tegen te gaan. De verandering in het politieke beleidskader, vanaf '77, is hierbij waarschijnlijk van invloed geweest, zoals dat ook op andere ontwikkeling binnen het innovatieproces van nadelige betekenis is gebleken. De eindconclusie voor deze periode is gelegen in de term kentering. Waar in de eerste jaren het streven voorop stond om samen de middenschool gestalte te geven, was nu het accent verschoven naar de eigen school. Het landelijk gebeuren stond niet langer centraal.

Het deficit van de CLEP luidt voor mij de derde periode in, waarin het eigen proces, de eigen middenschoolontwikkeling als een autonoom gegeven vrijwel de enige bijdrage is aan het innovatieproject-middenschool. Ik haast mij om eraan toe te voegen: een erg belangrijke bijdrage. Maar het andere aspect: samen komen tot convergentie, een gezamenlijk opgesteld experimenteel leerplan middenschool, of de bouwstenen daartoe, is niet gehaald. De jaarlijkse voortgangsrapporten van de scholen en van de ondersteuningsinstanties demonstreren nu een veelkleurig mozaïek, waarin niet alle kleuren harmoniëren. De summier, op schoolwerkplanaspecten gerangschikte gegevens van de auteurs, hoewel erg onvolledig en soms voor een deel onjuist, onderstrepen de soms wezenlijke verschillen in uitwerking. Het is dan ook voor de tweede generatie experimenterscholen moeilijk om van produkten of processen van de voorhoede gebruik te maken.

Wetend dat er slechts sprake is van een tussenbalans, het experimenteerproces duurt immers tot 1985, waag ik me aan enkele conclusies, die de lezer kan spiegelen aan bevindingen van de auteurs.

1. Het innovatieproces-middenschool stoelt op een principiële vernieuwingsstrategie die de scholen als bijzonder gunstig hebben ervaren.
2. De term innovatie veronderstelt een systematiek

in het verloop van de ontwikkelingen. In die systematiek heeft zeker in de eerste, maar waarschijnlijk ook in de tweede periode, een overschatting van het mogelijke ontwikkelingstempo alle participanten parten gespeeld. Te snel zijn we in de experimenteerfase gedoken, zonder een algemeen besproken of aanvaarde blauwdruk, zelfs zonder een gezamenlijk doordenken van ideeën.

3. De constructie werd automatisch ingekleurd door de school. Eensdeels logisch en verdedigbaar vanuit gekozen innovatiestrategie, anderdeels veroorzaakt door een achterblijvend beleid en een weinig adequate ondersteuning.
4. De huidige onzekerheid t.a.v. verdere ontwikkelingen, het ontbreken van een richtinggevend perspectief, b.v. in de vorm van een experimenteel leerplan, het moeten aansluiten op nog onveranderd categoriale schooltypen hebben de experimenterscholen van de eerste generatie in een moeilijke tussenschoolpositie gebracht.
5. Het is tot op heden niet gekomen tot een nauwgezette inventarisatie, laat staan evaluatie van de divergente en convergente ontwikkelingen binnen de school. Het onderzoek is te laat en te beperkt op gang gekomen. Een concreet evaluatieplan is nog niet gemaakt.
6. De vraag naar overdracht is veelal produktgericht, terwijl de experimenterende, emancipatorische middenschool, vooral bezig is met een complex proces.

Terug nu naar Creemers en De Vries. Moeten we terug naar Af?, zoals zij in feite stellen. Is de balans van zeven jaar ontwikkeling zo negatief? Wie mijn beschrijving van die periode goed gelezen heeft, kent het antwoord. Niet de gekozen innovatiestrategie was debet aan de teleurstellingen. Veeleer waren dat de gebrekkige of de achterblijvende structurele voorzieningen. En vooral het te snel willen. Ik houd echter staande dat op basis van het principe van de zichzelf veranderende school veel waardevolle ervaringen zijn en worden opgedaan. Die moeten worden verzameld. Nog steeds ligt de mogelijkheid open om op basis daarvan te generaliseren. En ook met die gegevens kan een experimenteel leerplan-middenschool worden opgesteld. Ik denk dat ook een schoolgekleurde constructie voldoende materiaal oplevert. Niet voor niets voeren deze scholen het woord middenschool in hun vaandel.

Daarnaast kan ook uit het landelijke proces als zodanig veel geleerd worden. B.v. dat vernieuwingen zich trager ontwikkelen, meer jaren nodig hebben, dan velen, in en buiten de school, menen. Ook dat de functie van experimenten vooraf duidelijk moet zijn.

Al deze ervaringen, goede en slechte of pijnlijke, moeten op rij gezet worden. Dat zal systematiek in de informatie en bovenal meer zeggingskracht opleveren. Ik ben het met de auteurs eens dat nu het gevaar dreigt dat de rond 1985 verwachte besluitvorming bemoeilijkt wordt door de fragmentarische en exemplarische informatie. Wat niet wil zeggen dat ik van mening ben dat de wenselijkheid van de middenschool alleen uit de experimenteerresultaten moet worden afgeleid!

Creemers en De Vries lanceren een nieuw model voor de constructie. Het gaat uit van een ander principe, kennelijk meer gestuurd, in elk geval berustend op een vooraf opgesteld plan. Ik denk dat dit model, zou het in 1974 zijn toegepast, minstens evenveel risico had gelopen als de nu toegepaste strategie. Dit omdat er bij veranderingsprocessen, zeker als die veelomvattend zijn en in een politiek-maatschappelijke context zitten, meer factoren een rol spelen.

Nog steeds vind ik dat de school zelf het initiatief moet hebben als het om verandering gaat. Een school moet binnen de kaders van een landelijke ontwikkeling (met een centraal beleid dat ruimte- en voorwaardenscheppend moet werken) zelf het tempo en de inhoud kunnen bepalen. In zo'n opzet vervalt de kloof tussen experimenterende en gewone scholen. Dan is elke school, vrij maar niet volstrekt autonoom, een school-in-ontwikkeling.

Maar de klok kan niet teruggedraaid worden. In het gegeven model staan m.i. de ideeënfase, de planconstructie en de eerste try-out gelijk aan de achter ons liggende jaren. Het wachten is nu — met smart — op een richtinggevend perspectief, b.v. een eerste oplevering van een experimenteel leerplan-midden-

school. Met de auteurs ben ik van mening dat dan pas gericht kan worden gewerkt aan een wezenlijke overdracht in een sterk gefaseerde ontwikkeling.

Tenslotte: het artikel heeft de verdienste dat het stilstaat bij de gevolgde strategie. Ongewijzigd doorgaan levert straks grote problemen op. Dat ben ik met hen eens. Maar het gaat mij te ver om de zwarte piet naar de scholen te schuiven. Hoewel de ontwikkelingen van school tot school verschillen, geeft de basis m.i. naar vermogen en naar omstandigheden voldoende oogst. We wachten op de pluk.

Curriculum vitae

E. J. Schüssler (1938) is sinds 1959 werkzaam in het onderwijs (lager onderwijs, mulo/mavo). Ging in 1972 naar de Scholengemeenschap Lelystad, een grote en brede scholengemeenschap voor lbo, avo en vwo. Hij is vanaf het eerste moment actief betrokken bij de realisering van geïntegreerd voortgezet onderwijs. Als school- en projectleider van het integraal middenschoolexperiment in Lelystad droeg hij eindverantwoordelijkheid voor de voorbereiding en uitvoering van het project. Publiceerde in diverse onderwijstijdschriften over de voortgang van het ontwikkelingsproces. Hij is medewerker aan het blad *School* en daarnaast landelijk secretaris van de Middenschoolvereniging. Met ingang van aug. '81 is hij benoemd tot lid van de Innovatie Commissie Middenschool.

Adres: Buitenplaats 87, 8212 AD Lelystad

Manuscript aanvaard 28-4-'81

Enige kanttekeningen bij de discussie n.a.v. de constructie en invoering van de middenschool

H. P. M. CREEMERS EN A. DE VRIES

1. De reacties zijn als volgt te typeren: Lagerweij is het met onze beschrijving oneens. Hij stelt dat ze onvoldoende is onderbouwd en dat bovendien de trage ontwikkeling van de middenschool niet is veroorzaakt door de gekozen strategie. Verder acht hij het te ontwikkelen alternatief ontoereikend en theoretisch-empirisch achterhaald.

Schüssler is het grotendeels eens met de beschrijving van de situatie in de afgelopen jaren, vooral ten aanzien van de bijdrage van de ontwikkeling in de scholen aan het landelijke ontwikkelingsproces, maar vraagt zich af of een andere strategie tot een andere ontwikkeling zou hebben geleid.

Leune is het grotendeels eens met de analyse. Hij gaat in zijn reactie vooral in op datgene wat van de experimenterscholen kan worden verwacht en ontwikkelt een alternatief.

In deze kanttekeningen zullen we eerst op de kritiek op de beschrijving en op de door ons gegeven analyse ingaan en daarna o.a. via een reactie op de bijdrage van Leune ons alternatief verduidelijken.

2. Er wordt door Lagerweij gesteld dat de empirische fundering voor onze stellingname niet aanwezig is en dat er weinig argumenten vanuit de voortgang van het evaluatieproces worden gegeven om onze stelling te onderbouwen. Inderdaad zijn er weinig bronnen, maar we hebben op het moment dat de bijdrage werd samengesteld (augustus 1980) getracht van zoveel mogelijk bronnen gebruik te maken. Ook wordt gesteld, dat er in de scholen meer gegevens aanwezig zijn; dat mag dan wel zo zijn, maar die stonden ons niet ter beschikking.

Overigens, en dat is belangrijker dan het wel of niet aanwezig zijn van de bronnen completeert het door Schüssler gegeven beeld onze beschrijving. Dit is enigszins in tegenspraak met het beeld van het ontwikkelingsproces dat Lagerweij geeft.

Nogmaals, wat is het beeld dat wij van het ontwikkelingsproces hebben. Wij stellen niet dat er geen ontwikkeling in de scholen heeft plaatsgevonden. Integendeel, er is zeker sprake van ontwikkeling in de scholen. Echter of dit convergeert naar een ontwikke-

ling op landelijk niveau van middenschoolonderwijs wordt door ons betwijfeld. Verder wordt er te weinig gebruik gemaakt van de ervaringen van de verschillende scholen. We betwijfelen in onze bijdrage of op deze wijze de overtuigingskracht naar een landelijke invoering van de middenschool voldoende is.

Het is een onjuiste interpretatie van Schüssler dat wij de ontwikkeling in de scholen geringschatten. Een dergelijke ontwikkeling garandeert echter niet het totstandkomen van de middenschool op landelijk niveau.

3. Een belangrijk gedeelte van het betoog van Lagerweij is erop gericht aan te tonen dat de strategie onontkoombaar was, gegeven de politiek maatschappelijke situatie.

Ten eerste kan men zich afvragen of dit startpunt van een experiment middenschool inderdaad zo onvermijdelijk was.

Ten tweede, als dit startpunt dan onvermijdelijk was, kan men zich afvragen of het op voorhand niet mogelijk was geweest, de negatieve effecten ervan voor de argumentatie van invoerbaarheid en/of wenselijkheid van de middenschool uit te schakelen.

Ten derde, en daarop is het grootste gedeelte van onze bijdrage gericht, vragen wij ons af of het mogelijk was geweest eventueel binnen het gekozen startpunt andere vormen van uitwerkingen aan de ontwikkeling en invoer van de middenschool te geven. Juist bij een zo zware belasting van dit innovatieproces had men naar onze mening de vraag moeten stellen of een samenspraak strategie die zoveel bewijslast op de schouders van de school legt, wel de juiste was, en of in een dergelijk innovatieproces dat politiek en maatschappelijk zo zwaar beladen was, men er juist niet op gericht had moeten zijn minder de scholen met de ontwikkeling te belasten. In deze is de analyse van de bewijslast zoals door Leune in zijn reactie gemaakt te zien als een aanvulling op onze argumentatie.

4. Wanneer Lagerweij ons verwijt dat onze reactie weinig is gebaseerd op empirische gegevens, mag

tegenover zijn reactie worden opgemerkt, dat een aantal van zijn overwegingen nauwelijks innovatietheoretisch van aard te noemen is, maar meer uitgaan van bepaalde ideologieën ten aanzien van het op gang brengen en instandhouden van onderwijsvernieuwing. Deze ideologie aansluitend bij meer algemeen maatschappelijke opvattingen ten aanzien van veranderingen trekt naar onze mening een te zware wissel op organisatorisch vermogen en inhoudelijk onderwijskundige deskundigheid van de scholen en maakt zoals we dat proberen aan te geven, een te gering gebruik van de schaars aanwezige deskundigheid.

Bovendien in het kader van de overtuigingskracht in verband met de invoering van de middenschool werken eventuele positieve effecten averechts in die zin dat belasting van de school in het proces als argumenten contra de invoering van de middenschool zullen worden opgevat. Overigens is het een onjuiste interpretatie van het alternatief dat we ontwikkeld hebben, om te stellen dat practici niet serieus worden ingeschakeld bij doelbepaling en ontwerp van vormgeving. In ons voorstel wordt meer uitgegaan van tekentafelwerk en het bundelen van deskundigheid. Tot die deskundigheid rekenen wij in ieder geval ook de deskundigheid ten aanzien van de onderwijspraktijk en de uitvoering van onderwijs welke bij practici aanwezig is. Overigens is de wijze waarop deze deskundigheid kan worden ingezet in het totaal van het ontwikkelings- en invoeringsproces nog gedeeltelijk open. Duidelijk mag zijn dat in het alternatief van veel meer gegevens c.q. deskundigheid gebruik wordt gemaakt dan op dit moment in het innovatieproces en in de experimentescholen het geval is. Het mag duidelijk zijn dat in tegenstelling tot wat Schüssler suggereert, ons alternatief niet betekent teruggaan naar af, maar van de ervaringen profiteert welke in de afgelopen periode zijn opgedaan. Het tracht echter wel meer te conveniëren en te richten in een beter uitgelijnd innovatieproces.

5. Op het innovatieproces middenschool is een groot aantal externe factoren van invloed geweest. Men had een totale innovatiestrategie kunnen uitzetten die van deze externe factoren getracht had gebruik te maken bij het constructieproces of die het innovatieproces in zekere zin minder gevoelig zou hebben

gemaakt voor deze omgevingsfactoren. Doordat de innovatiestrategie echter zo weinig was uitgetekend, was het toch al kwetsbare innovatieproces extra gevoelig voor omgevingsfactoren en veranderingen in de politieke maatschappelijke situatie. Door een uitgelijnde op deze maatschappelijke krachten afgestemde innovatiestrategie zou het innovatieproces minder kwetsbaar zijn geweest.

Zo zou het ook minder kwetsbaar worden wanneer op grond van het tekentafelwerk de constructie en invoering van de middenschool kan worden opgezet.

6. Zoals ook reeds uit onze bijdrage blijkt zijn we het eens met Leune dat er een middenschool zou moeten ontstaan. Echter daarbinnen is nog veel constructiewerk nodig. Bij dergelijk constructiewerk zijn ook de ervaringen van de scholen van belang. In het door Leune aangetekende alternatief komen die alleen via een staatscommissie naar voren. Dit zou o.i. een te ver van de onderwijspraktijk verwijderde vorm zijn. De vraag is bovendien of via een staatscommissie de voorbereiding van een middenschoolwet niet een erg lange weg is en of het niet te verkiezen is te starten met het voorbereiden van een wet binnen het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen die een aantal zaken ten aanzien van de invoering van de inrichting van de middenschool zeker gezien de discussie rondom de vrijheid van het onderwijs nog open laat. Bovendien is over inrichting van het onderwijs gezien de landelijke opbrengst van scholen die in het innovatieproces op dit moment betrokken zijn en de voordeelingen van de SLO op dit terrein nog weinig te zeggen. Na aanvaarding van de wet zou naar onze mening een periode aanbreken waarin op grond van de ervaring in de scholen via een grotere convergentie van deskundigheid in de SLO, onderzoek, begeleiding e.d. de constructie en invoering van de middenschool verder wordt voorbereid en uitgevoerd. Dit proces zou door een landelijke zware 'stuurgroep' moeten worden uitgezet en gecoördineerd. Het zal duidelijk zijn uit deze toevoeging op het door ons ontwikkelde alternatief, dat wij het oneens zijn met het idee dat in een dergelijke structuuroorbreking in de onderwijsvernieuwing het initiatief alleen aan de scholen moet worden gelaten zoals Schüssler suggereert.

Vormgeving van middenschoolonderwijs*

J. TERWEL

Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht

'Tussen de werkelijk indrukwekkende hoeveelheid papier die sinds ongeveer 1968-1969 volgeschreven is over de middenschool is maar bitter weinig te vinden waar een middenschoolleerling in zijn praktijk iets mee kan doen. Het grootste deel van de discussie over de middenschool is tot nu toe gegaan over het voor en het tegen van de middenschool. Holle frasen en een flinke dosis demagogie, denk aan de beruchte eenheidsworst, worden daarbij niet geschuwd. Wanneer het echter gaat om de concrete vraag hoe zo'n middenschool er nu feitelijk uit moet zien of wat en hoe leerlingen daar moeten leren, houden de deskundigen, de polemisten en de journalisten zich opvallend rustig. Het lijkt er soms op alsof men afwacht wat het vele geploeter op de verschillende experimenten oplevert om zich daar straks met het onverbiddelijk al dan niet met "wetenschappelijk" gezag bekleed oordeel op te kunnen stor-ten.' (Paul Tesser, 1980, blz. 104)

Samenvatting

In deze bijdrage voor de discussie over de middenschool wordt ingegaan op enkele aspecten van de vormgeving van de middenschool. Hierbij wordt aandacht besteed aan enkele recente middenschoolconcepten voor de Nederlandse situatie. De term emancipatorische middenschool speelt hierbij een belangrijke rol. Tevens wordt, op exemplarische wijze, ingegaan op de vraag in hoeverre het huidige innovatieproces leidt tot een emancipatorische middenschool. Tenslotte worden enkele suggesties gedaan om vanuit de onderwijskunde een bijdrage te leveren aan de vormgeving van de middenschool door middel van curriculumonderzoek.

Inleiding

Deze discussiebijdrage is als volgt opgebouwd. Na definiëring en standpuntbepaling met betrekking tot het begrip schoolconcept in paragraaf 1 wordt in paragraaf 2 een beschrijving en analyse gegeven van een aantal schoolconcepten voor de middenschool in Nederland. De kern van deze tweede paragraaf wordt gevormd door een globale beschrijving en bespreking van 4 middenschoolconcepten aan de hand van drie kenmerken of dimensies van emancipatorisch onderwijs die zijn afgeleid uit de adviezen van de I.C.M. Paragraaf 3 gaat in op de vormgeving van de (emancipatorische) middenschool in het innovatieproces. Daarbij wordt de middenschool in Heythuysen als exemplaar gebruikt. Aan de hand van het experiment Heythuysen wordt de noodzaak van curriculumontwikkeling en -onderzoek geïllustreerd. In een laatste paragraaf 4 geef ik enkele suggesties voor een vorm van curriculumonderzoek die als ontwikkelingsonderzoek kan worden getypeerd.

De onderwijskunde zou o.a. via dit type onderzoek een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de vormgeving van de middenschool.

Dit pleidooi is zeker niet nieuw of origineel. Zie bijv. Doornbos (1970) en Van Gelder (1972). Het is echter wel van belang de noodzaak hiervan opnieuw te onderstrepen gelet op de grote behoefte aan bruikbare leergangen voor de dagelijkse praktijk in de middenscholen. Veel scholen maken gebruik van traditionele leergangen, al of niet aangevuld met extra materiaal om gedifferentieerd onderwijs mogelijk te maken. In de praktijk leidt dit tot allerlei problemen (Tesser, 1980; Radstake e.a., 1980, blz. 32). De vormgeving van de middenschool is in hoge mate afhankelijk van leergangen voor gedifferentieerd onderwijs.

1. Het begrip schoolconcept

In de discussie over een 'emancipatorische middenschool' bewegen we ons op het gebied van schoolcon-

* Deze discussiebijdrage is als paper gepresenteerd op de studiedag over: 'De middenschool ook een zorg voor de onderwijskunde?' op 19 maart 1981 te Utrecht. Ten behoeve van publikatie in Pedagogische Studiën is de tekst op enkele punten bijgesteld.

cepten¹. Daarom lijkt het zinvol om kort aan te geven hoe ik de term 'schoolconcept' gebruik in dit referaat. Bij schoolconcepten gaat het om fundamentele opvattingen met betrekking tot de taak en functie van de school (Nijhof, 1979, blz. 8). Volgens sommige auteurs (Oblinger, z.j.) is een schoolconcept (zij spreken dan van een schooltheorie) een systematische beschrijving en analyse van de school. Het doel van zo'n schooltheorie is het construeren van een model van de schoolwerkelijkheid met behulp waarvan men de effecten van veranderingen kan voorspellen. In deze Popperiaanse visie wordt een schooltheorie opgevat als een netwerk waarbij centrale dimensies in onderlinge samenhang worden beschreven en geanalyseerd.

Wanneer men de grenzen van een schooltheorie zo strak trekt, vallen politieke, ideologische en normatieve uitspraken buiten het gebied van het schoolconcept.

Ook uitspraken die betrekking hebben op een school die er nog niet is, b.v. 'de Nederlandse middenschool in 1990' vallen buiten deze definitie. Deze school laat zich immers (nog) niet in descriptieve termen beschrijven.

Het lijkt mij bij de huidige stand van de onderwijskunde niet zinvol om deze strikte definitie van schoolconcept te hanteren voor de discussie over de vormgeving van de middenschool. Voor de discussie over de middenschool lijkt het ruimere begrip van schoolconcept in de betekenis die Nijhof (1979) en Curvo, De Kok-Damave (1980) en Adl-Amini (1976) er aan geven meer geschikt. In deze ruimere definitie vallen naast descriptieve en empirische uitspraken ook opvattingen over hoe de middenschool er uit zou moeten zien, onder het begrip schoolconcept. Hierdoor krijgt het begrip een sterk programatisch en dynamisch karakter. Hiermee kan gewerkt worden bij de discussie over de vormgeving van de middenschool. Schoolconcepten kunnen een functie vervullen bij het ontwerpen, construeren en evalueren van de middenschool. De discussie dient dan te gaan over de vraag of een bepaald concept wenselijk en haalbaar is. In deze discussie kunnen empirische gegevens, theorieën en normatieve uitspraken een rol spelen.

(School)concepten kan men volgens verschillende gezichtspunten ordenen:

- a) Naar *niveau*: Onderwijsleerplan, schoolwerkplan en leergang.
- b) Naar *factoren*: Vgl. b.v. de indeling van Kramp in een reeks factoren zoals: politieke, normatieve doelen, middelen, beginsituatiefactoren, opleidings- en didactische factoren. (Adl-Amini, 1976, blz. 60)
- c) Naar *functies*: Legitimerings-, heuristische-, innovatieve-, instrumentele functies.

vatieve-, instrumentele functies.

d) Naar *benaderingswijze*: De cognitieve procesbenadering, de technologische benadering, de zelf-actualiserende benadering, de bestaansoriënterende benadering en de academisch-rationalistische benadering. (Indeling van Eisner en Vallance, in: Nijhof, 1979).

e) Naar *uitgangspunt* bij de opbouw van een curriculum (Designs): specifieke competenties, disciplines of vakken, sociale activiteiten en problemen, procesvaardigheden, individuele behoeften en interesses (Saylor en Alexander, 1974).

In dit referaat ga ik niet verder in op bovengenoemde onderscheidingen. Bij de bespreking van enkele middenschoolconcepten in de volgende paragrafen wordt enkele keren naar bovenstaande indeling verwezen.

2. Schoolconcepten voor de middenschool

2.0. Inleiding

Deze paragraaf is als volgt opgebouwd. Allereerst wordt geprobeerd om in enkele zevenmijlspassen de discussie over de vormgeving van Nederlandse middenschool in de periode 1970-1980 te recapituleren.

Na dit historische uitstapje wordt een algemeen kader geschetst voor schoolconcepten m.b.t. de middenschool. Hierbij wordt zeer in het kort de indeling van Rolff (1980) weergegeven. Daarna wordt kort ingegaan op het begrip 'emancipatorische middenschool' van de I.C.M. en worden vervolgens enkele specifieke middenschoolconcepten beschreven en van commentaar voorzien.

2.1. Accenten in de discussie 1970-1980

Eind zestiger jaren begin zeventiger jaren is mede naar aanleiding van publikaties in het buitenland een discussie gevoerd over de middenschool in Nederland. Vanuit de onderwijskunde kunnen o.a. de namen van Van Gelder, Velema, Van Lieshout, Matthijssen en Geerars worden genoemd. Onderwijskundigen zijn vanaf de beginperiode betrokken geweest in de discussie over de vormgeving van de middenschool. (Lagerweij, 1979) Mede op basis van adviezen van de I.C.M. is in de jaren zeventig verder gewerkt aan de vormgeving van middenschoolonderwijs in de praktijk van de experimenteerscholen. Deze adviezen en ontwikkelingen werden begeleid door verschillende publikaties (vgl. bijv. de bijdrage van Duijker in het themanummer over de contourennota in Pedagogische Studiën, oktober 1976). Voorts kan worden gewezen op meer recente publi-

katies zoals van De Koning (1978), De middenschool, F.N.V., (1979), Creemers (1980), Hoogbergen (1980).

Geen van bovenstaande auteurs heeft zich beperkt tot een schooltheorie ('Theorie der Schule') in de eerdergenoemde strikte betekenis van het woord. Integendeel, men heeft zich in de discussie gestort op basis van een brede definitie van schoolconcepten. D.w.z. dat naast descriptieve of empirisch gefundeerde uitspraken ook uitspraken van normatieve en onderwijspolitieke aard werden gedaan.

In het begin van de achterliggende periode lag de nadruk vooral op discussies over de 4 uitgangspunten, emancipatorisch of technocratisch onderwijs, de schoolorganisatie en de differentiatie. Recentelijk krijgt de inhoudelijke kant van het curriculum meer aandacht (vgl. b.v. publikaties van de S.L.O., o.a. Discussienota, naar een onderwijsleerplan tussen nu en 1985, (1980), Creemers (1980) en Hoogbergen (1980). Ook in de F.N.V.-bijdrage, De Middenschool (1979) en in het artikel van De Koning (1978) worden belangrijke zaken m.b.t. het curriculum aan de orde gesteld. In de discussie wordt nu vooral aandacht gegeven aan de vormingsgebieden, de eindtermen en de afsluiting.

Met name het aspect van de basisvaardigheden staat centraal in de belangstelling. Hiermee worden die vaardigheden bedoeld die *alle* leerlingen moeten beheersen. (Communale of gemeenschappelijke doelen).

2.2. Algemeen kader: de indeling van Rolff

Als startpunt voor een inhoudelijke beschrijving en bespreking van enkele scholingsconcepten met betrekking tot de Nederlandse Middenschool, lijkt het zinvol heel kort een algemeen kader aan te geven waarbinnen deze concepten kunnen worden geplaatst.

Allereerst kunnen dan de bekende 4 uitgangspunten voor de middenschool worden genoemd:

- Uitstel van studie- en beroepskeuze naar een later tijdstip (15 à 16 jaar).
- Voortzetten van het streven van de basisschool om alle leerlingen gelijkwaardige mogelijkheden te bieden hun talenten te ontplooiën.
- Verbreding van het onderwijs- en vormingsaanbod; naast de ontwikkeling van cognitieve bekwaamheden ook aandacht voor de ontwikkeling van creatief-artistieke, technische en sociale bekwaamheden.
- Aanbieden van passende onderwijsleersituaties voor zowel individuele ontwikkeling als sociale bewustwording. (Lagerweij, 1979)

Uitwerkingen van en argumenten voor deze 4 uitgangspunten treft men aan in o.a. de Contourennota en verschillende adviezen van de I.C.M. Ook in buitenlandse literatuur kan men uitwerkingen en theoretische onderbouwingen vinden van uitgangspunten voor de middenschool. Bekend is b.v. het pleidooi van Klafki (1976) voor de geïntegreerde Gesamtschule. Hierin voert Klafki 8 argumenten aan om de noodzaak van de middenschool aan te tonen. Deze argumenten zijn tevens als kenmerken en uitgangspunten te beschouwen. Naast dit schoolconcept van Klafki kan verder nog het overzicht van Stubenrauch (1972) worden genoemd. Stubenrauch noemt een drietal schoolconcepten: de functionele, de politieke en de leerpsychologische benadering. Zeer bekend is ook de indeling van Rolff (1973) in technocratische en emancipatorische middenschool. Deze indeling werd door Rolff in de Nederlandse discussie over de middenschool geïntroduceerd op een conferentie in Beekbergen. Dit begrippenpaar zou later heel wat stof doen opwaaien.

Recentelijk heeft Rolff (1979) een nieuw overzicht gegeven van soorten schoolconcepten ten behoeve van de middenschool. Hierbij sluit Rolff expliciet aan bij literatuur rondom de 'schoolconcepten' en bij ontwikkelingen in de praktijk van de Gesamtschule. Rolff onderscheidt 3 hoofdbenaderingen waarbinnen nog meer onderscheidingen mogelijk zijn:

1. Maatschappelijk-politieke benadering

Dit concept is ontwikkeld vanuit kritiek op het verticale schoolsysteem. Hierbij wordt het argument van vermindering van sociale en maatschappelijke ongelijkheid centraal gesteld. Hierbinnen kan men een *liberale* en een *sociaal-democratische* positie onderscheiden. Vermindering van ongelijkheid in liberale zin impliceert het recht op onderwijs overeenkomstig begaafdheid, verbetering van startkansen en verbetering van kansen van het individu in de concurrentiestrijd. Vanuit de sociaal-democratische positie wordt de nadruk gelegd op solidariteit, hetgeen tot uitdrukking komt in het benadrukken van gemeenschappelijke resultaten voor alle leerlingen en het recht op compensatie.

2. Economische benadering

Deze benaderingswijze stelt de noodzaak van de middenschool aan de orde vanuit de behoefte aan breed opgeleide, hooggekwalificeerde werknemers in het bedrijfsleven. Met name in het midden van de zestiger jaren bestond in het bedrijfsleven behoefte aan veelzijdig inzetbaar personeel².

3. Pedagogisch-onderwijskundige benadering

Hieronder vallen argumenten en opvattingen over vernieuwing van het onderwijs zoals: verwe-

tenschappelijking van het onderwijs, individualisering, verbetering van de motivatie en stimuleren van leerlingen, sociale ervaringen etc.

In dit paper kan niet uitgebreid worden ingegaan op achtergronden en details voor diverse benaderingen van de middenschool. Ik verwijs hiervoor naar o.a. de hierboven genoemde auteurs. Gelet op de vraagstelling lijkt het zinvol om in het kort in te gaan op het begrip emancipatorische middenschool.

2.3. *Emancipatorische middenschool*

Emancipatie is een sleutelbegrip in opvoeding en onderwijs. Deze term wordt in verband gebracht met begrippen als: mondigheid, bevrijding van dwang, bewustwording, opkomen voor je rechten, zelfontplooiing, vaardigheid, weerbaarheid, democratisering, afbouw van prestatiedwang, meebeslissen, zelfbeschikking enz.

Herbert Bath stelt in zijn studie 'Emanzipation als Erziehungsziel?' enigszins mistroostig vast: 'Der Begriff Emanzipation durchzieht inzwischen eine ganze Literatur, er hat in den letzten Jahren eine inflatorische Ausweitung angenommen und ist zum Schlagwort geworden' (Bath, 1974, blz. 8)

Voor onze discussie lijkt het verstandig om niet al te veel uit te wijden over algemene definities van emancipatie binnen diverse stromingen en situaties. Ik wil wat dichterbij huis blijven en de discussie zoveel mogelijk toespitsen op de term emancipatorische middenschool.

Zoals bekend speelt deze term in de discussie over de Nederlandse Middenschool een belangrijke rol (vgl. Rolff, 1973; het 8e I.C.M. advies; De Koning, 1978; Creemers, 1980). Ook in buitenlandse literatuur wordt deze term regelmatig in verband met de middenschool gebruikt, zie bijv. Heller (1973).

Voor een definiëring van 'emancipatorische middenschool' sluit ik primair aan bij het achtste advies van de Innovatiecommissie Middenschool. De I.C.M. is van mening dat de 4 uitgangspunten verschillende interpretaties toelaten met als uitersten een technocratische school en een emancipatorische school. De I.C.M. staat op het standpunt dat een ontwikkeling in de richting van emancipatorisch onderwijs gewenst is. Echter de experimenten moeten binnen de vrijheid van onderwijs in eerste instantie de vertalingen geven van emancipatorisch onderwijs.

Door de Innovatiecommissie Middenschool wordt emancipatie omschreven als het streven naar het beheersen van situaties waarin de mens (als individu of als groep) door maatschappelijke krachten buiten hemzelf bepaald wordt. Emancipatorisch onderwijs beoogt alle leerlingen te leren tot zelfbepaling te

komen, mondigheid te verkrijgen en verantwoord te handelen. Emancipatorisch onderwijs is van belang voor elke leerling en voor alle groepen van leerlingen. Het dient niet beperkt te worden tot bijvoorbeeld sociaal achtergestelden, intellectuele laatbloeiers, meisjes, gehandicapten. Emancipatorisch onderwijs wordt vaak vergeleken met het onderwijs in een prestatieschool. Het leren verantwoordelijk te handelen vormt geen tegenstelling met het idee dat leerlingen prestaties hebben te leveren. In emancipatorisch onderwijs gaat het vooral om de prestaties ten dienste van of samen met anderen tot stand gekomen, doch niet om die welke tot stand komen ten koste van of slechts in vergelijking met de andere leerlingen. (Achtste advies I.C.M., 1976, blz. 20)

De nadruk op funderend onderwijs en basisvaardigheden en (in principe) de toelaatbaarheid tot alle vormen van vervolgonderwijs (bovenschool), wordt in het elfde advies nog aangescherpt. (Elfde advies, 1977, blz. 42.) Met betrekking tot de indeling in leergebieden wordt in het achtste advies verwezen naar de ideeën van Von Hentig. In het elfde advies wordt door de I.C.M. gesteld dat de indeling in leergebieden niet in de eerste plaats dient te geschieden op grond van de bestaande indeling in wetenschapsgebieden.

Het lijkt van belang om op te merken dat de omschrijving van emancipatorisch onderwijs in het achtste advies geplaatst is in een paragraaf (par. 3) waarin gesproken wordt over 'ander onderwijs met andere doelen'. Het gaat om een bepaalde uitwerking van de 4 uitgangspunten. De uitwerking van de I.C.M. van het concept emancipatorische middenschool vat ik in Figuur 1 samen met 3 reeksen van trefwoorden.

Deze interpretatie van de I.C.M. van de 4 uitgangs-

1. Sociale bewustwording/Individuele ontplooiing³
beheersing van situaties, kritische stellingname, zelfbepaling, mondigheid, keuzevrijheid.
2. Basiseisen
Middenschool als funderend onderwijs; algemene of basiseisen centraal, in principe toelaatbaarheid tot alle vormen van vervolgonderwijs.
3. Leergebieden
Leergebieden in plaats van traditionele schoolvakken of wetenschappelijke disciplines.

Figuur 1 *Kenmerken van een emancipatorische middenschool*

punten van de middenschool in de richting van emancipatorisch onderwijs kan worden vergeleken met andere middenschoolconcepten.

Gekozen is voor enkele recente publikaties m.b.t. de middenschool: De Koning (1978), De Middenschool, F.N.V. (1979), Creemers (1980) en Hoogbergen (1980). Hoewel het gaat om bijdragen met een verschillend karakter lijkt het zinvol om te kijken op welke wijze de uitgangspunten van de middenschool zijn uitgewerkt en of deze uitwerking voldoet aan de 3 kenmerken van emancipatorisch onderwijs zoals samengevat in Figuur 1.

2.4. Een maatschappelijk-politieke benadering: P. de Koning

Door De Koning (1978) is een poging ondernomen om na te gaan welke consequenties opvattingen over gelijke kansen hebben voor de organisatie en inhoud van examens en afsluitingen. Deze problematiek wordt exemplarisch betrokken op de middenschool. De Koning onderscheidt 3 opvattingen van gelijke kansen: gelijke kansen voor gelijkbegaafden, gelijke kansen door vrijheid van ontplooiing en gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten. Met name de laatste opvatting is binnen onze vraagstelling relevant omdat deze door De Koning wordt gezien in het kader van een emancipatorische middenschool. In de indeling van Rolff kan dit schoolconcept van De Koning worden gezien als een 'Gesellschaftspolitische Ansatz' en wel vanuit een sociaal-democratische positie. Enkele centrale kenmerken van dit concept zijn:

- Gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten.
- Belangrijkste motief; emancipatie.
- Beschikbare middelen, energie, tijd, niet gelijk verdeeld maar ten gunste van zwakke leerlingen.
- Middenschool als funderend onderwijs moet gelijkheid van resultaten nastreven.
- Gemeenschappelijke afsluiting van de middenschool.
- Formulering van gemeenschappelijk minimum programma.
- Alle leerlingen kunnen aan alle vormen van vervolgonderwijs deelnemen (zelfde rechten).
- Verschillen in *tijd*: je kunt eerder afsluiten en vervolgen met extra onderdelen.
- Overgang middenschool/bovenschool is cruciaal.
- Afsluiting evaluatief i.p.v. selectief.
- Objectiviteit en normering waarborgen via criteriumtoetsen.
- Centralisatie van examens.
- Nadruk op kwalificatiefunctie i.p.v. reproductie en selectie.

2.5. Nog een maatschappelijk-politieke benadering: de F.N.V.

In een nota afkomstig van de beleidsgroep onderwijs van de F.N.V. (De Middenschool, 1979), wordt een middenschoolconcept gepresenteerd dat eveneens als een maatschappelijk-politieke benadering kan worden getypeerd. Ook hier gaat het volgens de indeling van Rolff, om een sociaal-democratisch standpunt. Enkele kenmerken van dit concept zijn:

- Emancipatiegerichte middenschool, doorbreken van sociale ongelijkheid.
- Vermaatschappelijking van het onderwijs, d.w.z. kennis en vaardigheden in samenhang met het maatschappelijk gebruik presenteren.
- Presteren is niet gericht op selecteren maar op ontplooiing.
- Leren wordt gezien als complexe opgave.
- Basisvaardigheden centraal o.a. samenwerken, communicatie, informatieverwerking, probleemoplossen, besluitvorming.
- 4 brede maatschappelijke leergebieden: arbeid, sociaal cultureel bestel, maatschappelijke dienstverlening, maatschappelijk bestel.
- Leerstofaanbieding van concreet naar abstract.
- Aandacht voor de individuele leerling (interesse, ontplooiing).
- Basisvaardigheden worden via thematisch onderwijs in maatschappelijke leergebieden eigen gemaakt. Het *thematisch* onderwijs wordt echter gevolgd door een *systematische* leerfase waarin de basisvaardigheden gericht worden aangeleerd volgens meer traditionele vakkenindelingen.

2.6. Een pedagogisch-onderwijskundige benadering: B. Creemers

Door Creemers 1980 is in een recente RION-publikatie geprobeerd om een uitwerking te geven aan de 4 uitgangspunten ten behoeve van de vormgeving van de middenschool. Tegen de achtergrond van de indeling die Rolff geeft van schoolconcepten voor de middenschool past de bijdrage van Creemers in de 'Pädagogischer Ansatz'. Enkele centrale kenmerken van het schoolconcept van Creemers zijn:

- Emancipatorisch onderwijs.
- Middenschool als eindpunt van funderend onderwijs.
- Bereiken van gemeenschappelijke eindtermen primair.
- Normhandhaving.
- Formulieren van minimale eindtermen voor taal, lezen, wiskunde.
- Nadruk op cognitieve, instrumentele vaardigheden.

ciet. Echter bij de bespreking van werkvormen spreekt hij zich uit vóór orthodox, leidend, taakstellend leerkrachtgedrag in plaats van begeleidend, interactieve benaderingen gericht op de behoeften en de individuele ontplooiing van de leerlingen. De F.N.V. daarentegen legt grote nadruk op sociale bewustwording en individuele ontplooiing.

Basiseisen centraal

Op dit punt zijn de auteurs eensluidend, al verschilt ook hier de motivering aanzienlijk. Men wijst op de noodzaak om in de middenschool als funderend onderwijs de gemeenschappelijke doelen centraal te stellen. De Koning geeft een motivering op basis van een analyse van de school in de huidige maatschappij. Creemers en Hoogbergen sluiten beide aan op de ideeën van De Koning met betrekking tot dit punt. Creemers legt vooral de nadruk op cognitieve vaardigheden terwijl de F.N.V. naast cognitieve aspecten vooral de sociale en maatschappelijke aspecten benadrukt.

Inhouden/leergebieden

Het meest uitdrukkelijk spreekt Creemers zich uit op dit punt. Hij ziet de discipline-gewijze verkaveling van de werkelijkheid als een dominante werkelijkheid. Het onderwijs moet hierbij aansluiten. Hoogbergen neemt deze gedachte over. De Koning spreekt zich niet uit op dit punt omdat in de vraagstelling van zijn artikel dit aspect niet is opgenomen. De F.N.V. kiest voor brede maatschappelijke leergebieden. Na een thematische fase waarin de leergebieden centraal staan, volgt echter een systematische, vak-engerichte fase.

2.9. Kritische opmerkingen en persoonlijke stellingname

1. Van de 3 hoofdkenmerken voor emancipatorisch onderwijs volgens de I.C.M., wordt slechts één kenmerk, nl. gemeenschappelijke basiseisen, uitdrukkelijk in alle 4 middenschoolconcepten overgenomen. Uit de inhoud en uit de volgorde waarin de artikelen zijn geschreven blijkt dat de artikelen sterk op elkaar zijn betrokken. De rode draad in de 4 concepten is m.i. het uitgangspunt van De Koning m.b.t. *gemeenschappelijke eisen* voor alle leerlingen. De motivering hiervoor is bij De Koning het meest consistent. Creemers neemt dit punt over. Hij zwakt echter het onderscheid tussen liberale en socialistische opvattingen af door te stellen dat beide elkaar vinden in normhandhaving. Hij verzuimt echter op het cruciale punt door te vragen nl. wat is het doel van die norm-

handhaving? Gaat het om normhandhaving ten behoeve van bewaking van het gemeenschappelijke niveau en gemeenschappelijke rechten van alle leerlingen of staat normhandhaving in dienst van selectie van de begaafde leerlingen (vgl. Rolffs indeling in par. 2.2.).

Hoewel Hoogbergen gemeenschappelijke basiseisen hoog in het vaandel voert, blijft hiervan in zijn uitwerking nauwelijks wat over. Door een gemitigeerd systeem van setting (lees: streaming) in combinatie met keuzevakken komt hij uit bij een situatie waarin van een gemeenschappelijk basisprogramma geen sprake meer is. Hiermee plaatst hij zich haast lijnrecht tegenover De Koning hoewel op verbaal niveau hetzelfde uitgangspunt wordt aangehangen.

2. Het F.N.V. concept wordt door de opstellers duidelijk als emancipatorisch of emancipatiegericht betiteld. Dit concept voldoet aan alle 3 genoemde kenmerken van de emancipatorische middenschool. Dit concept bevat interessante gezichtspunten omdat enerzijds ideeën uit de zestiger en zeventiger jaren met betrekking tot sociale bewustwording/individuele ontplooiing en brede leergebieden worden vastgehouden, terwijl anderzijds de noodzaak van basisvaardigheden voor alle leerlingen wordt onderstreept. Het zal echter geen eenvoudige taak zijn om deze 3 kenmerken op evenwichtige wijze in curricula te vertalen. Het gaat om eisen die onderling in een zekere spanningsverhouding staan. (Individu versus maatschappij, eenheid versus verscheidenheid.) Voorts zit in de afbakening van de leergebieden nogal wat overlap, terwijl een zo radicale breuk met bestaande vakkenindelingen en bijbehorende organisatiestructuren in het voortgezet onderwijs en de N.L.O. problematisch zou kunnen zijn. De aansluiting tussen thematisch en systematisch onderwijs is niet duidelijk. Overigens ben ik van mening dat het F.N.V.-concept grote aandacht verdient in de discussie over de vormgeving van de middenschool (zie ook Tesser, 1980).
3. De term emancipatorisch onderwijs wordt blijkbaar zeer verschillend uitgelegd. De Koning, de F.N.V. en Creemers beroepen zich uitdrukkelijk op deze term. Zij komen echter tot verschillende keuzen m.b.t. de drie kenmerken van de I.C.M.
4. Bij Hoogbergen wordt een centraal kenmerk van emancipatorisch onderwijs (gemeenschappelijk basisniveau) overgenomen. Echter de term emancipatorisch onderwijs wordt door Hoogbergen expliciet afgewezen.
5. Opvallend is dat 'bewustwording en individuele ontplooiing' momenteel in de discussie over de

middenschool zo laag worden gewaardeerd. Na de kritiek van o.a. Duijker (1976) op de ideologie van de zelfontplooiing, lijkt het er op dat de term zelfontplooiing i.v.m. het onderwijsbeleid aan aantrekkingskracht heeft ingeboet. In het begin van de jaren zeventig behoorde het echter tot de goede toon om zelfontplooiing als belangrijke doelstelling van het onderwijs te zien. Zo stelt Matthijssen (1971): 'Het zelfbeschikkingsmodel dankt zijn naam aan het leidende principe dat de maatschappij zodanig ingericht dient te zijn dat ieder individu in staat wordt gesteld zijn specifieke interesses en bekwaamheden te ontplooiën'. Het gaat volgens Matthijssen niet om de veronderstelde behoeften van het maatschappelijk systeem, maar om de behoefte van het individu (Matthijssen, 1971, blz. 41). Interessant is dat wanneer we het zelfbeschikkingsmodel van Matthijssen op de 3 punten van de emancipatorische middenschool vergelijken met de concepten van Creemers en Hoogbergen, dan neemt Matthijssen een volstrekt tegengestelde positie in op elk van de 3 punten. Matthijssen kiest voor individuele ontplooiing, brede leergebieden en projectonderwijs, uniforme basiseisen in de vakdisciplines wijst hij af. Hij kiest voor pluriformiteit i.p.v. het primaat van de intellectualiteit.

Concluderend kan worden vastgesteld dat de discussie over de individuele ontplooiing m.b.t. de middenschool in 10 jaar een belangrijke wending heeft genomen.

De definiëring van emancipatorisch onderwijs van de I.C.M. in 1975 neemt in deze discussie een tussenpositie in, voor zover enerzijds zelfbepaling, mondigheid, keuzevrijheid belangrijk worden geacht en anderzijds het belang van algemene prestatie-eisen wordt benadrukt.

6. Het benadrukken van *gemeenschappelijke prestaties* voor alle leerlingen en het instellen van objectieve, centrale toetsingen zoals De Koning voorstelt is niet zonder problemen. Hoewel de argumentatie van De Koning mij zeer aanspreekt zit met name in de *centrale* toetsing een groot gevaar, nl. dat de gegevens niet primair gebruikt worden, zoals De Koning dat wil, voor een evaluatie van het onderwijs maar ook voor het etiketteren van leerlingen. Het bewaken van het gemeenschappelijke niveau kan m.i. beter op het niveau van de afzonderlijke school plaatsvinden.

Per school zou moeten worden vastgesteld wat het optimale, gemeenschappelijke niveau moet zijn voor alle leerlingen. En dit moet niet alleen bij de afsluiting (dus aan het eind van de rit) worden vastgesteld maar ook tussentijds. De school kan

dan nog maatregelen nemen om leerlingen, die nog niet aan de minimeisen voldoen, alsnog tot het vereiste niveau te brengen. In plaats van een centrale landelijke toetsing lijkt een school-interne toetsing als onderdeel van het curriculum meer geschikt (vgl. Doornbos, 1970, p. 80).

Ook de I.C.M. plaatst in het 15e advies kritische kanttekeningen bij de idee dat de kwaliteit van het onderwijs zou moeten worden vastgesteld via centrale toetsingen van minimum eindtermen (1980, p. 69). Een argument om per school te kiezen voor een zo hoog mogelijk, optimaal, gemeenschappelijk niveau voor alle leerlingen, kan worden gevonden in het feit dat onderzoeksresultaten in West-Duitsland hebben uitgewezen dat er grote verschillen bestaan tussen gemiddelde prestaties in de verschillende Gesamtschulen. Deze verschillen zijn wellicht toe te schrijven aan kenmerken van het onderwijs maar ook aan kenmerken van de leerlingpopulatie. Het lijkt niet juist om één uniform niveau op te leggen aan alle scholen. Voor sommige scholen zal dit niveau te laag zijn, voor andere te hoog. Bovendien blijft er dan voor de school weinig vrijheid over om positie te kiezen op de dimensie eenheid – verscheidenheid. Per school dient een zekere speelruimte te blijven om op basis van onderwijsfilosofie, situationele en regionale factoren het gemeenschappelijke minimum niveau vast te stellen. De gedachte van De Koning dat de middenschool moet streven naar een zo hoog mogelijk gemeenschappelijk niveau voor alle leerlingen, ondersteun ik volledig. Ook de gedachte dat de toetsing zo objectief mogelijk moet zijn volgens duidelijke criteria. Ditzelfde geldt voor het garanderen van gelijke rechten op doorstroming na de middenschool. De niveaubepaling dient naar mijn mening echter niet centraal te gebeuren, maar op het niveau van de school en in het kader van het curriculum. Overigens doet deze stellingname niets af aan de noodzaak om via landelijk onderzoek te achterhalen hoe het niveau van de verschillende scholen ligt.

7. De discussie over de *leerinhouden* lijkt de laatste jaren steeds meer uit te monden in een pleidooi voor discipline-gewijze verkaveling (zie Creemers, 1980 en Hoogbergen, 1980). Evenals bij het punt van individuele ontplooiing zien we hier dat de standpunten uit het begin van de jaren zeventig ter discussie worden gesteld. Tegenwoordig wordt het kenmerk van brede leergebieden niet door iedereen tot een essentieel kenmerk van een (emancipatorische) middenschool gerekend. Echter, de argumenten die met name door Creemers

en Hoogbergen worden genoemd, zijn erg summier en m.i. nauwelijks steekhoudend. Creemers pleit voor een discipline-gewijze verkaveling van de werkelijkheid omdat dit een dominante werkelijkheid is (Creemers, 1980, blz. 6). Het is nog maar de vraag of deze werkelijkheid dominant is en voor welke groeperingen en sectoren in de samenleving dit geldt. Zelfs al zou deze werkelijkheid dominant zijn, dan is het nog de vraag of de school zich hieraan zou moeten conformeren. In elk geval wordt hiermee een essentieel punt van de middenschool overboord gegooit. Tevens gaat het hier om een centraal punt van emancipatorisch onderwijs (vgl. Heller 1973, blz. 399) en 404).

De keuze voor een verkaveling in vakken heeft belangrijke praktische en principiële consequenties. Als belangrijkste beperking van een curriculum-design gebaseerd op een indeling in vakken, noemen Saylor en Alexander (1974) het ontbreken van een directe relatie met de problemen en interesses van de leerlingen.

Kenmerkend voor emancipatorisch onderwijs is volgens diverse auteurs, dat het onderwijs moet aansluiten bij de behoeften, interesses en problemen van de leerlingen. Wanneer we kijken naar de enorme motivatieproblemen waarmee de school geconfronteerd wordt, lijkt een vakken-curriculum niet bepaald een gelukkige oplossing voor het onderwijs in de middenschool. Een blik op de lessentabel die Hoogbergen voorstelt (een zeer groot aantal vakken en lesuren van 45 minuten) roept alle kwalen van het traditionele onderwijs in het bewustzijn; o.a. leerstofoverlading, atomisering, ritualisering, systeemscheiding, demotivering.

In dit verband lijkt het nuttig om te wijzen op discussies die zijn gevoerd m.b.t. de meervoudige bevoegdheid op de N.L.O. Uit deze discussie zijn tal van argumenten te halen die pleiten voor het instellen van brede leergebieden. Zie o.a. het rapport van de zogenoemde commissie Hanselman, Advies (1974), de artikelenserie in *Intermediair* over de N.L.O., Van der Meer e.a. (1978), de zgn. DOLO-nota 'Hoe nu verder met de N.L.O.?' (1977).

Uit deze discussie blijkt dat overwegingen van haalbaarheid, rechtspositie en belangenbehartiging een belangrijkere rol hebben gespeeld dan pedagogische en onderwijskundige motieven. De interne organisatiestructuur van instituten zoals de N.L.O. en de S.L.O., waarin de dominante werkelijkheid van de vakdisciplines duidelijk aanwijsbaar is, zou weleens een belemmering

kunnen vormen voor het vormen van brede leergebieden. Interessant is echter dat de discussie op de N.L.O. op dit punt nog niet is afgesloten en dat allerlei aanzetten tot integratie naar bredere leergebieden aanwezig zijn. Vgl. b.v. het project op de N.L.O., Z-W Nederland m.b.t. de mega-vakken (maatschappijleer, economie, geschiedenis en aardrijkskunde). (De Winter, 1981, blz. 11 e.v.). Ook in een recent rapport van de samenwerkende experimentele lerarenopleidingen wordt gewezen op het belang van de ontwikkeling van brede leergebieden (N.L.O. in ontwikkeling, 1980). Mede naar aanleiding van deze N.L.O.-publicatie zou ik een indeling in leergebieden in discussie willen brengen, die is gebaseerd op de gedachte van integratie van bestaande en nieuwe vakken. In de huidige situatie lijkt dit beter haalbaar dan een volkomen nieuwe indeling in leergebieden zoals bij Von Hentig of in het F.N.V.-concept. Ook de latere voorstellen van de I.C.M. (Elfde advies, 1977, 48) gaan eerder in de richting van integratie van vakken dan van het ontwikkelen van geheel nieuwe leergebieden gebaseerd op een bestaansanalyse of een analyse van de maatschappij. Op grond van bovenstaande argumenten kom ik tot de volgende indeling in leergebieden:

Leergebieden:

1. Doe-vakken: tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen, expressievakken en algemene technieken.
2. Natuuronderwijs/exacte vakken: natuurkunde, scheikunde, biologie, wiskunde.
3. Oriëntatie op de samenleving: maatschappijleer, economie, geschiedenis, aardrijkskunde, levens- en wereldbeschouwing.
4. Zorgvakken: huishoudkunde, omgangskunde, gezondheidskunde.
5. Talen

Voor vakken als Nederlands en de moderne vreemde talen zullen vooralsnog afzonderlijk lessen gegeven moeten worden omdat ze veeleer instrumenteel van aard zijn.

Overigens zijn binnen het gebied van talenonderwijs allerlei verbanden denkbaar. Ook tussen de leergebieden en het taalonderwijs lijkt dit mogelijk. Zo stelt Geerars al in 1970 dat het via projectonderwijs mogelijk is om b.v. koken te verbinden met taalonderwijs. Bovenstaand overzicht zou ik aangevuld willen zien met onderdelen als bewegingsonderwijs en muzikale vorming, dans, mime en drama, waartussen allerlei verbanden denkbaar zijn.

Van groot belang lijkt mij dat gebruik gemaakt wordt van ideeën uit het L.T.O. en L.H.N.O. Met name vorming d.m.v. de techniek, en leren denken via het doen⁴.

3. Vormgeving emancipatorische middenschool: Heythuysen als exemplaar

Na een verkenning van enkele middenschoolconcepten vanuit de uitgangspunten voor emancipatorisch onderwijs in de vorige paragraaf, zal in deze paragraaf kort worden ingegaan op de vraag of het thans lopende innovatieproces leidt tot een emancipatorische middenschool. Daarbij ga ik exemplarisch te werk aan de hand van de situatie in de middenschool Heythuysen⁵.

Hierbij baseer ik me op 4 recente bronnen: Tesser (1980), De integrale middenschoolexperimenten (1980), Middenschool Heythuysen (1980), Friebe e.a. (1980). Het is niet de bedoeling om een beoordeling te geven van Heythuysen volgens de criteria van emancipatorisch onderwijs. Het gaat om het opsporen van enkele belangrijke discussiepunten en keuzemomenten m.b.t. de vormgeving van de middenschool met het oog op de bijdrage die de onderwijskunde hierbij zou kunnen leveren. Op basis van de drie genoemde criteria kom ik tot de volgende beschrijving van de middenschool in Heythuysen.

Sociale bewustwording/individuele ontplooiing

Uit de geraadpleegde bronnen blijkt dat dit kenmerk grote nadruk krijgt in de middenschool in Heythuysen. Op de volgende punten wordt hieraan aandacht besteed:

- De rol van de leerkracht als begeleider van de leerling.
- Aandacht voor de individuele leerling (o.a. keuzemogelijkheden; rekening houden met verschillen in belangstelling; mentorbegeleiding en spreekuur).
- Bij o.a. Nederlands, wereldoriëntatie en mentorprojecturen.
- Binnen de mentorprojecturen wordt met name in zgn. leefstofprojecten gewerkt aan sociale bewustwording, opgevat als gerichtheid op eigen directe problemen. Voorbeelden van deze projecten zijn: eenzaamheid, vooroordelen, straf en beloning, verhuizen, de Peel en werkelijkheidsbeleving.
- Aandacht voor rol doorbreking jongens en meisjes.
- Sociale integratie en bewustwording met betrekking tot heterogeniteit naar sociaal-cultureel milieu.

- Aandacht voor houding, zelfbeeld, motivatie en zelfvertrouwen.

Basiseisen

In de oriëntatieperiode, d.w.z. ongeveer de eerste twee jaar, ligt de nadruk op basisvaardigheden. In deze periode dienen alle leerlingen in heterogene groepen, dus ongeacht verschillen in aanleg en belangstelling, zich basisvaardigheden eigen te maken in de verschillende leergebieden. Primair wordt aandacht besteed aan houdingen en sociale basisvaardigheden (o.a. zelfvertrouwen, motivatie, zelfconcept).

Op de oriëntatieperiode volgt de *differentiatieperiode*, die niet voor alle leerlingen gelijk is. Men kan kiezen voor bepaalde vakken. Tevens worden, voor een deel van het onderwijs, groepen gevormd die in belangstelling en begaafdheid overeenstemmen. Tenslotte volgt dan de *determinatieperiode*, waarin de leerlingen hun definitieve studie- of beroepskeuze maken.

Op het eind van de middenschool, die vier jaar duurt (eventueel 3 jaar) ontvangt de leerling een middenschooldiploma en een profielbeschrijving. De profielbeschrijving geeft aan wat de leerling heeft bereikt. Het recht en de mogelijkheden van doorstroming zijn hiermee geregeld.

Leergebieden

Op de middenschool in Heythuysen wordt o.a. gewerkt met clusters van vakken of leergebieden. Het beste kan dit geïllustreerd worden aan de hand van de indeling voor het eerste jaar. De indeling is als volgt: (Tesser 1980, blz. 8)

- Technische oriëntatie en beeldend vormen.
- Talen: moedertaal, Duits en Engels.
- Wereldoriëntatie.
- Exacte vakken: wiskunde, natuurkunde en biologie.
- Lichamelijke opvoeding.

Later is uitbreiding van vakken mogelijk. Tevens vindt dan zowel interne als externe differentiatie plaats. In combinatie hiermee is er een systeem van basis- en keuze-uren.

Vanuit de vraagstelling, zoals geformuleerd aan het begin van de paragraaf en op basis van de hierboven gegeven beschrijving van Heythuysen als exemplaar, kom ik tot de volgende conclusies.

M.i. blijkt uit de door mij geraadpleegde bronnen, dat in Heythuysen gewerkt wordt in de richting van een middenschool die kenmerken vertoont van emancipatorisch onderwijs. Dit geldt heel duidelijk voor het kenmerk *sociale bewustwording* en *individuele ontplooiing*. M.b.t. het kenmerk *basiseisen* kan

worden gezegd dat deze in Heythuysen vooral in de onderbouw sterk worden beklemtoond, maar dat in de bovenbouw de differentiatie en determinatie overheerst. Dit culmineert in een profielbeschrijving waarmee het recht en de mogelijkheden van doorstroming zijn vastgelegd. Hiermee wordt niet voldaan aan de gedachte van (in principe) toelaatbaarheid tot alle vormen van vervolgonderwijs (zie Elfde advies I.C.M. 1977, blz. 42). Wellicht is in de omringende verticale schoolstructuren in Heythuysen dit principe van toelaatbaarheid niet realiseerbaar. Met betrekking tot de *leergebieden* kan worden opgemerkt dat weliswaar voor een aantal gebieden via clustering van bestaande vakken geprobeerd wordt om te komen tot integratie maar dat dit slechts ten dele gelukt is.

Tesser (1980) merkt hierbij op dat de vernieuwing van het onderwijs in Heythuysen erg vakspecifiek gebeurt. Nergens komen we bij de bespreking van uitgangspunten en inhoud van de vakprogramma's verwijzingen naar middenschooldoelstellingen of middenschoolideeën tegen. Hoewel de leerkrachten veel werk maken van het zelf-ontwikkelen van leer-materiaal, lijkt dit de mogelijkheden van de leerkrachten duidelijk te boven te gaan. Het gevaar bestaat dat de vernieuwing in Heythuysen beperkt blijft tot werkvormen en een leerlinggerichte aanpak (Tesser, 1980, blz. 81 en 104).

Uit de publikaties over Heythuysen blijkt dat daar met grote inzet en op uitstekende wijze wordt gewerkt aan de vormgeving van de uitgangspunten van de middenschool maar dat dit proces ondersteuning nodig heeft via curriculumontwikkeling en -onderzoek. In de volgende paragraaf wil ik enkele suggesties doen voor een bepaalde vorm van curriculumonderzoek als één van de mogelijke bijdragen aan het innovatieproces middenschool.

4. Ontwikkelingsonderzoek

Leergangontwikkeling ten behoeve van de middenschool dient vergezeld te gaan van onderzoek. Het belang hiervan ligt in het feit dat het gaat om de ontwikkeling van ander onderwijs met andere doelen, waarbij men niet kan gaan langs gebaande paden. Met name wanneer het gaat om leergangen voor gedifferentieerd onderwijs in brede leergebieden lijkt het noodzakelijk om aan het ontwikkelingswerk onderzoek te verbinden. Door Doornbos (1970, blz. 84) is 10 jaar geleden al gewezen op de noodzaak van onderzoek ten behoeve van ontwikkelingswerk. Recent is door Van den Akker (1980, blz. 5) opnieuw gepleit voor een sterke wisselwerking tussen onderzoek en ontwikkelingswerk. Dergelijke directe kop-

pelingen zijn tot nu toe schaars op het gebied van leergangontwikkeling.

Op één type onderzoek binnen deze categorie wil ik nader ingaan. Dit onderzoek wordt wel aangeduid met de term *ontwikkelingsonderzoek* (ook wel productie-onderzoek of construerend onderzoek genoemd). Het gaat hierbij om onderzoek dat op directe wijze bijdraagt aan de ontwikkeling van het curriculum⁶.

Dit onderzoek vormt een onderdeel van het ontwikkelingswerk. Het proces van leergangontwikkeling, kan worden gezien als bestaande uit vier deelprocessen: conceptontwikkeling, constructie, uitvoering en ontwikkelingsonderzoek. Deze deelprocessen treden niet successieel maar simultaan op.

Voorbeelden van dit type onderzoek treffen we o.a. bij Morocco (1979, 1980), bij het I.O.W.O., Onderzoek voor wiskunde-onderwijs (1979), bij Mettes en Pilot (1980) in het O.S.M. project, Verbeeten (1978), in het PLON-project, Wierstra e.a. (1980), in een deelproject van het Curvo-project, Van den Berg en Terwel (1980) en bij Terwel (1981, b). Zonder al deze voorbeelden op een hoop te gooien, wil ik enkele algemene kenmerken noemen van ontwikkelingsonderzoek zoals ik die wenselijk acht. Daarbij zijn bovenstaande bronnen als inspiratiebron gebruikt.

Ontwikkelingsonderzoek als een vorm van curriculumonderzoek:

- Heeft als centrale object de leergang in ontwikkeling.
- Is betrokken op de inhoud van de leergang, b.v. gedifferentieerd onderwijs voor tekenen, handvaardigheid, textiele werkvormen (Tehatex).
- Is gericht op een bepaalde context b.v. onderbouw middenschool.
- Levert een bijdrage aan de ontwikkeling en verbetering van de leergang.
- Levert een bijdrage aan conceptformulering en theorievorming m.b.t. de leergang. B.v. een theorie of concept voor gedifferentieerd werken binnen Tehatex.
- Vindt plaats in een ontwikkelingssituatie waarin conceptontwikkeling, constructie, uitvoering en onderzoek nauw op elkaar worden betrokken in een cyclisch proces waarin deductieve en inductieve momenten elkaar afwisselen.
- Wordt in het vroegste stadium van het ontwikkelingsproces in de planning meegenomen.
- Kan primair worden getypeerd als formatief-evaluatie onderzoek. Andere aspecten kunnen hier toe ook behoren, zoals situatie-analyse, behoeftepeiling en literatuurstudie ten behoeve van con-

- ceptformulering en theorievorming.
- Vindt plaats in nauwe samenwerking tussen onderzoekers, ontwikkelaars, docenten, begeleiders en opleiders die gezamenlijk werken aan één algemene doelstelling nl. ontwikkeling en implementatie van het curriculum.
 - Wordt opgezet vanuit de intentie van optimalisering. De onderzoeker gaat na in hoeverre het onderwijs op basis van dit bepaalde concept geconstrueerd kan worden.
 - Heeft een schooloverstijgende, landelijke betekenis omdat het een bijdrage wil leveren aan de ontwikkeling van materialen en theorieën m.b.t. een bepaald vormingsgebied die ook in andere situaties dan de ontwikkelsituatie bruikbaar zijn.

Ter verduidelijking van de algemene typering van ontwikkelingsonderzoek wil ik kort ingaan op een centraal aspect hiervan dat door Morocco helder is uitgewerkt. Zij noemt haar aanpak 'a working assumptions approach'. In deze benadering staat het formuleren van een reeks vooronderstellingen of theoretische aannamen centraal. Je zou dit ook een werktheorie, praktijktheorie of een schoolconcept kunnen noemen.

De vorm waarin de 'working assumptions' zijn gegoten is erg belangrijk. Men moet nl. aangeven *wat* men wil bereiken, met *welke methoden* men dat wil bereiken en *hoe* men denkt dat deze werken. In Figuur 3 is het model van haar 'working assumptions approach' weergegeven.

Wanneer school- en curriculumconcepten op deze wijze worden geformuleerd als theoretische en normatieve verantwoording van keuzen, kan via formatieve evaluatie een bijdrage worden geleverd aan zowel de verbetering van het curriculum als aan de ontwikkeling van een onderwijstheorie m.b.t. het onderhavige leergebied (vgl. ook Strike, 1979).

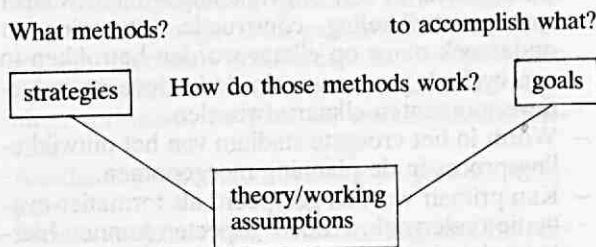
Uiteraard is hiermee lang niet alles gezegd over ontwikkelingsonderzoek (en formatieve evaluatie als centraal topic hierbinnen). Onze ervaringen met formatieve evaluatie in een project voor gedifferentieerd

eerd onderwijs voor Nederlands, Engels en wiskunde in de brugklas van een MAVO/LBO scholengemeenschap, wijzen uit dat formatieve evaluatie van grote betekenis kan zijn voor de vormgeving van het onderwijs (Van den Berg en Terwel, 1980)⁷.

Naar mijn mening zijn abstracte discussies over onderwijsconcepten tamelijk zinloos wanneer hieraan geen vervolg wordt gegeven in curriculumontwikkeling (vgl. ook Tesser 1980, blz. 104). Via ontwikkelingsprojecten waaraan ontwikkelingsonderzoek is gekoppeld, kan het concept 'emancipatorisch onderwijs' handen en voeten worden gegeven. Voorwaarde is wel dat op het niveau van het onderwijsleerplan voor de middenschool wordt aangegeven wat de kenmerken zijn van emancipatorisch onderwijs. Daarom is het terecht dat de S.L.O. momenteel prioriteit geeft aan de ontwikkeling van het Experimenteel (model) Leerplan voor het Middenschoolonderwijs (ELM). Abstracte discussies over schoolconcepten en curriculumontwikkelingsstrategieën moeten nu gevolgd worden door de ontwikkeling van bruikbare leergangen voor gedifferentieerd onderwijs in brede leergebieden van de middenschool. Discussies over schoolconcepten worden pas echt zinvol in ontwikkelingsituaties waarin concrete keuzen moeten worden gemaakt over inhouden, toetsen, criteria, werkvormen enz., binnen een bepaald leergebied.

Ontwikkelingsonderzoek (in het bijzonder formatief evaluatie-onderzoek), kan in dit proces een verhelderende rol spelen omdat het dwingt tot het maken van keuzen en het verantwoorden van deze keuzen. In een van de eerder genoemde Curvo-deelprojecten waarin een evaluatie van leergangen voor gedifferentieerd onderwijs in de brugklas van een MAVO/LBO schoolgemeenschap werd uitgevoerd, werden de keuzemomenten tijdens het ontwikkelings- en evaluatieproces steeds duidelijker. Tijdens dit proces wordt zichtbaar wat de betrokkenen bedoelen met opvattingen over b.v. verschillen tussen leerlingen (Van den Berg en Terwel, 1980). Dit kan dan leiden tot revisie van de leergang maar ook tot bijstelling van het schoolconcept en de doelstellingen van de leergang. Ontwikkelingsonderzoek kan zo een verhelderende, kritische functie vervullen, gericht op verbetering van de leergang en op de verdere ontwikkeling van theorieën en concepten in de leergang.

Ik denk dat het mogelijk is om via intensieve samenwerking tussen leerkrachten, professionele ontwikkelaars, onderzoekers, begeleiders en opleiders te komen tot de ontwikkeling van goede leergangen voor de middenschool⁸. Daarbij dient de onderzoeker zich ook inhoudelijk diepgaand bezig te houden



Figuur 3 Model van een 'working assumptions approach'

met de leergang, bijv. de differentiatieproblematiek m.b.t. 12-16-jarigen, de motivatie, het leergebied of vormingsgebied waarop de leergang betrekking heeft. Het onderzoek dient betrekking te hebben op de problemen, concepten en theorieën in de leergang. Daarmee is allerm minst bedoeld dat de onderzoeker de problemen van de ontwikkelingsgroep klakkeloos tot onderzoeksproblemen moet maken. Hij dient een kritische afstand te bewaren. Hij kan dit echter pas wanneer hij inhoudelijk goed is ingewerkt en vanaf het begin bij het ontwikkelingsproject is betrokken. Dan kan hij medeverantwoordelijkheid dragen voor de keuze van problemen en de vertaling hiervan in vragen voor b.v. formatieve evaluatie. Anders wordt de onderzoeker een pure 'Verfahrensfachmann' die hooguit een bijdrage kan leveren aan de formele aspecten van de ontwikkelings- en evaluatiestrategie los van de inhoud en de context van de leergang. De bijdrage aan het curriculum is dan echter gering. Wellicht is het curriculumonderzoek in Nederland te eenzijdig gericht (gewoest) op strategische aspecten van curriculumontwikkeling in het algemeen. Dit onderzoek heeft de neiging om zich steeds verder te verwijderen van de inhoud en de context van het curriculum, alsof de vraag naar de beste strategie los hiervan kan worden beantwoord. Daarbij lijkt het aspect van de ontwikkelingsstrategie soms een doel op zichzelf te worden. Curriculumonderzoek wordt zodoende gereduceerd tot onderzoek naar procedu-revoorschriften.

Hoewel het niet onbelangrijk is langs welke weg een curriculum wordt ontwikkeld, mag niet worden vergeten dat het uiteindelijk gaat om een goed curriculum. Bovendien zijn er vele wegen die naar Rome leiden. Eenzijdige aandacht voor de strategie kan ook een vlucht betekenen in meta-onderzoek en meta-theorie. Daarbij blijft de vraag *wat* er in de middenschool geleerd moet worden en op *welke wijze* dit moet gebeuren, onbeantwoord. Als illustratie van dit probleem geef ik een citaat van J. den Uyl uit een enkele jaren geleden gehouden interview in V.N. Hoewel deze uitspraak in een geheel andere situatie werd gedaan, lijkt het een uitspraak die ook voor de discussie over het object van curriculumonderzoek relevant is. *'Wat mij mateloos irriteert en heeft geïrriteerd (en dat is een cri de coeur), dat is die nadruk op de 'strategie'. Dat staat nergens voor. Ik heb altijd het gevoel dat mensen als ze niet meer de energie opbrengen om over de inhoudelijke vraagstukken na te denken, vluchten in het eindeloos gepraat over de strategie. Want dat kan iedereen, daar hoeft je niets voor te weten.'*

Het is gewenst dat in de komende jaren met voortvarendheid wordt gewerkt aan de inhoudelijke ont-

wikkeling van de middenschool. De hoofdlijnen dienen te worden vastgelegd in het ELM. Vervolgens dient een parlementaire beslissing te worden genomen over de invoering, resulterend in een Voorbereidingswet op de Middenschool. Hiermee zou de onduidelijkheid die nu zo verlamdend werkt, kunnen worden weggenomen. Binnen deze kaders kan de vormgeving van de Middenschool worden gerealiseerd via de ontwikkeling van (modellen voor) curricula voor gedifferentieerd onderwijs in brede geïntegreerde leergebieden. In relatie tot de ontwikkeling van deze curricula zouden programma's voor (na)scholing, begeleiding en onderzoek kunnen worden opgezet. Door het verbinden van ontwikkelingsonderzoek aan bijv. SLO-ontwikkelingsprojecten zou vanuit de onderwijskunde een belangrijke bijdrage geleverd kunnen worden aan de vormgeving van de middenschool. De experimentele middenscholen dienen in dit proces een belangrijke rol te vervullen omdat de kennis, ervaring en resultaten uit de praktijk onmisbaar zijn voor de vormgeving van de middenschool.

Noten

1. In navolging van Knoers (1981) geef ik de voorkeur aan de term schoolconcept in plaats van scholingsconcept. Dit laatste begrip kan verwarring oproepen met scholing als opleiding van leraren. Er is nog een andere reden om in het kader van een discussie over de middenschool te spreken over schoolconcept i.p.v. scholingsconcept. De term 'scholingsconcept' heeft vooral betrekking op procesmatige aspecten terwijl 'schoolconcept' zowel procesmatige als institutionele en inhoudelijke aspecten kan betreffen.
2. Dit argument lijkt thans minder goed gebruikt te kunnen worden. Er zijn aanwijzingen dat het niveau van de arbeidsinhoud is gedaald. Vooral op het niveau van het middenkader zijn veel banen verloren gegaan, terwijl het aantal arbeiders dat werkzaam is op het laagste functieniveau, relatief en absoluut is toegenomen. Deze ontwikkeling is des te meer verontrustend omdat het gemiddelde opleidingsniveau vrij sterk is gestegen (vgl. De Roos, 1981). Een veel gehoorde klacht is dat vraag en aanbod niet goed op elkaar zijn afgestemd. Enerzijds is er sprake van overscholing, anderzijds is er de klacht van: ze kunnen nog geen hamer vasthouden.
3. Sociale bewustwording en individuele ontplooiing worden in navolging van de I.C.M. bewust in één adem genoemd (zie Elfde advies 1977, blz. 27).
4. Terecht hebben vertegenwoordigers van het huishoudonderwijs geprotesteerd tegen de recente voornemens van staatssecretaris De Jong om het vak huishoudkunde te schrappen in de lessentabel van de onderbouw van het LBO.
5. Deze keuze komt allereerst voort uit de noodzaak tot beperking. De keuze voor Heythuysen in plaats van

- andere experimenten hangt samen met persoonlijke affiniteit, onderwijs- en onderzoekservaring in de sector van het lager beroepsonderwijs. Een belangrijke overweging om Heythuysen te kiezen was tenslotte ook de beschikbaarheid van publikaties over Heythuysen waarin expliciet op de vormgeving van de middenschool vanuit emancipatorisch perspectief wordt ingegaan (o.a. Tesser, 1980).
6. Het benadrukken van de noodzaak om ontwikkelingsonderzoek te realiseren doet niets af aan de betekenis van zowel landelijk, beleidsgericht onderzoek, als plaatselijk, schoolgericht onderzoek. Overigens blijkt uit het middenschool-onderzoek zoals het thans is opgezet en gedeeltelijk al is uitgevoerd dat het onderwijsleerproces in de middenschool zoals dit feitelijk verloopt te weinig aandacht krijgt. De middenschool blijft in deze opzet teveel een 'black box'. Vergelijk bijvoorbeeld de kritiek van de SVO op de evaluatie van de middenschool in een advies aan de minister d.d. 2 maart 1981. Dat wil zeggen dat datgene wat in de middenschool aan de orde wordt gesteld en de wijze waarop dit wordt aangeboden onvoldoende zichtbaar wordt gemaakt. Ook om deze reden lijkt curriculum-onderzoek zoals in dit artikel voorgesteld van belang.
 7. Overigens moet worden gezegd dat dit onderzoek niet voldoet aan alle genoemde kenmerken van ontwikkelingsonderzoek. Wel geeft dit voorbeeld enkele ideeën over de mogelijke functie van formatieve evaluatie in een project dat is gericht op de ontwikkeling van leerplannen voor gedifferentieerd onderwijs in de heterogene brugklas.
 8. Enkele ideeën hieromtrent heb ik uiteengezet in een schets voor een onderzoek ten behoeve van curriculumontwikkeling voor wiskundeonderwijs voor leerlingen van 12-16 jaar. (Terwel, 1981 b.) Hierin wordt o.a. ingegaan op de ontwikkelingsstrategie en ontwikkelingsonderzoek. Deze schets is inmiddels uitgewerkt tot een onderzoeksplan. Zie voorts Van den Akker (1980) en Carleer en Van den Akker (1981).
- Literatuur*
- Adl-Amini, B., *Schultheorie*, Geschichte, Gegenstand und Grenzen. Weinheim und Bazel; Beltz, 1976.
- Advies aan de centrale commissie voor onderwijsoverleg inzake alternatieven voor het tweevakkensysteem en het driegradenstelsel (Commissie Hanselman), 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1974.
- Achtste advies: *Het innovatieproces middenschool op langere termijn*. Zeist: I.C.M., 1976.
- Akker, J. van den, *De S.L.O. en curriculumonderzoek: op zoek naar een vruchtbare relatie*. Inleiding voor het symposium van de O.T.G.-curriculum op 1 en 2 sept 1980, Zeist.
- Bath, H., *Emanzipatie als Erziehungsziel*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1979.
- Berg, G. van den, en J. Terwel (red.) *Eindevaluatie-rapport Formatieve Evaluatie van Interne Differentiatie*. Schiedam/Utrecht S. G. Nieuwelant/vakgroep Onderwijskunde, Curvo 1980.
- Broersma, J. E. H. en J. Terwel, *Differentiatie, doorstroming en sociaal milieu in het lager technisch onderwijs*. Groningen: Instituut voor onderwijskunde, 1974.
- Carleer, G. en J. van den Akker, *Een strategie in ontwikkeling*. Enschede: S.L.O., 1981.
- Creemers, B. P. M., *Naar een scholingsconcept voor de middenschool*. Groningen: RION, 1980.
- De integrale middenschool-experimenten*. Hoevelaken: Informatiepunt Experimenten Middenschool, 1980.
- De middenschool; een bijdrage aan de discussie*. Amsterdam: Voorlichtingsdienst F.N.V., 1979.
- Discussienota, *Naar een onderwijsleerplan middenschool tussen nu en 1985*. Enschede: S.L.O., Projectgroep O.L.M., 1980.
- Doombos, K., *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, S.V.O., 1970.
- Duijker, H. C. J., *De ideologie der zelfontplooiing. Pedagogische Studiën*, themanummer over de contourennota, 1976, 53, 10, 345-357.
- Elfde advies, *Het innovatieproces middenschool op korte en langere termijn*. Zeist: I.C.M., 1977.
- Friebel, A. e.a., *Sociale bewustwording in de middenschool*. Enschede: S.L.O., projectgroep Ondersteuning Leerplanontwikkeling Middenschool, 1980.
- Friebel, A., *Verslag van de studiedagen over sociale bewustwording in de middenschool*, op 9 en 10 oktober 1980. Enschede: S.L.O., projectgroep Ondersteuning Leerplanontwikkeling Middenschool, december 1980.
- Geerars, G. M., *Geïntegreerd onderwijs, vernieuwing van opvoeding en onderwijs*. 1970, 371 e.v.
- Gelder, L. van, *Nieuwe doelstellingen, nieuwe structuren*. In: *Middenschool in resonans*. Verslag van de resonans-bijeenkomst over de middenschool op 22 februari 1972 te 's-Gravenhage.
- Gesamtschule Conferentie 1973*. Purmerend: Muusses, 1973, uitgegeven door het A.P.S.
- Heller, A., *Curriculumkonstruktion zwischen Technokratie und Emanzipation*. In: W. Keim, *Gesamtschule Bilanz ihrer Praxis*, Hamburg: Hoffmann und Campe, 1973.
- Hoe nu verder met de N.L.O.? Knelpuntennota op verzoek van het OOSEL*, opgesteld door de gezamenlijke directeurs van de N.L.O., zgn. DOLO-nota, februari 1977.
- Hoogbergen, Th., *Middenschool ja of nee? School*, 1981, 8, 8, 19 e.v.
- Klafki, W., *Integrierte Gesamtschule – Ein notwendiger Versuch*. In: Klafki, Rang, Röhrs, *Integrierte Gesamtschule und Comprehensive School*. Braunschweig: Westermann, 1974.
- Knoers, A. M. P., *Boekbespreking W. J. Nijhof (red.), Aspecten van curriculumontwikkeling. Pedagogisch Tijdschrift, Forum voor opvoedkunde*, 1981, 6, 2, 88.
- Koning, P. de, *Afsluitingen en gelijke kansen in het onderwijs. Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 493-512.
- Kok-Damave, M. de (red.), *De Curvostrategie, handboek voor leergangontwikkeling*, 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1980.
- Lagerweij, N. A. J., *De Nederlandse middenschool, een tussenstand. Pedagogisch Tijdschrift, Forum voor op-*

- voedkunde, 1979, 4, 4, 568-584.
- Matthijssen, M. A. J. M., *Klasse-onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1971.
- Meer, T. van, P. van Huizen en J. Jacobs, De nieuwe leraren opleiding. *Intermediair*, 14 (1978) 7-9, februari/maart (artikelserie).
- Middenschool Heythuysen, Hoevelaken/Heythysen: Informatiepunt Experimenten Middenschool, z.j.
- Mettes, C. T. C. W. en Pilot, A., *Over het leren oplossen van natuurwetenschappelijke problemen*. Een methode voor de ontwikkeling en evaluatie van onderwijs, toegepast op een cursus thermodynamica. Onderwijskundig Centrum, CDO/AVC, T.H. Twente, januari 1980.
- Morocco, Catherine Cobb, The role of formative evaluation in developing and assessing educational programs. *Curriculum Inquiry*, 1979, 9 : 2, 137-148.
- Morocco, Catherine Cobb, A 'working assumptions' approach to early program evaluation. Paper Presented at A.E.R.A., annual meeting Boston, April 1980.
- N.L.O. in ontwikkeling. Een standpuntbepaling over meer-voudige bevoegdheid en meervakigheid. Utrecht: OOSEL, 12 juni 1980.
- Nijhof, W. (red.), *Aspecten van curriculumontwikkeling*. Groningen: Wolters Noordhoff 1979.
- Oblinger, H., *Theorie der Schule*. Serie Schulpädagogik, Donauwörth: Ludwig Auer, z.j.
- Onderzoek voor wiskunde onderwijs. *Op weg naar een instituut voor wiskunde onderwijs*. IOWO, Utrecht 1979.
- Radstake, H., R. Sudmeyer, F. Warger, *MVT-onderwijs in middenschoolen*. Enschede: S.L.O., projectgroep Ondersteuning Leerplanontwikkeling Middenschool, oktober 1980.
- Riemersma, F. S. J. en E. de Kat, *Ervaringen van oud-leerlingen*. Deel I: Tussentijdse resultaten Interimrapport over het schoolgericht onderzoek middenschool 1978-1979 op de Open Schoolgemeenschap Bijlmer, Amsterdam: oktober 1979.
- Rolff, H. G., De ambivalentie van de Gesamtschule. In: *Gesamtschuleconferentie*. Beekbergen, A.P.S., Purmerend: Muusses, 1973.
- Rolff, H. G., *Brennpunkt Gesamtschule*. Perspektiven der Schultheorie und Bildungspolitik. München: Juventa, 1979.
- Roos, W. A. A. M. de, Een humanitaire economie in toekomstperspectief. *Wending*, 1981, 36, 1, 16-24.
- Saylor, J. G. en Alexander, W. M., *Planning Curriculum for Schools*, New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- Strike, K. A., An Epistemology of Practical Research. *Educational Researcher*, 1979, 8, 1, 10-16.
- Stubenrauch, H., *Die Gesamtschule im Widerspruch des Systems*. Zur Erziehungstheorie der integrierten Gesamtschule. München: Juventa, 1972.
- Terwel, J., *Formatieve evaluatie in de Curvo-strategie*. Enkele aspecten nader belicht. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1981 (a) (concept-artikel).
- Terwel, J., *Schets voor een onderzoek ten behoeve van curriculumontwikkeling wiskunde onderwijs 12-16*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, 1981 (b).
- Tesser, P., *Op weg naar een middenschool*. Verslag van een jaar schoolgericht onderzoek in Heythuysen. Nijmegen-Heythuysen: I.T.S., 1980.
- Verbeeten, H. M. J. M., Ervaringen met een model voor formatieve evaluatie van kleuterschoolprogramma's. In: J. H. Slavenburg, (eindred.) *Het project Onderwijs en Sociaal milieu*, 1978.
- Wierstra, R. F. A., e.a., *Interimrapport S.V.O.-project 0487, over de periode oktober 1979 - april 1980*. Utrecht: Project Leerpakket Ontwikkeling Natuurkunde, 1980.
- Winter, F. de, Het plaatje is gunstiger dan veelal wordt aangenomen. Een reportage op een van de N.L.O. School, 1981, 8, 12, 11-15.

Curriculum vitae

J. Terwel (1941) is vanaf 1963 werkzaam geweest in verschillende vormen van onderwijs; o.a. l.b.o. en lerarenopleidingen. Studeerde onderwijskunde in Groningen. Hij werkt sinds 1976 als wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep onderwijskunde van de R.U. te Utrecht. Is vooral werkzaam op het gebied van curriculumontwikkeling en evaluatie en de opleiding van leraren.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht, Heidelberglaan 1, Utrecht

Manuscript aanvaard 9-6-'81.

Wit, J. de, H. Bolle & J. M. van Meel (Red.), *Psychologen over het kind. 6. Informatie over de ontwikkeling van en hulpverlening aan kinderen en jeugd*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, VII + 219 pag., f 42,-, ISBN 90 01 95505 3.

De bundel 'Psychologen over het kind. 6' draagt volgens de redacteurs actuele informatie aan over de ontwikkeling van denken en taal, die van belang is voor het begrijpen van het ontwikkelingsproces en voor de praktijk van de hulpverlening.

De bundel begint met een bijdrage van Van Parreren over de verschillende niveaus van abstraherend denken. Daarin bekritiseert de auteur niet enkel de klassieke opvatting dat in verband met abstraheren slechts ruimte is voor een dichotomie, maar ook de zuiver empirische criteria voor abstractie die in de recentere literatuur zijn aan te treffen. Hij stelt daarentegen de onderscheiding van zes theoretische niveaus van abstractie voor en slaagt erin om met behulp van deze categorisering een verrassend nieuwe ordening aan te brengen in de rijke schat aan psychische fenomenen en concrete onderzoeksresultaten afkomstig uit de diverse terreinen die hij ter sprake brengt.

In een heldere en vlot geschreven bijdrage over tekstbegrip bij jonge kinderen bespreekt Harris drie verschijnselen die oppervlakkig gezien weinig met elkaar te maken hebben. Ten eerste het storend effect dat het wegnemen van de context van de passage heeft op het begrip en de herinnering ervan, ten tweede de tendens om boven de gegeven informatie uit te gaan bij het interpreteren van een tekst en in de derde plaats de neiging tot schematiseren of samenvatten bij het terugvertellen. Deze verschijnselen weerspiegelen echter alle de visie van de auteur op wat tekstbegrip voornamelijk inhoudt, nl. het interpreteren van afzonderlijke preposities op basis van de context die door voorgaande of nakomende informatie opgeroepen wordt.

In een eerste studie omtrent taalstoornissen trekt Marshall van leer tegen het overbeklemtonen van het belang van aangeboren variabelen en dit op twee terreinen. Zowel de in de neuropsychologie populaire interpretatie van taalpathologieën in termen van ontwikkelingsachterstand in de snelheid en de mate van hersenhemisfeerlateralisatie, als de door Chomsky geïnspireerde nativistische benadering van taalverwerving worden scherp bekritiseerd. Als één van de mogelijke interventiestrategieën bij leesgestoorde kinderen, vermeldt de auteur het veranderen van het kind zodat het in het vervolg een normale taalomgeving aankan. Daarvoor zijn procesmodellen van taalstoornissen vereist. Bijzonder interessant in dit verband is het werk van Compton, die zich bij de analyse en therapie van dergelijke stoornissen

richt op onderliggende duidelijk te identificeren inadequate fonetische regelsystemen.

Bakker gaat dieper in op de neuropsychologie van het normale en het gestoorde leesproces. De auteur voert theoretische en empirische bezwaren aan tegen drie klassieke (neuro-)psychologische theorieën terzake, die hij achtereenvolgens het 'dominantie-' het 'linker-' en het 'rechterhemisfeer'-model noemt. Taakanalyse toont dat aanvankelijk lezen een uiterst complex proces is waarin perceptuele analyses dienen samen te gaan met fonetische, syntactische en semantische operaties. Onderzoeksresultaten suggereren dat het leesproces primair zowel in de linker- als in de rechterhemisfeer gerepresenteerd kan zijn, naargelang de aard van het taakmateriaal en de door de leerling gehanteerde strategie. Op basis daarvan onderscheidt de auteur twee typen stoornissen – elk met een eigen etiologie, fenomenologie en therapie. De P-stoornis, waarbij de lezer gebiologeerd wordt door de oppervlaktestructuur van de tekst en door de perceptuele activiteiten die deze uitlokt; en de stoornis van het L-type, te herkennen aan ongebreideld opererende linguale strategieën.

Dan volgen twee bijdragen over leren lezen. Reitsma zet zich af tegen de klassieke opvatting dat lezen het omzetten van schriftelijke tekens in voor de lezer bekende klanken is. Immers, vooreerst laat het alfabet geenszins toe de exacte geluidsvorm te reproduceren en verder kunnen woorden gelezen (d.w.z. begrepen) worden zonder dit verklankend tussenstadium. Niet verklanken, maar vertalen dus! Hoe dit proces dan eigenlijk verloopt, vindt de auteur zeker niet adequaat beschreven in de strikt sequentiële, hiërarchische modellen van Gough en van Laberge & Samuels, waarin stapsgewijs tot steeds hogere abstractieniveaus wordt overgegaan. Meer perspectieven bieden interactieve modellen, zoals dit van Rumelhart. Daarin wordt meer gedacht in de richting van synchroon verlopende verwerkingsprocessen op diverse niveaus die elkaar onderling te allen tijde kunnen beïnvloeden. Struiksma neemt een aantal ideeën uit het voorgaand artikel opnieuw op. Hij legt er vooral de nadruk op dat de woordidentificatie langs de omweg van het verklanken een ondersteunende strategie is waarop het kind terugvalt wanneer directe identificatie niet mogelijk is. De traditioneel onderkende visuele en auditieve analyse- en syntheseprocessen zijn componenten of deelprocessen van deze omweg.

In de bundel zijn tevens twee empirische studies opgenomen die betrekking hebben op het verloop van de cognitieve ontwikkeling bij moeilijk-lerenden. Het uitgangspunt is telkens de constatering dat het aantal debielen afneemt na de lagere schoolleeftijd. In hun zoektocht naar een adequate psychologische beschrijving en verklaring van dit opmerkelijk fenomeen, gaan de auteurs op zoek naar typische kwalitatieve verschillen tussen het cognitief functioneren van moeilijk en normaal lerenden en de ontwikkeling daarvan. Leppers vergelijkt daartoe de uitslagen op de Embedded Figures Test (als maat voor het cognitieve stijlconcept veld(on)afhankelijkheid) van groepen moeilijk lerenden en een controlegroep. Poortinga-Haalboom biedt haar proefpersonen de zgn. slingerproef aan. Volgens Piaget & Inhelder differentieert deze duidelijk tussen subjecten die in het stadium van het concreet-operationele en het formele denken verkeren. De resultaten van beide onderzoeken nopen volgens de auteurs vooreerst tot het in vraag stellen van de theoretische én de praktische relevantie van het traditionele IQ-concept. Ze laten tevens vermoeden dat de structuur van moeilijk-lerende en normale kinderen niet wezenlijk van elkaar verschilt en dat de ontwikkeling van eerstgenoemden het best getypeerd kan worden als een vertraagde ontwikkeling.

De laatste bijdrage behandelt weerom een ander onderwerp, met name de meta-psychologische vraag in hoeverre psychologische wetten geldig blijven wanneer subjecten niet 'naïef' zijn, doch integendeel in min of meerdere mate beschikken over de terzake doende psychologische kennis. Meer concreet betreft het de vraag of het beschikken over meta-informatie die betrekking heeft op de modeling-theorie en/of de bijbehorende onderzoeksmethodologie, de gedragsaanstekelijkheid van het model op de proefpersonen beïnvloedt c.q. vermindert. Aan de hand van drie experimenten, waarbij de volgende steeds een aantal conceptuele en methodologische tekortkomingen van de voorgaande opvangt, komt Koops tot de conclusie dat het beschikken over dergelijke meta-informatie inderdaad de gedragsaanstekelijkheid van het model doet afnemen.

Plaatsgebrek maakt het ons onmogelijk over te gaan tot een kritische bespreking van de afzonderlijke bijdragen. Voor een aantal algemene beschouwingen die deze publikatie als geheel betreffen, gaan we uit van de doelstellingen die de redacteuren in het voorwoord vermelden en waarmee we

deze bespreking begonnen zijn. Als centraal thema noemen zij de ontwikkeling van denken en taal. De explosieve ontwikkeling van de hedendaagse cognitieve psychologie in acht genomen, kan dit bezwaarlijk nog als een thema of probleemstelling voor een bundel met een zo beperkte omvang fungeren. Wanneer bovendien meer dan de helft van de bijdragen het engere domein van het (leren) lezen betreffen, dan had men o.i. beter de ganse bundel rond dit thema opgebouwd. Dit kon enkel de eenheid en de diepgang van de bundel ten goede komen. Het enige spijtige neveneffect daarvan zou de verdwijning zijn van de sterke bijdragen waarmee de bundel ingezet en afgesloten wordt.

Volgens de redacteuren draagt deze bundel bij tot de theorievorming van het ontwikkelingsproces. Positief aan deze bundel is ongetwijfeld dat hij psychologen en andere geïnteresseerden, die onvertrouwd zijn met het specifieke domein van de taalontwikkeling, in het Nederlands informeert over een aantal recente ontwikkelingen in de theorievorming daarrond. Of deze bundel passages bevat die door specialisten op dit terrein als verdiepend of controversieel ervaren worden, betwijfelen we evenwel.

Met betrekking tot de praktijkrelevantie stellen we vast dat verscheidene artikels besloten worden met een paragraaf waarin ofwel enige onderwijskundige aspecten die uit het onderzoek naar voren komen ofwel enkele losstaande praktische problemen of suggesties zijn opgenomen. Daarmee bewijst men weliswaar lippendienst aan de eis tot praktijkrelevantie van het hedendaags (onderwijs)psychologisch onderzoek, maar laat men de practicus uiteindelijk alleen en hulpeloos bij de uiterst moeilijke taak van het operationeel maken van de via onderzoek verkregen inzichten voor de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen.

Ondanks de bovenvermelde kritische kanttekeningen, blijven we overtuigd van de waarde van deze bundeling teksten. Het zijn stuk voor stuk helder en vlot geschreven uiteenzettingen. We bevelen ze voornamelijk aan aan onderzoekers die sedert een min of meer lange periode de ontwikkelingen op het gebied van de theorievorming rond het (leren) lezen niet meer volgden en aan degenen die verantwoordelijk zijn voor de opleiding of begeleiding van hulpverleners op dit gebied.

L. Verschaffel

Acker, J. van, *Meisjes zonder kansen*. Lemniscaat, Rotterdam 1980, 221 pag. f 33,50, ISBN 90 6069 415 5.

Wie de afgelopen jaren de ontwikkelingen heeft gevolgd rond centra voor hulpverlening aan jongeren met ernstige gedragsproblematiek, zal mogelijk geïnteresseerd zijn in een boek dat vrij fundamenteel bezig is met een analyse van de hulpvraag van deze jongeren en met een poging tot een antwoord daarop. Van Acker beperkt zich tot de situatie van meisjes in de adolescentie-leeftijd. Tien jaar ervaring in het residentiële veld vormen voor de auteur een belangrijke bron voor de visie die hij ontwikkelt.

Om een beeld te geven van de denklijn in dit boek ga ik in op vier punten die ik beschouw als kernthema's in het betoog. Allereerst zijn er drie veronderstellingen waarop Van Acker zijn behandelingsvoorstellen baseert:

1. De interne psychische krachten bepalen de grenzen en de mogelijkheden van de ontwikkelings- en veranderingsprocessen.
2. De adolescent beschikt over een hoge mate van flexibiliteit om in gunstige omstandigheden (d.w.z. in een stimu-

lerende omgeving) te profiteren van de geboden kansen en om zijn of haar mogelijkheden optimaal te ontplooiën.

3. In de omgevingsvariabelen vinden we de belangrijkste middelen voor de opvoeding en de hulpverlening.

Op de tweede plaats onderscheidt Van Acker uit een veelheid van hulpverleningsgevallen vier soorten ongunstige opvoedingssituaties: extreme verwaarlozing – verkeerde oudermodellen – kansarme gezinnen – generatieconflicten en vervreemding.

Als een derde kernthema wordt de opvatting verdedigd dat hulpverlening in de kinder- en jeugd jaren nooit los kan staan van de opvoeding. Hulpverlening is eigenlijk een specialistische opvoeding: het kind en de adolescent die in opvoedingsnood verkeren krijgen bijzondere hulp opdat zij hun mogelijkheden toch optimaal kunnen ontplooiën. Van Acker stelt hierbij de tot adolescent behorende ontwikkelingstaken centraal: 1. het leren aanvaarden van het eigen lichaam; 2. het accepteren van de mannelijke of vrouwelijke rol; 3. emotioneel onafhankelijk worden van de ouders of andere volwassenen; 4. het onderhouden van relaties met leeftijdgenoten; 5. intieme, affectieve relaties kunnen leggen met een partner; 6. een beroep kiezen en economisch onafhankelijk worden; 7. het aanleren van sociaal aanvaardbaar gedrag en 8. het ontwikkelen van een levensbeschouwing.

In deze acht ontwikkelingstaken ligt een concrete invulling van het doel van de hulpverlening. Het handelen van de hulpverlener moet zoveel mogelijk gericht zijn op de voltooiing van deze taken.

In een vierde beschouwing tenslotte beschrijft Van Acker zijn behandelingsmodel. Het belangrijkste element is dat men de adolescent zodanige opvoedingsomstandigheden biedt dat de normale ontwikkelingstaken kunnen worden voltooid. Het analyseren van een conflictsituatie rond een adolescent vormt een essentiële schakel in de planning van de specialistische opvoeding. Die analyse bestaat uit vier delen: ten eerste de preciese bepaling van het conflictgedrag; ten tweede de verkenning van de algemene situatie en het perspectief; ten derde de beschouwing van de antecedenten (wat gaat er aan conflictgedrag vooraf?) en tenslotte de analyse van de gevolgen. Uit deze analyse kunnen dan vier verschillende behandelingsstrategieën worden afgeleid. Van Acker beschrijft ze duidelijk en uitvoerig:

- het aanleren van alternatief, sociaal wenselijk gedrag;
- het aanbrengen van veranderingen in de algemene situatie, versoepeling van de norm en het plaatsen van de norm in een toekomstperspectief;
- het wijzigen van de antecedenten;
- het veranderen van de gevolgen.

Na dit inhoudsoverzicht wil ik trachten wat meer beoordelend op het boek in te gaan waarbij ik gebruik kan maken van eigen ervaring in het residentiële veld waarover Van Acker schrijft.

In de inleiding wijst de auteur op de vele onderzoeksresultaten die het minimale of zelfs negatieve effect van inrichtingsbehandeling aantonen. Een belangrijke schakel in

deze behandeling is voor Van Acker de uitvoerende werker. In zijn boek tracht hij een concept aan te bieden dat voor deze functionaris aanknopingspunten biedt.

Als we dit concept nu eens vergelijken met andere benaderingen dan zijn er in Van Acker's model enkele pluspunten aan te wijzen: er is een duidelijk pedagogisch uitgangspunt; er is aandacht voor de grote variëteit van factoren die een adolescent in een conflictsituatie kunnen brengen; er is een heldere analyse van de hulpvraag van jongeren die men doorgaans opneemt in behandelingsinstituten, rijksinstituten, Z.I.B.'s (instituten voor zeer intensieve behandeling); en er is verder een geslaagde poging gedaan om in verstaanbare taal de mensen te bereiken die het werk dagelijks moeten dragen. Maar het is een vraag of hier een zodanig nieuw en breed model wordt aangeboden, dat het op den duur het effect van het jeugdbeschermingswerk in relevante mate kan verhogen.

Opvallend sterk is Van Acker in zijn boek onder de indruk van de zwaarte van het werk in de leefgroepen. Menige groepsleider verkeert naar zijn mening zelf in een bedenkelijke crisisachtige toestand onder invloed van de talrijke spanningen. Deze malaise onder de werkers ziet Van Acker vooral als het gevolg van een onduidelijke methodiek en van onduidelijke doelstellingen. Men mag zich afvragen of dit beeld niet enige aanvulling behoeft: ligt een belangrijke bron van spanningen niet vooral in de zeer uiteenlopende doelstellingen die worden gehanteerd door de diverse werkers die bij de hulpverlening zijn betrokken? Brengt wellicht niet zozeer de onduidelijkheid van de feitelijke doelen als wel het dilemma rond de keuze uit mogelijke doelen de continu problematische spanning in dit werk? Wanneer binnen de muren van een behandelingscentrum de meningen en keuzen sterk verschillen, is de weg vrij voor jarenlang getob met funeste gevolgen voor het te leveren werk. Het oplossen van juist deze toestand zou prioriteit dienen te hebben in een behandelingsomgeving. En het is met name dit aspect dat ik graag wat sterker belicht had willen zien.

Werkt het model van Van Acker in de praktijk? Meer en meer voel ik tijdens het lezen behoefte aan een toetsing van deze gedachten. Te veel factoren die invloed uitoefenen op de resultaten in een tehuis zijn nu wellicht buiten beschouwing gebleven. Wel geeft Van Acker positieve berichten over klimaatveranderingen die mogelijk zijn gebleken, maar over de resultaten op langere termijn horen we weinig. Verdere onderzoeksactiviteit rond deze vraag lijkt zeer wenselijk.

Deze kanttekeningen doen niets af aan mijn waardering voor hetgeen dit boek wél biedt. De betoogtrant en de inhoud van het op leertheoretische principes gefundeerde model boeien mij sterk. Als ik mij verplaats in de rol van residentiële hulpverlener, dan zou ik dit schema bijzonder graag hanteren en beproeven. In het kader van diverse opleidingsniveaus past deze studie zeker vanwege bijvoorbeeld de goed afgewogen en op jarenlange praktische ervaring gebaseerde gezichtspunten. Ik wens 'meisjes zonder kansen' een goede weg in het brede veld van hulpverlening en opleiding.

J. J. Veerman

Mededelingen

Postacademische cursus 'Recente ontwikkelingen in het aanvankelijk leesonderwijs'

In het najaar 1981 wordt onder auspiciën van de NVO te Utrecht een postacademische cursus 'Recente ontwikkelingen in het aanvankelijk leesonderwijs' georganiseerd. Deze cursus is bestemd voor pedagogen, onderwijskundigen en anderen die werkzaam zijn als docent aan een pedagogische academie of als schoolbegeleider ten behoeve van het basisonderwijs. De cursus bestaat uit vier onderdelen, t.w. 1. Hedendaagse theorieën over lezen en leren lezen en de betekenis daarvan voor de praktijk van het voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs en de overgang naar het voortgezet lezen. 2. Vergelijking van verschillende methodes voor het aanvankelijk lezen. 3. Diagnostiek en behandeling van kinderen met ernstige leesproblemen. 4. Differentiatie bij het aanvankelijk lezen en begeleidingsstrategieën.

De cursus vindt plaats in het Jaarbeurs Congrescentrum te Utrecht op 23 oktober, 6 november, 20 november en 27 november, van 14.00 tot 17.00 uur. De kosten bedragen f 240,- (incl. cursusklapper en koffie/thee); voor NVO-leden f 220,-.

Voor nadere inlichtingen en inschrijvingen wende men zich tot de NVO, Postacademisch onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel. 030-32 24 07.

Conferentie Arbeidservaringsleren

Onder auspiciën van de Werkgemeenschap voor Vernieuwing van Opvoeding, Onderwijs en Maatschappij (W.V.O.) organiseert de Werkgroep Arbeidservaringsleren een studieconferentie op 14 november 1981 in het Troelstra-Oord te Beekbergen, over 'De verspreiding van de methode arbeidservaringsleren'. Deelnameprijs: f 25,-.

Nadere inlichtingen en aanmelding bij het secretariaat: M. Duppen, Centrum voor Onderwijsonderzoek, Postbus 3753, 1001 AN Amsterdam, tel.: 020-26 45 47.

Diagnostiek-opleiding – PAO

De vakgroep Klinische en Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Leiden is bezig met de voorbereiding van een cursus *Pedodiagnostiek* in het kader van Post-Academisch

Onderwijs (PAO). De cursus is bedoeld voor afgestudeerden in de Pedagogische Wetenschappen met enige oriëntatie in de klinische praktijk en zal ongeveer een jaar duren. De tijdsinvestering wordt geraamd op minstens twee werkdagen per week. De cursus beoogt op te leiden tot het 'registratie-niveau' (volgens NVO- en NIP-criteria). Na afloop wordt een verklaring verstrekt.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: Vakgroep Klinische en Orthopedagogiek, t.a.v. PAO-Pedodiagnostiek, Rijnsburgerweg 169, 2334 BP Leiden.

Onderzoeksthema-groep Opleiding van Onderwijsgeveenden i.o.

Sinds een jaar bestaat er een OTG Opleiding van Onderwijsgeveenden i.o. waarin onderzoekers en andere deskundigen participeren, die op één of andere wijze betrokken zijn bij onderzoek op het terrein van de Opleiding en Nascholing van Onderwijsgeveenden.

De OTG i.o. stelt zich primair tot doel een forum te creëren, waarin over relevante aspecten van Opleidings- en Nascholingsonderzoek gediscussieerd kan worden. Daarnaast wordt er naar gestreefd om het Opleidingsonderzoek in Nederland te stimuleren, te coördineren en zo mogelijk te programmeren. Met het oog daarop worden ± 4 maal per jaar bijeenkomsten gehouden in Utrecht. Belangstellenden, die – hetzij permanent, hetzij op ad hoc basis – aan de bijeenkomsten van de OTG i.o. willen deelnemen, worden vriendelijk verzocht contact op te nemen met: mw. drs. A. H. Corporaal, p/a Vakgroep Onderwijskunde, Stationsplein 12, 1e etage 2312 AK Leiden, tel. 071-14 83 33, ts. 5681/6533.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde 6e jaargang, 1981, nr. 6

Dr. Jacob Bijl, portret en vraaggesprek, door J. van Berg-eijk

Een Sovjet-Russische kijk op cognitieve ontwikkeling en taalonderwijs, door A. C. Vuurmans, J. Nelissen en W. Klukhuhn

Karl Jaspers – avantgardist op het gebied van de permanente educatie, door F. W. Prins

Training van leerkrachten in het voorbereiden van 'gedifferentieerd' onderwijs, door H. Tillema
Inleiden in de wijsgerige pedagogiek, door A. J. Beekman
Wikken en wegen, door J. D. Imelman

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
6e jaargang, 1981, nr. 4

In Memoriam Leon van Gelder, door B. Creemers
Beschouwing met betrekking tot het onderzoek van onderwijsleerprocessen anno 1980, door E. De Corte
Cohens foute berekeningen van de vergeten fout, door J. Hoogstraten en P. Koele
Een instrument voor analyse en representatie van leerstofstructuren, door W. Kok en H. Tillema
Notities en Commentaren
De empirische bepaling van de normtijd volgens Wiegersma, door D.N.M. de Gruijter en H. F. M. Crombag

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20e jaargang, 1981, nr. 6

De vroegtijdige onderkenning van neuromotorische handicaps bij kinderen in de praktijk: een inventariserend onderzoek II, door J. M. H. Mooren en A. H. Schaars
Het Amsterdams Pedologisch Centrum, door J. van Weelden
Professionalisering: een stelling geformuleerd en toegelicht, door M. van der Dungen
Orthopedagogische ontwikkelingen in de D.D.R., door G. Bolkestein en H. Menkveld

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
20e jaargang, 1981, nr. 7/8

De aansluiting buitengewoon onderwijs – basisonderwijs II, door W. Froentjes en J. Rispen
Leerkrachten als begeleiders van kinderen met leerproblemen in het LBO, door D. R. van Peer
Procesdiagnostiek met betrekking tot de motorische ontwikkeling, door H. F. Pijning
Reactie, door P. M. van den Berg
Ingezonden, door P. van Rooij

Ontvangen boeken

Coster, W. De & L. Verhofstadt-Deneve, *Handboek voor ontwikkelingspsychologie, I. Grondslagen en theorieën*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981, f 36,50

Dam, H. van, *Drama. Een handboek voor dramatische vorming*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 32,90
Diepstraten, C. & J. Habraken, *Themagecentreerde interactie*, Vuga, 's-Gravenhage, 1981, f 25,-

Giffin, K. & B. R. Patton, *Grondslagen van de interpersoonlijke communicatie*, (vertaling van: Fundamentals of interpersonal communication, 1971), Van Loghum Slaterus, Deventer, 1981, f 45,-

Jong, S. C. M. de, *Onderwijs en civilisatieprocessen: een historisch-sociologische studie, meer in het bijzonder van onderwijs en sociale verandering in Tunesië* (dissertatie), Nepro b.v., Waddinxveen, 1980

Kingma, J., *De ontwikkeling van kwantitatieve en relationele begrippen bij kinderen van 4 – 12 jaar* (dissertatie), Van Denderen b.v., Groningen, 1981

Langeveld, M. J. & H. Danner, *Methodologie und 'Sinn'-Orientierung in der Pädagogik*, Ernst Reinhard Verlag, München, 1981

Lawton, D., *An introduction to teaching and learning*, Hodder & Stoughton, Sevenoaks, 1981, £ 2.95

Mill, J. S. *De onderwerping van de vrouw* (vertaling van: The subjection of women, 1869) Boom Klassiek 36, Boom, Meppel, 1981, f 26,50

Rademaker, L. (Red.), *Onderwijs en samenleving* (serie: Aspecten van de samenleving, nr. 9), Van Gorcum & Comp., Assen, 1981, f 27,50

Sartre, J. P., *Magie en emotie. Schets van een theorie van de gemoedsbewegingen* (vertaling van: Esquisse d'une théorie des émotions, 1939) Boom, Meppel, 1981, f 21,50 (gebonden f 32,50)

Swanborn, P. G., *Methoden van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Inleiding in ontwerpstrategieën*, Boom, Meppel, 1981, f 39,50

Topping, J., *The beginnings of Brunel University. From technical college to university*, Oxford University Press, Oxford, 1981, £ 20.00

Windels, J., *Eutonie bij kinderen. Toepassing van eutonie in het onderwijs*, Ank-Hermes, Deventer, 1981, f 25,-

Ontvangen rapporten

Brabander, C. J. de (Red.), *Voortgangsevaluatie in zelfverantwoordelijkheid leren. Eindrapport SVO-project 0361*, Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch, Rijksuniversiteit Leiden, 1981

Vellekoop, L. (Red.), *Volwasseneneducatie in Nederland*, Uitgeverij Intermediair, Amsterdam, 1980, f 22,50

Stafdifferentiatie

Een alternatieve vorm van stafopbouw in de school

A. VAN GREEVENBROEK

Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Als gevolg van het uitvoeren van een literatuurstudie met betrekking tot andere vormen van stafopbouw dan thans veelal gangbaar zijn, is het project 'Stafopbouw' van start gegaan. Hierin zou onderzocht worden op welke wijze vormen van stafdifferentiatie in de Nederlandse scholen ontwikkeld kunnen worden, evenals het functioneren van een dergelijke stafopbouw en het effect daarvan op het onderwijs. Met het oog op de integratie van kleuter- en lagere school werd het onderzoek toegespitst op de nieuwe basisschool.

In deze bijdrage wordt allereerst uiteengezet wat onder een gedifferentieerde stafopbouw of stafdifferentiatie moet worden verstaan, alsmede de argumenten die pleiten voor de ontwikkeling van een gedifferentieerde stafopbouw. Vervolgens worden enkele vormen van stafdifferentiatie, zoals deze in de V.S. ontwikkeld zijn en de voornaamste kritiekpunten hierop weergegeven. Als laatste wordt de betekenis van stafdifferentiatie voor het Nederlandse onderwijs uiteengezet. In een vervolgbijdrage (in het decembernummer van deze jaargang) zal aangegeven worden op welke wijze, om methodologische en innovatiestrategische redenen een fasering in het onderzoek is aangebracht. Voorts zal verslag worden gedaan van het onderzoek van de eerste fase: Taakdifferentiatie en onderwijsassistent.

1. Gedifferentieerde stafopbouw c.q. stafdifferentiatie

De oorsprong van de ontwikkeling van stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw moet in de V.S. gezocht worden. Bij de bestudering van de relevante literatuur valt het op dat over dit begrip veel omschrijvingen in omloop zijn. Dit wordt ons inziens veroorzaakt door het feit dat er allerlei mogelijkheden zijn waarop stafdifferentiatie kan worden toegepast. Voorts zijn heel wat variaties op dit thema bedacht en ook daadwerkelijk uitgevoerd. Om het begrip nader af te bakenen geven we Coopers omschrijving weer. Stafdifferentiatie betekent het onderverdelen van de globale rol van de onderwijsge-

vende in verschillende professionele en paraprofessionele subrollen, overeenkomstig de specifieke functies en taken die in de school verricht moeten worden. De taakverdeling komt tot stand in overeenstemming met de speciale talenten en bekwaamheden, die aanwezig zijn in een schoolteam, aldus Cooper, in Carlo (1973). Het gaat dus bij stafdifferentiatie om een zodanig organisatiepatroon van de volwassenen in de school dat bij de taakverdeling tussen de leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en anderen zoveel mogelijk rekening gehouden wordt met de aanwezige interesses, bekwaamheden en deskundigheden. Anderzijds wordt er van uit gegaan dat de globale leerkrachtrol zo omvangrijk is dat deze onderverdeeld kan worden in subrollen, waarvan een aantal aan te merken is als professionele en een aantal als para- of niet-professionele subrollen. Aan de omschrijving van Cooper kunnen met betrekking tot de aanwezigheid van speciale talenten en bekwaamheden in een schoolteam, de gewenste of potentiële worden toegevoegd. Immers bij vormgeven aan een gedifferentieerde stafopbouw kunnen, als de mogelijkheid daarvoor aanwezig is, onderwijsgevend worden aange trokken, die beschikken over interesses en bekwaamheden die wel gewenst, maar niet aanwezig zijn in het betrokken schoolteam.

Reeds lang wordt binnen het onderwijs een werkverdeling toegepast, die tot stand kwam door het onderscheiden van rollen en taken van degenen die werken binnen de schoolorganisatie. Immers, meer dan een eeuw kent men het onderscheid tussen de werkzaamheden van een schoolhoofd en de overige leerkrachten. Daarnaast groeide het inzicht dat het onderwijzen van bepaalde leerstofonderdelen een specialisme was; men diende daarbij over meer kennis en bekwaamheden te beschikken dan die de gemiddelde leerkracht of onderwijsgevende bezit. Hiermee werd de figuur van de vakleerkracht geboren.

Wij zijn gewend geraakt aan de klassieke stafopbouw van de school, die verticale stafopbouw kan worden genoemd. Hierbij wordt een verschil aanvaard in de

belangrijkheid van taken en van te dragen verantwoordelijkheden. Eén persoon, de schoolleider (bij het voortgezet onderwijs veelal enkele personen) is voor de hele gang van zaken aanspreekbaar jegens derden. De onderwijsgegenden worden gezien als min of meer gemakkelijk te verwisselen onderdelen in de organisatie, omdat zij vrijwel dezelfde taken uitvoeren. Dat is op schoolniveau het geval in de kleuter- en lagere school evenals op het niveau van de vaksecties in het voortgezet onderwijs.

Nieuwe elementen zijn aan de verticale stafopbouw toegevoegd door het aantrekken van niet-onderwijzend personeel, zoals de conciërge, de amanuensis en diverse administratieve krachten. In de V.S. werden in de veertiger jaren bovendien de personele functies uitgebreid met een ander niet-ge диплоmeerd personeelslid, namelijk de teacher aide of onderwijs-assistent. Deze functionaris werd rechtstreeks bij het onderwijs betrokken om aanvullende en verlichtende werkzaamheden voor de onderwijsgegenden te verrichten.

De werkverdeling in de school kan ook tot stand komen op basis van een horizontale taakdifferentiatie. Bij horizontale differentiatie worden de uit te voeren taken verdeeld tussen de leerkrachten onderling en tussen leerkrachten en anderen in verband met de verschillen in belangstelling, interesse en capaciteiten van de volwassenen in de school, aldus English en Sharpes (1972).

Hoewel er heel wat werkverdeling op scholen tot stand komt waarbij men zijn voorkeur of interesse kan uitspreken, worden in de literatuur vooral de zgn. team teaching-modellen als voorbeelden van horizontale differentiatie genoemd. De onderwijsgegenden in een team teaching-organisatie gaan het georganiseerde samenwerkingsverband aan, juist omdat men elkaars kwaliteiten onderkent en deze wil versterken door de werkzaamheden te differentiëren naar bekwaamheid, voorkeur en belangstelling, aldus v.d. Geest (1971). Allerlei variaties van horizontaal gedifferentieerde organisaties zijn mogelijk. Men kan bijv. differentiëren naar voorkeur voor groeps grootte bij de instructie, al dan niet gecombineerd met remedial teaching; men kan differentiëren in verband met belangstelling of deskundigheid m.b.t. vakken of ontwikkelingsgebieden. Andere vormen van organisatie kunnen ontstaan als men differentiatie van werkzaamheden gaat toepassen op het gebied van schoolmanagement, schoolwerkplanontwikkeling, externe communicatie, bijscholing e.d.

Ook kunnen combinaties van horizontale en verticale differentiatie voorkomen. Bovenstaande vormen van horizontale en verticale stafopbouw verdie-

nen nog niet het etiket gedifferentieerde stafopbouw zoals zich dit fenomeen op een later tijdstip in de V.S. ontwikkeld heeft.

Wat is nu het nieuwe aan stafdifferentiatie?

Dit is in de eerste plaats de planmatigheid waarmee de taakverdeling in de school tot stand komt. Door hierbij uit te gaan van een zorgvuldige analyse van de functies en taken in de school beschikt men op voorhand over een overzicht van de werkzaamheden, die verricht moeten worden. Door de werkzaamheden zoveel mogelijk te verdelen overeenkomstig de aanwezige deskundigheden en bekwaamheden die in de schoolstaf aanwezig zijn kan hiervan een optimaal gebruik gemaakt worden. Bij deze werkverdeling kan, indien nodig, tevens rekening gehouden worden met de gewenste, dus potentiële deskundigheden en bekwaamheden, die wellicht op een later tijdstip binnen het schoolteam geëffectueerd zullen kunnen worden.

Vervolgens onderkent men dat in de globale traditionele leerkrachttaken een deel als niet-professioneel is aan te wijzen. Dat wil zeggen, dat een deel van de activiteiten uitstekend verricht kan worden door personen, die over geen of weinig inzicht in de onderwijsleersituatie beschikken. Voor de uitvoering daarvan is geen specifieke opleiding voor onderwijsgegenden vereist. In de derde plaats onderkent men dat in de specifieke leerkrachttaken nog een andere onderscheiding is aan te brengen. Dat wil zeggen, dat er een aantal leerkrachttaken is dat een beroep doet op meer of andere kwaliteiten dan waarover de gemiddelde leerkracht beschikt en waarvoor meestal extra inspanning en/of verder gaande studie nodig is om de benodigde kennis en bekwaamheden te verwerven. Voorbeelden hiervan zijn o.a.: remedial teaching, schoolwerkplanontwikkeling, het uitvoeren van evaluaties van het onderwijs, begeleiding van beginnende leerkrachten, de aanmaak van eenvoudige leer- en onderwijsmiddelen, enz.

Op basis van planmatigheid en het onderscheiden van diverse taken in de school heeft men in de V.S. binnen de beweging van de gedifferentieerde stafopbouw getracht verdere vorm te geven aan de reeds eerder genoemde horizontale en verticale differentiaties op schoolniveau. Dit is enerzijds gebeurd door de horizontale differentiatie zo planmatig en systematisch mogelijk toe te passen. Anderzijds is de verticale differentiatie uitgebouwd tot een stelsel van speciale taakomschrijvingen en daarbij behorende leerkrachtrollen. Een school of groep scholen in een district bepaalt zelf welke specifieke leerkrachttaken in een betreffende school verricht moeten worden. Overeenkomstig die keuze worden taakomschrijvingen en

leerkrachtrollen geformuleerd en worden de werkzaamheden tussen de onderwijsgevers verdeeld. In een aantal gevallen is de verticale differentiatie uitgebouwd tot een carrièreladder voor de onderwijsgevers, met een daarbij behorende salariëring en nieuwe mogelijkheden voor carrièreplanning. Een carrièreladder is een opklimmende reeks van verschillende personele posities, waarin specifieke taakomschrijvingen zijn te onderkennen. De salarisschalen behorend bij de carrièreladder zijn overeenkomstig de toename van de verantwoordelijkheden van de personele functies.

Ook voor het verrichten van niet-professionele taken zijn taakomschrijvingen en assistentrollen geformuleerd. Soms is er voor de assistenten ook een carrièreladder ontwikkeld, zodat dezen binnen dezelfde school carrière kunnen maken door een aantal personele posities in een opklimmende reeks te doorlopen.

Tot besluit wordt hier benadrukt hetgeen in het voorgaande reeds is vermeld, dat stafdifferentiatie niet een aspect is van de schoolorganisatie dat zonder meer overgenomen en toegepast kan worden, maar dat gedifferentieerde stafopbouw het resultaat is van een proces van keuze maken, besluiten nemen en activiteiten verrichten. Hierbij aansluitend willen we opmerken dat in deze bijdrage de termen gedifferentieerde stafopbouw en stafdifferentiatie als synoniemen voor hetzelfde verschijnsel gebruikt worden, hoewel een theoretisch onderscheid te maken is tussen resp. het verschijnsel als resultaat en als proces.

2. Argumenten die pleiten vóór de invoering van een gedifferentieerde stafopbouw

In de discussie die in de V.S. over dit onderwerp gevoerd wordt staat centraal de doordenking van de rol van de onderwijsgevers in de schoolstaf. Dwight Allen (1973) zegt hierover het volgende: het huidige onderwijs heeft behoefte aan zeer goed opgeleide functionarissen, die een hoge graad van professionele deskundigheid bezitten. Het is vanzelfsprekend dat deze mensen in het door hen gekozen beroep carrière willen maken. Het merkwaardige hierbij is evenwel het feit, dat de promotiemogelijkheden bijna altijd de onderwijsgevers weg leiden van de cliënten die ze oorspronkelijk met het onderwijs proberen te dienen. Immers, promotie maken in het onderwijs is, naast ouder worden en dan automatisch hoger gesalarieerd worden, gaan studeren en in een ander schooltype terecht komen dan waarvoor men aanvankelijk gekozen heeft. Verder kan men in een functie gaan werken buiten het directe onderwijs

gelegen. Leeftijd en behaalde extra-bevoegdheden zijn dan criteria op grond waarvan men carrière maakt.

Dwight Allen is van mening dat dit onjuist is, omdat dit het feit ondergraaft dat ieder niveau van het onderwijs belangrijke professionele aspecten kent en dat onderwijsgevers op ieder niveau van het onderwijs professionele verantwoordelijkheid dragen.

Cooper (1973) meent dat een oplossing zou kunnen zijn om binnen ieder niveau van het onderwijs meer en verschillende soorten leerkrachtrollen te ontwikkelen, bijv. die van evaluatiespecialist, schoolwerkplanontwikkelaar en diagnosticus van leerproblemen. Door een gedifferentieerde stafopbouw zouden de functies en taken in de school meer in overeenstemming gebracht kunnen worden met de interesse, bekwaamheden en vaardigheden van de onderwijsgevers dan het geval is bij de traditionele stafopbouw.

Bishop en Carlton (1973) wijzen er bovendien op dat bij stafdifferentiatie in het onderwijs de relatie tussen de groepsgrootte van de leerlingen en de specifieke instructietaak of een bepaalde leeractiviteit die door de onderwijsgevende begeleid moet worden, beter gelegd kan worden. Genoemde auteurs menen dat een en ander vanuit didactisch en schoolorganisatorisch standpunt gezien nog beter zou functioneren als in de gedifferentieerde schoolstaf enkele rollen en posities voor niet-onderwijsgevers zouden zijn opgenomen. Ook voor de laatsten kan een carrièreladder ontwikkeld worden die reikt tot en met die van de onderwijsgevers. Een dergelijke progressie, die bestaat uit 7 tot 9 niveaus biedt een uitstekende mogelijkheid om een onderwijsloopbaan volledig aan een leergroep te relateren.

Na het weergeven van enkele overwegingen geven we tot besluit puntsgewijs de voornaamste argumenten weer, die zouden pleiten vóór het ontwikkelen van een gedifferentieerde stafopbouw. Bij het lezen daarvan dient men te bedenken dat deze stammen uit de zestiger en het begin van de zeventiger jaren. Het feit, dat we deze argumenten noemen betekent niet, dat wijzelf het met al deze argumenten eens zouden zijn, maar met dit overzicht kan de lezer een indruk krijgen van de aspecten waarover in de V.S. de discussie over de rol en de positie van de onderwijsgevers in genoemde periode gevoerd is.

1. Eigentijdse scholen hebben behoefte aan een staf, waarin behalve deskundigheid op het gebied van het leren en het onderwijzen tevens deskundigheid aanwezig is met betrekking tot leerplanontwikkeling, stafontwikkeling, evaluatie en planning op korte en lange termijn. Bij een bepaalde organisatiestructuur van de school kunnen de stafleden de gewenste des-

kundigheden ontwikkelen en kan de diversiteit van reeds aanwezige kwaliteiten van de leerkrachten meer adequaat gebruikt worden.

2. Het bijdragen aan andere functies in de school dan uitsluitend aan de instructie bevordert dat creatieve, talentvolle en energieke onderwijsgevenenden de school niet behoeven te verlaten en niet behoeven om te zien naar functies, waarin zij hun capaciteiten beter kunnen aanwenden en veelal beter gesalarieerd worden.

3. Taakdifferentiatie in de school biedt de mogelijkheid om een effectief gebruik te maken van part-timers, ook in de hogere functies.

4. Met het oog op de verhoging van de professionaliteit van leerkrachten kan de in-servicetraining van beginnende onderwijsgevenenden binnen de schoolorganisatie door oudere collega's verzorgd worden.

5. De persoonlijke betrokkenheid van de onderwijsgevenenden kan bevorderd worden. Het effectief gebruik van de eigen capaciteiten en de erkenning van het verschil van te dragen verantwoordelijkheden zijn belangrijke persoonlijk bevredigende factoren.

6. Door middel van het inzetten van paraprofessionele krachten kunnen routinebezigheden door anderen dan de onderwijsgevenenden uitgevoerd worden.

7. De gedifferentieerde taakuitvoering en de inzet van de paraprofessionele krachten kunnen de individualisering van het onderwijs helpen bevorderen, onder andere door een optimaal gebruik te maken van tijd en ruimte, ondersteund door flexibele roosters en wisselende groeperingen van leerlingen.

8. Een gedifferentieerde stafopbouw is een gunstige voorwaarde voor het introduceren van onderwijsvernieuwingen. Door de verschillend gedefinieerde posities en verantwoordelijkheden kunnen de onderwijsgevenenden voor bepaalde onderwijsvernieuwingen specifiek getraind worden zonder dat op een bepaald moment de hele schoolstaf omgeschoold behoeft te worden. De verspreiding van de innovatie door het schoolteam valt dan onder de verantwoordelijkheid van één of enkele stafleden.

3. *Vormen van gedifferentieerde stafopbouw*

Alvorens tot de bespreking van enkele vormen van stafdifferentiatie over te gaan worden eerst de drie basiskennmerken van een dergelijk stafmodel weergegeven.

1. De differentiatie van taken geschiedt hoofdzakelijk op basis van een analyse van functies en de daaruit voortvloeiende taken die in en door de school verricht moeten worden. Onder een functie wordt

hier gewoonlijk verstaan een verzameling van met elkaar samenhangende taken of werkzaamheden, die uitgevoerd worden om een specifiek doel te bereiken of een bepaald resultaat op te leveren.

2. De stafopbouw is van een hiërarchisch type. Dit houdt in dat er verschillende omschreven niveaus zijn waarop de functionarissen hun leerkrachttaken vervullen. Deze niveaus worden omschreven naar de vereiste bekwaamheden en de te dragen verantwoordelijkheden. Tussen de functionarissen, geplaatst op de niveaus bestaan bepaalde gezagsverhoudingen. In een groot aantal gevallen is een verschil in salariëring tussen de niveaus van taakuitvoering toegepast.

3. Op alle niveaus blijft voor de onderwijsgevenenden een gedeeltelijke onderwijstaak toegepast.

Behalve de drie genoemde basiskennmerken dragen veel vormen van verticale stafdifferentiatie ook nog een vierde kenmerk, namelijk dat van teamteaching of andere schoolorganisatiemodellen, waarin op enigerlei wijze horizontale differentiatie is aangebracht.

In het hiernavolgende worden enige vormen van stafdifferentiatie behandeld. We beperken ons hierbij tot die verticale stafmodellen, die de naam stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw mogen dragen, omdat ze voldoen aan de bovenomschreven drie basiskennmerken. We wijzen erop dat reeds eerder door anderen in Nederland de horizontale taakdifferentiatie, die vorm kreeg in teamteaching, uitgebreid is beschreven. Zie hiervoor o.a. Van der Geest (1971).

Tussen 1965 en 1968 werd het eerste verticale stafmodel ontwikkeld en geïntroduceerd in Temple City, California. Dit eerste 'differentiated staffing' model heeft bij toepassing in andere scholen inmiddels zodanige wijzigingen ondergaan, dat men in de literatuur met betrekking tot gedifferentieerde stafopbouw over generatiemodellen is gaan spreken.

De hiërarchische stafopbouw van de eerste generatie van Temple City kent de volgende niveaus:

- de associate teacher. Dit is een beginnende leerkracht, die deel uitmaakt van een teaching team en assisteert bij de instructie in de grote leerlingengroep;
- de staff teacher. Deze is ouder in anciënniteit dan de 'associate'. Er wordt verondersteld, dat hij op basis van een zekere bijscholing en ervaring een hogere graad van professionaliteit heeft bereikt. Daarom wordt hij geschikt bevonden om zelfstandig instructie te geven in de kleine en grote leerlingengroep;
- de senior teacher. Hij vervult naast de onderwijs-

- taken andere taken, namelijk het ontwikkelen en stimuleren van de eerste toepassingen van nieuwe vakdidactische methoden en technieken; voorts stimuleert hij het gebruik van diverse media bij de andere stafleden door demonstratie en hulpverlening in de eerste fase van het gebruik;
- de master teacher. Naast een relatief kleine onderwijstaak en activiteiten, die in verband met de schoolleiding gevoerd moeten worden, begeleidt hij onderzoek ten behoeve van het ontwerpen van het curriculum;
- de hulpmiddelenassistent, die allerlei leer- en hulpmiddelen klaarmaakt en onderhoudt en assisteert bij het gebruik in de verschillende leerlingengroepen;
- de administratieve assistent. Naast het verrichten van allerlei gangbare administratieve werkzaamheden, administreert deze assistent tevens de leer-vorderingen van alle leerlingen van de school.

Interessant is om omtrent de personele posities het volgende te vermelden. Er bestaat wederzijdse collegiale evaluatie met betrekking tot het functioneren van de leerkrachten. De evaluatie geschiedt aan de hand van criteria, die in gezamenlijk overleg ontwikkeld zijn en dus bij alle leerkrachten bekend zijn. De posities van de senior en master teacher zijn 'nontenure', d.w.z. ze zijn wel vast in die zin, dat zij vervuld worden door onderwijsgevendens waarop alle gangbare rechtspositionele regels van de staff teacher van toepassing zijn. Ze zijn echter wisselend in de betekenis van de personele positie; dat wil zeggen, men wordt geplaatst in deze positie als men voldoet aan de vooraf gestelde criteria voor deze positie. Als na collegiale evaluatie blijkt dat men om een of andere reden minder voldoet op deze plaats, dan worden deze personen automatisch in de positie van de staff teacher teruggeplaatst. De extra-salariëring van senior of master teacher vervalt dan uiteraard. (Allen, 1973).

De kern van de eerste generatievorm van stafdifferentiatie is het scheppen van carrièremogelijkheden voor de onderwijsgevendens. Al spoedig bleek dat dit een onvoldoende uitgangspunt was. De taakbeschrijvingen van de diverse personele posities kwamen in feite op arbitraire wijze tot stand doordat zij gebaseerd waren op subjectief uitgedrukte behoeften en veelal onvoldoende duidelijk omschreven deskundigheden. Voorts waren het curriculum en de mogelijkheden voor de groeperingswijzen van leerlingen hierbij onvoldoende betrokken. Het principe van de self-contained classroom, één onderwijsgevende per jaarklas, werd niet doorbroken. Dat laatste was wel

het geval bij de generatie II-vormen van stafdifferentiatie, waarvan Sarasota een voorbeeld is. Deze vorm is ontwikkeld volgens het principe van de horizontale en verticale differentiatie en kan zowel op het primaire als het secundaire niveau van het onderwijs toegepast worden.

De horizontale differentiatie resulteert in takenpakketten binnen vier brede functiegebieden van de school, te weten: instructie; organisatie en administratie; planning, research, evaluatie en rapportage en als laatste taakgebied de stafontwikkeling. De functiegebieden zijn gelijkwaardig en in principe kan ieder teamlid van de school een bijdrage leveren aan alle vier.

De verticale differentiatie resulteert in een hiërarchisch opgebouwd stafmodel, waarin naast de school-leider vier typen van leerkrachten aanwezig kunnen zijn, evenals aanstaande onderwijsgevendens en vijf typen onderwijsassistenten.

De bezetting van de personele posities is relatief. Dit betekent enerzijds dat de stafposities, die binnen de hiërarchische opbouw zijn aangegeven niet alle daadwerkelijk behoeven te worden ingevuld; anderzijds dat de verdeling van de percentages van de werktijd, die ieder staflid besteedt binnen de vier genoemde functies per school, variabel is.

De verantwoordelijkheden van de verschillende verticale posities zijn in het kort als volgt:

- *directing teacher*: deze is verantwoordelijk voor een beperkt deel van het onderwijs; hij is een specialist binnen één van de vier functiegebieden.
- *consulting teacher*: geeft primair leiding in een breed onderwijsgebied, bijvoorbeeld taalvorming; tevens geeft hij training en supervisie aan de jongere leerkrachten.
- *staff teacher*: is vergelijkbaar met de traditionele onderwijsgevende en wordt full-time in het onderwijs ingezet.
- *instructor*: is een beginnende leerkracht, die full-time werkt; hij assisteert de staff of directing teachers.
- *resident intern*: is een aanstaande onderwijzer in het laatste opleidingsjaar; hij wordt gesuperviseerd door de staff of directing teacher.

De bovengenoemde functionarissen worden geassisteerd door verschillende typen assistenten.

Om het curriculum bij de ontwikkeling van de stafopbouw te betrekken werd een bepaalde aanpak binnen het functiegebied instructie gevolgd om de personele posities te bepalen. Hiertoe werden de leerdoelen en leeractiviteiten geïnventariseerd en beschreven; deze werden 'vertaald' in onderwijsvaardigheden, die voor de onderwijsgevendens vereist zijn. Vervolgens werden de verschillende onderwijs-

activiteiten bij elkaar gezet in groepen van logische taakbeschrijvingen voor één persoon. Als laatste werden de oorspronkelijke personele posities gereorganiseerd overeenkomstig de verschillende taakbeschrijvingen.

Het doel van de generatie II-vormen van stafdifferentiatie was om de leerkrachttaken onmiddellijk te koppelen aan de vastgestelde behoeften van de leerlingen. Scobey (1973) concludeert na een analyse van verschillende publikaties over de generatie II-vormen, dat ook deze niet volledig in staat zijn om op alle leerlingverschillen te reageren. Zij meent als oorzaak hiervan te moeten aangeven het feit, dat bij de ontwikkeling van een vorm van stafdifferentiatie naar de eigen situatie en het veranderen van de interne schoolorganisatie, onvoldoende gebruik gemaakt wordt van psychologische theorieën, zoals leertheorieën, cognitieve stijl- en andere persoonlijkheidstheorieën. Als een gedifferentieerd stafmodel mede op basis van genoemde theorieën ontwikkeld zou worden, zou dat, aldus Scobey de start van generatie III-vormen kunnen zijn. In de literatuur zijn wij echter na Scobey de term generatie III-modellen niet meer tegengekomen.

Aansluitend bij het begrip generatiemodellen van stafdifferentiatie verwijzen we tot besluit naar dat van de Multi Unit School (IGE, Madison, Wisconsin), omdat deze min of meer als aanzet van de door Scobey genoemde generatie III-vorm is op te vatten. Bij de beschrijving van dit stafmodel in de literatuur wordt namelijk nadrukkelijk vermeld dat de leerlingengroepen mede tot stand komen op basis van gelijke leerstijlen. (De gehanteerde leerstijlen worden overigens niet nader gespecificeerd.) In verband met de beperkte ruimte worden op deze plaats slechts de rollen binnen deze gedifferentieerde stafopbouw genoemd, omdat het principe van IGE, inclusief het stafmodel elders uitgebreid beschreven zijn (Corporaal, 1980). De schoolstaf is in een IGE-school gedifferentieerd naar de volgende rolposities: de principal (schoolleider), de staff teacher (klasseleerkracht) en de unitleider of lead teacher (de leidende figuur van een organisatie-eenheid van 100-150 leerlingen). Een unit beschikt bovendien als regel over een onderwijsassistent en één of meer onderwijzers in opleiding (de interns).

4. *Kritiek op gedifferentieerde stafopbouw*

Er is aanvankelijk heel wat kritiek losgekomen op de beweging van stafdifferentiatie. Het betrof hier vooral de idee van de carrière ladder, waaraan verschillen in salaris voor de onderwijsgeven en is ge-

koppeld en de financiële consequenties hiervan voor het onderwijs. Stafdifferentiatie biedt namelijk de mogelijkheid het totale onderwijsbudget te versmalen door op grote schaal relatief goedkope jonge onderwijsgeven en onderwijsassistenten in te zetten. Het waren vooral de leerkrachtorganisaties zoals de National Association of Classroom Teachers en de American Federation of Teachers die bij monde van respectievelijk Barbee en Bhaerman hun kritiek bundelden rondom de twee genoemde onderwerpen.

Richardson (1972) wierp op dat de voorstanders van stafdifferentiatie dit stafmodel op irrealistische wijze aanprijzen als een panacee voor alle kwalen van het onderwijs. Genoemde auteur wees er eveneens op dat bij onderzoek weinig of geen vooruitgang in de cognitieve leervorderingen van de leerlingen is geconstateerd.

Het merkwaardige feit doet zich evenwel voor dat we geen kritiek hebben gevonden op de toegepaste stafmodellen als zodanig. We zijn bijvoorbeeld in de literatuur¹ geen analyses tegengekomen omtrent de waarde van een bepaald stafmodel in het licht van de kwaliteitsverhoging van het onderwijs of het vergroten van de carrièremogelijkheden van onderwijsgeven. We hebben evenmin een samenhangend geheel van beschouwingen gevonden over de relatieve voor- en nadelen van horizontale en verticale differentiatie van leerkrachttaken of combinaties hiervan. Ook is er voorzover ons bekend geen grondige studie gemaakt van de mate waarin differentiatie van taken kan worden toegepast of wenselijk is. Voorts zijn we geen gedegen studies tegengekomen over de mogelijkheden van een optimale samenstelling van takenpakketten voor de functionarissen in de school. In feite is de geleverde kritiek oppervlakkig van aard en weinig gefundeerd.

Wat de bovengenoemde kritiek betreft merken we op dat een deel daarvan reëel is en terecht geleverd. Op grond daarvan wijzen we met name de eerste generatievormen af. Voorts is zeker een deel van de kritiek van de leerkrachtorganisaties geleverd uit welbegrepen eigenbelang. Vanuit een belangenorganisatie gezien is het logisch dat fel verzet wordt aangekend als mogelijkheden worden aangereikt, die de eenheid van standpuntbepaling in onderhandelingsposities bedreigen.

Wat de kritiek van Richardson betreft, deze is ons inziens terecht, al moet opgemerkt worden dat er in het algemeen weinig onderzoek naar het effect van stafdifferentiatie van redelijke kwaliteit is verricht. Hierbij willen we verder opmerken dat het de vraag is, of de effectiviteit van alternatieve stafmodellen primair gezocht moet worden in de vooruitgang van

cognitieve leervorderingen. Ons inziens dient minstens zoveel aandacht besteed te worden aan de sociale en creatieve vorming van de leerlingen, het veranderen van het schoolklimaat, het plezier dat leerlingen in het schoolbezoek hebben, de verhoging van de arbeidsvreugde van de onderwijsgeevenden en andere factoren, die kunnen samenhangen met stafdifferentiatie.

Wij willen hieraan nog het volgende toevoegen. Het grootste bezwaar dat wij zelf hebben tegen de manier waarop men in de literatuur stafdifferentiatie behandelt, en in een aantal gevallen in de praktijk ermee werkt, is het feit dat hieraan een onderwijs-theoretische fundering ontbreekt. Hieruit vloeit voort dat we over weinig of geen informatie beschikken over de waarde van verschillende stafmodellen in het licht van de doelstellingen van deze modellen. Voorts is nauwelijks informatie beschikbaar over hoe ver met de differentiatie van leerkrachttaken gegaan kan worden, opdat de schoolorganisatie beheersbaar blijft. In pedagogisch-didactisch opzicht is vrijwel niets bekend over de wenselijkheid van de differentiatie van leerkrachttaken en een optimale samenstelling van hun takenpakket. Dat is evenmin het geval ten aanzien van de zinvolheid en de wenselijkheid van een hiërarchische rangschikking van de leerkrachtrollen. Als laatste willen we hier noemen het ontbreken van een samenhangend geheel van informatie omtrent de noodzakelijke condities van de gegeven schoolsituatie waaraan voldaan moet zijn, wil een succesvolle ontwikkeling en implementatie van een vorm van stafdifferentiatie een kans van slagen hebben. Overigens zijn we van mening dat het ook niet mogelijk zal zijn om via onderzoek op al deze vragen een antwoord te verkrijgen.

Het bovenstaande betekent niet dat wij geen waardering voor gedifferentieerde stafopbouw als idee zouden hebben. Ondanks alle onvolkomenheden en alle geleverde kritiek zien we wel degelijk een aantal positieve kenmerken aan genoemd stafmodel. Deze zijn kort samengevat de volgende: de planmatigheid van de aanpak van de taakverdeling in de school en de periodieke evaluatie hiervan; het rekening houden met interesse, voorkeur en belangstelling van de onderwijsgeevenden bij de taakverdeling in de school; het onderkennen van meerdere rolposities in de schoolstaf, hetgeen voor een aantal onderwijsgeevenden een meer aantrekkelijk takenpakket kan opleveren dan thans het geval is; de mogelijkheid om stafdifferentiatie te combineren met een flexibele interne schoolorganisatie, hetgeen mogelijkheden biedt voor in-servicetraining van de onderwijsgeevenden, de interne begeleiding van jonge leerkrachten (verdere professionalisering) en de individualisering

van het onderwijs; en als laatste het onderkennen dat een deel van het takenpakket van leerkrachten bestaat uit routine- en weinig professionele werkzaamheden, die door anderen verricht kunnen worden, hetgeen kan bevorderen dat een taakverschuiving voor de leerkrachten tot stand komt in de richting van een aantal professionele taken, waarvan men veelal zegt daar geen of onvoldoende tijd voor te hebben.

5. De betekenis van stafdifferentiatie voor het Nederlandse onderwijs

In het voorgaande is het begrip gedifferentieerde stafopbouw uiteengezet. Hierna zal de betekenis van stafdifferentiatie voor het Nederlandse onderwijs besproken worden. In verband met het onderwerp van onze studie zal de onderstaande uiteenzetting toegespitst worden op de nieuwe basisschool. Dit sluit overigens niet uit dat stafdifferentiatie ook mogelijkheden zou kunnen bieden voor het voortgezet onderwijs. Wij hebben onszelf evenwel genoemde beperking opgelegd.

5.1. Stafdifferentiatie en de nieuwe basisschool

In het volgende zal getracht worden om de bovengenoemde positieve elementen van stafdifferentiatie in verband te brengen met het o.i. centrale principe van het onderwijs in de basisschool, zoals door de ICB geformuleerd: 'het onderwijs moet aansluiten bij de persoonlijke mogelijkheden en verworvenheden van elke leerling'. Het gaat hierbij in essentie om de individualisering en differentiatie van het onderwijs.

Aansluitend aan de opvattingen van Beukhof en Nijhof (1979) wordt individualisering opgevat als een doelaspect van het onderwijs en differentiatie als 'middelenaspect binnen individualisering' (Van den Berg, 1977).

Om aan de individualisering en differentiatie in de basisschool vorm te geven zal er nogal wat moeten veranderen onder andere aan de interne schoolorganisatie en de taakuitvoering van de onderwijsgeevenden. Over het eerste aspect is sedert jaren veel gezegd en geschreven; we laten het daarom hier onbesproken. Wat het tweede aspect betreft verwijzen we naar hetgeen in het 10e advies van de ICB (1979) wordt belicht omtrent de taakuitvoering van de individuele leerkracht in relatie tot die van het schoolteam en de uitbreiding van het takenpakket van de onderwijsgeevenden. Het gaat op deze plaats te ver om hier uitgebreid op in te gaan. Voor een nadere uiteenzetting hiervan zie de betreffende publikatie. Samenvattend menen we te mogen concluderen dat het bij de effect-

tuering van de basisschool om een aantal facetten van de school gaat, deels van micro- en deels van meso-structurele aard, waarvoor momenteel nog geen of geen goede oplossingen gevonden zijn. We denken hierbij aan allerlei middelen, procedures, werkvormen en media om het onderwijs op microniveau te differentiëren; de flexibilisering van een deel van de interne schoolorganisatie; het vergroten van de zorgbreedte van de school, hetgeen aansluit bij het door de ICB genoemde uitgangspunt van het vergroten van de diagnostiserende en remediërende functie van de school; het adequaat op elkaar afstemmen van de micro- en mesostructuur van de school, en als laatste de algemene deskundigheidsbevordering van de onderwijsgegenden, de begeleiding van de beginnende leerkracht en andere aspecten van de interne begeleiding van de school.

Behalve het feit dat nog geen goede oplossingen voorhanden zijn voor genoemde micro- en meso-structurele aspecten van de school, zal de uitvoering van een en ander een beroep doen op een aantal bekwaamheden van de onderwijsgegenden, die zij over het algemeen nu niet bezitten. Het is hierbij overigens de vraag of alle onderwijsgegenden van een schoolteam daarover ooit kunnen en moeten beschikken.

In hoeverre kan nu een gedifferentieerde stafopbouw, als een deel van de meso-structuur van de school, een bijdrage leveren aan de oplossing van genoemde problemen?

We hebben reeds gewezen op het gevaar dat men kan menen dat een gedifferentieerde stafopbouw een panacee is voor alle problemen in het onderwijs. Dat bleek het elders niet te zijn en dat zal het ons inziens ook niet met betrekking tot de basisschool in Nederland zijn, maar het begrip stafdifferentiatie biedt wel perspectief ten aanzien van de oplossing van een deel van genoemde problemen. In eerdere publikaties hebben we de aandacht hierop gevestigd (Van Greevenbroek en anderen 1975 en 1977).

Op deze plaats geven we hieromtrent het volgende weer. De rationele werkwijze, die gevolgd wordt bij de ontwikkeling van een gedifferentieerde stafopbouw, met name de functie- en taakanalyse op basis van een behoeftepeiling verheldert de functies en taken in de school en leidt tot een prioriteitsbepaling. Koppeling van deze werkwijze aan de activiteiten ten behoeve van de schoolwerkplanontwikkeling coördineert de werkzaamheden, omdat men bij beide uitgaat van de doelbepaling van de school. Voorts blijkt tijdens de schoolwerkplanontwikkeling in toeneemende mate welke functies en daaruit voortvloeiende

taken te identificeren zijn.

Als de idee van taakdifferentiatie geaccepteerd wordt dan betekent dit dat men kan overgaan tot taakverschuiving; dat wil zeggen, dat er een aantal onderwijsgegenden is dat in een bepaalde periode zich niet uitsluitend met het onderwijs in de jaar- of leergroep bezighoudt, maar dat een deel van hun tijd andere taken verricht, die voortvloeien uit de prioriteitsbepaling van de functie- en taakanalyse.

In dit verband wijzen we op de problematiek van de 'extra-leerkrachten' in de basisschool ten dienste van het stimuleringsonderwijs en het onderwijs aan buitenlandse kinderen. Veel van deze, vaak jonge leerkrachten verrichten in feite zeer moeilijke taken, omdat zij in wisselende klassen voor verschillende vakken leerkrachten vervangen, terwijl de laatsten vrijgesteld worden voor specifieke taken. Dit feit op zich is in het licht van stafdifferentiatie niet problematisch. Wel is het ons inziens onjuist en ongewenst dat noch de taakstelling van de 'extra-leerkrachten', noch die van de overige teamleden op systematische wijze onder de loupe genomen worden in het licht van zowel een prioriteitsbepaling als weging van de zwaarte van de taakuitvoering.

Er zijn veel werkzaamheden in de school die door niet-leerkrachten uitgevoerd kunnen worden, waardoor voor de onderwijsgegenden tijd vrijkomt voor een aantal taken, niet alleen met betrekking tot de instructie, maar ook ten behoeve van de meso-structurele aspecten van de school. Het gaat hier om taken, die men wel onderkent, maar waarvan men momenteel zegt daarvoor geen tijd te hebben.

Een goed doordachte taakdifferentiatie maakt het mogelijk dat aan de individualisering van het onderwijs daadwerkelijk vorm wordt gegeven. Het gaat op deze plaats te ver om hieraan uitgebreid aandacht te besteden. Wij wijzen er slechts op dat met een goede lesroosterindeling, bijvoorbeeld in blokuren of kleinere eenheden, tijdelijk grotere leerlinggroepen gevormd kunnen worden dan de gangbare jaargroepen-omvang. In die periode kan bijvoorbeeld één van de onderwijsgegenden vrijgesteld worden van instructietaken en andere werkzaamheden verrichten; de routinewerkzaamheden in de leergroepen kunnen voor een deel door niet-professionele krachten worden verricht.

De idee van de carrière ladder kan aangepast worden. Dat wil zeggen, carrièreontwikkeling hoeft niet uit te monden in een verschil in salaris, maar wel in een verschil in taakomschrijving en het dragen van verantwoordelijkheden. Als één of meer onderwijsgegenden in een school ouder in anciënniteit zijn en door verdergaande scholing en ervaring blijken te beschikken over specialistische kennis en

bekwaamheden, dan kan dat gehonoreerd worden in de samenstelling van het takenpakket. Met een aangepast les- en jaarrooster kan zo iemand voor een deel van zijn instructietaken vrijgemaakt worden ten behoeve van de activiteiten die een beroep doen op zijn specifieke deskundigheden. Met een prioriteitsbepaling in een meerjarenplan en duidelijke afspraken over rolverwisseling kunnen periodiek alle ervaren onderwijsgeveenden, die dat willen, meewerken aan deze vorm van taakdifferentiatie.

Goed onderwijs verzorgen is teamwerk; dat betekent dat men, uitgaande van de idee van stafdifferentiatie, bij mutaties in het schoolteam op zorgvuldige wijze de gedifferentieerde staf aanvult. Met behulp van een goede taakomschrijving trekt men die functionaris aan, waaraan men daadwerkelijk behoefte heeft. De all-round leerkracht is ons inziens een anachronisme, waarbij komt dat men overal elders in de samenleving functionarissen aantrekt op basis van gespecificeerde taakomschrijvingen, dus waarom niet in het onderwijs?

Tot besluit ronden we deze paragraaf af met een kanttekening over de feitelijke vormgeving van de bovengenoemde mogelijkheden voor stafdifferentiatie in de basisschool. Wij hebben met het noemen van deze mogelijkheden niet willen zeggen dat deze alle tegelijkertijd op één school gerealiseerd zouden moeten worden. Wij hebben evenwel een schets willen geven van verschillende mogelijke 'vertalingsvormen' van stafdifferentiatie voor de Nederlandse situatie. Voor een feitelijke effectuering zal, aangepast aan de plaatselijke of regionale situatie, een en ander zeker nader uitgewerkt en in de praktijk getoetst moeten worden.

5.2. Tenslotte

In de voorgaande hoofdstukken is terloops de figuur van de school- of onderwijsassistent binnen vormen van stafdifferentiatie ter sprake gekomen. In een vervolgbijdrage wordt wat dieper ingegaan op de rol en de taakuitvoering van deze functionaris. Eerstens gebeurt dit omdat de niet-professionele functionaris een belangrijk element in de gedifferentieerde stafopbouw is gebleken. Ten tweede is het functioneren van de onderwijsassistent object van een onderzoek geweest, waarvan in de vervolgbijdrage verslag zal worden gedaan.

Noot

1. In deze publikaties is naar een zeer beperkt gedeelte van de voorhanden zijnde literatuur over stafdifferentiatie

verwezen. Ten behoeve van geïnteresseerden is door het projectteam Stafopbouw een bibliografie samengesteld, die in de literatuuropgave staat vermeld.

Literatuur

- Allen, D. W., A differentiated teaching staff. In: J. E. De Carlo and C. A. Madon, *Innovations in education for the seventies*. New York: 1973.
- Bishop, L. K. and P. W. Carlton. Stafdifferentiation, a model for developing professional behavior. In: J. E. De Carlo and C. A. Madon, *Innovations in education for the seventies*. New York: 1973.
- Berg, R. M. van der, *Individualisering*. Tilburg: 1977.
- Beukhof, F. en W. J. Nijhof, Varianten en effecten van de differentiatiesystemen. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*. Alphen a/d Rijn: 1979 DI 1100-3.
- Cooper, J. M., Differentiated Staffing, some questions and answers. In: J. E. De Carlo and C. A. Madon, *Innovations in education for the seventies*. New York: 1973.
- Corporaal, A. H., *IGI, PLAN, IPI, drie modellen van geïndividualiseerd onderwijs*. Groningen: 1980.
- English, F. W. and D. K. Sharpes, *Strategies for Differentiated Staffing*. Berkeley: 1972.
- Geest, A. J. van der, *Team teaching*. 's Hertogenbosch: 1971.
- Greevenbroek, A., van, e.a., *Eindrapport van de literatuurstudie Stafopbouw geïntegreerde kleuter- en basisschool met doorbroken jaarklassensysteem*. LICOR, Leiden: 1975.
- Greevenbroek, A., van, *Stafdifferentiatie in verband met individualisering van het onderwijs*. Groningen: 1977.
- Projektteam Stafopbouw, *Bibliografie Stafopbouw: (Stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw en Onderwijsassistent)*. LICOR, Leiden: 1980.
- Richardson, E. L., *Differentiated Staffing, the state of the art report*. U.S. Department of Health, Education and Welfare, D.H.E.W. Publ. nr. (OE) 71-112, 1972.
- Scobey, M. M. and A. J. Fiorino, *Differentiated Staffing*. Washington D.C.: 1973.

Curriculum vitae

A. van Greevenbroek (1926) ving in 1965 aan met de studie pedagogiek aan de R. U. Leiden, nadat zij geruime tijd werkzaam was geweest in het lager, voortgezet onderwijs en het L.H.N.O. In 1970 werd het doctoraal examen aan genoemde universiteit afgelegd, met als afstudeerrichting Onderwijskunde. Zij promoveerde in 1980 te Leiden op het proefschrift *Onderwijsassistent en Taakdifferentiatie*. Sinds 1970 is zij als wetenschappelijk medewerkster verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de R. U. Leiden.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Stationsweg 10-12, 2312 AK Leiden.

Manuscript aanvaard 20-5-'81

Zelfstandige kennisverwerving als aspect van het wetenschappelijk denken*

H. J. M. VAN OERS

Afdeling Onderwijsleerprocessen P.A.W., Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

Zelfstandige kennisverwerving is een onvervreemdbaar aspect van wetenschappelijke activiteit. Ontwikkeling van wetenschappelijk denken bij leerlingen vereist derhalve aandacht voor het proces van zelfstandige kennisverwerving. Het traditionele discovery-onderzoek heeft ten onrechte verzuimd dit proces op theoretisch niveau grondig te analyseren. In dit artikel wordt bepleit, dat er binnen de zelfstandige kennisverwerving minstens twee kwalitatief verschillende varianten onderscheiden moeten worden: een op analyse gericht proces en een op synthese gericht proces. Beide vervullen binnen het wetenschappelijk denken hun eigen functie en stellen elk hun eigen cognitieve eisen aan de persoon. Onderwijs dat de ontwikkeling van wetenschappelijk denken nastreeft, dient aan beide processen aandacht te besteden. Enige problemen daarbij worden besproken.

1. Inleiding

Zoals bekend, begint in ons onderwijs langzaam maar zeker het streven op gang te komen om het wetenschappelijk denken bij leerlingen al in een vroeg stadium tot ontwikkeling te brengen. Dit streven wordt gevoed vanuit een besef van de invloed die de wetenschap heeft op ons persoonlijk en maatschappelijk leven. Tegen die achtergrond moet de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken bij leerlingen dan ook als belangrijke onderwijsdoelstelling worden beschouwd. Daar komt bij, dat we in vergelijking met een aantal decennia geleden optimistischer zijn t.a.v. de mogelijkheden om deze ontwikkeling daadwerkelijk te stimuleren: empirisch kan bijvoorbeeld aangetoond worden, dat vormen van abstract-symbolisch denken eerder binnen het bereik van kinderen komen, dan bijvoorbeeld de theorie van Piaget deed vermoeden. Voorts is het

ongetwijfeld ook zo, dat veranderingen op het maatschappelijk vlak een stimulerende invloed uitoefenen op de belangstelling van bijv. het basisonderwijs voor het wetenschappelijk denken: het beeld van de mens of van het kind is aan het veranderen van een spelende, maar berustende mens, naar een discussiërende, mondige mens. Wat is – bijvoorbeeld – een rationele discussie anders dan een bepaalde verschijningsvorm van wetenschappelijk denken?

Ik zal me thans niet met deze maatschappelijke en antropologische problematiek bezighouden, maar wil veeleer de onderwijskundig prealabele vraag aan de orde stellen, wat 'wetenschappelijk denken' eigenlijk inhoudt. Om wetenschappelijk denken als onderwijsdoelstelling te kunnen realiseren, moeten we immers op zijn minst weten wat de elementen daarvan zijn. Ik haast mij om hieraan toe te voegen, dat ik hier niet wil proberen een definitie van wetenschappelijk denken te vinden. Deze *wezensvraag* laat ik liggen voor kentheoretici; ze valt buiten ons terrein. Ons past veeleer – en toch zeker op dit ogenblik – vragen van bescheidener aard die ik *identificatie-vragen* zou willen noemen: valt fenomeen X of handelwijze Y onder het wetenschappelijk denken, zoals we dat bij wetenschapslieden kunnen observeren? In de regel zijn deze vragen gemakkelijker te beantwoorden dan de vraag naar het *wezen*. De werkwijze die we hierbij thans willen volgen is het nagaan welke opvattingen en gegevens er in de literatuur te vinden zijn die ons aanwijzingen verschaffen over de mogelijke inhoud van het wetenschappelijk denken. In feite wordt hierbij dus een analyse gegeven van expert-gedrag met het oog op de vraag wat minstens nagestreefd dient te worden bij de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken bij leerlingen in het onderwijs. De vraag of het hier gaat om gelegitimeerde denkvormen is een wetenschapsfilosofische kwestie, welke binnen een empirische wetenschap als de psychologie niet beantwoord kan worden. Op de kentheoretische problemen verbonden met de wetenschappelijke denkvormen zal in dit artikel niet ingegaan worden. Evenmin is het de bedoeling een historisch overzicht te geven van de discussie over onder-

* Bewerking van een voordracht gehouden op de Nederlands-Belgische conferentie 'Onderzoek van de onderwijs-leerprocessen' te Utrecht, 10-11 december 1980.

wijsmethoden welke de denkontwikkeling van leerlingen zouden stimuleren (voor een overzicht daarvan zie: Riedel, 1973; Nuthal & Snook, 1973). In dit artikel gaat het om een analyse van het wetenschappelijk denken en wel in het bijzonder één aspect daarvan: de zelfstandige kennisverwerving.

2. Analyse van het wetenschappelijk denken

In dit kader valt in de Verenigde Staten de naam van Bruner te noemen. Zoals bekend heeft hij aan het begin van de jaren zestig al gewezen op het belang van de 'structure of discipline' voor het onderwijs. Hij pleitte er m.a.w. voor om bij de inrichting van het onderwijs de *structuur* van de betrokken wetenschappelijke discipline als criterium te hanteren. Hij stelde daarbij voor om leerlingen niet meer een verzameling losse kenniselementen bij te brengen, maar hen juist gesystematiseerde kennis te doen verwerven. In *The process of education* (1960, p. 20) voegt hij daar echter aan toe, dat het er niet alleen om gaat leerlingen algemene principes (wetmatigheden, concepten) te leren, maar dat het óók van belang is om bij hen de attitude tot ontwikkeling te brengen om te onderzoeken, eigen kennis uit te proberen, te durven en te kunnen gissen, om zelfstandig problemen te leren oplossen en nieuwe kennis te verwerven. Bruner ging zelfs zo ver, dat hij de veronderstelling uitte, dat er eigenlijk weinig wezenlijk verschil is tussen de onderzoeksactiviteit van een wetenschapper en die van een leerling op een basisschool geplaatst in een adequate probleemsituatie.

We zien dus, dat in het werk van Bruner twee aspecten van het wetenschappelijk denken naar voren worden gehaald: enerzijds het structurele, *conceptueel-systematische* aspect, anderzijds het *heuristische* (onderzoekende) aspect. Helaas heeft Bruner het conceptueel-systematische aspect van het wetenschappelijk denken nooit diepgaand geanalyseerd en heeft hij de concept-vorming, voor zover hij zich daarmee beziggehouden heeft, vrijwel los van conceptuele systemen onderzocht. De vraag naar de aard van wetenschappelijke begrippen is daardoor ver buiten zijn gezichtsveld gebleven. Voorts heeft hij nergens de relatie tussen het conceptuele en het heuristische onderzocht of beschreven. Hij heeft het heuristische aspect van het wetenschappelijk denken opgevat als een verzameling zeer algemene vaardigheden die psychologisch begrepen kunnen worden los van de inhoud waarop deze betrekking hebben. Bruners nadruk op met name het heuristische aspect van het wetenschappelijk denken – en de verwaarlozing van het conceptueel-systematische – komen duidelijk

naar voren in zijn pleidooi voor *discovery-learning*. Zijn onderwijskundige ideeën ten behoeve van de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken mogen dan ook op zijn minst eenzijdig genoemd worden.

In de *Sovjet-Unie* wordt sedert Vygotskij aandacht besteed aan de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken. Conform de marxistische kentheorie wordt de wetenschap gekenschetst als noodzakelijk middel om de wereld te ontmaskeren, van zijn uiterlijke schijn te ontdoen en *het wezen* van de wereld op te sporen en te verduidelijken. Het onderwijs valt daarbij de loffelijke taak ten deel om het kind voor die schijn te behoeden en hem te laten zien hoe de wereld werkelijk in elkaar zit. Vanuit deze optiek wordt in het onderwijs in de Sovjet-Unie dan ook met veel zorg de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken nagestreefd. In de theorie-vorming daaromtrent neemt vooral het werk van Davydov een belangrijke plaats in (zonder hiermee overigens het werk van zijn medewerk(st)ers te willen geringschatten).

Belangrijk aan zijn werk is, dat hij met name dát aspect van het wetenschappelijk denken geanalyseerd heeft, dat Bruner over het hoofd gezien heeft: de logische en psychologische aard van de wetenschappelijke begrippen. Voor Davydov bestaat het wetenschappelijk denken uit het afleiden van nieuwe concrete gevallen uit een algemeen abstractum. De aldus voortgebrachte (en gedachte) concretheden kunnen vervolgens weer opgevat worden als bijzonderheden, d.w.z. als verschijningsvormen van het algemeen-abstracte, dat zich op zijn beurt weer laat ontleden in concretheden (concretiseren). Zo ontstaat een vertakt systeem van begrippen die volgens bepaalde, in de meeste gevallen uiteenlopende, relaties samenhangen. Wanneer Davydov het heeft over de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken, streeft hij er primair naar om leerlingen te leren dit systeem te hanteren, d.w.z. zich foutloos door dit systeem te leren bewegen. De wijze waarop een leerling wordt geïntroduceerd in een bepaald wetenschappelijk systeem is een belangrijke, maar complexe zaak. Mij ontbreekt evenwel hier de ruimte, om daar uitvoerig op in te gaan; men kan echter voorbeelden daarvan vinden in de beschikbare Duitse en Nederlandse literatuur: Davydov (1977) en Van Pareren & Nelissen (1977). Eén van Davydovs didactische aanwijzingen mag in het huidige kader echter niet onvermeld blijven. Hij is namelijk van mening, dat we leerlingen in het wetenschappelijk denken van een bepaalde discipline moeten inleiden op het niveau dat die discipline op dát ogenblik bereikt heeft.

We moeten de leerlingen niet de wetenschapsgeschiedenis laten herhalen. De taak van het onderwijs is juist om de leerlingen alle moeilijkheden, fouten, trial-and-error welke de wetenschapsgeschiedenis kenmerken te besparen en hen via een sterk *verkorte* weg in te leiden in het wetenschappelijk denken overeenkomstig de moderne eisen van de betrokken discipline. De leerlingen hoeven – nog anders gezegd – de stelling van Pythagoras of de differentiaalrekening niet opnieuw te bedenken, maar moeten zich deze eigen maken als elementen van een theoretisch systeem. Hoe de wetenschapper komt (of: in het verleden kwam) aan vruchtbare modellen en ideeën is voor het onderwijs van ondergeschikt belang, aangezien het daar primair gaat om de *overdracht* van vruchtbare modellen en theorieën welke in de cultuur-historische ontwikkeling zijn voortgebracht en niet zozeer om de produktie daarvan. Hoewel *modelvorming* binnen Davydovs visie op wetenschap een belangrijke plaats inneemt, blijft het echter binnen zijn psychologische en onderwijskundige theorie een blinde vlek. Een psychologische beschrijving van de wijze waarop algemene modellen of bijvoorbeeld hypothesen gegenereerd worden – en dat is nu juist weer het heuristisch aspect van het wetenschappelijk denken – ontbreekt bij hem vrijwel volledig; zijn verwijzing in dat verband naar de *produktieve fantasie* helpt ons niet veel verder. Het zou nu echter onjuist zijn om te beweren, dat in de groep Davydov geen enkele aandacht is geschonken aan het heuristische aspect van het wetenschappelijk denken – ik verwijs dan met name naar het werk van Adjarova e.a. (1979), – maar over het algemeen genomen mag gezegd worden, dat de aandacht vooral gericht is geweest op het *conceptueel-systematische* aspect van het wetenschappelijk denken en dat deze groep in elk geval theoretisch geen visie heeft op het heuristisch aspect van het wetenschappelijk denken (het heuristische komt vaak slechts naar voren als aspect van de gekozen didactische methode!).

Naar aanleiding van het voorafgaande ligt de vraag voor de hand of het niet juist zinvol is om tegelijk met het *conceptueel-systematische* (Davydov) ook het *heuristische* (Bruner) aspect van het wetenschappelijk denken tot ontwikkeling te brengen. Het belang van het leren hanteren van conceptueel-systematische produkten van de wetenschappen wordt vrij algemeen erkend. De aandacht voor het heuristisch proces als kenmerk voor wetenschappelijke activiteit is thans groeiende. Twee voor de onderwijsleerpsychologie relevante aanleidingen daartoe wil ik nog kort bespreken.

1. *Het ontwikkelend onderwijs*. Het streven om via het onderwijs de cognitieve ontwikkeling van leerlin-

gen te stimuleren staat momenteel midden in de belangstelling. Aan het eind der jaren zestig heeft Menčinskaja (1968) het idee van het ontwikkelend onderwijs met name in verband gebracht met de *status van de leerling* daarin. De leerling wordt daarbij niet meer uitsluitend opgevat als *object* waarop de kennis-overdracht gericht is en die vervolgens die kennis volgens de gestelde criteria moet kunnen hanteren. Binnen het ontwikkelend onderwijs wordt de leerling meer dan elders erkend als *subject* dat kennis integreert in zijn persoonlijkheid en daarmee *zelf*, onder eigen verantwoordelijkheid, iets doet, of in elk geval: iets mee leert te doen volgens zijn eigen inzichten. Recent heeft Menčinskaja (1979) daar nog aan toegevoegd, dat daarmee in wezen óók het karakter van de zone van de naaste ontwikkeling verandert. Deze 'zone' verwijst dan niet meer naar de kennis en vaardigheden die een leerling met meer of minder hulp van een volwassene kan verwerven, maar naar de mogelijkheden van de leerling om op bekende terreinen *zelfstandig* (zonder hulp) zijn eigen kennis uit te breiden. Voor de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken betekent dit, dat we niet mogen volstaan met het overdragen van de actuele wetenschappelijke begrippensystemen, maar dat evenzeer aandacht besteed moet worden aan het ontwikkelen van mogelijkheden bij de leerling om *zelf* volgens wetenschappelijke normen deel te nemen aan de theorie-ontwikkeling, d.w.z. zelfstandig theoretische kennis te maken.

2. *Recente ontwikkelingen binnen de wetenschapsfilosofie*. Binnen de moderne wetenschapsfilosofie wordt sinds Hanson (1958) weer met verve beargumenteerd, dat wetenschappelijke activiteit ook in de kentheorie niet gereduceerd mag worden tot de wijze waarop theorieën worden gehanteerd en gelegitimeerd (Nickles, 1980). Het proces waarin kennis tot stand wordt gebracht is volgens een aantal moderne wetenschapsfilosofen (wel aangeduid als 'the friends of discovery' – zie Nickles, 1980, p. 1) geen onna-specuurlijk, idiosyncratisch proces zoals lange tijd werd gedacht, maar een proces dat gebonden is aan bepaalde normen die ter discussie kunnen worden gesteld, en dat als zodanig onderwerp van studie kan zijn. Dit proces van wetenschappelijke kennisverwerving omvat het opstellen van theorieën, c.q. ideeën, het uitbreiden van theorieën en het desnoods veranderen van theorieën (Toulmin, 1972; 1974; Shapere, 1974; Gutting, 1980). De kentheoretische problemen die hiermee samenhangen diep ik hier niet verder uit; de geïnteresseerde lezer vindt daarover het nodige in de genoemde literatuur. Momenteel is het voldoende om vast te stellen, dat de beschouwing van de zelfstandige kennisverwerving als

objectief en authentiek aspect van de wetenschappelijke activiteit, ondersteund kan worden met argumenten uit de wetenschapsfilosofie.

Op grond van de tot nu toe gegeven overwegingen moeten we concluderen, dat m.b.t. de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken bij leerlingen niet volstaan mag worden met de overdracht van conceptuele systemen, maar dat ook aandacht besteed moet worden aan het proces van zelfstandige kennisverwerving, d.w.z. aan de mogelijkheden om zelf theoretische systemen te ontwerpen, uit te breiden of te veranderen. Een realisatie van dit laatste in het onderwijs vereist een visie op het proces van zelfstandige kennisverwerving zelf. De volgende paragrafen van dit artikel zullen gewijd zijn aan de analyse van dit proces. Voorafgaande aan deze analyse is echter een korte toelichting bij het zelfstandigheidsaspect van dit kennisverwervingsproces onmisbaar. Men zou immers de tegenwerping kunnen maken, dat elke vorm van kennisverwerving noodzakelijkerwijs moet berusten op eigen activiteit van het lerende subject, zodat eigenlijk elke vorm van kennisverwerving zelfstandig genoemd moet worden. 'Zelfstandig' is in dat geval dus niet meer dan een pleonastische toevoeging. Wanneer echter in dit artikel sprake is van zelfstandige kennisverwerving heeft de zelfstandigheid niet zozeer betrekking op de uitvoering van de activiteit, maar juist op de *oriëntering* daarop: bedoeld wordt een kennisverwervingsproces waarin een subject zoveel mogelijk zijn eigen handelingen, strategieën, controles e.d. selecteert en ordent. Alleen in deze zin kan op niet-triviale wijze over zelfstandige kennisverwerving gesproken worden.

3. *Faillissement van het discovery-onderzoek*

Bij de bestudering van het proces van zelfstandige kennisverwerving ligt het voor de hand eerst eens na te gaan welke vruchten het 'discovery-onderzoek', dat vanaf het midden der vijftiger jaren is uitgevoerd, heeft opgeleverd.

Op basis van dit onderzoek worden de volgende 'mèrites' van het 'discovery-learning' min of meer frequent aangehaald:

- ontdekken leidt tot betere retentie van het geleerde (vooral op langere termijn);
- ontdekken verhoogt de transfer-waarde van het geleerde;
- ontdekken werkt motiverend, stimuleert nieuwsgierigheid;
- door zelfstandig ontdekken maken leerlingen zich heuristische onderzoeksstrategieën eigen;

- bij ontdekken is verbalisering van de leerstof origineler en genuanceerder; (vgl. o.a. Bruner, 1961; Andrejew, 1976).

Het klinkt wellicht hoopvol en indrukwekkend, maar nadere analyse leert, dat ten aanzien van deze resultaten grote reserve gepast is. Zo is er bijvoorbeeld ten aanzien van de relatie tussen 'discovery-leeren' en motivatie en intellectuele potentie nog zeer weinig empirisch onderzoek gedaan, terwijl de theoretische relaties tussen genoemde factoren ook nog verre van helder zijn. In alle andere gevallen zijn er in de regel zowel ondersteunende als niet-ondersteunende, soms zelfs ontkrachtende onderzoeken te vinden. Alles bij elkaar is dit een terrein dat het karakter draagt van een ondoorzichtige, warrige collage van empirische resultaten. Van een duidelijke tendentie die houvast biedt voor verder onderzoek of voor de inrichting van onderwijsleersituaties, is geen sprake. De waarde van deze onderzoeksresultaten wordt voorts nog verder teruggedrongen door methodologische kritiek op de betrokken onderzoeken zelf (zie bijv. Cronbach, 1966). In bijna alle gevallen is er sprake van vergelijkingsonderzoek waarin 'discovery-learning' met 'expository-teaching' wordt vergeleken. Men klampt zich daarbij vast aan de *relatieve resultaten*, terwijl de vraag of de 'beste' methode in het vergelijkingsonderzoek ook in absolute zin resultaten oplevert die tot tevredenheid stemmen, vrijwel nergens aan de orde komt. Wanneer we – denkend vanuit optimaliseringsoogmerk – deze vraag wel stellen, dan blijkt de discovery-methode ondanks relatief betere resultaten in absolute zin toch vaak teleurstellende resultaten op te leveren (zie bijv. Einsiedler, 1976). De waarde van de resultaten uit het vergelijkend discovery-onderzoek daalt voorts nog verder, wanneer we ons realiseren, dat de onderwijsvormen waarmee de discovery-methode vaak vergeleken werd, volgens onze huidige maatstaven van *inferieure kwaliteit* is: de leerlingen in de sturende onderwijsvorm weten in vele gevallen niet welke handelingen nu precies van hen verwacht worden. Hoeveel waarde moet gehecht worden aan een overwinning op een kreupele dwerg?

Ik denk dat deze kritieken de dubieuze waarde van het traditionele discovery-onderzoek in voldoende mate illustreren. Verdere, meer gedetailleerde kritiek bijv. met betrekking tot de werkelijke vergelijkbaarheid van gebruikte instructie-procedures, laat ik maar achterwege (meer daarover is te vinden in Shulman & Keislar, 1966; Hermann, 1969; Van Oers, 1980).

Het lijkt met thans niet overdreven om tot het faillissement van dit soort onderzoek te concluderen, maar niet zonder vastgesteld te hebben waar de ver-

moedelijke oorzaak voor dit falen gezocht moet worden. Het faillissement van het discovery-onderzoek is hoofdzakelijk het gevolg van de empiristisch-positivistische wetenschapsopvatting die achter dit onderzoek in Amerika schuil ging. Men verwachtte ten onrechte dat de theorie zou ontstaan uit het verzamelen van *feiten* en liet achterwege de feiten zelf te bevragen op de theoretische vooronderstellingen. Een theoretische bezinning op de gebruikte concepten ontbreekt volledig. Men liet zich in zijn onderzoek te veel leiden door de *gegevens* die toevallig werden aangetroffen, en te weinig door een theorie over het onderzochte object.

Naar aanleiding van een vrij uitvoerig literatuuronderzoek (Van Oers, 1980) moeten we dan ook concluderen dat de theoretische achtergrond van het discovery-onderzoek erbarmelijk is. Illustratief is bijvoorbeeld het feit, dat er niet eens eenduidigheid bestaat ten aanzien van de wijze waarop een fundamentele term als 'discovery' geïnterpreteerd dient te worden. Er zijn verscheidene, onsamenhangende interpretaties te vinden, die vaak elk voor zich oppervlakkig, weinig doordacht, en resultaat- (i.p.v. proces)gericht zijn. De gegeven omschrijvingen geven voorts vaak geen duidelijke informatie over hoe 'discovery' in onderwijs en onderzoek gerealiseerd kan worden. Succesvolle vormen van discovery-onderwijs zullen op basis daarvan dan ook zeer moeilijk te verwezenlijken zijn. Verder hoeft het ons niet te verbazen, dat vanuit deze conceptuele chaos aan de ene kant geen duidelijk gericht onderzoeksprogramma opgezet kon worden (het is bijvoorbeeld nog niet eens zeker of onderzoekers allen wel hetzelfde fenomeen onderzochten), terwijl aan de andere kant ook de resultaten niet eenduidig geïnterpreteerd konden worden. Al met al moeten we vaststellen, dat het discovery-onderzoek zoals dat in het verleden in de Westerse onderwijsleerpsychologie is uitgevoerd, ons weinig verder gebracht heeft wat ons inzicht in de zelfstandige kennisverwerving betreft. Als psychologisch proces blijft het een onduidelijk fenomeen, waarvan de relatie met de bij de persoon reeds aanwezige begrippen en andere kenniselementen ongespecificeerd is en wellicht zelfs ontkend wordt. Wanneer we echter van mening blijven, dat in onderwijs in het kader van de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken ook de zelfstandige kennisverwerving gestimuleerd dient te worden, dan is theoretische verheldering van het concept zelfstandige kennisverwerving een eerste vereiste.

In het hiernavolgende wil ik een begin maken met een theoretische analyse van het proces van zelfstandige kennisverwerving als onderdeel van het weten-

schappelijk denken. Ik zal daarbij vaak, maar niet uitsluitend, gebruik maken van voorbeelden uit de wetenschapsgeschiedenis. Ik doe dit enerzijds omdat het gaat om – naar ik meen – duidelijke illustraties bij mijn betoog. Anderzijds wordt met die voorbeelden nog eens onderstreept, dat we hier te maken hebben met processen die binnen de wetenschap reëel zijn en die het verloop van de wetenschap zelfs in hoge mate mede beïnvloeden.

4. Zelfstandige kennisverwerving

In het verleden is het fenomeen van de zelfstandige kennisverwerving meestal in verband gebracht met de produktie van minstens voor het subject nieuwe kennis zonder hulp van buitenaf. Het manco van een dergelijke definitie zal duidelijk zijn: de definitie is *resultaatgericht* (verwijst alleen naar het produkt en niet naar het proces) en *negatief* (beschrijft alleen wat *niet* gedaan moet worden, positieve aanwijzingen ontbreken). Proberen we thans de zelfstandige kennisverwerving positief te beschrijven, d.w.z. op grond van de activiteiten die daarbij verricht worden. Een analyse van verschillende vormen van zelfstandige kennisverwerving in de wetenschap en daarbuiten leidt tot de veronderstelling, dat er binnen de zelfstandige kennisverwerving minstens twee essentieel verschillende varianten onderscheiden moeten worden. Enerzijds laten zich processen identificeren die leiden tot *analyse* van de bestaande persoonlijke kennisinhouden; deze processen leiden tot een meer gedifferentieerd kennissysteem. Anderzijds zijn er zelfstandige kennisverwervingsprocessen die uitmonden in een *synthese* op grond van beschikbare cognitieve elementen; kenmerkend hierbij is een toenemende integratie binnen een kennisbestand¹. Beide processen blijken in het wetenschappelijk denken een belangrijke functie te vervullen. In het onderwijs stellen ze ook elk voor zich speciale objectieve cognitieve eisen aan de leerlingen.

4.1. Analyse-gerichte processen ('ontdekken')

Een belangrijke vorm van de wetenschappelijke activiteit is het *reflecteren op de theorie* met de bedoeling de grenzen daarvan te bepalen, alle implicaties te doordenken en de eigenschappen van de theorie en hun samenhangen op te sporen. Op deze wijze komen niet zelden eigenschappen (waaronder fouten, paradoxen) aan het licht die inherent zijn aan de gegeven theorie – daarin als het ware opgesloten waren – maar die tot dan toe onopgemerkt gebleven zijn. We kunnen dit proces in zijn totaliteit karakteri-

seren als *analyse* van een bepaald theoretisch systeem die leidt tot verrijking (verdere differentiatie) van het systeem als zodanig. Er is dus – om het nog anders te zeggen – een nieuw stuk kennis met betrekking tot het theoretisch systeem verworven.

Met behulp van een aantal voorbeelden wil ik dit verder verduidelijken. De activiteit van een wiskundige wordt in hoge mate gekenmerkt door analyse van relaties en functies en het opsporen van de impliciete eigenschappen daarvan. Op deze wijze zijn vermoedelijk op een bepaald moment in de geschiedenis even en oneven getallen en priemgetallen aan het licht gekomen als eigenschap van het getalsysteem. Een ander voorbeeld is het 'onbepaaldheidsprincipe' dat door Heisenberg (zie: Hanson, 1958) aan het licht gebracht werd op het terrein van de quantummechanica (ter toelichting, dit principe houdt in, dat het principieel onmogelijk is om van elementaire deeltjes zowel de plaats als de snelheid exact te bepalen, één van beide grootheden is noodzakelijk onbepaald). Heisenberg bracht dit principe aan het licht door theoretische analyse – in de vorm van een gedachtenexperiment – van een bepaald gedeelte van de quantumtheorie en liet zien dat dit 'onbepaaldheidsprincipe' een onvermijdelijke eigenschap was die in die theorie besloten lag. Men zou nu misschien de indruk kunnen krijgen dat de vrucht van zulke analyses steeds een ontdekking van een nieuwe, opzienbarende eigenschap is. Dat is echter niet zo: in de meeste gevallen leidt de theoretische analyse tot het opmerkelijk worden van hiaten, fouten of ongerijmdheden in de theorie. Een bekend voorbeeld daarvan is te vinden bij de Engelse filosoof Russell die een paradox ontdekte in verzamelingenleer. Deze paradox was een immanente eigenschap van de toenmalige verzamelingentheorie die door Russells theoretische analyses aan het licht gebracht kon worden.

Maar niet alleen op zulk hoog wetenschappelijk niveau komt dit verschijnsel voor. Ook uit de dagelijkse praktijk zijn dergelijke voorbeelden bekend. Een kind dat goed kan tellen en zich op een bepaald moment bewust wordt van het feit dat de volgorde waarin een verzameling objecten geteld wordt niet essentieel is, ontdekt op dat moment een voor hem nieuwe eigenschap van het telsysteem welke tot dan toe onopgemerkt was gebleven (dit voorbeeld wordt ook door Piaget wel gebruikt). Een leerling die naar aanleiding van de opdracht om de hoogtelijnen in een rechthoekige driehoek te tekenen eerst verbijsterd vaststelt dat twee van die hoogtelijnen samenvallen met de respectieve rechthoekszijden en vervolgens – na een korte stilte – opmerkt dat er blijkbaar door een punt maar één lijn gaat die loodrecht staat op een

andere, die leerling ontdekt (expliciteert) een voor hem nieuwe wiskundige eigenschap van loodlijnen welke voorheen slechts impliciet aanwezig was. Een laatste voorbeeld van een dergelijke kennisverwerving, waarin dan tevens de toepassingsmogelijkheden voor het onderwijs naar voren komen, is te vinden in het werk van Ajdarova, Gorskaja & Cukerman (1979). Eén van de doelstellingen die deze onderzoeksters hadden was, om leerlingen – in het beschreven geval eerste-klassers – ertoe te brengen hun moedertaal te onderzoeken, daarop te reflecteren en nieuwe, tot dan toe onbekende eigenschappen daarvan te gaan ontdekken. In een eerste fase van het experimentele onderwijs leerden de leerlingen een algemene manier om communicatie-situaties met behulp van een grafisch model te representeren (grootheden in dit model waren de *zender*, *ontvanger*, *boodschap* en *vorm* en *inhoud* van de boodschap). Op basis van dit algemene model onderzochten leerlingen vervolgens hun moedertaal: zij leerden verschillende communicatie-situaties representeren en kregen daarbij inzicht in de structurele samenhangen tussen de gerepresenteerde componenten; met behulp van dit algemene model konden verschillende componenten van de communicatie tot speciaal voorwerp van onderzoek gemaakt worden en het model functioneerde dus a.h.w. als *analyse-schema*. Maar wat voor ons onderwerp vooral van belang is, is dat de leerlingen door dit model ook allerlei nieuwe eigenschappen van de communicatie op het spoor kwamen (zoals de mogelijkheid om te communiceren zonder taal: d.m.v. gebaar of licht). Zij verwierven – in dit geval weliswaar niet volledig zelfstandig – nieuwe kennis door analyse van een reeds bekend object (i.c. communicatie).

Tot nu toe heb ik deze vorm van kennisverwerving alleen nog duidenderwijs, in tamelijk algemene termen aan de orde gesteld. Ik wil nu proberen tot een iets verdere specificatie te komen door twee essentialia van dit proces te bespreken.

Een eerste en tegelijk zeer opmerkelijk kenmerk van deze wijze van kennisverwerving is, dat de nieuwe kennis die verworven blijkt te zijn als zodanig niet het oorspronkelijke doel van de activiteit was. Russell stond niet 's morgens op met het idee: vandaag ga ik een paradox opsporen; nee, hij stuitte binnen een op een ander doel gerichte activiteit op problemen die bij nadere analyse leidden tot de ontdekking van de beroemde paradox. Evenmin had Röntgen oorspronkelijk het plan om een bepaald soort geheimzinnige straling te ontdekken. Ditzelfde doet zich voor bij andere voorbeelden van dit soort zelfstandige kennisverwerving: *men loopt er tegenaan en probeert het te interpreteren* als eigenschap van een

bekend theoretisch systeem. Naast factoren van adequate denktechniek en denkinstrumentarium hebben we hier ongetwijfeld te maken met een *attitude-probleem*: de durf om problemen aan te pakken en vertrouwde objecten te problematiseren; de instelling om problemen theoretisch te interpreteren; de verwachting dat met elk stukje kennis weer nieuwe, onvermoede aspecten verbonden zijn. Reeds vele jaren vóór mij heeft Bruner (1961, 1966) een dergelijke attitude als belangrijk element van het ontdekken aangewezen en ook Van Parreren (1973) heeft gewezen op het belang van een *problem-oplossings-attitude* voor het leren denken. Hoe we deze attitude in het onderwijs bij de leerlingen kunnen ontwikkelen is thans nog niet geheel duidelijk. Weliswaar wordt in verschillende onderzoeken (Šarov & Kuz'mina, 1974; Dusavickij & Repkin, 1975) een positieve samenhang vermeld tussen de ontwikkeling van het theoretisch denken en de mate van cognitieve interesse (gerichtheid van subjecten op eigen cognitieve processen en methoden, op theoretische wetmatigheden; bereidheid om implicaties van eigen kennis te onderzoeken). De precieze aard van die samenhang moet echter nog verder onderzocht worden. Met name is onduidelijk of we met een causale relatie te maken hebben, wat oorzaak en wat gevolg is.

Een tweede belangrijk aspect van het fenomeen van de zelfstandige kennisverwerving heeft te maken met het *object* waarop de activiteit zich richt (het object van analyse dus). Er wordt namelijk – logisch gezien – voorondersteld dat dit object ook werkelijk immanente eigenschappen heeft. Dit betekent echter niet, dat dit eigenschappen zijn die – om zo te zeggen – ‘voor het waarnemen liggen’, maar liever dat zulke eigenschappen zich uit dit object laten *genereren*. Laten we dit laatste eens in handelingspsychologische termen trachten te interpreteren (vgl. Leont'ev, 1980). We kunnen dan beginnen met te stellen, dat aan bepaalde objecten (dit kunnen materiële, verbale of mentale objecten zijn) ook alleen maar bepaalde handelingen mogelijk zijn. Aan de ene kant zijn dat handelingen die in de cultuur-historische ontwikkeling met het betreffende object verbonden zijn geraakt. Aan de andere kant zijn dat ook handelingen die door het object in principe toegelaten worden, maar die op een bepaald moment nog niet aan dat object gekoppeld zijn. Daarnaast is er echter ook altijd een categorie handelingen, die door het object *verboden* worden. Zo is – om een voorbeeld te noemen – een *potlood* verbonden met handelingen van tekenen en schrijven en het laat tevens andere handelingen toe, zoals mee gooien of op bijten. Er is echter ook een categorie activiteiten die door het potlood zelf verboden wordt: opeten, of:

verbuigen. *Mutatis mutandis* kunnen we dezelfde gedachtengang opzetten voor mentale objecten (hoewel het daar iets gecompliceerder ligt). Ook daarbij is het namelijk zo, dat bepaalde handelingen geoorloofd zijn, andere niet. In functie van bijvoorbeeld het getalbegrip kunnen allerlei handelingen uitgevoerd worden, maar deze zijn gebonden aan strenge regels. Dat betekent, dat alleen handelingen die deze regels volgen, geoorloofd zijn. Ook in dit geval verbiedt het object een aantal handelingen. Zo is het bijvoorbeeld verboden om bij het tellen van een aantal objecten één voorwerp tweemaal te tellen, het is daarentegen *niet* verboden om de voorwerpen in willekeurige volgorde te tellen. Wanneer een leerling deze laatste, door het object (het getalbegrip) geoorloofde handeling als nieuwe handeling uitvoert, kan een nieuwe eigenschap aan het licht gebracht worden van het tellen (nl. de commutatieve wet). Op deze wijze zijn we erin geslaagd om deze vorm van zelfstandige kennisverwerving theoretisch te herleiden tot het op een *nieuwe, maar geoorloofde* manier behandelen van een bekend object (dat kan een regel zijn of een begrip, of begrippensysteem etc.).

Maar toch vereist dit op zichzelf nog een verdere toelichting. In het cognitieve vlak is het immers niet zo dat het object zelf bepaalde handelingen weerstaat; de hanteringsregels kunnen hier in principe overtreden worden. Het is dan dus de vraag wie uitmaakt wat geoorloofd is. In de wetenschap hebben we daartoe bijvoorbeeld het beroemde *Forum*. In het onderwijs is het niet ongebruikelijk om deze evaluerende taak toe te kennen aan de onderwijsgevende, maar het is even goed mogelijk om medeleerlingen bij deze beoordelingen in te schakelen, door hen bijvoorbeeld te laten discussiëren over mogelijke (toelaatbare) handelwijzen (zoals men weet wordt deze werkwijze door Davydov c.s. gehanteerd). In al deze gevallen echter moeten de betrokkenen het behandelde object ook goed kennen (dus in staat zijn om vast te stellen wat wel en wat niet kan of mag). Anders gezegd: de participanten moeten over theoretische kennis ten aanzien van dat object beschikken. Binnen het kader van de *zelfstandige* kennisverwerving leidt dit ons onvermijdelijk tot de conclusie, dat dit proces alleen mogelijk is wanneer het subject zelf beschikt over theoretische kennis van het object in functie waarvan het cognitieve handelen zich voltrekt. Het verloop van dit type zelfstandige kennisverwervingsprocessen wordt dus in hoofdzaak bepaald door de regels van het betrokken – en te analyseren – theoretische systeem zelf. Nog anders gezegd: om zinvol en met succes zelfstandig kennis te kunnen verwerven, moet een persoon beschikken over relevante theoretische kennis waarmee de eigen

activiteit gestuurd kan worden. Tot een identieke conclusie komt ook Markowa (1977, p. 49). Dit is overigens ook volledig in overeenstemming met de logische constatering, dat de nieuw te verwerven kennis uit de bestudeerde objecten gegenereerd moet kunnen worden: alleen in een theoretisch systeem is het mogelijk om nieuwe informatie af te leiden welke nog niet direct in de beschikbare informatie vervat is (vgl. Van Parreren, 1979). Een consequentie hiervan is, dat Bruners streven om 'discovery' als algemene vaardigheid te ontwikkelen onafhankelijk van de theoretische inhoud van kennisgebieden moet worden verworpen.

Uiteraard is met deze theoretische analyse nog lang niet alles gezegd. Het begrip *reflectie* verdient in dit kader eveneens aandacht. Het probleem laat zich echter niet in een paar woorden behandelen en een diepgaande theoretische analyse valt op dit ogenblik buiten mijn bestek. Ik dacht minstens een paar sailante kenmerken van de op *analyse* gerichte zelfstandige kennisverwerving geschetst te hebben.

4.2. *Synthese-gerichte processen ('uitvinden')*

Een essentieel andere vorm van zelfstandige kennisverwerving heeft te maken met het vinden van een voor een bepaald doel efficiënte combinatie van cognitieve elementen, zonder dat daarbij gesteund kan worden op een overkoepelende theorie die aangeeft welke combinatie geoorloofd of de gewenste is². In zo'n geval is dus zelfsturing vanuit een theoretische conceptie niet of in beperkte mate mogelijk en wordt de activiteit juist gestuurd vanuit de wenselijkheid van het resultaat van een bepaalde combinatie. Ik tracht dit weer te verduidelijken met een aantal voorbeelden. Een prachtig voorbeeld in de wetenschaps-geschiedenis vinden we bij *Kepler*. Men weet dat hij zich jarenlang heeft beziggehouden met het bepalen van de precieze baan van de planeet Mars. Hij beschikte daartoe over een groot aantal meetgegevens (zoals posities en omlooptijden). Kepler stond dus in wezen voor de opgave om een adequate representatie (model) te vinden om deze gegevens zo goed mogelijk te ordenen (te beschrijven). Er bestond echter géén hoger geordende visie van waaruit bepaald kon worden welk model daarvoor het meest geschikt was. Wat Kepler dan ook restte was het *uitproberen van modellen*, kijken wat steeds het effect was, bijstellen van het model in de gewenste richting. We zien dus, dat Kepler zijn onderzoeksactiviteit met name moest laten leiden door het resultaat van de verschillende modellen. Zo begon hij met het cirkelmodel, maar al snel bleek dit een niet adequate representatie. Het

model werd 'bijgesteld' en wel door de cirkel op te rekken tot een ovaal. Jarenlang heeft Kepler geprobeerd – steeds geleid door de bereikte effecten – om de gewenste representatie te vinden, zonder bevredigend succes. Pas na jaren slaagde hij erin de gewenste synthese te vinden: de ellips (zie: Hanson, 1958). Dit voorbeeld schetst tevens een belangrijke moeilijkheid bij dit soort op synthese gerichte kennisverwervingsprocessen: de systeemscheiding. Het was voor Kepler blijkbaar moeilijk om het traditionele, op één centrum gerichte astronomische systeem te doorbreken en de bewegingen van Mars in verband te brengen met een cognitief element uit een ander systeem nl. de ellips – met zijn *twee* brandpunten – (die Kepler overigens blijkens zijn wiskundig werk goed kende).

Vergelijkbare problemen zijn zichtbaar bij *Galileo* bij zijn streven om een formule voor de valsnelheid te vinden. In eerste instantie probeert hij allerlei varianten van een formule uit waarin de afgelegde weg als parameter voorkomt, maar dat blijkt onbevredigend. Hij komt pas tot een bevredigende oplossing als hij verband legt met de tijd als parameter. Wederom zien we, dat de onderzoeker een hoger geordende visie moet ontberen van waaruit bepaald kan worden welke elementen hoe met elkaar in verband gebracht moeten worden. Voornamelijk het resultaat van elk nieuw model (elke nieuwe synthese) is leidinggevend voor de activiteit van de onderzoeker. Het uiteindelijke succes berust vaak meer op een (gelukkige?) vondst, dan een werkelijke afleiding of theoretische analyse³.

Dergelijke prestaties worden in het onderwijs van de leerlingen verwacht in vrijwel alle gevallen waarin sprake is van een zogenaamde '*inductieve methode*'. Op basis van een aantal gegevens moet de leerling in zulke gevallen iets algemeen (begrip, regel) induceren (abstraheren):

- het ontwikkelen van getalbegrip door vergelijken van verzamelingen en het gemeenschappelijke opsporen;
 - het leren van de woordsoorten aan de hand van voorbeelden van elk.
- Toen in de jaren zestig de zgn. '*laboratorium-methode*' (Suchman, 1960) in zwang kwam, werd eigenlijk hoofdzakelijk dit soort zelfstandige kennisverwervingsprocessen gestimuleerd. Bijvoorbeeld:
- het opsporen van brekings- en afbeeldingsformules uit de optica door het experimenteren met spiegels en lenzen.

In al deze gevallen moeten de leerlingen dus – evenals Kepler, Galileo e.a. – in hun kennisarsenaal zoeken naar elementen (begrippen, regels, modellen) waarmee de gegevens tot eenheid gemaakt kunnen

worden. Dit kan niet vanuit een hoger geordende visie die bepaalt wat wel of niet kan, maar alleen door te proberen en – om het eens simpel te zeggen – te kijken of het werkt.

Voor het onderwijs heeft deze methode duidelijk gefaald en is zij fel bekritiseerd door o.a. Ausubel (1963) en Friedlander (1965). Gezien het feit dat deze kennisverwervingsprocessen in de wetenschap een belangrijke functie vervullen (m.n. modelvorming) zou het onverstandig (en inconsequent) zijn wanneer we deze processen uit het onderwijs zouden proberen te verbannen. Het is alleen de vraag of zij voor de *overdracht* van kennis wel zulke geschikte procedures vormen.

Wanneer we nu toch deze wijze van zelfstandige kennisverwerving (op synthese gericht) in het onderwijs tot ontwikkeling willen brengen, moet geëxpliciteerd worden wat de cognitieve eisen van dit soort problemen zijn. We hebben vastgesteld, dat er geen uniform sturend theoretisch beginsel is, maar dat de synthese via het resultaat moet worden bereikt. Een chaotisch zoekproces ligt voor de hand wanneer de leerlingen niet over andere middelen tot zelfsturing beschikken (de onderwijservaringen met de laboratorium-methode bevestigen dat!). Die andere cognitieve middelen moeten gezocht worden in vaardigheden als heuristisch denken, planning etc.

Ondersteuning voor deze veronderstelling kan gevonden worden in experimenteel onderzoek van Resnick & Glaser (1976) naar het leren probleemoplossen. Zij gebruikten daarbij een type problemen die zij '*inventieproblemen*' noemden. Het probleemoplossingsproces (de inventie dus) omschrijven zij als een proces waarin twee of meer elementen uit het kennisrepertoire van het individu gecombineerd worden, zonder dat er extern aanwijzingen gegeven worden over de aard van de combinatie zelf. Een voorbeeld van een dergelijk probleem is het vinden van een methode om de oppervlakte van een parallellogram te berekenen (vgl. Wertheimer). De wijze waarop Resnick & Glaser dit soort problemen typeren, stemt volledig overeen met wat ik hier noem de op *synthese* gerichte processen van zelfstandige kennisverwerving. De wijze waarop zij het probleemoplossingsproces beschrijven mag dan ook beschouwd worden als een mogelijke psychologische beschrijving van deze vorm van zelfstandige kennisverwerving. Zij onderscheiden drie fasen:

1. *Probleem-identificatie* ('Problem-detection-phase');

centraal aspect van deze fase is een eerste doel-analyse en de constatering dat de gebruikelijke oplossingsroutines niet werken (bij berekening van opper-

vlakte van parallellogram is bijv. vermenigvuldigen van de zijden geen goede methode).

2. *Analyse van de probleemsituatie* ('Feature-scanning');

analyse van de situatie met het oog op het vinden van een alternatieve oplossingsprocedure. Resnick & Glaser spreken hier ook wel van de '*idea-getting phase*'. Dit proces is sterk heuristisch van karakter en mogelijk zelfs ongestructureerd. De relevant geachte procedures worden uitgevoerd en op resultaat beoordeeld. Is het effect in overeenstemming met het gewenste doel, dan is het probleem opgelost. Indien het probleem onopgelost blijft, kan subject overgaan naar de laatste fase.

3. *Doel-analyse* ('Goal-analysis');

te bereiken doel wordt geanalyseerd en geherformuleerd, zodat een geherstructureerd probleem of deelprobleem ontstaat.

Een belangrijk aspect van het werk van Resnick & Glaser is, dat zij erin slaagden om via een geschikte instructie-procedure het inventionproces te optimaliseren. Grosso modo kwam dit neer op het terugdringen van inefficiënte en ongestructureerde activiteit door de 'problem-detection'-fase met daarin de initiële doel-analyse te verbeteren. De leerlingen leerden hun activiteit *plannen* (Resnick & Glaser spreken van een 'look-ahead-strategie'): verbaliseren van mogelijke doelen en oplossingsstrategieën. De kinderen leerden zo, voordat zij tot handelen overgingen een bewust plan te maken voor hun activiteit en de mogelijke consequenties te anticiperen. Op deze wijze slaagden Resnick & Glaser erin de kinderen te leren zelfstandig inventies te volbrengen.

Concluderend kunnen we dan zeggen, dat het op synthese gerichte proces van zelfstandige kennisverwerving aan de ene kant *beschikbaarheid van cognitieve elementen* vereist en aan de andere kant *heuristisch-strategische vaardigheden* (dit wordt overigens ook door ander onderzoek ondersteund o.a. Siegler & Atlas, 1976). Vanuit het huidige perspectief zien we voorts dat Resnick & Glaser (1976) zelfstandige kennisverwerving ('the ability to learn without direct instruction') te beperkt opvatten door het te identificeren met *inventies*. Kennisverwervingsprocessen door analyse van de eigen theoretische kennis en het ontdekken van nieuwe, immanente eigenschappen daaraan blijft buiten hun gezichtsveld (dat geldt overigens voor meer Amerikaanse auteurs die zich op dit terrein bewegen, zoals Siegler & Atlas, 1976; Egan & Greeno, 1973).

Ter afsluiting van deze bespreking van de twee vor-

men van zelfstandige kennisverwerving, moet kort nog aandacht besteed worden aan de relaties tussen deze twee vormen van zelfstandige kennisverwerving.

In het voorafgaande heb ik de verschillende vormen van zelfstandige kennisverwerving afzonderlijk besproken. Dit is gedaan om het betoog zo helder mogelijk te houden. In de praktijk van het wetenschappelijk denken komen beide processen afwisselend en in nauwe samenhang voor. Na een fase van modelvorming (theorie, hypothese) volgt een fase van bijstelling van het model (synthese) of soms zelfs volledige vervanging van het model; dit wordt weer vervolgd door een hernieuwde analyse etc. Voor het onderwijs is dit misschien wel het duidelijkst geïllustreerd door het werk van Ajdarova: na een fase van samen met de leerlingen samenstellen van een model (synthese) volgt een op analyse gerichte fase. De precieze wisselwerking tussen beide blijft echter nog nader te onderzoeken. Naar aanleiding van de keuze der voorbeelden bij de onderscheiden soorten zelfstandige kennisverwervingsprocessen, zou voorts gemakkelijk de indruk kunnen ontstaan dat volgens de hier beschreven opvattingen de vormen van zelfstandige kennisverwerving bij kind en wetenschapsman identiek zijn (vgl. Bruner). Vanuit handelingspsychologisch perspectief moet dit idee echter verworpen worden. Alleen de cognitieve *eisen* (vgl. Lompscher, 1975, 'Anforderungsstruktur der Aufgabe') bij de onderscheiden vormen van zelfstandige kennisverwerving zijn volgens ons voor kind en wetenschapsman hetzelfde, maar het spreekt vanzelf, dat ervaren wetenschapslieden daarmee anders omgaan dan beginnende leerlingen. De gedetailleerde procesmatige opbouw van de zelfstandige kennisverwerving zal voor beiden dan ook sterk verschillen.

5. Besluit

Tot besluit wil ik nog een paar korte aantekeningen maken bij de hier door mij besproken vormen van zelfstandige kennisverwerving.

1. In de 'Davydov-exegese' treft men niet zelden de opmerking aan, dat Davydov tegen ontdekken zou zijn (zie bijv. Nelissen e.a., 1979). Ik denk, dat dat onjuist is of in elk geval misleidend is. Wanneer Davydov zich zou verzetten tegen ontdekken in het algemeen in de zin van zelfstandig kennis verwerven, zou hij het wetenschappelijk denken op onaanvaardbare manier gereduceerd hebben. Ik heb in Davydovs werk géén aanwijzingen kunnen vinden voor een dergelijke opvatting. Davydov verwerpt hooguit

ontdekkingsprocedures in het onderwijs zoals die in het Westen jarenlang gehanteerd zijn, maar hij verzet zich daarmee m.i. eerder tegen slechte onderwijsprocedures, dan tegen de activiteit van de zelfstandige kennisverwerving zelf.

Wél moeten we vaststellen, dat de zelfstandige kennisverwerving in Davydovs theoretische en praktische werk nog slechts onvolmaakt is uitgewerkt en gerealiseerd. Op de eerste plaats houdt hij zich vrij eenzijdig bezig met de op *analyse* gerichte vorm van kennisverwerving. De op *synthese* gerichte vorm van zelfstandige kennisverwerving in het onderwijs (welke in principe allerlei producten kan opleveren) is zeer moeilijk te rijmen met de stringente eis dat het onderwijs moet worden opgebouwd vanuit één genetisch model (kiem) dat als enige juiste (=wetenschappelijke) weerspiegeling van de werkelijkheid wordt beschouwd. En evenmin strookt de op *synthese* gerichte vorm van zelfstandige kennisverwerving met Davydovs didactische stelregel, dat de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken moet aanvangen op het niveau dat de wetenschap op een bepaald ogenblik bereikt heeft. Er wordt daarmee dus een verplichtende keuze gemaakt voor bepaalde representaties van de werkelijkheid (voor bepaalde begrippen, syntheses), welke openheid dienaangaande verbiedt. Laten we de leerling echter zelf zoeken naar de meest vruchtbare synthese, dan zal dit slechts bij hoge uitzondering de vanuit wetenschappelijk oogpunt gewenste (optimale) synthese zijn.

In het licht van mijn voorgaande betoog moet ik dan ook stellen dat Davydov minstens één aspect van de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken verwaarloost, of mogelijk zelfs buitensluit. Ten tweede hebben Davydov en zijn medewerkers de op analyse gerichte zelfstandige kennisverwerving nog slechts uitsluitend als *geleide* kennisverwerving in het onderwijs gerealiseerd. De laatste stap, waarmee leerlingen wetenschappelijke begrippen tot hun *eigen* begrippen maken – d.w.z. wetenschappelijk gaan denken volgens eigen inzichten, onder eigen theoretische controle – vinden we in het werk van Davydov c.s. niet⁴.

2. De aandacht voor de zelfstandige cognitieve activiteit treffen we in de Sovjet-Unie vooral aan in het kader van het *probleemgerichte onderwijs*. Ik wil hier dan ook kort stilstaan bij de vraag hoe de zelfstandige kennisverwerving in dit kader gestalte heeft gekregen. Op de eerste plaats valt op, dat het probleem van de wetenschappelijke begrippen (zoals aan de orde gesteld door Davydov) daarbij slechts marginaal een rol speelt. Zij worden soms verondersteld, maar vormen vrijwel nergens (voor zover mij bekend) voorwerp van theoretische beschouwing. In het pro-

bleemgerichte onderwijs gaat het vaker om het zoeken van een nieuwe combinatie van beschikbare kennisinhouden waardoor ipso facto een nieuw stuk kennis of een nieuwe vaardigheid verworven wordt (Pidkasistij, 1980). Om de leerling dit te laten bereiken moet hem een weloverwogen probleem (of liever: systeem van probleemsituaties) worden aangeboden dat aanleiding geeft tot fundamentele, voor de leerling uitvoerbare en voor een bepaald domein karakteristieke problemen, welke alleen kunnen worden opgelost met behulp van de te verwerven leerinhoud (zie: Lerner, 1978). We treffen hierbij problemen aan als:

- het vinden van een methode om de inhoud van een onregelmatig vat te bepalen (Matjuškin, 1960);
- bepalen van de aard en samenhang der factoren die bij het uittrekken van elastische voorwerpen een rol spelen (Lerner, 1978);
- verklaren waarom de revolutie in de Sovjet-Unie in de buurt van 1917 is uitgebroken en niet aan het eind van de 19e eeuw of enige tientallen jaren na 1917 (Pidkasistij, 1980).

Mijn conclusie ligt wellicht voor de hand: in het kader van het probleemgerichte onderwijs heeft men zich tot nu toe hoofdzakelijk beziggehouden met zelfstandige kennisverwervingsprocessen waarbij als eindresultaat een adequate *synthese* van beschikbare cognitieve elementen werd beoogd, zonder dat op voorhand voor de leerling bekend was welke elementen hoe met elkaar verbonden moesten worden. Ook binnen het probleemgerichte onderwijs wordt zelfstandige kennisverwerving dus beperkt en eenzijdig opgevat. Een vereniging van Davydovs opvattingen met die van het probleemgerichte onderwijs lijkt nu een voor de hand liggende stap. Echter, dit is m.i. alleen mogelijk als Davydov de vruchtbaarheid van het hanteren van uiteenlopende syntheses (met daaronder inadequate, empirische) wil erkennen en erin slaagt deze op een positieve manier te gebruiken, of als binnen het probleemgerichte onderwijs het ontstaan van de ene gewenste wetenschappelijke synthese kan worden gegarandeerd zonder daarbij de zelfstandigheid van de leerling in het kennisverwervingsproces grondig aan te tasten.

3. Het verloop van een proces van zelfstandige kennisverwerving is – per definitie – onvolledig controleerbaar voor externe instanties. Het resultaat van een dergelijk proces is bijgevolg in belangrijke mate onvoorspelbaar. Dit lastige feit maakt een dergelijke vorm van kennisverwerving als *overdrachtsprocedure* voor bepaalde kennis ongeschikt of op zijn minst een zwakke concurrent naast andere procedures. Zelfstandige kennisverwerving is als *overdrachtsprocedure* alleen hanteerbaar als een grote mate van vrij-

blijvendheid geaccepteerd kan worden, hetgeen in het kader van het wetenschappelijk denken zelden het geval is. We staan nu voor een moeilijk dilemma. Aan de ene kant moeten we erkennen, dat voor een werkelijke ontwikkeling van het wetenschappelijk denken de ontwikkeling van de zelfstandige kennisverwerving onontbeerlijk is. Aan de andere kant zijn we echter – gezien vanuit het oogpunt van optimalisering van het onderwijs – geneigd om de zelfstandige kennisverwerving als methode van kennisoverdracht zo ver mogelijk terug te dringen. Een oplossing voor dit dilemma kan m.i. alleen gevonden worden door de zelfstandige kennisverwerving niet meer als middel te beschouwen maar als apart *doel* binnen een bepaald kennisgebied (bijv. in de zin van 'kwalitatieve afwerking' van eerder verworven kennis). Hoe dit doel echter in concreto geoperationaliseerd moet worden en met behulp van welke didactische maatregelen het voor de leerling bereikbaar gemaakt kan worden, is een belangrijk vraagstuk voor de toekomst. Een genuanceerde visie op het fenomeen van de zelfstandige kennisverwerving is daarvoor een onmisbare voorwaarde.

Noten

1. De termen analyse en synthese zijn enigszins misleidend. Zij roepen associaties op met de wijze waarop deze termen in de Oost-Europese psychologie gebruikt worden (zie: Rubinštein, 1977; Lompscher, 1975), waar deze termen verwijzen naar zeer speciale processen (d.w.z. *moleculaire* processen aanduiden). De wijze waarop de termen analyse en synthese door mij gebruikt worden, wijkt daarvan af in die zin, dat thans verwezen wordt naar een omvangrijker handelingspatroon (d.w.z. dat genoemde termen *molaire* betekenis hebben). In een ander verband (Van Oers, 1980) heb ik i.p.v. analyse en synthese de termen 'ontdekken' resp. 'uitvinden' gebruikt (overeenkomstig de in de Angel-Saksische literatuur gehanteerde onderscheiding *discovery-invention*; zie bijv. Bruner, 1961; Popper & Eccles, 1977, p. 40; Gutting, 1980). Nadeel van deze laatste terminologie is, dat deze gecontamineerd is door connotaties die in het dagelijks leven verbonden zijn met 'ontdekken' en 'uitvinden'.
2. Het combineren van beschikbare cognitieve elementen is iets waartoe reeds kinderen in de regel spontaan geneigd zijn, weliswaar meestal op grond van oppervlakkige gelijkenissen. We zien iets dergelijks bijvoorbeeld bij een kind, dat de *maan* opvat als een *lamp* die aan en uitgedaan wordt (Wagenschein e.a., 1973). Het probleem voor het onderwijs is dan ook niet primair het leren maken van syntheses op zichzelf, maar het leren vinden van adequate (succesvolle, vruchtbare) syntheses.
3. Hetgeen uiteraard niet wegneemt dat binnen deze acti-

- veit als geheel toch wel analyserende processen kunnen optreden. Het gaat hier dan echter om probleem-, situatie-, doel- en middel-analyses met het oog op het vinden van een bepaalde representatie en niet (zoals bij de op analyse-gerichte zelfstandige kennisverwervingsprocessen) om theorie-analyse met het oog op het interpreteren (theoretisch reconstrueren) van een gegeven als een eigenschap (element) van een bepaalde overkoepelende theorie.
4. Davydov onderkent dit probleem tegenwoordig wel. Op een congres in Leipzig (1980) over 'Cognitive and Motivational development in classroom learning' heeft hij daarover expressis verbis uitspraken gedaan (persoonlijke mededeling daarover van prof. Van Parreren, die zelf op dat congres aanwezig was). Zie ook: Bol, 1981.

Literatuur

- Ajdarova, L. I., L. Ja. Gorskaja & G. A. Cukerman, Eerstklassers onderzoeken hun moedertaal. *Pedagogische Studien* 1979, 56, 25-36.
- Andrejew, M., Zur Spezifik des Unterrichtsprozesses. In: H. Faust & G. Hrusanow (Hrsg.), *Zur Erhöhung der geistigen Aktivität der Schüler im Unterrichtsprozess*. Berlin: Volk und Wissen, 1976.
- Ausubel, D. P., Learning by Discovery. In: D. P. Ausubel, *Psychology of Meaningful verbal learning*. New York-London: Grune & Stratton, 1963.
- Bol, E., Een beschouwing naar aanleiding van het 23e internationale congres van psychologie te Leipzig, 1980. *Pedagogische Studien* 1981, 58 131-133.
- Bruner, J. S., *The Process of education*. New York: Random House Inc., 1960.
- Bruner J. S., The Act of Discovery. *Harvard Educational Review* 1961, vol. 31, no. 1.
- Bruner, J. S., Some elements of discovery. In: L. S. Shulman & E. R. Keislar (eds.), *Learning by Discovery*. A critical appraisal (p. 101- 115). Chicago: Rand McNally & Comp., 1966. (Ook in: J. S. Bruner, *The relevance of Education*. London: 1971).
- Cronbach, L. J., The logic of experiments on discovery. In: L. S. Shulman & E. R. Keislar (eds.), *Learning by Discovery* (p. 77-93). Chicago: Rand McNally & Comp., 1966.
- Davydov, V. V. (Dawydow, W. W.), *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. (Beiträge zur Pädagogik-8). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag, 1977.
- Dusavickij, A. K. & V. V. Repkin, Issledovanie razvitija poznavatel'nich interesov mladšich skol'nikov v različnich uslovijach obučenija (Onderzoek naar de ontwikkeling van de cognitieve interesse van jonge leerlingen in verschillende onderwijsprogramma's). *Voprosy Psichologii* 1975, 3, 92-102.
- Egan, D. E. & J. G. Greeno, Acquiring cognitive structure by discovery and rule learning. *Journal of Educational Psychology* 1973, vol. 64, nr. 1, 85-97.
- Einsiedler, W., *Lehrstrategien und Lernerfolg*. Weinheim-Basel: Beltz Verlag, 1976.
- Friedlander, B. Z., A psychologist's second thoughts on concepts, curiosity and discovery in teaching and learning. *Harvard Educational Review* 1965, 35, 18-38.
- Gutting, G., The logic of invention. In: Th. Nickles, *Scientific discovery, logic, and rationality*. Dordrecht: D. Reidel Publ. Comp., 1980, p. 221-235.
- Hanson, N. R., *Patterns of discovery*. An inquiry into the conceptual foundations of science. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.
- Hermann, G., Learning by Discovery. *The Journal of Experimental Education* 1969, 38, 58-72.
- Lerner, I. J., Funktionen eines Problemunterrichts und Kriterien seiner Effektivität. In: W. Jantos, (Hrsg.), *Entwicklung des schöpferischen Denkens und problemhafter Unterricht* (p. 134-152). Berlin: Volk und Wissen, 1978.
- Leont'ev, A. N., Activiteit als psychologisch probleem. *Pedagogische Studien* 1980, 57, 7/8, 325-343.
- Lompscher, J. (Hrsg.), *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. Berlin: Volk und Wissen, 1975.
- Markowa, A. K., Ueber die Struktur der Lerntätigkeit und Bedingungen für ihre Ausbildung. In: Lompscher, J. (Hrsg.), *Zur Psychologie der Lerntätigkeit*. Berlin: Volk und Wissen, 1977.
- Matjuškin, A. M., Issledovanie psichologičeskich zakonomernostej processa analiza (Onderzoek naar de psychologische wetmatigheden in het analyse-proces). *Voprosy Psichologii* 1960, no. 3, 46-56.
- Menčinskaja, N. A., Psichologičeskije voprosy razvivajuščego obučenija i novye programm (Nieuwe programma's en de psychologische problemen van het ontwikkeld onderwijs). *Sovetskaja Pedagogika* 1968, 6, 21-39.
- Menčinskaja, N. A., Problema učenija i razvitija (Het probleem leren-ontwikkeling). *Sovetskaja Pedagogika* 1979, 9, 35-41.
- Nelissen, J. M. C., A. C. Vuurmans & M. A. D. Wolters, Wat Tanečka niet leert, zal Tanja nooit weten. In: C. F. van Parreren & J. M. C. Nelissen (red.), *Met Oost-Europese psychologen in gesprek*. Teksten en analyses Sovjet-Psychologie-3. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- Nickles, Th. (ed.), *Scientific discovery, logic, and rationality*. Boston Studies in philosophy of science, vol. 56. Dordrecht: D. Reidel Publ. Comp., 1980.
- Nuthal, G. & I. Snook, Contemporary models of teaching. In: R. M. W. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: 1973.
- Oers, H. J. M. van, *Ontdekken in het onderwijs*. (Interne publicatie afd. Onderwijsleerprocessen). Amsterdam: Vrije Universiteit, 1980.
- Parreren, C. F. van, Leren denken getoetst-2. *Pedagogische Studien* 1973 50, 361-374. (Ook in: C. F. van Parreren & W. A. van Loon-Vervoorn, *Denken*. Teksten en analyses Sovjet-Psychologie-1. Groningen: H. D. Tjeenk Willink, 1975).
- Parreren, C. F. van, Niveaus in de ontwikkeling van het abstraheren. In: J. de Wit, H. Bolle & R. Jessurun Cardoso-van Hoorn (red.), *Psychologen over het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- Parreren, C. F. van & J. M. C. Nelissen (red.), *Rekenen*. Teksten en analyses Sovjet-Psychologie. Groningen:

- Wolters-Noordhoff, 1977.
- Pidkasistij, P. I., *Samostojatel'naja poznavatel'naja dejatel'nost' škol'nikov v obučenii* (Zelfstandige cognitieve activiteit van leerlingen in het onderwijs). Moskou: Pedagogika, 1980.
- Popper, K. R. & J. C. Eccles, *The self and its brain*. An argument for interactionism. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag, 1977.
- Resnick, L. B. & R. Glaser, Problem Solving and Intelligence. In: L. B. Resnick (ed.), *The Nature of Intelligence* (p. 205-231). Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1976.
- Rubinstein, S. L., *Das Denken und die Wege seiner Erforschung*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1977.
- Šarov, Ju. V. & E. M. Kuz'mina, Osoznanie učaščimisja značimosti znanij – uslovie formirovanija ich poznavatel'nich interesov (Bewustwording van de relevantie van kennis bij leerlingen – een voorwaarde voor de vorming van cognitieve interesse) *Sovetskaja Pedagogika* 1974, 7, 41-49.
- Shapere, D., Discovery, Rationality and Progress in Science: a perspective in the philosophy of science. In: K. F. Schaffner & R. S. Cohen (eds.), *P.S.A., 1972*. Proceedings of the 1972 Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association. Boston Studies in the Philosophy of Science, vol. XX, p. 407-419. Dordrecht: D. Reidel Publ. Comp., 1974.
- Shulman, L. S. & E. R. Keislar (eds.), *Learning by Discovery*. A critical appraisal. Chicago: Rand McNally & Comp., 1966.
- Siegler, R. S. & M. Atlas, Acquisition of formal scientific reasoning by 10- and 13-year-olds: Detecting Interactive Patterns in Data. *Journal of Educational Psychology* 1976, vol. 68, nr. 3, 360-370.
- Suchman, J. R., Inquiry Training in the elementary school. In: J. P. de Cecco (ed.), *The Psychology of Language, Thought and Instruction* (readings). New York: Holt, Rinehart & Winston, 1967. (Oorspronkelijk in: *The Science Teacher*, 1960, 27, 42-47).
- Toulmin, S., *Human Understanding. The collective use and evolution of concepts*. Princeton, N. J.: Princeton University Press, 1972.
- Toulmin, S., Rationality and Scientific Discovery. In: K. R. Schaffner & R. S. Cohen (eds.), *PSA-1972*. Boston Studies in the Philosophy of Science, vol. XX, p. 387-406. Dordrecht: D. Reidel Publ. Comp., 1974.
- Wagenschein, M., A. Banholzer & S. Thiel, *Kindern auf dem Wege zur Physik*. Stuttgart: E. Klett Verlag, 1973.
- Curriculum vitae*
- H. J. M. van Oers (1951) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht met als specialisatie Onderwijsproceskunde. Sinds 1978 wetenschappelijk medewerker aan de Vrije Universiteit in Amsterdam, afd. Onderwijsleerprocessen/Vakgroep Onderwijskunde. Belangstelling binnen de onderwijspsychologie gaat met name uit naar de ontwikkeling van het begripsmatig functioneren, cognitieve ontwikkeling en het grondslagenonderzoek (m.n. de ontwikkeling van het handelingsmodel in de psychologie).
- Adres: Lekstraat 26, 2405 AC Alphen a/d Rijn
- Manuscript aanvaard 19-5-'81

Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van taakspecifieke gegevens (I)*

A. VAN DER LEIJ EN H. VAN DOORN

Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek, Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

Interne differentiatie van leerlingen met specifieke leesproblemen is een onderzoeksterrein dat om theoretische maar vooral ook praktische redenen relevant is. Tot nu toe heeft het empirisch onderzoek echter weinig bruikbaar opgeleverd, o.a. omdat de criteria voor differentiatie niet taakspecifiek genoeg gekozen werden. In een tweetal onderzoeken van exploratieve aard hebben we getracht om enig licht te werpen op dit probleem. In het eerste onderzoek werd nagegaan in hoeverre de flexibiliteit van de leesvaardigheid – d.i. de mate waarin leerlingen hun leesstrategie aanpassen aan de eisen die de leeshoud stelt – te gebruiken is als differentiatiecriteria. Van twee groepen kinderen met specifieke leesproblemen, die sterk verschillen in leeftijd maar overeenkwamen in leesniveau, bleek de jongere groep over een grotere flexibiliteit te beschikken dan de oudere groep. In het tweede onderzoek werd onderzocht in hoeverre twee leesstrategieën die bij zwakke lezers voorkomen – sterk spellend en sterk radend lezen – samenhangen met een verschillend effect van twee korte instructies. Hoewel spellend lezen een iets gunstiger strategie lijkt te zijn dan radend lezen, zijn de resultaten niet van dien aard dat verder strekkende conclusies getrokken kunnen worden.

In het tweede deel van dit artikel zullen we deze resultaten bespreken en enige suggesties doen voor het verdere onderzoek naar de diagnostiek en de behandeling van specifieke leesproblemen.

1. Interne differentiatie van leerlingen als onderzoeksprobleem

1.1. Enkele empirische bevindingen

Het aanpassen van het onderwijs aan de psychologische verschillen tussen de leerlingen is een onderwerp dat de laatste jaren steeds meer aandacht krijgt.

* Met dank aan drs. P. Reitsma voor zijn vruchtbare kritiek op een eerdere versie van dit artikel.

Hoewel de nadruk vooral ligt op het reguliere onderwijs en de vernieuwde vormen daarvan – zie b.v. de discussie naar aanleiding van de Contourennota door Kanselaar (1976) – is hetzelfde probleem ook aan de orde in het Buitengewoon Onderwijs. In het kort komt het neer op de vraag hoe leerstofinhouden en onderwijsmethoden binnen de leergroep zodanig gevarieerd kunnen worden dat tegemoet gekomen wordt aan de verschillende hulpvragen die de leerlingen of subgroepen van leerlingen stellen (z.g. interne differentiatie – Nijhof, 1976).

Vooraf het differentiatievraagstuk met betrekking tot het onderwijs dat gegeven wordt aan kinderen met specifieke problemen in het proces van technisch leren lezen, staat in toenemende mate in de belangstelling. Met de term 'specifiek' wordt aangegeven dat deze leerlingen naast stagnatie in het leren lezen (en het daarmee verwante leren van de spelling) geen achterstand van betekenis vertonen. Voorts worden ze volgens de definitie van De Wit & Bakker (1973, p. 180) gekenmerkt door: '... een toenemende achterstand in leesvaardigheid (...) die niet gerelateerd is aan grove zintuiglijke of neurologische gebreken, ontoereikend intelligentiepeil, gebrekkig onderwijs, of aan te geringe motivatie op basis van bijvoorbeeld slechte sociale omstandigheden.'

In ons onderwijssysteem treft men deze kinderen over het algemeen aan in z.g. LOM-scholen (Leer- en Opvoedingsmoeilijkheden). Hoewel ze ook op andere schooltypen van Buitengewoon Onderwijs en in het reguliere onderwijs voor kunnen komen, zullen we ons voor het navolgende beperken tot de leerlingen die een LOM-school bezoeken vanwege specifieke leesproblemen.

Deze groep van leerlingen blijkt veel heterogener van samenstelling dan tot nu toe werd aangenomen. Dat wil zeggen 'specifieke leesproblemen' is niet één homogene conditie, of één specifiek syndroom, maar bestaat uit verschillende condities of syndromen (Rutter, 1978). Zo hebben o.a. Johnson & Myklebust (1967), Boder (1973), Mattis, French & Rapin (1975) en Bakker (1979a, 1979b) aangetoond dat er binnen de groep van leerlingen met specifieke lees-

problemen onderverdelingen te maken zijn in subgroepen van leerlingen, die uiteenlopen in cognitieve en neurofysiologische kenmerken. Johnson & Myklebust en Boder veronderstellen bijvoorbeeld dat er een subgroep is die te kampen heeft met leesproblemen van voornamelijk *auditieve* aard, zich o.a. uitend in moeite met de discriminatie van klanken, auditieve analyse en synthese, en de uitspraak van bepaalde klanken. Een andere subgroep vertoont juist tekorten op *visueel-ruimtelijk* gebied, zoals de discriminatie van lettertekens, omdraaiingen in lettervolgorden, e.d. Combinaties van deze verschijnselen komen ook voor; volgens Boder betreft het kinderen die in feite nauwelijks kunnen lezen.

Mattis, French & Rapin maken hun onderscheid niet in vaardigheden die direct te maken hebben met lezen, maar in meer basale cognitieve vaardigheden. Er bestaat volgens deze auteurs een vrij homogene groep van leerlingen die ernstige leesproblemen hebben en tevens een algemene stoornis in *receptief en expressief taalgebruik*. Daarnaast kampt een tweede groep met *fijn-motorische coördinatieproblemen* die zich uiten in articulatie-defecten en moeite met het natekenen van figuren (taalbegrip is normaal). Een derde groep leerlingen vertoont tekorten in *visueel-ruimtelijke vaardigheden* (taalbegrip en -gebruik is normaal).

Bakker (1979b), als laatste voorbeeld, veronderstelt dat vormen van leesproblemen samenhangen met een verschillend lateralisatiepatroon van de hersenhelften. Hij onderscheidt dyslexie van het z.g. L-type ('*linguaal*'): het kind leest snel maar inaccuraat en maakt veel 'substantieve' fouten (letters, lettergrepen of woorden vergeten, synoniemen noemen e.d.). Het lezen zou teveel geregeerd worden door de 'talige' (over het algemeen de linker-) hemisfeer. Daarnaast is er dyslexie van het z.g. P-type ('*perceptueel*'): het kind leest langzaam en accuraat, maar maakt veel 'tijdconsumerende' fouten: spellend lezen, herstellen van fouten, e.d. Het lezen zou teveel een perceptuele activiteit zijn, dat wil zeggen gecontroleerd door de niet-talige (over het algemeen de rechter-) hemisfeer.

Het feit dat op psychodiagnostische of neurofysiologische gronden onderscheid gemaakt kan worden tussen subgroepen van leerlingen, wil nog niet zeggen dat dit onderscheid ook onderwijskundig relevant is – wat uitdrukkelijk de bedoeling is van interne differentiatie. Dat komt o.a. omdat de onderverdelingen voor een deel gemaakt zijn op grond van variabelen die slechts een indirecte relatie vertonen met de leesvaardigheid en *niet-taakspecifiek* genoemd kunnen worden. Met betrekking tot de bovengenoemde voorbeelden gaat dit in het bijzonder op voor de

onderverdeling van Mattis et al. Deze auteurs maken hun onderscheid tussen subgroepen op grond van cognitieve vaardigheden van algemene aard. Analooq aan wat Rispsns (1977) opmerkt over het effect van z.g. functietrainingsprogramma's, is het twijfelachtig dat het oefenen van dergelijke vaardigheden invloed heeft op het leren lezen, de oefeningen zijn te weinig specifiek gericht op de vaardigheid waar het uiteindelijk om gaat. Nu hebben Mattis en zijn collega's bij ons weten ook geen poging ondernomen om aan te tonen dat dergelijke instructie-aanpassingen effectief zijn. Zij zijn, met andere woorden, blijven steken in de psychodiagnostische differentiatie, zonder zich te bekommeren om de eventuele therapeutische consequenties – een verschijnsel dat vaker voorkomt in de literatuur op dit gebied.

Voor Bakker geldt, dat hij een uitzondering vormt op deze 'regel' – hij onderzoekt wél de therapeutische consequenties van zijn tweedeling in leestypen. Bovendien maakt hij zijn onderscheid op grond van een dubbel criterium, een neurofysiologische maat (lateralisatiepatroon) en een leesvaardigheidsmaat (foutenbeeld), en niet op een enkel criterium (cognitief profiel) zoals Mattis et al. Hoewel een eerste onderzoek gepubliceerd is (Bakker & Moerland, 1980), is het op dit moment nog niet duidelijk of het zin heeft om de hersenhelften op directe wijze en m.b.v. input die per 'type' lezer verschilt, te stimuleren¹.

Ook wanneer de onderverdelingen in subgroepen gemaakt worden op grond van variabelen die *nauw samenhangen met de leesvaardigheid*, staat de praktische relevantie tot nu toe niet vast. Met name het idee dat er 'auditieve' en 'visuele' vormen van leesproblemen zouden zijn, zoals wordt gesuggereerd door Johnson & Myklebust (1967) en Boder (1973), spreekt orthodidactici aan (o.a. Den Dulk & Van Goor, 1974). Toch is er middels empirisch onderzoek nog niet aangetoond dat het juist is om de leesmethode aan deze indeling aan te passen, b.v. door het eerste probleem te compenseren met een overmaat aan visuele oefeningen en het tweede probleem juist met auditieve oefeningen (Tarver & Dawson, 1978).

Dit gebrek aan positieve onderzoeksresultaten waarin wordt aangetoond dat er tussen bepaalde kind-variabelen ('aptitudes') en bepaalde instructiemethoden ('treatments') duidelijke verbanden ('interactions') bestaan, kan toegeschreven worden aan een aantal factoren. In sommige gevallen, zoals bij Mattis et al. – maar er zijn meer voorbeelden te geven –, lijkt diagnostische differentiatie het doel van het onderzoek. De vertaling naar therapeutische consequenties wordt aan anderen overgelaten. In andere gevallen, zoals bij Bakker, is het onderzoek nog niet

ver genoeg gevorderd. In weer andere gevallen, zoals bij Johnson & Myklebust en Boder, is er wel onderzoek gedaan naar therapeutische relevantie van het onderscheid, maar kan kritiek worden geleverd op de variabelen die als differentiatiecriteria worden gebruikt, of op de kwaliteit van de gebruikte programma's.

Met betrekking tot een aantal onderzoeken die gedaan zijn op dit gebied, stellen Tarver & Dawson (1978), dat het onderscheid 'auditief zwak' versus 'visueel zwak' gemaakt wordt op grond van variabelen die weliswaar meer verwantschap vertonen met de leesvaardigheid dan de variabelen die b.v. door Mattis et al. gebruikt worden, maar toch niet ontleend zijn aan een nauwkeurige analyse van het proces van leren lezen. Het model dat ten grondslag ligt aan deze tweedeling komt immers niet van theoretici op het gebied van leren lezen, maar van theoretici uit de psycholinguïstische hoek (b.v. Osgood en Kirk, zie Dumont, 1976). In andere woorden, de variabelen zijn *nog niet taakspecifiek genoeg*. Cronbach & Snow wijzen erop dat er over het algemeen in het 'aptitude x treatment interactions'-onderzoek te weinig aandacht is besteed aan de vraag of de taakanalyse die de grondslag vormt voor de diagnostische en therapeutische differentiatie, wel valide is. Bovendien kunnen de behandelingstheorieën die gehanteerd worden in hun ogen vaak gekwalificeerd worden als 'extremely simple' en 'capsule versions of commonplace practices' (Cronbach & Snow, 1977, p. 390).

De kritiek richt zich dus op de te weinig taakspecifieke aard van de differentiërende variabelen en op het gebrek aan kwaliteit van de programma's. Toch lijkt het ons zinvol om ook het idee achter de 'aptitude x treatment interactions' in de kritiek te betrekken. Volgens dat idee worden de variabelen op grond waarvan gedifferentieerd wordt opgevat als min of meer *stabiele* persoonlijkheidskenmerken ('eenmaal auditief zwak, altijd auditief zwak'). Tevens wordt verondersteld dat twee op een dergelijke kwalitatieve manier onderscheiden groepen leerlingen ('auditief zwak' versus 'visueel zwak') middels verschillende instructiemethoden tot min of meer hetzelfde resultaat kunnen komen ('auditief zwak plus visuele oefening' levert bijvoorbeeld hetzelfde op als 'visueel zwak plus auditief geoefend'). Nog afgezien van de vraag of het gekozen onderscheid in 'auditief zwak' versus 'visueel zwak' gemaakt is op grond van een valide taakanalyse van het leren lezen, is er op dit moment nog zo goed als geen empirische evidentie dat 'aptitude x treatment interactions' werkelijk bestaan in de zin zoals hiervoor beschreven staat. In feite kan met Kanselaar (1976) geconstateerd worden dat de psychologische basis voor interne differen-

tatie tot nu toe smal is, tenminste als de resultaten van empirisch onderzoek in ogenschouw worden genomen.

Niettegenstaande de voorafgaande overwegingen, leek het ons op het moment dat we de onderzoeken voorbereiden waar dit artikel verslag van geeft, toch zinvol om het differentiatievraagstuk binnen de groep van leerlingen met specifieke leesproblemen nader te analyseren, en wel om twee redenen. Ten eerste is er het ervaringsfeit dat deze leerlingen onderling sterk kunnen verschillen in hun leesvaardigheid, niet alleen in kwantitatief opzicht (leesniveau, leestempo), maar vooral ook in kwalitatief opzicht (leesstrategie, foutenbeeld). Of de oorspronkelijke ideeën van Myklebust & Johnson, Boder, e.a., nu valide zijn of niet in empirische zin, ze vallen bij orthodidactici in goede aarde, omdat ze stroken met hetgeen in de praktijk aangetroffen wordt. De tweede reden om onderzoek te doen is dat het, gegeven het feit dat een leerkracht vrijwel onmogelijk tegemoet kan komen aan alle individuele hulpvragen, nuttig is om te analyseren hoe leerlingen gegroepeerd kunnen worden volgens hun behoefte aan bepaalde vormen van instructie. Zo'n onderzoek kan 'praktijk-relevant' genoemd worden.

We besloten om deze twee redenen een tweetal onderzoeken op te zetten, die vanwege de stand van zaken op dit onderzoeksterrein, kleinschalig en exploratief van aard waren.

1.2. Taakspecifieke variabelen die differentiëren tussen lezers

Uitgaande van de suggesties die o.a. Kanselaar (1976), Cronbach & Snow (1977) en Tarver & Dawson (1978) in dit opzicht geven, leek het ons van belang onze differentiatiecriteria *zo taakspecifiek mogelijk* te kiezen. Dat hield in dat we op zoek gingen naar variabelen *binnen* de leesvaardigheid op grond waarvan subgroepen van leerlingen te onderscheiden zijn. Bovendien moesten die variabelen *kwalitatief* van aard zijn, dat wil zeggen gebaseerd op een analyse van het leerproces. Kwantitatieve differentiatiecriteria zoals leesniveau, leestempo e.d. geven immers wel aan hoever een bepaalde leerling gevorderd is t.o.v. een andere leerling, echter niet wat de verschillen zijn in de manier waarop ze lezen, b.v. in termen van geprefereerde leesstrategie of van specifiek foutenpatroon. Dergelijk kwalitatief, procesgericht onderscheid binnen de leesvaardigheid zou volgens onze redenering de basis kunnen vormen voor differentiële behandeling.

Twee verschijnselen leken ons interessant als basis voor onderzoek. Ten eerste het feit dat een aantal

auteurs verschillen gevonden hebben tussen goede en zwakke lezers in de z.g. flexibiliteit van de leesvaardigheid. Ten tweede dat er tussen een aantal auteurs een zekere overeenstemming bestaat over het voorkomen van twee typen van slechte lezers: kinderen die meer spellend te werk gaan (letter-voor-letter lezen) en kinderen die meer radend te werk gaan (hele-woord lezen). Alvorens de onderzoeken te beschrijven, geven we eerst in het kort weer wat met deze twee verschijnselen bedoeld wordt.

1.2.1. *Flexibiliteit van de leesvaardigheid*

Bekend is uit onderzoek van o.a. Allington & Fleming (1978) en Perfetti & Hogaboam (1975) dat goede lezers veel gemakkelijker hun leesstrategie aanpassen aan de eisen die de leesinhoud stelt dan zwakkere lezers. Eén van de manieren om dit verschil tussen goede en zwakke lezers aan te tonen, is het aanbieden van z.g. 'pseudo-zinnen', die echte woorden bevatten maar in een syntactisch zinloze volgorde (b.v. 'kat de zit boom in'). De manier waarop dergelijke pseudo-zinnen gelezen worden kan dan vergeleken worden met de manier waarop echte zinnen, die vergelijkbaar zijn in lengte en structuur van de woorden, gelezen worden. Volgens onderzoek van Allington & Fleming (1978) is dit verschil bij zwakke lezers veel groter dan bij goede lezers. Wanneer het om echte zinnen gaat, zijn de beide groepen redelijk vergelijkbaar wat betreft aantal fout – al doen de zwakke lezers er wel langer over. Echter, wanneer pseudo-zinnen gelezen moeten worden, maken de zwakke lezers veel meer fouten.

Hieruit kan worden afgeleid dat ook zwakke lezers in staat zijn om gebruik te maken van de informatie die de context biedt (anticiperend lezen op grond van de betekenis van voorafgaande woorden, syntactische volgorde, en derg.). Wanneer het echter om pseudo-zinnen gaat en dergelijke informatie wegvalt, maken de zwakke lezers veel meer fouten. Het omschakelen van een strategie voor het lezen van zinnen naar een strategie voor het lezen van losse woorden – in het geval van pseudo-zinnen uiteraard veel effectiever – kost zwakke lezers kennelijk meer moeite dan goede lezers.

Het vermogen om te wisselen van leesstrategie kan betiteld worden met het begrip 'flexibiliteit van de leesvaardigheid', zoals gedefinieerd door Miller (1978): 'Flexibility is the behavior, usually measured in terms of rate, by which a person either changes his reading speed or changes his reading strategies, or possibly both, depending upon the nature of three factors – the reader himself, the text, and a factor interacting between the reader and the text' (p. 73).

Onder de factor 'lezer' wordt o.a. verstaan de intentie waarmee gelezen wordt, bepaald door interne of externe instructie en de beheersing van de leesvaardigheid. De factor 'tekst' bevat o.a. de moeilijkheidsgraad van de te lezen informatie, vaak uitgedrukt in een leesbaarheidsindex (waarin woordstructuur, lengte en complexiteit van de zinnen en derg. meegeteld worden; zie b.v. het AVI-programma: Van den Berg & Te Lintelo, 1977). De interactiefactor wordt volgens Miller vooral bepaald door de bekendheid van de lezer met de inhoud en de vorm van de tekst (voorkennis, mate van geoefendheid en derg.).

De bevindingen van Allington & Fleming zijn nu in deze termen te beschrijven: hoe onbekender de te lezen tekst is van vorm (pseudo-zinnen), hoe sterker de verschillen in leesprestaties zijn terug te voeren op de factor 'lezer'. Uitgaande van het flexibiliteitsconcept waren we primair geïnteresseerd in de vraag of de verschillen die er in dit opzicht te vinden zijn tussen goede en zwakke lezers (het genoemde onderzoek richtte zich op die vergelijking), ook te vinden zijn binnen de groep van kinderen met ernstige leesproblemen, als mogelijk differentiatiecriteria voor aangepaste instructie. Het eerste onderzoek betreft deze vraag (zie verder par. 2).

1.2.2. *Spellend versus radend lezen*

Opmerkelijk is dat een aantal onderzoekers met een sterk verschillende achtergrond een zekere mate van overeenkomst vertoont in het idee dat er onder de kinderen met ernstige leesproblemen twee 'typen' lezers zouden bestaan. Wanneer een woord *niet direct geïdentificeerd* kan worden (dat wil zeggen: de betekenis kan niet direct gekoppeld worden aan de lettertekens), dan moet het woord via een omweg 'ontsleuteld' worden. Dit via een omweg achter de betekenis van woorden komen, wordt over het algemeen decoderen genoemd.

Goede lezers zijn in staat om woorden die ze niet direct kunnen identificeren snel te decoderen. Kinderen met specifieke leesproblemen echter hebben hier veel meer moeite mee (Perfetti & Hogaboam, 1975). Sommigen vertonen een voorkeur voor een strategie van hardop letter-voor-letter spellen. Omdat deze leerlingen kennelijk moeite hebben met het overzien van grotere visuele eenheden dan de geïsoleerde letter, kan een parallel getrokken worden met het verschijnsel dat bij Johnson & Myklebust (1967) 'visuele dyslexie' heet en bij Boder (1973) 'dyseidietisch'. Bakker (1979b) spreekt van 'P-type'-dyslexie. Het betreft een langzame, omslachtige, op de klankvorm gerichte, maar toch min of meer accurate manier van

decoderen: *spellend* lezen.

Daartegenover staat een ander 'type' lezer die, wanneer directe identificatie niet mogelijk is, meer geneigd is om op grond van een gedeelte van de beschikbare visuele informatie te gokken wat er staat (b.v. op grond van één of twee letters of de lengte van een woord). Dit verschijnsel vertoont overeenkomst met wat bij Johnson & Myklebust (1967) 'auditiële dyslexie' heet en bij Boder (1973) 'dysphonetisch'. Bakker (1979b) spreekt van L-type dyslexie. Het gaat om een (te) vlugge, direct op de betekenis gerichte, vrij inaccuraat manier van decoderen: *radend* lezen.

Uitgaande van het onderscheid in 'spellers' en 'raders' binnen de groep van leerlingen met ernstige leesproblemen, leek het zinvol om te onderzoeken of dit onderscheid kan dienen als basis voor aangepaste instructie. Het tweede onderzoek betreft deze vraag (zie verder par. 3).

2. Onderzoek I

2.1. Onderzoeksvraag

Het eerste onderzoek was gericht op de vraag of er binnen de groep van kinderen met specifieke leesproblemen verschillen bestaan in de flexibiliteit van de leesvaardigheid, zoals gedefinieerd in 1.2.1. Onze belangstelling ging speciaal uit naar de *zwakste* lezers die zich in onze onderzoekspopulatie bevonden: LOM-kinderen die al jarenlang leesonderwijs gekregen hadden, maar nog steeds niet verder waren dan eerste/begin tweede klas-niveau. Verschillen deze leerlingen in het kunnen omschakelen van de ene leesstrategie naar de andere, van LOM-kinderen die ook leesproblemen hebben en op hetzelfde niveau lezen, maar gezien het feit dat ze veel jonger zijn toch minder zwak in lezen genoemd kunnen worden? In meer algemene termen kan men deze onderzoeksvraag formuleren als: zijn er *kwalitatieve* verschillen in de leesvaardigheid tussen subgroepen van leerlingen die in kwantitatief opzicht vergelijkbaar zijn (leesniveau) maar qua leeftijd verschillen?

2.2. Methode

We hebben gekozen voor de volgende matchingsprocedure. Op grond van scores op de Brus 1-minuuttest (Brus & Voeten, 1973), die voor dit doel verkregen waren, werden twee groepen samengesteld. De a-groep bestond uit relatief jongere leerlingen die ten tijde van het onderzoek nog geen drie à vier jaar onderwijs hadden ontvangen in de lagere schoolleef-

tijd. De b-groep bestond uit relatief oudere leerlingen die bijna vijf, zes of zeven jaar onderwijs hadden ontvangen vanaf het verlaten van de kleuterschool. De twee groepen waren vergelijkbaar wat betreft leesvaardigheid volgens de Brusscores. Het idee hierachter was, dat de a- en b-groep weliswaar vergelijkbaar zijn qua algemeen (kwantitatief) leesniveau, maar dat de a-groep relatief beter is vanwege het leeftijdsverschil. Eventuele kwalitatieve verschillen in de leesvaardigheid van de twee groepen zouden op die manier zichtbaar kunnen worden.

De vergelijking tussen de groepen richt zich op de mate van flexibiliteit van de leesvaardigheid. Een overeenkomstige score op een losse woordtoets als de Brus-test wil immers nog niet zeggen dat de leesvaardigheid in alle opzichten overeenkomstig is. In het onderzoek werden drie toetsen afgenomen: een leesstukje, hetzelfde leesstukje maar nu de woorden door elkaar gegooid op de manier van Allington & Fleming (1978) en een structuurrij-toets.

2.3. Proefpersonen

De leerlingen werden geselecteerd uit twee LOM-scholen te Zwolle op grond van een vooronderzoek. Uit de onderzochte groep ($n=69$) werden 17 paren (a+b) bijeengezocht met dezelfde leesscores op de één-minuuttest van Brus & Voeten (1973) (matching op leesniveau). Gegeven het toelatingsbeleid op beide scholen kan gesteld worden, dat alle leerlingen over een z.g. 'normale' intelligentie beschikten ($I.Q. > 90$). De jongens/meisjes ratio in de oorspronkelijke groep was 63:6. In het onderzoek zelf hebben we meisjes mee laten doen omdat er geen aanwijzingen waren voor verschillen in leesvaardigheid tussen de jongens en de (weinig) meisjes. Geen van de leerlingen had zintuiglijke en/of neurologische gebreken van ernstige aard. Bij de uitvoering van het onderzoek vielen twee a-lezers wegens ziekte uit, zodat de gegevens er voor het onderzoek als volgt uitzien.

Tabel 1 Gegevens van de a- en b-groep

	a-lezers		b-lezers	
	gem.	s.d.	gem.	s.d.
Brus VT	26,7	9,6	26,1	5,6
did. lft.	32,3	4,9	56,1	10,5
n	15		17	

VT = voortoets (maart/april 1979)

did. lft. = didactische leeftijd: het aantal maanden onderwijs in de GLO-leeftijd. Begin klas 1 is het nulpunt, elk jaar heeft 10 maanden.

Tabel 2 Gemiddelde prestaties van de a- en b-lezers

toets	score	a-lezers n=15		b-lezers n=17	
		x	s.d.	x	s.d.
AVI 2b	dg	80,93	3,69	81,29	3,72
	ag	4,93	3,20	4,88	2,50
	f	2,13	1,25	1,82	2,30
	t	65,40	25,58	66,30	17,89
AVI alt.	dg	71,00	4,44	68,12	6,70
	ag	10,47	4,34	9,94	5,24
	f	6,53*	3,77	9,94*	4,25
	t	109,93	50,44	107,35	27,00
VIS 2	dg	21,40	5,26	21,53	5,16
	ag	8,00	4,36	7,18	4,50
	f	2,60	2,26	3,29	2,26
	t	63,47	30,24	68,12	23,69

* verschil is significant op 5% niveau.

De gegevens uit Tabel 1 geven een indicatie van de leesachterstand. Volgens de normen van Brus & Voeten (1973) wordt een score van 26 à 27 gemiddeld behaald door leerlingen die een maand of twee, drie in de tweede klas van het Gewoon Lager Onderwijs zitten en dus een didactische leeftijd van 12 à 13 hebben. De a-lezers lezen ook op dit niveau, maar zijn gemiddeld twee jaar ouder qua didactische leeftijd (32,3). De b-lezers zijn gemiddeld bijna 4½ jaar ouder qua didactische leeftijd (56,1). De verschillen in didactische leeftijd geven het aantal jaren aan dat de LOM-leerlingen meer onderwijs hebben gevolgd in de GLO-leeftijd.

2.4. Toetsen

Als leestoets is AVI 2b gekozen, een verhaaltje van 88 woorden met als moeilijkste woordstructuur mmkmm en mkmmm (m = medeklinker; k = klinker) (Van den Berg & Te Lintelo, 1977). Als toets voor flexibiliteit van de leesvaardigheid hebben we AVI 2b ook genomen, maar nu zijn de woorden door elkaar gegoooid; elke regel heeft wel een zelfde aantal woorden als het origineel (AVI 'alternatief' (AVI-alt); zie voor een soortgelijke procedure Van Weelden & Van Weelden, 1979; Allington & Fleming, 1978). Een voorbeeld:

AVI 2b
naar de wei
wie zie je daar op straat?
dat zijn jos en kees
etc.

AVI 'alternatief'
daar op wie
zie jos en wei de schuur
wei kees van en gaan
etc.

Lettertype van beide toetsen was gelijk. De derde leestoets was VISUSINT 2 (VIS.2) van Struiksma (in: Struiksma, Van der Leij en Lorijn, 1979); deze bestaat uit vier structuurrijen van acht woorden met een structuur mmkm(m) of mkmm. De dubbele medeklinker vormt de kern die gelijk blijft: twee maal vooraan het woord (*br-*, *zw-*), twee maal achteraan (*-st*, *-kt*).

2.5. Procedure

De leerlingen zijn individueel getoetst. De volgorde van de toetsen was: AVI 2b, VISUSINT 2, AVI alternatief. Bij het aanbieden van AVI alternatief werd het kind gezegd dat het om hetzelfde verhaaltje ging als hij/zij zojuist gelezen had, maar dat de woorden nu door elkaar gegoooid waren. Alles is met behulp van een cassette-recorder opgenomen. Na het matchingsonderzoek in maart/april vond het onderzoek in mei/juni plaats (1979).

2.6. Scoring en bewerking van de gegevens

Van de drie leestoetsen werd gescoord: het aantal woorden dat direct goed gelezen werd (dg), het aantal woorden dat eerst (hoorbaar) gespeld, half-gespeld

Tabel 3 Correlaties tussen de leesscores voor a- en b-lezers.

Score	toets	a-lezers n=15		b-lezers n=17	
		AVI 2b	AVI alt.	AVI 2b	AVI alt.
dg	AVI alt.	.33	—	.61*	—
	VIS. 2	.53*	.39	.59*	.82*
ag	AVI alt.	.28	—	.59*	—
	VIS. 2	.68*	.59*	.38	.70*
f	AVI alt.	.29	—	.48*	—
	VIS. 2	-.23 ¹	-.18 ²	.71* ¹	.71* ²
t	AVI alt.	.88*	—	.67*	—
	VIS. 2	.95* ³	.87*	.55* ³	.72*

* statistisch significante correlatie
($p < 0,05$)

1) 2) 3) zie de tekst

of fout gelezen werd, maar daarna goed ('aarzeling' = ag) en het aantal woorden dat fout gelezen werd (f), alsmede de tijd in seconden (t). De verschillen tussen de a- en b-lezers werden getoetst met de t-toets voor onafhankelijke steekproeven (Student, vgl. De Jonge & Wielenga, 1969). Tevens zijn de intercorrelaties tussen de toetsscores berekend (produktmoment correlatiecoëfficiënt).

2.7. Resultaten

Tabel 2 geeft de resultaten van het onderzoek weer. Een verschil is statistisch significant, het aantal fouten op AVI-alternatief ($t = -2,38$; $v = 30$; $p < 0,025$, eenzijdig). Geen van de andere scores verschilt statistisch significant. De correlaties tussen de scores staan weergegeven in Tabel 3 (omdat de scores niet onafhankelijk zijn, gaat het alleen om de samenhang tussen scores van één variabele).

Wanneer de toets voor verschillen tussen correlaties toegepast wordt, die vermeld staat in Bruning & Kintz (1968), blijkt significant (2-zijdig; $p < 0,05$; $t < -1,96$ of $t > 1,96$): het verschil in de correlaties van a- en b-lezers tussen 1) aantal fout VIS. 2 en aantal fout AVI 2b ($t = 2,85$); 2) aantal fout VIS. 2 en aantal fout AVI alt. ($t = 2,72$); 3) tijdsscore VIS. 2 en tijdsscore AVI 2b ($t = 3,09$).

2.8. Interpretatie

Gemiddelden

Uit Tabel 2 kan worden opgemaakt dat alleen het aantal fout op de toets AVI alternatief statistisch significant verschillend was voor de a- en b-groep.

Wanneer de vergelijking gemaakt wordt met het lezen van echte zinnen, blijkt dat de b-groep een groter aantal fouten maakte bij pseudo-zinnen (AVI alt.) ten opzichte van gewone zinnen (AVI 2b) dan de a-groep (gem. 8,12 resp. 4,40 fouten meer). Het lijkt waarschijnlijk dat de b-lezers vergeleken met de a-lezers meer moeite hadden met het omschakelen van een leesstrategie gericht op zinnen naar een leesstrategie gericht op losse woorden – een manier van lezen die uiteraard bij pseudo-zinnen effectiever is. Post-hoc analyse leert dat de b-lezers in de fouten die ze op AVI alternatief maakten, meer z.g. 'anticipatie-fouten' vertoonden. Het gaat hier om het toevoegen van woorden die er niet staan, maar bedoeld zijn om het zinsverband te verbeteren. Bijvoorbeeld: 'zie jos en de wei de' in plaats van 'zie jos en wei de'. Hiertoe worden ook gerekend: verwisseling van enkel- en meervoud, verbuigingen van het werkwoord en derg., met dezelfde bedoeling: verbetering van het zinsverband. Bijvoorbeeld: 'wei kees van schuur gaat' in plaats van 'wei kees van schuur gaan'. De b-lezers maakten in de pseudo-zinnen meer van dit soort fouten dan de a-lezers; het verschil in dit opzicht tussen de groepen benadert significantie op 10% niveau.

Dit resultaat duidt erop dat er bij de b-lezers een tendens was om een anticipatie-strategie meer te laten prevaleren boven een losse woordenstrategie dan bij a-lezers, ook wanneer een dergelijke strategie inadequaat is. De leesvaardigheid van de b-lezers kan derhalve als minder flexibel worden aangemerkt en daarmee als kwalitatief verschillend van de a-lezers.

Men zou op grond van dit gegeven kunnen veronderstellen dat het flexibiliteitsconcept een interessant

differentiatie criterium is met het oog op aanpassingen van de leesinstructie. In de discussie wordt hierop teruggekomen.

Correlaties

Tabel 3 geeft aan dat er nogal wat verschillen bestaan in de correlaties tussen de a- en b-groep: de samenhang tussen de scores op de verschillende toetsen was voor de beide groepen kennelijk niet gelijk. Kijken we naar de significantie van die verschillen, dan blijkt dat dit op 5% niveau het geval is bij de correlaties van twee foutscores (VIS. 2 – AVI 2b en VIS. 2 – AVI alt.) en één tijdsscore (VIS 2 – AVI 2b). Gegeven de richtingen waarin deze verschillen gaan, lijkt het erop dat er voor b-lezers een vrij sterke positieve relatie bestaat tussen het aantal fout op structuurrijen en zinnen resp. structuurrijen en pseudo-zinnen (beide malen .71). Voor a-lezers is die relatie licht negatief (–.23 resp. –.18). Dit kan erop duiden dat a-lezers structuurrijen als een anderssoortige leestaak beschouwden dan zinnen en pseudo-zinnen, en een strategie van langzamer lezen of spellend lezen toepasten om fouten te vermijden, terwijl b-lezers daartoe minder in staat waren. Het verschil in de correlatie tussen tijdsscores VIS. 2 – AVI 2b gaat de andere kant op (.95 voor a-lezers, .55 voor b-lezers). De a-groep paste de leesstrategie zodanig aan bij het lezen van zinnen en structuurrijen, dat de individuele verschillen in tijdsscores constant blijven. Voor de b-lezers was deze tempo-aanpassing veel minder gelijkmatig.

Men kan deze gegevens opvatten als een indicatie dat relatief betere en relatief zwakkere lezers die in kwantitatief opzicht vergelijkbaar zijn (lezen van losse woorden, structuurrijen en zinnen), in kwalitatief opzicht toch enigmatische verschillen. De b-lezers lijken in het maken van fouten bij verschillende leesinhouden halsstarriger en in het aanpassen van het leestempo bij structuurrijen juist minder consequent, voor a-lezers zou dan het omgekeerde gelden. Hoewel ook dit het flexibiliteitsconcept ondersteunt als differentiërend gegeven, wijst het onderhavige onderzoek echter niet meer uit dan dat het hier om een interessante hypothese gaat die nadere toetsing behoeft.

3. Onderzoek II

3.1. Onderzoeksvraag

Het tweede onderzoek was gericht op de vraag of het gegeven dat leerlingen in twee subgroepen te verdelen zijn volgens de manier waarop ze woorden trach-

ten te lezen, die ze niet direct kunnen identificeren ('spellen' versus 'raden', zie 1.2.2.), samenhangt met een verschillende mate waarin bepaalde vormen van leesinstructie bij die twee subgroepen aanslaan. Het ging nu niet primair om de oudere lezers die in het eerste onderzoek beschreven zijn, maar om LOM-leerlingen, die nog zo weinig woorden direct kunnen identificeren, dat ze tot omwegstrategieën gedwongen zijn – een niveau dat vergelijkbaar is met wat kinderen in het Gewoon Lager Onderwijs halverwege de eerste klas bereiken.

3.2. Methode

Uit de oorspronkelijke steekproef van 69 kinderen (zie 2.2.) werd een groep leerlingen geselecteerd met een Brus-score van minder dan 22. Dit komt volgens de normering van Brus & Voeten (1973) overeen met eerste klas-niveau. In deze groep werden de leerlingen geïdentificeerd die 'raders' (R) genoemd kunnen worden op de manier die staat beschreven in Struiksmā, Van der Leij & Lorian (1979). Tevens werd bepaald welke leerlingen 'spellers' (S) waren. In het kort was de werkwijze zo, dat de manier waarop leerlingen structuurrijen lezen, bepalend was voor toewijzing aan een van beide categorieën. Acht of meer echte fouten in vier structuurrijen van acht woorden werd R genoemd; minder dan acht echte fouten maar acht of meer 'aarzelingen' (gespeld, half-gespeld, verbeterd) werd S genoemd. Voor deze toets (VISUSINT 2) zie 2.4. Vervolgens werden uit deze S- en R-groepen paren van leerlingen gezocht, die vergelijkbaar waren qua leeftijd en (oorspronkelijke) Brus-score. De gegevens m.b.t. de VISUSINT-toets waren, evenals die van de Brustest, verkregen in maart/april, twee maanden voor het eigenlijke onderzoek (mei/juni).

De vraag was of 'spellers' en 'raders' in verschillende mate onderwijsbaar waren. Gekozen werd voor een leerexperimentje met twee soorten oefeningen: structuurrijen en een stillees-oefening. Verwacht werd dat 'spellers' meer zouden profiteren van structuuroefeningen dan 'raders', spellend lezen is immers een vorm van half-op-weg-zijn die d.m.v. het vereenvoudigen van de visuele informatie (terugkerende woordkern) omgezet zou kunnen worden in een helemaal-op-weg-zijn. Voor 'raders' zou echter kunnen gelden dat zij meer profiteren van een stillees-oefening, gericht op hele-woord lezen.

3.3. Proefpersonen

Uit het vooronderzoek m.b.v. de één-minuuttest van Brus & Voeten en een aanvullende toets (VISUSINT

2), werden uit de oorspronkelijke groep van 69 LOM-leerlingen 18 R-lezers en 29 S-lezers geïdentificeerd. Uit de 29 S-lezers werden vervolgens 18 leerlingen geselecteerd die paarsgewijs een zo goed mogelijke 'match' vormden met de R-lezers op Brus-score en leeftijd. I.Q. en sekse werden buiten beschouwing gelaten, om eerder genoemde redenen (2.3.). Eén R-lezer viel later wegens ziekte af, zodat de gegevens er bij het onderzoek uitzagen als in Tabel 4 weergegeven.

Tabel 4 Gegevens van de S- en R-groep

	S-lezers		R-lezers	
	gem.	s.d.	gem.	s.d.
did. lft.	38,1	10,8	38,2	9,3
Brus g	11,2	7,3	12,5	7,0
VISUSINT ag	15,7	5,8	9,9	5,0
VISUSINT f	6,2	5,1	10,7	2,4
n	18		17	

did. left. = zie Tabel 1

De gegevens uit Tabel 4 geven een indicatie van de leesachterstand. Volgens de normen van Brus & Voeten (1973) wordt een score van ± 12 behaald door leerlingen die behoren tot de 25% zwakste lezers in begin tweede klas van het Gewoon Lager Onderwijs. Naar schatting en op grond van gegevens die wij over eerste klassers verzamelden (ongepubliceerd), komt een dergelijke score overeen met het gemiddelde leesniveau halverwege klas één, wanneer de didactische leeftijd 5 à 6 is. De S- en R-lezers, die op hetzelfde niveau lezen, waren gemiddeld ruim drie jaar ouder qua didactische leeftijd en hadden dus zo'n drie jaar langer onderwijs gevolgd in de GLO-leeftijd.

3.4. Toetsen en training

De toetsen die voor en na de training werden afgenomen waren VISUSINT 2 en 'zoek de dieren' (De Kuijer, in: Van der Leij en Struiksma, 1977). Deze toets bestaat uit regels met letters in willekeurige volgorde die op even grote afstand van elkaar staan. In een aantal gevallen vormt de opeenvolging van letters een woord dat betekenis heeft (dierennamen). De bedoeling is, dat de leerling zoveel mogelijk dierennamen omcirkelt in één minuut (max. = 20) (stil-lezen). Bijvoorbeeld: hupoeslgtolhaask.

Voor de training werden 13 structuurrijtjes samengesteld, die tweemaal werden aangeboden, de

tweede maal in omgekeerde volgorde; niveau 2: (m)mkm(m). De rijtjes werden o.a. gebaseerd op een oefenboek van de methode Veilig Leren Lezen en op 'Spelend Lezen' van Dokter en Rietberg (1968). Tijdens de training werd hulp verleend: o.a. oriënteren op de woordkern, bij laten wijzen, herhalen van instructie en fouten verbeteren.

Voor de woordenzoek-oefeningen is gebruik gemaakt van het oefenprogramma van Van Meel, Hammes, De Vries & Laheij (1978) (zie ook De Vries & Hammes, 1977), waaruit drie pagina's werden overgenomen. Het gaat hier om hetzelfde principe als in de eerder genoemde toets, zij het, dat het niet alleen dierennamen zijn die gezocht moeten worden. Dit taakje kregen de leerlingen eenmaal aangeboden. Bij de woordenzoek-oefening werd een lineaal gebruikt door de leerling voor het afwerken van regel voor regel, de proefleider hielp hierbij. Voor de beschrijving van de training zie Van Doorn (1979).

3.5. Procedure

Voortoets, training en natoets werden in één sessie afgewerkt die ongeveer 20-25 minuten in beslag nam. De procedure was individueel. Hardop gelezen toetsen en oefening werden opgenomen op de cassette-recorders. De woordenzoek-oefening was schriftelijk.

3.6. Scoring en bewerking van de gegevens

Voor scoring van VISUSINT 2 zie 2.6. 'Zoek de dieren' werd gescoord in aantal goed en aantal vergeten. Berekend werden voorts de winstcores tussen eerste en tweede afname. De vooruitgang binnen de groepen is gemeten met een toets voor verwante steekproeven (Student), behalve wanneer de scores duidelijk niet normaal verdeeld waren, dan is de verdelingsvrije toets van Wilcoxon gebruikt. Voor het meten van verschillen tussen de groepen werd gebruik gemaakt van de t-toets voor onafhankelijke steekproeven. Bij een niet-normale verdeling werd de toets van Wilcoxon voor a-selecte steekproeven gebruikt (voor de toetsen zie De Jonge & Wielenga, 1969).

3.7. Resultaten

Tabel 5 geeft de voornaamste resultaten van het onderzoek weer.

Tussen de groepen waren significant verschillend de scores voor aarzelingen op de voortoets ($t =$

Tabel 5 Gemiddelde prestaties op de voor- en natoets van S- en R-lezers

		S-lezers n=18				R-lezers n=17			
		VT		NT		VT		NT	
toets	score	x	s.d.	x	s.d.	x	s.d.	x	s.d.
VISUSINT 2	ag	14,3	6,90	13,1	7,65	9,1	5,54	8,4	5,79
	f	5,3	4,27	5,6	5,22	7,2	5,84	7,5	6,47
	t	114,4	66,62	102,6	53,27	115,3	73,67	110,7	82,26
Zoek de dieren	g	7,3	1,97	10,1	3,10	6,7	2,23	9,1	2,89
	verg.	2,1	2,17	3,2	1,79	1,3	2,20	2,6	1,94

(VT = voortoets; NT = natoets)

2,45, $p = 0,02$). Op de natoets was het aantal aarzelingen net niet significant verschillend ($t = 2,03$, $p = 0,051$).

Binnen de groepen waren significant de winstcores op VISUSINT-tijd voor de spellende lezers ($t = 2,06$, $t < 0,05$). Voor R-lezers was dit niet significant. Zowel de spellende als de radende groep gingen op de 'Zoek de dieren' natoets significant vooruit (resp. $t = 5,99$, $p < 0,01$; $t = 6,125$, $p < 0,01$). Wat betreft het aantal vergeten diernamen was er sprake van een achteruitgang (een vermeerdering van het aantal vergeten), zowel voor de spellende ($t = 1,77$, $p < 0,05$) als de radende ($t = 2,70$, $p < 0,01$) groep.

3.8. Interpretatie

Bij de S-lezers bleek de structuurrij na afloop van de training significant sneller gelezen te worden. Dit kan betekenen dat onder invloed van een (zeer korte) structuuroefening tijdswinst geboekt werd. Het is echter gegeven de opzet van het onderzoek, moeilijk om aan te geven welk effect herhaald zien van dezelfde toets (VISUSINT 2 was bij het vooronderzoek, de voor- en natoets gelijk) heeft gehad, bij gebrek aan een controlegroep. Het verschijnsel, dat herhaald zien leidt tot sneller lezen, is in een ander onderzoek bevestigd (Van der Leij, 1980a). Opvallend blijft dan toch dat de tijdswinst bij R-lezers geringer was: die waren kennelijk minder leerbaar in dit opzicht. Voor de woordenzoektest geldt dat beide groepen significant vooruit gingen wat betreft het aantal goed, maar ook wat betreft het aantal vergeten. De leerlingen kwamen dus verder onder invloed van oefening (en herhaald zien van de toets?), maar lieten ook wat meer steken vallen.

Door dit resultaat wordt de verschillende leerbaarheid van de S- en R-groep niet aangetoond in de zin

van eventuele 'aptitude x treatment interactions'. Er was vooruitgang te bespeuren in *beide* groepen, zij het dat de S-groep meer vooruit ging in de tijdsscore op de structuuroefening. We vonden hier dus een (klein) kwantitatief verschil, maar geen kwalitatief in de zin van: spellers profiteren meer van structuuroefeningen en raders meer van stillees-oefeningen. Het lijkt aannemelijk dat een instelling die meer gericht is op hele-woord lezen het effect van structuuroefeningen kleiner maakt dan een instelling die meer gericht is op letter-voor-letter lezen. In structuurrijtjes zijn immers de terugkerende lettercombinaties de meest relevante informatie.

Opvallend is overigens dat de neiging tot spellend lezen stabiel lijkt te zijn dan de neiging tot raden. Uit Tabel 5 kan gelezen worden dat de *ag*-scores op VIS. 2 van de S-lezers bij voor- en natoets behoorlijk verschilden van die van de R-lezers. Vergelijking met Tabel 4 toont aan dat dit in overeenstemming is met de gegevens waarop oorspronkelijk de S- en R-groepen samengesteld zijn. Dat geldt echter niet voor de *f*-scores op VIS. 2. Was het verschil in maart/april nog vrij groot en significant ($t = 2,78$, $p > 0,01$) (Tabel 4), in mei/juni was het verschil veel kleiner en niet meer significant (Tabel 5), voornamelijk door afname van het aantal fouten bij de R-groep. Herhaald zien van de toets en/of twee maanden lesonderwijs brachten bij de R-groep dus een reductie van het (fout) raden bij structuurrij-toets teweeg, die zodanig was dat in dit opzicht het verschil met de S-groep sterk verkleind werd.

Noot

1. In het onderzoek van Bakker & Moerland (1980) ontvingen drie P-type kinderen training die bedoeld was

om de (onderactieve) linker hersenhelft te stimuleren. Leesstimuli, die volgens de auteurs meer 'talig' van aard waren zoals letters en woorden in gewone drukletters werden geprojecteerd in het rechter visuele halfveld dat een sterkere connectie vertoont met de linker- dan met de rechter hemisfeer. Vier L-type kinderen kregen training die bedoeld was om de (onderactieve) rechter hersenhelft te stimuleren. Leesstimuli die volgens de auteurs meer 'visueel' van aard waren zoals letters en woorden gedrukt in een zwaar aangezet lettertype werden geprojecteerd in het linker visuele halfveld dat een sterkere connectie vertoont met de rechter- dan met de linker hemisfeer. Wat betreft het auditieve kanaal, werden zowel de stem van het kind zelf als die van de proefleider via een speciaal geprepareerde koptelefoon z.g. 'contralateraal' ingevoerd, overeenkomstig met de visuele stimuli: bij de P-kinderen dus via het rechteroor en bij de L-kinderen via het linker oor. Via het andere oor werd zachte muziek gehoord.

Na 16 trainingssessies van ± 40 minuten elk (drie maanden) vertoonden de zeven experimentele kinderen significante vooruitgang op onafhankelijke leestoetsen. Dit was ook het geval bij een controlegroep (zes leerlingen), die geen aparte training kreeg, maar niet bij een andere controlegroep (zes leerlingen), die evenveel individuele leestraining kreeg als de experimentele groep maar met conventionele methoden (hardop lezen, gecorrigeerd worden door de remedial teacher, spellings- en schrijfoefeningen, zelfcontrole na opname op de band, etc.). Vooral het verschil tussen beide controlegroepen maakt het resultaat moeilijk te interpreteren. Hoe komt het dat in tegenstelling tot wat meestal gevonden wordt in dergelijke experimenten, individuele hulp geen effect heeft? Een belangrijke vraag m.b.t. de eventueel opgetreden 'aptitude x treatment interactions' (P- en L-type leerlingen kregen verschillende training, maar vertoonden op één na allemaal vooruitgang) is bovendien, in hoeverre hier wel sprake is van verschillende trainingen. Zouden er geen gemeenschappelijke elementen in de trainingsmethoden en trainingssituatie geweest kunnen zijn die de vooruitgang voor beide groepen verklaren (b.v. hoeveelheid herhalingen, de mate van gestructureerdheid van het programma, directe feedback, het feit dat het in beide gevallen om leesstimuli gaat, al verschilt het lettertype e.d.). Het resultaat zou, met andere woorden, misschien meer te verklaren kunnen zijn uit algemene instructieprincipes dan uit de verschillende soorten training die de twee groepen kregen. Vervolgonderzoek zal over deze vragen hopelijk enige duidelijkheid kunnen verschaffen.

Literatuur

- Allington, R. L. & J. T. Fleming, The misreading of high-frequency words. *Journal of special education*, 1978, 12, 417-421.
- Bakker, D. J., Hemispheric differences and reading strategies: two dyslexias? *Bulletin of the Orton Society*,

- 1979(a), 29, 84-100.
- Bakker, D. J., Hemisfeer-specifieke dyslexiemodellen in therapeutisch perspectief. In: J. de Wit e.a. (Red.), *Psychologen over het kind*, deel VI. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979(b).
- Bakker, D.J. & R. Moerland, *The effects of hemisphere-specific stimulation on the reading performance of reading disabled boys*. Paper presented at the Orton Society Annual Conference, Boston, Mass., nov. 1980.
- Berg, R. M. van den & H. G. te Lintel, *A.V.I. pakket*. 's-Hertogenbosch: K.P.C., 1977.
- Boder, E., Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading patterns. *Developmental medicine and child neurology*, 1973, 15, 663-687.
- Bruning, J.L. & P. L. Kintz, *Computational handbook of statistics*. Glen View: Scott, Foresman & Company, 1968.
- Brus, B. Th. & M. J. M. Voeten, *Eén-minuuttest, vorm A en B*. Nijmegen: Berkhout, 1973.
- Cronbach, L. J. & R. E. Snow, *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington publishers, 1977.
- Dokter, A. & J. Rietberg, *Spelend Lezen*. Baarn: Bosch en Keunig, 1968.
- Doorn, J. J. van, *De invloed van verschillende soorten training op de leesstrategieën van kinderen met specifieke leesstoornissen*. Amsterdam: doctoraal scriptie VU, 1979.
- Dulk, C. den & R. van Goor, *Inleiding in de orthodidactiek en in de remedial teaching van het dyslektische kind*. Nijkerk: Callenbach, 1974.
- Dumont, J., *Leerstoornissen*, deel 1 en 2. Rotterdam: Lemniscaat, 1976 (2).
- Johnson, D. J. & H. R. Myklebust, *Learning disabilities*. New York: Grune & Stratton, 1967.
- Jonge, H., de & G. Wielenga, *Statistische methoden voor psychologen en sociologen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1969.
- Kanselaar, G., Differentiatie, een psychologische benadering. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 374-390.
- Leij, A. van der, *Remediëring van ernstige leesproblemen door middel van de kijk- en luistermethode*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, 1980(a).
- Leij, A. van der & A. J. C. Struiksma, *Het 50-toetsenboek*. Amsterdam: Interne publikatie PI-VU, 1977.
- Mattis, S., J. H. French & I. Rapin, Dyslexia in children and young adults: three independent neuropsychological syndromes. *Developmental medicine and child neurology*, 1975, 17, 150-163.
- Meel, J. M. van, G. G. W. Hammes, J. H. de Vries & J. J. M. Laheij, *Trainingsprogramma voor het structureren van de visuele en auditieve waarneming*. Tilburg: Interne publikatie van de Kath. Hogeschool, 1978.
- Miller, P. A., Considering flexibility of reading rate for assessment and development of efficient reading behavior. In: S. J. Samuels (Red.), *What research has to say about reading instruction*. Newark: International reading association, 1978.
- Nijhof, W., Van externe naar interne differentiatie? *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 391-405.
- Perfetti, C. A. & T. Hogaboam, Relationship between

- single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of educational psychology*, 1975, 67, 461-469.
- Rispens, J., Functietraining, ondanks alles . . . toch maar doen? *Pedagogische Studiën*, 1977, 54, 98-109.
- Rutter, M., Prevalence and types of dyslexia. In: A. L. Benton & D. Pearl (Red.), *Dyslexia*. New York: Oxford University Press, 1978.
- Struiksma, A. J. C., A van der Leij & J. Larijn, *Lezen*. Deel IIIb van de Zwolse Programma Klapper. Amsterdam: Interne publikatie PI-VU-OAC Zwolle, 1979.
- Tarver, S. G. & M. D. Dawson, Modality preference and the teaching of reading: a review. *Journal of Learning Disabilities*, 1978, 11, 17-29.
- Vries, J. H. & J. G. W. Hammes, Een evaluatie-onderzoek naar het effect van vier funktietrainingsprogramma's. *Pedagogische Studiën*, 1977, 54, 77-88.
- Weelden, J. van & W. van Weelden, Losse woorden of tekst? *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979, 4, 399-412.
- Wit, J. de & D. J. Bakker, Leesstoornissen. In: J. de Wit e.a. (Red.), *Psychologen over het kind*, deel II. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1973.

Onderwijsveranderingsstrategieën voor de tachtiger jaren

Verslag van de IMTEC-conferentie, gehouden van 29 maart tot 5 april 1981 te Kijkduin

IMTEC

IMTEC staat voor 'International Movements Towards Educational Change'. Het is een in 1977 opgerichte stichting gevestigd in Oslo, en voortgekomen uit de OECD (Organization for Economic Co-operation and Development)/CERI (Centre for Educational Research and Innovation) in Parijs.

Vóór 1977 organiseerde IMTEC onder OECD-vaandel cursussen en verrichtte onderzoek op het gebied van onderwijsinnovatiebeleid.

IMTEC als organisatie is nu het communicatiepunt van een internationaal netwerk waar zo'n 4000 onderwijspecialisten op verschillend terrein in 40 landen meer of minder intensief bij zijn betrokken. Directeur van IMTEC is dr. Per Dalin. Daarnaast telt het bureau in Oslo een 8-tal medewerkers. De stichting kent ook een bestuur; voorzitter van het stichtingsbestuur is prof. dr. J. Goodlad. Per Dalin was in het begin van de jaren zeventig directeur van 'Forsøksrådet', het nationale bureau voor onderwijsinnovatie in Noorwegen en een van de belangrijkste adviesorganen voor de regering m.b.t. het onderwijs. Toen de socialistische regeringscoalitie werd vervangen door een conservatieve moest Dalin zijn post verlaten en werd medewerker van OECD/CERI in Parijs. Hij heeft zich in de loop der jaren internationaal georiënteerd op het terrein van onderwijsinnovatie. Twee belangrijke publikaties van hem zijn: *Case studies of educational innovation*; OECD, Paris, 1973 en *Limits to educational change*; McMillan, London, 1978.

IMTEC is zakelijk gezien op Amerikaanse leest geschoeid. Dat wil zeggen, ze laten zich betalen voor trainingen, cursussen, adviezen en materialen. Waarschijnlijk is dit de reden dat de S.V.O. en de W.P.R.O. wat sceptisch staan t.o.v. IMTEC. S.V.O. subsidieerde bijvoorbeeld niet de deelname van onderzoekers aan de conferentie. Het is de vraag of dit terecht is, aangezien S.V.O. en W.P.R.O. en O.B.D.'s ruim gebruik maken van IMTEC-informatie.

IMTEC heeft drie doelstellingen: het verrichten van onderzoek naar innovatieprocessen, het opzetten van een internationaal netwerk (waardoor praktici en onderzoekers elkaar kunnen ontmoeten) en het adviseren van ontwikke-

lingslanden bij de opzet en uitvoering van onderwijs-innovatieprojecten.

De werkwijze van IMTEC is sterk gebaseerd op organisatie-ontwikkelingsprincipes. Een tweetal belangrijke IMTEC projecten is op dit moment:

1. IDP (Institutional Development Program) in Noorwegen, Canada en Engeland. Dit programma richt zich op de verhoging van de zelfvernieuwende capaciteit van scholen binnen een schooldistrict of gemeente. De regionale aanpak is kenmerkend. De ondersteuning is gefaseerd in een diagnose- en probleemoplossingsfase. De ondersteuning wordt uitgevoerd door consulenten (te vergelijken met onderwijsbegeleiders) van regionale centra. Men richt zich op scholingsconcepten, leerdoelen, schoolklimaat, leiderschap, beslissingsstructuren, beïnvloedingssystemen, institutionele veranderingen. De onderwijsbegeleiders worden getraind en begeleid door IMTEC-medewerkers.

2. Het ITE-project (Indonesian Teacher Education Project). Dit project richt zich op de ontwikkeling van de pedagogische academies. Ook in dit project wordt uitgegaan van organisatie-ontwikkelingsprincipes.

Verder onderhoudt IMTEC contacten met verschillende belangrijke nationale instituten op het terrein van de onderwijsinnovatie, zoals de 'School Council' in Engeland en de landelijke innovatiecentra in Nederland.

Organisatie-ontwikkeling

IMTEC richt zich in sterke mate op verspreiding van organisatie-ontwikkelingsaanpakken (Organization Development = O.D.) in het onderwijs. In de Nederlandstalige literatuur kent men dit als: organisatie-ontwikkeling (= O.O.)

De projectgroep communicatienetwerk (PgCn) typeert O.O. als volgt: O.O. is gericht op structuren en attitudes, de

organisatie wordt als een systeem benaderd, O.O. is gericht op zelfvernieuwing en verhoging van de probleemoplossende capaciteit van de organisatie, er is een grotere gerichtheid op procesbewustzijn dan op produktrealisatie, de professionele ondersteuning is een belangrijke voorwaarde en O.O. heeft een principieel open karakter (PgCn publikatie no. 17).

Tijdens de IMTEC-conferentie gaf prof. dr. Richard Schmuck een overzicht van de ontwikkeling van O.O. Een bekende publikatie van Schmuck is 'The second handbook of organization developments in schools'. (R. Schmuck; P. Runkel en P. Arends; Palo Alto, California, Mayfield Publishing, 1977).

Schmuck wees op de sterke ontwikkeling van O.O. op het terrein van het onderwijs in de zeventiger jaren, ondermeer in de V.S., Canada, Australië, Engeland, de Scandinavische landen en ook in Nederland en België. De belangstelling voor schoolnabije vernieuwing, die hij als O.O. benadering beschouwt, schrijft Schmuck toe aan:

- De sociaal-maatschappelijke en politieke druk die op scholen wordt uitgeoefend. Men streeft naar gelijke kansen, positieve discriminatie, integratie van verschillende sociale, etnische en raciale groepen, individualisering en gebruik van nieuwe technische middelen.
- De slechte resultaten van scholing en training van individuele leerkrachten (in-service trainingsprogramma's).
- De erkenning van het belang van 'mutual adaptation' (aanpassing van de vernieuwing aan de school en omgekeerd) bij curriculum-innovatie, de participatie van de betrokkenen en de collegiale relaties tussen schoolteam en onderwijsbegeleider.
- De aandacht voor de professionalisering van schoolleiders.
- De bekendheid van overdraagbare vernieuwingsstrategieën.

Schmuck noemde ook een aantal *belemmeringen* voor schoolnabije vernieuwingen:

- Schoolnabije vernieuwingen kosten veel tijd en geld, vooral veel geld. Men ervaart de geïnvesteerde tijd niet altijd als effectief en zinvol. Leerkrachten voelen zich primair onderwijsgevend en geen project-ontwikkelaars.
- Schoolnabije vernieuwingen zijn zeer gevoelig voor schoolleiderschap. Een niet geïnvolveerde schoolleider kan een project doen mislukken.
- Schoolnabije vernieuwingen veronderstellen een hoge mate van geïnvolveerdheid in het streven naar vernieuwing. Schoolteams starten geen discussies over vernieuwing, omdat ze weten dat daarmee onrust en onenigheid naar buiten komt. 'They keep their noses clear', zei Schmuck.
- Scholen worden door zoveel instanties voor verschillende, vaak tegenstrijdige, zaken aan hun jasje getrokken, dat ze onverschillig worden.

Schmuck pleitte ervoor in de tachtiger jaren het accent te leggen op training van schoolleiders, teneinde hun bekwaamheid in het leiden van zelfvernieuwingprocessen in de school te verhogen. Hij benadrukte ook dat O.O. het

tering van onderwijsgeven en verbetering van leerproces beste kan samengaan met curriculum-ontwikkeling, verbeteren. Op schoolniveau gezien vond hij belangrijk dat onderwijsbegeleiders de implementatie in handen geven van een stuurgroep (van de school zelf) en dat voldoende tijd beschikbaar wordt gesteld. Vernieuwing in een school behoort als een normale activiteit gezien te worden.

Schmuck signaleerde dat schoolnabije vernieuwingsprojecten te weinig rekening houden met de nadelige, vaak politieke, invloeden van buiten. Hij pleitte voor het betrekken van autoriteiten, bestuurders, vakbondsvertegenwoordigers bij lokale projecten en voor een lokale of regionale organisatie van de projecten. Dergelijke maatregelen vergroten de legitimatie van de vernieuwing naar buiten.

Ik denk dat deze constatering van Schmuck ook geldig zijn voor de Nederlandse basisscholen. In Nederland zouden wij iets met zijn adviezen en constatering kunnen doen, indien de grootste belangen op regionaal en niet op landelijk niveau lagen (Ministerie van Onderwijs en de landelijke innovatie-, ontwikkelings- en onderzoeksinstituten). Vele aanwezige regionale, plaatselijke aanknopingspunten voor regionalisering van het innovatiebeleid (o.a. O.B.D.'s en gemeenten) blijven ongebruikt, omdat de instituten met de grootste macht eenvoudig de decentralisatie tegenwerken aangezien dit ten koste gaat van de eigen machtspositie. Ook in Nederland is het gevaar groot dat schoolnabije vernieuwing geen blijvend resultaat geeft, omdat tegelijkertijd geen gedecentraliseerd, plaatselijk regionaal innovatiebeleid wordt ontwikkeld.

Onderwijs en jeugd

Een tweede bekende inleider op de IMTEC-conferentie was Prof. dr. John Goodlad. Hij deed reeds in de zestiger jaren pogingen schoolnabije vernieuwing te stimuleren. Volgens zijn 'league-model' probeerde hij vernieuwende scholen bijeen te brengen rond een klein ondersteuningscentrum om de communicatie tussen de scholen te bevorderen. Op die manier probeerde hij te bereiken dat vernieuwers zich met een regionaal project konden identificeren, de vernieuwingen een groter recht van bestaan kregen en beter ondersteund konden worden.

Ideeen over longitudinale leerstofplanning en de school zonder zittenblijven zijn in belangrijke mate door Goodlad geïnspireerd (The nongraded elementary school). (Zie: T. W. de Wilde over John Goodlad in: *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*, Q. L. Th. v.d. Meer en H. A. Bergman, Intermediar, Amsterdam/Wolters-Noordhoff, Groningen (z.j.)).

Goodlads belangrijkste opmerkingen op de conferentie gingen over de school in relatie tot de jeugd. Hij rapporteerde over een zes jaar durend onderzoek, uitgevoerd op 38 scholen (elementary, junior en senior high schools). Het onderzoek richtte zich op opvattingen van leerlingen, het verwerven van kennis op school en de attitudes van leerkrachten. Hij wees op de sterk afgenomen invloed op de jeugd van het gezin, de kerk en de school als de traditionele opvoedingsinstituten. De jeugd identificeert zich nauwelijks meer met waarden die door deze 'instituten' worden

verkondigd, maar veel meer met de waarden van de eigen jeugdcultuur waarop de publiciteitsmedia een grote invloed hebben. De belangrijkste waarden van de jeugd zijn volgens Goodlads onderzoek: 'good looking people' en 'athletics', en niet de zaken die op scholen worden aangeboden. Drugs, alcohol en ongedisciplineerd gedrag worden door de jeugd als de belangrijkste problemen gezien en niet de zwakke schoolprestaties.

Goodlad schreef de jeugdproblematiek toe aan de toenemende maatschappelijke ongelijkheid. Zwakke groepen in de samenleving krijgen het op steeds meer terreinen zwaarder te verduren. Op alle maatschappelijke terreinen worden de zwakken zo veel mogelijk gescheiden van de sterken, zo ook in het onderwijs. De zwakken ontvangen het slechtste onderwijs en krijgen daarmee de slechtste kansen voor de toekomst. Hij pleitte voor consequente integratie en heterogene groepering in plaats van consequente selectie op basis van schoolvorderingen.

Goodlad constateerde dat docenten weinig interesse hebben voor de problemen van de jeugd. Uit zijn onderzoek bleek dat docenten, vooral in het secundair onderwijs, het onderwijs kiezen om hun vakspecialiteit en niet omdat ze graag met jeugd omgaan. Ook indien ze verandering in het onderwijs willen brengen, raken ze gefrustreerd omdat ze weinig invloed kunnen uitoefenen op het schoolbeleid. Goodlad stelt geen vertrouwen in het effect van opleiding en bijscholing op de onderwijsvernieuwing, aangezien die beïnvloeding zich richt op de individuele leerkracht en hun vakbekwaamheid.

Evenals Schmuck pleitte hij voor decentralisatie van de vernieuwing, voor participatie in het nemen van beslissingen, voor toepassing van verschillende strategieën, voor organisatie-ontwikkeling in combinatie met verbetering van curricula en instructie.

Goodlad benadrukte dat vernieuwing van het onderwijs de jeugdproblematiek niet alleen kan oplossen, maar dat op verschillende maatschappelijke terreinen gewerkt dient te worden aan de vergroting van de toekomstkansen van de zwakke groeperingen in de samenleving. Goodlad gaf toe dat vernieuwingen van het onderwijs veelal lange-termijn zaken betreffen, maar dat er ook zaken zijn waarin reeds morgen verbetering kan worden aangebracht. Zo wees hij op het geringe aantal effectieve instructie-uren in het Amerikaanse onderwijs. Daar is op korte termijn verbetering in aan te brengen.

Al met al klonk wat Goodlad te zeggen had ons bekend in de oren.

Een groot deel van de conferentie werd besteed aan de presentatie en analyse van drie innovatieprojecten (één op schoolniveau, één op regionaal- en één op nationaal niveau). Wij beperken ons hier tot een tweetal projecten, één op regionaal- en één op nationaal niveau.

Title IVc in California (schoolnabije curriculumontwikkeling)

Sinds het bestaan van de 'Elementary and Secondary Education Act' (ESEA-1964) zijn in de V.S. een aantal natio-

nale innovatieprogramma's uitgevoerd. 'Title IVc' betreft een nationaal programma van het 'National Department of Education'. Dit programma houdt in dat aan de 'State Department of Education' speciale fondsen ter beschikking worden gesteld om schooldistricten in staat te stellen schoolnabije ontwikkelingsprojecten uit te voeren. De bedoeling van dergelijke projecten is dat er curricula of onderwijsaanpakken worden ontwikkeld die van zodanige kwaliteit zijn dat ze verspreid kunnen worden.

De procedure voor intekening is als volgt. De schooldistricten sturen de ontwikkelingsplannen in bij de State Department of Education. Indien de plannen voldoen aan de beoordelingscriteria worden aan de schoolprojecten faciliteiten verleend voor 2 jaar. Projecten met een goed resultaat ontvangen faciliteiten voor een 3e jaar. De projecten die de beste produkten opleveren na dat derde jaar worden uitverkoren om deel te nemen aan een 'road show'. Dit houdt in dat deze projecten de staat kunnen rondtrekken om voor belangstellende scholen de programma's te demonstreren. Sommige project-produkten komen in aanmerking voor verspreiding op nationaal niveau. Op deze wijze zijn via het 'National Diffusion Network' verschillende onderwijsprogramma's met succes op grote schaal verspreid. In zijn totaliteit kan 'Title IVc' als een geslaagd nationaal vernieuwingsproject worden beschouwd.

De bedoeling en opzet van deze ontwikkelingsprojecten vertonen overeenkomst met de Nederlandse ontwikkelingsprojecten voor het basisonderwijs. Het is daarom van belang te zien welke problemen zich bij dergelijke projecten kunnen voordoen in de ontwikkelingsfase.

Prof. dr. Dick Williams (University of California, Los Angeles) rapporteerde over een onderzoek naar de effectiviteit van een vijftal ontwikkelingsprojecten in Californië. Het onderzoek had betrekking op projecten met de volgende onderwerpen:

- Verbetering van ongedisciplineerd leerlingengedrag.
- Mondelinge communicatievaardigheden.
- Tweetalig onderwijs.
- Reorganisatie van curricula en schoolorganisatie en training van de schoolstaf teneinde cognitieve onderwijsdoelstellingen beter te bereiken.
- Aanvankelijk lezen.

Williams was vooral geïnteresseerd in tegenwerkende krachten tijdens de projectuitvoering. Hij onderscheidde 4 categorieën van tegenwerkende krachten.

1. *Nadelige situationele condities.*

Ontwikkeling eist veel tijd, veel concentratie, creativiteit, flexibiliteit m.b.t. planning, het verzamelen van informatie en vooral de nodige rust. Deze noodzakelijke condities voor ontwikkelingswerk bleken zelden continu aanwezig. Bij alle projecten deden zich voortdurend onrustgevendende gebeurtenissen voor. In het bijzonder was er sprake van personeelsverloop en tegenwerking van hoofden en inspecteurs. Er waren ook steeds budgettaire problemen. Een gevolg was dat de projectleiding zich teveel moest bezig houden met de condities en er te weinig aandacht overbleef voor de projectdoelstellingen. Eveneens bleken de ontwikkelings-taken moeilijk te combineren met onderwijstaken. Zodra het onderwijs extra aandacht opeiste als gevolg van incidenten

tele voorvallen, ging dit over het algemeen ten koste van het ontwikkelingswerk.

2. *Gebrek aan participatie.*

De betrokkenen hadden niet steeds geparticipeerd in de besluitvorming over deelname aan een Title IVc project. Dit had vaak een geringe acceptatie van de projectdoelen ten gevolge. Uit het onderzoek bleek dat er samenhang was tussen de mate van participatie en het voorspoedige verloop van het ontwikkelingswerk.

3. *Gebruik van inadequate planningmodellen.*

De Title IVc beheerders eisten voor de aanvang van de projecten een gedetailleerde planning en gingen er ook van uit dat die gevolgd zou worden. Tijdens het projectverloop deden zich onverwachte gebeurtenissen voor waardoor de planning niet te handhaven viel. Over de planningcorrecties ontstonden dan problemen met de Title IVc beheerders. Daaruit ontstonden dan weer onnodige frustraties bij de betrokkenen.

4. *Conflictueuze verwachtingen.*

Scholen namen om verschillende redenen deel aan een project. Scholen deden mee in het belang van de school of het projectonderwerp. De te verkrijgen faciliteiten waren aantrekkelijk, evenals de deelname aan de 'road show' die voor winnaars in het vooruitzicht werd gesteld. Deelname aan een project geeft bekendheid en status aan een school; uit het onderzoek bleek dat men vaak uit opportunistische motieven deelnam. Zo werden er rapporten geschreven waarin de feitelijke gang van zaken te mooi werd voorgesteld, en leverden onderzoekers zelfs niet geheel valide onderzoeksgegevens om daarmee de kans om de faciliteiten binnen te halen of om te winnen, te vergroten. Deze gang van zaken hield in dat de uiteindelijke produktresultaten ten dienste van disseminatie konden tenvallen.

Vernieuwing van het basisonderwijs in Sri Lanka

Dit project werd gepresenteerd door Mevr. dr. Kamala Peiris, directeur van het Nationaal Curriculum Ontwikkelings Centrum te Colombo. Het project werd in fasen gepresenteerd. De deelnemers aan de conferentie kregen de opdracht om na iedere fase een strategie voor de volgende fase te plannen. Deze opdracht bleek moeilijk. Deelnemers zochten naar schoolnabije vernieuwingsstrategieën, terwijl verwacht kon worden dat er een top-down/reform strategie was gevolgd.

Wij geven hier een beschrijving van dit project. Sri Lanka kent als ontwikkelingsland een beperkt analfabetisme (20%). Na het lager onderwijs stroomt 60% door naar het secundair onderwijs. De 40% die niet doorstroomt behoort tot de lagere klassen en/of de plattelandbevolking.

Het onderwijs in de jaren zestig was zeer traditioneel van opzet en inhoud als gevolg van de koloniale Engelse invloed. Het was sterk gericht op selectie voor de hogere opleidingen. Aan het eind van de zestiger jaren was de onvrede over de economische en sociaal-culturele problemen zo hoog opgelopen, dat er in 1971 een studentenrevolte uitbrak die vele slachtoffers heeft geëist. Eén van de beleidsinitiatieven daarna was de ontwikkeling van een nationaal innovatieproject voor het basisonderwijs.

De strategie

Het vernieuwingsplan stelde de volgende doelen: de interesse voor het leren verhogen, het scheppen van vrije, zinvolle, activerende leersituaties, de bevordering van het kritisch en creatief denken, de verhoging van het zelfvertrouwen en het sociale verantwoordelijkheidsgevoel. Men streefde naar de inrichting van onderwijsleersituaties waarin 'het doen' centraal staat, waar de leersituatie van de kinderen een rol in kan spelen en waarin wordt samengewerkt. Deze veranderingen eisten van de onderwijsgeveinden gerichtheid op de aard van kinderen en een creatieve, flexibele houding t.o.v. leren en onderwijzen. Strategisch gezien werd gekozen voor beïnvloeding van de attitude van onderwijsgeveinden. Er werden om te beginnen in-service trainingen van 1 week full-time georganiseerd op regionaal niveau. Hiervoor werden uit 250 schooldistricten 2 onderwijsgeveinden per district geselecteerd. De districts supervisors werden uitgenodigd als observatoren om daarmee hun participatie te bevorderen.

De cursussen hadden een ongebruikelijk informeel karakter. De leerkrachten werden uitgenodigd ter plaatse nieuwe leersituaties exemplarisch te creëren. Na de cursus werden de deelnemers aangemoedigd de vernieuwingsideeën in de eigen school te verspreiden. De schoolhoofden waren schriftelijk daar enigszins op voorbereid. De in-service trainingen werden aanvankelijk per leerjaar georganiseerd, later voor de lagere of hogere leerjaren.

De verspreiding buiten de 'pilot-schools' werd bevorderd door per regio cursussen te organiseren waarvoor een coördinator en een beleidscomité de verantwoording hadden. Er werden handboeken en methoden ontwikkeld waarin de vernieuwingsideeën waren verwerkt. Deze produkten werden via de cursussen verspreid. De verspreiding werd tevens bevorderd door ervaren vernieuwers de functie van schoolhoofd of coördinator te laten vervullen.

Het verloop van het project

Uit de voordracht van Kamala Peiris werd duidelijk dat gedurende een 7-tal jaren een intensieve innovatiecampagne werd gevoerd, waarbij zeer vele enthousiaste individuele leerkrachten waren betrokken. Zeer duidelijk bleek dat door een charismatische persoonlijkheid met overtuiging een vernieuwing werd verkondigd en zichtbaar gemaakt met eenvoudige middelen. Bij de deelnemers van de pilotgroepen groeide het zelfvertrouwen; verschillende van hen werden bijvoorbeeld schoolhoofd, coördinatrice op regionaal niveau of cursusleidster. Er was duidelijk sprake van kadervorming. Toch mislukte het nationale innovatieproject bijna totaal. Kamala Peiris, draagster van het project, probeerde positief en negatief werkende factoren aan te wijzen.

Gunstig werkende factoren

1. Er was een gunstige uitgangspositie. Vele onderwijsgeveinden, leerlingen en studenten bekritiseerden het zeer starre traditionele, bijna archaïsche onderwijs. In het bijzonder waren er veel leerkrachten, werkzaam in de lagere

klassen, die ervoeren dat het onderwijs niet aansloot op het leefmilieu van de kinderen.

2. Het effect van de gevolgd innovatiestrategie kan zeer geslaagd worden genoemd. Er was sprake van een normatieve-reëducatieve strategie. Men richtte zich op de vernieuwing van de attitudes van leerkrachten (vergroting van gevoel van eigenwaarde, aanspraak maken op actieve en creatieve inbreng, het benadrukken van de waarde van de eigen cultuur, elkaar benaderen als gelijken, het accentueren van de sociale rol van de leerkracht). Vele leerkrachten raakten door die benadering geïnvolueerd.

De invoering van vernieuwingen werd overgelaten aan de eigen ideeën van leerkrachten en mogelijkheden ter plaatse, in plaats van de vernieuwingen voor te schrijven (mutual adaptation). De invoering werd ondersteund met follow-up activiteiten.

De verspreiding van de vernieuwing werd bevorderd door leerkrachten in regio's bijeen te brengen en goede vernieuwers kaderfuncties aan te bieden.

Deze gunstige factoren hebben zo blijkt, vooral betrekking op de manier waarop leerkrachten werden benaderd en niet op de benadering van instanties en personen die op meso- en macroniveau het onderwijs beleidsmatig sterk beïnvloedden.

Tegenwerkende factoren

Al met al was de ondersteuning van de leerkrachten gering. De cursussen waren van korte duur en de follow-up te gering. Een gevolg daarvan was dat te globaal aangeboden ideeën verkeerd werden uitgewerkt. In plaats van voorzichtige pogingen tot vakkenintegratie werd bijvoorbeeld alle onderwijs in projectvorm gerealiseerd. Dergelijke misinterpretaties leidden tot mislukking ter plaatse en toename van weerstanden bij collega's en autoriteiten.

Een sterk cultuurgebonden tegenwerkende factor was dat de ouders en de plattelandsbevolking het vreemd vonden dat leerkrachten een cursus gingen volgen. Men zag de onderwijzer als bron van kennis. De leerkracht openbaarde met het volgen van de cursussen niet alles te weten. Dit hield verlies van autoriteit in. Om die reden volgden vele leerkrachten geen cursus.

Een belangrijke factor was dat de weerstanden van 'diehards and laggards' gemobiliseerd raakten. Er rees georganiseerde weerstand in scholen, in regio's en in het land. Dit was het gevolg van te geringe aandacht voor de schoolteams en de te geringe aandacht voor een regionale aanpak. Vooral de regionale verspreiding lukte slecht doordat de deskundigheid van de regionale coördinatoren en cursusleiders ontoereikend was. De regionaal geplande netwerken kwamen maar ten dele van de grond. Men was op dat niveau niet gewend te organiseren en beslissingen te nemen. De communicatie tussen schoolteams kwam daardoor onvoldoende van de grond. De vernieuwingen bleven plaatselijk en rudimentair. Ook de gebrekkige voorlichting aan ouders en de bevolking werkte daaraan mee. Bij de plattelandsbevolking was grote gehechtheid aan tradities en volgzzaamheid en angst voor emancipatorische veranderingen.

Een belangrijke tegenwerkende factor was de opstelling van schoolinspecteurs en beleidsfunctionarissen. De ver-

nieuwingen tastten hun ambtelijk functioneren aan en daarmee hun autoriteit. Aan kleine verbouwingen, voorziening van onderwijsleermateriaal werd schoorvoetend meegewerkt, waardoor frustraties in de scholen optraden. Eveneens werd de frustratie veroorzaakt door schoolinspecteurs die hun werk op de traditionele controlerende wijze bleven uitvoeren. Het bleek ook dat autoriteiten uit waren op persoonlijk gewin. Men stond achter de vernieuwing, zolang hun carrière daarmee werd bevorderd. Op nationaal niveau leidde georganiseerde weerstand bij een regeringswisseling tot de bijna totale opheffing van het Nationale Curriculum Ontwikkelings Centrum in Colombo.

Uit deze analyse van de vernieuwing in Sri Lanka blijkt dat het innovatieplan te eenzijdig was gericht op attitudeverandering van individuele leerkrachten.

Het vernieuwingsidee was redelijk radicaal. Het werd verkondigd door een charismatische persoon als Kamala Peiris. Het was teveel een persoonsgebonden project. De successen, maar ook de nederlagen, kwamen grotendeels voor haar rekening. (Wij zien hier enige parallellen met het innovatieproject Amsterdam).

Duidelijk is dat onvoldoende aandacht is geschonken aan de participatie van beleidsfunctionarissen op landelijk en regionaal niveau. De onderwijsvernieuwing was een beweging buiten de officiële beleidskaders. Er werd ook onvoldoende aandacht geschonken aan vorming van een professioneel kader, aan de organisatie van regionale ondersteuning en aan de belemmerende demografische factoren.

Kamala Peiris heeft ongewild te zeer gewerkt via personen en te weinig via organisatie. In feite heeft ze haar vernieuwingsidee geen geïnstitutionaliseerde vorm gegeven. Alle weerstanden konden zich samenbundelen rond haar persoon waardoor de vernieuwingsbeweging extra kwetsbaar werd.

Slot

Buiten de presentatie van drie centrale projecten aan alle deelnemers waren er nog een 30-tal paperlezingsen waar op men kon inschrijven. Er waren een aantal papers over innovatieprojecten in Canada, Amerika, Noorwegen, Australië en Nederland. De belangstelling van de deelnemers ging meer uit naar innovatieprojecten dan naar innovatieonderzoek. De uitwisseling tussen onderzoekers en practici, een IMTEC-doel, loopt blijkbaar nog niet vlotjes.

Een goed initiatief van de IMTEC was de papersamenstellers te verzoeken de papers volgens één schema op te stellen. Dit schema leidde ertoe dat de projecten goed geanalyseerd werden op de strategische factoren. (Helaas werden de papers – noch abstracts – niet van te voren aan belangstellenden verstrekt, waardoor er nogal vaak gebrek aan belangstelling was bij de paperpresentaties).

De hoofdpunten van het schema waren:

- *achtergrond*: onderwijsproblemen, het project, de initiatie, het management, de ondersteuning, de evaluatie.
- *analyse van de innovatie*: hinderende factoren bij ontstaan en voortgang, de stand van zaken.

- *strategie-ontwikkeling*: welke problemen kan men verwachten, welke strategie kan worden gepland.

Het viel op dat in het bijzonder de Amerikanen hun papers veel professioneler presenteerden dan de Nederlanders. Weliswaar hadden ze daarvoor een 'trucendoos' ter beschikking, die bij Nederlanders wat gekunsteld overkwam. Bijvoorbeeld: je begint en eindigt met een grap. Wij zijn weliswaar niet met een grap begonnen, laten we er dan toch maar mee eindigen.

Eén van de deelnemers, een Canadees uit de provincie,

was een rès. Hij liep rond in slobberige jeans en bulderde af en toe wat geknauw. Aan het eind van de IMTEC was er een bescheiden cocktailparty. Alle buitenlanders hadden zich opvallend keurig opgetuigd. De kleinste Nederlandse professor in de onderwijskunde, die de hele conferentie al met enig ontzag de Canadees had gemeden, merkte op, toen hij plotseling de Canadees die vlakbij hem stond in het vizier kreeg: 'O heer, ze hebben de gorilla aangekleed!'

P. N. Appelhof

Manuscript aanvaard 9-7-'81

Boekbesprekingen

Hörner, W., D. Waterkamp (Hrsg.), *Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich*, Beltz, Weinheim/Basel, 1981, 309 pag., ISBN 3 407 69123 2.

Bovenstaande bundel bestrijkt een boeiend en gecompliceerd studieterrain. Het betreft studies waarin een tweetal, doorgaans naast elkaar staande, vakgebieden binnen de onderwijswetenschappen, t.w. curriculumtheorie en vergelijkende onderwijskunde, tezamen aan de orde zijn. Hoewel er hier duidelijk sprake is van elkaar overlappende vakgebieden, zijn vergelijkende studies inzake curriculumontwikkeling in verschillende landen vrij zeldzaam. De meest bekende studie, t.w.: M. Johnson (Ed.), *Curriculum development - a comparative study*, dateert van 1974 en is thans verouderd. Enigszins verwant is het boek van K. Frey, K. Aregger, D. Kallos, U. Lundgren, *Curriculumreform unter europäischen Perspektiven*, Frankfurt a/Main, 1978. Hierin is echter het vergelijkend element nauwelijks uitgewerkt. Voornamelijk wordt nagegaan onder welke voorwaarden een coöperatieve curriculumontwikkeling in Europa mogelijk is.

De publikatie onder redactie van Hörner en Waterkamp voorziet dan ook niet alleen in een behoefte, maar bevat bovendien een geheel nieuwe benadering van de thematiek. Er is sinds de zestiger jaren sprake geweest van een curriculum-euforie die tot uiting kwam in een nauwelijks te overziene veelheid van publikaties. Dat heeft in de zeventiger jaren tot de voor velen wat teleurstellende constatering geleid, dat de schoolpraktijk slechts op zeer bescheiden wijze van de resultaten van al die studies bleek te profiteren. Ook op de hier besproken bundel zal zo'n vaststelling van toepassing zijn. Wel kan de inhoud ervan het inzicht in leerplanproblemen verrijken, al was het slechts omdat een blik in de leerplanontwikkelingen in de uitgekozen landen leert vooral realistische verwachtingen te koesteren omtrent de mogelijkheden tot onderwijsverandering en praktijkverbetering.

De auteurs hebben getracht een kritische balans op te maken van de ontwikkelingen die er tot nu toe geweest zijn in het bijzonder inzake de relatie tussen curriculumtheorie en de verandering van curriculum en schoolpraktijk. De verschillende bijdragen in de bundel slagen er echter zeker niet in gelijke mate in die pretentie waar te maken. Dat komt mede voort uit het feit dat is afgezien van het hanteren van een gemeenschappelijk analysemodel. In plaats daarvan is gekozen voor een 'problem-approach', omdat men meende zodoende meer recht te kunnen doen aan de actuele

stand van zaken in de bestudeerde landen. Het vergelijkend karakter komt tot uiting in het vaststellen van wat er aan gemeenschappelijke vraagstukken leeft. Zo komen als centrale thema's naar voren de relatie tussen curriculumontwikkeling en structuurwijziging van het schoolwezen, de verhouding tussen het curriculum en nieuwe maatschappelijke eisen (verhouding school- en arbeidswereld) en de invloed van allerlei randvoorwaarden op curriculumontwikkeling.

De vele dimensies die aan de thematiek te onderscheiden zijn komen in dit boek markant naar voren. Het niet volgens een vast patroon werken gaf mij bij lezing een gevoel van onevenwichtigheid. Soms ontstaat de vraag of bepaalde ontwikkelingen in het ene land zich ook voordoen in andere landen. De bundel geeft dan niet de gewenste informatie. Het totaal levert echter, zoals ook in het slothoofdstuk blijkt, tengevolge van de gekozen werkmethode een verdieping en vernijking op van het studiegebied.

Het is in deze bespreking niet noodzakelijk aan te geven welke vraagstukken in het bijzonder bij de afzonderlijke landen aangesneden zijn. Vermeldenswaard lijkt dat curriculumvraagstukken geanalyseerd zijn uit de volgende landen: de U.S.A., Zweden, Engeland, de Sowjetunie, de D.D.R., de B.R.D., Frankrijk en Italië. Hörner schreef de inleiding en de zeer informatieve studie over Frankrijk. Waterkamp is verantwoordelijk voor de belangwekkende slotbeschouwing, waarin de resultaten van de deelstudies bijeengebracht zijn. De overige auteurs, waaronder Doris Knab en de Zweed Ulf Lundgren, staan borg voor gedegen beschouwingen over de genoemde landen.

Het boek is verschenen in de zgn. 'blauwe Reihe' van het inmiddels befaamde 'Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften' (IPN) aan de universiteit van Kiel. Reeds eerder zijn in die serie belangwekkende curriculumstudies uitgebracht en over enige tijd valt de verschijning van een omvangrijk handboek te verwachten onder de voorlopige titel 'Compendium Curriculumforschung 1982' (Hrsg. U. Hameyer, K. Frey en H. Haft) waarin eveneens de ontwikkelingen in verschillende landen (w.o. ook Nederland) vervat zullen zijn.

N. A. J. Lagerweij

Hanke, B., G. L. Huber en H. Mandl, *Agressief en onoplettend*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1979, 215 pag., f 27,50, ISBN 90 019 5938 5.

De gedachtengang begint, in een eerste hoofdstuk, bij de afbakening van het begrip 'schoolprobleem'. Als definitie hiervan stellen de auteurs: 'het gedrag tijdens interacties op school, dat afwijkt van de verwachtingen van de maatschappij, d.w.z. van de normen die zij voor de school heeft opgesteld'. In de concretisering van deze omschrijving wordt het onderscheid gemaakt tussen twee fundamentele soorten van schoolproblemen: leerproblemen en aanpassingsproblemen, naargelang het gaat om een afwijking van de prestatie- resp. sociale norm.

In hoofdstuk 2 wordt een overzicht gegeven van de factoren die aan de oorsprong van schoolproblemen kunnen liggen. Zonder de idee van de multicausaliteit te verlaten wordt achtereenvolgens ingegaan op: 1. de invloed van de maatschappij, wier normen mede het schoolprobleem definiëren, 2. de invloed van de school (de school als instituut en als locus van leraar-leerling interacties), 3. de invloed van het gezin, 4. de invloed van de persoonlijkheid van de leerling (cognitieve factoren, schoolangst, puberteitscrisis) en ten slotte, 5. de invloed van 'peer groups'.

In hoofdstuk 3 gaan de auteurs dieper in op enkele benaderingswijzen die bij de analyse en de behandeling van schoolproblemen relevant kunnen zijn. De aandacht gaat eerst naar de *organische* aspecten waarbij vooral wordt ingegaan op de vroege stoornissen in de hersenfuncties. Als tweede komt de *dieptepsychologische* benadering aan de orde. Hier wordt een samenvatting gegeven van de orthodox-psycho-analytische theorie. Vervolgens worden de belangrijkste *leertheoretische* concepten aangebracht. Naast de klassieke en de operante conditionering en de imitatie komen de toepassingen buiten de laboratorium-situatie ter sprake. Ten slotte worden *interactionistische* benaderingswijzen geëxploreerd. Verschillende vormen van interacties tussen leraar en leerling worden beschreven, wenselijke kenmerken van interacties op school aangegeven en de relatie tussen interactie en prestatie (kort) behandeld.

In hoofdstuk 4 worden de mogelijkheden tot pedagogisch verantwoord handelen in verband met schoolproblemen verkend. Eerst worden centrale didactische begrippen (als doelstelling, motivatie...) belicht, telkens vanuit de drie laatst vermelde benaderingswijzen. Vervolgens gaat de aandacht naar het diagnostisch moment in de benadering van het schoolprobleem (waarbij een uitgebreid anamnese-schema wordt voorgesteld). Ten slotte komen de mogelijke maatregelen aan de beurt, inz. de verbetering van de wijze van interactie en maatregelen tot gedragsmodificatie.

In de hoofdstukken 5 en 6 wordt dieper ingegaan op 2 typische problemen die representanten zijn van de twee fundamentele soorten van schoolproblemen die eerder werden onderscheiden.

In hoofdstuk 5 gaat het meer speciaal over agressie als schoolprobleem. Het begrip wordt er nader omschreven, theorieën over agressie worden op een rij gezet, agressie wordt in de context van de school geplaatst en ten slotte wordt het probleem en de mogelijke benaderingswijzen in drie gevallenstudies geconcretiseerd.

In hoofdstuk 6 wordt onoplettendheid als schoolpro-

bleem nader uitgewerkt. Op een uitvoerige wijze wordt hierin eerst het concept 'aandacht' geanalyseerd. Men plaatst het tegenover het begrip concentratie, onderzoekt de deelfuncties, de processen en verklaringsmodellen van de aandacht. Dan komen vormen en oorzaken van onoplettendheid ter sprake, alsook mogelijke pedagogische maatregelen. Ook hier wordt afgesloten met enkele gevallenstudies.

Wil men de betekenis van dit werk beoordelen, dan kan men uitgaan van de bedoeling die de auteurs in het woord vooraf aangeven, waar zij, verwijzend naar de lerarenopleiding zeggen: 'Wij hebben het steeds betreurd, geen korte inleiding te kunnen aanbevelen, die aandacht schenkt aan vele verschillende aspecten en een overzicht biedt van alle schoolproblemen' (p. 8).

Welnu, wij mogen stellen dat dit boek inderdaad voor onderwijspractici de algemene oriëntatie biedt die aan de bestudering van de vakliteratuur ter zake vooraf kan gaan. Op de eerste plaats kan in dit licht de bekommernis worden vermeld om het 'schoolprobleem' op een zo volledig en genuanceerd mogelijke wijze te definiëren. Verder wordt de verscheidenheid in oorzaken ruim belicht. Ook krijgen zeer uiteenlopende benaderingswijzen van schoolproblemen de aandacht. Hierbij wordt heel wat ruimte gemaakt voor de introductie van basisnoties (o.m. van de dieptepsychologische en leertheoretische benaderingen).

Dat het werk naar praktijkmensen toe geschreven werd blijkt bovendien uit de talrijke, door de lay-out geaccentueerde praktijkobservaties. Daarnaast verwijst de opname van een uitgebreid anamnese-schema naar de bekommernis om de leraar te helpen om op een meer systematische wijze schoolproblemen te verkennen en te remediëren.

In verscheidene passages is ons de kritische opstelling van de auteurs opgevallen. Onder meer waar zij in de definitie van het schoolprobleem niet nalaten de school zelf als oorzakenbron te exploreren. Verder is in de genuanceerde behandeling van casuïstische gegevens een ruime praktijkervaring voelbaar.

Bij een aantal punten kan men evenwel vraagtekens plaatsen. Om te beginnen kan men zich afvragen of de omschrijving van het schoolprobleem niet te zeer in relatieve termen wordt gesteld, als een discrepantie tussen de verwachtingen van de school en het gedrag van de leerling. Het gevaar van deze voorstelling van zaken is dat niet alle kinderen met (emotionele) moeilijkheden als kinderen met schoolproblemen herkend zullen worden. Een uitweg voor deze inperking moet o.i. gezocht worden in een meer absolute, psychologische aflijning van het begrip 'schoolprobleem'.

In het overzicht van mogelijke invalshoeken hebben wij enige moeite met het derde luik, m.n. de interactionistische benaderingen. Het komt ons voor dat deze categorie enerzijds te heterogeen van samenstelling is, en anderzijds te strikt van de dieptepsychologische en leertheoretische benaderingen gescheiden wordt. Nochtans liggen in het interactionistisch concept kansen besloten om een integratieve

benadering uit te bouwen. Die integratie is o.i. niet geschied.

In eenzelfde lijn ligt de vaststelling dat bij de schematische vergelijking van de drie invalshoeken ongenueanceerde interpretaties zijn binnengeslopen. Zo kan niet worden volgehouden dat de leertheorie enkel 'competentie' als opvoedingsdoel vooropstelt. Het behaviorisme omvat immers een totaalvisie op mens en maatschappij waarin bijv. ook het begrip 'geluk' een omschrijving krijgt.

Verder is het enigszins ontgoochelend dat in de bespreking van maatregelen om schoolproblemen aan te pakken de dieptepsychologische benadering voor leerkrachten niet meer in aanmerking wordt genomen. O.i. wordt deze benadering te zeer in orthodoxe termen omschreven, wat de integratie van dieptepsychologische inzichten in het benaderen van het kind met schoolproblemen in de weg staat. In dezelfde context worden ook de interactionistische maatregelen

gelen stiefmoederlijk behandeld, m.n. herleid tot een profylactische functie t.a.v. schoolproblemen. Wat dan wel uitgebreid aan bod komt zijn de gedragsmodificerende technieken. Hebben de auteurs zich hier te zeer laten verleiden door de grotere operationaliseerbaarheid van leertheoretische begrippen?

Bij wijze van eindconclusie mogen we stellen dat voorliggend werk een lezenswaardige poging is om de praktijkgeoriënteerde lezer in een al te zeer in de lerarenopleiding verwaarloosde problematiek te introduceren. Wel menen we dat de integratie tot een kritische, genuanceerde aanpak van schoolproblemen (zonder begeleiding) een zware opgave blijft.

F. Laevers

A. Abram, B. Berkemeier, K. J. Kluge, *Berichte zur Erziehungstherapie und Eingliederungshilfe*, Minerva Publikation, München, 1980.

I. *Suicid im Jugendalter; Es tut weh zu leben. Darstellung eines Phänomens aus pädagogischer Sicht*, 289 blz., DM. 42,-, ISBN 3 597 10195 X.

II. *Suicid im Jugendalter; Wir könnten weiterhin zusammen. Ursachenforschung, Pädagogik-Therapie, Prophylaxe*, 396 blz., DM. 48,- ISBN 3 597 10196 8.

Dit tweetal delen biedt een uitstekende historische, sociologische, psychologische en pedagogische analyse van de problematiek van de jeugdige zelfmoord. Daarop sluiten de behandeling aan van therapeutische benaderingswijzen en een bespreking van de zelfmoordprophylaxe. Als geheel een zeer belangwekkend tweetal delen voor hen, die de confrontatie met de problematiek van de zelfmoord op welke wijze ook in hun leven ontmoeten, resp. willen of moeten helpen voorkomen of verhelpen. Uiteraard zijn hier de gezinsproblematiek, de relaties met een psychiatrische taak, de wereldbeschouwelijke beoordeling, onvermijdelijk. De documentatie, de gevalsanalyse en de duidelijk geaccentueerde waardering voor de pedagogische preventie zijn hier uitvoerig en in velerlei vormen aan de orde. Eveneens komt

de behandeling na een voorkómen of na een mislukking van een zelfmoordpoging bij jongeren uitvoerig ter sprake. De opgedane ervaring is verrijkt door veelzijdige contacten met anderen, die zich eveneens in de praktijk met het zelfmoordprobleem bij kinderen en jongeren hebben beziggehouden. Een gebrek aan medewerking, resp. financiële ondersteuning van overheidswege wordt als een ernstige hindernis ervaren in een kwalitatief zowel als kwantitatief omvangrijk en ernstig probleem, m.n. ook voor de ontwikkeling van preventieve maatregelen, scholing en voorzieningen. Voor wie in zijn werk met dgl. gevallen klinisch-pedagogische bemoeienis heeft, is dit boek zeer waardevol.

M. J. Langeveld

J. Kagan, *The growth of the child. Reflections on human development*, Harvester Press, Hassocks, 1979, 283 pag., ISBN 0 85 527 765 3.

Dit boek is voor de wetenschappelijke, ook psychologisch geschoolde lezer bestemd: een verzameling van research-artikelen en theoretische studies. Kagan is bekend door zijn diverse onderzoeken op ontwikkelingspsychologisch gebied, die hij o.a. tijdens zijn werkperiode aan Harvard University publiceerde. 'Science is valuable but not strong enough to give birth to a morality. Morality lies in the sentiment of a community, and sentiment is not logical', lezen wij op blz. 31. De schrijver wil dan ook zijn lezer meer aanbieden dan wetenschappelijk-zakelijke informatie en durft het aan te zeggen dat 'These essays are to be enjoyed'. De hoofdstukken bestaan dus (zie boven) uit geselecteerde herdrukken over ontwikkelingsaspecten in antropologische en vaak ook pedagogische contexten. Dit wil niet

zeggen dat deze contexten steeds in belangrijke omvang en relaties uitgewerkt worden. Het betekent wel, dat er vele aan de orde komen, zodat men zich volop de tijd moet gunnen om dit boek te bestuderen.

Fundamentele analyses van b.v. 'Resilience and continuity in psychological development', 'Motives in development', 'On Emotion and its development' zijn zeer de moeite waard. Zijn analyse van 'The continuing enigma of intelligence' of van 'The meaning of Maturity' zal men graag als informatieve besprekingsteksten gebruiken. Zo blijkt het boek in vele opzichten relevant.

M. J. Langeveld

Erkamp, Ad, *Ervaringsleren. Praktijkinformatie voor vorming en onderwijs*. Studiecentrum-boek. De Horstink, Amersfoort, 1980, 126 pag., ISBN 90 6184 064 3, f 14,90.

In onderwijs en vormingswerk bestaat onder bepaalde omstandigheden de behoefte om leerprocessen zo nauw mogelijk te koppelen aan de persoonlijke ervaringen van de betrokken leerlingen (c.q. onderwijsvragenden) met het onderwerp dat aan de orde is, bijvoorbeeld omdat men van mening is dat het motiverend is, omdat men meent dat zo het denken over eigen ervaring en kennis kan worden gestimuleerd of om nog andere redenen. Wie dergelijke leerprocessen onderwijspsychologisch wil onderbouwen zal moeten constateren, dat de onderwijskundige gegevens die daarop rechtstreeks betrekking hebben, schaars zijn en dat een psychologische theorie over ervaringsleren ontbreekt. Wat dan rest, is het interpreteren van de bestaande onderwijskundige literatuur voor het eigen probleemgebied. Met name dit laatste heeft Erkamp geprobeerd in zijn boekje *'Ervaringsleren'*.

Erkamps streven is loffelijk en in bepaald opzicht ook moedig, maar we moeten toch vaststellen dat het resultaat niet opzienbarend is. Het boekje bevat allerlei algemene onderwijskundige informatie die men in ieder handboek kan terugvinden, maar het biedt geen nieuwe gezichtspunten. Of het moest het feit zijn, dat volgens de schrijver blijkbaar naast de stimulus-response theorieën, cognitieve theorieën, sociale interactie-theorieën, humanistische psychologie, opvoeding tot bevrijding en exemplarisch leren ook het 'Feministisch vormingswerk' opgevat kan worden als theorie over leren en onderwijzen/vorming waarmee ervaringsleren op een bepaalde manier begrepen kan worden (p. 30-44). In het algemeen kan worden gesteld, dat de door Erkamp gegeven informatie vaak weinig doordacht is en aanleiding geeft tot foutieve denkbeelden. Erkamp verklaart bijvoorbeeld, veel te zien in de handelingsgeoriënteerde benadering van het leren (Van Parreren, Gal'perin e.a.: o.a. p. 121), waarbij hij hardnekkig de tweedeling 'cognitieve processen' en 'activiteit' (p. 104) blijft hanteren, terwijl toch één van de grondbeginselen van de handelings-theorie is, dat cognitieve processen zelf in termen van activiteiten geïnterpreteerd kunnen en moeten worden. Erkamps idee, dat onderwijsmethoden opgevat kunnen worden als complexe handelingsstructuur (p. 62-63) doet bovendien ernstige twijfels rijzen over de wijze waarop hij het concept 'handelingsstructuur' invult. Zo kunnen nog vele laakbare

interpretaties aangevoerd worden. Ik volsta met nog slechts één voorbeeld. 'De cognitieve ontwikkeling verloopt van buiten naar binnen. Probeer daarom een leertaak zowel motorisch handelend als denkend te laten uitvoeren.' In deze 'aanbeveling' haalt de schrijver op een onaanvaardbare manier de cognitieve ontwikkeling (macrogenese) en de ontwikkelingen binnen een handelingsstructuur (microgenese) door elkaar. Ditzelfde gebeurt meerdere malen (cfr. p. 111).

Erkamps boek is eclectisch. Het verzamelt her en der informatie en plaatst deze onkritisch naast elkaar, zonder de problemen die daardoor ontstaan te signaleren. Hoe de auteur bijvoorbeeld de op een empiristisch-sensualistische kennistheorie berustende ervaringscyclus van Kolb (88-89) denkt te rijmen met de sovjet-psychologische opvattingen is niet duidelijk. Beide worden door Erkamp naast elkaar beschreven.

De laatste, maar zeker niet geringste kritiek is, dat de lezer onvoldoende greep krijgt op wat nu precies verstaan moet worden onder 'ervaren' en 'ervaringsleren'. Erkamp (p. 9): "Ervaren is voor mij het verwerven van informatie over omgeving of over jezelf, door eigen waarneming of deelname aan gebeurtenissen of situaties" (cursivering BvO). Door deze subjectieve definiëring ontvalt de lezer eigenlijk het recht om de auteur te bekritisieren. Vele andere duistere 'definities' van ervaringsleren volgen nog in het boekje (o.a. pag. 23, 25, 33, 48, 53, 55, 89). De theoretische samenhang blijft onduidelijk.

Erkamp heeft, zoals hij in de inleiding zelf zegt (p. 7), niet geprobeerd een wetenschappelijke verhandeling te schrijven. Als lezer vraag je je af wat eigenlijk de strekking van zo'n opmerking is, temeer daar op de achterkast beweerd wordt, dat de auteur met een eigen theorie over ervaringsleren voor de dag komt. Theoretisch stelt het boek weinig voor en daarom ook kan men twijfels hebben over de praktische waarde daarvan. Na lezing van het boek weet men, dat de onwetenschappelijkheid van dit boekje niet zozeer moet slaan op de eenvoud die de schrijver heeft willen nastreven, maar juist op de hierboven genoemde manco's. Dat is althans mijn ervaring.

H. J. M. van Oers

R. H. Hersch, D. Pr. Paolitto, J. Reiner, *Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg*. Longman Group Ltd., Harlow, 1979, 270 blz., £ 4.95, ISBN 0 582 28057 5.

Het boek bericht ons allereerst en bij monde van Kohlberg zelf, dat het geschreven is 'for the class-room teacher.' Dit wil niet zeggen, dat het te verwerken is zonder een degelijk stuk pedagogische opleiding. De auteurs zien in de onderwijsstaak nadrukkelijk het aspect van wat wij vroeger 'de zedelijke vorming' noemden, de morele opvoeding. En dit boek wil de leerkracht helpen 'de nodige vaardigheden' te ontwikkelen om de leerlingen te helpen in de ontwikkeling van 'more adequate value positions and moral perspectives'. Kohlbergs werk, zo menen zij, helpt daarbij en ver-

schaft 'a conceptual framework' waarin de leerkracht zijn morele vorming kan integreren in het proces en de inhoud van wat hij en hoe hij onderwijst.

Hoezeer men wellicht dit allemaal een beetje te mooi mag vinden om waar te zijn en hoezeer het de rijpheid en veelzijdige gerichtheid bij de leerkracht veronderstelt, dit boek zou als confrontatie en als zelf-studie een hulpmiddel kunnen blijken. Daartoe lijkt mij de groepsstudie voor lezer en leerkracht onmisbaar vóór zij tot een eigen vormgeving en distantie gekomen zijn, die hen in staat kan stellen een zo

expliciete waarde-vorming te overwegen en althans gedeeltelijk uit te voeren. Een te geringe analyse van gevoelswereld en sensitieve betekenis-wereld is onmiskenbaar maar des te meer is de discussie van de lezer met zijn vakgeno-

ten-lezers en andere volwassenen, die zij als rijp, getoetst door het leven en geschoold kunnen beoordelen.

M. J. Langeveld

H. St. Herzka, *Kinderpsychopathologie. Ein Lehrgang*, (unter Mitarbeit von Wolf Reukauf, Psychologe), Schwabe Verlag, Basel – Stuttgart, 1981, 249 blz., Zw. Frs. 60,-.

Het is verheugend, dat Herzka – de bekende hoogleraar in de kinderpsychiatrie te Zürich –, met zijn uitstekende kijk op kinderen, hun ontwikkelings- en opvoedingsproblematiek, met name in samenhang met medische en psychopathologische processen, dit boek gepubliceerd heeft. Wie zich op klinisch-pedagogisch gebied wil scholen of wie daartoe anderen wil opleiden, is dit boek met zijn heldere systematiek dan ook ten zeerste aanbevolen. De aangebo-

den documentatie is eveneens zeer praktisch en met kennis van zaken geselecteerd. De in tabel-vorm geboden categoriële analyses zijn talrijk en zeer helder en systematisch. Uit de tekst als geheel blijkt Herzka's grote persoonlijke ervaring en zijn rijke contact-variabiliteit met de kinderen en hun opvoeders.

M. J. Langeveld

H. Gröschel (Hrsg.), *Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht*, Ehrenwirth Verlag, München, 1980, 148 pag., DM. 16,-, ISBN 3 431 02313 4.

Dit door een elftal auteurs met een interessante verdeling van onderwerpen geschreven boekje brengt een aantal belangrijke aspecten van het leraarschap-onderwijzerschap. Een inleidend hoofdstuk is historisch gericht, een volgend stel hoofdstukken geeft diverse aspecten van de leerkracht als persoon; zelfs wordt de vraag gesteld of hij wel een 'persoonlijkheid' zijn moet. Zijn beroepsinstelling, zijn or-

ganisatorische aanpak komen goed aan de orde evenals zijn werk-gebied, de spanningswereld om hem. Dan volgen de eisen en wensen die aan zijn persoon te stellen zijn, zijn kijk op en bijdrage tot opvoedings- en leerprocessen. Als geheel een instructief en goed gedocumenteerd boekje.

M. J. Langeveld

John en Elisabeth Newson, *Toys and Playthings. A fascinating guide to the nursery cupboard*, Penguin Books Ltd., Harmondsworth, 1979, 277 blz., £ 1.50, ISBN 014 02 2090 9.

Slaat men de titelpagina binnen in het boekje op, dan krijgt men een juistere indruk van de inhoud, ontdekt bovendien dat er nog twee auteurs hebben meegewerkt en dat John Holder de voortreffelijke illustraties getekend heeft. John Head en Kay Mogford werkten aan sommige hoofdstukken mee. Een uitstekend boekje vooral voor de Engelstalige wereld door de lijsten van speelgoedfabrikanten e.d. Maar

hoe Engels ook, het zal de Nederlandstalige lezer verheugen door zijn heldere kijk op het kind en zijn spel in ontwikkeling en opvoeding. De relatie met het ontwikkelingsgestoorde kind is eveneens aanwezig. Kortom: uitermate lezenswaard.

M. J. Langeveld

Kl. Ulrich (Hrsg.), *Wenn Schüler stören. Analyse und Therapie abweichenden Schülerverhaltens*, Urban & Schwarzenberg, München, 1980, 265 blz., DM 25,-, ISBN 3 541 41201 1.

Een omvangrijk aantal, overwegend Duitse auteurs, analyseert hier en brengt daarmee ter discussie, wat zich aan de leerling voltrekt in de relatie tot de leerkracht en het door hem gegeven onderwijs. Het schoolconflict, het afwijkende gedrag bij de leerling door de schoolsituaties, de gedragsgestoordheid in de persoon of de sociale schoolrelatie – het komt hier als een dringende problematiek aan de orde.

Kauwgom, bestraffing, rookverbod enz. komen evenzeer aan de orde als diepe gedragsproblematiek en conflicten. De toon van sommige auteurs mag dan wel eens gewichtig of zwaar-op-de-hand zijn, toch zal dit boek de docenten der pedagogische academies op allerlei gebieden velerlei kunnen bieden.

M. J. Langeveld

Postacademische cursussen van de NVO

Op 12 en 13 november a.s. organiseert de NVO een post-academische cursus 'Onderwijsbegeleiding in hernieuwd perspectief'. Deze cursus is gericht op het bieden van een hernieuwde theoretische verdieping met het oog op ondersteuning van het praktisch handelen van de schoolbegeleider. De inhoud van het cursusprogramma is gecentreerd rond een dubbelthema: de zichzelf vernieuwende/de relatief autonome school in relatie tot de integratie van individuele en systeembegeleiding. Tijdens de cursus zal probleemgericht en probleemstellend gewerkt worden. Het maximum aantal deelnemers bedraagt 40.

De cursus staat onder leiding van prof. dr. P. van den Broek en mevrouw dr. A. van Greevenbroek, beiden verbonden aan de Intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Leiden en wordt gehouden in het Congrescentrum Koningshof te Veldhoven.

De cursus 'Het hanteren van een beslissingsmodel in de pedopsychodiagnostiek' is gericht op verbetering van het diagnostisch proces. Meer specifiek gaat het om het verschaffen van inzicht in aard en toepassingsmogelijkheden van een uitgewerkt beslissingsmodel en om het aanreiken van vaardigheden in de praktische toepassing ervan. Centraal in de cursus staat het beslissingsmodel dat is uitgewerkt in de publikatie over de Leidse Diagnostische Test (LDT). Deze cursus is een herhaling, in enigszins gewijzigde vorm, van de eind 1980 gehouden cursus 'pedopsychodiagnostiek'. Het maximum aantal deelnemers bedraagt 28. De cursus vindt plaats te Nijmegen op 20 november, 4 december en 18 december 1981.

De cursus 'Kindermishandeling en de praktijk van de hulpverlening' is georganiseerd in samenwerking met de Vereniging Tegen Kindermishandeling (VKM). Deze cursus is gericht op het verschaffen van een beeld van de hulpverleningspraktijk, zoals die in de loop der jaren bij een aantal hulpverleningsinstanties in Nederland gestalte heeft gekregen. Tevens wordt aan de cursisten de mogelijkheid geboden om de beroepspraktijk van henzelf te toetsen aan de ervaringen van de inleiders en van collega's. De cursus is opgebouwd rond een vijftal inleidingen van mensen die in de hulpverleningspraktijk werkzaam zijn. Centrale thema's zijn: diagnostiek/intake/probleemanalyse; crisisinterventie en crisisopvang; behandeling/begeleiding. De cursus vindt plaats op 20 en 21 januari 1982 in het Congrescentrum Koningshof te Veldhoven.

Voor nadere inlichtingen en inschrijvingen betreffende bovengenoemde cursussen kunt u zich wenden tot de NVO, Postacademisch onderwijs, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel.: 030-32 24 07.

Adviesgroep Onderwijs en Informatie

Minister dr. A. Pais van onderwijs en wetenschappen heeft op 18 mei 1981 de Adviesgroep onderwijs en informatie ingesteld. Deze zal de minister advies uitbrengen over de wijze waarop het onderwijsbeleid kan inspelen op en bijdragen aan de ontwikkelingen op het gebied van de informatietechnologieën. Het beleidsterrein waarmee de adviesgroep zich bezighoudt bestrijkt het gehele onderwijs, van basisonderwijs tot en met het wetenschappelijk onderwijs. Voorzitter van de adviesgroep is prof. dr. Tj. Plomp (TH Twente). Leden van de adviesgroep zijn: prof. dr. W. Brandenburg (RU Groningen), W. Cremers (MTS Helmond), dr. K. Dirkzwager (VU Amsterdam), prof. ir. B. van Dijk (TH Eindhoven), ir. J. Haubrich (St. Josephcollege, Eindhoven), prof. dr. G. Kempen (KU Nijmegen), dr. J. Moonen (RU Leiden) en prof. dr. ir. G. Nielen (KU Tilburg). De adviesgroep zal jaarlijks aan de minister rapporteren over de voortgang van de werkzaamheden. Zij wordt ingesteld tot 1 augustus 1984.

Tijdens de toespraak maakte de minister aan de adviesgroep de oprichting van het Centrum voor onderwijs en informatietechnologieën bekend. Dit centrum, dat zal worden gevestigd aan de Technische Hogeschool Twente, afdeling Toegepaste onderwijskunde, krijgt de volgende taken:

1. informatieverzorging over de mogelijkheden die toepassing van (micro) computers biedt voor het onderwijs;
2. advies geven over het gebruik van de beschikbare informatie;
3. stimuleren van het onderwijskundig verantwoord toepassen van computers in het onderwijs;
4. onderhouden van contacten, nationaal en internationaal;
5. participeren in internationale initiatieven voor samenwerking op onder andere de volgende gebieden: informatie-uitwisseling, standaardisatie van de informatievoorzieningen en van software voor de scholen.

Voor nadere informatie kunt u zich wenden tot de afdeling Toegepaste Onderwijskunde, Technische Hogeschool Twente te Enschede (dr. J. M. Pieters, tel.: 053-89 39 79 / 89 27 57).

Ontvangen boeken

Hoeben, W. Th. J. G., *Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis*, SVO-reeks no. 46, Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage, 1981

'Meerling', collectief van 11 schrijvers, *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek*, deel 2: *Data-analyse en psychometrie*, Boom, Meppel, 1981, f 39,50

Oostra, B., *Beeldende vorming als proces en produkt*, Nelissen, Overveen, 1981, f 52,50

Rijk, M. C., *Structuur, macht en geweld. Een analyse van de samenleving*, Nelissen, Overveen, 1981, f 34,50

Tesser, P., *Schoolloopbanenonderzoek in Nederland*, Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen, 1981.

ONDERWIJSINNOVATIE IN VERSCHUIVENDE PERSPECTIEF

RUDOLF VAN DEN BERG ■ KATHOLIEK PEDAGOGISCH CENTRUM 'S-HERTOGENBOSCH
ROLAND VANDENBERGHE ■ AFDELING DIDACTIEK EN PSYCHOPEDAGOGIEK, KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN E.A.

• Deze publicatie bestaat uit twee delen

• deel I

De betrokkenheid van de docent bij vernieuwingsprocessen

De betrokkenheid van docenten als het belangrijkste uitgangspunt van het Concerns-Based Adoption Model. De auteurs steunen bij de uitwerking hiervan sterk op de ontwikkelingen in het „Research and Development Center for Teacher Education” van de Universiteit van Texas te Austin.

• deel II

De schoolorganisatorische dimensie van onderwijsveranderingen

In dit deel gaan de auteurs na hoe docenten functioneren in de school als organisatie en hoe het begeleidend handelen zich hierop kan richten.

Goede strategieën voor organisatorische verandering kunnen de ontwikkeling van docenten in vernieuwingsprocessen gemakkelijker doen verlopen.

ISBN 90.276.2764.x

Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief f 48,50

ISBN 90.276.2690.1

Voorbeeldinterviews en codeeroefeningen bij Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief f 9,—

ook via de boekhandel



UITGEVERIJ ZWIJSEN ■ POSTBUS 805
5000 AV TILBURG TEL. 013-353635

STICHTING SWEELINCK CONSERVATORIUM AMSTERDAM

Het Sweelinck Conservatorium Amsterdam vraagt voor zo spoedig mogelijk een

PEDAGOOG(GE) / ONDERWIJSKUNDIGE

voor de afdeling Schoolmuziek / AMV
voor 5 leseenheden

Ingevolge de bestaande benoemingsprocedure kunnen kandidaten worden uitgenodigd voor een gesprek met een benoemingscommissie.

Gegadigden wordt verzocht schriftelijke sollicitaties binnen drie weken na het verschijnen van dit blad te richten aan de wnd. directeur van het Sweelinck Conservatorium Amsterdam, Postbus 7168, 1007 JD Amsterdam.

„DE SCHANS”

Scholengemeenschap voor M.B.O. mhno/mspo
Weteringschans 31 – 1017 RV AMSTERDAM
telefoon 020-23 77 27

zoekt per 1 december 1981 een

ONDERWIJSKUNDIGE

voor 29 uur; die

- 1) op de hoogte is van herstructurering MHNO/MSPO
- 2) onderwijservaring heeft in leidinggevende of begeleidende functie.

Inhoud functie:

- 1) de coördinatie en integratie van onderwijsactiviteiten voor zover deze opleidingsoverstijgend zijn
- 2) zorgdragen voor de ontwikkeling en vaststelling van een schoolwerkplan
- 3) zorgdragen voor het tot stand komen en de goedkeuring van opleidingswerkplannen
- 4) het (doen) onderhouden van externe contacten op onderwijskundig terrein.

Schriftelijke sollicitatie te richten aan mevrouw Mr. G. Sluiter-la Chapelle, Prinsengracht 787, 1017 JZ AMSTERDAM.

Een profielschets zal tezamen met een oproep voor een mondelinge sollicitatie worden toegezonden.

Onderwijskunde en Onderwijsinnovatie (I)

W. L. WARDEKKER

Vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

De relatie tussen onderzoek en innovatie van het onderwijs wordt meestal gezien als een opeenvolging: eerst theorieontwikkeling, dan toepassing van de theorie. Bij die toepassing worden innovatiestrategieën gebruikt om mensen in het onderwijs tot het gebruiken van het ontwikkelde produkt te brengen. De 'klassieke' innovatiestrategieën zijn, evenals het toepassingsmodel als geheel, gebaseerd op de empirisch-analytische opvatting van wetenschap. Deze opvatting wordt in dit eerste deel kritisch geanalyseerd. Zij blijkt een aantal vooronderstellingen te bevatten, zoals een behavioristische leertheorie en een opvatting van rationaliteit als wetenschappelijkheid, op grond waarvan het niet verwonderlijk geacht kan worden dat ze in de praktijk slecht voldoet. Kernpunt van de kritiek is de opvatting van de theorie-praxis relatie, die geen rekening houdt met de wisselwerking tussen wetenschap en onderwijs. In het tweede deel zal deze kritiek worden uitgewerkt tot een andere opvatting over de relatie onderzoek-innovatie.

1. Onderwijskunde: praktische wetenschap

Op basis van publikaties van Habermas beschrijft McCarthy (1980, 11-28) de ontwikkeling, die het denken over de relatie tussen theorie en praktijk heeft doorgemaakt¹. Was voor Aristoteles nog een duidelijke indeling mogelijk in 'theoria', 'praxis' en 'poiesis' als menselijke activiteiten, elk met hun eigen vorm van wat we nu 'kennisprodukt' zouden noemen (resp. 'episteme', 'fronesis' en 'techné'), de opkomst van de wetenschappen in moderne zin heeft deze traditionele onderscheidingen minder duidelijk gemaakt. Zo kan de techniek, in tegenstelling tot de vroegere 'techné', nu vooral gezien worden als een toepassing van de wetenschappelijke kennis. De positivistische wetenschapsoopvatting stelt dat wetenschap eenzelfde functie heeft voor het gebied van de praxis (zie bv. het manifest van de Wiener Kreis), en die opvatting is gedeeltelijk gehandhaafd in de empirisch-analytische opvattingen, namelijk voorzover het niet rechtstreeks om waarden en normen zou gaan.

Wanneer dan ook, zoals in vele publikaties is gebeurd (bv. Brus, 1976), de onderwijskunde wordt aangeduid als een 'praktische wetenschap', dan is daarmee zelfs binnen het empirisch-analytisch idioom geen contradictio in terminis bedoeld. Met die term wordt immers uitgedrukt, dat de onderwijskunde 'praktisch bruikbaar' wil zijn, dus op een of andere wijze kan dienen ter verbetering van het onderwijs. Aan die praktische bruikbaarheid willen aanhangers van de empirisch-analytische denkwijze wél trachten te voldoen; zij gaan er van uit dat die voornamelijk tot stand komt via de toepassing van wetenschappelijk verkregen inzichten in de praktijk van het onderwijs². Die toepassing wordt gerealiseerd in innovatieprocessen, die geacht worden plaats te vinden nádat wetenschappelijke theorie ontwikkeld is – en in principe buiten verantwoordelijkheid van de wetenschapper.

Aan deze gedachte van toepassing via innovatie ligt een bepaalde weergave van de relatie tussen onderwijs en wetenschap, of ruimer: tussen wetenschap en praxis, ten grondslag. Het gaat daarbij om een reconstructie: een poging om de relatie zoals die zich voordoet weer te geven in een model. Deze empirisch-analytische reconstructie wordt zelden expliciet aan de orde gesteld. In methodologieboeken is zij bv. nooit te vinden, wat vermoedelijk ook samenhangt met het feit dat men als doelstelling van een universitaire opleiding voornamelijk de vorming van wetenschappers ziet (innovatoren zijn volgens deze reconstructie géén wetenschappers). Toch is die relatie een kernprobleem voor de sociale wetenschappen – en niet alleen voor die onderdelen ervan die uitdrukkelijk als 'praktisch' (of 'toegepast') worden geafficheerd. Ik zal in dit artikel de stelling verdedigen, dat wetenschapsbeoefening veel méér met de praktijk en de verbetering ervan te maken heeft dan gewoonlijk wordt aangenomen.

Het eerste deel van dit artikel bevat een weergave van de reconstructie van de theorie-praxis relatie die

de kern vormt van de empirisch-analytische denkwijze, en van de daarop gebaseerde innovatiestrategieën. Ik zal trachten aan te tonen dat deze 'klassieke' strategieën in hun vooronderstellingen inderdaad uitgaan van die reconstructie. Tegelijkertijd is de beschrijving een kritische: op een aantal essentiële punten is de reconstructie mijns inziens niet juist. Dat betekent dat het weinig zin heeft, te zoeken naar betere innovatiestrategieën die binnen de vooronderstellingen van deze reconstructie blijven. Maar ook zal blijken dat de kritiek gevolgen heeft voor het onderwijsresearchbeleid: noch van kwaliteitsverbetering, noch van betere inhoudelijke afstemming (SVO, 1980 b) mag verwacht worden dat de 'impact' van de onderwijsresearch, waarover zoveel is geklaagd (Clifford, 1973; Creemers, 1976) erdoor zal worden vergroot, omdat ook deze maatregelen blijven binnen de vooronderstellingen van het empirisch-analytisch model.

Geldt voor de onderwijsresearch op dit moment dat de empirisch-analytische zienswijze overheersend is (althans in Nederland), op het terrein van de innovatiestrategieën zijn ontwikkelingen aan de gang die buiten dit kader treden. Slechte ervaringen met de 'klassieke' strategieën enerzijds, en het in de belangstelling komen van richtingen als cognitieve psychologie, symbolisch interactionisme en kritische pedagogiek, maar met name de actie-onderzoek beweging (Moser, 1975) anderzijds, hebben geleid tot de formulering van een innovatie-aanpak waarin aan de in dit eerste deel van het artikel gegeven kritiek lijkt te zijn tegemoetgekomen. De nieuwere benaderingen zal ik in het tweede deel kort beschrijven; het meest bekend is de benadering van de school als relatief autonome instelling, waarvan de eigen veranderingscapaciteit vergroot moet worden. Zonder diep op de vooronderstellingen van deze benadering in te gaan, zal ik wel de vraag stellen of daarin wel een adequate weergave van de theorie-praxis relatie is te onderkennen. Die vraag zal ik negatief beantwoorden, en tenslotte de kernpunten van een benadering formuleren die mijns inziens op dit moment de meest adequate reconstructie van de theorie-praxis relatie weergeeft. Die benadering komt niet uit de lucht vallen; zij is gebaseerd op het doortrekken van tendensen die al in de ontwikkelingen in innovatiestrategieën, maar ook in inhoudelijke theorievorming, aanwezig zijn. Als centraal begrip fungeert daarin 'handeling' of 'activiteit'.

De in dit eerste deel te formuleren kritiek op de empirisch-analytische benadering komt voort uit die in het tweede deel vermelde reconstructie, en komt van daaruit ook pas in het juiste perspectief te staan. Zonder die achtergrond kan de gegeven kritiek hier

en daar adhoc lijken, en bovendien overbodig, daar immers voor de 'klassieke' innovatiestrategieën betere alternatieven beschikbaar zijn. In feite gaat het mij echter niet zozeer om die innovatiestrategieën zelf, maar om het model van de theorie-praxis relatie waarop zij gebaseerd zijn. In dat opzicht is een kritiek op het empirisch-analytisch model nog steeds niet overbodig: zij heeft niet alleen betrekking op innovatie, maar ook op de wijze waarop men zich die relatie voorstelt in wetenschapsbeoefening, en vooral ook op het (onderwijs)researchbeleid dat op basis van dat model wordt gevoerd. De vraag naar het beleid zal in de loop van dit artikel onder andere aan de orde komen in het kader van de vraag naar de mogelijkheid van een researchprogramma in de zin van Lakatos voor de onderwijskunde – een vraag die door de Nederlandse beleidsinstantie op het terrein van onderwijsresearch ontkennend (SVO, 1980 b) doch door mij bevestigend wordt beantwoord.

2. Het standaardbeeld: statisch model van wetenschap

Een tamelijk groot deel van de wetenschappers die zich met het onderwijs bezighouden doet dat vanuit een of andere variant van het empirisch-analytisch wetenschapsbeeld, en dan vooral vanuit wat Koningveld (1976) het 'standaardbeeld' heeft genoemd. Zij realiseren zich echter zelden, dat dat model niet alleen over wetenschapsontwikkeling gaat, maar ook een relatie tot de praktijk, ja zelfs een bepaalde omschrijving van begrippen als 'theorie' en 'praktijk', impliceert. Zelfs de term 'wetenschapsopvatting' is in dit opzicht niet geheel juist. De geringe aandacht voor dit aspect, die ook tot uiting komt in het belang dat aan 'fundamentele' wetenschapsbeoefening wordt gehecht, is (behalve wellicht uit reminiscenties aan het Aristoteliaanse theoria-begrip van 'belangeloos schouwen') te verklaren uit eigenschappen van het model zelf. Het zijn juist die eigenschappen die het model mijns inziens ongeschikt maken als reconstructie van de onderwijskunde, en eigenlijk van alle sociale wetenschappen. Daarmee bedoel ik, dat het a) een slechte *beschrijving* is van wat er in feite aan de hand is, en b) a fortiori een slechte *norm* is om er wetenschappelijk handelen op te baseren³.

In de schematische voorstelling van het model (figuur 1) valt allereerst op, dat 'wetenschap' (als institutie) en 'werkelijkheid' van elkaar worden onderscheiden. Wetenschap heeft betrekking op, gaat over de werkelijkheid: ze bestudeert die als het ware van buiten af. Natuurlijk wordt niet ontkend dat de we-



Fig. 1 De theorie-praktijk relatie volgens empirisch-analytisch model

tenschap zelf ook tot de sociale werkelijkheid behoort; de gevolgen daarvan echter worden niet als wezenlijk voor de wetenschap (voor haar werkwijze en inhoud) beschouwd, doch gerangschikt onder 'contaminatieproblemen' waarvan het optreden zoveel mogelijk moet worden tegengegaan. De reden daarvoor, en tegelijkertijd de mogelijkheid om deze speciale positie in te nemen, worden gevonden in het uitgangspunt dat de sociale werkelijkheid veranderlijk is, terwijl het in de wetenschap juist gaat om het vinden van het (veronderstelde) onveranderlijke substraat daarvan: wetenschap streeft naar kennis die overal en altijd geldig is. Voor de wetenschap is het essentiële in de werkelijkheid het gelijkblijvende⁴. Sociale wetenschappen naar empirisch-analytisch model zoeken dan ook niet in de eerste plaats naar historische verklaringen voor de vormen die het menselijk samenleven heeft gekregen, maar naar de bestaansvoorwaarden daarvan in de vorm van psychische en sociale 'wetten' waaraan het menselijk functioneren zou zijn onderworpen.

Dit uitgangspunt meteen al leidt tot een aantal problemen. Deze kunnen worden getoond aan de hand van discussies over de wijze waarop men zich voorstelt dat zulke kennis tot stand komt. Het proces van kennisverwerving wordt in het schema weergegeven door relatie 1, de relatie tussen theorie en empirie. Zij staat in feite voor de welbekende empirische cyclus. De discussie heeft betrekking op de vraag welk van beide het 'primaat' toekomt. De (naïef-) empiristen meenden dat theorieën ontstaan als abstractie uit de ervaring (empirieprimaat). Intussen is de strijd, althans op het niveau van wetenschapstheorie⁵, wel beslecht in het voordeel van het theorieprimaat: wat aan ervaringsgegevens kan worden waargenomen wordt bepaald door de theorie. Empirie is dus 'werkelijkheid zoals gezien vanuit de theorie': een theoretische constructie – zij het dat niet elke constructie even goed is. Op deze gedachtengang

van de theoriegeleide waarneming berust de falsificationistische methodologie.

Op dit principe lijkt mij op zichzelf weinig af te dingen. Problematisch is echter wel, dat het theorieprimaat absoluut gesteld wordt. De vraag naar aard en herkomst van theorieën wordt buiten de reconstructie gehouden: dit is het terrein van de context of discovery, en logisch gezien valt daar slechts de 'vrijheid van theorievorming' te constateren, zo zegt het standaardbeeld. In feite wordt echter die vrijheid door verschillende factoren beperkt. In de eerste plaats komen ontwikkelingen in theorievorming niet (of niet alleen) tot stand op basis van voorafgegane theorievorming. Met name sinds het werk van Kuhn is dit punt ook wetenschapstheoretisch belangrijk geworden en heeft het geleid tot het zgn. internalisme/externalisme debat. In de tweede plaats (hoewel met het vorige samenhangend) dient er op gewezen, dat de vrijheid van de wetenschapper beperkt wordt doordat de empirie altijd een reeds geïnterpreteerde, en (in het geval van de sociale wetenschappen) gedeeltelijk een zichzelf interpreterende empirie is. Daar wetenschap altijd onderdeel is van de samenleving, kan de wetenschapper zich niet zonder meer boven die sociale interpretatie verheven achten – of liever, het feit dat veel wetenschappers zich daarboven verheven achten en die interpretaties hoogstens als object van onderzoek zien doet aan het gegeven niets af. Wel vormt het wetenschapstheoretisch niet erkennen van deze beperking een van de oorzaken van het gebrek aan 'impact' van onderzoek op de samenleving.

Dit zal duidelijker kunnen worden wanneer, in de volgende paragraaf, het begrip 'praktijk' in de beschouwingen wordt betrokken⁶. Op dit moment kan echter al worden geconcludeerd, dat genoemde uitgangspunten leiden tot een statische visie op wetenschap, empirie en de relatie daartussen, waarin nauwelijks plaats is voor het zicht krijgen op de samenwerking tussen wetenschap en maatschappelijke werkelijkheid. Met name de laatste wordt statisch en ahistorisch opgevat. Dit kan worden geïnterpreteerd als een noodzakelijk gevolg van de (niet geslaagde) poging het waardenprobleem buiten de deur te houden, dat ontstaat als 'alledaagse' interpretaties worden toegelaten in de theorie.

3. Toepassing: de relatie tussen wetenschap en praktijk

De nu behandelde eerste relatie uit het model, die tussen theorie en empirie, wordt in de meeste methodologieboeken als enige beschreven. Dat zegt wel wat

over het belang dat men aan de externe effecten van wetenschap hecht. De overige relaties, die daarop juist betrekking hebben, zijn echter voor een goed begrip van de denkwijze even belangrijk – zeker in het verband van een kritische bespreking van praktische wetenschap.

Centraal in het empirisch-analytisch denken over die externe effecten van wetenschap staat het begrip technologie. Dit woord moet ruimer worden opgevat dan in zijn aan de natuurwetenschappen ontleende oorspronkelijke betekenis, waarin 'onderwijstechnologie' slaat op het gebruik van computers en andere apparatuur in het onderwijs. In dit verband echter slaat het begrip op de 'toepassingsvorm' van theorieën, een vorm die uit de oorspronkelijke theorie langs deductieve weg valt af te leiden (Van de Grift, 1980; zie ook Brezinka, 1978). Zo'n technologie geeft handelingsaanwijzingen die verantwoord (d.w.z.: op theorie gebaseerd; over de verantwoording van doelstellingen is niets gezegd) ingrijpen in de werkelijkheid mogelijk maken.

Niet iedere theorie kan rechtstreeks in een technologie worden omgezet. Dat geldt slechts voor 'handelingstheorieën' (Van de Grift)⁷: dat zijn theorieën waarvan de condities ('oorzaken') manipuleerbaar zijn, zodat concrete handelingen kunnen worden aangegeven die de toepasser moet uitvoeren om het doel te bereiken. Bij theorieën met minder groot 'praktisch gehalte', en dat zal vrijwel altijd zijn, moeten in een proces van empirische specificatie hulphypothesen (afkomstig uit andere handelingstheorieën) worden ingevoerd. Dit is exact hetzelfde proces als wat plaatsvindt in de empirische cyclus bij de voorbereiding van de empirische toetsing van een theoretische uitspraak. In het algemeen echter gaat men wel uit van een verschil in consequenties van de beide op zichzelf identieke processen: binnen de empirische cyclus zou toetsing gevolgen hebben voor de theorie; maar een analoge terugkoppeling van technologie naar theorie wordt meestal ontkend. De redenen daarvoor zijn gelegen in de derde relatie, die tussen technologie en praktijk; die wil ik dan ook eerst aan de orde stellen.

In het empirisch-analytisch denken worden van deze toepassingsrelatie verschillende vormen onderscheiden, waarvan echter de benaming nog al eens verwarrend werkt. Enerzijds is er het zuivere gebruik van wetenschappelijke (technologische) kennis: 'toegepaste wetenschap'. Tenzij we bereid zijn vrijwel het hele maatschappelijke leven tot 'wetenschap' te verklaren, valt deze toegepaste wetenschap *niet* onder het begrip wetenschap. De gebruikssituatie geeft in principe geen aanleiding tot wijzigingen in de theorie wanneer er problemen ontstaan: het ceteris pari-

bus principe (Koningsveld, 1976) wordt hier gehanteerd om die problemen te wijten aan 'omstandigheden'.

Anderzijds is er de situatie van het 'toepassingsgericht onderzoek'⁸, waarin onderzoek gedaan wordt naar de praktische bruikbaarheid van technologische oplossingen voor problemen. Tussen onderzoek en gebruik in staat dan innovatie. De nadruk ligt daar op het invoeren van ontwikkelde oplossingen, zodat ze gebruikt gaan worden. De innovatie wordt dus gezien als een opeenvolging van onderzoek, invoering en gebruik. Op de innovatie zal ik in het vervolg van dit artikel voornamelijk ingaan. Eerst echter in het algemeen iets over toepassingsgericht onderzoek.

In het standaardbeeld van wetenschap is het niet verwonderlijk dat toepassingsgericht onderzoek enerzijds als onbelangrijker, anderzijds als moeilijker dan fundamenteel onderzoek wordt gezien. Zoals we gezien hebben heeft het absoluut stellen van het theorieprimaat immers juist als functie de wetenschap te beschermen tegen de problemen van de praktijk: de waardegebondenheid, complexiteit en ongestructureerdheid ervan. Praktijk is min of meer het tegendeel van wetenschap: het is zoiets als de ongereduceerde 'volle werkelijkheid' van het sociale leven. Onderwijspraktijk wordt dan ook niet gezien als een theoretisch begrip: het is datgene wat zich vóórtheoretisch als 'onderwijs' aandient – pas daarna begint de theorievorming (zie b.v. Leune, 1980). Om vast op een volgende paragraaf vooruit te lopen: theorieën worden niet getoetst aan de praktijk, maar aan de empirie. Praktijk is het kader waarbinnen deze empirie bestaan kan; maar pas de empirie is door theorie voorgestructureerd, niet de (altijd al bestaande) praktijk. Tevens is die praktijk de plaats waar theorieën moeten worden toegepast.

Toepassingsgericht onderzoek gebeurt dus in, en ten behoeve van, de onderwijswerkelijkheid. Fundamenteel onderzoek speelt zich af in een nauwkeurig gecontroleerde situatie; toepassingsgericht onderzoek in een door de onderzoekers aangetroffen situatie, waarin zeer veel factoren meespelen. Dit is nodig om de toepasbaarheid te onderzoeken, omdat 'principes waarmee onderzoeksresultaten voor een aanzienlijk deel verklaard kunnen worden in de onderwijssituatie vaak overvleugeld worden door de inwerking van andere factoren, waardoor de onderzochte principes een voor de praktijk te verwaarlozen belang hebben' (Hamaker, 1980, 22). De verklarende theorie moet dus worden aangevuld met allerlei theorieën over de factoren die de werking van die centrale theorie problematisch maken. Dat is interdisciplinair werk, en de taak van de onderwijskunde vanuit empirisch-analytische visie (verg. Wardekker,

1979). Blijkt het functioneren van die verklarende theorie in de praktijk problematisch te zijn, dan wordt dit niet, of slechts 'in extreme gevallen' (Van de Grift) geweten aan die theorie zelf, maar aan de hulphypothesen. Vandaar dat een terugkoppeling van toepassingsgericht onderzoek naar theorievorming ontbreekt, zodat dit onderzoek daarvoor onbelangrijk is. Waar tegelijkertijd gesteld wordt dat verbetering van de onderwijspraktijk alleen tot stand kan komen op basis van de aanwezigheid van theorie, is het duidelijk dat ook degenen die die verbetering belangrijk achten de voorrang willen geven aan fundamenteel onderzoek (Brus, 1976): de huidige onmacht van de onderwijskunde, blijkend uit een gebrek aan 'impact', zou meer te wijten zijn aan het ontbreken van theorie dan aan het falen ervan, gevolg van het feit dat de sociale wetenschappen 'nog maar pas beginnen' – een argument dat, naar ik vrees, gebruikt zal blijven worden zolang er aanhangers zijn van het empirisch-analytisch denkmodel. Wel wordt soms aan toepassingsgericht onderzoek een heuristische functie toegekend (Creemers en Hoeben, 1978), in de sfeer van de context of discovery dus.

Qua onderzoeksmethoden is er geen fundamenteel verschil tussen de beide typen onderzoek. We hebben al gezien dat een proces van empirische specificatie in beide voorkomt. Het inrichten van een onderzoekssituatie waarin toetsing kan plaatsvinden vereist beheersing van, macht over die situatie: onderzoeksmethodologie is een vorm van machtsstrategie. Deze macht is in de situatie van toepassingsgericht onderzoek moeilijker te realiseren, juist omdat zoveel factoren een rol spelen die niet eenvoudigweg door eliminatie onder controle gehouden kunnen worden. Dit moet derhalve gecompenseerd worden door ingewikkelder designs en verwerkingsmethoden. In het onderwijs is de leerkracht in dit opzicht het grootste probleem: het blijkt vaak onmogelijk zodanig macht uit te oefenen dat deze precies uitvoert wat is voorgeschreven. Toch is dat de bedoeling, omdat het immers gaat om de toepassing van het technologisch voorschrift – niet om wat de leerkracht daarvan maakt. In het kader van de analyse van innovatie kom ik op dit punt terug.

Een belangrijk probleem is natuurlijk gelegen in de vraag wat eigenlijk als verbetering van de onderwijspraktijk zal gelden. Wie zo'n verbetering belangrijk vindt en tegelijk het theorieprimaat absoluut stelt en dus het beginpunt van die verbetering binnen de wetenschap ziet liggen, komt voor een merkwaardig dilemma te staan. Enerzijds kan immers de wetenschap niets zeggen over doelstellingen van het onderwijs, over welke problemen opgelost moeten worden; anderzijds zijn de ideeën daarover uit de

onderwijspraktijk in de wetenschap moeilijk te vertalen, omdat ze niet passen bij de theoretische probleemontwikkelingen. Praktijkproblemen verschijnen zo als toevallig en modieus (Fokkema, 1977). Op deze ahistorische en statische opvatting van de theorie-praktijk relatie kom ik straks terug. Voor de empirisch-analytische wetenschapper staan twee wegen open om dit probleem de baas te worden. Ofwel men sluit volledig (althans: zo volledig mogelijk; voor de grote problemen daarbij zie bv. Tesser, 1980) aan bij de geformuleerde problemen en probeert bij de oplossing daarvan te helpen. Het onderzoek krijgt dan een even toevallig en modieus karakter als de problemen en heeft slechts waarde als element in een innovatiestrategie. De andere mogelijkheid is de reductie tot als formeel opgevatte verbeteringen in efficiëntie en effectiviteit van het onderwijs, en dat dan nog afhankelijk niet zozeer van de vragen vanuit het onderwijs, maar van de theoretische ontwikkelingen binnen de wetenschap: op het ogenblik dat daar een theorie is geformuleerd en onderzocht, gaat men ook trachten deze toe te passen in het onderwijs, ongeacht of daarom vanuit het onderwijs is gevraagd⁹. Dat er dan vervolgens bij innovatiepogingen problemen ontstaan laat zich raden.

4. *Consequenties: de klassieke innovatiestrategieën*

Het uitvoeren van toepassingsgericht onderzoek betekent niet, dat daardoor blijvende en generaliseerbare verbeteringen in het onderwijs worden aangebracht: de effecten van onderzoek op de onderwijspraktijk worden in het empirisch-analytisch model niet verdisconteerd. Voor die verbetering zijn aparte activiteiten nodig. Zoals het hele model, is ook de wijze waarop die innovatie-activiteiten worden gereconstrueerd overgenomen uit een reconstructie van de natuurwetenschappen.

'Om een theorie te kunnen toepassen, moet je de middelen beheersen die de theorie in de condities aangeeft. Je moet de macht hebben om de theorie toe te passen . . . De theorie die nodig is om de machtscondities voor het toepassen van de verklarende theorie te realiseren, is een toepassingstheorie' (Van de Grift 1980). Naast de empirische specificatie van de inhoud van de theorie, waarvoor aanvullende handelingstheorieën nodig zijn, is er dus behoefte aan een tweede soort theorieën, die aangeven op welke wijze de condities van die specificatie gerealiseerd kunnen worden. Deze hebben o.a. betrekking op de noodzakelijke instrumenten en de arbeidscondities waaronder die realisering mogelijk is, dus op de nodige beheersing van de situatie. In feite gaat het dus om

machtsstrategieën. Deze strategieën zijn zowel formeel (qua plaats in het schema) als inhoudelijk analoog, zo niet gelijk aan methodologische strategieën in fundamenteel en toepassingsgericht onderzoek. In alle gevallen gaat het immers om het zódanig construeren van de situatie dat aan de geldingscondities is voldaan, zij het dat in het geval van innovatie deze constructie een permanent karakter moet krijgen.

In ieder geval voorzover onderwijstheorieën betrekking hebben op de inrichting van onderwijsleersituaties (en dat is in de meeste gevallen zo) is een groot deel van die geldingscondities gelegen in het gedrag van de leerkracht. Deze geeft immers in feite het onderwijs, en moet er dus voor zorgen dat de technologische principes hun werk kunnen doen: hij is degene die moet toepassen. Hem is dus, in de 'gebruikssituatie', weinig anders dan een uitvoerende rol toebedacht: goed onderwijs geven wordt gezien als het op de juiste momenten uitvoeren van de juiste handelingsvoorschriften – waarbij de 'juiste' voorschriften uiteraard die zijn die voortvloeien uit wetenschappelijke theorievorming. In innovatie wordt dus in feite gestreefd naar het op wetenschap baseren, het verwetenschappelijken van de onderwijspraktijk. Dat impliceert, dat aan die praktijk alleen die aspecten van belang worden geacht die vanuit wetenschappelijke theorie voorspelbaar en dus beheersbaar zijn; dit brengt een statische opvatting van het begrip praktijk en van de theorie-praktijk relatie mee.

Het onderscheid tussen dit idee van verwetenschappelijkte toepassingspraktijk en het daarstraks genoemde van toevalligheid en modieusheid van de praktijk wordt weergegeven door het begrip rationaliteit: de praktijk is rationeel voorzover ze toepassingspraktijk is, en verder is ze irrationeel en dus niet voor wetenschap toegankelijk. Het innovatiestreven is gericht op rationaliteitsvergroting. Men dient te zien dat het begrip 'rationaliteit' hier op positivistische wijze gebruikt wordt en samenvalt met wetenschappelijkheid in de empirisch-analytische betekenis. Aan de gedachte van praktijkverbetering ligt dit rationaliteitsbegrip ten grondslag: het is de basis van alle 'klassieke' (binnen de empirisch-analytische denkwijze vallende) innovatiestrategieën. Ik wil hier vast vermelden, en hoop dat straks uit te werken, dat ik deze eenzijdige interpretatie van het rationaliteitsbegrip niet acceptabel acht¹⁰.

De meest rechtstreekse vertaling van het basisprincipe is te vinden in de bekende RDD strategie (research, development, diffusion), geformuleerd door Havelock (1969). Daarin wordt uitgegaan van drie duidelijk te onderscheiden fasen. Verspreiding van wetenschappelijke kennis en oplossing van praktijkproblemen worden nagestreefd door het ontwikkelen

(in de research-fase) van kant en klare produkten (Lagerweij, 1981). De leerkrachten zullen op rationele overwegingen (in de boven omschreven betekenis) besluiten tot het overnemen van het produkt. De taak van 'change agents', zoals begeleidingsdiensten, is dan ook vooral gelegen in het overdragen van de nodige informatie: voorlichting wordt voldoende geacht om de overname te doen plaatsvinden¹¹. De toenemende aandacht voor wetenschapsvoorlichting (zoals b.v. geconcretiseerd in de instelling van wetenschapswinkels voor onderwijs aan de universiteiten) wijst er op dat nog veelvuldig vanuit dit model wordt geredeneerd. De allersimpelste versie ervan is die waarin verbetering van het onderwijs verwacht wordt als min of meer automatisch gevolg van populariserende beschrijving van onderzoeksresultaten (vgl. Albinski, 1978).

De kritiek, die de Koningsveld (1980) heeft geformuleerd op een aantal vooronderstellingen van voorlichting (zoals die wordt opgevat door Van der Ban) is dan ook rechtstreeks van kracht met betrekking tot de vooronderstellingen van het RDD model, en daarmee op die van het empirisch-analytisch model van de theorie-praktijk relatie. Hij constateert dat voorlichting zowel een maatschappijbeeld als een mensbeeld vooronderstelt, waarin het begrip rationaliteit op dezelfde wijze een rol speelt als boven omschreven. 'Het bestaan van een voorlichtingsdienst zegt, dat er op het door hem bestreken levensterrein een discrepantie is tussen eisen van het systeem en individueel gedrag en dat er geprobeerd wordt om die door gedragsbeïnvloeding op te heffen . . . De grondlijnen van de bestaande, dynamische maatschappij vormen de maatschappijvisie van de gevestigde voorlichting . . . Het voorlichtingsprobleem is in laatste instantie een probleem van gedragsbeïnvloeding. Dat probleem wordt met technieken uit de gedragswetenschappen aangepakt. *De klant wordt gezien als een zich gedragend systeem* en voorlichting is er op uit om zich deficient gedragende systemen door gedragsmanipulatie om te bouwen tot zich aangepaster gedragende systemen. *Gevestigde voorlichting is qua intentie manipulatief.*' (Koningsveld, 1980, 74, curs. in het orig.).

Nu is er in het RDD model geen sprake van gedragsbeïnvloeding: het cliëntsysteem neemt immers rationeel de aangeboden produkten over. Hier is de veronderstelling ingebouwd, dat we te maken hebben met een 'moderne of rationale cliënt', 'iemand, die zich de wetenschappelijke denkwijze ten behoeve van het oplossen behoorlijk eigen heeft gemaakt'. In de praktijk bleek al snel dat deze veronderstelling onjuist is: de onderwijspraktijk nam in veel gevallen de aangeboden produkten niet zonder meer over.

'Verbeterde' varianten van het model gaan dan ook uit van een minder rationele opstelling van de cliënt: hij wordt gezien als een traditionele of een 'heden-daagse maar toch niet rationele' cliënt, in de termen van Koningsveld. Deze 'verbeterde' varianten laten het karakter van machtsstrategieën duidelijker zien. Pogingen om weerstanden tegen innovatie te verklaren uit individuele factoren (persoonlijkheid, niet-rationele inschatting van de eigen situatie) leiden tot modellen waarin beïnvloeding van die individuen gebaseerd wordt op sociaal-psychologische theorieën. Studies van de communicatieprocessen bij de verspreiding van innovaties geven aanleiding tot de formulering door Havelock van het sociale-interactie-model en het linkage-model. Het hoofdprobleem van innovatie ziet men nu in de techniek van de juiste beïnvloeding van de betrokkenen. Deze 'verbeterde' strategieën laten het principe van technologische toepassing intact; zij geven aan hoe de condities te scheppen zijn waaronder die toepassing kan gelukken. Ook hanteren zij hetzelfde eenzijdige rationaliteitsbegrip: de cliënt moet tot rationaliteit gemanipuleerd worden; rationeel is wat de innovator als zodanig ziet. 'Welk begrip van rationaliteit hanteert men, als men een actor rationeel noemt terwijl hij tot die gedragswijze in feite in hoge mate gedwongen wordt? ... In de uitdrukking 'rationele actor (klant)' wordt van een zodanig verengd begrip rationaliteit gebruik gemaakt, dat hiermee juist irrationaliteit en onmondigheid wordt aangeduid.' (Koningsveld, 1980, 80 v.).

Het sociaal-psychologisch karakter van deze innovatiestrategieën verwijst naar een individualistisch mensbeeld, dat aan het empirisch-analytisch denken ten grondslag ligt (verg. Nauta, 1975, 48 v.). Aan de kant van het te veranderen cliëntsysteem correspondeert dit met een (onuitgesproken) leertheorie met sterk behavioristische trekken. (Omdat innovatie de blijvende vestiging van geldingscondities tot doel heeft, moet een innovatiestrategie altijd een leertheorie bevatten wanneer die condities in mensen gelegen zijn; dit in tegenstelling tot de onderzoeksmethodologie, waar het leereffect verwaarloosd wordt.) Lereren (in dit geval: van de leerkracht) wordt daarin gezien als een additief proces, waarin 'rationele' elementen worden toegevoegd en 'irrationele' verwijderd. Daarvoor behoeft men niet te weten hoe die leerkracht eerst dacht. Deze leertheorie maakt echter het feitelijk plaatsvindend leerproces niet begrijpelijk. Men komt dan ook vaak tot de ontdekking, dat ook innovatieprocessen volgens 'verbeterde' strategieën niet verlopen zoals was verwacht, en dat de aangeboden oplossing vaak op een heel andere manier wordt overgenomen dan was bedoeld. Dit ge-

brek aan 'fidelity' (Implementationstreue) kan natuurlijk niet anders dan als irrationeel worden gezien. Om de eer te redden wordt er dan op gewezen, dat veel resultaten van wetenschap op den duur toch wel doordringen tot de praktijk: weliswaar niet via bewuste en bedoelde innovatieprocessen, maar via ongecontroleerde 'spontane' doorwerking. Het begrip 'cultural diffusion' dat Clifford (1973) hiervoor hanteert en dat door Brus (1976) is overgenomen, is echter niet meer dan een etiket; het geeft geen verklaring, maar is veeleer het opgeven van de poging tot wetenschappelijke verklaring, laat staan hantering, van dit proces, dat onder de vooronderstellingen van het empirisch-analytisch model inderdaad onhanterbaar is. Een theorie omtrent behoeften en problemen van de onderwijspraktijk wordt niet geformuleerd, omdat de leerkracht wordt opgevat als een zich gedragend systeem; die behoeften blijven daarom als toevallig verschijnen. Innovatie wordt opgevat als een strategie, niet als een inhoudelijke theorie omtrent onderwijs; dat correspondeert zowel met het waardevrijheidsprincipe als met de opvatting dat 'onderwijs' een vóórtheoretisch begrip is. In feite echter bevatten de klassieke innovatiestrategieën, in de vorm van vooronderstellingen, wel degelijk elementen van een theorie over het onderwijs. Zij bevatten ook wel degelijk een waardenoriëntatie die dicht in de buurt ligt van de maatschappijvisie die Koningsveld veronderstelt achter voorlichting, en die samenhangt met de louter formeel geachte betekenis van het begrip rationaliteit. Dit valt te illustreren aan de wijze waarop volgens deze reconstructie de doelen van innovatieprocessen worden vastgesteld.

Inhoudelijk gezien valt vanuit deze wetenschapsopvatting over die doelen weinig te zeggen: zij vormen het resultaat van politieke processen buiten de sfeer van wat vóórtheoretisch als 'onderwijs' wordt gezien. In deze stelt de onderzoeker zich 'dienstbaar' op. Hij beperkt zich tot het aanbieden van de middelen, waarmee de doelen efficiënt(er) en effectief bereikt kunnen worden. In feite echter zal niet voor elke doelstelling een arsenaal aan middelen beschikbaar zijn: de beschikbare kennis (voor zover daarvan al sprake is) is georiënteerd aan het bestaande onderwijs. In het onderhandelingsproces dat aan de innovatie voorafgaat zullen dus de oorspronkelijk gestelde doelen beperkt worden tot de haalbaar geachte doelen in de zin van de aanwezige middelen, en daarmee meer in de richting van het bestaande onderwijs getrokken. Dit geldt evenzeer voor innovatiemodellen die praktijkbehoeften centraal stellen, zoals Havelock's problem solving model en de 'schulnahe Curriculum-entwicklung'. Ook hier wordt in feite uitgegaan van de beschikbare theorie; tot ana-

lyse van en theorievorming over aard en ontstaan van praktijkbehoeften komt het niet.

Toch lijken deze modellen een gunstige uitzondering te zijn op de algemene opzet van RDD-achtige modellen, en wel in die zin dat zij niet als machtsstrategieën, doch als democratische werkwijzen worden gepresenteerd. Dit geldt des te meer voor actie-onderzoek naar empirisch-analytisch model¹². Dit onderscheidt zich, behalve door de nauwere betrokkenheid van de onderzoeker, ook door de samenvoeging van de fase van toepassingsgericht onderzoek en de fase van innovatie. In wezen lossen deze benaderingen echter niets op. Zij blijven uitgaan van de gedachte dat er theorie voorhanden moet zijn om aan het werk te kunnen gaan. Voor de toepassing van die theorie is nog steeds beheersing van de condities nodig. Het verschil is slechts dat dit machtsprobleem wordt verlegd naar buiten de relatie onderzoeker-leerkracht; binnen die relatie wordt het per definitie opgelost door a priori overeenstemming te veronderstellen. Het beroep op de rationaliteit van de leerkracht (in de door Koningsveld gehekelde zin) blijft onverminderd bestaan; alleen heet het nu 'samenpraak'. Deze versie van actie-onderzoek blijkt zich dan ook uitstekend te lenen als middel om weerstanden tegen veranderingen weg te nemen. Er is geen reden om hier, zoals wel eens gebeurt, van een geheel andere benadering, zelfs van een apart paradigma te spreken.

5. Moraal: de problemen van het standaardbeeld

Bij de hier gegeven commentaren op onderwijsinnovatie naar empirisch-analytisch model dient bedacht te worden dat ze niet rechtstreeks betrekking hebben op werkelijk uitgevoerde innovatie, maar op de reconstructie ervan. 'Reconstructed logic' is zelden of nooit een volledig juiste weergave van de 'logic in use' (de termen stammen van Kaplan, 1964). De gemelde problemen zijn problemen van de reconstructie. Toch wil dat niet zeggen dat zulke reconstructies voor wat er feitelijk gebeurt geen waarde hebben, en slechts interessant zijn als hobby voor een beperkte groep theoretisch ingestelde wetenschappers. Het formuleren van zulke reconstructies beïnvloedt immers, bijvoorbeeld via opleiding, het handelen van innovatoren: er is een wisselwerking tussen logic in use en reconstructie¹³. Het pogen te formuleren van een betere reconstructie acht ik dan ook een arbeid die ook van praktisch belang is.

De reconstructieproblemen die hier zijn gesignaleerd hebben alle betrekking op een onvolledige of onjuiste weergave van de wisselwerking tussen the-

orie en praktijk, en van die tussen wetenschap en onderwijs. Tussen de elementen van die paren wordt eerder een scheiding, zo niet een tegenstelling gezien, dan een wisselwerking¹⁴. Dit lijkt mij een consequentie van de al eerder aan de orde gestelde eenzijdige en beperkte rationaliteitsopvatting, die wetenschap rationeel acht, praktijk echter irrationeel voorzover ze niet op wetenschappelijke voorschriften is gebaseerd. De hierop gebaseerde tegenstelling correspondeert met een strikte scheiding tussen theorievormend (fundamenteel) onderzoek enerzijds, en toepassingsgericht onderzoek en innovatie anderzijds. Deze scheiding heeft twee belangrijke aspecten: de werkwijze en de vraagstellingen.

Wat de werkwijze betreft: aan de praktijkgerichte kant wordt deze voorgesteld als het onderzoek naar de toepasbaarheid, en de toepassing, van een theorie die zelf niet meer ter discussie staat; daarmee is een ontwikkelingsproces verbonden waarin de beheersing van de condities steeds wordt vergroot. Volgens het standaardbeeld is theoriegericht onderzoek er juist op gericht elke theorie ter discussie te stellen; één goed opgezet onderzoek zou daarbij genoeg zijn. De vele bezwaren tegen de standaard-opvatting van het proces van theorievorming zal ik hier niet ter sprake brengen. De door Lakatos gegeven reconstructie met behulp van het begrip 'researchprogramma' voldoet aanmerkelijk beter (Lakatos, 1970; zie ook de weergave van zijn ideeën in Koningsveld, 1976). In zijn visie bestaan er geen 'cruciale experimenten'; theorieën worden getoetst in een reeks van onderzoeken, en de evaluatie geschiedt niet op basis van aparte onderzoeksresultaten, maar in termen van de voor- of achteruitgang van het programma als geheel. Daardoor ontstaat een veel dynamischer beeld van toetsing en experiment (vgl. Postma en Wardekker, 1981), waarin de werkwijze bij de theorieontwikkeling veel meer lijkt op datgene wat volgens het standaardbeeld in toepassingsgericht onderzoek gebeurt; het stap voor stap verbeteren. Een andere overeenkomst tussen toepassingsgericht onderzoek en Lakatos' model van theorieontwikkeling is, dat de uiteindelijke theoretische uitgangspunten niet ter discussie staan: in toepassingsgericht onderzoek (volgens het standaardbeeld opgevat) wordt een theorie toegepast maar zelf niet getoetst; in theorieontwikkend onderzoek worden volgens Lakatos wel afgeleide theorieën getoetst, maar niet de harde kern. Dit vanuit het standaardbeeld zo belangrijk lijkende argument om van twee onderzoekstypen te spreken komt dus op losse schroeven te staan.

Echter niet alleen de werkwijze, maar ook de doelstellingen van de twee typen worden geacht te verschillen. In toepassingsgericht onderzoek gaat het om

de oplossing van praktijkproblemen, in theoriegericht onderzoek om de oplossing van theoretische problemen. Alleen in het laatste geval lijkt de vraag naar de toetsing van theorieën relevant; bij 'praktijkproblemen' wordt meer gedacht aan concrete oplossingen. Toch verschillen de beide situaties ook in dit opzicht minder sterk: we hebben immers reeds gezien dat voor het bereiken van die concrete oplossingen hulptheorieën nodig zijn, zowel voor het formuleren van handelingsaanwijzingen (empirische specificatie), als voor het in de onderwijspraktijk doen overnemen ervan (innovatiestrategieën zijn eigenlijk theorieën over het onderwijs, zoals ik in het tweede deel nader zal uitwerken).

Maar zelfs als we deze argumenten accepteren, dan is het begrip researchprogramma nog niet zonder meer toepasbaar op ander dan theoriegericht onderzoek. Een belangrijke functie van het begrip is immers, aan te geven op welke wijze continuïteit in het wetenschappelijk bedrijf gewaarborgd wordt: namelijk doordat steeds wordt uitgegaan van een richtinggevende gedachte (de harde kern), die niet elk ogenblik in een toetsing kan worden verworpen. Bij toepassingsgericht onderzoek en innovatie zou, in de empirisch-analytische opvatting, zo'n continuïteit onmogelijk zijn: ieder onderzoek gaat daar immers uit van een nieuwe, losstaande en toevallige, vraag vanuit de praktijk. De onderwijskunde lijkt dus toch de keus te moeten maken tussen theoretische en maatschappelijke relevantie: een aan de praktijk dienstbare onderwijskunde zou geen continuïteit kunnen bezitten.

Lakatos heeft het model van researchprogramma's opgesteld als reconstructie voor de natuurwetenschappen. Hij had dus weinig te maken met het begrip 'praktijk': zijn reconstructie is gebaseerd op de gedachte dat de herkomst van een researchprogramma wetenschappelijk niet interessant is. Dit leidt tot hetzelfde absoluut stellen van het theorieprimaat als in andere varianten van de empirisch-analytische denkwijze. Het begrip 'praktijk' is in de boven weergegeven argumentatie dan ook op dezelfde wijze gebruikt als in het standaardbeeld. Dit praktijkbegrip hangt nauw samen met de gelijkstelling van wetenschappelijkheid en rationaliteit; een aantal kenmerken ervan wil ik hier samenvatten.

'Praktijk' betekent in eerste instantie zo iets als: de volle maatschappelijke werkelijkheid. Vanuit de wetenschap gezien wordt zij gekenmerkt door complexiteit, waardegebondenheid etc., waardoor zij voor de wetenschap moeilijk toegankelijk is; daarom is 'onderwijspraktijk' ook een vóórtheoretisch begrip. Het beeld dat de wetenschapper van die praktijk heeft, is dat zij bestaat uit een aantal individuen, die zich

voornamelijk irrationeel (want niet-wetenschappelijk, dus geleid door ideologie en vooroordeel) gedragen. Dat de praktijk individualistisch gezien wordt, blijkt uit de afwezigheid in de klassieke innovatiestrategieën van het onderwijsbeleid: de innovatie speelt zich af tussen innovator en leerkracht. Ook worden weerstanden tegen innovatie gezien als in de (irrationele) persoon gelegen ('weerstand'). Het onderwijs verbeteren betekent: irrationaliteit verkleinen. Daar de leerkracht gezien wordt als een gedragssysteem, welks gedrag manipulatief te wijzigen valt (b.v. door de gedragscondities te veranderen)¹⁵ zijn innovatiestrategieën er op gericht de leerkracht tot rationaliteit te brengen – waarbij de rationaliteit geheel aan de kant van de innovator is gelegen (verg. het commentaar van Koningsveld). Door innovatie wordt de praktijk een toepassingspraktijk: zij wordt gebaseerd op wetenschappelijke theorieën. Die innovatie geschiedt overigens geheel op initiatief van de wetenschapper: die heeft de macht tot manipuleren, dus ook de macht om met manipuleren te beginnen. Het empirisch-analytisch model gaat er van uit dat de beslissing om de onderwijspraktijk te gaan veranderen bewust moet worden genomen. Daarom ook kan innovatie als een afzonderlijke activiteit naast onderzoek worden gezien.

Gevolg van innovatie is, dat de leerkracht zich een aantal op wetenschappelijke theorie gebaseerde handelingsaanwijzingen eigen maakt. De totale verzameling van die aanwijzingen wordt wel aangeduid als zijn praktijktheorie (b.v. Marx, 1975). Praktijktheorieën zijn dus in deze opvatting zoveel mogelijk gebaseerd op wetenschappelijke theorie; en het streven van innovatie kan ook worden omschreven als het opvullen van 'gaten' in die praktijktheorie, die eerder door ideologie, vooroordeel en gewoonte werden gedicht: rationaliteitsvergroting is verwetenschappelijking.

Op basis van deze samenvatting kan ik nu duidelijk maken wat de betekenis is van relatie 4 in het schema van de empirisch-analytische opvatting: de relatie tussen praktijk en empirie. De betekenis van het begrip empirie wordt geheel omschreven vanuit de relatie met theorie: het is de vanuit een theorie gemaakte constructie van de werkelijkheid. De praktijk speelt daarin nog geen rol: weliswaar wordt onderzoek vaak gedaan in onderwijssituaties, maar die vormen dan slechts het decor waartegen de theorie-empirie relatie zich afspeelt. Praktijk in eigenlijke (empirisch-analytische) zin speelt pas mee wanneer de beslissing is genomen een theorie te gaan toepassen. Op dat moment wordt getracht ook de praktijk als het ware vanuit de theorie te construeren. Zowel ten aanzien van de empirie als ten opzichte van de

praktijk heeft de theorie, dus de wetenschap(per), het absolute primaat bij deze constructie: de inhoud van theorieën, en dus die van de constructie, valt onder de vrijheid van ontwerp.

De ervaring leert dat dit model niet geheel klopt. Allereerst blijkt, dat de onderwijspraktijk zich niet zomaar volgens de denkbeelden van de wetenschapper laat construeren, ook niet wanneer sociaalpsychologische overredingsstrategieën worden gebruikt: de uitkomsten van een innovatieproces wijken bijna altijd af van wat de bedoeling was, omdat de leerkrachten het aangeboden op hun eigen wijze gaan gebruiken. De praktijk blijkt zich dus niet geheel vrij te laten construeren. Dit af te doen als 'irrationeel' lijkt wel een erg oppervlakkige verklaring. Eerder hebben we hier te maken met het feit dat de practicus iemand is die zelf nadenkt, of om het in een andere terminologie te zeggen: niet alleen object, maar ook subject is, die verantwoordelijk is voor zijn handelingen. De leerkracht kan niet uitsluitend afgaan op wetenschappelijke handelingsaanwijzingen: die zijn per definitie altijd ontoereikend, omdat ze, naar de aard van theorieën, steeds slechts betrekking hebben op enkele aspecten van de complexe situatie waarin hij moet handelen (Oelkers, 1976; Luhmann en Schorr, 1979, spreken van het 'Technologiedeficit'). Hij zal er ook niet steeds op afgaan, zelfs als ze wel voorhanden zijn: zijn houding ertegenover zal mede bepaald zijn door vroegere ervaringen met wetenschapstoepassingen.

Algemeener gesteld hebben we hier te maken met een aspect van de 'reflexiviteit van sociaal-wetenschappelijke uitspraken' (Hofstee, 1980). Dit probleem is in de klassieke empirisch-analytische opvattingen wel gezien (de gebruikelijke term 'selffulfilling prophecy' stamt van Robert Merton), maar meestal als relatief onbelangrijk ter zijde geschoven. Met Hofstee denk ik echter dat hier sprake is van een fundamenteel probleem in deze wetenschapsopvatting: het is de uitdrukking van het feit dat de praktijk zich niet op dezelfde wijze laat construeren vanuit een absoluut theorieprimaat als van waaruit men aanneemt dat de empirie zich wel laat construeren¹⁶. Hofstee maakt daarom onderscheid tussen de onderzoeksfase en de mededelingsfase van sociale wetenschap: in de mededelingsfase (waarmee we bij innovatie te maken hebben) gaat het om een aangesproken subject, dat niet tot een bepaalde reactie gemanipuleerd kan worden, maar zelf verantwoordelijk is voor wat het met de wetenschappelijke mededeling doet. De resultaten van zo'n mededeling zijn daarom onvoorspelbaar: 'de onderzoeker rapporteert wat het geval zou zijn geweest, ware het niet dat hij dat rapporteerde' (Hofstee, 1980, 195).

Met deze benadering maakt Hofstee het probleem van de klassieke innovatiestrategieën duidelijk: Praktijk is een constructie van de practici zelf, niet van de wetenschapper; van rechtstreekse toepassing kan dus geen sprake zijn. Dit houdt een commentaar in op het begrip 'praktijktheorie': deze theorie bestaat niet rechtstreeks uit wetenschappelijke handelingsaanwijzingen, maar zij bevat elementen daarvan zoals de leerkracht die heeft verwerkt in de wijze waarop hij omgaat met en reflecteert over het onderwijs. Zij bevat echter veel meer dan dat. Wetenschappelijke theorieën hebben slechts betrekking op wat in onderwijssituaties voorspelbaar is, en geven dan aanwijzingen omtrent te hanteren procedures. Echter, juist onvoorspelbare situaties zijn in het onderwijs uitermate belangrijk, al was het alleen door het vermelde 'Technologiedeficit'. Om zulke situaties te kunnen hanteren moet de leerkracht ook beschikken over ideeën over en inzichten in doelstellingen van onderwijs, over de functie van onderwijs in de maatschappelijke totaliteit, zijn eigen taak daarbinnen, en de wijze waarop hij die taak het best kan uitvoeren. Kortom, de leerkracht is niet een toepasser, maar een professional. Praktijktheorie is in dit verband een term voor de manier waarop professionele kennis onder woorden wordt gebracht. Het begrip 'theorie' is hier dus ruimer op te vatten dan in de empirisch-analytische opvatting normaal gebeurt. Bovendien kan zo'n theorie onvolledig en/of inconsistent zijn, of niet weergeven hoe de leerkracht in feite handelt. Zijn handelen wordt niet rechtstreeks bepaald door de reflectie er op, maar door de achterliggende cognitieve (conceptuele) structuur.

Innovatie kan omschreven worden als de poging om professionaliteit op te voeren, met behoud van de eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht. We zouden kunnen zeggen, dat inplaats van naar het inperken van de handelingsvrijheid van de practicus, gestreefd wordt naar het vergroten van die vrijheid, via het aanbieden van mogelijk te hanteren technieken. Om daarvan gebruik te kunnen maken dient de cognitieve structuur veranderd te worden; dat kan echter alleen via verandering (niet: aanvulling) van de praktijktheorie. Dat veronderstelt een andere leertheorie dan de behavioristische, die in het RDD model is opgenomen. Het standpunt van Hofstee is dan ook nauw verwant aan de benadering van de cognitieve psychologie.

Tenslotte zij nog geconstateerd, dat hiermee een andere betekenis aan het begrip rationaliteit is toegekend¹⁷. Erkend wordt, dat wetenschap niet het alleenrecht op rationaliteit heeft. Ingezien wordt, dat de door de wetenschap aangesprokene zelf een 'subject' is, zelf de verantwoordelijkheid kan en moet

nemen voor wat hij met de mededelingen van de wetenschapper doet, en dus rationeel kan handelen. Dat betekent dat de practicus niet meer uitsluitend als (op prikkels reagerend) gedragssysteem wordt gezien. Een consequentie daarvan, die Hofstee overigens niet trekt, is dat voor de beschrijving van wat dit 'aangesproken subject' doet begrippen als handelings- en regel onontbeerlijk zijn.

Het lijkt dus, dat in deze benadering een groot aantal problemen van het RDD-model en zijn varianten kan worden opgelost, zonder dat daarvoor de empirisch-analytische benadering fundamenteel moet worden opgegeven. Een aantal nieuwere benaderingen van innovatie vertoont dan ook kenmerken die verwant zijn aan deze cognitieve opvatting van de psychologie. Het tweede deel van dit artikel zal ik beginnen met een korte bespreking van die benaderingen. Daarbij zal echter blijken dat lang niet alle problemen zijn opgelost; en op grond daarvan zal ik een kritiek formuleren op het standpunt van Hofstee. Dan zal enerzijds blijken dat innovatie-ideeën als 'versterking van de veranderingscapaciteit van de school' volstrekt onvoldoende zijn; anderzijds dat de rol van wetenschap bij de verbetering van het onderwijs anders gezien moet worden dan in de tot nog toe behandelde reconstructies.

Noten

1. Soortgelijke beschrijvingen zijn te vinden b.v. bij Ben-ner (1978) en Van Melsen (1969).
2. Daarmee is verbonden het probleem van de relatie van de verschillende disciplines die zich met het onderwijs bezighouden. Zie voor een empirisch-analytische visie op interdisciplinariteit b.v. Leune (1980), Hamaker (1980) voor een kritiek daarop Wardekker (1979). Zie ook § 3.
3. Het model als zodanig vormt een reconstructie van de werkwijze van de natuurwetenschappen. Hoewel mijn argumentatie slechts betrekking heeft op het gebruik ervan in de sociale wetenschappen, valt aannemelijk te maken dat het ook voor de natuurwetenschappen geen goede reconstructie biedt.
4. Dat voor het onderkennen daarvan variaties in oorzaken en effecten nodig zijn doet aan dit principe niets af: invariant is de relatie ertussen.
5. Op een onlangs gehouden congres aan de V.U. kon in de discussies nog het standpunt vernomen worden, dat 'science studies reality in terms of reality'.
6. Het 'primaat van de praktijk', zoals door geesteswetenschappelijke pedagogiek en symbolisch interactionisme wordt gehanteerd, kan worden gezien als een poging dit probleem op te lossen door een reconstructie te geven van de 'context of discovery'. Volgens deze reconstructie moeten sociale interpretaties als uitgangspunt van theorievorming worden genomen. Het

vormt dus zeker geen terugkeer naar het empirieprimaat, en kritiek op het inductief werken zoals die op het empirisme door Popper is geuit, is er niet zonder meer op van toepassing, ondanks het feit dat de aanhangers zelf spreken van een inductieve benadering (Glaser & Strauss, 1967).

7. Het zal duidelijk zijn dat dit begrip 'handelings-theorie' niets te maken heeft met de discussie gedrag/handeling (Spiecker, 1974) en dus iets heel anders betekent dan b.v. bij Nijk (1978) waar het verbonden is met het regelbegrip. Het gaat hier in feite om twee uiteenlopende denkwijzen omtrent de theorie-praxis relatie. De homonymie heeft al vele discussies vertroebeld.
8. Ik gebruik met opzet niet de meer gebruikelijke term 'toegepast onderzoek', enerzijds vanwege de verwarringde gelijkluidendheid met 'toegepaste wetenschap', anderzijds omdat de term ook gebruikt wordt om aan te geven het gebruik van 'wetenschappelijk verantwoorde (onderzoeks)methoden' in situaties die verder met onderzoek weinig te maken hebben.
9. Dit blijkt b.v. uit de wijze waarop het onderwijsresearchbeleid in Nederland wordt opgezet (SVO, 1980b).
10. Vergelijk ook de kritiek van Habermas op deze 'gehalveerde rationaliteit', en de opmerkingen van Koningsveld (1980, 80 v.).
11. De drie fasen van het model worden dus als van elkaar gescheiden gezien, en kunnen door verschillende instanties worden uitgevoerd. De opbouw van de verzorgingsstructuur in Nederland: SVO (research), SLO (development), pedagogische centra en begeleidingsdiensten (change agents) weerspiegelt dit RDD model tot op grote hoogte (Van den Doel, 1978).
12. De term actie-onderzoek is een paraplu-begrip en als zodanig vrijwel onbruikbaar. Zij verwijst slechts naar een vorm van samenwerking tussen onderzoekers en practici, terwijl aard en achtergronden van die samenwerking in de verschillende opvattingen fundamenteel kunnen verschillen. Verg. Wardekker, 1978 en Karsten, 1980. Het hier gegeven commentaar is nadrukkelijk niet van toepassing op opvattingen als die van Moser (1975).
13. Deze wisselwerking kan worden geïnterpreteerd als een speciaal geval van de wisselwerking tussen theorie en praktijk, waarvan ik in het vervolg van deze paragraaf zal aangeven dat ze in het standaardbeeld niet als wisselwerking wordt gezien.
14. Die tegenstelling blijkt zich zelfs gemakkelijk te laten personaliseren, waarbij tegelijkertijd 'theorie' wordt gelijkgesteld met 'wetenschap' en 'de wetenschappers', en 'praktijk' met 'onderwijs' en 'leerkrachten' (en andere bij het onderwijs betrokken personen). Zo is de theorie-praktijk relatie op wel zeer naïeve manier te verbeteren door (b.v. in actie-onderzoek) wetenschappers en onderwijsmensen 'democratisch' met elkaar te laten omgaan. Zie b.v. de rapporten van het LEDO-project aan het RION.
15. Hiermee correspondeert de opvatting van de relatie leerkracht-leerling: de leerling is een zich gedragend (lerend) systeem, de leerkracht schept de aanvangscondities waaronder het proces kan plaatsvinden.

- Deze visie op leren als te manipuleren gedrag blijkt b.v. duidelijk uit de ATI-benadering. Hoewel het lijkt alsof de leerkracht hier als handelend (want manipulerend) systeem wordt gezien, wordt hij in feite geacht slechts voorgeprogrammeerde handelingsaanwijzingen uit te voeren. Uiteindelijk is alleen de wetenschapper te zien als autonoom behandelend, wat eigenlijk nogal inconsequent is.
16. In par. 7 zal ik hierop terugkomen: ook de empirie laat zich niet zonder meer construeren. In zijn bespreking gaat Hofstee er van uit dat dit wel het geval is; in de onderzoeksfase gaat het dan ook om het onderzoek van objecten.
 17. Uitgaan van een cognitieve benadering blijkt overigens niet automatisch samen te hangen met een loslaten van het beperkte rationaliteitsbegrip. Creemers, Hoeben en Westerhof (1981) stellen voor, onderzoek te doen naar de procedures en routines die leerkrachten hanteleren. Deze routines worden echter geïnterpreteerd als effectief, maar in wezen irrationeel, en dus innovatie in de weg staand; hun formuleringen zijn nauw verwant aan het model van de 'rationele of moderne klant' dat Koningsveld aanvalt. Het commentaar op de rationaliteitsopvatting is op hun aanpak onverminderd van toepassing; ik zie dan ook geen reden om, zoals de auteurs zelf doen, van een nieuw researchprogramma te spreken.
- Literatuur**
- Albinski, M., *Onderzoek en actie*. Assen: van Gorcum, 1978.
- Benner, D., Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle. In: H. Blankertz (Hrsg.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, Weinheim: Beltz, 1978.
- Brezinka, W., *Meta-theorie der Erziehung*. München/Basel: 1978.
- Brus, B. Th., Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota. *Pedagogische Studiën*, 1979, 53, 406-419.
- Clifford, G. J., A history of the impact of research on teaching. In: R.M.W. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Creemers, H.P.M., *Onderwijsonderzoek en de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs*. Openbare les. Groningen: Tjeenk Willink, 1976.
- Creemers, B. en W. Hoeben, De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwijsonderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 253-274.
- Creemers, H.P.M., W.T.J.G. Hoeben en K. J. Westerhof, De functie van leerplannen bij onderwijzen en leren: een andere ingang voor curriculumonderzoek. In: H.P.M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1981.
- Doel, H.v.d., De verzorgingsstructuur: instrument in handen van wie en waarom? In: Vulon, *Verzorging van onderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff, 1978.
- Fokkema, S. D., Doelstellingen van Onderzoek van Onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1977, 2, 145-153.
- Glaser, B. G., en A. L. Strauss, *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- Grift, W. v.d., Een instrument voor het expliciteren van innovatietheorieën. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 558-574.
- Hamaker, C., Onderwijspsychologie: fundamenteel of toegepast? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1980, 5, Extra nummer, 15-23.
- Havelock, R. G., *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Mich.: 1969.
- Hofstee, W. K. B., *De empirische discussie*. Meppel: Boom, 1980.
- Kaplan, A., *The conduct of inquiry*. Scranton, Penna: Chandler, 1964.
- Karsten S., *Aktieonderzoek*. Paper voor de ORD 1980, sectie Praktijkgericht onderzoek en innovatie. Den Haag: SVO, 1980.
- Koningsveld, H., *Het verschijnsel wetenschap*. Meppel: Boom, 1976.
- Koningsveld, H., Voorlichting: manipulatie of kritiek? *Tijdschrift voor Agologie*, 1980, 9, 71-88.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.) *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1981.
- Lakatos, I., *Wetenschapsfilosofie en wetenschapsgeschiedenis*. Meppel: Boom, 1970. (oorspr.: Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes, 1970).
- Leune, J. M. G., *Wat is onderwijssociologie*. Openbare les. Deventer: Van Loghum Slaterus. 1980.
- Luhmann, N., en K. E. Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Marx, E. C. H., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: Tjeenk Willink, 1975.
- McCarthy, Th., *Kritik der Verständigungsverhältnisse*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1980. (oorspr. The Critical Theory of Jürgen Habermas, 1978)
- Melsen, A. G. M. van, *Wetenschap en verantwoordelijkheid*. Utrecht: Spectrum, 1969.
- Moser, H., *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel, 1975.
- Nauta, L., Inleiding. In: L. Nauta (red.), *Het neopositivisme in de sociale wetenschappen*. Amsterdam: Van Gennep, 1975.
- Nijk, A. J., *De mythe van de zelfontplooiing*. Meppel: Boom, 1976.
- Oelkers, J., *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München: Kösel, 1976.
- Postma, L. en W. L. Wardekker, Experimentelerend veranderen van onderwijs. In: H. P. M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

- Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: Boom, 1974.
- Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Organisatie en financiering van (onderwijs-) onderzoek*. SVO-memo 3. Den Haag: SVO, 1980 (b).
- Tesser, P., *Schoolgericht onderzoek in het innovatieproject middenschool*. Paper voor de ORD 1980, sectie Praktijkgericht onderzoek en innovatie. Den Haag: SVO, 1980.

- Wardekker, W. L., *Actie-onderzoek in de onderwijskunde: een poging tot structurering*. *Kennis en Methode*, 1978, 2, 41-54.
- Wardekker, W. L., *Interdisciplinaire Onderwijskunde: modellen voor een wetenschap*. *Pedagogische Studiën* 1979, 56, 183-196.

Manuscript aanvaard 9-6-'81

Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van taakspecifieke gegevens (II)

A. VAN DER LEIJ EN H. VAN DOORN

Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek, Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

In deel I van dit artikel hebben we verslag gedaan van twee onderzoeken naar differentiatiemogelijkheden binnen de groep leerlingen met specifieke leesproblemen. In het navolgende worden de resultaten besproken en suggesties voor verder onderzoek gedaan. De gegevens suggereren, dat een differentiatie van probleemlezers in stadia van leesvaardigheid meer bruikbaar is dan een differentiatie in typen kinderen met bepaalde stabiele leeskenmerken.

4. Discussie

4.1. Het flexibiliteitsconcept als differentiatie criterium

In par. 2.8. staat aangegeven dat het flexibiliteitsbegrip geoperationaliseerd als de mate waarin leestempo en leesstrategie worden aangepast aan de eisen die de leesinhoud stelt, gebruikt zou kunnen worden voor de differentiatie van kinderen die ernstige leesachterstand vertonen maar wel het stadium van het aanvankelijk lezen voorbij zijn.

Men kan zich echter afvragen wat de precieze diagnostische waarde van dit gegeven is. Het ondernomen onderzoek toont aan dat oudere leeszwakke leerlingen vergeleken met jongere leeszwakke leerlingen die een gelijk leesniveau hebben, verschillen in de hoeveelheid fouten die ze maken bij het lezen van pseudo-zinnen. Voor de onderzochte groepen leerlingen voegt dit gegeven echter weinig toe aan wat we al weten: dat de prognose voor de jongere leerlingen gunstiger is omdat ze nu eenmaal minder tijd hebben gebruikt om op dit niveau te komen en dus meer tijd overhouden om nog verder te komen. Ten behoeve van vroegtijdige onderkenning van leesproblemen, zou het interessant zijn om na te gaan of het flexibiliteitsbegrip diagnostische relevantie heeft voor de differentiatie van jongere leerlingen, niet alleen in het BuO, maar vooral ook in het GLO. Worden leeszwakke kinderen in het begin van het GLO ook gekenmerkt door een zekere halsstarrigheid in het

toepassen van leesstrategieën? Dan stuiten we wel op het probleem dat de gebruikte methode – het vergelijken van het lezen van zinnen en pseudo-zinnen op niveau 2 (verg. Van den Berg & Te Lintelo, 1977) – uitgebreid zou moeten worden naar toetsing van de flexibiliteit van de leesvaardigheid op niveau 1. Wanneer leerlingen toetsen op niveau 2 kunnen lezen, zijn ze immers al een eind op streek. Van vroegtijdige onderkenning is dan geen sprake meer.

Alvorens over te gaan tot het geven van suggesties voor de verdere ontwikkeling van het diagnostisch instrumentarium, lijkt het ons gewenst om eerst een fundamentele vraag te stellen: hoe komt het eigenlijk dat sommige leerlingen zoveel moeite hebben met het aanpassen van hun leesstrategie aan de eisen die de leesinhoud stelt? Meer in het bijzonder: welke taakspecifieke variabelen spelen daarbij een rol?

Wanneer recente literatuur op het gebied van leesproblemen geanalyseerd wordt, dan is het aannemelijk dat goede lezers zich wat betreft hun leesvaardigheid in grote lijnen op drie manieren kunnen onderscheiden van zwakke lezers. Ten eerste, goede lezers zijn, wanneer een woord *niet direct geïdentificeerd* kan worden, sneller en beter in staat tot decoderen dan zwakke lezers. Dit verschil in de vaardigheid om via een decodeerstrategie snel achter de betekenis van een woord te komen, is het meest geprononceerde verschil tussen goede en zwakke lezers, aangevoerd door onderzoekers met uiteenlopende theoretische uitgangspunten (b.v. Perfetti, 1980; Seymour & Porpodas, 1980).

Ten tweede, ook de *directe identificatie* verloopt bij goede lezers vlotter. Ten opzichte van zwakke lezers is dit verschil kleiner dan het voornoemde decodeerprobleem – zoals eerder beschreven staat vonden Allington & Fleming (1978) bij het lezen van echte zinnen slechts verschillen in tijdscores. Niettemin, het feit dat zwakkere lezers er langer over doen om een woord te lezen dat ze op grond van de frequentie waarmee dat woord voorkomt direct moeten kunnen identificeren, is ook in verschillende onderzoeken bevestigd (o.a. Seymour & Porpodas, 1980).

Ten derde zijn er aanwijzingen dat er ook in de

vaardigheid om de betekenis van een woord te *anticiperen* door gebruik te maken van de contextinformatie bij het lezen van zinnen en verhaaltjes, verschillen zijn ten gunste van de goede lezers. Ter verklaring van het feit dat zwakke lezers zich op deze drie manieren onderscheiden van de goede, somt Vellutino (1977) evidentie op voor het bestaan van een 'verbaal tekort' dat de zwakkere lezers op alle mogelijke niveau's binnen de leesvaardigheid zou hinderen – niet alleen bij het decoderen en direct identificeren, maar ook m.b.t. de semantische en syntactische processen van de leesvaardigheid. Echter, Perfetti (1980) maakt aannemelijk dat het verschil tussen goede en zwakke lezers in het anticiperend lezen veel kleiner is dan het verschil in bijvoorbeeld decoderen. Dat wil zeggen: zwakke lezers zijn relatief beter in het anticiperen lezen dan in het decoderen. Perfetti toont dit aan op grond van tijdsverschillen: zwakke lezers decoderen zó langzaam dat ze bij het lezen van zinnen vaak de betekenis anticiperen op grond van contextinformatie *voordat* ze het woord geïdentificeerd hebben op grond van de lettertekens zelf. Bij goede lezers is dat niet het geval. Zij decoderen zó snel dat het woord al geïdentificeerd is voordat ze het geanticipeerd hebben. Contextinformatie wordt door hen meer gebruikt als controle achteraf.

Wanneer deze verschillen in de leesvaardigheid tussen goede en zwakke lezers ter verklaring worden aangevoerd van de verschillen die we in het eerste onderzoek gevonden hebben tussen subgroepen van leerlingen met specifieke leesproblemen, dan zou de volgende redenering plausibel moeten zijn. De a-lezers zijn beter dan de b-lezers in het lezen van pseudo-zinnen, omdat de a-lezers beschikken over een (relatief) grotere vaardigheid in het lezen van losse woorden, hetzij middels decoderen wanneer het woorden betreft die ze niet direct herkennen, hetzij via directe identificatie. Ze maken niet alleen minder fouten die terug te voeren zijn op het vergeten van letters, het omdraaien van lettervolgorden, het toevoegen van letters e.d., maar ook minder fouten die het gevolg zijn van het anticiperen van de betekenis op grond van bijvoorbeeld het voorafgaande woord. Dat laatste verschijnsel treedt minder frequent op omdat ze dankzij hun (relatief) betere vaardigheid in het lezen van losse woorden, *het woord dat er werkelijk staat* vaker geïdentificeerd hebben voordat de anticipatiestrategie werkzaam wordt. De b-lezers daarentegen maken wel meer fouten van allerlei soort, waaronder anticipatiefouten: de contextinformatie gaat interfereren met wat er werkelijk staat omdat het lezen van losse woorden minder goed en minder snel gaat dan bij de a-lezers.

Met deze verklaring zou de nadruk in het flexibili-

teitsconcept meer komen te liggen op de vaardigheid om te identificeren wat er werkelijk staat op grond van de visuele informatie – een vaardigheid die bij een goede lezer automatisch verloopt – en minder op de vaardigheid om snel te kunnen kiezen tussen alle mogelijke informatiebronnen die er zijn (letters, letterclusters, het gehele woord, de betekenis van de voorafgaande woorden, de syntactische opbouw van de zin e.d.). De identificatieprocessen die bij deze verschillende informatiebronnen werkzaam zijn, verlopen immers naar het zich laat aanzien, niet even snel, althans bij goede lezers. Hoe flexibeler een lezer is in zijn leesvaardigheid, hoe meer hij in staat is om de informatie te verwerken *in de volgorde die het snelst gaat en de minste hoeveelheid fouten oplevert*: 1. de visuele informatie direct koppelen aan de betekenis; 2. wanneer dit niet mogelijk is, de visuele informatie via decoderen omzetten in de klankvorm en die koppelen aan de betekenis; 3. de betekenis genereren uit contextinformatie (ter controle).

Wanneer we nogmaals naar de verschillen tussen a- en b-lezers kijken, die weergegeven staan in par. 2.7., dan zien we echter dat de vermeende superioriteit van de a-lezers in het identificeren van woorden alleen blijkt uit het aantal fouten dat ze minder maken bij het lezen van pseudo-zinnen. De matchings-procedure die we gebruikt hebben kan daar in een belangrijke rol hebben gespeeld: de groepen werden immers gematched op grond van de vaardigheid in het lezen van losse woorden (één-minuut-test). Bovendien waren de leesinhouden die aangeboden werden in de toetsen, voor een deel 'overlearned' (structuurrijen en zinnen). Slechts een nieuwe leesinhoud die de kinderen nog niet kenden, bracht een verschil aan het licht. Kennelijk kan de flexibiliteit van de leesvaardigheid gemeten worden door een nieuwe toepassing ervan te vragen.

De bovenstaande gedachtegang kan aanleiding zijn om een diagnostische batterij te ontwikkelen van leesinhouden die onderling sterk verschillen qua bekendheid en vorm. De onderlinge verhouding van de scores op de verschillende toetsen kan dan indiceren hoe zwak een lezer is en waar zijn grootste zwakte ligt. Met betrekking tot losse woorden kan bijvoorbeeld gedacht worden aan de vergelijking tussen het lezen van nonsense-woorden, woorden die zelden voorkomen en woorden die zeer vaak voorkomen. Het lezen van pseudo-zinnen kan vergeleken worden met het lezen van echte zinnen; het lezen van verschillende soorten structuurrijen kan onderling vergeleken worden, etc. Op die manier zou een indruk verkregen worden van de onderlinge verhouding tussen de leesvaardigheid bij leesinhouden die voor een deel onbekend zijn en verschillende leesstrategieën of een

combinatie van leesstrategieën vereisen. De verwachting zal dan in algemene termen zijn, dat hoe meer en hoe sneller een kind in staat is bij verschillende leesinhouden (b.v. nonsense-woorden, woorden met een hoge frequentie, pseudo-zinnen, zinnen) te lezen wat er werkelijk staat zonder fouten, aarzelingen e.d., hoe beter de prognose t.a.v. de leesvaardigheid gesteld kan worden. Onregelmatigheden in dit 'leesprofiel' kunnen op een behoefte aan specifieke hulp duiden. Een voordeel van een dergelijke toetsbatterij is bovendien, dat ook bij jonge kinderen de leesvaardigheid al doorgelicht kan worden. Daarmee zou het flexibiliteitsconcept zowel in een breder verband worden geplaatst wat betreft leesinhouden dan wij het onderzocht hebben, maar het zou ook meer kunnen bijdragen tot vroegtijdige onderkenning van specifieke leesproblemen.

4.2. *Spellen en raden als differentiatie criterium*

Uit de discussie in de voorafgaande paragraaf kan afgeleid worden, dat verschijnselen als hardnekkig 'spellen' en hardnekkig 'raden' opgevat kunnen worden als twee inadequate manieren, waarmee kinderen met specifieke leesproblemen trachten tegemoet te komen aan hun zwakte in het lezen van woorden die ze niet direct kunnen identificeren. In het ene geval – spellen – decoderen de leerlingen op een omslachtige manier (langzaam hardop, eerst letter-voor-letter, daarna pas het hele woord). In het andere geval – raden – proberen de leerlingen directe identificatie als het ware te 'forceren' door op grond van onvoldoende informatie (één of twee letters b.v.) de betekenis van het woord te gokken.

Alvorens in te gaan op de betekenis van het tweede onderzoek, lijkt het ons gewenst om te benadrukken dat 'spellen' en 'raden' op woordniveau (te onderscheiden van 'anticiperen op zinsniveau') heel gewone verschijnselen zijn in het proces van leren lezen. Eerste klassers die drie à vier maanden lesonderwijs gevolgd hebben in het Gewoon Lager Onderwijs, maken veelvuldig gebruik van dit soort omwegstrategieën. Er is echter op dat moment waarschijnlijk wel enige relatie tussen voorkeursstrategie en leesmethode. Opvallend is bovendien, dat de allerzwakste lezers, onafhankelijk van leesmethode, vaak radend te werk gaan, en dat spellend lezen veel meer methode-afhankelijk is¹. Later neemt de relatie tussen voorkeursstrategie en leesmethode waarschijnlijk geleidelijk af. Bij de vier leesmethoden die door Reitsma, Komen & Kapinga (1981) onderzocht zijn in het begin van de tweede klas (Gewoon Lager Onderwijs), komen spellend lezen en verschillende vormen van fouten lezen min of meer frequent voor,

hoewel de uitgangspunten uiteenlopen van het structureren van globaalwoorden tot het synthetiseren van verklankte letters (twee methoden), en het herkennen van woordkernen (resp. de structuurmethode, de klanksynthese methode(n) en de analogiemethode)².

We kunnen ons nu afvragen of het wel zinvol is om kinderen met specifieke leesproblemen te groeperen volgens de voorkeur voor de ene of de andere strategie. Voor de populatie die wij onderzocht hebben, geldt dat ze op de LOM-school onderwijs hebben gehad met behulp van een methode waarin elementen van de structuurmethode en de klanksynthese methode gecombineerd zijn. De eventuele methode-afhankelijkheid wordt in hun geval dus gereduceerd door de combinatie van methoden en door het feit dat ze al zo lang verschillende vormen van instructie krijgen (in de klas en daarbuiten). Wanneer een leerling een voorkeur vertoont voor meer 'spellend' of meer 'radend' lezen, dan zou dat een indicatie kunnen zijn van een min of meer stabiel kenmerk van die leerling en daarmee een basis voor 'aptitude x treatment interactions'. Dan zijn twee vragen aan de orde: hebben we de voorkeur voor de ene of de andere strategie juist geoperationaliseerd? En: zijn die kenmerken wel zo stabiel?

Met betrekking tot de eerste vraag: we hebben vooralsnog geen reden om aan te nemen dat de structuurrij-toets onvoldoende discrimineert tussen kinderen die meer 'spellend' en kinderen die meer 'radend' lezen volgens de operationele definities van die twee begrippen (zie 3.2.). De correlaties tussen de ag- en de f-scores op de structuurrij-toets zijn laag en niet significant voor beide groepen (Van Doorn, 1979). Het is kennelijk zo, dat leerlingen die op deze toets meer 'spellen', niet (ook) meer 'raden' en vice versa. Er vanuit gaande dat de structuurrijtoets een goed instrument is om op een bepaald moment voorkeursstrategieën te bepalen, kan wél de vraag gesteld worden of de foutencategorisering die erop toegepast is, juist is. Voor de ag-score geldt dat die samengesteld is uit de woorden die 'gespeld', 'half-gespeld' – /st//ad/ – en 'verbeterd' zijn. Half-gespelde woorden blijken nauwelijks voor te komen (Reitsma, Komen & Kapinga, 1980, vinden ook veel minder 'haperingen' (= half-gespeld) dan 'gespeld'). Verbeteringen ook niet – kennelijk corrigeren deze leerlingen zichzelf niet tijdens het lezen van structuurrijen. Deden ze dat wél, dan kan bezwaar gemaakt worden tegen het laten meewegen van dit soort antwoorden in de ag-score: letter-voor-letter spellen is immers een heel ander soort van strategie dan eerst fout lezen en dan corrigeren?

Kunnen we voor de ag-score, omdat dié voor meer dan 90% bestaat uit 'gespelde' woorden, stellen dat

het een redelijke indicatie is voor de mate waarin de leerling deze strategie toepast, voor de f-score in relatie met de 'raad'-strategie ligt dat anders. Wat is eigenlijk 'raden op woordniveau'? De betekenis die we daaraan impliciet toegekend hebben is, dat de leerling op grond van een gedeelte van de beschikbare visuele informatie, dus een gedeelte van de letters, een woord opzoekt in zijn 'woordbeeld geheugen' dat daar het meest op lijkt. In feite tracht hij het decodeerprobleem te omzeilen door tot directe identificatie over te gaan – de directe koppeling tussen het visuele beeld en de betekenis. Omdat hij het woord niet kent, zegt hij een woord dat hij wel kent en dat (visuele) gelijkenis vertoont.

Het probleem is nu dat we elk fout gelezen woord onder de noemer 'raden' hebben gerangschikt. Daar kan wel wat op afgedongen worden. Sommige woorden die fout gelezen worden, betekenen misschien niets en kunnen dus nooit uit het woordbeeldgeheugen gehaald worden, althans niet uit het geheugen waarin ketens van lettertekens aan betekenissen zijn gehecht. Wanneer een kind /trest/ leest voor *rest*, let het kennelijk niet op de betekenis, maar wel op de visuele informatie, al maakt het een volgordefout door de eindletter eerst te nemen. Andere fouten komen mogelijk voort uit een combinatie van letter-voor-letter en radend lezen: /r//u//s/ . . . /rust/ voor *grut*. Zo zijn er meer voorbeelden te geven die erop wijzen dat het te simpel is om alle fouten die gelezen worden zondermeer te laten bijdragen tot de 'raad'-score. Een kleine 30% van de foute antwoorden blijkt bij nadere analyse te bestaan uit woorden die niets betekenen, maar wel visuele overeenkomst vertonen met het gevraagde woord. De betekenis van deze foutencategorie zou verder onderzocht moeten worden. Daar staat tegenover dat ruim 70% van de foute antwoorden woorden zijn, die zowel iets betekenen als visuele overeenkomst met het gevraagde woord vertonen en daarom een goede indicatie zijn voor 'raden op woordniveau'.

Wanneer we op grond van het voorafgaande er voorlopig van uitgaan dat onze operationalisatie voor de twee leesstrategieën voor verbetering vatbaar is, maar toch voor exploratieve doeleinden wel redelijk valide, dan komen we nu toe aan de vraag of een onderscheid in 'spellers' en 'raders' wel een goede grondslag is voor differentiële behandeling ('aptitude x treatment interactions'). Er zijn verschillende redenen om aan te nemen dat dit niet het geval is.

Ten eerste is er de observatie dat S-lezers ook fouten maken en R-lezers ook spellen, al zijn er wel behoorlijke verschillen in de mate waarin dit soort antwoorden voorkomen in de twee groepen, althans bij het vooronderzoek (Tabel 4). In sommige geval-

len was toewijzing aan de ene of de andere groep echter vrij arbitrair, bijvoorbeeld wanneer er acht keer gespeld en acht keer fout gelezen werd op de structuurrij-toets (=R), of acht keer gespeld en zeven keer fout (=S). Met andere woorden: bij sommige leerlingen liggen de 'aptitudes' wel erg dicht bij elkaar.

Ten tweede – en dit achten wij een veel belangrijker argument dan het eerste, omdat in dergelijk vergelijkende onderzoeken arbitraire toewijzingen onvermijdelijk zijn – is er een duidelijk verschil in stabiliteit tussen de beide omwegstrategieën, zoals geconstateerd is in 3.8. Spellend lezen blijkt bij opeenvolgende toetsingen met een tussentijd van twee maanden een veel stabielere eigenschap dan fout lezen. Terugkerend tot hetgeen in par. 1.1. als een voorwaarde voor 'aptitude x treatment interactions' werd aangemerkt – eigenschappen die stabiel zijn in de tijd – zou nu de conclusie getrokken kunnen worden, dat de indeling in S- en R-lezers maar voor de helft aan deze voorwaarde voldoet. 'Radend' lezen, zoals bepaald door de f-scores, lijkt als eigenschap niet stabiel genoeg.

Nu kan het zijn dat het eerder behandelde probleem met de operationalisering van de f-scores dit verschijnsel verklaart. Toch zijn we geneigd om een andere mogelijkheid te opperen: radend lezen is een minder stabiel fenomeen om onderwijskundige redenen. Wanneer een kind letter-voor-letter leest geeft het blijk van inzicht in de structuur van ons schriftsysteem en de daardoor weergegeven spreektaal, het alfabetische systeem. Hoe omslachtig de weg die gevolgd wordt ook is, het is in principe een manier van lezen die tot ontsleuteling van het woord leidt. Een leerkracht zal deze strategie dan ook stimuleren wanneer het kind een woord niet direct herkent. Wanneer een kind echter gokt wat er staat, is het onduidelijk of het begrijpt hoe onze taal schriftelijk wordt weergegeven. Voor een leerkracht is ook moeilijk controleerbaar hoe het antwoord tot stand komt – een controle die juist bij hardop spellen zeer groot is. Een leerkracht zal de raad-strategie ontmoedigen en het kind trachten te oriënteren op de letter: spellend lezen in plaats van raden. Veel leerkrachten die in het Buitengewoon Onderwijs werken, bevestigen dit, bij navraag.

Hieruit kan ons inziens afgeleid worden dat het onjuist zou zijn om spellend en radend lezen op woordniveau te beschouwen als kwalitatief verschillende, maar in onderwijskundig opzicht gelijkwaardige leesstrategieën. Niet alleen vanuit de leerkracht geredeneerd, maar ook op grond van het resultaat van het beschreven onderzoek lijkt het plausibel om te stellen, dat spellend lezen de voorkeur verdient, al

is het verschil tussen de S- en de R-groep alleen aangetoond voor de tijdsfactor bij het lezen van structuurrijen. Dat impliceert echter, dat er tussen 'spelers' en 'raders' een kwantitatief verschil moet zijn, niet alleen op het moment van vergelijken, maar vooral ook in de toekomst: de spellers zouden een gunstiger prognose hebben wat betreft hun leesvoorwaarden, omdat ze beter georiënteerd zijn op de structuur van ons schriftsysteem.

Voor deze redenering is er – bij gebrek aan longitudinaal onderzoek – echter slechts indirect bewijs. Analyse van de gegevens van Boder (1973) en Bakker (1979a) geeft aan, dat de leerlingen die gelijkenis vertonen met 'spelers' ('dyseidetic') bij Boder en het 'P-type' bij Bakker, in hun onderzoeken betere leesprestaties leveren dan de leerlingen die gelijkenis vertonen met 'raders' ('dysfonetici' resp. het 'L-type'). Of deze verschillen significant zijn, valt echter niet te achterhalen. Eigen onderzoek in een aantal GLO-klassen leverde als resultaat op, dat er op een aantal punten verschil bestaat tussen R- en S-lezers in het voordeel van de S-lezers³. Hieruit zou men kunnen opmaken dat het onjuist is om de indeling 'raders' - 'spelers' te nemen als uitgangspunt voor 'aptitude x treatment interactions'.

Daar kan tegenin gebracht worden, dat uit het beschreven onderzoek niets blijkt van de veronderstelde superioriteit van de S-lezers, behalve een wat grotere tijdswinst op de structuurrij-toets. Dit zou het gevolg kunnen zijn van de matchingsprocedure, met name wanneer de geselecteerde S-lezers niet representatief zijn voor de totale S-groep van 29 leerlingen (daarmee zou het resultaat bovendien toegeschreven kunnen worden aan de z.g. regressie naar het gemiddelde). Vergelijking van de leesprestaties van de R-groep met de totale S-groep van 29, leert echter dat een dergelijk artefact niet in het onderzoek geslopen is. Scores op de Brus zijn voor de totale S-groep: gem. direct goed 13,2 bij een s.d. van 7,0; voor de R-lezers zijn deze getallen 12,5 en 7,0 (Tabel 4). We beschikken ook over gegevens met zinnen lezen: AVI 2a. gem. direct goed 78,1 bij een s.d. van 6,1 voor de totale S-groep; bij de R-groep: 75,4 en 7,3. Bij deze verschillen is er geen sprake van statistische significantie. Aangenomen mag dus worden dat regressieverschijnselen de resultaten niet beïnvloeden.

Dat geeft ruimte voor de interpretatie dat – mede gezien de grotere stabiliteit van het kenmerk 'spellen' – in een specifieke groep als de S-lezers in ons onderzoek, letter-voor-letter lezen een *hardnekkig* probleem kan vormen dat de verwachte superioriteit t.o.v. radend lezen reduceert. Het is dan niet voldoende om te stellen dat een op raden gerichte strategie dient te worden omgebogen tot een op spellend

lezen gerichte strategie. Daarna is de vraag aan de orde hoe 'spellen' kan worden omgezet in heele woord lezen: ook spellend lezen is, hardnekkig toegepast, een ineffectieve en weinig flexibele manier van lezen.

4.3. Praktische implicaties

Op grond van wat er in de vorige twee paragrafen is besproken, lijkt het verantwoord om m.b.t. de instructie die de onderzochte leerlingen in de loop der jaren hebben ontvangen te stellen, dat twee vooronderstellingen *niet* blijken op te gaan: 'veel aanpassen aan de leesinhouden leidt tot flexibel leesgedrag' en 'veel decodeeroefeningen leiden tot spellend lezen en daarmee tot beter lezen'.

Wat betreft de eerste vooronderstelling, de zwakste lezers die we onderzocht hebben – de b-groep – hebben in de loop der jaren zeer veel verschillende soorten leesinhouden te lezen gekregen: losse woorden, structuurrijtjes, wisselrijtjes, zinnen, verhaaltjes. Toch is hun leesvaardigheid nog zo fundamenteel zwak dat ze met een leesinhoud die ze qua vorm niet kennen, veel moeite hebben. Ze passen hun leesstrategie slecht aan en maken veel fouten. Men kan zich zelfs afvragen of de variatie, die ze gehad hebben in leesinhouden voor de betrokken groep van leerlingen, wel juist is. Het gemak waarmee 'gewone' leerlingen uit de onderwijsleersituatie de stimuli selecteren die voor het leren relevant zijn, is hun immers kennelijk vreemd?

Wat betreft de tweede vooronderstelling – veel decodeeroefeningen leiden tot spellend lezen en daarmee tot beter lezen – kan het volgende gezegd worden. Enerzijds lijkt het om onderwijskundige redenen – zoals de grotere controle die de leerkracht heeft over het leesproces – verantwoord om te stellen dat het voor het aanvankelijke lezen juist is om uit te gaan van een sterk analytische methode waarin het aanleren van de letters en auditieve vaardigheden (o.a. auditieve synthese) centraal staan, zeker wanneer er getwijfeld wordt aan de 'leesrijpheid' van de leerlingen. Een methode die dus – in tegenstelling tot een methode die begint met globalwoorden – het *spellend* lezen stimuleert. Deze conclusie is overigens niet nieuw (zie o.a. Bateman, 1969; Becker, 1977; Bolle, Meerwaldt & Reitsma, 1979); in methoden die bedoeld zijn voor kinderen in achterstandsituaties of voor kinderen in het Buitengewoon Onderwijs, worden deze uitgangspunten steeds vaker geheel of gedeeltelijk gehanteerd⁴.

Aan de andere kant, wanneer we naar de S-groep kijken, en incalculeren dat spellend lezen een zekere mate van stabiliteit heeft in de tijd, dan lijkt het ook

verantwoord om te stellen dat een dergelijke methode de problemen niet voor alle leerlingen oplost. De leerlingen uit scholen die aan ons onderzoek deelnamen, hebben in de loop der jaren niet alleen veel verschillende soorten leesinhouden gehad, maar vooral ook veel oefeningen die bedoeld waren om het decoderen te stimuleren, zoals letters discrimineren, letters benoemen, auditieve oefeningen, letter-clusters oplezen, etc. Toch lezen sommige leerlingen hardnekkig spellend. Fouten lezen trachten te vervangen door letter-voor-letter lezen is één stap, letter-voor-letter lezen vervangen door vloeiend lezen waarin de verschillende deelprocessen geïntegreerd zijn, is een tweede stap die ook ondernomen moet worden.

Het is op dit moment nog niet goed mogelijk om suggesties te geven hoe een leesinstructie eruit zou moeten zien die de flexibiliteit van de leesvaardigheid vergroot en verschijnselen als hardnekkig spellen doet afnemen, op één opmerking na. Elders hebben we beargumenteerd, dat het voor leerlingen met specifieke leesproblemen nuttig kan zijn om de leesinstructie niet alleen te richten op bijvoorbeeld het decoderen en het actief technisch lezen van verschillende leesinhouden, maar ook op het (passief) laten meelezen van teksten die op de cassetteband zijn ingesproken (Van der Leij, 1980a, 1980b). Niet het aanleren van omwegstrategieën zoals het letter-voor-letter lezen staat bij deze methode centraal, maar het imiteren van het 'perfecte model': de directe koppeling tussen wat er staat, hoe het klinkt en wat het betekent. Onderzoek toont aan dat middels deze methode bij kinderen die overeenkomst vertonen met de b-groep uit het eerste onderzoek een verbetering ontstaat in de manier waarop ze losse woorden en structuurrijen lezen. Hoewel de methode uitsluitend gericht was op het passief meelezen van zinnen, gingen de leerlingen ook beter *losse* woorden lezen – waarmee ze een vooruitgang vertoonden die zoals eerder gesteld de kern van hun leesprobleem raakt. De onderzoeken waren nog kleinschalig – de resultaten dienen in een groter onderzoek bevestigd te worden. Het is echter wel een aanwijzing dat het verbeteren van de leesvaardigheid ook op een andere manier kan dan via inhoudelijk gevarieerde en sterk op het decoderen gerichte methoden.

4.4. Implicaties voor verder onderzoek

Uit de voorafgaande paragrafen kan naar onze mening de conclusie getrokken worden *dat het zwaartepunt bij de psychologische differentiatie van leeszwakke kinderen niet zou moeten liggen op het groeperen van kinderen volgens stabiele kenmerken binnen*

de leesvaardigheid. Het ligt immers in de bedoeling van het onderwijs om verandering aan te brengen in de mate van flexibiliteit van de leesstrategie en de mate waarin niet-direct herkende woorden worden 'geraden' of 'gespeld'? Gegeven het primaat van de doelstelling dat het onderwijs kenmerkt lijkt het veeleer zinvol om als uitgangspunt voor differentiatie te nemen het stadium van leren lezen waarin de leerlingen verkeren en de instructiebehoefte die daarmee samenhangt. De aandacht verschuift daarmee van de verschillen in kenmerken van groepen leerlingen (b.v. auditieve versus visuele dyslectici; dysfonetici versus dysideetici; L-type versus P-type, zie 2.1.), naar de verschillende processen die in achtereenvolgende stadia van het leren lezen een rol spelen.

Wat betreft het *diagnostische aspect* lijkt het ons zinvol om het flexibiliteitsconcept en de voorkeursstrategie bij het lezen van structuurrijen veel meer te onderzoeken binnen één theoretisch kader, waarin het lezen van verschillende leesinhouden met elkaar in verband wordt gebracht. Vooral van belang is de vraag of de onderlinge verhouding tussen de manier waarop kinderen losse woorden lezen die ze niet direct kunnen identificeren, losse woorden die ze wel direct kunnen lezen en (diezelfde of soortgelijke) woorden in zinnen, differentiërende waarde heeft, niet alleen bij oudere leerlingen die specifieke leesproblemen hebben, maar ook bij jongere leerlingen die nog niet zo'n grote achterstand hebben opgelopen.

Wat betreft het *behandelingsaspect* zijn we van mening – ook al op grond van de literatuur die er de laatste jaren op dit gebied is verschenen (Cronbach & Snow, 1977) – dat er weinig aanleiding is voor het verder zoeken naar 'aptitude x treatment interactions' volgens het oorspronkelijke idee dat er groepen leerlingen bestaan, die overeenkomen qua leesniveau maar verschillen in kwalitatieve kenmerken en middels verschillende instructiemethoden tot dezelfde prestatie kunnen worden gebracht, althans wat taak-specifieke variabelen betreft. In plaats daarvan kan o.i. beter gezocht worden naar wat Tobias (1976) noemt 'achievement x treatment interactions' (de mate van gestructureerdheid en intensiviteit van de instructie neemt af bij toenemende beheersing van de vaardigheid), of naar wat wij zouden kunnen noemen 'process x treatment interactions' (de instructie richt zich op de processen die van belang zijn voor het beheersen van het leesstadium waarin het kind zich bevindt).

Duidelijk moge zijn dat hiermee het idee dat er verschillende sub-typen van leeszwakke kinderen bestaan, voorlopig als een weinig bruikbare basis voor

interne differentiatie wordt verworpen ten gunste van het idee dat er kinderen zijn die problemen onderkennen in verschillende stadia van het proces van leren lezen.

Noten

1. Uit dit onderzoek, ondernomen op twee lagere scholen te Zwolle, bleek dat in december eerste klassers, die onderwijs kregen middels de methode Letterstad (klanksynthetische methode) over het algemeen veel meer spellend lezen dan eerste klassers die de methode Zo/Veilig Leren Lezen ontvingen (structuurmethode). Wanneer de kinderen een woord niet direct herkenden, vertoonde de laatste groep significant meer antwoorden van twee typen: of ze gaven geen enkel antwoord, of ze noemden een betekenisvol woord dat er het meest op leek: /boom/ voor *boos* bijvoorbeeld. Het laatste verschijnsel kan radend lezen genoemd worden. Is er dus sprake van enige methode-gebondenheid bij spellend en radend lezen in december van klas 1, de zwakste lezers die Letterstad ontvingen vertoonden naast spellend lezen toch ook sterk de neiging tot het gokken wat er staat.
 2. Uit het onderzoek van Reitsma, Komen & Kapinga (1981) blijkt overigens wel dat de zwakkere begintweede klassers die les krijgen middels de analogiemethode van Brinkkemper relatief nogal basale leesfouten maken, zoals volgordefouten. Bij een klanksynthesemethode zoals Letterstad, komen dergelijke fouten veel minder voor. De auteurs zijn van mening dat dit een methode-effect kan zijn. In het ene geval – Brinkkemper – moet eerst de woordkern gelezen worden en daarna pas de letters die ervoor en erna staan, b.v. /àt/ ... /k/ ... /kat/. In het andere geval – Letterstad – moeten de letters benoemd worden in de goede volgorde en dan gesynthetiseerd, b.v. /k/ ... /à/ ... /t/ ... /kat/.
- Wat betreft anderssoortige fouten blijkt dat er een behoorlijke overeenkomst is tussen de structuurmethode Zo/Veilig Leren Lezen, en de klanksynthesemethoden Letterstad en Moet je horen ... we gaan lezen – er worden door zwakkere lezers veel woorden gespeld én veel echte fouten gemaakt. Zelfs in de analogiemethode wordt er gespeld – hoewel minder dan in de andere drie methoden – niettegenstaande het feit dat spellend lezen door de methode afgeraden wordt. Op dit moment, begin tweede klas, lijkt spellend lezen dus relatief methode-onafhankelijker dan in december klas 1 (noot 1).
3. Zowel in december als in april zijn ruim 60 eerste klassers die middels de methode Letterstad leesonderwijs kregen verdeeld in subgroepen. De zwakste twee subgroepen waren 'raders' en 'spellers', op dezelfde wijze gecategoriseerd als staat beschreven in 3.2. Opvallend is dat de S-groep op een aantal punten toch beter is dan de R-groep, hoewel hun scores op het aantal direct goed gelezen woorden in structuurrijen vergelijkbaar zijn. De

S-lezers zijn bijvoorbeeld beter in het lezen van een verhaaltje, ze maken op alle toetsen (Structuurrij, losse woorden, verhaaltje) minder fouten, spellen meer (maar dat ligt voor de hand gegeven het categoriseringscriterium) en ze doen er wat korter over. 'Raders' lezen dus over het geheel genomen minder goed dan 'spellers', althans wanneer de twee groepen geoperationaliseerd worden op de manier die wij gedaan hebben en de proefgroep het GLO betreft.

4. Zie bijvoorbeeld de methode Lezen, Spellend, Denken (uitg. Zwijzen) van Slavenburg et al., ontworpen in het kader van het project Onderwijs en Sociaal Milieu te Rotterdam. Daarin wordt erg veel aandacht besteed aan de auditieve kant van lezen. Het Curriculum Schoolrijpheid 2A (uitg. Malmberg) van In den Kleef dat veel toegepast wordt in het Buitengewoon Onderwijs, stelt ook de auditieve vaardigheden centraal als voorbereiding op het aanvankelijk lezen. Het Curriculum Aanvankelijk Lezen voor Speciaal Onderwijs CALSO (wordt binnenkort uitgegeven door Wolters-Noordhoff) van Mildenberg & Struiksma legt eveneens de nadruk op auditieve oefeningen en het aanleren van letters (zie ook Mildenberg & Van der Leij, 1981).

Literatuur

- Allington, R. L. & J. T. Fleming, The misreading of high-frequency words. *Journal of special education*, 1978, 12, 417-421.
- Bakker, D. J., Hemispheric differences and reading strategies: two dyslexias? *Bulletin of the Orton Society*, 1979(a), 29, 84-100.
- Bakker, D. J. & R. Moerland, *The effects of hemisphere-specific stimulation on the reading performance of reading disabled boys*. Paper presented at the Orton Society Annual Conference, Boston, Mass., nov. 1980.
- Bateman, B., A controversial view: research and rationale. In: L. Tarnopol (Red.), *Learning disabilities*. Springfield: Thomas, 1969.
- Becker, W. C., Teaching reading and language to the disadvantaged – what we have learned from field research. *Harvard Educational Review*, 1977, 47, 518-543.
- Berg, R. M. van den & H. G. te Lintelo, A.V.I. pakket. 's-Hertogenbosch: K.P.C., 1977.
- Boder, E., Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading patterns. *Developmental medicine and child neurology*, 1973, 15, 663-687.
- Bolle, C., P. Meerwaldt & P. J. Reitsma, Principiële accenten in het leesonderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979, 18, 547-553.
- Cronbach, L. J. & R. E. Snow, *Aptitudes and instructional methods*. New York: Irvington publishers, 1977.
- Doorn, J. J. van, *De invloed van verschillende soorten training op de leesstrategieën van kinderen met specifieke leesstoornissen*. Amsterdam: doctoraal scriptie V. U., 1979.
- Leij, A. van der, *Remediëring van ernstige leesproblemen door middel van de kijk- en luistermethode*. Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen, 1980a.

- Leij, A. van der, *Remediation of reading disabled children by presenting text simultaneously to eye and ear*. Paper presented at the Orton Society Annual Conference, Boston, Mass., nov. 1980b.
- Mildenberg, M. & A. van der Leij, De ontwikkeling van een methode voor aanvankelijk lezen in het speciaal onderwijs: CALSO. *CBO-blad*, 1981, 43, nr. 1, 2-16.
- Perfetti, C. A., Verbal coding efficiency, conceptually guided reading and reading failure. *Bulletin of the Orton Society*, 1980, 30, 197-208.
- Reitsma, P., N. Komen & T. Kampinga, Methoden voor aanvankelijk lezen: een vergelijking van leesresultaten na één jaar. *Pedagogische Studiën*, 1981, 58, 174-189.
- Seymour, P. H. K. & C. D. Porpodas, Lexical and non-lexical processing of spelling in dyslexia. In: U. Frith (Red.), *Cognitive processes in spelling*. London: Academic Press, 1980.
- Tobias, S., Achievement treatment interactions. *Review of educational research*, 1976, 46, 61-74.
- Vellutino, F. R., Alternative conceptualizations of dyslexia: evidence in support of a verbal-deficit hypothesis. *Harvard Educational Review*, 1977, 47, 334-354.

Curricula vitae

A. van der Leij (1946) studeerde in 1972 aan de Universi-

teit van Amsterdam af in de psychologie. Hij was toen al enige tijd verbonden aan het Gemeentelijk Schoolpsychologisch Bureau te Zwolle, waar hij zich o.a. bezighield met de toelating en begeleiding van een aantal BuO-scholen, de begeleiding van kleuter- en lager onderwijs en derg. Sinds 1977 is hij verbonden aan de vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek van de Vrije Universiteit te Amsterdam, werkeenheid 'Gespecialiseerd onderwijs'. Onderzoeksprojecten: differentiatie en behandeling van kinderen met ernstige leesproblemen en de integratie van LOM- en ML-kinderen in één school voor speciaal onderwijs.

H. van Doorn (1953) studeerde in 1979 aan de Vrije Universiteit af in de ontwikkelingspsychologie. Als assistent en in het kader van zijn scriptie heeft hij zich met de hiervoor beschreven onderzoeken beziggehouden. Sindsdien is hij als medewerker verbonden aan de vakgroep met als onderzoeksonderwerpen: de instructie-gevoeligheid van kinderen met leerproblemen op het gebied van lezen, spelling en rekenen.

Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Pedologie en Speciale Pedagogiek, Vrije Universiteit, Koningslaan 22, 1075 AD Amsterdam

Manuscript aanvaard 28-4-'81

Een baken voor de jaren tachtig

Notities bij het verschijnen van de vijfde druk van *Beknopte Didaxologie**

Het jaar 1981 heeft zich voor de Nederlandstalige onderwijskunde tot dusver onderscheiden door een tweetal belangrijke gebeurtenissen. Aan het begin van dit jaar bracht een groep onderwijskundig georiënteerde schrijvers het boek 'Onderwijs: bestel en beleid' op de markt (Van Kemenade e.a., Groningen 1981). Daarmee werd aan Idenburgs geesteskinderen 'Schets van het Nederlandse schoolwezen' (1960) en 'Theorie van het onderwijsbeleid' (1970) een boekwerk toegevoegd, dat in een lang gevoelde behoefte voorziet.

Zeer onlangs vond een tweede evenement plaats. De schrijversgroep De Corte, Geerligts, Lagerweij, Peters en Vandenberghe zorgde ervoor, dat van hun inmiddels veelgelezen *Beknopte Didaxologie* (eerste druk 1972) een vijfde, bewerkte, editie verscheen. De inhoud van dit boek, dat blijkens het woord vooraf bedoeld is als baken in de steeds groeiende stroom van sociaal-wetenschappelijke literatuur over het samenspel van onderwijzen en leren, is zodanig vernieuwd, dat we ook in de jaren tachtig kunnen beschikken over een inventarisatie van relevante onderzoeksgegevens op het gebied van het didactisch handelen. Het verzorgen van een dergelijke inventaris is geen geringe zaak. Reeds de lijst van geraadpleegde en verwerkte literatuur levert daarvan een eerste bewijs. Deze beslaat ruwweg geteld ruim negenhonderd titels van boeken en tijdschriftartikelen. Wie studeren wil kan met deze bibliografie voorlopig vooruit.

Het lijkt onfatsoenlijk, bij het overdenken van de inhoud en waarde van een boekwerk met een kwantitatieve opmerking over bibliografische aspecten te beginnen. Men zou daardoor gemakkelijk de indruk kunnen wekken de rest van het boek bij voorbaat wat te willen bagatelliseren. Dat ligt nu juist allerminst in mijn bedoeling. Ik beschouw die aspecten in hun kwantitatieve verschijningsvorm namelijk als een directe aanwijzing, dat Nederlandse en Belgische onderwijskundigen, dito praktiserende onderwijsgeven

en overige belangstellenden om een boekwerk als het onderhavige verlegen zaten.

De aanblik van zoveel titels geeft aanleiding tot gevolgtrekkingen van verschillende aard. Ik noem er enkele: a) het onderwijskundig denken 'all over the world' heeft in het laatste tiental jaren beslist niet stilgestaan; b) wie overbodig werk wil voorkomen, moet bij het 'inlezen' ten behoeve van een onderzoeksproject vooral niet over één nacht-ijs gaan; c) we zullen ons in de komende jaren veel moeite moeten getroosten het waardevolle van het minder waardevolle te schiften; d) synthetiserende studie met betrekking tot primaire onderzoeksgegevens dient te worden aangemoedigd; e) het werk van generalisten verdient stimulering – zij zullen mede op basis van het werk der specialisten met name de samenhang der verschijnselen op micro-, meso-, exo- en macro- 'systemisch' niveau in het oog moeten houden; f) een chaotische vloed van onderzoeksgegevens vraagt om helder denken en ordenend modelgebruik, beide gedragen door klare taal.

Punten als zojuist vermeld mogen worden opgevat als uiting van gepaste bezorgheid omtrent de rol die de wetenschap in het algemeen en de onderwijskunde in het bijzonder in een samenleving te vervullen heeft. Door hun boekwerk een baken te noemen leggen de schrijvers van die bezorgdheid getuigenis af. *Beknopte Didaxologie* biedt een voorlopige pleisterplaats, een tijdelijk rustpunt, dat – mits als zodanig door de gebruiker benut – gelegenheid biedt op adem te komen en plannen te overwegen ter verdere bezinning en verdieping.

Het onderhavige boekwerk zorgt voor een weloordachte boedelbeschrijving. Het biedt een instrumentarium van modellen, begrippenkaders, overzichten, theorieën en zienswijzen die perspectieven openen voor voortgezette studie.

Wat de schrijvers met woorden hebben geprobeerd, heeft Arend van Dam in cartoons getracht tot uitdrukking te brengen. In goed getroffen lijnen – alleen de cartoon op pagina 26 komt minder gelukkig bij mij over – maakt de tekenaar duidelijk, dat ook nonverbale elementen in overdracht van kennis een nuttige functie kunnen vervullen. Een goed 'cartonist' werkt intuïtief, hij doet een beroep op iemands gevoel voor humor en diens creativiteit om langs

* E. De Corte, C. T. Geerligts, N. A. Lagerweij, J. J. Peters en R. Vandenberghe, *Beknopte Didaxologie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981⁵.

andere weg dan via woorden tot een treffen met de problematiek te komen. Ik weet dat cartoons in een studieboek ook het effect van infantiliseren kunnen hebben. In zo'n geval vervullen ze slechts de rol van 'verluchtigend plaatje'. Ze dragen er niet toe bij de lezer en gebruiker van het boek op functionele wijze met de desbetreffende stof in aanraking te brengen. Slecht gekozen cartoons werken dan als Fremdkörper. De in het onderhavige boek opgenomen cartoons zijn evenwel functioneel – niet in de laatste plaats vanwege hun directheid en relativerende werking. Ik zou wel willen, dat er in ons onderwijs meer mensen werkzaam waren die, zoals Van Dam, de kunst van het 'cartoneren' verstaan. Oren in ogen veranderen is een didactische gave, die in onze scholen duidelijk te dun gezaaid is. Genoeg daarover.

Toen ik het boek bij wijze van eerste kennismaking doorbladerde – een globaal survey behoort in dit soort situaties het eerste werk te zijn – viel het mij op, dat een essentieel element schitterde door afwezigheid: een register van personen en zaken. Mijn eerste reactie was, dit de schrijvers en hun uitgever in collegiale openhartigheid, doch niet minder onverbiddelijk aan te rekenen als een ernstige omissie. Een boek, dat een baken wil zijn, moet de mogelijkheden en functies van een baken in alle opzichten tot hun recht laten komen.

Kohnstamm – nestor van de wetenschappelijke didactiek in Nederland – heeft de waarde van een dergelijk register meermalen krachtig aanbevolen. Een leerboek – zo zal vermoedelijk zijn achterliggende redenering geweest zijn – is een soort veruitwendigd geheugen. Ons geheugen functioneert het best, wanneer ten aanzien van opnemen, bewaren, verwerken en terugvinden veel werk gemaakt wordt van ordening en overzicht. In zijn ideeën over het 'leren-denken-onder-eigen-verantwoordelijkheid' speelde het leren hanteren van ordeningsmiddelen en allerlei andere vormen, die hij als 'kennis van hoger niveau' beschouwde, een belangrijke rol.

Waarom hebben de samenstellers van *Beknopte Didaxologie* ervan afgezien een register van personen en zaken op te nemen? Ervan afgezien, want zeker is wel, dat hier geen sprake zal zijn van iets, dat men door een abuis in de samenwerking vergeten is. Ik kan mij evenmin voorstellen, dat men de hoeveelheid geduldwerk, die zo iets nu eenmaal vraagt, gemakshalve uit de weg heeft willen gaan. Mijn conclusie is dan ook, dat de wijze waarop dit boek is gecomponeerd zich kennelijk weinig voor het samenstellen en opnemen van een dergelijk register leende. In de compositie liggen namelijk elementen vervat, die zo'n register min of meer overbodig maken. Een duidelijk voorbeeld daarvan is m.i. de gedetailleerde inhoudsopgave die aan het boek als geheel en aan elk hoofdstuk afzonderlijk voorafgaat. Die detaillering komt het snel localiseren van vindplaatsen ten goede. Vermoedelijk is er nog een andere reden, die de samenstellers deed besluiten het bedoelde register weg te laten. Veel boeken hebben namelijk wel een register van personen en zaken, maar de gebruikswaarde daarvan staat soms in geen verhouding tot de moeite die men zich voor het samenstellen heeft moeten getroosten. Wat heeft het bijvoorbeeld voor zin, de vindplaats van een

naam of een begrip te vermelden, om ter plekke aangekomen te moeten vaststellen, dat naam of begrip slechts tussen haakjes, in een voetnoot, of – wat ook wel voorkomt – in het geheel niet gepresenteerd worden. In zo'n geval belooft een register meer dan in de tekst van het boek is waargemaakt. Dit overwegende, heb ik mijn aanvankelijke bedenkingen laten varen.

Geen register van personen en zaken, maar niettemin een boek dat door opname van andere naslagelementen alle gelegenheid biedt, snel te komen tot wat men zoekt. In dit verband wil ik de aandacht vestigen op het feit, dat elk hoofdstuk door een korte inleiding wordt geopend. Zo'n inleiding werkt – als men het begrip ruim genoeg neemt – als een soort 'advance organizer', een functie, die door de reeds gesignaleerde cartoons wordt verstevigd. De inleidingen maken het mogelijk, dat men alvorens 'echt te gaan studeren' elk hoofdstuk met een bliksembezoek vereert. Slimme studenten organiseren hun leeractiviteiten nog steeds volgens het principe van de concentrische leergang. Korte inleidingen per hoofdstuk komen hen goed van pas.

Er valt nog een element te noemen, dat in dit boek volgens mij een baken- en naslagfunctie vervult. Ik denk aan de lijst van geannoteerde literatuur die aan het eind van elk hoofdstuk is opgenomen. Het vermelden van dergelijke lijsten is bijzonder waardevol. De lijsten verschaffen in korte trekken zorgvuldig geformuleerde informatie, die de lezer stimuleren monografieën, die de samenstellers zelf als zinvol en verhelderend hebben ervaren, voor voortgezette verdieping ter hand te nemen. Uiteraard moet men bij een dergelijke strategie van voorsorteren voorzichtig zijn. Geen student mag zich van de plicht ontslagen achten, uit te zien naar publikaties die wellicht door anderen over het hoofd werden gezien. Het is daarom goed, dat de auteurs bij het annoteren van de door hen geselecteerde publikaties op moderate wijze gebruik maken van waardeoordelen.

Grafische voorstellingen, schema's, overzichten en punts-gewijze opsommingen worden in het boek veelvuldig gehanteerd. Dit soort vormen van gecomprimeerde presentatie kunnen er, zoals bekend, toe bijdragen, dat een moeizaam begaanbare leerweg in versneld tempo kan worden afgelegd. Door eerst aandacht te schenken aan wat in optisch overzichtelijke zin op kleine schaal is bijeengebracht, kan het doornemen, lezen of bestuderen van de doorgaans meer tijd vergende teksten worden vergemakkelijkt. Door het opnemen van elementen, als in dit verband bedoeld, geven de samenstellers van het boek blijk, in te willen spelen op studietechnieken, die het lineaire bezigzijn-van-bladzij-tot-bladzij doorbreken. Lerend bezigzijn met boeken kan aan doelmatigheid winnen, wanneer men het aandurft af te stappen van de gewoonte een boek regel voor regel, bladzij voor bladzij of hoofdstuk voor hoofdstuk door te ploegen. Een boek dat niet enkel teksten levert, maar ook langs andere weg aan leeractiviteiten appelleert kan voor die durf een stimulans betekenen.

Inhoud en omvang van het voorliggende boek staan in duidelijk contrast met wat ten aanzien van het onderwijs-leerproces binnen de microsfeer in vroeger jaren is versche-

nen. Wie een goede dertig jaar geleden met de bestudering van dit proces begon vond in de Nederlandse literatuur weinig of geen publikaties waarin de problematiek van het didactisch handelen op systematische wijze en met aanspraak op voorlopige volledigheid aan de orde werd gesteld. Wel waren aanzetten tot exploratie van deelgebieden voorhanden, vooraan een voortreffelijk monument als 'Keur uit het didactisch werk van Kohnstamm' (1952). Vaak geciteerde schrijvers waren voorts o.a. Waterink, Langeveld, Nieuwenhuis, Stellwag, Perquin en Prins – een globale en onvolledige opsomming van pioniers die er naar streefden het didactisch handelen een wetenschappelijke basis te geven. Van de buitenlandse schrijvers vermeld ik in dit verband o.a. de namen van Schwerdt, Copei, Willmann, Eggersdorfer, Mursell, Castiello, Stöcker, Roth, Hillebrand en Guyer. Inspirerend werkten voorts verscheidene edities van het jaarboek van de 'National Society for the Study of Education', met betrekking waartoe ik verwijzen wil naar deel I van de 49-ste uitgave: *Learning and Instructions*, die in 1950 verscheen. Het tableau is, zoals ik reeds aangaf, verre van volledig. Naast wetenschappelijke verhandelingen waren er leerboeken voor de algemene en bijzondere didactiek, de pedagogiek en de psychologie, zoals deze vakken op de toenmalige kweekscholen werden onderwezen. Ik noem in dit verband ook de bekende door Wolters uitgegeven serie 'Naar een nieuwe didactiek', die een generatie van jonge onderwijzers en onderwijzeressen stimuleerde tot onderwijsvernieuwing, alsook de serie 'Moderne onderwijssystemen' – eveneens door Wolters uitgegeven. Beide series gingen vergezeld van een 'Algemene Inleiding', voor eerstgenoemde serie door Kohnstamm, voor de tweede door Nieuwenhuis geschreven – in beide gevallen was sprake van veel gelezen boekjes, waarin theoretisch en praktisch gericht onderwijskundig denken hand in hand gingen. Het midden der 50-er jaren werd in opvoed- en onderwijskundige zin o.m. gemarkeerd door het verschijnen van het 'Gedenkboek voor Prof. Dr. Ph. A. Kohnstamm' (1957), geredigeerd door Langeveld, Nieuwenhuis, Post en Stellwag. Een bundel bijdragen van uiteenlopende thematiek, die een beeld gaven van de wijze waarop de voor Nederland nog jonge studierichting der Pedagogiek van de grond begon te komen. Voorts vermeld ik gaarne Stellwags iets eerder verschenen 'Begane wegen en onbetreden paden'. Van onderwijskunde als afzonderlijke discipline was nog geen sprake – pedagogiek en didactiek waren in de opzet van de studie nog nauw met elkaar verstrengeld, volgens sommigen terecht, volgens anderen echter een huwelijk vormend, dat maar beter kon worden ontbonden.

Aan het einde van die jaren is Bijl bezig met het schrijven van zijn proefschrift, dat in 1960 onder de titel 'Inleiding tot de algemene didactiek van het basisonderwijs' verschijnt, en waar de auteur zich een onverdacht voorstander betuigt van de gedachte, dat beide per definitie met elkaar verbonden zijn. (De wetenschappelijke controverse hieromtrent is nog steeds geen zaak die als afgehandeld kan worden beschouwd). Met het verschijnen van Bijls proefschrift begint er wat meer systematiek in de zaak te komen, iets waaraan inmiddels ook Van Gelder had bijgedragen. In samenwerking met Prins had hij in een artikel voor Kohnstamms bovenvermeld Gedenkboek reeds gesteld, dat het uit-

gangspunt voor onderwijskundig onderzoek gezocht diende te worden in de concrete didactische situatie (pag. 52). In 1958 verschijnt 'Vernieuwing van het basisonderwijs', waarin die gedachte verder wordt uitgewerkt. Graag citeer ik de volgende passage: 'Een nadere bezinning op de didactiek laat zien, dat de didactiek haar uitgangspunt moet vinden in de concrete situatie van het onderwijzen en het leren van het kind. Voorzover de didactiek als kunst wordt beschouwd, neemt de persoonlijkheid van de onderwijzer, zijn toewijding, zijn inventiviteit en zijn geestdrift de voorname plaats in. Als wetenschap echter zal de aandacht gericht moeten zijn op de analyse van het leerproces, op de systematische beschouwing van de didactische beginselen, op de ordening van de leerstof en op de vorming van leersituaties'.

In de jaren 60 worden deze intenties door Van Gelder in daden omgezet. In 1965 verschijnt in 'Mededelingen van het Pedagogisch Instituut der Rijksuniversiteit te Groningen' van zijn hand een drietal bijdragen onder de titel 'Didactische Analyse', waarin hij, uitgaande van een vijftal didactische sleutelvragen, een opzet presenteert voor een theoretisch model. Dit model, dat de grondslag vormt voor jaren van vruchtbare didactische arbeid in theoretische en praktische zin, heeft met name invloed gehad in de leergangontwikkeling voor de onderwijskundige vakken binnen de Pedagogische Academies en de Nieuwe Lerarenopleidingen. Nog steeds over de jaren 60 schrijvend mogen zeker de namen van De Block en Knoers niet onvermeld blijven. Beiden hebben met hun publikaties, zij het vanuit andere gezichtshoeken, aan de ontwikkeling van het onderwijskundig denken in België en Nederland in genoemde periode waardevolle bijdragen geleverd. Ik ben met zeven-mijlslaarzen door een twintigtal jaren heengestapt. Wie zulke grote stappen maakt, ziet onherroepelijk veel over het hoofd. Meer bijdragen noemen valt buiten het bestek van dit intermezzo, dat bedoeld is als ruwe schets van een periode die de historische achtergrond vormt van de onderwijskundige bedrijvigheid die aan het tot stand komen van het thans voorliggende boekwerk is voorafgegaan.

Op naar de 70-er jaren, de periode waarin *Beknopte Didaxologie* laat zien, dat het onderwijskundig denken in de voorafgaande jaren voldoende stof heeft opgeleverd om met name wat de microstructuur van het onderwijs-leerproces betreft aanspraak te kunnen maken op een geordende presentatie. Niet lang daarvoor was in de U.S.A. het boek van De Cecco (*The psychology of learning and instruction*; 1968) verschenen. Dit boek behoorde, voor zover ik kan overzien, tot de eerste pogingen om een leerboek voor onderwijskundig geïnteresseerden te publiceren in een vooral didactisch verantwoorde opzet en lay-out. Het werd aan het eind van de 60-er jaren door pedagogiekstudenten aan Nederlandse universiteiten duchtig bestudeerd. Het daarin vervatte Nederlandse 'basic-teaching' model van Glaser bleek houvast te geven en werd door de betrokken auteur als hoeksteen voor de opbouw van zijn boek benut. Didactische vragen, beginselen en onderzoeksresultaten werden in een geordend geheel bijeengebracht. Dat de lectuur zo goed als volledig sloeg op het Angelsaksisch taalgebied werd door velen terecht als een bezwaar ervaren.

Ook op het Europese continent, immers, was inmiddels wel het een en ander van de grond gekomen. Het werk van met name Van Gelder mag zeker als baanbrekend worden beschouwd en gezien worden als een directe stimulans om over een Nederlandstalige pendant van bijvoorbeeld een boek als dat van De Cecco te gaan nadenken. De schrijversgroep van *Beknopte Didaxologie* heeft er dan ook verstandig aan gedaan, de mogelijkheden van een Nederlandstalige inleiding tot de studie van het onderwijsleerproces in overweging te nemen. De resultaten van het overleg leidden tot een publikatie, die via enige herdrukken en een vertaling in het Duits en het Frans in brede kringen van geïnteresseerden weerklink heeft gevonden. De mate van weerklink valt moeilijk te kwantificeren. Raadpleegt men echter artikelen en boeken over onderwijskundige problemen, verschenen in de afgelopen jaren, dan vindt men het

boek van De Corte c.s. veelvuldig geciteerd. Ik meen dit als een graadmeter te mogen beschouwen voor de invloed die in Nederland en België aan het onderhavige werk kan worden toegeschreven. Het boek heeft in de tien jaren van zijn bestaan aan een groeiende behoefte beantwoord. Ik vermoed, dat het ook in de komende jaren op een waarderend lezerspubliek zal mogen rekenen. 'Een baken voor de jaren tachtig' leek mij daarom een passende titel voor dit epistel, dat de vijfde, herziene druk van dit niet alledaagse geschrift van een waarderend woord vergezeld wil doen gaan.

J. van Bergeijk

Manuscript aanvaard 24-6-'81

Boekbespreking

Gerards, F. M., T. Gordebeke & J. Brouwers, *Effectief onderwijs. Praktijkboek voor het omgaan met leerlingen*, Nelissen, Bloemendaal, 1980, 120 pp., f 21,90, ISBN 90 244 1070 3.

Deze publikatie van drie medewerkers van een Medisch Opvoedkundig Bureau bevat de kernideeën uit een cursus waarin leerkrachten getraind worden in het efficiënter omgaan met leerlingen. De omgangsvaardigheden die in deze cursus aan bod komen, worden geïllustreerd met talrijke voorbeelden uit de praktijk en elk onderdeel wordt afgesloten met vragen en opdrachten ter verwerking van de stof.

De auteurs gaan ervan uit dat leerkrachten voortdurend met probleemsituaties geconfronteerd worden. Dit is het geval in de omgang met directie, met collega's en ouders en vooral met leerlingen. De auteurs schrijven deze problemen in de eerste plaats toe aan de gebrekkige relatievormen van de betrokkenen. Vooral in relatie tot leerlingen achten zij het wenselijk leerkrachten een meer effectieve omgangsstijl en daaruit voortvloeiende vaardigheden bij te brengen. Dergelijke wijzen van reageren verschillen wezenlijk van de traditionele, op macht gebaseerde relatiepatronen, doordat ze geen afbreuk doen aan de 'persoon' van de leerling, doch integendeel zijn positieve zelfbeleving bevorderen en langs deze weg zijn zelfstandigheidsontwikkeling, die volgens de auteurs als het ultiem opvoedingsdoel te beschouwen is.

Drie omgangsvaardigheden die leerkrachten met dit doel voor ogen kunnen toepassen wanneer zich in de omgang met leerlingen problemen voordoen, komen in het boek achtereenvolgens aan bod.

In situaties waarbij het probleem bij de leerling gelegen is (bijvoorbeeld wanneer een leerling bang is voor een examen) dringt de leerkracht geen oplossing op, maar is hij de leerling behulpzaam bij het zelfstandig oplossen ervan. Daarbij maakt hij gebruik van de techniek van het actief luisteren. Dit komt volgens de auteurs hierop neer dat de leerkracht tracht te achterhalen wat de leerling met zijn boodschap precies bedoelt en de gedecodeerde boodschap en de bijhorende gevoelens terugspiegelt.

Is het niet een leerling die met een probleem zit, maar de docent die gefrustreerd wordt in zijn behoeften (bijvoorbeeld wanneer leerlingen niet opletten en telkens zijn betoog storen), dan is het vooreerst van belang dat hij dit erkent en niet de vergissing begaat het probleem in hun schoenen te schuiven. Het is verder wenselijk dat de leerkracht dan ik-boodschappen uitzendt. Zo'n boodschap omvat de beschrijving van het gedrag van de leerling(en); het duidelijk merkbare effect daarvan op de docent en de ge-

voelens van deze laatste als gevolg van dit merkbare effect. Volgens de auteurs is er een reële kans dat de leerling zijn gedrag zal wijzigen om aan de behoeften van de leerkracht tegemoet te komen, wanneer laatstgenoemde eerlijke informatie geeft over wat zijn gedrag bij hem oproept.

In weer andere gevallen hebben leerlingen en leerkracht samen een probleem (bijvoorbeeld de leerlingen willen een vrije les en de leerkracht wil het programma afmaken). Dan is er sprake van een meningsverschil of een behoeftenconflict. Volgens de auteurs worden dergelijke probleemsituaties het best opgelost met behulp van de overlegmethode: een procédé waarbij in geen enkele fase van het gezamenlijk probleemoplossingsproces door één van beide partijen macht wordt uitgeoefend en de gevonden oplossing daarvoor voor iedereen acceptabel is.

Reeds uit de titel blijkt dat de auteurs met deze publikatie geen theoretische pretenties claimen en hun enige bedoeling is leerkrachten behulpzaam te zijn bij de uitoefening van hun vaak frustrerende dagtaak. Lezers die de behoefte hebben zich verder in de behandelde materie te verdiepen, verwijzen de auteurs naar de literatuursuggesties op het einde van het boek. Deze lijst, waaraan de auteurs naar eigen zeggen ook de ideeën ontleend hebben voor het schrijven van dit boek, bevat o.a. de klassieke onderwijskundige bijdragen van humanistische psychologen zoals Tausch & Tausch (1972) en Rogers (1973). Rechtstreeks model voor dit boek stond evenwel een andere publikatie uit deze lijst, nl. Gordons 'Teacher effectiveness training'. Er is een opvallende gelijkenis tussen beide werken, niet enkel wat betreft de titelkeuze en de opbouw van het boek, maar tevens met betrekking tot concrete beschrijvingen van de diverse probleemsituaties en de bijhorende oplossingsmethoden. Jammer genoeg vinden we ook de belangrijkste zwakheden van deze erg 'Amerikaanse' klassieker terug in onderhavig werk. We stippen er enkele aan.

In navolging van Gordon reiken de auteurs in hun boek een aantal omgangs- en probleemoplossingsvaardigheden aan 'die heel gemakkelijk in het bestaande patroon te integreren zijn' (pag. 24). Wat de auteurs hierbij onvoldoende onderkennen, zijn een aantal eigenschappen van de vigerende onderwijspraktijk op macro-, meso- en micro-structureel vlak gelegen, die onverzoenbaar zijn met het door hen geproclameerde opvoedingsideaal, nl. zelfstandigheid.

Daarvoor zijn belangrijke hervormingen van structurele aard onontbeerlijk (Rogers, 1973). Wijzigingen op dit terrein zullen bovendien als gunstig neveneffect hebben de verdwijning van talloze problemen van disciplinaire en motivationele aard, die door de auteurs in kwestie met zoveel ijver aangepakt worden. Een andere recente publikatie, met een analoog doel opgezet doch met een enigszins beperkter toepassingsgebied – nl. Laevers e.a., 1980 – lijkt ons een minder eenzijdige poging tot opbouw en uitwerking van een onderwijs waarin een dergelijk 'humanistisch', of beter 'emancipatorisch' opvoedingsideaal nagestreefd wordt. De zelfrealisatie van de kinderen wordt daarin nagestreefd vanuit drie complementaire praktijkprincipes, nl. maximaal kleuterinitiatief; ervaringsgerichte omgang en maximale verrijking van het milieu.

Daarnaast spiegelen de auteurs de lezer op sommige plaatsen een vrij naïef beeld van de menselijke psyche en de intermenselijke communicatie voor. Daardoor komt de complexiteit maar tevens het eigenlijke positieve belang van de sociaal-emotionele kant van het onderwijsgebeuren onvoldoende uit de verf: Volgens de auteurs komt de techniek van het actief-luisteren hierop neer dat de leerkracht voor zichzelf tracht uit te maken wat de leerling met zijn boodschap bedoelt en dit samenvat met zijn eigen woorden (p. 54-55). Dit heeft als positief gevolg dat de leerling zich uitgenodigd voelt om door te gaan met de uiting van zijn gevoelens én biedt hem tevens de kans te controleren of hij door de leerkracht goed begrepen wordt (p. 58-59). Ongetwijfeld duiden de auteurs hiermee op belangrijke componenten en waardevolle gevolgen van de techniek van actief of empathisch luisteren. Maar een meer fundamenteel proces dat erdoor in werking wordt gesteld wordt veronachtzaamd, nl. het stimuleren van de van zichzelf vervreemde mens die de leerling alras is, om door te dringen tot de exploratie en thematisering van zijn eigen diepere erva-

ringsstroom (zie Gendlin, 1978). Laevers e.a. (1980) spreken in dit verband van bevrijdingsprocessen. Daartoe volstaat actief luisteren niet. De leerkracht zal zelf kansen creëren tot het ter sprake brengen en thematiseren van gevoelens.

Ondanks de hierboven vermelde kritieken zijn we overtuigd van de praktische waarde van het voorliggend boek in de (bij)scholing van leerkrachten. Zij vinden er vele aanwijzingen in om allerhande dagelijkse problemen het hoofd te bieden. Of ze de aangereikte vaardigheden dan gebruiken om de uitwassen van een onderwijssysteem dat de zelfstandigheid van de leerlingen vaak eerder beknot dan bevordert, te camoufleren, dan wel om te komen tot écht zelfstandigheidsbevorderend onderwijs, laten de auteurs evenwel aan de leerkrachten zelf over.

L. Verschaffel

Literatuur

- Tausch, R. & A. M. Tausch, *Psychologie van opvoeding en onderwijs*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1972.
 Rogers, C., *Leren in vrijheid*, De Toorts, Haarlem, 1973.
 Gendlin, E., *Focusing. A step-by-step technique that takes you past getting in touch with your feelings to change them and to solve your personal problems*, New York, Everest House, 1978.
 Gordon, T., *Beter omgaan met kinderen. De nieuwe manier van samenwerking op school en thuis*, Elsevier, Amsterdam, 1979.
 Laevers, F., C. Derycke, M. P. Van Houte en L. Depondt (Red.), *Werkboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk. Deel 1. De eerste stappen*, Leuven, Projectgroep Ervaringsgericht Onderwijs, V.Z.W., 1980.

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Info

12e jaargang, 1981, nr. 5

Een oriëntatie op het didactisch handelen bij het onderwijs aan volwassenen, door J. Hendriks en R. Prins
 Huiswerk in het voortgezet onderwijs: een onderzoek, door C. Veenstra

Info

12e jaargang, 1981, nr. 6

Curriculumontwikkeling en roldoorbreking: een analyse van vijf onderwijsprojecten, door M. E. de Wijs

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
 6e jaargang, 1981, nr. 7

Van de redactie, door J. Heene

In memoriam Leon van Gelder, door J. van Bergeijk en C. Morsch

De plaats van de docent in een vernieuwingsproces, door R. van den Berg en R. Vandenbergh

Een nieuwe opleiding voor leerkrachten basisonderwijs in Frankrijk, door C. C. de Keyser

Martinus Langeveld en Nicolaas Beets, door R. van der Kuur

Over opvoeding en maatschappij, door J. Masschelein

Over de mogelijkheden en de grenzen van de opvoeding, door J. Bijl

Een kennistheoretische keuze in de pedagogiek, door M. J. I. Bos

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
 6e jaargang, 1981, nr. 5

Schatting van de studietijd met matrix sampling, door D. N. M. de Gruyter
 Correctievoorschriften voor de beoordeling van openvragen en interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, door T. de Jong
 Multiple evaluatie in plaats van multiple choice, door A. D. Dirkzwager

Notities en Commentaren

Studiejaar en tentamenresultaat, door H. F. M. Crombag
 Een leerzame omgeving voor de empirische discussie, door A. D. Dirkzwager
 Enkele opmerkingen bij Dirkzwagers 'kritiek', door P. Koele

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
 20e jaargang, 1981, nr. 9

Redactioneel, door R. de Groot
 Orthopedagogiek in (jeugd-)welzijnsland, door J. E. Rink
 Het gebruik van de BOS 2-30 bij zwakzinnige inrichtingskinderen, door R. Menke, B. F. v.d. Meulen en M. Smrkovsky
 Gezinsvervangende tehuizen voor geestelijk gehandicapten, door H. C. Schipper

Ontvangen boeken

Anbeek, T. en J. J. Kloek, *Literatuur in verandering. Voorbeelden van de vernieuwing in het proza tussen 1879 en 1887*, Martinus Nijhoff, 's-Gravenhage, 1981, f 27,50

Chalmers, A. F., *Wat heet wetenschap. Over aard en status van de wetenschap en haar methoden* (Vertaling van: What is this thing called science, 1976), Boom, Meppel, 1981, f 29,50

Christie, T. en G. M. Forrest, *Defining public examination standards*, Macmillan Education Ltd., Basingstoke, 1981, £ 4.95

Duijker, H. C. J., A. C. Dudink en P. A. Vroon, *Leerboek der psychologie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 65,75

Euwema, J., *Aspecten van de geestelijke jeugdgezondheids-*

zorg (serie Jeugdgezondheidszorg 1), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 25,-

Gennep, A. van, *Begaafdheid*, Boom, Meppel, 1981, f 26,50

Groot, R. de, *Adolescenten met leermoeilijkheden in het IBO*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 39,-

Haaren, J. van, en J. de Hond, *Sociale vaardigheden voor het basisonderwijs*, Nelissen, Baarn, 1981, f 37,50

Imelman, J. D., J. M. P. Jeunhomme, W. A. J. Meijer, *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek. Begripsanalytische kritiek en handelingsonderzoek*, Intro, Nijkerk, 1981, f 34,90

Kleijer, H., e.a., *Onderwijs, kwalificatie en arbeidsmarkt*, Uitgeverij Link, Nijmegen, 1981, f 24,50

Melis, G. N., *Leerstoornissen en cognitieve stijl* (Serie Orthovisies 13), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 26,-

Parreren, C. F. van, en H. F. Pijning, *Psycho-motoriek*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1981, f 30,-

Stokroos, W. H., *Brugklas (g)een probleem*, Educaboek, Culemborg, 1981, f 8,50

Ontvangen rapporten

Blok, H., K. de Glopper, *Functionele taalvaardigheid: een literatuurverkenning. Interimrapport 1 van project SVO 0513: Functionele taalvaardigheid, een onderzoek onder jong-volwassenen naar hun behoeften aan taalvaardigheid*. Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Amsterdam

Rekentoetsen leerjaar 2, 3 en 4 basisonderwijs. Verantwoording. Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Onderwijsverslag over het jaar 1980*. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage

Jaarverslag 1980 van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. S.V.O., 's-Gravenhage

Onderwijskunde en Onderwijsinnovatie (II)

W. L. WARDEKKER

Vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

De relaties tussen onderwijskunde en onderwijs, en tussen theorie en praxis in het onderwijs, worden in deze artikelen besproken aan de hand van opvattingen over de wijze waarop vernieuwing van het onderwijs tot stand kan worden gebracht. In het eerste deel zijn de 'klassieke' innovatiestrategieën besproken, die zich baseren op empirisch-analytische denkwijzen. Zij blijken een aantal vooronderstellingen te bevatten die het feitelijk slecht functioneren ervan begrijpelijk maken. Belangrijkste element is het niet onderkennen van de wisselwerking tussen wetenschap en onderwijs.

In dit tweede deel komen eerst nieuwere denkwijzen over innovatie aan de orde, met name het model van de relatief autonome school. Deze modellen vormen slechts een halve oplossing voor het gesignaleerde probleem; zij maken de bijdrage van wetenschap aan innovatie onduidelijk. Dat komt door een onjuiste opvatting van wat we onder praktijk moeten verstaan. Praktijk valt niet samen met het onderwijs: zowel wetenschap als onderwijs hebben praktische en theoretische elementen. De samenhang daartussen wordt begrepen vanuit het activiteits- of Tätigkeitsmodel. Dit leidt tot de stelling, dat research en innovatie geen onafhankelijke processen zijn: theorieën worden getoetst in onderwijsvernieuwingen. Op basis hiervan kunnen we spreken van een researchprogramma in de zin van Lakatos, dat we aanduiden met de term ontwikkelende onderwijskunde.

6. Vooruitgang: nieuwe innovatiemodellen

In het eerste deel van dit artikel heb ik gesteld, dat de wijze waarop men zich voorstelt dat resultaten van onderwijsonderzoek bijdragen aan verbetering van het onderwijs correspondeert met het algemene beeld dat men heeft van de theorie-praxis relatie. Dat werd vooral uitgewerkt aan de hand van de empirisch-analytische denkwijze, die innovatie ziet als geplande toepassing van onderzoeksresultaten, een toepassing die plaatsvindt onafhankelijk van het we-

tenschappelijk bedrijf zelf. Voor de slechte ervaringen die met het op die gedachtengang gebaseerde RDD model en zijn 'verbeterde' varianten zijn opgedaan, werd aan het einde van dat eerste deel een theoretische verklaring gegeven aan de hand van het principe van de reflexiviteit van sociaal-wetenschappelijke uitspraken (Hofstee, 1980). Zoals ik daar al opmerkte, vormt die verklaring nog niet een adequate reconstructie van de theorie-praxis relatie. In dit tweede deel wil ik daarop nader ingaan.

Niet rechtstreeks beïnvloed door deze theoretische analyses, maar wel samenhangend met de opkomst van wetenschappelijke benaderingen die van soortgelijke principes uitgaan zoals de cognitieve psychologie, het symbolisch interactionisme (dat onder andere via actie-onderzoek verwerkt werd) en een opleving van de geesteswetenschappelijke benadering in de pedagogiek, is in de zeventiger jaren een manier van denken over innovatie ontwikkeld waarvan de uitgangspunten met de gegeven kritiek gedeeltelijk overeenkomen. Behalve deze wetenschappelijke invloeden spelen daarin overigens ook maatschappelijke invloeden als de democratiseringsbeweging en de hernieuwde bloei van romantiek, tot uiting komend in de nadruk op zelfontplooiing (het 'ik-tijdperk') een rol; analyse van die ontstaansgeschiedenis zou op zichzelf stof kunnen leveren ter ondersteuning van de gedachte van wisselwerking tussen wetenschap en samenleving die in dit artikel zal worden uitgewerkt. In deze paragraaf zal ik die ontwikkelingen in het denken over innovatie kort belichten; voor een uitgebreider overzicht verwijs ik naar Lagerweij (1981). Op de vooronderstellingen van deze modellen, gelegen in de genoemde wetenschappelijke en maatschappelijke stromingen, zal ik hier nauwelijks in kunnen gaan; slechts die aspecten komen aan de orde die een rol spelen in de voortzetting van de theoretische kritiek, en de formulering van een ander model, in de volgende paragrafen.

Een eerste aspect van deze ontwikkelingen betreft de aandachtverschuiving van 'adoptie' naar 'adaptatie'. Men krijgt er oog voor, dat een vernieuwing niet zonder meer wordt overgenomen, maar actief wordt

aangepast aan eigen behoeften en belangen. Dit betekent het opgeven van de getrouwheids(fidelity)benadering ten gunste van meer procesgerichte benaderingen van de implementatie. In wat House (1979) de politieke benadering noemt wordt dat proces voornamelijk gezien als een krachtenspel. Bij vernieuwing zijn verschillende partijen betrokken, met verschillende belangen, die met elkaar in onderhandeling moeten treden. 'Dat vereist vormen van interactie tussen bijv. de ontwikkelaars, de leerkrachten, het bestuur op lokaal en nationaal niveau, leerlingen en ouders. Wie oog heeft voor het belangenspel dat in onderwijsvraagstukken aan de orde is, wordt zich tevens bewust van de beperkte mogelijkheden om buiten een belangenstrijd om tot verandering te komen' (Lagerweij, 1981, 508).

Interessant is in deze opvatting allereerst de uitbreiding van het begrip onderwijspraktijk. Deze is niet beperkt tot de leerkracht: er spelen verschillende groeperingen mee. Tegelijkertijd wordt de veronderstelling van consensus in die praktijk, die was gekoppeld aan het rationaliteitsbegrip in de RDD benadering, daarmee opgegeven: de partijen hebben alle hun eigen belangen, en het is onwaarschijnlijk dat ze alle het belang van de innovatie op dezelfde wijze zullen zien. Het blijft echter mogelijk al die verschillende belangen als irrationeel te karakteriseren: de bijzondere positie van wetenschap behoeft niet te worden opgegeven. Dat blijkt temeer uit het feit dat het hier meestal gaat om een tamelijk individualistische benadering van de belangenstrijd. Volgens Timmer (1980) wordt door sommigen de politieke benadering ook gecombineerd met de opvatting van onderwijzen als een ambacht (professie), waarvan elementen werden geschetst in het eerste deel van dit artikel. Onderwijzen wordt dan vooral gezien als gebaseerd op impliciete kennis en ervaring (cognitieve structuur), dus meer in de zin van het Griekse technè-begrip dan als op wetenschap stoelende techniek. Daarbij wordt dan wel van een andere opvatting van rationaliteit aan de kant van de leerkracht uitgegaan, maar omdat de individualistische visie daarop gehandhaafd blijft maakt dat voor de hanteerbaarheid van de innovatie weinig verschil: de uitkomsten blijven, vanuit de innovator gezien, onvoorspelbaar.

Innovatieprocedures kunnen in deze benadering niet zonder meer als machtsstrategieën worden gezien: de macht van de innovator blijkt beperkt. De analogie met experimentele onderzoeksprocedures, waarop in het voorafgaande werd gewezen, kan niet worden gehandhaafd. Er ontstaat dan ook ruime aandacht voor variabelen die in de implementatie een rol kunnen spelen (Fullan en Pomfret, 1977); daarop wordt een deel van het begeleidend (toepassingsge-

richt) onderzoek gericht. Ook voor de methoden van toepassingsgericht onderzoek heeft deze nieuwe benadering gevolgen. Dat blijkt vooral bij evaluatie-onderzoek: de onvoorspelbaarheid van resultaten maakt evalueren op basis van welomschreven (gedrags)doelstellingen problematisch. Ook hier kan de methodologie dus niet meer (quasi-)experimenteel zijn. Oplossingen voor het ontstane methodenprobleem zoekt men vooral in op een subjectivistische kenvorm gebaseerde modellen (zoals art criticism en transactional analysis; zie b.v. SVO, 1980 a), waarin de structurerende rol van theorieën sterk is teruggedrongen en de analyse meer gebaseerd wordt op de conceptuele structuren van de leerkrachten. Tevens verschuift de aandacht van het produkt van innovatie naar het proces. In onderzoek dat met het proces-karakter van innovatie rekening wil houden is nauwe samenwerking vereist tussen innovatoren en onderzoekers. In combinatie met de veranderde methodologische inzichten leidt dit vaak tot een vorm van actie-onderzoek waarin de functies van onderzoeker en innovator gecombineerd worden. In die vorm blijft voor het onderzoeksaspect vaak weinig ruimte over, wat actie-onderzoek een slechte naam heeft bezorgd.

Hoewel deze ontwikkelingen een aanval inhouden op de theorie-praktijk relatie zoals die in het standaardbeeld wordt gezien, moet nadrukkelijk gesteld worden dat de betekenis ervan beperkt blijft tot de sfeer van toepassingsgericht onderzoek en innovatie. Daarnaast blijft de cyclus van fundamenteel onderzoek, waar het gaat om de theorie-empirie relatie, gewoon bestaan, en de methodologie daarbinnen staat niet ter discussie. Dit leidt tot 'twee-paradigmata-modellen' (Wardekker, 1980), zoals die door o.a. Van Strien (1975) worden voorgestaan.

In de hier geschetste denkbeelden is een tendens te onderkennen om de rol van wetenschappelijke theorie in innovatie en toepassingsgericht onderzoek (vooral bij evaluatie) terug te dringen, en meer uit te gaan van denkbeelden die in de onderwijspraktijk leven. Deze tendens komt sterk tot uiting in het (sub-)culturele model van innovatie (House, 1979). Dit model overwint het individualisme van de politieke benadering: de aandacht ligt bij de school als eenheid van verandering. Goodlad, die deze benadering ook wel als 'ecologisch' aanduidt, zegt dat 'the single school, with its principal, teachers, pupils, parents and community links, is the key unit in educational change' (geciteerd bij Lagerweij, 1981, 559). Een voorbeeld van deze aanpak is de conceptie van de creatieve of autonome school (Stuurgroep Schoolbegeleiding, 1979), de school die in staat gesteld moet worden zelf haar problemen op te lossen: het verster-

ken van 'the school's capacity for change' wordt als innovatiedoel gezien. Belangrijk zijn daarbij de subcultuur die binnen de school heerst, organisatorische aspecten van de school, haar contacten naar buiten; Lagerweij geeft een uitgebreid overzicht van mogelijk relevante factoren.

Na de beheersing van de uitkomsten van de innovatie wordt in deze benadering nu ook de gedachte opgegeven, dat de innovator inhouden van innovatie zou kunnen aandragen. Daarmee is het toepassingsmodel van de baan: niet alleen de problemen, maar ook het werken aan de oplossing ervan moeten uiteindelijk uit de school zelf komen. De visie op onderwijzen als ambacht wordt absoluut gesteld: aan de praktijkkennis kan wetenschap geen bijdrage leveren. De innovator treedt nog slechts op als procesbegeleider. Vragen omtrent het wat en waarom van de innovatie schuift hij naar de school toe.

Deze benadering mag zich in een toenemende populariteit verheugen. De nadruk op procesbegeleiding is ook bij begeleidingsdiensten te constateren. Zij lijkt dan ook naar twee kanten aantrekkelijk. Voor het onderwijs betekent ze de bevestiging dat je voor de praktijk aan onderwijswetenschappers toch (bijna) niets hebt. Voor de wetenschapper kan de inhoudsloosheid ervan gelden als consequentie van het waardevrijheidsprincipe; zij maakt een grote mate van vrijblijvendheid mogelijk ten aanzien van wat er in het onderwijs gebeurt en zou moeten gebeuren.

De voorzichtige vragen die Lagerweij bij deze benadering stelt maken al duidelijk dat we er niet zonder meer gelukkig mee kunnen zijn: 'In hoeverre kunnen bepaalde veranderingen bij deze benadering geblokkeerd blijven? (Te denken is hier aan de zgn. structuurdoorbrekende vernieuwingen, waarbij schooltypen moeten verdwijnen of nieuwe schooltypen ontstaan, zoals basisschool, middenschool of bovenschool). Dreigt bij de autonome school niet het gevaar dat deze in bepaalde situaties gevangene wordt van de omgeving? In hoeverre kan door het versterken van de autonomie onrechtvaardige ongelijkheid ontstaan in het onderwijsstelsel?' (Lagerweij, 1981, 561).

Wat deze vragen aan de orde stellen is de aanname dat de individuele school in haar actuele situatie het wezenlijke element van 'onderwijspraktijk' is: dat de school niet alleen autonoom moet worden, maar het eigenlijk ook al is. Deze aanname is niet theoretisch onderbouwd. Zowel ten aanzien van het gehanteerde praktijkbegrip als met betrekking tot de relatie onderwijs-wetenschap is er kritiek op mogelijk. Wat het eerste betreft leveren Van Kemenade c.s. (1981, 593) commentaar op het ontbreken van het onder-

wijsbeleid in deze opvatting: 'De verbreding van het concept professionele autonomie die zich sedert de vorige eeuw waarschijnlijk voltrok verkeert op gespannen voet met de legitimiteit en effectiviteit van strevingen om onderwijsvernieuwingen door te voeren, vooral indien belangen van onderwijsgevendend zich hiertegen verzetten. Een dergelijke verruiming leidt voorts tot denkbeelden over innovatiestrategieën waarbinnen niet langer een plaats is gereserveerd voor een politiek-administratief model dat aansluit bij de idee van de onderwijsgevende als uitvoerder van beleid. In het nieuwe denken over innovatiestrategieën, zoals dat zich vooral in de jaren zeventig ontwikkelt, verschijnt de onderwijsgevende niet langer als een werknemer die in dienst wordt genomen om een bepaalde taak te verrichten, en dus in beginsel opdrachten van anderen uitvoert, maar als een min of meer zelfstandige ondernemer die het recht heeft om een eigen produkt te ontwikkelen. Daardoor lijken de zaken op hun kop te worden gezet.' Natuurlijk wordt de zaak hier al minstens even eenzijdig gesteld als in het autonomiemodel (sinds wanneer specificeert bijvoorbeeld het onderwijsbeleid de doelstellingen van het onderwijs zo nauwkeurig dat de 'werknemer' alleen maar uitvoerend bezig hoeft te zijn?) en is het betoog ook niet overal consistent (op een andere plaats in hetzelfde hoofdstuk pleiten Van Kemenade c.s. voor meer lokale autonomie in het onderwijsbeleid om beter bij de behoeften van de school te kunnen aansluiten), maar de achtergrond is duidelijk: onderwijsbeleid speelt een rol in de ontwikkeling van het onderwijs die in het autonomiemodel vergeten is, of slechts als belemmerend wordt gewaardeerd. Het model lijdt aan een verkorting van het perspectief op wat onderwijs is.

Maar ook het zicht op de verhouding tussen onderwijs en wetenschap is niet juist. Waar ze iedere poging tot innovatie die niet uit de subcultuur van de individuele school voortkomt ziet als tot mislukken gedoemd, betekent deze benadering niet alleen het (terecht) loslaten van het toepassingsmodel, maar het opgeven van iedere gedachte dat wetenschap meer dan een proces-faciliterende rol zou kunnen spelen. Dit kan op twee manieren worden ingevuld. De vooronderstellingen van het autonome-school model liggen grotendeels binnen subjectivistische benaderingen van wetenschap en sluiten daarmee gedeeltelijk aan bij ideeën uit de geesteswetenschappelijke pedagogiek. De taak van wetenschap wordt daarin inderdaad gezien als voornamelijk proces-faciliterend, in de vorm van het geven van beschrijvingen en verhelderingen van wat er in de praktijk van het onderwijs gebeurt. Op deze gedachte van het praxis-primaat als uitgangspunt van theorievorming kan ik

hier niet verder ingaan: dat zou een uitgebreide analyse vragen. Die is in dit kader ook niet strikt nodig, omdat in feite het model (zoals ook in veel opvattingen van actie-onderzoek is gebeurd) vaak op een min of meer empirisch-analytische manier wordt geïnterpreteerd. Er wordt dan een scheiding aangebracht tussen onderzoek (dat uitgaat van het absolute theorieprimaat aan de kant van de onderzoeker), en innovatie, waarin zoiets als een absoluut praktijkprimaat wordt verondersteld. De rol van wetenschappelijke theorie in die innovatie is onduidelijk; in feite leidt deze opvatting tot het ontkennen van enige maatschappelijke relevantie van onderwijswetenschap, en tot de gedachte dat in innovatie opererende onderwijskundigen voornamelijk goede organisatoren zouden moeten zijn. Aan een Lakatos-achtig researchprogramma voor de onderwijskunde valt in dat kader natuurlijk niet te denken.

De innovator met onderwijskundige achtergrond echter, die meent dat zijn invloed zich inderdaad tot organisatorische en andere procesbegeleidende elementen beperkt, en dus het bovenstaande houdt voor een goede reconstructie, ziet een aantal dingen over het hoofd. In de volgende paragraaf zal ik trachten aan te geven wat er aan mankeert.

7. Perspectief: naar een researchprogramma voor de onderwijskunde

De titel 'vooruitgang' boven de vorige paragraaf was bewust gekozen. De daar weergegeven denkwijzen vormen mijns inziens inderdaad een verbetering ten opzichte van de wijze waarop vanuit het standaardbeeld over innovatie wordt gedacht. Dat ze uiteindelijk niet blijken te voldoen, komt omdat het probleem van de relatie tussen de begrippen empirie en praktijk maar half is opgelost. Het standaardbeeld ging uit van de uiteindelijke gelijkheid van die beide, vanuit het perspectief van de vrije constructie door de wetenschapper. Vanuit het besef dat de praktijk groten-deels zichzelf construeert werden in de zojuist behandelde opvattingen (inclusief die van Hofstee over de reflexiviteit van sociaalwetenschappelijke uitspraken) empirie en praktijk gescheiden: het begrip empirie behield dezelfde betekenis, maar praktijk werd als zelfstandig gezien. Dit blijkt er toe te leiden dat de rol van wetenschappelijke theorie in de verbetering van de praktijk onduidelijk wordt, daar zij zulke geheel andere uitgangspunten heeft, of liever: wordt verondersteld te hebben (want het blijft gaan om een reconstructie). Een zeer duidelijke weergave hiervan is te vinden bij Van Schilfgaarde (1970). Wetenschap krijgt nu pas echt het imago van een ivoren-toren-ge-

beuren, en met het lot van het onderwijs begane wetenschappers storten zich in activisme wanneer zij deze reconstructie als adequate weergave van de werkelijke gang van zaken zien.

Met dezelfde middelen waarmee Hofstee de methodologische consequenties verdedigt die hij uit zijn scheiding tussen onderzoeksfase en mededelingsfase trekt, is mijns inziens aan te tonen dat dit vasthouden aan empirie als constructie van de wetenschapper onjuist is. Hofstee (1980, 193) stelt, dat naarmate onderzocht gedrag meer veranderbaar is door reflexie, dus meer tot de tweede natuur behoort, deze reflexiviteit in de onderzoeksfase moet worden onderdrukt door een 'gesloten' onderzoekspopzet, waarin de proefpersoon geen weet heeft van de eigenlijke vraagstelling van de onderzoeker. 'Men kan iemand alleen ergens op betrappen, als men hem in naïeve conditie observeert . . . In de open benadering is de nieuwswaarde van uitspraken nihil (voor zover ge onderzoek van reflexief gedrag betreft) aangezien de geïnformeerde respondent zich zo gedraagt als hij zelf verkiest.' (Hofstee, 1980, 195). Nu verwijzen termen als reflexief gedrag en tweede natuur hier naar gedrag dat vorm krijgt op basis van de wijze waarop de proefpersoon de situatie interpreteert, wat overigens niet bewust hoeft te gebeuren. We hebben dus te maken met een constructie van de kant van de proefpersoon. In sociaal-wetenschappelijk onderzoek, waar het vrijwel altijd gaat om tweede natuur (zie b.v. Holzkamp, 1973), is empirie daarom niet de vrije constructie van de onderzoeker: het gaat om een wisselwerking tussen twee constructies, die van de onderzoeker en die van de proefpersoon. Weliswaar is de situatie aanmerkelijk ingewikkelder wanneer in de constructie van de proefpersoon de bedoelingen van de onderzoeker zijn opgenomen; het principe echter geldt ook in 'gesloten' onderzoek. De naïeve proefpersoon bestaat niet; steeds handelt hij in en vanuit een geïnterpreteerde situatie. Een onderzoeker die bij het interpreteren van dit handelen geen rekening houdt met de eigen interpretatie van de proefpersoon draagt bij aan het ontwikkelen van een 'science of the strange behavior of people in strange situations' (vrij naar Bronfenbrenner, 1979, 19)¹⁸.

De vraag die Hofstee stelt: of mensen mogen weten waar het onderzoek waar ze in betrokken zijn over gaat, wordt ook door actie-onderzoekers gesteld, zij het met het tegenovergestelde antwoord. Het is de vraag naar externe validiteit, met methodologische consequenties. Het is echter niet de meest centrale vraag; die draait er veeleer om, of de context van waaruit die betrokkenen handelen adequaat is gerepresenteerd in de theorie. Deze vraag naar ecologische validiteit¹⁹ heeft zowel methodologische als

inhoudelijk-theoretische consequenties. Het streven aan die representatie recht te doen sluit 'gesloten' onderzoek niet bij voorbaat uit. In de volgende paragraaf kom ik daarop kort terug.

De representatie kan niet beperkt zijn tot een weergave van de beleving van de onderzoeksituatie als actueel, geïsoleerd gegeven. Menselijk handelen is nooit individualistisch en ahistorisch te begrijpen: het is zelden of nooit volledig reflexief, noch volledig reactief. Het dient te worden gezien als onderdeel van menselijke 'Tätigkeit' of activiteit (Leont'ev, 1980). In dit begrip wordt de fundamentele eenheid uitgedrukt van uitwendig (materieel) en inwendig (mentaal) handelen: doelgerichte activiteit wordt altijd zowel bepaald door het materiële object als door het subjectieve beeld van dat object; beide worden door de handeling veranderd. Dit subjectieve beeld (dat in de wetenschappelijke theorie moet worden opgenomen) vormt een onderdeel van de cognitieve structuur, die dus niet moet worden opgevat als een passieve 'toestand', maar als een actief proces. Deze structuur heeft een sociaal karakter: activiteit 'kan niet worden beschouwd los van de maatschappelijke verhoudingen of het maatschappelijk leven. Bij al haar typische kenmerken is de activiteit van een menselijk individu een systeem dat ingebed ligt in het systeem der maatschappelijke verhoudingen... Het spreekt vanzelf, dat de activiteit van elk mens afzonderlijk bovendien afhangt van zijn plaats in de maatschappij, van de omstandigheden die hem ten deel gevallen zijn en van de wijze waarop zijn leven zich in die unieke individuele omstandigheden verder ontwikkelt.' (Leont'ev, 1980, 327).

De cognitieve structuur is dus nooit helemaal uniek voor de persoon; zij is op z'n minst gedeeltelijk gebonden aan bestaande maatschappelijke structuren²⁰. Het gaat niet om individuele, maar om sociale constructies. Een nieuwe situatie, dus ook een onderzoekssituatie, waarin iemand zich geplaatst ziet, leidt tot een leerproces waarbij de situatie in de cognitieve structuur wordt ingepast, die daardoor meer of minder anders gestructureerd wordt. In een onderzoeksituatie naar empirisch-analytisch model is dit leereffect onbedoeld; in de 'mededelingsfase' (innovatie) wordt wel een leereffect nagestreefd, maar in de toepassingsopvatting wordt daarachter een heel ander leerproces verondersteld. Het is deze inpassing in de cognitieve structuur van de leerkracht waardoor innovatieprocessen zulke onverwachte richtingen kunnen inslaan. Wil aan de wisselwerking tussen constructie van de wetenschapper en constructie (vanuit cognitieve structuur) van de leerkracht recht gedaan worden in onderzoek en in innovatie, dan zijn theorieën en methoden nodig die met die wisselwerking

rekening houden. De wisselwerking is er overigens altijd (het gaat hier immers om een reconstructie), maar meestal *ondanks* theorieën en methoden, waardoor zij eerder als storende factor wordt gezien dan als fundamenteel verschijnsel.

Met de vorige opmerkingen zijn we al teruggekeerd naar onderwijs en onderwijskunde. Het is nodig de wisselwerking tussen die beide niet alleen op het niveau van afzonderlijke onderzoeks- of innovatieprojecten te herkennen, maar ook in de relatie tussen onderwijs en wetenschap als zodanig, omdat daarin pas het historisch karakter van de wisselwerking duidelijk naar voren kan komen. Luhmann en Schorr (1979) geven daarvan een analyse in termen van systeemtheorie. Zij stellen dat de ontwikkeling van het onderwijs naar een geïnstitutionaliseerd subsysteem van de samenleving meebrengt, dat functie, doel en middelen van het onderwijs niet meer vanzelfsprekend zijn: er ontstaat een relatieve autonomie. Het is dus nodig daarop te reflecteren en organisatiestructuren en onderwijsprocedures te ontwerpen die het vervullen van de maatschappelijke taak van het onderwijs mogelijk maken. Deze reflectie- en ontwerpfunctie zien Luhmann en Schorr in toenemende mate buiten het onderwijssysteem zelf terecht komen, namelijk in de wetenschap, te zien als een ander subsysteem van de samenleving. Wetenschap die zich met onderwijs bezighoudt (dat is niet per se de onderwijskunde) is dus in haar bestaan afhankelijk van de institutionalisering van het onderwijs, maar omgekeerd is het onderwijs, voorzover het niet als statisch element in een statische samenleving gezien kan worden, aangewezen op de reflectie op het onderwijs die in het wetenschapssysteem plaatsvindt.

Men behoeft de laatste relatie nog niet eens als afhankelijkheid te interpreteren, om te zien dat resultaten van onderwijswetenschap (waaronder filosofie, pedagogiek etc. ook vallen) steeds gevolgen zullen hebben in het onderwijs. Alinski (1978, 42) trekt uit het 'welbekend feit' dat 'de wetenschapsbeoefening... een van de maatschappelijke instituties vormt die de invloed van de rest van de maatschappij ondergaan en ook op de rest van de maatschappij invloed uitoefenen' de conclusie dat 'de beoefening van de sociologie – en ook van iedere andere wetenschap – altijd tot praktische kennis leidt... De inzichten die men middels het onderzoek verkregen heeft, leiden onherroepelijk tot veranderingen in het menselijk denken en handelen en daardoor tot veranderingen in het samenleven van mensen met mensen'. De belangrijkste van die veranderingen zijn vermoedelijk niet de geïntendeerde gevolgen van bewuste innovatie ten aanzien van procedures; eerder valt te

denken aan de wijze waarop mensen in het onderwijs ideeën uit het wetenschapssysteem omtrent de functie van onderwijs en de relatie van onderwijs en wetenschap verwerken in hun cognitief systeem en hun praktijktheorie. Praktijktheorieën van mensen uit het onderwijs zijn dus niet onafhankelijk van wetenschappelijke theorievorming over het onderwijs; de laatste verspreidt zich bijv. via de opleiding. De manier waarop onderwijsmensen het onderwijs zien en onderwijs geven, begeleiden of in beleid vormgeven, dus ook de problemen die ze daarbij ontmoeten, zijn gedeeltelijk bepaald door resultaten, maar vooral door uitgangspunten en vooronderstellingen van onderwijswetenschap²¹. De onderwijskundige heeft daarom altijd te maken met de geschiedenis van zijn eigen wetenschapsterrein: de eigen effecten van de onderwijskunde zijn onderdeel van haar studie-object. Onderwijskunde (maar dit geldt voor alle sociale wetenschappen) is een zelfreflexieve wetenschap op grond van de reflexiviteit van haar resultaten; dit dient in een goede reconstructie opgenomen te zijn.

Deze interpretatie van de relatie tussen onderwijs en onderwijskunde heeft een aantal consequenties. Ten eerste: het onderwijs wordt gezien als subsysteem van de samenleving; daarin zijn niet alleen degenen betrokken die zelf onderwijs geven, maar ook degenen die er op andere wijze aan deelnemen: beleid, randdiensten, ouders, leerlingen etc. Zij allen hebben hun interpretaties en verwachtingen van het onderwijs. Onderwijskunde kan zich daarom niet beperken tot het onderwijs-leerproces. Ook bij innovatie behoeft niet slechts gedacht te worden in de relatie tussen innovator en onderwijsgevende; daarbij wordt vanuit dit gezichtspunt vooral ook de rol van het beleid en van het politieke proces belangrijk (Riddersma, 1981).

Ten tweede: de bezigheid van de mensen binnen dit subsysteem is hier beschreven als maatschappelijke activiteit (in de zin van Leont'ev). Hun ideeën over onderwijs, hun werkwijzen, problemen en vragen, kunnen daarom niet als irrationeel, modieus en onsamenhangend worden afgedaan. Deze aspecten van wat in het voorgaande afwisselend als constructie, praktijktheorie of cognitief systeem werd aangeduid²² ontstaan en veranderen in relatie tot hun concreet bezig-zijn in het onderwijs; zij vormen de neerslag van ervaringen van henzelf en anderen (waarbij dus ook wetenschap een rol speelt). Anderzijds betekent dat niet dat er niets aan te verbeteren zou zijn: de geringe afstand tot het handelend bezig zijn laat weinig ruimte voor expliciete reflectie en evaluatie. Daarin ligt nu juist de taak van onderwijskunde.

Ook de onderwijswetenschap wordt – dat is de

derde consequentie – gezien als een subsysteem van de samenleving. Dat impliceert dat het activiteitsbeginsel ook voor de wetenschapper geldt²³. Ook wetenschapsbeoefening kan worden gezien als een ambacht, dat in de praktijk geleerd moet worden (zie de overeenkomst met Kuhns paradigmabegrip!) en voor het uitoefenen waarvan een praktijktheorie nodig is. Dit geldt zowel voor de methoden (die dus niet gezien kunnen worden als louter toepassing van methodologische regels) als voor de inhoudelijke theorieën: de inhoud daarvan is mede maatschappelijk bepaald, en wel voor een deel juist door de wisselwerking tussen onderwijs en wetenschap. Maatschappelijke ideeën over onderwijs worden weerspiegeld in onderwijskundige theorieën, al zie je dat niet altijd direct. En natuurlijk oefenen die onderwijskundige theorieën weer invloed uit op de maatschappelijke ideeën over onderwijs.

Gezien deze relatie tussen onderwijs en onderwijskunde is het onjuist haar te omschrijven als een relatie tussen praktijk en theorie. In beide gevallen gaat het immers om een maatschappelijk activiteitsgebied, dat handelen en reflectie op het handelen (theorie) omvat. De term 'onderwijspraktijk' moet niet gesteld worden tegenover (wetenschappelijke) theorie. Ook gezien de uitbreiding die er aan gegeven is zou ze beter helemaal niet gehanteerd kunnen worden, daar ze blijft herinneren aan de beperkte rationaliteitsvisie van het standaardbeeld. Ook de term 'prakticus' is in die zin misleidend, daar ze enerzijds veronderstelt dat de wetenschapper niet praktisch bezig is, anderzijds de indruk wekt dat het alleen om leerkrachten gaat. Misschien geeft de term 'onderwijs-actor', met haar verwijzing naar het handelingsbegrip, beter aan wat bedoeld wordt. Uiteraard is er wel verschil tussen wetenschappelijke theorie over onderwijs en de theorie die daarover in het onderwijs zelf ontstaat: de wetenschappelijke theorie gaat immers over een ander activiteitsgebied dan waarin ze zelf ontstaat; omdat ze daardoor niet direct aan de noodzaak van concreet handelen in het onderwijs gebonden is, kan ze een reflectie- en legitimeringsfunctie vervullen. Van Gelder (1964) heeft dit uitgedrukt in de termen 'deelname en distantie'.

De niet aan een samenleving gebonden vrijheid van theorie-ontwerp bestaat dus niet. Evenmin echter is een wetenschap die rekening houdt met een praktijkveld als het onderwijs in haar vraagstellingen overgeleverd aan onsamenhangendheid en irrationaliteit. Dat geeft de mogelijkheid om bij zo'n praktische wetenschap toch weer te zoeken naar samenhang in vraagstellingen, naar researchprogramma's. Die zijn dan echter niet, zoals in Lakatos' weergave, van intern-wetenschappelijke aard: in de wisselwer-

king tussen wetenschap en objectterrein, een wisselwerking tussen twee maatschappelijke gebieden, hebben we te maken met researchprogramma's die zowel intern-wetenschappelijke als maatschappelijke componenten hebben. Strike (1979) heeft dit uitgewerkt in wat hij 'praktische researchprogramma's' noemt. Hij stelt dat onderwijsverbetering niet kan resulteren uit geïsoleerde projecten: 'Good ideas have histories and require the sustained attention of scholars often for decades if not centuries' (p.15). Continuïteit is nodig, maar ook mogelijk wanneer we de maatschappelijke inbedding van theorieën niet als gevaar (ideologie) zien maar als noodzakelijk element. Dat houdt overigens in dat volgens Strike ook normatieve elementen deel moeten uitmaken van wetenschappelijke theorieën. Hoewel hij het probleem van de relatie tussen normatieve en feitelijke aspecten bepaald niet heeft opgelost, lijkt mij de gedachte op zichzelf juist: niet alleen komen (op grond van de wisselwerking tussen onderwijs en wetenschap) normatieve elementen onvermijdelijk in wetenschappelijke theorieën terecht; ook geldt dat die niet bestreden moeten worden, maar nodig zijn voor de vervulling van de taak van de onderwijskunde. De vraag hoe er mee moet worden omgegaan is daarmee overigens niet opgelost, en ik kan die in dit artikel ook niet oplossen.

Strike noemt als voorbeeld van een praktisch researchprogramma het streven naar gelijke kansen in het onderwijs. Dat lijkt me maar ten dele juist; het gaat namelijk óók om de vraag hoe men 'gelijke kansen' interpreteert en met welke wetenschappelijke middelen men daarnaar streeft; hoe die gedachte wordt ingepast in een onderwijsvisie en welke bijdrage men meent dat wetenschap aan de verwezenlijking ervan kan leveren. Een praktisch researchprogramma verschilt niet slechts van Lakatos' opvatting door de 'maatschappelijke relevantie' van de harde kern; het gaat om de samenhang tussen wetenschapsopvatting (en daarin met name de opvatting over de theorie-praxis relatie), methodologie, en onderwijsvisie. Binnen zulke samenhangen kan een thema als 'gelijke kansen' zeer verschillende uitwerkingen krijgen. Hypothetisch, en al te sterk generaliserend, zou gesteld kunnen worden, dat empirisch-analytische wetenschapsopvattingen veelal samengaan met mechanistische onderwijsleertheorieën en onderwijsvisies die aanpassing aan de samenleving voorop stellen; geesteswetenschappelijke wetenschapsopvattingen daarentegen gaan samen met naturalistische visies, waarin de eigenheid van het kind centraal staat (Wigmans en Vos, 1981). Is dat juist, dan vormt dat een ondersteuning voor de stelling dat een praktisch researchprogramma niet iets nieuws is,

maar dat dit begrip een reconstructie levert voor een bestaande situatie²⁴. Het zou b.v. kunnen inhouden, dat we het streven in de empirisch-analytische opvatting om waarden buiten de deur te houden meer moeten interpreteren als een negatieve heuristiek (die een bepaalde waarden-oriëntatie veilig moet stellen) dan als een demarcatie criterium; als complement behoort daarbij de positieve heuristiek van het streven naar effectiviteit en efficiëntie van het onderwijs door de concentratie op methoden.

Op basis van dit gebruik van het begrip researchprogramma moet het nu mogelijk zijn, ook de problematiek rond innovatie op een betere manier te beschrijven. Enerzijds betekent dat, dat gezocht moet worden naar elementen in de huidige situatie die binnen die reconstructie een nieuwe plaats toegewezen kunnen krijgen; anderzijds, gezien de afwijkende uitgangspunten, zal een aantal aspecten moeten worden afgewezen en vervangen door nieuwe benaderingen. Dat geldt zowel voor inhoudelijke als voor methodische theorieën. Een aantal aspecten wil ik in de volgende paragraaf belichten.

8. Onderwijskunde: methode, inhoud en beleid

Strike (1979, 11) noemt zijn model van praktische researchprogramma's een aanpassing van de ideeën van Lakatos 'to areas where research is connected with action'. Hij laat daarmee een interpretatie open volgens welke zijn model slechts zou gelden voor 'applied research', waarnaast theoriegericht onderzoek als afzonderlijk programma zou kunnen bestaan; min of meer de visie van Van Strien dus. Uit de vorige paragraaf kan echter slechts de conclusie worden getrokken dat het model moet gelden voor zowel theoriegericht als toepassingsgericht onderzoek: tussen die twee is geen fundamenteel verschil.

Wat Strike duidelijk maakt, is dat innovatie niet gezien kan worden als toepassing: het is een cyclisch proces, waarin 'plans of action' corresponderen met Lakatos' 'protective belt'. In deze plannen zijn strategie en inhoudelijke theorie niet gescheiden als bij het toepassingsmodel. Het gaat er immers niet om, een geïsoleerd theoretisch gegeven in te voeren in een geïsoleerde innovatiepoging; het gaat om het verwezenlijken van een complex plan, dat wetenschappelijke en maatschappelijke, feitelijke en normatieve elementen in zich draagt, waarin de geschiedenis en de huidige stand van zaken in onderwijs en onderwijskunde meespelen. De poging het plan te verwezenlijken ziet Strike als equivalent aan de toetsing van een theorie: volgens Lakatos gaat het immers om de steeds verder gaande aanpassing en verbetering van

een theorie in een reeks onderzoeken – zo gaat het bij innovatie om steeds verder gaande verbetering van onderwijsplannen in een reeks innovatiepogingen. Produkt daarvan is zowel een beter plan als een beter onderwijs – niet via simpele toepassing, ook niet via een ‘mededelingsfase’ waarin het onderwijs van alles met de wetenschappelijke theorie kan doen, maar via gecontroleerde en geplande verandering.

De huidige innovatiestrategieën kunnen gezien worden als deelresultaten van zulke processen. Zij zijn immers in feite (nogal primitieve) theorieën over onderwijs: dat geldt voor de individualistische visie en het rationaliteitsmodel in de klassieke strategieën, maar ook voor het uitgangspunt in het (sub-)culturele innovatiemodel, dat de actuele situatie in de individuele school bepalend is voor de mogelijkheden van vernieuwing. De verschillende modellen volgen elkaar dan ook niet zozeer op als gevolg van (fundamenteel-theoretische) ontwikkelingen in b.v. de sociale psychologie waarop innovatietechnieken gebaseerd zouden kunnen worden, maar veeleer op grond van (slechte) ervaringen met eerder gehanteerde impliciete onderwijstheorieën. Overigens zijn in de onderwijssociologie belangrijke bijdragen geleverd tot de analyse van veranderingen en ontwikkelingen in het schoolsysteem, waarbij deze in historisch perspectief worden gezien (b.v. Archer, 1979; verg. Riddersma 1981); in de vergelijkende onderwijskunde zijn soortgelijke analyses aangevuld met theorievorming over de inhoud van het onderwijs (b.v. Heydorn, 1970). Deze bijdragen kunnen echter pas consequenties krijgen voor het hanteren van geplande veranderingen wanneer deze niet meer als geïsoleerde pogingen worden gezien: het is immers op grond van die isolatie dat innovatiestrategie en theorie van het onderwijssysteem als twee geheel verschillende zaken verschijnen.

Zowel bij het ontwikkelen als het uitvoeren van plannen spelen onderwijs-actoren een belangrijke rol, hoewel die bij Strike niet erg uit de verf komt (verg. Wardekker, 1980). Het hoeft daarbij zeker niet alleen om leerkrachten te gaan. Hun rol is niet beperkt tot het aangeven van het probleem en het uitvoeren van een mogelijke oplossing; het gaat erom dat hun perspectief, hun ‘constructie’, samen met die van de wetenschapper in het plan wordt opgenomen. Een van de grote problemen daarbij is juist, dat verschillende actoren in het onderwijs (b.v. leerkrachten en beleid) verschillende posities innemen, en op grond daarvan met verschillende, vaak zelfs tegenstrijdige constructies werken. Het rekening houden met deze actor-posities zal niet eenvoudig zijn. De poging meerdere actorperspectieven (van wetenschappers en onderwijs-actoren) op te nemen

kan men actie-onderzoek noemen; maar het centrale element erin is dan niet het democratisch samen bezig zijn op zichzelf.

Zoals in de vorige paragraaf werd uitgewerkt, is juist die samenvoeging van meerdere constructies (die niet onafhankelijk van elkaar zijn ontstaan) belangrijk in alle vormen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Bronfenbrenners principe van ecologische validiteit impliceert dat: voor een goede interpretatie van onderzoeksresultaten moet de constructie van de onderzochte in de theorie zijn opgenomen. Er moet dus altijd aandacht zijn voor de situatie waarin onderzoek plaatsvindt. In dat opzicht is goed sociaal-wetenschappelijk onderzoek altijd complex van aard. Complexiteit van de onderzoekssituatie is geen goede reden om een onderscheid te maken tussen fundamenteel en toepassingsgericht onderzoek. Dat houdt echter niet in dat alle onderzoek nu als actie-onderzoek moet worden opgezet. Feitelijke medewerking van onderwijs-actoren zal niet bij iedere vraagstelling noodzakelijk zijn; zelfs is het voorstelbaar dat ze niet altijd op de hoogte zijn van de onderzoeksvraag (‘gesloten’ onderzoek). Maar ook in zulk onderzoek gaat het niet slechts om de vraag wat de onderzoeker kan leren van de reacties van proefpersonen, maar om de vraag hoe de beide constructies zich verhouden. Bronfenbrenner wijst er op, dat daarbij ook belangrijk is wat de onderzochte leert van de onderzoekssituatie – al was zulk leren soms helemaal niet de bedoeling, zoals bij Hofstee blijkt. Elk onderzoek, open of gesloten, moet worden gezien als een leerproces, dat vaak andere (of meer) gevolgen heeft dan de onderzoeker in zijn theorie had voorzien. Er is geen reden om deze leerprocessen anders te benaderen dan de bewust nagestreefde waarmee we bij innovatie te maken hebben. Onderzoek heeft altijd een veranderend effect – het gaat er om dat op de juiste wijze te hanteren.

Door deze overwegingen wordt de vraag van de prioriteit van fundamenteel of toepassingsgericht onderzoek, die zo’n grote rol speelt in de discussies rond het onderwijs-onderzoeksbeleid in Nederland, teruggebracht tot een schijnprobleem. Of men nu kiest voor meer fundamenteel onderzoek, al dan niet met uiteindelijk praktische bedoelingen (Brus, 1976; Fokkema, 1977) of voor meer toepassingsgericht onderzoek (Creemers en Hoebe, 1978; Contourennota), steeds blijft men daarmee binnen de empirisch-analytische benadering, die het onderscheid als zodanig zinvol acht; steeds is daarmee een toepassings-benadering, en dus een eenzijdige aandacht voor de constructie van de wetenschapper geïmpliceerd. Of men deze terminologie vervangt door die van thema- versus sector-onderzoek (SVO, 1980 b)

maakt daarbij weinig uit. Het vasthouden aan dergelijke indelingen lijkt vooral te worden ingegeven door de angst, dat een te grote betrokkenheid bij verbetering van het onderwijs zal leiden tot kwaliteitsverlies en het insluipen van normatieve, ideologische momenten in de theorie. 'Er bestaat momenteel een wijdverbreide neiging om, onder druk van als urgent ervaren onderwijsproblemen, aan onderzoek bovenal de eis van 'maatschappelijke relevantie' te stellen, d.w.z. onderzoek moet in de eerste plaats een oplossing van dezulke problemen in zicht brengen. Daarbij ontstaat het niet geringe gevaar dat de uit de in het geding zijnde waardeconstellaties ontspringende oplossingschema's in aanvaring komen met de wetenschappelijke eisen van objectiviteit, onafhankelijkheid en permanente kritiek . . . Wie onvoldoende wetenschappelijke training heeft gehad, wie zich onvoldoende de rationele en objectiverende denkwijzen van een academische vorming heeft eigen gemaakt, is onvoldoende opgewassen tegen de talloze puzzles en valkuilen die het waardenprobleem in de sociale wetenschappen hem stelt.' (SVO, 1980 b, 16). Topitsch (1956) is tenminste nog bereid een deel van wat de SVO-nota aanduidt als het probleem van de 'zelfbetrokkenheid van de onderwijskunde' in de wetenschappelijke theorie zelf te zoeken: hij meent dat het probleem moet worden opgelost door middel van permanente ideologiekritiek. Ik meen daarentegen dat dit 'probleem' niet alleen niet kan worden opgelost, maar ook niet als probleem gezien moet worden, doch integendeel als fundamenteel kenmerk van de sociale wetenschappen (verg. paragraaf 6). Zowel researchbeleid als methodologie zouden daarop gebaseerd moeten worden.

Wat de methodologie betreft zijn daartoe enige aanzetten gegeven. Interessant is in dit opzicht Van Gelders gebruik van het begrip 'scholenexperiment' (zie de samenvatting van zijn denkwijze in Postma en Wardekker, 1981). Hij bedoelt daarmee grootschalig opgezette vernieuwingspogingen, waarin wetenschappers en onderwijs-actoren (uit allerlei niveaus van het onderwijs) trachten een nieuwe structuur te realiseren, die 'optimaal' is, waarmee Van Gelder bedoelt dat zij een compromis vormt tussen doelstellingen en situationele randvoorwaarden. Het begrip scholen-experiment staat in velerlei opzicht dicht bij Strike's formulering in 'plans of action'. Bronfenbrenner (1979, 41) hanteert het begrip 'transforming experiment', een term die hij overigens weer ontleent aan Leont'ev.

Ook De Corte (1979) denkt in soortgelijke richting voor wat de onderwijspsychologie betreft. 'De oorzaak van de geringe opbrengst van de nochtans indrukwekkende hoeveelheid studies over het leren

werd vooral toegeschreven aan de grondige verschillen tussen de laboratorium-situaties uit deze onderzoeken en de reële leersituaties in het onderwijs . . . Thans is men het er vrij algemeen over eens dat de onderwijspsychologie de beoogde doelstellingen slechts kan waarmaken indien zij de onderwijsleerprocessen bestudeert in reële onderwijsleersituaties. . . Men wil onderzoek doen in situaties die representatief zijn voor de werkelijke leersituaties in de klas, om aldus tot *generaliseerbare resultaten* te komen.' (De Corte, 1979, 211v.; curs. in het orig.). Bij de term 'representatief' dient hier aan Bronfenbrenners ecologische validiteit te worden gedacht. Dit uitgangspunt brengt De Corte er toe, onderzoek te doen via het ontwerpen van als optimaal beschouwde leersituaties. Deze methode ontleent hij aan de sovjetpsychologie, waar ze met name is ontwikkeld door de aanhangers van de cultuurhistorische school van Vygotskij.

Problematisch in de opvatting van De Corte is, dat hij ervan uitgaat dat de opvattingen van deze school grotendeels overeenkomen met die van de (Amerikaanse) cognitieve psychologie. Hij noemt de Russische opvatting de 'handelingspsychologische' en omschrijft haar aldus: 'Een a.h.w. parallelle stroming (nl. aan de cognitieve psychologie, W.W.), die voortkomt uit de Russische onderwijspsychologie, verwerpt eveneens een louter prestatiegerichte benadering en stelt het handelen van de lerende persoon centraal. Hierbij wordt er van uitgegaan dat om leerprocessen op gang te brengen, men het handelen van de persoon moet beïnvloeden; door het uitvoeren van handelingen ontstaan bij het subject gedragsmogelijkheden als leerresultaat.' (De Corte, 1979, 211). In deze opvatting wordt (zoals ook blijkt uit de door De Corte aangehaalde definitie van 'handeling' van Van Parreren) het begrip handeling grotendeels ontdaan van zijn cultuurhistorische context, en tamelijk instrumentalistisch opgevat. Dit is overigens ook gebeurd bij een aantal Russische aanhangers van deze richting²⁵, waar de handelings-opvatting is teruggebracht tot een soort fasenschema voor het leren. In de cultuurhistorische theorie gaat het echter om veel meer. Qua benadering zou men kunnen zeggen, dat zij juist daar belangrijk begint te worden waar de artificiële-intelligentie benadering van de cognitieve psychologie het laat afweten; waar die grens precies ligt is overigens een open vraag. Qua doelstelling zal vanuit deze benadering, zoals dadelijk zal blijken, een inhoudelijk standpunt worden gekozen, waarvoor een cultuurtheorie onontbeerlijk is (vgl. Snyders, 1979).

De gesignaleerde reductie in deze opvatting leidt ertoe, dat ook de construerende methodologie bij De

Corte een wat ander gezicht krijgt dan bij Vygotskij het geval was (vgl. Vygotskij, 1978, hoofdstuk 5). Het verschil met de traditionele experimenten binnen de empirisch-analytische opvatting is dan daarin gelegen, dat hypothetische processen worden getoetst via de uitvoering van een daaruit afgeleid onderwijsvoorschrift, en niet via een direct onderzoek naar die processen zelf. Daarbij kan een optimalisering van onderwijs bereikt worden. Maar het gaat dan om een formele verbetering van het onderwijs: de inhoudelijke kant, die juist vanuit Vygotskij's opvattingen belangrijk wordt, komt niet aan de orde.

Een adequate uitwerking van de gedachte van praktische researchprogramma's kan niet slechts uitgaan van het overnemen van de construerende methodologie. Onderwijskunde als ontwerpwetenschap is het methodisch aspect; de inhoudelijke kant, waartoe Vygotskij de aanzet heeft gegeven (Vygotskij, 1978; Vos, 1976) moet worden uitgewerkt als 'ontwikkende onderwijskunde' (Wigmans en Vos 1981). Een belangrijk aspect daarin is de onderwijsleertheorie van Vygotskij.

Zoals al eerder aangeduid bevatten de verschillende innovatie-strategieën, behalve een theorie over het onderwijs als systeem, ook een leertheorie. Voor de op het standaardbeeld gebaseerde modellen is dat een of andere variant van een behavioristisch model, door Leont'ev aangeduid als berustend op het 'postulaat der directheid' (Leont'ev, 1980, 325). Leertheorie en onderwijstheorie zijn in zekere zin elkaars complement. De ontdekking dat de individualistische aanpak, waarin de leertheorie centraal stond, niet werkte, leidde tot de ontwikkeling naar meer nadruk op de onderwijstheorie. Dat is echter niet voldoende: het is nodig met een ander type leertheorie te gaan werken. Vygotskij heeft aan zo'n theorie gewerkt in het kader van de ontwikkeling van het kind en de rol die onderwijs daarin speelt. Hij stelt dat de ontwikkeling van het denken niet autonoom verloopt, maar dat het ook niet gaat om het additief toevoegen van kennis. In de ontwikkeling van het denken wordt steeds een nieuw niveau bereikt dat kwalitatief afwijkt van het vorige. Deze ontwikkeling is afhankelijk van leerervaringen, maar met name van die welke (in het onderwijs) door volwassenen worden aangeboden: zij beschikken reeds over het cultureel instrumentarium dat het kind zich nog moet verwerven. Van belang om de ontwikkeling van het kind te beschrijven is dan ook niet zozeer het actueel ontwikkelingsniveau, maar de stap die het kind met hulp weet te maken naar een volgend niveau: de 'zone van de naaste ontwikkeling' (Vygotskij, 1978, 84 v.). Belangrijk probleem daarbij is welke hulp de volwassene biedt, welk cultureel instrumentarium ter be-

schikking wordt gesteld; hier komt het probleem van onderwijsdoelen naar voren als onderdeel van de onderwijsleertheorie.

Het gaat hier echter niet om een uitwerking van die theorie, maar om de wijze waarop zij een rol zou kunnen spelen in de relatie wetenschap-onderwijs. Het perspectief van waaruit de onderwijs-actor zijn taak in het onderwijs ziet, zijn cognitieve structuur, kan gezien worden als parallel aan het begrip 'actueel ontwikkelingsniveau'. De vraag tot welke veranderingen een actor bereid en in staat is, afhankelijk van eigen ontwikkelingsniveau en sturende bijdrage vanuit de wetenschap, kan gekarakteriseerd worden als zijn 'zone van naaste ontwikkeling'. Het 'plan of action' dat wordt opgesteld zal met die gegevens rekening moeten houden. Tevens zal de vraag beantwoord moeten worden wat te karakteriseren is als een wezenlijke innovatie; en die vraag kan in dit kader niet meer met een verwijzing naar effectiviteit en efficiëntie worden afgedaan. Vernieuwing van het onderwijs heeft in deze denkwijze niet alleen betrekking op methoden. Het antwoord op deze vraag zal moeten samenhangen met een analyse van het probleem welk cultureel instrumentarium het lerende kind moet worden aangeboden.

Dit moet niet zó worden opgevat dat de onderwijskunde toch weer geheel zou kunnen bepalen wat goed is voor het onderwijs. Zo'n superdeskundigenrol houdt geen rekening met het feit dat de onderwijskunde zelf weer afhankelijk is van het onderwijs. Niet ten onrechte spreken Wigmans en Vos, naar analogie van Vygotskij's term 'ontwikkend onderwijs', van een ontwikkelende onderwijskunde, die moet worden beoefend in wisselwerking met een veranderend en veranderbaar onderwijs.

9. Innovatie: toepassing of ontwikkeling?

Het was niet mijn bedoeling, in dit artikel een volledig beeld te geven van de principes van een ontwikkelende onderwijskunde. Dat zou ook niet kunnen: het is een programma, en wel een waaraan nog relatief weinig werk verzet is; en pas door dat inhoudelijk werken zullen ook de uitgangspunten helder kunnen worden. Ik ben mij er dan ook van bewust, dat in het voorgaande zeker geen compleet alternatief voor de empirisch-analytische denkwijze geboden is. Vragen naar b.v. de logische structuur van actieplannen of ontwerptheorieën, naar de relatie tussen wetenschappelijke theorie en 'perspectief' van onderwijsactoren, naar het waardenprobleem, zijn niet voldoende opgelost. Ik heb hier slechts geprobeerd een kader te schetsen, van waaruit de kritiek op het empi-

risch-analytisch denken over innovatie moet worden begrepen, en dat tevens een zeker perspectief biedt op een andere denkwijze, en daarmee een andere aanpak van onderwijsvernieuwing. Een aantal elementen daaruit wil ik ter afsluiting naar voren halen.

De vraag naar de relatie tussen theorie en praxis valt, zo is gebleken, niet samen met die naar de verhouding tussen wetenschap en onderwijs. Eerder moeten die laatste twee beide gezien worden als maatschappelijke praktijkgebieden. In elk daarvan wordt gehandeld, en in elk daarvan vindt theorievorming plaats. Wetenschap neemt echter een speciale positie in, inzoverre als de daar ontwikkelde theorie mede betrekking heeft op een ander maatschappelijk terrein, in dit geval onderwijs.

De gedachte dat innovatie zou kunnen bestaan uit het strategisch invoeren en toepassen van geheel binnen de wetenschap geformuleerde en getoetste theorieën berust op het ten onrechte gelijkstellen van wetenschap met theorie, en van onderwijs met theoretische praktijk. Laten we dat toepassingsmodel los, dan heeft dat gevolgen niet alleen voor innovatiestrategieën, maar ook voor de wijze waarop men zich het totstandkomen van theorieën voorstelt. De vraag is dan namelijk wat we onder de empirie moeten verstaan, waaraan theorieën worden getoetst. In het empirisch-analytisch model is die empirie zeker niet hetzelfde als de (onderwijs)praktijk: zij is een theoretische constructie van de onderzoeker, tot stand gebracht met behulp van de methodologie van het empirisch onderzoek. Ook in het in de laatste paragrafen voorgestelde model vindt toetsing van een theorie niet rechtstreeks plaats in de onderwijspraktijk. In de eerste plaats moeten we ons het tot stand komen van een theorie voorstellen als het opstellen van een 'plan of action' binnen een groter kader ('harde kern'), waarbij de zienswijze van onderwijs-actoren ook meespeelt. In de tweede plaats worden zulke plannen 'getoetst' door de poging ze uit te voeren. Onderwijsvernieuwing volgt niet op theorietoetsing, maar is onderdeel van die toetsing zelf.

Daarmee is het principiële verschil tussen onderzoek, ontwikkeling en innovatie opgeheven: onderzoek vindt uiteindelijk plaats via innovatie. Dit geldt echter slechts voor het groter geheel van een programma; niet ieder afzonderlijk onderzoek behoeft als actie-onderzoek te worden uitgevoerd. Alle onderzoeksvormen blijven mogelijk, mits ze bijdragen aan het grotere geheel; voorwaarde daartoe is minimaal dat in de theorievorming rekening wordt gehouden met ecologische validiteit.

Naast die methodische voorwaarde is er ook een inhoudelijke: methode en theorie hangen altijd samen. De hier voorgestelde visie is onlosmakelijk ver-

bonden met de cultuurhistorische school, met het activiteitenmodel (Leont'ev). Deze denkwijze vormt een deel van de 'harde kern' van het programma. Wordt zij er uitgehaald, dan houden we weinig anders over dan de gedachte dat onderwijskunde moet proberen via actie-onderzoek-achtige werkwijzen de problemen van onderwijs-actoren op te lossen. De inhoudelijke kern van een programma wordt dan geheel gezocht in de theorieën over onderwijs van die actoren. Het gaat echter niet om het ophangen van wetenschap aan maatschappelijke of politieke denkbeelden; het voorgestelde programma berust op de wisselwerking tussen wetenschap en onderwijs. Opzetten van een researchbeleid vanuit òf de voorkeur van wetenschappers (thema-gebonden) òf de problemen van het onderwijs (beleid) (sector-gebonden) is vanuit deze visie dan ook onjuist: de themakeuze zal moeten voortkomen uit de formulering van actieplannen binnen dit inhoudelijk kader. Het huidige beleid (SVO, 1980 b) is niet alleen hierop niet gebaseerd, maar dreigt dit zelfs onmogelijk te maken, ten koste van de rol van wetenschap in onderwijsvernieuwing. Immers: kunnen we van feitelijk uitgevoerd onderzoek en innovatie zeggen dat het hier aangeboden model een reconstructie is, die daarin reeds aanwezige elementen slechts op een andere manier formuleert, dit geldt niet voor het onderzoeksbeleid: dat is gebaseerd op de empirisch-analytische reconstructie zelf, en dwingt daardoor het onderzoek om meer te gaan voldoen aan die reconstructie.

Toegegeven moet worden dat het researchprogramma dat hier is aangeduid als 'ontwikkende onderwijskunde' nog niet voldoende is ontwikkeld om op basis daarvan te komen tot de mate van beheersbaarheid van het onderzoek die SVO wenst. Het is niet mijn bedoeling om beheersings- en kwaliteitscriteria voor onderzoek af te schaffen. Het is wel voorzienbaar dat uitwerking van het programma zal leiden tot andere en andersoortige criteria dan thans worden gehanteerd. Vasthouden aan het empirisch-analytisch model zal slechts leiden tot schijnbeheersing, waarmee uiteindelijk het onderwijs niet gebaat zal zijn. Het zal de taak zijn van degenen die vanuit een andere reconstructie willen werken, de kwaliteiten daarvan ook in de praktijk aan te tonen²⁶.

Noten

18. De geesteswetenschappelijke pedagogiek en andere subjectivistische benaderingen trachten dit probleem op te lossen door de constructie van de kant van de onderzoeker uit te schakelen en theorie geheel te laten

ontstaan als interpretatie van de constructie van de onderzochte (Verstehen als methodologische uitdrukking van het praktijkprimaat). Adequate behandeling van die opvatting is in het kader van dit artikel onmogelijk. Er zitten veel goede aspecten aan; maar omdat er geen sprake is van een wisselwerking tussen wetenschap en onderwijs leidt deze opvatting tot een statische visie op de relatie tussen die twee, die geen goede reconstructie geeft en waarmee uiteindelijk niet te werken valt.

19. Deze term hanteert ik in de betekenis die Bronfenbrenner (1979, 29) er aan geeft: 'Ecological validity refers to the extent to which the environment experienced by the subjects in a scientific investigation has the properties it is supposed or assumed to have by the investigator'. Deze betekenis wijkt af van de wijze waarop het begrip 'ecological representativeness' door Kerlinger (1973, 325) wordt gehanteerd. Ook is er geen directe relatie met de 'ecologische' benadering van innovatie (Goodlad).
20. Dit moet niet al te deterministisch worden opgevat: als gevolg van menselijke activiteit veranderen die structuren ook steeds weer. Ook hier is sprake van een wisselwerking.
21. Hier ligt dan ook een tekort van analyses als die van Clifford (1973). Zij heeft uitsluitend gezocht naar gevolgen van geïsoleerde, geïntendeerde innovatiepogingen, en vindt dan alarmerend weinig terug. Het zou echter kunnen zijn dat de empirisch-analytische denkwijze als zodanig, die achter de meeste van die pogingen voorondersteld is, wel zijn invloed heeft gehad op de wijze waarop over onderwijs wordt gedacht binnen het onderwijs zelf.
22. De termen dekken elkaar overigens slechts gedeeltelijk. Zo kan praktijktheorie gezien worden als een onder woorden gebrachte weergave (die niet een adequate of consistente weergave behoeft te zijn) van de cognitieve structuur: een constructie van een constructie dus.
23. Deze implicatie wordt er door mij ingelegd, niet door Luhmann en Schorr. In het algemeen is hun systeemterminologie niet zonder meer te vertalen in het activiteitsmodel van Leont'ev; ik heb er slechts een aantal elementen aan ontleend. Vergelijk de kritiek van Habermas op Luhmann (Habermas en Luhmann, 1971; McCarthy, 1980, 254 v.)
24. Er is een zekere overeenkomst tussen deze stelling en Habermas' begrip 'erkenntnisleitendes Interesse'. Hoe de relatie precies ligt heb ik hier niet verder kunnen uitwerken. Er blijkt wel uit, dat het streven naar beter onderwijs niet een kwestie van een individuele keuze is, zoals Hamaker (1980, 23) schijnt te veronderstellen, maar gevolgen heeft voor inhouden en methoden van wetenschapsbeoefening.
25. Zie Vos, 1976, voor een soortgelijk commentaar op Gal'perin, die in Nederland wel als de vertegenwoordiger van de sovjet-onderwijspsychologie wordt gezien – ten onrechte, zoals uit het boek van Vos blijkt.
26. Mijn dank gaat uit naar Menno Hovingh, Nijs Lagerweij, Jacques Leistra, Lammert Postma, Jaap Vos en

Cil Wigmans. Zonder hun kritiek en ideeën zou dit artikel nooit gepubliceerd zijn.

Literatuur

- Albinski, M., *Onderzoek en actie*. Assen: Van Gorcum 1978.
- Archer, M., *The social origins of educational systems*. London: 1979.
- Benner, D., Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle. In: H. Blankertz (Hrsg.), *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft*. Zeitschrift für Pädagogik, 15. Beiheft, Weinheim: Beltz, 1978.
- Brezinka, W., *Meta-theorie der Erziehung*. München/Basel, 1978.
- Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Mass.: Harvard, 1979.
- Brus, B. Th., Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een onderwijsbeleid in de geest van de Contourennota. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 406-419.
- Clifford, G. Joncich, A history of the impact of research on teaching. In: R.M.W. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Corte, E. De, Objecten, Doelen en Methodologie van de Onderwijspsychologie. *Tijdschrift v. Onderwijsresearch*, 1979, 4, 209-218.
- Creemers, H. P. M., *Onderwijsonderzoek en de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs*. Openbare les. Groningen: Tjeenk Willink, 1976.
- Creemers, B. en W. Hoebe, De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwijsonderzoek. *Pedagogische Studiën* 1978, 55, 253-274.
- Creemers, H. P. M., W. T. J. G. Hoebe en K. J. Westerhof, De functie van leerplannen bij onderwijzen en leren: een andere ingang voor curriculumonderzoek. In: H. P. M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1981.
- Doel, H. v.d., De verzorgingsstructuur: instrument in handen van wie en waarom? In: Vulon, *Verzorging van onderwijs*. Amsterdam: Meulenhoff, 1978.
- Fokkema, S. D., Doelstellingen van Onderzoek van Onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1977, 2, 145-153.
- Fullan, M. en A. Pomfret, Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research*, 1977, 47, 335-397.
- Gelder, L. van, *Deelname en distantie*. Openbare les, Groningen, 1964. In: L. van Gelder, *Onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1974.
- Glaser, B. G. en A. L. Strauss, *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine, 1967.
- Grift, W. v.d., Een instrument voor het expliciteren van innovatietheorieën. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1980, 5, 558-574.
- Habermas, J. en N. Luhmann, *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1971.

- Hamaker, C., *Onderwijspsychologie: fundamenteel of toegepast?* *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1980, 5, Extra nummer, 15-23.
- Havelock, R. G., *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Ann Arbor, Mich.: 1969.
- Heydorn, H. J., *Ueber den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt, 1970.
- Hofstee, W. K. B., *De empirische discussie*. Meppel: Boom, 1980.
- Holzkamp, K., *Sinnliche Erkenntnis*. Frankfurt/Main: 1973.
- House, E. R., Technology vs. craft: A ten year perspective on innovation. *Journal of curriculum studies*, 1979, 11, 1-15.
- Kaplan, A., *The conduct of inquiry*. Scranton, Penna: Chandler, 1964.
- Karsten, S., *Aktieonderzoek*. Paper voor de ORD 1980, sectie Praktijkgericht onderzoek en innovatie. Den Haag: SVO, 1980.
- Kemenade, J. A. van, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune en J. M. M. Ritzen, De toekomst van het onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: bestel en beleid*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Kerlinger, F. N., *Foundations of behavioral research*. New-York/London: Holt, Rinehart & Winston, 1973².
- Koningsveld, H., *Het verschijnsel wetenschap*. Meppel: Boom, 1976.
- Koningsveld, H., Voorlichting: manipulatie of kritiek? *Tijdschrift voor Agologie*, 1980, 9, 71-88.
- Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1981.
- Lakatos, I., *Wetenschapsfilosofie en wetenschapsgeschiedenis*. Meppel: Boom, 1970. (oorspr.: Falsification and the Methodology of Scientific Research Programmes, 1970).
- Leont'ev, A. N., Activiteit als psychologisch probleem, *Pedagogische Studien*, 1980, 57, 324-343.
- Leune, J. M. G., *Wat is onderwijssociologie*. Openbare les. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980.
- Luhmann, N. en K. E. Schorr, *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Marx, E. C. H., *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: Tjeenk Willink, 1975.
- McCarthy, Th., *Kritik der Verständigungsverhältnisse*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, 1980. (oorspr. The Critical Theory of Jürgen Habermas, 1978).
- Melsen, A. G. M. van, *Wetenschap en verantwoordelijkheid*. Utrecht: Spectrum, 1969.
- Moser, H., *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel, 1975.
- Nauta, L., Inleiding. In: L. Nauta (red.), *Het neopositivisme in de sociale wetenschappen*. Amsterdam: Van Gennep, 1975.
- Nijk, A.J., *De mythe van de zelfontplooiing*. Meppel: Boom, 1976.
- Oelkers, J., *Die Vermittlung zwischen Theorie und Praxis in der Pädagogik*. München: Kösel, 1976.
- Postma, L. en W. L. Wardekker, Experimenteerend veranderen van onderwijs. In: H. P. M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Riddersma, H., *Onderwijssystemen en maatschappelijke ontwikkeling*. In: H. P. M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
- Schilfgaarde, P. van, *Het kennisbegrip in wetenschap en beroep*. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1970.
- Snyders, G., *Onderwijs en klassenstrijd*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
- Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: Boom, 1974.
- Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Evaluatieonderzoek*. SVO-memo 2. Den Haag: SVO, 1980a.
- Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Organisatie en financiering van (onderwijs-)onderzoek*. SVO-memo 3. Den Haag: SVO, 1980b.
- Strien, P. J. van, Naar een methodologie van het praktijkdenken in de sociale wetenschappen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1975, 30, 601-619.
- Strike, K. A., An Epistemology of Practical Research. *Educational Researcher*, 1979, 8, 10-16.
- Stuurgroep Schoolbegeleiding Voortgezet Onderwijs, *Bouwen aan de relatief autonome school*. Diskussienota. Den Haag: Ned. Katholieke Schoolraad, 1979.
- Tesser, P., *Schoolgericht onderzoek in het innovatieproject middenschool*. Paper voor de ORD 1980, sectie Praktijkgericht onderzoek en innovatie. Den Haag: SVO, 1980.
- Timmer, J., *Opvattingen en problemen bij het verrichten van onderzoek op het terrein van innovaties van het onderwijs*. Paper voor de ORD 1980, sectie Praktijkgericht onderzoek en innovatie. Den Haag: SVO, 1980.
- Topitsch, E., Sozialtheorie und Gesellschaftsgestaltung. Oorspr. 1956. In: E. Topitsch, *Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft*. Neuwied/Berlin: Luchterhand, 1966².
- Vos, J. F., *Onderwijswetenschap en marxisme*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1976.
- Vygotskij, L. S., *Mind in society*. Cambridge, Mass.: Harvard 1978.
- Wardekker, W. L., *Actie-onderzoek in de onderwijskunde: een poging tot structurering*. *Kennis en Methode*, 1978, 2, 41-54.
- Wardekker, W. L., *Interdisciplinaire Onderwijskunde: modellen voor een wetenschap*. *Pedagogische Studien* 1979, 56, 183-196.
- Wardekker, W. L., *De rol van theorie in praktijkgericht onderzoek*. Paper voor de ORD 1980, sectie Praktijkgericht onderzoek en innovatie. Den Haag: SVO, 1980.
- Wigmans, C. en J. F. Vos, *Onderwijskunde in ontwikkeling*. In: H. P. M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Curriculum vitae

W. L. Wardekker (1944) studeerde onderwijskunde in Groningen en was daar enige jaren medewerker, met het accent op methodologie. Sinds 1980 is hij verbonden aan de vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde V.U., Prins Hendrik-
laan 29, 1075 AZ Amsterdam.

Manuscript aanvaard 9-6-'81

Taakdifferentiatie en onderwijsassistent

Fase 1 in het project Stafopbouw

A. VAN GREEVENBROEK

Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Aansluitend op het artikel 'Stafdifferentiatie', Pedagogische Studiën, 1981, 411-419 wordt in deze bijdrage verslag gedaan van de eerste fase van het onderzoek in het project Stafopbouw 'Taakdifferentiatie en Onderwijsassistent' (SVO 0306). Achtereenvolgens komen aan de orde de problemafakening, de onderwijsassistent, het onderzoek, de resultaten en de discussie. In de slotparagraaf zal de relevantie van de onderzoeksgegevens met betrekking tot het onderwijs besproken worden.

1. Problemafakening

In Pedagogische Studiën, 1981, 411-419 is de gedifferentieerde stafopbouw of stafdifferentiatie, zoals deze in de Verenigde Staten vorm heeft gekregen, beschreven. Terloops is hierbij de figuur van de school- of onderwijsassistent binnen vormen van stafdifferentiatie ter sprake gekomen. In deze bijdrage zal op de rol en de taakuitvoering van deze functionaris dieper worden ingegaan, nadat uiteengezet is waarom het functioneren van de onderwijsassistent object van onderzoek in het project Stafopbouw is geweest.

Naar aanleiding van de uitgevoerde literatuurstudie over vormen van gedifferentieerde stafopbouw moest geconcludeerd worden dat, hoewel de onderzoeken verricht naar stafdifferentiatie niet gering in aantal zijn, de verkregen resultaten niet eensluidend zijn. Voorts blijkt dat de kennis ten aanzien van de variabelen die een rol spelen bij de ontwikkeling en het functioneren van een gedifferentieerde stafopbouw, beperkt is. Het totaalbeeld verkregen uit de bestudeerde documenten was evenwel dat stafdifferentiatie een belangrijke voorwaarde zou kunnen zijn voor de individualisering c.q. differentiatie van het onderwijs. Hierbij valt vooral te denken aan de vormen van de tweede en derde generatie.

Hoewel stafdifferentiatie destijds relatief onbekend in Nederland was leek het, naar aanleiding van

de uitgevoerde literatuurstudie, zinvol om in Nederland een onderzoek te doen naar stafdifferentiatie. Het werd op dat moment (1975) gewenst geacht hierbij de op handen zijnde integratie van kleuter- en lagere school te betrekken, omdat uit de eerste adviezen van de ICB geconcludeerd werd dat in de nieuwe basisschool de individualisering en de differentiatie van het onderwijs centraal zouden staan. De eventuele consequentie hiervan voor de stafopbouw van de basisschool was de directe aanleiding voor de vakgroep Onderwijskunde te Leiden om een empirisch onderzoek te gaan uitvoeren naar de ontwikkelingsmogelijkheden van gedifferentieerde stafopbouw in Nederland. Het doel hiervan was globaal geformuleerd, het verkrijgen van meer kennis van en inzicht in gedifferentieerde stafopbouw met het oog op de vormgeving van de nieuwe basisschool. Na analyse van de doelformulering van het onderzoek werd vastgesteld dat bij de uitvoering van een dergelijk onderzoek drie soorten vernieuwingen betrokken zouden zijn, namelijk stafdifferentiatie, de integratie van kleuter- en lagere school en de individualisering en differentiatie van het onderwijs. Om zowel methodologische als innovatiestrategische redenen, zou het onjuist zijn deze drie vernieuwingen tegelijkertijd te onderzoeken. Methodologisch gezien lopen dan drie brede categorieën van variabelen dooreen, die niet te isoleren zijn. Zowel ten aanzien van het effect als ten aanzien van het veranderingsproces zouden geen steekhoudende uitspraken kunnen worden gedaan.

Vanuit innovatiestrategisch standpunt was het volgende op te merken. Het technische, d.i. het vormgevingsaspect, van de drie vernieuwingen is niet zonder meer duidelijk. Dit kan ertoe leiden dat bij het veld nog geen juist beeld gevormd kan worden met betrekking tot genoemde vernieuwingen, noch wat betreft de vormgeving, noch wat betreft de verdere consequenties voor het onderwijs. In de destijds geraadpleegde literatuur waren voldoende aanwijzingen voorhanden dat innovaties met een onvoldoende ontwikkeld technisch aspect relatief weinig kans van slagen hebben. Een en ander werd door latere publi-

katies bevestigd (o.a. Fullan en Pomfret, 1977). Op basis van bovenstaande overwegingen is besloten om het onderzoek drastisch te beperken. Tevens is bepaald dat hierin een fasering zou worden aangebracht die zodanig was dat leerkrachten relatief kleine, tamelijk duidelijke veranderingen zouden kunnen doorvoeren, die van tevoren redelijk goed te overzien zijn. Het object van onderzoek bleef uiteraard de gedifferentieerde taakuitvoering van onderwijsgevers c.q. de gedifferentieerde stafopbouw.

In de literatuur over stafdifferentiatie werd de figuur van de onderwijsassistent aangetroffen, die een belangrijke bijdrage kan leveren aan het adequaat functioneren van een gedifferentieerde stafopbouw. Vooruitlopend op het onderzoek naar de ontwikkelingsmogelijkheden van stafdifferentiatie is nagegaan welke vorm taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een niet-professionele functionaris kan krijgen. Het voordeel van deze fasering was dat de onderwijsgevers die deelnamen aan het onderzoek in aanraking kwamen met het principe van taakdifferentiatie, weliswaar in beperkte vorm. In een latere fase van het onderzoek zou de aandacht dan gericht worden op de taakdifferentiatie tussen de onderwijsgevers zelf, hetgeen dan zou moeten resulteren in een vorm van gedifferentieerde stafopbouw. Op deze plaats wordt hierop niet verder ingegaan.

2. De onderwijsassistent

In het voorgaande is uiteengezet dat de eerste fase van het onderzoek betrekking had op taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een onderwijsassistent. Wat is nu een onderwijsassistent?

De introductie van de onderwijsassistent in de school in de V.S. dateert reeds uit het midden van de veertiger jaren. Vooral na 1960 is hun aantal sterk toegenomen. Eén van de belangrijkste motieven om tot het aanstellen van onderwijsassistenten over te gaan was het onderkennen van het feit, dat een flink deel van het werk van onderwijsgevers bestaat uit routinewerk en uit activiteiten, waarvoor geen speciale docentenopleiding vereist is. Als de onderwijsgevers deze werkzaamheden niet meer behoeven te verrichten kunnen zij hun aandacht besteden aan de echt belangrijke facetten van hun functie, aldus Conant (1973). Daarnaast ontstond nog een tweede motief voor het op grote schaal inzetten van onderwijsassistenten, namelijk de individualisering van het onderwijs. Dit is voor de leerkrachten een arbeidsintensieve zaak. Een deel van de werkzaamheden, vereist voor een goed verloop van de gedifferentieerde onderwijsleersituaties kan eveneens door onderwij-

sassistenten verricht worden. Het is daarom begrijpelijk dat bij de ontwikkeling van stafdifferentiatie onderwijsassistenten een integraal deel van de gedifferentieerde stafopbouw gingen uitmaken.

Het blijkt dat de onderwijsassistenten in de praktijk op geheel verschillende wijze kunnen worden ingezet. In de literatuur¹ is daarom een grote verscheidenheid van typen assistenten aan te treffen, zowel betaald als onbetaald. Van de betaalde assistenten noemen we hier vooral de gediplomeerde assistent, die na de highschool een opleiding heeft ontvangen, die drie maanden tot één schooljaar kan duren. De werkzaamheden van de onderwijsassistenten zijn van administratieve en/of huishoudelijke aard of zijn te rangschikken in de categorie 'tutoring'. De administratieve activiteiten kunnen zijn: de leerkracht behulpzaam zijn bij het verzamelen van platen, verhalen, artikelen en andere materialen, assisteren bij aanmaak en vermenigvuldiging van onderwijsleermiddelen en assisteren bij toets-afname en proefwerken. Wat de huishoudelijke activiteiten betreft valt te denken aan het regelen van de goede gang van zaken in de eetzaal, gangen en aula, bibliotheekwerkzaamheden verrichten, assisteren bij verdeling van materialen in de klas en toezicht houden op schoonmaakwerkzaamheden. De instructiegerelateerde taken van de 'tutoring' zijn onder andere leerlingen behulpzaam zijn bij het zoeken van kaarten, platen, artikelen, e.d. en hun behulpzaam zijn bij spel en sport; en voorts leerkrachten assisteren bij het gebruik van A.V. media, laboratoriumwerkzaamheden en hun behulpzaam zijn bij de begeleiding van moeilijk-lerende of erg emotionele leerlingen door deze hulp te geven bij lezen, rekenen, of deze extra aandacht te geven. De niet-instructie gerelateerde werkzaamheden van de 'tutoring' kunnen zijn surveilleren, spelen met leerlingen en hen begeleiden naar schoolarts of -tandarts.

De eisen, die aan een onderwijsassistent gesteld worden staan niet vast en zijn nergens goed omschreven. In een publikatie van het Merrimack Educational Center (1972) zegt de niet met name genoemde auteur, dat selectie van de toekomstige assistent vaak moeilijk is, omdat 'harde' criteria daartoe ontbreken. Men let hierbij meestal op de volgende punten: de toekomstige assistent moet belangstelling bezitten voor het onderwijs en voor kinderen en jonge mensen; de sollicitant moet de indruk maken een aardige, warme, spontane persoonlijkheid te bezitten; men moet reeds enige ervaring hebben met het werken met kinderen en mensen en de toekomstige assistent moet getoond hebben in een team te kunnen werken. Welyt en Welyt (1976) voegen daar nog aan toe, dat het gewenst is een goede gezondheid te genieten, een

behoorlijke uitspraak van de moedertaal te hebben en deze zonder grote fouten mondeling en schriftelijk te kunnen hanteren, open te staan voor ideeën en suggesties van anderen en tijd en energie te willen spenderen aan het ontwikkelen van bepaalde vaardigheden.

In de eerste periode werden de onderwijsassistenten vrijwel onvoorbereid in de school ingezet en moest de afbakening en verdeling van de taken met de onderwijsgevers aldoende geleerd worden. Later groeide de overtuiging dat een initiële opleiding van de assistenten gewenst is. Er zijn momenteel verspreid over de V.S. een ruim aantal opleidingen, die veelal de vorm hebben van een cursus van enkele maanden, als vervolg op de highschool. De inhoud van de programma's omvat als regel, oefenen van het zuiver schrijven en het stellen in de moedertaal, algemene psychologie, met de nadruk op kinderpsychologie, typen en spreekvaardigheid, het gebruik en de hantering van diverse media en de bibliotheek, de basisbegrippen van het rekenen of wiskunde en een practicum in verband met mediagebruik. Sommige trainingsprogramma's bevatten tevens cursussen in observatie van leerlingen, een introductie in taal en taalontwikkeling en een introductie in het verlenen van assistentie bij de aanpak van leermoeilijkheden. Tevens kunnen de toekomstige onderwijsassistenten bij een aantal opleidingen kennis maken met groepsactiviteiten met leerlingen en kunnen ze een korte stage lopen in een school.

De voordelen van het werken met een onderwijsassistent zijn de volgende. Leerkrachten worden voor een deel ontlast van een aantal routine- en weinig professionele werkzaamheden en kunnen daardoor hun aandacht meer richten op leerkrachten die een groter beroep doen op hun professionele deskundigheid. De aanwezigheid van een onderwijsassistent geeft de mogelijkheid om de onderwijsleersituatie meer te differentiëren. De leerlingen kunnen het geleerde vaker oefenen en herhalen onder leiding van een volwassene. Gebleken is dat dit een taak is die uitstekend door een onderwijsassistent verricht kan worden. Ook kan de leerkracht vaker extra instructie of begeleiding geven aan een kleine groep langzaam of moeilijk lerende kinderen, terwijl de assistent de hele jaargroep begeleidt bij bijvoorbeeld het maken van een verwerkingsopdracht. Voorts zijn er in een school veel administratieve en huishoudelijke werkzaamheden, die voor een goed verloop van het onderwijs tijdens de schooluren verricht moeten worden. De leerkrachten moeten nu hiervoor vaak de les onderbreken of het lokaal verlaten. Een groot deel van deze werkzaamheden kan door een onderwijsassistent verricht worden en de

onderwijsgevende kan aan zijn/haar werk blijven. Als laatste voordeel wordt genoemd het feit dat er één of meer extra volwassenen in de school zijn om zorg en aandacht aan de leerlingen te besteden, zodat de ratio volwassenen/leerlingen groter wordt; meer volwassenen in de school geven bovendien meer identificatiemogelijkheden.

Als problemen worden in de literatuur genoemd de slechte taakafbakening tussen onderwijsgevers en een assistent en de 'leegloop' van de laatste. Met de leerlingen kunnen problemen ontstaan op het gebied van de verdeling en het handhaven van het gezag, de verdeling van de controle op de leerprestaties en de opvoeding tot zelfstandigheid en behulpzaamheid. Ward en Tikunoff (1979) zijn van mening dat het merendeel van genoemde problemen te voorkomen is door het maken van goede werkafspraken en door middel van planning vooraf en het nemen van maatregelen om de situatie te beheersen.

Tot nu toe is steeds gesproken over de aanwezigheid van de onderwijsassistent in de V.S. Ook in Canada zijn veel onderwijsassistenten werkzaam (C.E.A., 1975). Er zijn eveneens landen in Europa waar men er toe is overgegaan om deze functionarissen, weliswaar als proef, in te zetten. Voorzover ons bekend, is dat gebeurd in Schotland, Noorwegen, Zweden en in Duitsland in de deelstaten Beieren en Nedersaksen. Hoewel de onderwijsgevers in het algemeen heel tevreden waren over de aan hen toebedeelde assistenten, hebben deze proeven geen vervolg gekregen. Dat is enerzijds gebeurd omdat na afloop van de proefprojecten de financiële middelen hiertoe wegvielen. Anderzijds bleken in sommige landen de vakbonden van onderwijsgevers geen voorstander te zijn van de aanwezigheid van niet- of paraprofessionele krachten in de school. (Lauglo, 1977).

Uit onderzoek naar het functioneren van onderwijsassistenten kwam naar voren dat de assistenten voornamelijk administratieve, materiaal verzorgende en onderwijsondersteunende werkzaamheden verrichten. Bij de instructie worden ze veelal ingezet voor het werken met kleine groepen of individuele leerlingen en het begeleiden en controleren van de leeractiviteiten. Leerkrachten staan in het algemeen positief ten opzichte van het werken met een onderwijsassistent. De assistenten willen als regel meer werkzaamheden uitvoeren en verantwoordelijkheden dragen dan de onderwijsgevers gewenst achten om te delegeren. Uit de schaarse evaluatiestudies komen soms elkaar tegensprekende resultaten met betrekking tot de leervorderingen van de leerlingen naar voren (Van Greevenbroek, 1980).

3. Het onderzoek

3.1. De theoretische achtergrond

Naar de werkzaamheden van onderwijsassistenten en de taakdifferentiatie met leerkrachten is tamelijk veel onderzoek gedaan. Het bezwaar dat we tegen sommige onderzoeken hebben, bijvoorbeeld dat van Moon (1969), Hamilton (1974) en Ferguson (1976) is het feit dat ze vaak niet meer dan een inventariserend karakter hebben. Voorts is de argumentatie voor het samenstellen van takenlijsten, die aan proefpersonen worden voorgelegd, niet geheel duidelijk zoals in het geval van Lewis (1975) en Grangaard (1976). We hebben daarom in dit onderzoek getracht om juist meer aandacht te schenken aan de theoretische en empirische onderbouwing om de beoogde taakdifferentiatie onderzoekbaar te maken. Hiertoe is allereerst een gedeeltelijke functie- en taakanalyse voor de basisschool volgens de methode van Kaufman (1972) uitgevoerd en is het begrip professionaliteitsdimensie ontwikkeld. Het resultaat van de analyse was een takenlijst, waarin aangegeven wordt binnen welk van de verschillende functies (brede taakcategorieën) de taken liggen, die in de school uitgevoerd moeten worden. In deze takenlijst is een tweedeling gemaakt. Een aantal taken werd als leerkrachttaken professioneel genoemd omdat dit werkzaamheden zijn, waarin bij de uitvoering een beroep gedaan wordt op de functionele vereisten van onderwijsgevers (ITS en Vis en Malotau, 1974). Een aantal andere taken werd als niet-professioneel aangemerkt, omdat bij de uitvoering niet of weinig beroep gedaan wordt op genoemde functionele vereisten. Deze kunnen door niet-onderwijsgevers verricht worden. De taken in de school zijn opgevat als te rangschikken langs een verondersteld continuüm, dat niet a priori gegeven is. De polen van het continuüm worden gevormd door de extremen, professionele en niet-professionele taken. Daartussen is een gebied aan te wijzen, waarvan de professionaliteit discutabel is. Dit laatste wordt nu nader toegelicht.

Veel taken in de school worden, hoewel ze een beroep doen op de functionele vereisten, in de loop van de tijd routinetaken. Verder kan het gebeuren dat uit pedagogische overwegingen een onderwijsgevende een niet-professionele taak toch zelf wil verrichten of juist een professionele taak zal delegeren.

Dat laatste zal gebeuren als de leerkracht ervan overtuigd is dat de ander die taak aan kan, of dat het de leerlingen ten goede komt als die taak door een niet-leerkracht wordt uitgevoerd. Hoewel er een aantal taken in de school is aan te wijzen, dat zonder meer gedelegeerd kan worden en andere in het geheel niet, zijn er min of meer professionele taken, die afhankelijk van factoren in de schoolsituatie, al dan niet gedelegeerd kunnen worden. De laatste zijn discussietaken genoemd. Het veronderstelde continuüm hebben we de professionaliteitsdimensie genoemd en wordt in Figuur 1 grafisch weergegeven.

Voor de concretisering van de professionaliteitsdimensie, dat is het rangschikken van een aantal taken op de professionaliteitsdimensie, is de volgende procedure toegepast. Allereerst zijn ten behoeve van de selectie van taken inhoudelijke en formele criteria geformuleerd, waarna uit de takenlijsten voor onderwijsassistenten en leerkrachten, verkregen tijdens de literatuurstudie, op zorgvuldige wijze 22 taken werden geselecteerd. (Deze selectieprocedure wordt hier buiten beschouwing gelaten). Deze konden zodanig op de professionaliteitsdimensie geplaatst worden, dat ongeveer een derde deel professioneel, een derde deel niet-professioneel en de rest discussietaak genoemd kon worden. Tijdens de pilotstudy zijn deze taken voorgelegd aan 32 externe deskundigen, allen met een aantal jaren onderrichtservaring. Hun is de vraag voorgelegd de 22 taken te rangschikken langs de professionaliteitsdimensie en vervolgens te beoordelen in hoeverre het uitvoeren van de taken een beroep doet op de functionele vereisten van onderwijsgevers. Een taak kon hierna vervallen wegens grote overlap met een andere taak.

Omdat tijdens de pilotstudy de lijst met de resterende 21 taken tweemaal aan de respondentgroep van leerkrachten was voorgelegd, beschikten we aan het eind van de pilotstudy over 4 soorten beoordelingen van de 21 gekozen taken, nl. die van 3 projectmedewerkers, 32 externe deskundigen, 35 leerkrachten en kleuterleidsters vóór en 25 leerkrachten na één jaar ervaring met taakdifferentiatie met een onderwijsassistent. Na vergelijking van deze gegevens bleek dat 11 taken unaniem door de respondentgroepen als professionele, niet-professionele of discussietaak beoordeeld werden en 7 taken werden door drie van de respondentgroepen als zodanig beoordeeld. Slechts bij 3 taken was het niet mogelijk om

Taken	professioneel	discussie	niet-professioneel
	A	B	C

Figuur 1 Grafische weergave van de professionaliteitsdimensie, zoals gehanteerd in het project Stafopbouw

tot een vereiste overeenstemming van minimaal 3 respondentengroepen te komen. Deze drie taken zijn evenwel op de professionaliteitsdimensie gehandhaafd, omdat tijdens de pilotstudy bleek dat twee van de drie taken veelvuldig door de onderwijsassistenten werden uitgevoerd.²

3.2. Probleemstelling

In par. 1. is aangegeven dat het probleemgebied van het onderhavige onderzoek de taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een niet-professionele functionaris was. Omdat dit voor een onderzoek een erg ruim gebied is en tevens om de taakomschrijving voor een onderwijsassistent hanteerbaar te maken is besloten dat de laatsten voornamelijk in de beide laagste jaargroepen van de lagere school zouden gaan werken. Het zijn met het oog op de differentiatie van de onderwijsleersituatie bovendien tamelijk arbeidsintensieve klassen, zodat extra hulp daar ook zinvol is.

Daarom luidde de kernvraag van deze studie: welke werkzaamheden verrichten leerkrachten van de beide laagste jaargroepen en onderwijsassistenten als de laatsten in de school werkzaam zijn. Omdat verwacht mocht worden dat beide typen functionarissen het toepassen van taakdifferentiatie moesten leren is tevens nagegaan of zowel het takenpakket van de onderwijsassistenten als van de leerkrachten gedurende een schooljaar zou veranderen. De pilotstudy leverde voldoende informatie op om de deelname van de onderwijsassistent aan het onderwijs en de bijdrage die geleverd werd aan de differentiatie van de onderwijsleersituatie mede in het onderzoek te betrekken. Als laatste is de beoordeling van de taakdifferentiatie door onderwijsgeveenden en onderwijsassistenten bestudeerd.

Omdat de 4 scholen van de pilotstudy tevens aan het hoofdonderzoek deelnamen waren we in staat enkele vergelijkingen te maken omtrent de taakdifferentiatie tussen het eerste en tweede ervaringsjaar. Deze 4 scholen worden in het vervolg 'oude' scholen genoemd.

Deze paragraaf wordt afgesloten met het vermelden van de voornaamste hypothesen en de verantwoording daarvan. Omdat leerkrachten en onderwijsassistenten tot verschillende typen functionarissen in de school behoren werd allereerst verwacht dat zij hun werkzaamheden in verschillende taakcategorieën zouden verrichten. Tevens werd verwacht dat de taakdifferentiatie niet zo rigide doorgevoerd zou worden dat er een absolute scheiding van werkzaamheden tussen beide functionarissen zou ontstaan. De tweede hypothese luidde derhalve, als zij werkzaam zijn in dezelfde taakcategorieën dan verschilt de to-

tale hoeveelheid tijd die leerkrachten en assistenten besteden aan een bepaalde taakcategorie. De derde hypothese, had betrekking op de 'ingroeï' van de assistenten in hun functie. Er werd daarom verwacht dat zij in het eerste ervaringsjaar verschillende werkzaamheden in het eerste en tweede schooltrimester zouden verrichten, maar dat dit verschil afwezig zou zijn tussen het tweede en derde trimester. Er zou wel verschil zijn tussen het tweede en derde trimester in de hoeveelheid tijd, die door de assistenten binnen de taakcategorieën besteed werd.

Om de stabilisering van de taakdifferentiatie op wat langere termijn te onderzoeken werd de vierde hypothese geformuleerd, die luidde: er is geen verschil in tijdsbesteding ten aanzien van het soort taken van de onderwijsassistenten tussen die van de 'oude' scholen in het tweede jaar van hun functie en die van de 'nieuwe' scholen gedurende het tweede en derde schooltrimester. Tijdens de pilotstudy hadden de onderwijsgeveenden meerdere keren medegedeeld dat de aanwezigheid van de onderwijsassistenten hen in staat stelde de onderwijsleersituatie te differentiëren en dat dit vooral gebeurde bij arbeidsintensieve schoolvakken. Op grond hiervan werd in de laatste hypothese gesteld dat indien de assistenten met leerlingen werkten dit maximaal 15% van de tijd met de jaargroep en meer met kleinere groepen of individuele leerlingen zou gebeuren. En voorts zou meer dan 50% van de tijd besteed worden aan het totaal van het lees- en het rekenonderwijs en de manuele expressie.

4. Opzet van het onderzoek

Het was de bedoeling van het onderzoek om een aantal aspecten van het proces van de ontwikkeling van taakdifferentiatie te bestuderen. Er is derhalve gekozen voor een onderzoeksopzet waarbij het mogelijk was een ruim aantal metingen te verrichten en hierbij verschillende instrumenten te gebruiken die de onderzoekssituatie als het ware vanuit verschillende gezichtshoeken bestrijken (Fullan en Pomfret, 1977). De complexiteit van de onderzoekssituatie werd in het onderhavige geval extra vergroot omdat het gewenst geacht werd, enige ondersteuning aan de deelnemende scholen te verlenen in verband met de onbekendheid met de innovatie. Daartoe zijn enkele gesprekken gevoerd en hebben de onderwijsassistenten een zeer beperkte vooropleiding gehad (12 dagdelen) en hebben zij enige nazorg ontvangen (één dagdeel per schooltrimester). De ondersteuning is evenwel beperkt gehouden omdat het in de bedoeling lag het proces te bestuderen onder conditie van een

minimale ondersteuning. Dit met het oog op een eventuele latere verspreiding van taakdifferentiatie in de school, als ook om voldoende zicht te krijgen op de processen zelf.

4.1. Meetinstrumenten

In dit onderzoek zijn 4 instrumenten gebruikt, die alle ontwikkeld zijn met behulp van de in 3.1. genoemde 21 taakcategorieën, t.w.:

- een observatiecategorieënsysteem (OBS), waarbij aan de genoemde taakcategorieën i.v.m. de notatie van de leerlinggroepering, de plaats van de taakuitvoering en het betreffende schoolvak, enkele categorieën zijn toegevoegd;
- het logboek van de onderwijsassistent (LOG), waarin deze op systematische wijze hun werkzaamheden noteerden. Voor de verwerking hiervan werd het observatiecategorieënsysteem gebruikt;
- de taakinventarisatielijsten van een schoolteam (TIL), waarop enige malen de werkzaamheden van de assistent vermeld werden. De verwerking hiervan geschiedde met de taakcategorieën onder a. genoemd;
- een attitudeschaal (Asch), waarvoor de 21 taakcategorieën zijn gebruikt om de drie attitudecomponenten tot attributen te verwerken. De cognitieve component van de attitude werd verwerkt zodat de proefpersonen over de taakcategorieën professionaliteitsoordelen konden geven; de affectieve en gedragscomponenten werden verwerkt om respectievelijk de mate van voorkeur en de bereidheid tot delegeren van taken aan een onderwijsassistent te meten.

- Tot besluit kan vermeld worden dat aan het begin van het onderzoek een vragenlijst beginsituatie is afgenomen om aanvullende informatie te krijgen op hetgeen reeds in de selectieperiode van de scholen bekend was geworden (VBS).

In Figuur 2 worden de instrumenten en de meetmomenten in het onderzoek weergegeven, evenals de momenten waarop de ondersteuningsgesprekken zijn gevoerd en de opleiding van de onderwijsassistenten is verzorgd.

4.2. De proefgroep

Aan het onderzoek hebben 10 scholen deelgenomen, die gelijkelijk verdeeld waren over de drie nominaties en demografische typeringen, die in ons land bij onderzoek gebruikelijk zijn. De sociaal-economische klasse van de leerlingen was midden tot laag, op één school overwegend hoog, terwijl één school een stimuleringschool was. Er waren één kleine school (5 leerkrachten) en twee grote scholen bij (10 leerkrachten). De voornaamste selectiecriteria waren het op weg zijn naar de integratie met een kleuterschool, het zichtbaar zijn van aanzetten van enigerlei vorm van individualisering van het onderwijs en een schoolteam dat minstens werkt in de richting van teamvorming.

Op iedere school was één onderwijsassistent gedurende 16 uur per week werkzaam. Hiervan werd ongeveer 12 uur besteed aan activiteiten t.b.v. de beide eerste leerjaren en gemiddeld één schooltijd elders in de school. Dat kon zijn t.b.v. één of meerdere overige leerjaren of het schoolhoofd. De schoolteams waren vrij om binnen de aangegeven tijdsli-

maand	instrumenten	'Oude scholen' (N = 4)					'Nieuwe scholen' (N = 6)				
		TIL	VBS	Asch	OBS	LOG	TIL	VBS	Asch	OBS	LOG
juli							x				
aug.								x	x		*
sept.					x	x				xo	x
okt.					x	x				x	x
nov.					x	x				xo	x
dec.					xo	x*				xo	x*
jan.	x				x	x	x			x	x
febr.					x	x				xo	x
mrt.					x	x*				x	*
apr.					x					x	
mei				x	x	x			x	x	x
juni					x	x				x	x

Figuur 2 De meetmomenten, met x aangegeven; de gesprekken, met een o gemerkt en de opleidingsmomenten van de onderwijsassistenten met *

mieten de werkzaamheden voor de assistenten zelf te kiezen.

De sollicitatieprocedure van de onderwijsassistenten is door de scholen uitgevoerd en hieraan nam een projectmedewerker deel. De voornaamste selectiecriteria waren enige jaren voortgezet onderwijs, maximaal MULO- of MAVO-diploma, een behoorlijke verbale uitdrukingsvaardigheid, interesse voor de functie, een positieve indruk maken wat betreft de wijze van gespreksvoering en uiterlijke verzorging en bereid zijn een korte vooropleiding te volgen. De gekozen onderwijsassistenten waren allen vrouwen; 9 van hen waren in de leeftijdsgroep van 23-38 jaar. Zij waren gehuwd en hadden kinderen. Eén assistent was 18 jaar en ongehuwd.

Wat de uitvoering van het onderzoek betreft kan vermeld worden dat dit volgens plan verlopen is. Eén storende factor is tijdens het verrichten van de observaties opgetreden. Deze waren namelijk volgens een roulerend schema, overeenkomstig de werkroosters van de onderwijsassistente gepland, zodat alle werkuren van telkens andere dagdelen van de schoolweek geobserveerd konden worden. Meerdere keren bleek dat de assistenten op een andere plaats in de school werkten dan hun werkrooster aangaf. In die gevallen is toch geobserveerd vanuit de overweging dat de werkzaamheden in de school kennelijk niet altijd van te voren goed te overzien zijn.

5. De onderzoeksresultaten

Het vrij grote aantal instrumenten waarmee in het onderhavige onderzoek veel metingen zijn verricht noopt ons, met het oog op de beperkte ruimte in deze publikatie, slechts een deel van de onderzoeksresultaten te presenteren. We hebben gekozen voor de voornaamste van die van de uitgevoerde observaties. De overwegingen daarvoor zijn de volgende. Het gaat hierbij om gedrag, dat waargenomen is door getrainde observatoren waarvan de interscorerbetrouwbaarheidscoëfficiënten lagen boven .80 (Scotts pi-formule). Het betrof hierbij gedurende één schooljaar op de oude scholen 20 uur per school en op de nieuwe scholen 21 uur per school. Het totaal aantal werkuren van de assistenten was in dat jaar 675; de duur van een observatieperiode was één klokuur. Door het aangepaste roulerende systeem van de tijdstippen van de observaties is op systematische wijze de totale werktijd van de assistenten in de observaties betrokken. De overige onderzoeksresultaten zullen slechts betrokken worden in de interpretaties en/of discussie. Voor de exacte gegevens hier-

van wordt verwezen naar de oorspronkelijke publikatie (van Greevenbroek, 1980).

5.1. De verwerking van de onderzoeksgegevens

Voor de statistische verwerking van de observatiedata zijn m.b.v. het S.S.P.S. computerprogramma (Nie e.a., 1975) kruistabellen en frequentietellingen opgevraagd. Er is geen onderscheid gemaakt tussen de verschillende leerjaren omdat dit na een eerste analyse niet nodig bleek te zijn. Voor de toetsing van de gevonden verschillen is de t-toets voor verschillen tussen percentages (Smith, 1962) toegepast. Er is tot toetsing overgegaan als een taakcategorie minstens 0,5% van het totale takenpakket omvatte en als het totaal van de absolute frequentie meer dan 50 was. Er is geen multivariate toets toegepast omdat ook i.v.m. de sterk significante verschillen bij een groot aantal categorieën bij de t-toets multivariate analyse geen nieuwe informatie zou opleveren.

5.2. Resultaten

Wat de taakdifferentiatie tussen leerkrachten en onderwijsassistenten betreft kan vermeld worden dat zij in op één na alle taakcategorieën beiden werkzaam waren, terwijl verwacht werd dat zij hun werkzaamheden in verschillende taakcategorieën zouden verrichten. De hoeveelheid tijd die beiden aan een bepaalde taakcategorie besteedde bleek voor 10 taakcategorieën significant te verschillen. Dit resultaat bevestigde de gestelde verwachting. De relatieve en absolute frequenties van de tijdsbesteding van beide typen functionarissen over het gehele schooljaar worden in Tabel 1 weergegeven.

Hoewel het takenpakket van de leerkrachten van de oude en nieuwe scholen grote overeenkomst vertoont, kan de tijdsbesteding aan de verschillende taken grote verschillen vertonen, hetgeen blijkt uit Tabel 2.

Om zicht te krijgen op de stabilisering van de taakdifferentiatie is onderzocht in hoeverre er veranderingen optraden in het takenpakket van de onderwijsassistenten van de nieuwe scholen, omdat aangenomen mocht worden dat er bij de oude scholen o.i.v. de pilot-study reeds van een zekere stabilisering sprake was. In Tabel 3 zijn de resultaten hiervan weergegeven. Hieruit is af te leiden dat de assistenten gedurende het schooljaar hun werkzaamheden binnen vrijwel dezelfde taakcategorieën verrichtten, hetgeen niet verwacht was. Op twee taakcategorieën na (3 en 3a) besteedden de onderwijsassistenten verschillende tijd tussen het tweede en derde schooltrimester. De verwachting dienoemtrent kon daarom

Tabel 1 *Relatieve en absolute frequenties van de taakcategorieën voor leerkrachten en onderwijsassistenten over het gehele schooljaar van de nieuwe scholen, de oude scholen en het totale scholenbestand*

taak- cat. **	oude scholen N = 4			nieuwe scholen N = 6			alle scholen N = 10			absolute frequenties (totaal)	
	lkr.	ass.	t- waarde	lkr.	ass.	t- waarde	lkr.	ass.	t- waarde	lkr.	ass.
1	7,6	30,7	24,4*	7,4	26,0	30,0*	7,4	27,5	38,7*	639	2888
2	3,1	4,1	2,1	2,5	2,3		2,7	2,9		232	306
3	30,9	14,4	15,1*	32,3	17,3	20,0*	31,9	16,4	25,0*	2744	1718
3a	3,4	0,7	7 *	3,4	1,8	5,7*	3,4	1,4	8,8*	293	150
4	1,2	0,2		1,5			1,4	0,1		122	6
5	1,2	0,2		2,3	0,1		2,0	0,1		171	14
6	0,4			0,2			0,3			24	1
7	32,2	19,1	11,5*	30,3	26,9	4,3*	30,9	24,4	10,0*	2659	2554
8	0,9	3,7	7,5*	1,4	4,3	10,2*	1,3	4,1	12,2*	110	432
9	0,2	1,8	6,5*	0,8	2,4	7,4*	0,6	2,2	9,6*	54	228
10	2,0	0,3		1,0	0,2		1,3	0,2		115	25
11	0,7			0,9	0,1		0,9	0,1		74	10
12	1,9	0,5	4,8*	2,6	0,7	8,3*	2,3	0,6	9,5*	202	64
13	0,9	6,8	12,5*	4,3	6,5	5,6*	3,3	6,6	10,7*	280	693
14	1,7	0,4		2,4	0,3		2,2	0,4		188	37
15	4,2	8,1	6,4*	4,9	3,6	3,7*	4,7	5,0		401	529
16	7,5	8,9	2,0	1,7	7,5	16,4*	3,5	7,9	13,3*	297	832
totaal	100%	100%		100%	100%		100%	100%			
abs. freq.	2593	3389		6012	7098					8605	10487

*) Overschrijdingskans kleiner dan 0,01

**) De omschrijving van de taakcategorieën is in noot 2 weergegeven

voor acht van de tien relevante taakcategorieën aangenomen worden.

Bij nadere bestudering van Tabel 3 zijn de volgende opmerkelijke feiten te constateren. De onderwijsassistent ging bij het vorderen van het schooljaar steeds minder tijd besteden aan de voorbereiding van het onderwijs, zoals het klaarmaken van allerlei materialen (categorie 1). Het lijkt dat dit vooral gaat ten

gunste van het controleren van verwerkingsopdrachten (categorie 7). Reeds in het eerste trimester had de assistent een vrij grote onderwijstaak (categorie 3), die evenwel afnam in het tweede trimester en dan constant bleef. Correctiewerk verrichten (categorie 8) steeg flink in het tweede trimester, maar daalde weer tot het oorspronkelijke niveau in het derde trimester. Een omgekeerde lijn kan bij administra-

Tabel 2 *De variatie in besteding van de tijd in de taakcategorieën met de hoogste percentages over één schooljaar*

taakcat.	oude scholen		nieuwe scholen	
	leerkracht	onderw.ass.	leerkracht	onderw. ass.
3	22,5 – 40,8%	8,3 – 18,6%	22,2 – 36,0%	14,9 – 21,9%
7	21,6 – 42,9%	17,4 – 23,6%	18,3 – 41,5%	18,0 – 34,0%
1	5,2 – 15,0%	27,4 – 44,7%	6,3 – 9,6%	17,1 – 37,7%
13	0,7 – 1,8%	0,0 – 9,2%	0,1 – 10,4%	3,3 – 8,6%

Tabel 3 *Relatieve frequenties van de door de onderwijsassistenten uitgevoerde taken binnen de drie trimesters van de nieuwe scholen (de cijfers tussen haken zijn de absolute frequenties per taakcategorie)*

taak- cat.	1 ^e trimester	2 ^e trimester	3 ^e trimester	toetsing 1 ^e -2 ^e trimester	toetsing 2 ^e -3 ^e trimester
				t- waarde	t- waarde
1	37,7 (909)	22,2 (593)	17,1 (344)	12,2*	4,3*
2	3,4 (83)	1,3 (34)	2,4 (49)	4,9*	2,7*
3	21,9 (528)	14,9 (399)	15,1 (303)	6,4*	0,2
3a	0,2 (6)	2,6 (69)	2,5 (50)	7,5*	0,2
4					
5	0,1 (2)	0,2 (6)			
6		(1)			
7	18,0 (434)	34,0 (909)	28,1 (565)	13,3*	4,3*
8	3,2 (77)	5,8 (155)	3,6 (73)	4,5*	3,6*
9		2,7 (73)	4,7 (95)		3,5*
10	0,1 (2)	0,4 (10)	0,2 (4)		
11	0,3 (7)	0,1 (2)			
12	0,1 (3)	1,1 (29)	0,7 (15)	4,7*	1,5
13	8,2 (198)	3,3 (89)	8,6 (174)	7,4*	7,4*
14	0,2 (4)	0,4 (10)	0,5 (10)		
15	1,4 (34)	3,6 (96)	6,2 (124)	5,1*	4,0*
16	5,1 (122)	7,5 (201)	10,3 (207)	3,5*	3,3*
totaal	100% (2409)	100% (2676)	100% (2013)		

*) Overschrijdingskans kleiner dan 0.01

tieve werkzaamheden geconstateerd worden (categorie 13). Daar daalde het percentage in het tweede trimester en kwam in het derde trimester weer terug op het oorspronkelijke niveau.

Resumerend kunnen we zeggen dat de assistenten op de nieuwe scholen bij het begin van het tweede trimester een duidelijke vaste plaats hadden bij het uitvoeren van het onderwijs (categorie 3, 3a en 7). Hun werkzaamheden bij het voorbereiden van het onderwijs (categorie 1) namen aanmerkelijk af. Een bescheiden plaats hadden ze bij de evaluatie van het onderwijs (correctie (8) en beoordelen van leerprestaties (9)). Een flink deel van de activiteiten werd besteed aan administratieve taken (categorie 13) en allerlei restactiviteiten (15). Een ruime toename is te zien bij de non-actieve perioden (16). Dit laatste is vermoedelijk toe te schrijven aan 'ruis' of toeval, bijvoorbeeld doordat in de observatieperioden te veel schoolpauzes vielen.

Eveneens is de stabilisering van de taakdifferentiatie over een wat langere periode bestudeerd. Hiervoor is het gemiddelde van de frequenties van het gehele schooljaar van de oude scholen vergeleken met het gemiddelde van de frequenties van de twee

laatste trimesters van de nieuwe scholen. Hoewel de assistenten ook over langere tijd steeds dezelfde werkzaamheden bleven verrichten was er wel een significant verschil in een aantal categorieën te constateren. Over de richting van deze verschillen kan het volgende worden vermeld. Op de oude scholen werd meer tijd besteed aan de voorbereiding van het onderwijs (1), werkoverleg (2) en restactiviteiten (15), dan op de nieuwe scholen. Op de nieuwe scholen werd meer tijd besteed aan verwerkingsopdrachten geven (3a), controleren van verwerkingsopdrachten (7), correctiewerk verrichten (8), beoordelen van leerprestaties (9) en surveilleren (12).

Tot slot kon bij vergelijking van de taakinventarisielijsten van de schoolteams en de logboeken van de assistenten met de observatiedata geconstateerd worden dat er grote overeenkomst is in het soort taken dat de leerkrachten wilden laten uitvoeren, waarvan de onderwijsassistenten vermeldden dat zij deze uitgevoerd hebben en welke door de onderzoekers in de school zijn waargenomen.

In Tabel 1 is aangegeven dat de onderwijsassistenten op de oude en nieuwe scholen samen gemiddeld 27,5% van hun werktijd besteedden aan de voorbe-

Tabel 4 *Percentages tijd, die de onderwijsassistenten op de oude en nieuwe scholen besteedden aan de assistentie bij de instructie en controle van verwerkingsopdrachten van het lees- en rekenonderwijs en manuele expressie*

schoolvak	oude scholen	nieuwe scholen
1. lezen	18	25,8
2. rekenen	14	22,1
3. manuele expr.	26,9	12,3
Totaal	58,9%	60,2%

reiding van het onderwijs (categorie 1) en 16,4%, 1,4% en 24,4% aan respectievelijk instructie en verwerkingsopdrachten geven en het controleren van verwerkingsopdrachten (de categorieën 3, 3a en 7).

Er is nagegaan ten gunste van welke schoolvakken de werkzaamheden van de onderwijsassistenten zich uitstrekten. Hierbij werd verondersteld dat de assistenten vooral behulpzaam zouden zijn bij die schoolvakken, die bij instructie en controle erg arbeidsintensief zijn. Op basis van gegevens uit de pilot-study, werd daarom verwacht dat als de onderwijsassistenten deelnemen aan het onderwijs, zij meer dan 50% van hun tijd besteden aan het totaal van het lees- en rekenonderwijs en de manuele expressie. Deze verwachting werd bevestigd zoals uit Tabel 4 blijkt.

Hoewel de totaalpercentages elkaar nauwelijks ontlopen is deze tabel illustratief voor de geheel verschillende wijze waarop de assistenten op de beide typen scholen bijdragen aan het onderwijs leverden.

De laatste constatering geldt eveneens als we bezien welke bijdrage de onderwijsassistenten leverden aan de differentiatie van de onderwijsleersituatie, waarvan de data in Tabel 5 zijn samengevat.

Uit Tabel 5 is af te leiden dat de onderwijsassistenten, zoals verwacht werd, minder dan 15% van hun tijd bij het geven van instructie (cat. 3) aan de hele klas besteed hebben. Tot deze taakcategorie hoort ook leerlingen informeren, mondeling taal verbeteren, oefenen/overhoren van leerstof en voordoen van expressie-technieken. Dezelfde verwachting was eveneens gesteld t.b.v. het controleren van verwerkingsopdrachten (cat. 7). Deze moest evenwel verworpen worden, omdat de assistenten zelfs voor meer dan 40% van de gevallen de opdrachten in de hele klas controleerden. Dit feit werd veroorzaakt doordat de leerkrachten vaak samen met de assistenten deze werkzaamheden verrichtten.

Tot besluit menen we wat de onderwijsassistenten betreft te mogen concluderen dat, naarmate de leerlinggroeperingen kleiner werden, de hoeveelheid tijd, besteed aan instructie-activiteiten toenam. Wat het controleren van verwerkingsopdrachten betreft kan geconcludeerd worden dat naarmate de leerlinggroepering kleiner werd, de hoeveelheid tijd besteed aan controle-activiteiten voor leerkrachten en assistenten beiden afnam. Desalniettemin besteedden de onderwijsassistenten gemiddeld 55% van hun tijd aan controle-activiteiten in de kleinere groepen en aan individuele leerlingen. Dit gegeven wijst erop, dat de leerlingen ook meer persoonlijke aandacht konden krijgen bij het controleren van hun verwerkingsopdrachten.

Tabel 5 *Relatieve frequenties van de leerlinggroeperingen, waarmee leerkrachten en onderwijsassistenten werkten in de taakcategorieën 3 (instructie geven) en 7 (controleren van verwerkingsopdrachten) over het gehele schooljaar. (De cijfers tussen haken zijn de absolute frequenties)*

taak-categorieën	3 (instructie geven)				7 (controleren van verwerkingsopdrachten)			
	leerkr. scholen		onderw. ass. scholen		leerkrachten scholen		onderw. ass. scholen	
leerling-groepering	oud	nieuw	oud	nieuw	oud	nieuw	oud	nieuw
1. individu	7,4	5,8	37,4	49,1	3,6	1,7	8,6	7,9
2. kl. groep (2-6)	7,5	7,6	48,3	21,0	10,5	3,8	22,7	7,6
3. grotere groep (meer dan 6)	20,6	28,8	7,6	17,4	29,2	30,6	28,9	35,2
4. hele klas	64,5	57,8	6,4	12,5	56,7	63,9	39,8	49,3
Totaal	100% (802)	100% (1942)	100% (488)	100% (1230)	100% (836)	100% (1823)	100% (646)	100% (1908)

6. Discussie

Het doel van deze studie was om, uitgaande van de idee van stafdifferentiatie, een deel van de gedifferentieerde stafopbouw, met name de taakdifferentiatie in de school tussen leerkrachten en een niet-professionele functionaris, de onderwijsassistent, te onderzoeken. Hierbij had tevens de ontwikkeling van de beoogde taakdifferentiatie onze belangstelling. Om de ontwikkelingsgang en de uiteindelijke vormgeving van de complexe materie, die een dergelijke taakdifferentiatie in de school is, onderzoekbaar te maken werd de aandacht gericht op een aantal facetten hiervan, waaronder de stabilisering van de taakdifferentiatie. Voorts kregen de deelname van de assistenten aan het onderwijs en de bijdrage van hen aan de differentiatie van de onderwijsleersituatie de aandacht.

Bij de bespreking van de onderzoeksresultaten komt allereerst de waargenomen taakdifferentiatie tussen leerkrachten en een onderwijsassistent aan de orde. Uitgaande van het begrip professionaliteitsdimensie (3.1.) werd verwacht dat leerkrachten en assistenten hun werkzaamheden in verschillende taakcategorieën zouden verrichten. Dat bleek niet het geval te zijn, behalve voor één activiteit, namelijk bordschrijven, dat uitsluitend een leerkrachttak bleek te zijn. Dat is een opmerkelijk feit omdat deze taak op de attitudeschaal bij herhaling door leerkrachten en assistenten een weinig professionele taak genoemd werd, beiden toonden er weinig voorkeur voor en beiden meenden dat de delegerbaarheid van deze werkzaamheid aan een assistent groot is. Dat de leerkrachten toch zelf deze taak verrichtten komt vermoedelijk voort uit het tijdstip van de observaties, namelijk tijdens de werktijden van de assistenten, die grotendeels samenvielen met de schooluren van de leerlingen. Het vele bordwerk dat in de lagere leerjaren voorkomt verrichtten de leerkrachten kennelijk zelf en ze bleven dat tijdens de schooluren ook doen. De hoeveelheid tijd die leerkrachten en assistenten aan de diverse taakcategorieën besteedden verschilden significant voor de 9 belangrijkste van de 16 gehanteerde taakcategorieën ($p < 0,01$). Hierbij bleek dat de onderwijsgegenden veel meer tijd besteedden dan de assistenten aan werkzaamheden die door hen zelf professioneel genoemd werden, waarvoor zij tevens voorkeur hadden en die naar hun mening niet gedelegeerd konden worden. Het waren allerlei instructie-activiteiten en het geven en controleren van verwerkingsopdrachten van de leerlingen. De onderwijsassistenten verrichtten het grootste deel van de onderwijsvoorbereidende werkzaamheden, zoals het verzorgen en klaarmaken van leer- en hulpmidde-

len, bibliotheek- en administratieve werkzaamheden en het onderhoud van het documentatiecentrum. Zij deden tevens nogal wat correctiewerk. (Deze werkzaamheden werden ook door de meeste onderzoekers in de V.S. genoemd). Het zijn alle activiteiten die door beide typen functionarissen als niet, of weinig professioneel en goed delegerbaar aan een onderwijsassistent werden genoemd. Gemiddeld ging de voorkeur van de assistenten ook naar deze taken uit. In zoverre is de taakdifferentiatie overeenkomstig het begrip professionaliteitsdimensie toegepast. Toch bleek dat de assistenten nog veel assistentie verleenden bij de uitvoering en evaluatie van het onderwijs. We hebben een verdere analyse op de verkregen data toegepast, nadat werkoverleg, nonactieve perioden en enkele te verwaarlozen werkzaamheden buiten beschouwing waren gelaten. De rest van de werkzaamheden van de assistenten (83%) werd als een totaalpakket opgevat (100%) en als zodanig herwaardeerd. Het bleek dat 86% daarvan bestond uit taken, die zowel door leerkrachten en onderwijsassistenten als niet- of weinig professioneel beoordeeld werden. Toch bleek ook na de gevolgde procedure omstreeks 10% van het takenpakket van de onderwijsassistenten uit instructietaken te bestaan. Blijkens de logboeken van de assistenten, de werkzaamheden, aangegeven op de taakinventarisatielijsten en bij navraag bij de onderwijsgegenden betrof dat altijd de zogenaamde tweede instructie aan of 'tutoring' van leerlingen, die aan de grote groepsinstructie niet genoeg hadden. Het waren weliswaar werkzaamheden met een vrij grote mate van professionaliteit, maar ze werden door de assistenten verricht als een afgeleide van de leerkrachttaken.

Wat de stabilisering van de taakdifferentiatie betreft kon geconcludeerd worden dat de leerkrachten blijkbaar zeer snel bepaald hadden welk soort werkzaamheden zij de assistenten wilden laten verrichten; dit gebeurde reeds tijdens het eerste trimester. Daarna konden, zoals bij navraag aan leerkrachten en assistenten bleek, onder invloed van trimestergebonden of andere gebeurtenissen in de school veranderingen in tijdsbesteding in de taakcategorieën voor de assistenten ontstaan. Het soort werkzaamheden veranderde echter niet. Dit beeld bleef ook in het tweede jaar van taakdifferentiatie op de oude scholen bestaan. Wat de bijdrage van de onderwijsassistenten aan het onderwijs betreft kon geconcludeerd worden dat zij omstreeks 60% van de daaraan bestede tijd assistentie verleenden bij schoolvakken, die door het toepassen van de differentiatie van de onderwijsleersituatie vrij arbeidsintensief worden. Dit waren lezen, rekenen en manuele expressie.

Om meer zicht te krijgen op de bijdrage aan de

differentiatie van de onderwijsleersituatie is nagegaan hoeveel tijd de onderwijsassistenten besteedden aan diverse leerlinggroeperingen. Het bleek dat de assistenten overwegend met kleine groepjes of individuele leerlingen werkten bij het oefenen en overhoren van leerstof en het geven van een tweede instructie. De leerkrachten waren kennelijk van oordeel dat dit, als een afgeleide van hun eigen eerste instructie in de grote groep, door de onderwijsassistenten kon worden verricht. Als het ging om het controleren van verwerkingsopdrachten dan gebeurde dit bijna evenveel in kleinere groepjes, bij individuele leerlingen als samen met de leerkracht in de klas. We veronderstellen dat dit laatste te maken heeft met het verlangen van de onderwijsgeevenden om het zicht op het totaal van de leervorderingen van de leerlingen te behouden.

In 3.2. is aangegeven dat we door het uitvoeren van een pilot-study in staat waren enkele vergelijkingen te maken tussen de scholen in het eerste en tweede jaar van taakdifferentiatie. Hiervan wordt het volgende vermeld. De scholen geven vóór en tijdens de ervaring met de genoemde taakdifferentiatie dezelfde soort werkzaamheden aan, die een onderwijsassistent in de school kan verrichten. Hierbij kon het evenwel om geheel verschillende concrete activiteiten gaan. De werkzaamheden die de onderwijsassistenten in hun logboeken noteerden ondersteunen gedurende beide ervaringsjaren zowel de gegevens van de taakinventarisatielijsten als de observatiedata. Ook als niet geobserveerd werd in de scholen richtten de assistenten de reeds eerder genoemde werkzaamheden.

7. Nabeschouwing

In onze oorspronkelijke publikatie werd de discussie afgesloten met enkele desiderata voor verder onderzoek. Deze zijn op deze plaats weggelaten omdat naast de vraag naar de wenselijkheid ook die van de haalbaarheid gerezen was. In een aantal landen in Europa, waar eveneens onderzoek is verricht naar de functie van de onderwijsassistent, mochten de gunstige resultaten niet het effect hebben dat de onderzoekers gehoopt hadden, namelijk de acceptatie van de plaats van een onderwijsassistent in een schoolteam. We verwachten dat dit voorlopig ook in ons land niet het geval zal zijn. Wij vinden dat een spijtige zaak, omdat uit onderzoek en ervaring gebleken is, dat de onderwijsassistent veel en goed werk in de school kan verrichten, dat tevens daadwerkelijk kan bijdragen aan de kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Wij wijzen hier bovendien op het feit dat we

in Nederland aan de vooravond staan van de nieuwe basisschool. Om het vele extra-werk dat vormgeving aan de nieuwe basisschool met zich meebrengt, evenals het arbeidsintensieve karakter van het feitelijk functioneren van deze school, valt te overwegen of reeds nu een onderwijsassistent niet een zinvolle aanvulling van een schoolteam is.

Toch zijn we geen voorstander van een naïeve of onvoorbereide invoering van een dergelijke functionaris in de school. Bovendien staat naar ons idee de onderwijsassistent niet op zichzelf; deze wordt namelijk door ons opgevat als een deel van het geheel van de personele voorzieningen in de school. Het is niet zonder betekenis dat de figuur van de onderwijsassistent in deze en de vorige publikatie in verband gebracht is met stafdifferentiatie. Dit organisatiepatroon van volwassenen in de school zien we als één van de werkbare mogelijkheden voor het adequaat functioneren van de schoolstaf. Binnen een dergelijk stafmodel bestaat tevens de mogelijkheid om P.A.-studenten en participerende ouders een meer zinvolle plaats in de school te geven dan nu soms het geval is. Hiervoor zou een deel van de resultaten van dit onderzoek zeer goed gebruikt kunnen worden. Een nadere uiteenzetting hierover moet op deze plaats achterwege blijven.

We sluiten deze publikatie af met te stellen dat stafdifferentiatie met daarin opgenomen diverse rollen van onderwijsgeevenden, niet-leerkrachten en aanstaande leerkrachten een belangrijke bijdrage kan leveren aan het verzorgen van kwalitatief verantwoord onderwijs. Met het oog op dit laatste is de nieuwe basisschool ontworpen en is de ontwikkeling hiervan thans in volle gang.

Noten

1. In de literatuur worden voor de typering van de onderwijsassistent of teacher aide zowel de termen paraprofessioneel als niet-professioneel gebruikt en hierbij wordt geen scherp onderscheid tussen beide termen gehanteerd. In de tekst van deze publikatie laten we de onderscheiding eveneens vervallen, ofschoon wijzelf menen dat de afbakening tussen de termen zeker gerechtvaardigd is.
2. De 21 taakcategorieën zijn tot een beperkt aantal observatiecategorieën teruggebracht. Deze zijn met een * gemerkt. De overige categorieën zijn hieraan toegevoegd. 1. Verzorgen van leer- en hulpmiddelen*, waarin tevens opgenomen materiaal verzamelen*, verzorging van de leeromgeving*; 2. voeren van werkoverleg; 3. instructie geven*, waarin tevens opgenomen leerlingen informeren*, mondelinge taal verbeteren*, oefenen/overhoren van leerstof* en voordoen van expressietechnieken*; 3a. verwerkingsopdrachten geven*; 4.

trainen van sociale vaardigheden*; 5. voorlezen/vertellen/zingen (voor ontspanning); 6. bord schrijven*; 7. controleren van verwerkingsopdrachten*; 8. correctiewerk verrichten*; 9. beoordelen van leerprestaties*, waarin opgenomen toetsafname; 10. onderhouden van relaties*; 11. ordemaatregelen nemen*/prijzen c.q. verwerpen van gedrag*; 12. surveilleren*; 13. administratieve werkzaamheden verrichten*; 14. huishoudelijke/organisatorische mededelingen doen; 15. restcategorie; 16. niet-actieve perioden.

Literatuur

- Canadian Education Association, *Notes on the use of auxiliary personnel in some Canadian school systems*, Toronto: 1975, ED 121794.
- Conant, E. H., *Teacher and paraprofessional work productivity*, Lexington: 1973.
- Ferguson, R. C., *Teachers and teacher aides: a case study of innovation in an elementary school*, University of Toronto, Canada, 1976.
- Fullan, M. and A., Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, Vol. 47, 1977/2, 335-397.
- Grangaard, D. R., *Perceptions of the functions of paraprofessionals in the kindergarten*, Baylor University, 1976.
- Greevenbroek, A. van, *Onderwijsassistent en taakdifferentiatie*, Leiden: 1980 en 's-Gravenhage: 1981, S.V.O.-reeks nr. 40.

Hamilton, M. M., *An analysis of the functions of Tennessee public school kindergarten teacher aides*, Memphis State University, 1974.

I.T.S. en Vis en Malotau, *De functies en taken van de onderwijsgeveenden in het kleuter-, basis- en buitengewoon onderwijs*, Nijmegen: 1974.

Kaufman, R. A., *Educational system planning*, New York: 1972.

Lauglo, J., *Utilization of teacher aides in some European countries and the United States*, Paris: 1977, ED 160 543.

Levis, E. P., *Teacher-teacher aide relations in open education and their implications for individualized instruction*, United States, International University, 1975.

Merrimack Educational Center, *Training program for instructional assistants*, Chelmsford: 1972, ED 085 335.

Moon, R. A., *An analysis of teacher tasks to enable identification of the potential use of auxiliary personnel in the instructional process*, Michigan State University, 1969.

Projectteam Stafopbouw, *Bibliografie Stafopbouw* (Stafdifferentiatie of gedifferentieerde stafopbouw en Onderwijsassistent). LICOR, Leiden: 1980.

Ward, B. A. and W. J., Tikunoff, Utilizing non-teachers in the instructional process. In: D. L. Duke (ed), *Classroom Management*, 78th Yearbook of the NSSE, Part II, 1979.

Welty, D. A. and D. R. Welty, *The teacher aide in the instructional team*, New York: 1976.

Curriculum Vitae: Zie Pedagogische Studiën, 1981, 58, p. 419

Manuscript aanvaard 20-5-'81

Het congres van de American Educational Research Association (AERA) te Los Angeles

De AERA-conferentie 1981 werd georganiseerd van 13-17 april te Los Angeles. Er was dit jaar een ruime vertegenwoordiging uit Nederland.

De American Educational Research Association is een vereniging van en voor onderwijsonderzoekers, die naar hun interesse en hoofdactiviteiten zijn gegroepeerd in een tiental onderafdelingen (Administration, Curriculum and Objectives, Learning and Instruction, Measurement and Research Methodology, Counseling and Human Development, History and Historiography, Social Context of Education, School Evaluation and Program Development, Education in the Profession, Postsecondary Education). Per onderafdeling wordt op het AERA-congres een groot aantal bijeenkomsten georganiseerd, variërend naar de wijze van presentatie en de kritische reflectie hierop. Dit resulteert in een overweldigend aanbod van informatie, waar men als individuele congresganger een keuze uit kan maken. De keuze wordt vergemakkelijkt door een overzichtelijk programmaboek en een afzonderlijk uitgegeven verzameling van samenvattingen van papers, verdeeld over de sessies.

De lijst van degenen die bij de presentaties betrokken zijn, omvat alleen al meer dan 3000 namen. Onder hen was een opmerkelijk groot aantal Nederlanders. In Nederland bestaat grote interesse voor wat zich in Amerika op het gebied van de onderwijsresearch afspeelt. Ook wil men eigen onderzoek aan Amerikaanse maatstaven toetsen. Het AERA-congres biedt de mogelijkheid om m.b.t. een vooraf afgeperkt deelgebied, snel en efficiënt de meest actuele informatie in te winnen en uit te wisselen. Daarnaast is er een ruime mogelijkheid voor informele contacten.

Een AERA-conferentie biedt in eerste instantie de Amerikaanse onderzoeker een gelegenheid om voor het voetlicht te treden. De meest vooraanstaanden maken hiervan meerdere malen gebruik. Als ieder jaar terugkerende gebeurtenis geeft het AERA-congres een overzicht van de actuele stand van zaken; op bepaalde ontwikkelingen wordt voortgeborduurd, soms in verrassende nieuwe varianten, in de meeste gevallen echter sluit men aan bij bestaande tradities. Dit betekent dat niet alle bijeenkomsten nieuwe informatie opleveren. Wel worden op iedere bijeenkomst via een kritische reflectie de gepresenteerde ideeën en onderzoeken op hun waarde getoetst en wordt er gezocht naar

mogelijk nieuwe wegen voor de toekomst.

Van een aantal Nederlandse congresgangers volgt hieronder een samenvatting van hun ervaringen. Achtereenvolgens komen de volgende onderwerpen aan de orde: tekstverwerking, leerlingmotivatie, de opleiding van onderwijsgeevenden, leerkrachtgedrag, curriculumvraagstukken en de onderwijsresearch m.b.t. het hoger onderwijs. De onderwerpen waarover verslag wordt gedaan, staan binnen de Nederlandse onderwijsresearch in de aandacht. Het verschaffen van de meest recente informatie hieromtrent lijkt daarom zinvol. Uiteraard moet dit in zeer beknopte vorm gebeuren. Voor nadere informatie kan men zich met de betrokken auteurs in verbinding stellen. In verband hiermee is per auteur tevens het instituut genoemd, waar hij/zij werkzaam is.

1. *Tekstverwerking* (Chr. Hamaker, G. U. Amsterdam; B. van Hout-Wolters, K. U. Nijmegen)

Op de AERA-conferentie waren veel bijdragen die voor onderzoekers op het gebied van tekstbestudering en -verwerking interessant waren. Opvallend sterk was daarbij het meer fundamentele onderzoek vertegenwoordigd met klinkende namen als Marcel Just, Perry Thorndyke, Richard Anderson, Bonnie Meyer en vele anderen.

Anderzijds werd ook gerapporteerd over studievaaardigheidsprogramma's en over richtlijnen voor auteurs van studieboeken. Het gebied tussen deze beide uitersten, het onderzoek naar het effect van bepaalde tekstenmerken en bestuderingsstrategieën, kwam eveneens in een flink aantal sessies aan bod. Al met al te veel om hier volledigheid na te streven.

1.1. *Het meer fundamentele tekstverwerkings-onderzoek*

Wat het meer fundamentele onderzoek betreft, waren o.a. de bijdragen van Just, Britton en Reynolds interessant.

Just presenteerde een model van het leesproces dat hij samen met Carpenter ontwikkeld had op basis van oogbewegingsonderzoek. In dit onderzoek lieten zij korte teksten lezen op een projectiescherm en registreerden ze de 'gaze duration' ofwel de 'total looking time' per woord. Zij analy-

seerden daarbij de relatie tussen verschillende karakteristieken van woorden uit de tekst en de leestijd. Deze nam bijv. toe bij langere woorden, bij meer onbekende woorden en bij topic-woorden. Volgens Just kan met het gepresenteerde model 80% van de variantie in gaze duration verklaard worden. Door McConkie werd hierbij later¹ wel een aantal kritische kanttekeningen gemaakt, met name betreffende de onnauwkeurigheid van de metingen.

Britton is enkele jaren geleden begonnen met het geven van 'secondary tasks' (extra taken) bij onderzoek naar het lezen van teksten. De proefpersoon moet op bepaalde momenten tijdens het lezen reageren op een gepresenteerde klik. Als de reactietijd ('probe reaction time') hierop toeneemt, zal het lezen op dat moment meer cognitieve capaciteit vergen, volgens Britton. Hij vond tot nu toe opmerkelijke en tamelijk consistente resultaten. Op de AERA-conferentie presenteerde hij onderzoek naar de invloed van voorkennis op verschillende taken o.a. op het lezen van teksten en het oplossen van schaaakproblemen. Bij meer voorkennis nam de reactietijd bij alle taken toe, terwijl deze bij erg hoge voorkennis weer afnam. Reynolds presenteerde in dezelfde sessie een paper waarin hij leestijdmetingen combineerde met secondary tasks bij presentatie van tekstdelen op een beeldscherm.

Als we meer zicht willen krijgen op de verschillende cognitieve processen bij het lezen van teksten, kunnen deze secondary tasks wellicht een geschikte aanvulling vormen op de methoden die tot nu toe gebruikelijk zijn (met name oogbewegingsregistraties en leestijdmetingen).

Flavell gaf in zijn invited address meer inzicht in het begrip 'metacognitie', dat ook voor het onderzoek naar de ontwikkeling van tekstverwerkingsvaardigheden van belang is. Hij presenteerde onderzoek bij kleuters die dubbelzinnige taken kregen met blokken. Hierbij bleek o.a. dat deze kinderen nauwelijks tot probleemidentificatie in staat waren.

1.2. Het meer toegepaste tekstverwerkings-onderzoek

In het wat meer toegepaste onderzoek deed het vierhoeksmodel van Jenkins opgang. Het werd enigszins bewerkt door Brown, Campione en Day² en brengt vier soorten factoren in kaart die van invloed zijn op leren door tekstbestudering. Deze vier zijn: a. kenmerken van de lezer, zoals de voorkennis; b. kenmerken van de tekst, zoals de opbouw ervan; c. de leeractiviteiten van de lezer; d. de aard van de effectmeting.

De leeractiviteiten vormen dus een afzonderlijke categorie, naast kenmerken van lezer en tekst. Deze vierdeling was operationeel terug te vinden in een tweetal presentaties over training van leeractiviteiten bij gebruik van bepaalde tekstenkenmerken.

Winne presenteerde een onderzoek waarin studenten getraind werden in 'specific cognitive processes' voor het gebruiken van leerdoelen en van toegevoegde vragen bij teksten. Training leidde tot een verlaging van de correlatie tussen enkele 'aptitude'-metingen en de experimentele leerresultaten.

Brooks e.a. gaven instructies over het gebruik van kopjes in de tekst voor leren en reproduceren van informatie. Zij

vonden een positief effect van de instructie op een samenvattingstaak, maar geen effect bij drie andere effectmetingen. Dit differentiële effect bij verschillende afhankelijke variabelen illustreert tevens dat Jenkins in zijn model terecht ook de aard van de effectmeting als afzonderlijke factor heeft opgenomen.

De analyse van de tekststructuur bleek op de AERA-conferentie nog steeds in de belangstelling te staan. Mayer onderscheidde drie typen tekstanalyse: structureel, logisch en empirisch. Een structurele analyse brengt de onderlinge relaties tussen tekstelementen in kaart. Een voorbeeld hiervan is het bekende systeem van Meyer. Logische analyse begint niet bij de tekst zelf, maar bij de taak die na lezing van de tekst moet worden uitgevoerd. Aan de hand van die taak wordt de tekst geanalyseerd op relatief belang van de onderdelen ervan. De empirische analyse werd door Mayer zelf ontwikkeld. Hij liet mensen een tekst over fototoestellen lezen, stelde vast wie wel en wie niet succesvol waren op een transfertaak, en ging toen na welk soort informatie door de succesvollen wel en door anderen niet onthouden was. Zo stelde hij empirisch vast welke informatie van belang was voor het uitvoeren van de transfertaak.

1.3. Onderzoek dicht bij de onderwijspraktijk

Veel dicht bij de onderwijspraktijk staat de research rond de ontwikkeling en implementatie van studievaardigheidsprogramma's en trainingen voor verbetering van tekstbestudering. Het type probleem daarbij ligt ook op een ander vlak en komt overeen met de Nederlandse situatie.

Dobrowolny beschreef de problemen bij de implementatie van een 'learning strategy program' en benadrukte dat het van groot belang is de cursus-docenten ook bij de ontwikkeling en evaluatie van het programma te betrekken. Dit heeft niet alleen positieve invloed op de cursusinhoud en -opzet, ook wordt de kans groter dat de betreffende docenten de studievaardigheidsinstructie in hun eigen onderwijs gaan integreren. Als nadeel van de 'instructor involvement' ziet ze dat de onderzoeker veel minder controle heeft over de experimentele procedures.

Jones en Underwood schetsten ook problemen rond het gebrek aan controle mogelijkheden bij research in dergelijke praktijksituaties.

Dansereau benadrukte echter dat het onderzoek naar studeervaardigheden ook buiten de betreffende cursussen kan plaatsvinden. Men moet niet bij de evaluatie van de programma's blijven staan, maar de effectief gebleken studeerstrategieën als uitgangspunt nemen voor meer gecontroleerd en theoretisch onderbouwd, maar wel praktisch gericht onderzoek. Op basis daarvan kunnen de programma's weer verbeterd worden.

Het is interessant om te zien hoe meer praktische en meer fundamentele researchers zich naar elkaar toe bewegen. Dansereau wil meer de fundamentele, theoretische kant uit vanuit het huidige studeervaardigheidsonderzoek in reële onderwijsituaties, terwijl bijv. Thorndyke ervoor pleit meer praktisch, prescriptief onderzoek te doen rond de schema-theorie in plaats van de 'basic' research van dit moment. Ook bij andere fundamentele researchers, o.a.

van het Center for the Study of Reading, zagen we die trend. Hierbij spelen overigens niet alleen wetenschappelijke overwegingen een rol, maar ook subsidiëringsproblemen.

2. Motivatie (E. Roede, S.C.O. Amsterdam)

Motivatie is een theoretisch construct dat bij de verklaring van uiteenlopende verschijnselen in het onderwijs een rol kan spelen. Hoewel nog steeds het merendeel van de benaderingen daarbij betrekking heeft op prestatie-motivatie en aanverwante begrippen, wordt er de laatste jaren steeds meer ook naar andere kanten van motivatie gekeken. Dat neemt niet weg dat ook van de bijgewoonde presentaties, en met name die in het kader van de Special Interest Group 'Motivation in Education' (voorzitter J. E. Parsons) een aanzienlijk deel betrekking had op prestatie-motivatie. Binnen dat deel wordt vooral de aandacht gericht op de zogenaamde attributieprocessen, waarin de (prestatie-)motivatie van een persoon wordt verbonden met zijn waarneming en verwachting van de oorzaken van succes en falen in termen van vooral de volgende vier factoren: vaardigheid, moeilijkheid, inspanning en geluk. Behalve hierover zal nog iets worden gezegd over enkele bijdragen wat betreft drop-out en de relatie tussen angst en prestatie.

2.1. Attributieprocessen

Dat theorieën over attributieprocessen niet altijd even vruchtbaar lijken te zijn, kwam vooral naar voren in een aantal presentaties over verschillen in prestatie-motivatie tussen jongens en meisjes op high school niveau. Zowel Parsons, als Meece, als ook Kaczala concludeerden op grond van hun onderzoek dat de aandacht in toekomstig motivatieonderzoek naar verschillen tussen jongens en meisjes meer moet worden gericht op de 'waardekant' van de 'waarde x verwachtingstheorieën' over motivatie. Parsons vond dat met behulp van attributies nauwelijks verschillen in wiskunde-prestaties tussen jongens en meisjes kunnen worden verklaard. Haar indruk is dat die verschillen veel meer het gevolg zijn van het (relatieve) belang dat aan wiskunde wordt gehecht: jongens lijken wiskunde als nuttiger te ervaren dan meisjes. In haar onderzoek naar wiskunde-angst bij jongens en meisjes concludeerde Meece, met de nodige voorzichtigheid gezien de niet zulke sterke schalen, dat affectieve gevoelens als angst mogelijk een indirecte invloed hebben op de wiskunde-prestaties via de waardering voor wiskunde. Kaczala presenteerde de resultaten van een onderzoek naar verschillen in beleving van wiskunde en Engels tussen jongens en meisjes op high-school niveau.

Niet zo verrassend is haar bevinding dat voor wiskunde jongens een positievere attitude en hogere verwachtingen hebben van de eigen prestaties. Verrassender is dat jongens en meisjes wiskunde voor jongens even belangrijk vinden: voor zichzelf vinden meisjes het veel minder belangrijk. Verder dan deze beschrijvende constatering van verschillen in waardering als verklaring voor verschillen in wiskunde-prestaties gaan deze bijdragen niet: de drie onderzoekers

pleiten dan ook voor verder onderzoek naar het tot stand komen van waardeoordelen bij jongens en meisjes.

Dat attributieprocessen geen inzicht geven in verschillen in prestatie-motivatie tussen jongens en meisjes betekent niet dat attributieprocessen onbelangrijk zijn voor motivatie. Integendeel, met name de mate waarin leerlingen hun succes of falen toeschrijven aan hun eigen inspanning, lijkt van invloed te zijn op hun persistentie van prestatiegedrag. In een aantal presentaties is aandacht besteed aan factoren die van invloed zijn op de attributies van leerlingen, vooral met het doel om attributies te kunnen beïnvloeden. Zo benadrukte Oren het belang van feedback-systemen in de klas. Uit zijn onderzoek blijkt dat vooral de doelgerichtheid van gehanteerde beoordelingssystemen belangrijk is: een goed beoordelingssysteem geeft daarbij een individu informatie over zijn prestatie, zonder dat anderen daarbij (vergelijkenderwijs) worden betrokken. Door overleg tussen leerkracht en leerlingen kan het doel van het beoordelingssysteem worden verduidelijkt naar leerlingen. Door Scott is nagegaan wat de relatie is tussen verschillende beoordelingsmethoden en de mate waarin leerlingen zich distantiëren van school, door spijbelen, drop-out, vandalisme op school. Uit de resultaten van het onderzoek blijken beoordelingsmethoden tot nogal wat problemen aanleiding te kunnen geven. Een bevinding van Scott is daarbij dat beoordeling en autoriteit door leerlingen als samenhangend systeem worden ervaren: beoordeling wordt dus geplaatst in de machtsstructuur van de school.

Door Ames werd een onderzoek gepresenteerd naar de invloed van een coöperatieve en een competitieve beloningstructuur in de klas op de attributies van leerlingen. Of de groep succes had of faalde bleek daarbij een belangrijke variabele te zijn: zo genereerde een coöperatieve groep die faalde net zulke 'negatieve' attributies als een competitieve groep die faalde. Naast andere resultaten is de bevinding van Ames van belang omdat een coöperatieve groep dus niet altijd bevorderlijk hoeft te zijn voor de motivatie van leerlingen. Zeker voor zwakke leerlingen is een herhaald falen in zo'n groep niet bevorderlijk voor de motivatie (in de zin dat attributies naar eigen inspanning afnemen en attributies naar vaardigheid toenemen). Door Aponik en Dembo is in een onderzoek naar attributieprocessen bij leerlingen met leerproblemen onder meer geconstateerd dat de perceptie van de moeilijkheid van de taak van invloed is op de attributie aan inspanning. Hun suggestie is dat het met name voor zwakke leerlingen belangrijk is om door middel van een taakanalyse moeilijkheidsniveaus van taken goed te kunnen vaststellen. Dit om te bereiken dat taken niet als onoverkomelijk moeilijk worden gezien, zodat meer in termen van inspanning wordt geattribueerd, wat leidt tot meer inspanning op de taak. Over een wat andere manier om attributies te veranderen werd verslag gedaan door Reiher en Dembo. Door leerlingen inzicht te geven in de eigen attributies en met name door vervolgens bij leerlingen met lage inspanningsattributies die attributies te veranderen, bleken zij zowel een toename in inspanningsattributies, als een grotere persistentie in taakgedrag te kunnen realiseren. Voor het verbeteren van de motivatie is deze bevinding van belang, omdat zo niet de hele klassestructuur hoeft te worden veranderd (bijvoorbeeld vanwege enkele

leerlingen), maar dat de verandering heel specifiek kan worden gericht op leerlingen die daarvoor in aanmerking komen.

2.2. Relatie angst – prestatie

Ook op het AERA-congres zelf maakte een aantal bijdragen van medewerkers van de Universiteit van Illinois nogal wat indruk. In een programma van 5 jaar heeft een aantal onderzoekers daar onderzoek gedaan naar de relatie tussen angst en prestatie. Het opvallende aan het onderzoek was de manier waarop in het verlengde van elkaar zowel fundamenteel als toegepast onderzoek in nauwe samenhang met elkaar is uitgevoerd. De voor het onderwijs belangrijkste conclusies uit de verschillende onderzoeken is dat vooral de tijdsdruk een belangrijke factor is bij de relatie tussen (faal-)angst en prestatie. Uit de resultaten blijkt dat zowel op taakprestaties als op de 'report card' (een beschrijving van prestaties over een wat langere termijn) verschillen tussen heel angstige en weinig angstige leerlingen wegvallen als er geen tijdsdruk is. Dat wordt veroorzaakt doordat angstige kinderen het beter doen als de tijdsdruk wegvalt. Door de onderzoekers werd benadrukt dat het bij angstige kinderen niet gaat om zwakke leerlingen, maar wel vaak om leerlingen met een negatief beeld van de eigen begaafdheid.

2.3. Overige onderzoeken

Om na te gaan waarom 'behavioral instruction' met nadruk op feedback (zoals in Mastery Learning strategieën) tot betere prestaties leidt dan 'lecture instruction' met nadruk op informatie-overdracht, heeft *Lovington* nagegaan welke kenmerken van 'behavioral instruction' vooral van belang zijn. Uit de resultaten blijkt vooral het herhaaldelijk meten te leiden tot betere prestaties (zowel wat betreft de acquisitie van kennis als het onthouden er van). Uit een pad-analyse lijkt bovendien naar voren te komen dat een verhoogde acquisitie door herhaaldelijk testen leidt tot een verhoogde motivatie, wat weer leidt tot betere prestaties.

Wat betreft de drop-out van high school – die na een afname sinds enkele jaren weer toeneemt – benadrukte *Rumberger* aan de hand van onderzoeksresultaten over de samenhang van drop-out met achtergrondvariabelen en niet-schoolgebonden variabelen dat voor verschillende groepen leerlingen verschillende factoren van belang lijken. Zo bleek de opleiding van de vader wel van belang te zijn voor jongens, maar niet voor vrouwen. Werkeloosheid bleek vooral bij jongens uit minderheidsgroepen een belangrijke factor te zijn en niet bij andere groepen. Factoren, die in het algemeen belangrijk lijken, zijn de opleiding van de ouders, de aanwezigheid van leesmateriaal thuis, aspiraties, vaardigheid en aspiratieniveau van vrienden.

In het algemeen kan van de bijgewoonde presentaties en discussies worden opgemerkt dat er in motivatie-onderzoek steeds meer aandacht is voor het valideren van bevindingen uit experimenteel onderzoek in de klas. Dat dat kan leiden tot veranderingen in de optiek is te zien in de steeds grotere aandacht die (weer) wordt gegeven aan gevoelens en waarden van mensen, een ontwikkeling die niet alleen op

de AERA is te constateren. Ook is in de presentaties – wellicht in samenhang met het voorgaande – een grotere aandacht te zien voor ervaringen van leerlingen, zij het dat daarbij vaak wordt opgemerkt dat bevindingen ook op gedragsniveau moeten worden nagegaan. Bij dit laatste wordt in veel onderzoeken de 'time-on-task' als afhankelijke variabele gebruikt. Ook is uit veel presentaties te concluderen dat het bij motivatie-onderzoek in klassesituaties en bij strategieën om motivatie te verbeteren nodig is om aandacht te schenken aan verschillen tussen groepen leerlingen, vooral tussen zwakke en goede leerlingen en tussen leerlingen met een positief- en een negatief beeld van zichzelf: wat goed is voor de motivatie van de en leerling hoeft dat niet ook te zijn voor de motivatie van andere leerlingen.

3. De opleiding van onderwijsgeevenden (S. Veenman, K. U. Nijmegen)

3.1. Een onderzoek van Coleman

Alvorens enkele korte impressies weer te geven over het onderwerp 'de opleiding van onderwijsgeevenden', zal eerst een beknopte samenvatting worden gegeven van wat een van de hoogtepunten is geweest van AERA 1981: het 'invited address' van *James S. Coleman*, aangehoord door meer dan duizend congresgangers.

In een uitgebreide studie over bijzondere ('private') en openbare ('public') high schools, verricht in opdracht van de National Center for Education Statistics, concludeerde Coleman dat bijzondere scholen beter zijn (in 'academic training') dan openbare scholen. In zijn studie vergeleek hij drie soorten scholen: openbare scholen, katholieke bijzondere scholen en andere bijzondere scholen. Deze laatste groep was zeer heterogeen van samenstelling en was verre in de minderheid. Vergeleken werden de leerjaren 10 en 12 inzake testcores voor lezen, stellen en wiskunde. Met inachtneming van 17 achtergrondvariabelen van de leerlingen bleek dat de bijzondere scholen hogere scores behaalden dan de openbare scholen. Voor wiskunde en stellen beliep het verschil ongeveer een jaar, voor lezen waren de verschillen veel minder groot. De verschillen tussen de scholen werden toegeschreven aan: meer discipline op de bijzondere scholen en een ander leerlinggedrag. De leerlingen op de bijzondere scholen zagen hun school als minder onveilig, zij schreven aan hun leraren meer interesse voor de leerlingen toe, zij zagen dat er minder gespijeld werd en dat er minder gevochten werd. Verder bleek dat bijzondere scholen 1.7 uur meer huiswerk per week gaven en dat de voortijdige uitval 12% bedroeg (op de openbare school 24%). Volgens Coleman kan de openbare school eenzelfde leerlinggedrag creëren als de bijzondere scholen. Hij merkte echter op dat de gestelde beperkingen aan de openbare scholen te groot waren. Ouders wisten dat en hij voorspelde een toename van 12% voor de bijzondere scholen in 1988.

In zijn commentaar vocht *Braddock* de uitkomsten van Coleman aan. Hij stelde dat de verschillen terug te voeren waren op selectie-factoren: de openbare scholen moeten alle leerlingen aannemen, de bijzondere scholen niet. Ook

vond hij dat de demografische invloed op de schoolkeuze te veel verwaarloosd was: in steden met veel negerkinderen, sturen de blanken hun kinderen naar bijzondere scholen. *Cronbach* vond de studie een nieuwe mijlpaal in het werk van *Coleman*. Hij stelde dat de sociale wetenschappen op dit moment onvoldoende antwoord kunnen geven op de vraag: zijn bijzondere scholen beter dan openbare scholen? (te vergelijken met de vraag: waar eet je beter: in een restaurant of thuis?). Hij vond dat de studie eigenlijk ging over een vergelijking tussen openbare scholen en katholieke bijzondere scholen, de derde groep vormde een vreemd, klein, heterogeen aangesel. Ook vond hij dat de studie meer ging over de effecten van de lagere scholen. Hij poneerde de stelling dat als alle katholieke scholen alle kinderen zouden toelaten die de ouders nu op grond van *Coleman's* resultaten zouden sturen, deze scholen niet meer zouden zijn wat ze nu waren.

Samenvattend kan worden gesteld dat *Coleman's* studie binnenkort voorpagina-nieuws zal zijn en veel beroering teweeg zal brengen. Newsweek van 30 april 1981 heeft de discussie al aangezet onder de titel: 'Why public schools are flunking'.

3.2. De opleiding ter discussie

Wat de 'opleiding van onderwijsgeveenden' betreft volgen hieronder enige korte samenvattingen van enkele lezingen. Een algemene teneur was het terugblikken op het nabije onderzoeksverleden: wat is aan uitkomsten vergaard en hoe kunnen we die uitkomsten toepasbaar maken?

Bruce Joyce ging in op de vraag wat uit de opleidings- en nascholingsliteratuur bekend is over het aanleren van onderwijsvaardigheden (bijv. de literatuur over interactie-analyse, microteaching, simulatie, curriculum implementatie). Een training in onderwijsvaardigheden kan gericht zijn op verschillende niveaus van effecten: het hebben van kennis van de vaardigheid en zijn theoretische verantwoording, het handelingsbekwaam kunnen demonstreren van de vaardigheid, het kunnen toepassen van de vaardigheid in nieuwe, gelijkvormige situaties (horizontale transfer), en het integreren van de geleerde vaardigheden tot een unieke onderwijsstijl (verticale transfer). Over dit laatste niveau is nauwelijks onderzoeksliteratuur voorhanden. Het meest efficiënte trainingsmodel kent de volgende componenten: 1. presentatie van de theorie c.q. kennis over de vaardigheid (via mondelinge, schriftelijke of audiovisuele aanbieding); 2. demonstratie van de vaardigheid en observerend leren; 3. gelegenheid voor oefening gevolgd door gerichte feedback; 4. coaching bij het invoeren van de nieuwe vaardigheid in de klassesituatie. Als coaches kunnen optreden collega's, supervisors, schoolleiders, mits zij zelf de betrokken vaardigheid beheersen. Deze laatste component is voor de verticale transfer uitermate belangrijk. Elke toepassing en invoering van een nieuwe vaardigheid roept voor de leerkracht een gevoel van onzekerheid en onveiligheid op, dat ook door de leerlingen ervaren wordt. Indien men deze strategie volgt bij het aanleren van onderwijsvaardigheden of van een onderwijsmodel (in de zin van 'Models of Teaching' van *Joyce & Weil*) kon volgens *Joyce* 75% van de leerkrachten of meer de verticale transfer tot stand

brengen. Nog veel onderzoek was nodig over hoe verticale transfer wordt bewerkstelligd, over de onderlinge verhouding van de componenten, over coaching en zelf-coaching en over de optimale combinaties van de componenten.

In een zitting over socialisatie-effecten van de opleiding gingen *Ginsburg* en *Newman* in op de vraag in hoeverre een opleidingsprogramma voor onderwijsgeveenden bijdraagt tot maatschappelijke reproducerende en/of transformerende verhoudingen. Daartoe verrichtten zij een ethnografische studie (gebaseerd op participerende observatie en interviews) bij studenten in het eerste semester van een opleidingsprogramma te Houston. Zij vonden dat het programma zowel reproducerende als transformerende elementen bezat t.a.v. de opvattingen van de studenten inzake de school en het onderwijs. Maar de reproducerende boodschappen waren meer dominant. Controversiële zaken werden vermeden, het curriculum van de scholen en de opleiding werden als onproblematisch en legitiem aanvaard. De studenten zagen hun toekomstige rol liggen in het voorbereiden van de jeugd op de bestaande maatschappij.

In de studie van *Robbins* en *Keislar* werd nagegaan waaraan de studenten van het opleidingsinstituut denken bij het voorbereiden en uitvoeren van instructie. Van 8 studenten werden twee lessen op video opgenomen en via de methode van 'stimulated-recall interviews' werd getracht te achterhalen waaraan zij tijdens het onderwijs geven dachten. Vooraf waren zij geïnterviewd over wat zij in deze lessen van plan waren. Bij de planning en uitvoering van het onderwijs werden verschillen geconstateerd in de mate waarin studenten gebruik maakten van een 'onderwijskundig principe' (bijv. positieve bekrachtiging). Als principes werden toegepast dan kwamen ze veelal uit de leerpsychologie en in mindere mate uit de sociale psychologie. Van sociologische begrippen werd nauwelijks gebruik gemaakt. Bij het plannen en het nemen van beslissingen tijdens de lessen namen de studenten geen tijd (of ze hadden deze tijd niet) om een aantal alternatieven te overwegen alvorens tot een bepaalde handeling te besluiten. De rationaliteit van de besluitvormingsprocedure kwam niet tot uiting in het aftasten van alternatieven, maar in het rechtvaardigen van de besluiten, waarbij verwezen werd naar situationele factoren. Tussen de studenten werden verdere verschillen gevonden in het vermogen om op probleemsituaties te anticiperen.

In de studie van *O'Shea* werd nagegaan hoe drie verschillende opleidingsprogramma's van de UCLA door de studenten ervaren werden (als wel of niet effectief voor hun latere beroepsuitoefening). Het eerste programma was gebaseerd op een behavioristische benadering, het tweede programma op een humanistische benadering, het derde programma op verschillende benaderingen waaruit de student zelf kon kiezen. Uit elk programma werden 8 studenten regelmatig geïnterviewd, benevens hun mentoren en stafleden. Nagegaan werd hoe de studenten hun rol zagen, wat zij hoopten te leren, en wat zij in feite leerden. In de studie van *Lortie* (*The Schoolteacher*, 1975) werd geponeerd dat ervaren leerkrachten weinig waarde toekenden aan hun initiële opleiding, bekwaamheden werden al doende in de echte klassesituatie geleerd. Hiervoor gaf *Lortie* twee verklaringen: 1. het opleidingsprogramma wordt als redundant ervaren omdat de studenten door hun

jarenlange deelname aan het onderwijs reeds een beeld hebben gekregen van het beroep; 2. het opleidingsprogramma wordt als zwak ervaren omdat het niet steunt op een stevige technologie. Deze twee verklaringen werden in de studie van O'Shea gedeeltelijk ondersteund. Vroegere ervaring gaf wel een beeld van de leraarsrol, maar leidde ook tot een sterk gevoel van gemis aan taakleiderschapskwaliteiten. Expressieve leiderschapskwaliteiten bezaten de studenten naar eigen zeggen reeds voor de aanvang van de opleiding. Alleen de studenten in de behavioristische benadering gaven aan dat zij door de opleiding taakleiderschapskwaliteiten hadden verworven. Dit kwam omdat deze benadering, meer dan de twee andere, steunde op een hecht doordacht programma met een technologische aanpak.

In een andere zitting pleitte Medley voor een opleidingsprogramma vanuit de volgende twee uitgangspunten: 1. de meest cruciale bekwaamheid van een leerkracht is bekwaamheid in het nemen van professionele beslissingen (of probleemoplossend vermogen); 2. verandering van curriculum is eerder te realiseren door middel van een verandering in de evaluatiegebruiken dan door veranderingen in 'instructional design'. Bekwaamheid in het nemen van besluiten kan in de opleiding verworven worden niet door de inhoud van het opleidingsprogramma te veranderen, maar door de manier waarop studenten beoordeeld worden te veranderen. Op dit moment worden studenten op drie manieren geëvalueerd: door papier-en-potloodtesten, door zelfbeoordelingsrapporten, door beoordeling van prestaties in het realiseren van bepaalde vaardigheden. Bekwaamheden om op deze testen goed te scoren, vertoonden volgens Medley geen verwantschap met succesvol onderwijzen. De opleiding zou meer aandacht moeten geven aan een goede evaluatie ('de student leert alleen datgene wat afgevraagd wordt'). Tot nu toe werd 80% van de tijd gestoken in het ontwikkelen van materialen en 20% van de tijd in evaluatietechnieken, volgens Medley een wanverhouding. Opleidingen zouden tevens meer aandacht moeten besteden aan trainingsmogelijkheden in het nemen van professionele besluiten.

Louise Tyler onderscheidde vier fundamentele categorieën in een opleidingsprogramma: 'education', 'meaning' (zinvol voor het leven), 'person' (geest en lichaam zijn één), en 'choice' (I - Thou). Onderwijzen is een helpend beroep, een 'caring for'. Op de UCLA, waar ze werkt, is ze bezig met het ontwerpen van een programma dat bestaat uit de volgende drie cursussen: 1. grondbegrippen der psychologie (gebaseerd op het werk van Freud, Erickson en Bettelheim - met veel films en zelfobservatie); 2. curriculum en instructie op school (wat betekent het curriculum werkelijk voor de leerlingen?); en 3. 'cultural foundation of education'. Sprinthall vond dat de opleiding meer aandacht zou moeten geven aan cognitieve ontwikkelingsstadia van de studenten (bijv. aan 'psychological ego-maturation', aan het vermogen om complexe ervaringen te symboliseren en daarna te handelen). Maxine Greene benadrukte dat de opleiding de studenten moet leren vragen te stellen: over zichzelf, over wat ze in de klas aan het doen zijn e.d. Leerkrachten zijn geen technocraten. Zij onderhouden een doorlopende dialoog met anderen. Centraal in deze dialoog

staat de vraag naar het behoren, en naar het onaf-zijn van de mens.

3.3. Leerkrachtgedrag (H. Tillema, R. U. Utrecht)

De laatste jaren sterk toegenomen invloed van de cognitieve psychologie op de studie van het leerkrachtgedrag was merkbaar aanwezig in het aanbod van paper-onderwerpen. Veel aandacht werd besteed aan onderzoek naar het beslissen door leerkrachten, het oordelen en diagnosticeren in klasesituaties. Deze stroming werd evenwel geëvenaard in haar manifestatie door de sterk opkomende ecologische onderzoeksrichting die meer vanuit ethnografische methoden de klas als omgeving waarin leerkracht en leerlingen interacteren benadrukt.

De goede oude proces-product vertegenwoordigers moesten het daartegen afleggen. Een van de weinige optredens van de laatste groep werd geleid door Jane Stallings en stelde het causaliteitsprobleem in effectiviteitsonderzoek centraal. De zo belangrijke relationele fase in dat type onderzoek zal, zo was de mening van Emmer en Walberg, aangevuld moeten worden met meer descriptief onderzoek, voorafgaand aan de relationele fase, en meer daaropvolgend experimenteel onderzoek. Ook zal aanvulling moeten worden gezocht in betere geschikte dataverwerkingstechnieken zoals de systeemregressie methode ontwikkeld door economen, discriminant analyses en gebruik van apriori modellen. Een dergelijke bezorgdheid over de aard van de onderzoeksmethoden was veelal afwezig in de beide andere stromingen naar de studie van leerkrachtgedrag.

Studie van planning door leerkrachten mag daarin natuurlijk niet onbreken. Ben Peretz liet een onderzoek presenteren waarin werd geïnventariseerd in hoeverre leerkrachten zich laten leiden door voorschriften uit bijvoorbeeld curricula. Zoals bekend uit andere onderzoeken hanteren leerkrachten kennelijk andere afwegingen en vinden prescripties uit gebruikte methoden weinig navolging. Om die reden is het interessant onderzoek te doen naar planingsstijlen zoals Ann Leijdecker deed. Zij onderkende een gedifferentieerde indeling van stijlen op de dimensie globaal-gedetailleerd. Het anders zo actieve Institute for Research on Teaching (IRT) uit Michigan liet zich nu op dit terrein onbetuigd.

Shavelson nam op zich een review te geven van het beslissen (decision making) door leerkrachten. Het blijkt dat leerkrachten geen accurate maar wel consistente beslissers zijn en hun informatie vooral betrekken uit eerder opgedane percepties en attributies van leerlingen. Testgegevens spelen in het beoordelen door leerkrachten nauwelijks een rol. Daarmee werd nogmaals het belang onderstreept van invloed van impliciete theorieën of conceptuele kaders die leerkrachten hanteren. Het onderzoek dat Anderson presenteerde onderstreepte dit nogmaals. Zij vond dat leerkrachten zoeken naar bevestiging in plaats van afwijking van hun beslissingen in uitingen van leerlingen. Soortgelijke constateringenvielen te bespeuren in het onderzoek van Visonhaler en van Weinschank naar de diagnosticerende functie van de leerkracht. Het blijkt dat leerkrachten, maar ook experts, in zeer ideosyncratische termen leerproblemen van leerlingen classificeren. Zelfs bij

herhaalde aanbieding van hetzelfde leerprobleem bleef de overeenstemming zeer laag. Dit kan wijzen op een gebrek aan kennis en informatie om leerproblemen te identificeren. Opvallend is de diversiteit en omvang aan informatie die leerkrachten hanteren om te beslissen. Niet de taakuitvoering van de leerkracht, maar zijn handelen in complexe omgevingen stond centraal in de presentaties vanuit de ecologische benadering. *Gump* als de vertegenwoordiger avant la date benadrukte het belang van activiteitsstructuren in de klas. Deze 'programs of action' bepalen wat gedaan resp. geleerd wordt in klassen. Hij wees erop dat al te vaak niet duidelijk is welke activiteitsstructuren door de leerkracht bedoeld worden zodat zelfs bij actieve participatie van leerlingen verschillende handelingen ontstaan. Duke verwees, in aansluiting daarop, naar de invloed van schoolorganisatorische factoren op interacties binnen een klas. Het vaststellen welke regels op de school gelden, rooster-technische maatregelen, etc. leggen voorwaardelijk vast wat in klassen kan gebeuren en beïnvloeden interactiepatronen tussen leerkracht en leerlingen.

Terugkerend naar het micro-niveau was het vooral *Doyle* die de relaties tussen taken die in de klassen worden aangeboden en de activiteitsstructuren die erop worden toegepast, benadrukte. Op zeer verschillende manieren komen afspraken en 'contracten' tot stand op basis waarvan leerkracht en leerlingen overeenstemmen om samen te werken aan leertaken. Dergelijke mechanismen hebben volgens *Doyle* verregaande implicaties.

Hoewel in alle presentaties het zoeken naar relevante leerkrachtvariabelen aanwezig was, het meest uitgesproken hierin was toch *Benjamin Bloom* in zijn invited address: *New directions in educational research and measurement*. Bloom bepleitte om onderzoek te doen niet naar onderwijzers maar naar onderwijzen. Onderwijzen is in zijn ogen de mogelijkheid actief in te grijpen in en te manipuleren met zgn. alterable variables die leren beïnvloeden. In tegenstelling tot de stabiele factoren van leren, zoals intelligentie, aptitudes die niet meer veranderbaar zijn, kunnen alterable variables het leerproces correctief beïnvloeden. Zulke alterable variables in handen van leerkrachten zijn time on task, corrective feedback, taakgebonden sequenties of aanbestedingswijzen en, buiten de school, verbale interactie. Bloom pleitte voor onderzoek naar de kenmerken en kwaliteiten van het onderwijzen gericht op leren om het theoriebestand daarover uit te breiden. Wat dat aangaat heeft het AERA-congres een bijdrage kunnen leveren.

4. Curriculumvraagstukken (H. Franssen, R. U. Utrecht)

De bijdragen m.b.t. curriculumvraagstukken kunnen rond de volgende vier topics worden samengevat: curriculum-theoretische bijdragen, curriculumevaluatie, curriculumimplementatie en 'educational criticism'.

4.1. Curriculumtheoretische bijdragen

Er was een grote verscheidenheid aan curriculumtheoretische bijdragen. In verschillende sessies traden vertegenwoordigers op van het 'reconceptualisme' of auteurs die aan

deze stroming sterk verwant zijn. De 'reconceptualist' streeft een nieuwe benadering na van curriculumvraagstukken, omdat hij meent dat de traditionele benadering gebaseerd op empirisch-analytische methoden, heeft gefaald. Nieuwe benaderingswijzen worden gezocht binnen fenomenologische, ethnomethodologische of neo-marxistische tradities, soms ook via historische analyse (*Laurel Tanner*). *W. Pinar* vat een curriculumtheorie op als een poging de betekenis van curricula vast te stellen in verband met de individuele ontwikkeling van kinderen. Voor *Max van Manen* is het vertrekpunt voor een curriculumtheorie een (fenomenologische) analyse van de pedagogische-didactische situatie. In de optiek van *Ann Berlak* dient er een hechte relatie te bestaan tussen onderzoeker en leerkracht, om in gezamenlijk overleg de problemen van het curriculum in de school op te lossen. Het alternatief dat zij samen met haar echtgenoot (*Harold Berlak*) presenteert, kan worden omschreven als 'critical inquiry', een uitwerking van de kritische theorie van *Habermas*.

Een diepgravende analyse m.b.t. de vraag hoe curriculumvraagstukken dienen te worden aangepakt, kwam van de hand van *William Reid*. Hoewel ook hij kritiek had op het curriculumonderzoek tot nu toe, kan *Reid* toch niet worden gerekend tot de reconceptualisten. Op grond van kennis-theoretische analyses besprak hij het werk van o.a. *Olson*, *Stenhouse*, *Hamilton* en *Parlett* (met hun illuminatieve rationale) en *Eisner* en *Wilis* (met hun esthetische benaderingswijzen). Tot slot gaf hij zijn visie op het werk van *Schwab*.

Curriculumtheoretische bijdragen welke tot op zekere hoogte meer pasten in de traditionele werkwijze kwamen o.a. van *George Beauchamp* en *Decker Walker*. Een belangrijke opmerking van deze laatste betrof de ontkenning van het bestaan van één curriculumtheorie. Naar de mening van *Walker* kan beter gesproken worden over een 'family of theories', onderscheiden naar object en werkwijze.

4.2. Curriculumevaluatie

Curriculumevaluatie kan als theoretisch vraagstuk en in de vorm van een praktische toepassing worden gepresenteerd. Een symposium was gewijd aan de overeenkomsten en het verschil tussen research en evaluation. Volgens *Lorraine Gay* is evaluatie een 'type of applied research'. Met *Cronbach* verwerpt zij het verouderde onderscheid tussen conclusie- en decisiegericht onderzoek. Een tegengestelde mening werd verkondigd door *William Gephart*. Naar zijn opvatting moet evaluatie worden opgevat als een techniek, een methodologie of een onderzoeksmethode. *Lorrie Shepard* was het hiermee niet eens. De gebruikte technieken bij evaluatie en onderzoek hoeven niet van elkaar te verschillen. *Nick Smith* nam een afwijkend en daardoor opvallend standpunt in. Naar zijn mening is de vraag naar het onderscheid tussen research en evaluatie minder zinvol, omdat de beide begrippen als open begrippen moeten worden opgevat, die in de loop van de tijd van betekenis veranderen.

Tijdens een andere sessie somde *Nick Smith* een aantal kwaliteiten op die een rol spelen bij curriculumevaluatie. Hij noemde naast methodologische kwaliteiten, administratieve, financiële en ethische kwaliteiten. Met de laatste

drie werd naar de mening van Smith onvoldoende rekening gehouden. *Bob Gowin* en *William Gephart* leverden bijdragen m.b.t. de plaats van de waarden binnen de curriculumevaluatie.

Er werden ook een aantal praktische voorbeelden van curriculumevaluatie gepresenteerd. Vermeldenswaard is het onderzoek van *Ted Aoki*, waarin het curriculum 'Social Studies' dat bedoeld is voor de Canadese provincie 'British Columbia' werd geëvalueerd. Na het verzamelen en samenvatten van de informatie van een groot aantal respondenten, werden in een tweede ronde de belangrijkste voorstellen voor verbetering bediscussieerd, waarna besluitvorming plaatsvond. *Thomas Heffernan* besprak de formatieve evaluatie van het grootste Australische gezondheidsproject 'The Family Medicine Program'. Bij het evaluatieonderzoek werd de devaluatie-methodologie van *Benedict en Hutchinson* toegepast (University of Massachusetts).

4.3. Curriculumimplementatie

Veel van wat tot nu toe over curriculumimplementatie is geschreven, is van algemene aard. Onvoldoende wordt ingegaan op concrete, praktische vraagstukken. Een aantal papers werd gepresenteerd om in deze leemte te voorzien. *Linda Meijer* onderzocht de voorwaarden voor een succesvolle implementatie van een 'Direct Instruction Model'. De implementatieproblematiek kan op twee wijzen worden bestudeerd. Mogelijk is een benadering vanuit een aantal 'instructional dimensions'. Hiervoor koos *Gaea Leinhardt*. Ook is een modelspecifiek observatiesysteem mogelijk, dat a.h.w. op het implementatieproces wordt gelegd. Vanuit deze laatste gedachte werkte *Jane Stallings*. Ze wees op de noodzaak van een lijst van kritische variabelen als voorwaarde voor het welslagen van een implementatiestudie.

4.4. Educational criticism (A. Reints, R. U. Utrecht)

Een van de kenmerken van het AERA-congres was de grote aandacht voor praktische problemen. Veel bijdragen benadrukten de noodzaak van context-specifieke inkadering van onderwijskundig onderzoek en een erkenning voor de uniciteit van onderzoeksobjecten. Een opkomende stroming die met name de contextgebondenheid hoog in haar vaandel voert, is die van de 'educational criticism'. Een onderzoeksstroming die pretendeert een onvoorwaardelijke complementaire functie te vervullen naast de meer traditionele kwantitatief gerichte onderzoeksopvattingen. Veel sprekers grepen in hun beschouwingen en onderzoeken terug naar het werk van *Elliot Eisner*. Eisner (die op de AERA veelvuldig optrad als discussant/criticus) wordt door velen gezien als de grote inspirator van deze beweging (zie zijn: *Educational Imagination*, New York/London, 1979).

Het doel van educational criticism is het geven van een nauwgezette empirische beschrijving, analyse, interpretatie en evaluatie van onderwijsobjecten. En wel zodanig dat dicht bij die empirie gebleven wordt. Onnodige kwantitatieve abstracties worden hierbij niet gebruikt. De onderzoeksinstrumenten zijn overwegend kwalitatief van aard en de presentatie van de onderzoeksgegevens geschiedt zodanig

dat de lezer een helder inzicht in die onderzoeksresultaten verkrijgt. Onderzoeksverslagen zijn derhalve subjectief, vlot geschreven met gebruikmaking van metaforen. Aanhangers van de educational criticismbeweging benadrukken geen alternatieve methodologie te pretenderen die in plaats van kwantitatief gerichte methodologie gesteld dient te worden. Gekozen wordt voor een 'binoculair model': twee ogen zien meer (diepte) dan één oog.

De school van Eisner (Stanford) was ruim vertegenwoordigd op de AERA: *Elizabeth Vallance*, *Thomas Barone*, *Bob Donmoyer*, *Robin Alexander* en *Gail McCutcheon* leverden elk hun eigen bijdrage om de verspreiding van de beweging kracht bij te zetten. *Vallance* is ongetwijfeld een fervent aanhangster van educational criticism. Desondanks plaatste ze terecht een aantal relativerende kanttekeningen bij het gemak waarmee educational/curriculum-criticism vergeleken wordt met haar ontstaansbron: de art criticism. Educational criticism heeft door de aard van haar object, de complexiteit en de gerichtheid op mensen (leerlingen, ouders, leerkrachten), veel meer beperkingen dan de relatief eenvoudige art criticism. *Alexander* verdedigde zich tegen *Pattons* kritiek als zouden 'educational' critici 'fact and value' niet van elkaar scheiden. *Alexander* weerlegde deze kritiek weliswaar door op een aantal verschillen tussen antropologie en educational critics als onderzoekers, maar draaide toch teveel om de fundamentele hete brij heen. *Donmoyer* pakte de zaak rondom het verificatieprobleem professioneler aan. Door heldere uiteenzettingen van het verificatieprobleem zoals dat is 'opgelost' bij *Popper*, *Kuhn*, *Feyerabend* en *Toulmin*, wist *Donmoyer* te concluderen dat we nooit zeker van onze waarneming zullen (kunnen) zijn en dat verificatie meer met overreding van doen heeft dan met 'waarzeggerij'.

Een aantal andere sprekers bewoog zich meer op een deelterrein van de educational criticism: de curriculum criticism. Met name *Thomas Barone* heeft zich altijd beijverd voor kritische curriculumanalyse en -beoordeling. Aan de hand van het voorbeeld van *Tom Wolfe's* 'NASA Space Program' critic, laat *Barone* echter zien dat een curriculum niet alleen 'droog' geanalyseerd en beoordeeld moet worden, maar dat de echte waarde ervan pas tot uitdrukking komt in de onderwijskundige setting zelf: de interactie tussen leerlingen, leerkrachten en curriculum. Hiertoe worden eerdere criticisms van *Vallance* en *Munby* terecht op de korrel genomen. Tot slot was daar nog het symposium rondom één criticism: de dissertatie van *Dorene Ross* omtrent 'Ms. Shore's classroom'. Het aardige van dit symposium was dat vanuit diverse invalshoeken tegen deze critic (de onderzoekster) werd aangekeken vanuit opleidingsperspectief, vanuit onderzoekersperspectief en vanuit leerkrachtperspectief.

De drie sessies over de criticismbeweging wierpen een nieuw licht op de problematiek van praktijkrelevantie van onderwijskundig onderzoek. Gezien de enorme complexiteit van onderwijskundige onderzoeksobjecten lijkt een criticismbenadering van dat onderwijs (en van deelterreinen hierbinnen zoals curricula) noodzakelijk complementair aan de veelal atomistische context-overstijgende vraagstel-

lingen met de (daardoor) vele 'storende' variabelen die veel onderwijskundig onderzoek typeert.

5. De onderwijsresearch m.b.t. het hoger onderwijs (J.F.M.J. van Hout, I.O.W.O., K. U. Nijmegen)

5.1. Het post-secundaire onderwijs als nieuwe divisie op de AERA

Het onderzoek gericht op het post-secundaire onderwijs heeft dit jaar in de AERA een nieuwe status verworven: het is nl. formeel erkend als 'division'. Deze formele erkenning onderstreept de aparte positie van dit onderzoek. Enerzijds bestaat deze hierin dat de meeste onderzoekscentra, die zich primair richten op het hoger onderwijs, dienstverlenend zijn t.b.v. onderwijs en beleid van een bepaalde instelling. Dit heeft invloed op het type onderzoek; het is minder fundamenteel en meer toegepast dan het onderzoek in de belangrijke onderwijsresearchcentra zoals Stanford, Chicago, Pittsburg e.d. Anderzijds is de problematiek van het post-secundaire onderwijs zo anders dan die van bijv. het basisonderwijs, dat een eigen vraagstelling en aanpak gewenst is. Beide punten hebben tot gevolg dat er te onderscheiden, maar in bepaalde mate ook gescheiden, circuits bestaan tussen onderzoekers van het hoger onderwijs en andere onderzoekers. Dit wordt met het oprichten van de nieuwe divisie geformaliseerd.

Ik weid hierover uit omdat deze situatie vergelijkbaar is met die van de onderwijsresearch van het hoger onderwijs in Nederland. Ook hier vindt het meer fundamentele onderwijskundig onderzoek plaats in vakgroepen, die zich primair richten op het basis- en secundair onderwijs. Het onderzoek m.b.t. het hoger onderwijs vindt vooral plaats in de zgn. RWO-centra. Deze centra worden echter zozeer aangesproken op hun dienstverlenende taak, dat voor meer fundamenteel onderzoek te weinig ruimte overblijft. Ten onrechte leeft bij sommigen het idee dat fundamenteel onderzoek zich laat generaliseren naar alle niveaus van onderwijs en dat daarom een indeling op basis van inhoudelijke thema's, zoals bij de OTG's en werkgemeenschappen, de enige adequate is. In de USA heeft men dit standpunt nu verlaten.

5.2. Enkele indrukken van het congres

Slechts 75 van de ongeveer 900 sessies van het AERA-congres hadden betrekking op het post-secundaire onderwijs. Daarnaast zijn er ook papers gepresenteerd die feitelijk op het post-secundaire onderwijs betrekking hadden, maar niet als zodanig werden geëfficeerd. Ik heb uiteraard slechts een deel van al deze sessies gevolgd. Mijn indruk van het congres, ook gekleurd door gesprekken met individuele onderzoekers, laat zich voor wat betreft het onderzoek van het hoger onderwijs in drie punten samenvatten:

a. Veel papers hadden betrekking op 'instructional evaluation'. Hieronder verstaat men met name cursus- en docent-evaluatie met behulp van vragenlijsten. Aan het einde van een semester geven studenten hun mening over de kwaliteit van het gevolgde onderwijs. Dit is een omvangrijke admini-

stratieve onderneming en is daarom meestal volledig geautomatiseerd, inclusief de rapportage. Validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijsten staan in het onderzoek centraal. In de discussies na de paperpresentatie werd echter duidelijk, dat er grote twijfels zijn ontstaan zowel over de zin van dergelijk onderzoek als over het feitelijke gebruik van de lijsten. Het leidt zelden tot verbetering van het onderwijs, terwijl het is uitgegroeid tot een instrument voor het beoordelen van de docent, maar alleen in formele zin.

Dit werd ook bevestigd door een paper van Outcalt e.a. Zij hebben een omvangrijk survey uitgevoerd bij alle instellingen van de University of California naar het feitelijke gebruik van deze lijsten en de meningen van docenten en administrators daarover. Duidelijk blijkt hieruit het geringe belang van de onderwijsvaardigheid van de universitaire docent voor zijn/haar carrière en het beperkte gebruik van deze evaluatiegegevens voor de verbetering van het onderwijs. Nu aan de Nederlandse universiteiten de beoordeling van de docenten op hun onderwijsstaak meer aandacht krijgt, kan dit rapport van belang zijn m.n. om evaluatie van onderwijs en beoordeling van docenten duidelijk te onderscheiden.

b. Hoewel aan de universiteiten veel tijd wordt besteed aan het trainen van docenten, m.n. van teaching assistants, werd hierover vrij weinig onderzoek gepresenteerd. De vele onderzoeken over teacher behavior en teacher training (Gage, Shulman e.d.) zijn bij onderzoekers van het hoger onderwijs wel bekend, maar leiden niet tot eigen vraagstellingen. Dit is ten dele te verklaren uit het feit dat dit onderzoek primair is gericht op de onderwijzer(es) in het basisonderwijs. Bovendien leent de achterliggende theorie zich nauwelijks voor generalisatie naar andere onderwijsniveaus.

Toch zijn er enkele lichtpuntjes te melden. Het ene is de steeds groter wordende stroom onderzoek naar docentengedrag dat de cognitieve benadering hanteert (de docent als 'problem-solver'). Dit type onderzoek is, hoewel ook primair gericht op het basisonderwijs, gemakkelijker te transponeren naar het post-secundaire onderwijs, dan onderzoek dat van de meer analytische benadering uitgaat. Ook verdient het onderzoek naar 'teacher effectiveness' op universiteitsniveau door onderzoekers van de Michigan State University (Yelon, Cooper en Henry) apart aandacht. Zij deden onderzoek naar specifieke kenmerken van docentengedrag in het post-secundaire onderwijs en gebruikten daarbij de zgn. ethnografische methode van onderzoek (zie Jackson, Ph., *Life in classrooms*, New York, 1968). Dit is in zoverre nieuw, dat een dergelijke observatiestudie, voorzover mij bekend, nog niet eerder op systematische wijze bij universitair onderwijs is toegepast. Dit type onderzoek lijkt mij bijzonder geschikt om het eigen karakter van het universitaire onderwijs te expliciteren.

c. Meer dan in Nederland voeren de Amerikaanse universiteiten een eigen toelatingsbeleid t.a.v. studenten. Dit toelatingsbeleid wordt uiteraard direct in verband gebracht met studie-staken. Al sinds lange tijd wordt in de USA onderzoek gedaan naar redenen van studie-staken, niet alleen in descriptieve zin, maar vooral in predictieve zin. Dit onderzoek moet namelijk ook hanteerbaar zijn voor beleidsinstanties van de betreffende universiteit. Veel universiteiten gebruiken daarvoor elders ontwikkelde instrumen-

ten zoals de SAT, anderen laten ook uitvoerig onderzoek verrichten. In dit verband zijn bekende namen: Astin, Spady, Tinto, Pascarella en sinds kort ook *Bean*. De laatste presenteerde een omvangrijk model om drop-out-beslissingen van studenten te voorspellen, genoemd 'a synthetic causal model of student attrition'. Hierin zijn opgenomen: achtergrondvariabelen, organisatievariabelen, omgevingsvariabelen, studieresultaten, attitudes en het voornemen om te blijven c.q. de instelling te verlaten. Hij toonde in een pad-analytisch onderzoek aan, dat m.n. het voornemen om de instelling te verlaten en de studieresultaten de best voorspellende variabelen zijn.

De belangstelling voor dit onderwerp was niet groot, maar het was ook de allerlaatste sessie op Goede Vrijdag en veel congresgangers waren al op weg naar huis. Toch lijkt mij dit onderzoek relevant voor de Nederlandse situatie. Vele Nederlandse universiteiten zullen zich over het proces van studiekeuze, studie-staken en omzwaaien steeds meer zorgen gaan maken, niet alleen door algemene financieeringsmaatregelen of algemene toelatingsregelen (loting vs. gemiddeld eindcijfer e.d.), maar ook vanwege teruglopende aantallen studenten die de ene universiteit zwaarder zullen treffen dan de andere. In Amerika is het wervingsbeleid al

langer een argument om grondig onderzoek te doen; in het verleden om studenten te selecteren, nu en in de toekomst ook om studenten te werven.

Aan deze kroniek werkten mee:

H. Franssen, Chr. Hamaker, B. van Hout-Wolters, J. van Hout, A. Reints, E. Roede, H. Tillema, S. Veenman

De eindredactie had: *H. Franssen*

Noten

1. Tijdens een bezoek aan het Center for the Study of Reading (Champaign, Illinois) door B. van Hout-Wolters.
2. Brown, A. L., J. C. Campione en J. D. Day, Learning to learn: on training students to learn from texts. *Educational Researcher*, 1981, 10, 14-25

Manuscript aanvaard 1-9-'81



Ruim veertig eenvoudig speelbare stukken voor kleine ensembles van de bekende componist Daan Manneke.

Zeer uiteenlopend van karakter en van afwisselende muzikale taal. Composities uit de renaissance en de barok, maar vooral ook hulde aan de hedendaagse muziek.

Voor amateur-ensembles. Instrumentatie en bezetting zijn vrij, ruimte voor improvisatie en experiment is er genoeg. Maar voor de liefhebbers natuurlijk ook een aantal exact uitgeschreven partituren.

60 pagina's; prijs f 35,-

Verkrijgbaar in de boek- en muziekhandel

Meer weten over het Toorts-muziek-fonds? Graag sturen wij op aanvraag gratis onze catalogus Musiscala. (Postbus 576, 2003 RN HAARLEM).

uitgeverij
de toorts
haarlem



Mededelingen

Onderwijs Research Dagen 1982

De Onderwijs Research Dagen 1982 (ORD '82) zullen op maandag 10 mei en dinsdag 11 mei 1982 gehouden worden in de Katholieke Hogeschool te Tilburg.

Programma-onderdelen

Er zullen vier soorten bijdragen worden geleverd:

- vrije papers
- themagebonden papers
- plenaire voordrachten
- marktpresentaties

Personen en groepen die daarnaast andere activiteiten willen organiseren (werkgroepen, cursussen en dergelijke) worden verzocht op korte termijn contact op te nemen met de secretaris van de organisatiecommissie.

Thema's

Dit jaar zijn de volgende thema's gekozen:

1. Leren van sociale vaardigheden
2. Motivatie tot leren
3. Leren en ontwikkeling
4. Leerstrategieën en leerstijlen
5. Planningsgedrag van leerkrachten
6. Schoolorganisatie
7. Onderwijs en de nieuwe media
8. Methodologie van onderwijsresearch: nieuwe ontwikkelingen.

Voor elk thema zijn een coördinator en een discussiant aangezocht. Per thema kunnen ten hoogste vijf papers worden toegelaten. De selectie van de papers berust bij de coördinator van de themagroep. Vrije papers worden door een papercommissie beoordeeld.

Voorstellen voor bijdragen

Ieder die een bijdrage wil leveren wordt uitgenodigd daartoe een voorstel in te dienen. Papers moeten betrekking hebben op empirisch onderzoek. Bovendien gelden de volgende inzendingstermijnen:

1. Papervoorstellen (inclusief een abstract van maximaal 100 woorden) kunnen tot *uiterlijk 1 januari 1982* worden ingediend.
2. Papers dienen *vóór 1 maart 1982* in uitgewerkte vorm beschikbaar te zijn.

Papervoorstellen en papers dienen te worden gezonden naar het secretariaat van de ORD '82.

Richtlijnen voor papervoorstellen

- Een papervoorstel heeft de volgende inhoud:

- a. een abstract van maximaal 100 woorden voor het programmaboek. Het abstract mag geen tabellen of grafisch werk bevatten;
 - b. het onderzoeksterrein waartoe u uw bijdrage rekt;
 - c. het theoretisch kader waarin de bijdrage wordt geplaatst;
 - d. de onderzoeksmethoden en -technieken die werden/worden gebruikt;
 - e. de onderzoekssituatie, eventueel de steekproef, waarin de gegevens zijn verkregen;
 - f. de resultaten en (voorlopige) conclusies;
 - g. een taxatie van het onderwijskundig en maatschappelijk belang van de bijdrage.
- Een papervoorstel beslaat maximaal 4 pagina's (A4-formaat).
- Vermeld duidelijk uw naam, adres en postcode en uw telefoonnummer.
- Vermeld of u opname van uw paper onder een van de genoemde thema's wenst en zo ja, welk.
- Dien uw papervoorstel in vijfvoud in. Na ontvangst wordt u binnen een week een bevestiging daarvan toegesonden.

Correspondentie-adres ORD '82: Secretariaat Onderwijs Research Dagen 1982, Katholieke Hogeschool, kamer G113, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg
Het secretariaat is *vanaf 1 februari 1982* telefonisch te bereiken onder nummer: 013-66 20 67.

Postacademische cursus 'Onderwijsbeleid'

De NVO (Nederlandse Vereniging van pedagogen, onderwijskundigen en andragologen) organiseert in 1982 de PAO-cursus 'onderwijsbeleid'. Deze is bestemd voor beleidsmedewerkers op onderwijsterrein. In het programma van de cursus staan drie invalshoeken centraal:

1. *(inter-)disciplinair*: in een drietal inleidingen wordt ingegaan op de functie en veranderbaarheid van het onderwijsbestel vanuit resp. algemeen-onderwijskundig, onderwijs-economisch en onderwijsjuridisch gezichtspunt.
2. *thematisch*: over drie belangrijke thema's in huidig en toekomstig onderwijsbeleid zullen eveneens inleidingen worden verzorgd, t.w. permanente educatie als nieuwe opgave, vooruitzichten voor opleidingen van onderwijsgevend, en onderwijs aan culturele minderheden.

3. *methodologisch*: de cursisten zullen vertrouwd worden gemaakt met de methodisch-technische kant van beleidsplanning en -evaluatie. Ze krijgen vervolgens de opdracht om een beleidsnota over een van de drie thema's te produceren, die op de laatste cursusdag wordt besproken.

De cursusleiding is in handen van dr. J. D. C. Branger en drs. J. de Frankrijker (vakgroep onderwijskunde, Rijksuniversiteit Leiden); daarnaast werken 7 gastdocenten aan de cursus mee. De cursus vindt plaats te Leiden, op 18 maart, 25 maart, 5 april en 26 mei, steeds van 10.00-17.00 uur. De kosten bedragen f 590,-.

Inlichtingen en inschrijving: NVO Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht 030-32 24 07

Postacademische cursuscyclus 'leergang, leerling en onderwijsgevende in het funderend onderwijs'

De NVO (Nederlandse Vereniging van pedagogen, onderwijskundigen en andragogen) en het N.I.P. (Nederlands Instituut van Psychologen) organiseren in 1982 de PAO-cursuscyclus 'leergang, leerling en onderwijsgevende in het funderend onderwijs'. Deze is bestemd voor psychologen, pedagogen, onderwijskundigen en anderen die geïnteresseerd zijn in onderwijspsychologische vraagstukken op het terrein van het funderend onderwijs.

De cyclus bestaat uit vier blokken:

1. visies op leren en onderwijzen (Utrecht, 8 februari, 15 februari, 1 maart)
2. doelen en leergangconstructie (Veldhoven, 26 en 27 april)
3. leerlingkenmerken (Veldhoven, 30 september, 1 oktober, 2 oktober)
4. docentgedrag (Veldhoven, 24-25-26 november)

Voor elk van de vier blokken kan apart worden ingeschreven, met dien verstande dat deelname aan blok 1 verplicht is voor hen die aan één of meer van de overige blokken willen deelnemen.

De cursusleiding is in handen van prof. dr. C. F. van Parre- ren, prof. dr. J. A. Carpay, prof. dr. E. de Corte, prof. dr. L. F. W. de Klerk, dr. E. Bol, dr. P. R. J. Simons, dr. J. Lowyck. De kosten bedragen f 430,- (blok 1), f 470,- (blok 2), f 670,- (blok 3 en 4); f 2100,- (de hele cursuscyclus).

Inlichtingen en inschrijving: NVO Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht 030-32 24 07 en N.I.P. Nicolaas Maesstraat 122, 1071 RH Amsterdam 020-79 15 26.

Conferentie Kritische Psychologie

Op 11 en 12 februari 1982 vindt in de Internationale School voor Wijsbegeerte, Dodeweg 8, 3832 RD Leusden, een conferentie plaats over kritische psychologie.

Jitgangspunt van de conferentie zijn de volgende boeken: Th. de Boer, Grondslagen van een kritische psychologie, Ambo, 1980).

P. v.d. Dool, A. Verbij, (Red.), Van Nature Maatschappe-

lijk, overzicht van de kritische psychologie, (SUN, 1981). M. H. van IJzendoorn, R. v.d. Veer, F. Goossens, Kritische psychologie, drie stromingen, (Ambo, 1981).

De bedoeling van deze conferentie is de verschillende kritische stromingen met elkaar en met de traditionele psychologie te confronteren, dit èn om helderheid te krijgen t.a.v. de verschillende standpunten, èn om na te gaan hoe een wetenschapstheoretische en praktisch vruchtbare psychologie ontwikkeld zou kunnen worden. Aan de discussies zullen onder meer de auteurs van de genoemde boeken bijdragen. Van de deelnemers wordt verwacht dat zij de betreffende boeken goed gelezen hebben.

Nadere informatie en programma zijn op bovenvermeld adres verkrijgbaar.

Afscheidscollege Prof. Dr. C. F. van Parre- ren

De Vakgroep Psychologische Functie te Utrecht deelt mee dat Prof. Dr. C. F. van Parre ren op 22 januari 1982 een afscheidscollege zal geven in de Aula van de Rijksuniversiteit te Utrecht (Domplein 29). Aanvang 15.00 uur. Na afloop receptie. Alle belangstellenden worden van harte uitgenodigd.

Didacta '82

De 18e Internationale Leermiddelen Tentoonstelling - Didacta '82 - zal van 8 t/m 12 maart 1982 worden gehouden op het beursterrein van de Hannover-Messe. Het thema van deze tentoonstelling is 'Erfolgreich lehren - Spas am Lernen'.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij: Deutsche Messe- und Ausstellungs-AG, Presse und Information, Messegelände, D-3000 Hannover 82 (BRD)

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde 6e jaargang, 1981, nr. 8

Van de redactie, door R. van den Berg
In memoriam dr. Jos J. Gielen, door M. J. I. Bos
Pro memorie. Over geheugenverlies in verband met opvoeding en onderwijs, door J. van Bergeijk
Onderwijsassistent en taakdifferentiatie, door A. van Greevenbroek
Het schatten als heuristiek bij het oplossen van rekenopgaven, door E. De Corte en R. Somers
Over kennisbelangen en de rollen van evaluatieonderzoek, door W. van de Grint
Over democratie en haar wortels, door J. Bijl

Ontvangen boeken

Duijker, H. C. J. en P. A. Vroon (Hoofred.), *Codex psychologicus*, Elsevier, Amsterdam, 1981, f 80,-

Gerris, J. R. M., *Onderwijs en sociale ontwikkeling. Een tijdreeksonderzoek naar de effecten van een onderwijsprogramma voor sociale cognitie*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1981, f 62,40

Hajer, R., *Volwassenenvorming. Beleid en democratisering - Terugblik en perspectief*, Studiecentrum NCVO en De Horstink, Amersfoort, 1981, f 25,-

Hurkheimer, M. en H. Marcuse, *Filosofie en kritische theorie*, Boom, Meppel, 1981, f 28,50

Kooten, T. van (Red.), *Samen gewoon verder. Gehandicapt zijn is anders dan je denkt . . .*, Uitgeverij Ten Brink, Meppel, 1981, f 24,50

Loddenkemper, H. en N. Schier, *Altenbildung - Grundlagen und Handlungsorientierungen*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, DM 17,-

Ludwig, H. (Hrsg.), *Gesamtschule in der Diskussion*, Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1981, DM 24,-

Rikze, M. en G. Wiersma, *Leerlingbegeleiding*, Nelissen, Baarn, 1981

Vos, J. F., *De Middenschool in de jaren '80* (Inaugurale rede), V.U. Uitgeverij, Amsterdam, 1981

Ontvangen rapporten

Overzichtsrapport zes jaar NLO-onderzoek. Derde onderzoek nieuwe lerarenopleiding, Nijmeegs Instituut voor Onderwijsresearch, Nijmegen en Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, Amsterdam

Pijnenburg, H., *Projekt dagbehandeling-gezinsmethodiek. Eindverslag*, V.U. Uitgeverij, Amsterdam, f 9,25

Pijnenburg, H., *Projekt dagbehandelings-gezinsmethodiek. Ervaringen, ideeën en informatie*, V.U. Uitgeverij, Amsterdam, f 7,50



KINDEREN DIE ZINGEN...

door MAX PRICK VAN WELY

130 versjes en liedjes voor kinderen van 5 tot 11 jaar.

Het betreft hier voornamelijk liedjes die uit het buitenland afkomstig zijn en in het Nederlands bewerkt.

Liedjes die in andere bundels voorkomen, zal men in deze bundel vrijwel niet aantreffen.

De liedjes zijn uitermate geschikt om, spelvormen, improvisaties en mimische uitbeeldingen toe te passen.

Het boek is rijk geïllustreerd door Dini Suurendonk-Ober.

72 blz.; albumformaat 21 x 29 cm; gebrocheerd in stevig kleurig omslag; prijs f 22,50; ISBN 90 6020 317 8.

uitgeverij
de toorts
haarlem



Het Instituut voor Internationale Excursies te Bergen Nh.

kondigt de verschijning aan van haar programma 1982!

Oriëntatiereizen voor volwassenen en jongeren naar:

**ISRAËL
MIDDEN-OOSTEN
EGYPT
AFRIKA
INDONESIA**

Kleine groepen, deskundige leiding.

Telefoon 02208 - 26 00,
Postbus 54, 1860 AB Bergen Nh.