Utrecht University Library
Partner in Science
Universiteit Utrecht

Pedagogische studiën 1986 : Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

https://hdl.handle.net/1874/205456

Do-vet-6441

Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

Inhoud Jaargang 63 1986

BIBLIOTHEEK DER
RIJKSUNIVERSITEIT
UTRECHT

Wolters-Noordhoff

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT
1406 5068

bijlage bij: *Pedagogische Studiën*, No. 12, december 1986

Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

REDACTIE:

Prof. dr. F.K. Kieviet (voorzitter)
Drs. N. Verloop (secretaris)
Dr. P.N. Appelhof
Prof. dr. J.J. Dumont
Prof. dr. M.H. van IJzendoorn
Prof. dr. L.J.Th. van der Kamp
Prof. dr. J.M.G. Leune
Prof. dr. J. Lowyck
Prof. dr. P. Span
Dr. W.L. Wardekker

CORRESPONDENTEN:

Dr. G. Kanselaar
Dr. A.M.J. Kloosterman
Prof. dr. E.C.H. Marx
Prof. dr. J.M. van Meel
Prof. dr. W.J. Nijhof
Prof. dr. ir. J.M.M. Ritzen
Prof. dr. W. Wielemans

Redactiesecretariaat: Postbus 251, 6800 AG Arnhem

Uitgever: Wolters-Noordhoff bv, Postbus 567, 9700 AN Groningen, tel. 050-226886. Correspondentie over abonnementen en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

Inhoudsopgave

Jaargang 63 1986

AUTEURSREGISTER

ARTIKELEN:

Aarle, E.J.M. van & M. Vollebergh
Raders en spellers: Wat is de betekenis van dit onderscheid in de groep zwakke lezers? 339

Aarnoutse, C.A.J., M.J.C. Mommers, B.W.G.M. Smits & J.F.J. van Leeuwe
De ontwikkeling en samenhang van technisch lezen, begrijpend lezen en spellen 97

Aarnoutse, C.A.J.
zie: Weterings, A.C.E.M.

Baarda, D.B., M.P.M. de Goede & G.E.M. van der Meulen
De door ouders geschatte kans op werk voor hun kinderen 74

Berg, G. van den, E. Harskamp, J. Prins & P. Wolfgram
Repliek op Van de Grifts 'Onderzoek naar het functioneren van de onderwijsbegeleiding op basisscholen' 420

Bois-Reymond, M. du
Orale cultuur en wetenschapsbeoefening 515

Bol, E. & M.A. Gresnigt
Effecten van een leergang begrijpend lezen 49

Bontius, I.
Naar een theorie over de beroepssocialisatie van vrouwen 315

Bouter, L.M.
Stress en de leerling. Psychosomatische aspecten van gezondheid binnen het onderwijs 456

Bus, A.G. & T.H. Kruizenga
Leren lezen op een Vrije School 159

Bus, A.G. & M.H. van IJzendoorn
De invloed van gehechtheid bij tweejarigen op leesinteresse in de kleuterperiode 275

Campbell, H.W.
zie: Lamberigts, R.J.A.G.

Corte, E. De, J. Lowyck & L. Verschaffel
Zelfrapportering als techniek bij de studie van onderwijsleerprocessen: een poging tot verheldering 506

Dibbits, J.E.G.C.
zie: Heyting, G.F.

Diekstra, R.F.W.
zie: Heus, P. de

Eck, E. van & L. Veeken
Wiskunde, niets voor meisjes? 293

Gerris, J.R.M
zie: Lamberigts, R.J.A.G.

Goede, M.P.M. de
zie: Baarda, D.B.

Gresnigt, M.A.
zie: Bol, E.

Grift, W. van de
Onderzoek naar het functioneren van de onderwijsbegeleiding op basisscholen. Een commentaar op het RION-onderzoek 413

Grotenhuis, S. & M. Volman
Meisjesonderwijs of onderwijs voor meisjes? 326

Gunnink, J.W.
zie: Jaspers, J.P.C.

Haenen, J. & B. van Oers
De vorming van wetenschappelijke begrippen. Davydov op de basisschool 445

Harskamp, E.
zie: Berg, G. van den

Hetebrij, M. & W.L. Wardekker
De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek 485

Heus, P. de, R.F.W. Diekstra & B.I. van der Leeden
Suïcidaal gedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs:
1. Hoe gaat de school om met suïcidaal gedrag? 218
2. Wat voor taken heeft de school volgens leraren? 252

Heyting, G.F. & J.E.G.C. Dibbits
Het opvoedkundig denken van H.W.F. Stellwag. Over het vrijheidsbeginsel en de normativiteit van de opvoedkunde 401

Hüsken, F.A.H.
zie: Jaspers, J.P.C.

IJzendoorn, M.H. van
Morele argumentatie en bezorgdheid over kernbewapening. Enkele empirische studies onder jongeren 1

Ten geleide themanummer: Kwalitatief onderzoek 483

zie: Bus, A.G.

IJzendoorn, M.H. van & S. Miedema
De kwaliteit van kwalitatief onderzoek .. 498

Jansen, M.G.H. & R. Luurtsema
De moeilijkheidsgraad van spelwoorden bij beginnende spellers 243

Jaspers, J.P.C., H.A.W. Schut, A. de Keijser, J.W. Gunnink & F.A.H. Hüsken
Spijbelen en schoolbeleving in het voortgezet onderwijs 61

Kalmijn, M. & P.G. Swanborn
Van der Wolfs onderzoek naar schooluitval. Verslag van een secundaire analyse 435

Keijser, A. de
zie: Jaspers, J.P.C.

Knoers, A.M.P.
Curriculumontwikkeling en leertheorie .. 195

Kruizenga, T.H.
zie: Bus, A.G.

Lagerweij, N.A.J.
Keerpunt in beleid voortgezet onderwijs 369

Lamberigts, R.J.A.G., E.J. Verhagen & J.R.M. Gerris
Coöperatieve leergroepen in het onderwijs. Doelstelling, karakteristieken en implementatie 205

Lamberigts, R.J.A.G., E.J. Verhagen, J.R.M. Gerris & H.W. Campbell
Coöperatieve leergroepen in het perspectief van onderzoek. Enkele consequenties voor een verklaringsparadigma en voor toekomstig onderzoek 262

Leeden, B.I. van der
zie: Heus, P. de

Leenders, F.J.
zie: Stokking, K.M.

Leeuwe, J.F.J. van
zie: Aarnoutse, C.A.J.

Leune, J.M.G.
Contouren van basisvorming. Een beschouwing over het rapport 'Basisvorming in het onderwijs' van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid 354

Lowyck, J.
zie: Corte, E. De

Luurtsema, R.
zie: Jansen, M.G.H.

Meulen, G.E.M. van der
zie. Baarda, D.B.

Miedema, S.
zie: IJzendoorn, M.H. van

Mommers, M.J.C.
zie: Aarnoutse, C.A.J.

Nikken, P. & A.L. Peeters
De realiteit van televisie 347

Oers, B. van
zie Haenen, J.

Peeters, A.L.
zie: Nikken, P.

Prins, J.
zie: Berg, G. van den

Schaveling, J.
Besluitvormingsprocessen in het Nederlands onderwijsbeleid: de beleidsvoorbereiding van de Wet op het Basisonderwijs 26

Schut, H.A.W.
zie: Jaspers, J.P.C.

Smits, B.W.G.M.
zie: Aarnoutse, C.A.J.

Spiecker, B.
Indoctrinatie in opvoeding en onderwijs 111

Steutel, J.W.
Weg met de opvoeding? 122

Stokking, K.M. & F.J. Leenders
Effecten van een Nederlandse poging tot verspreiding van onderwijsvernieuwingen 145

Swanborn, P.G.
zie: Kalmijn, M.

Treffers, A.
Analyseren en ontwikkelen van reken/wiskundeonderwijs vanuit twee verschillende basisconcepten 14

Veeken, L.
zie: Eck, E. van

Verhagen, E.J.
zie: Lamberigts, R.J.A.G.

Verschaffel, L.
zie: Corte, E. De

Vollebergh, M.
zie: Aarle, E.J.M.

Volman, M.
zie: Grotenhuis, S.

Wardekker, W.L.
Ten geleide themanummer: Vrouwenvakken – Mannenvakken 291

zie: Heterbrij, M.

Werf, M.P.C. van der
Vrouwelijke docenten als identificatiemodellen voor meisjes 305

Weterings, A.C.E.M. & C.A.J. Aarnoutse
De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen 387

Wolfgram, P.
zie: Berg, G. van den

KRONIEKEN:

Berckelaer-Onnes, I.A. van & S. Miedema
IVth International Human Science Research Conference 81

Bergh, H. van den
Misverstanden over functionele analfabeten. Een reactie op J.H.L. Oud: 'Analfabetisme in Nederland?' 141

Bus, A.G. & T.H. Kruizenga
Hoe open staat de Vrije School voor wetenschappelijke kritiek? 179

Eeden, P. van den
Verslag van de conferentie over de relatie tussen micro- en macro-benaderingen in de onderwijssociologie, te Tel-Aviv (15-17 april 1985) 424

Görtzen, R.
Opvoeding: kruispunt van kindvijandige wegen. Reactie op J.W. Steutel: 'Weg met de opvoeding?' 128

Halkes, R.
Teacher thinking: een onderzoeksperspectief. Verslag van de tweede ISATT-Conferentie, 28-31 mei 1985 235

Imelman, J.D.
De Vrije School ter discussie 169

Oud, J.H.L.
Analfabetisme in Nederland? Commentaar op de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) 85

Span, P. & J. Lowyck (Red.)
Verslag van het AERA-Congres 1986 te San Francisco, met bijdragen van K.Th. Boersma, J.C. van Bruggen, E. De Corte, E.O.I. Jozefzoon, P. Kommers, I. Labordus, W. Lens, J. Lowyck, J. Moonen, Th. Oudkerk Pool, P.R.J. Simons, P. Span 466

Steutel, H. & M. Ploeger
Naar aanleiding van de studie 'Leren lezen op een Vrije School' 175

Thio K.D.
'Basisvorming' en geïntegreerd voortgezet onderwijs: een echtverbintenis? 181

Tillema, H.H. & S.A.M. Veenman
Opleiding van onderwijsgevenden: een probleemverkenning 228

Verschaffel. L. & B. van Oers
Onderzoek voor het Reken/Wiskunde-onderwijs. Verslag van een NVORWO-conferentie te Noordwijkerhout, 23 en 24 mei 1985 38

Verschaffel. L. & P. Span
First European Conference for Research on Learning and Instruction, gehouden te Leuven van 10 to 13 juni 1985 136

BOEKBESPREKINGEN:

Assink, E. & G. Verhoeven (Red.)
Visies op spelling (*H.E. van Wessel*) 192

Bois-Reymond, M. du & H. Coonen
De binnenkant (*A.H. Corporaal*) 525

Bruin, A.A. de
Het ontstaan van de schoolstrijd (*N.L. Dodde*) 479

Crum, D.
Onderwijs als kunst (*N. Deen*) 287

Deen, D
Mensen scholen mensen. Beschouwingen over onderwijs (*A.M.P. Knoers*) 381

Dekker, J.J.H.
Straffen, redden en opvoeden: het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914, met bijzondere aandacht voor 'Nederlands Mettray' (*A. van Gennep*) .. 431

Dijkstra, A. & G. Kempen
Taal in uitvoering (*J. Andriessen*) 44

Drop, H.
Algemene inleiding onderwijsrecht (*P.W.C. Akkermans*) 239

Essen, M. van
Onderwijzeressen in Niemandsland (*M. du Bois-Reymond*) 380

Everts, H., A. Golhof, P. Stassen & J. Teunissen
Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs (*R. de Lange*) 383

Extra, G. & T. Vallen (Eds.)
Ethnic minorities and Dutch as a second language (*T. van der Linden*) 432

Franssen, H. & C. van Vilsteren (Red.)
Schoolwerkplanontwikkeling als praktische opgave (*D. Kopmels en B. de Reu*) 385

Hamers, J.H.M. & A.J.J.M. Ruijssenaars
Leergeschiktheid en leertests. Een leertestonderzoek bij eersteklassers in het gewoon lager onderwijs (*L. de Leeuw*) 377

Hellendoorn. J. (Red.)
Therapie, kind en spel; bijdragen tot de beeldcommunicatie (*C.A. Hellingman*) .. 93

Imelman, J.D. & P.B.H. van Hoek
Hoe vrij is de Vrije School? (*N. Deen*) 481

Knibbeler, W. & M. Bernards (Eds.)
New approaches in foreign language methodology (*M.C. Schouten- Van Parreren*) 240

Kuyk, J.J. van
Ruimtelijke oriëntatie (*A. Pennings*) 524

Lubbers, R. (red.)
Hermeneutische diagnostiek en oplossing. De mens als tekst (*C.E.M. Struyker Boudier*) 186

Meijnen, G.W.
Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs (*J. Dronkers*) 41

Mooren, P., H. Verdaasdonk & H. Verschuren (Red.)
Kinderen letteren leren (*A.W.M. Duijx*) 43

Schuurman, M.I.M.
Scholieren over onderwijs (*F.J. van der Linden*) 287

Setten, H. van
Opvoeding in volkse geest. Fascisme in het onderwijs 1940-1945 (*A. Breemans*) 95

Sternberg, R. (Ed.)
Handbook of human intelligence (*C. Boonman*) 188

Stolk, J. & M.J.A. Egberts (Red.)
Tussen verlangen en werkelijkheid (*A. van Gennep*) 45

Vedder, P.H.
Cooperative learning (*W.J. Nijhof*) 429

Verhulst, J.C.R.M.
Algemene psychologie voor onderwijsgevenden (*A.M.P. Knoers*) 187

Vos, P.G., K.Koster, & J. Kingma (Red.)
Rekenen. Balans van standpunten in theorievorming en empirisch onderzoek (*(F. Goffree)* 527

Vos, J. & C. Meijer
Wegwijs in de jeugdliteratuur (*A.W.M. Duijx*) 379

Wertsch, J.V. (Ed.)
Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives (*R. van der Veer*) 286

Wit, K. de
Leerlingbegeleiding maakt school (*P.A. de Weerdt*) 480

Wissel, A. van der
Schooluitval. Een reeks onderzoeken naar cognitieve aspecten van het falen bij kinderen met ernstige leerproblemen (*M.J.C. Mommers*) 382

Wolf, J.C. van der
Schooluitval, een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het reguliere onderwijs (*J. Dronkers*) 41

Ytsma, W. & D. Brokerhof
Godsdienstige opvoeding in het geding (*J.A. de Mönnink*) 92

THEMANUMMERS:

Vrouwenvakken – Mannenvakken (juli/augustusnummer)

W.L. Wardekker
Ten geleide 291

E. van Eck en L. Veeken
Wiskunde, niets voor meisjes? 293

M.P.C. van der Werf
Vrouwelijke docenten als identificatiemodellen voor meisjes 305

I. Bontius
Naar een theorie over beroepssocialisatie van vrouwen 315

S. Grotenhuis en M. Volman
Meisjesonderwijs of onderwijs voor meisjes? 326

Kwalitatief onderzoek (decembernummer)

M.H. van IJzendoorn
Ten geleide 483

M. Hetebrij & W.L. Wardekker
De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek 485

M.H. van IJzendoorn en S. Miedema
De kwaliteit van kwalitatief onderzoek .. 498

E. De Corte, J. Lowyck en L. Verschaffel
Zelfrapportering als techniek bij de studie van onderwijsleerprocessen: een poging tot verheldering 506

M. du Bois-Reymond
Orale cultuur en wetenschapsbeoefening 515

Morele argumentatie en bezorgdheid over kernbewapening

Enkele empirische studies onder jongeren*

M. H. VAN IJZENDOORN
Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek Rijksuniversiteit te Leiden

Samenvatting

In twee empirische studies wordt de samenhang van morele argumentatie en bezorgdheid over kernbewapening bestudeerd. De eerste studie betreft 93 eerste- en tweedejaars pedagogiek-studenten; de tweede studie is verricht onder 92 leerlingen uit het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs (KMBO).

Het moreel argumenteren van de respondenten is onderzocht middels een Nederlandse bewerking van de 'Sociomoral Reflection Objective Measure' (SROM) waarin twee klassieke Kohlberg-dilemmata centraal staan. De bezorgdheid over de kernbewapening is gemeten via een Nederlandse bewerking van de Inventory of Nuclear War Attitudes (INWA). Voorts zijn vragen gesteld over (partij-) politieke standpunten, en standpunten m.b.t. de plaatsing van kruisraketten in Nederland.

De resultaten van deze studie wijzen uit dat respondenten met een grotere bezorgdheid over en betrokkenheid op de problematiek van de kernbewapening een hogere score op de test voor morele argumentatie hebben.

1 *Inleiding*

De kernwapenwedloop heeft niet alleen politiek-strategische betekenis maar ook pedagogische en psychologische relevantie. Op grond van klinische indrukken hebben psychiaters als Lifton (1982), Escalona (1982) en Schwebel (1982) recent gewaarschuwd voor de mogelijke psychische gevolgen van opgroeien in een tijdperk van versnelde kernbewapening. Angst, onzekerheid, machteloosheid en cynisme zouden de houding van jongeren kunnen gaan kenmerken in een sociale omgeving waarin een wereldbedreigend kernwapenarsenaal als een vanzelfsprekende zaak lijkt te worden beschouwd. Psychologen als Klineberg (1984) en De Rivera (1984) hebben opgeroepen tot intensieve studie van de psychische gevolgen van de kernwapenwedloop en gepleit voor onderzoek naar de pedagogische implicaties. In het onderwijs zou bijvoorbeeld de kernbewapening een speciaal onderwerp van discussie in lessen maatschappijleer of politieke vorming moeten zijn. Themanummers van de American Journal of Orthopsychiatry (1982), de Journal of Social Issues (1983) en de Harvard Educational Review (1984) maken duidelijk dat in het buitenland een levendige belangstelling is ontstaan voor de invloed van de kernwapenwedloop op ontwikkeling, onderwijs en opvoeding.

In Nederland valt echter op gedragswetenschappelijk en pedagogisch terrein nauwelijks enige activiteit van belang te bespeuren. Behalve enkele schuchtere fenomenologische pogingen om de kinderlijke beleving van oorlog en vrede in kaart te brengen (Maasen, Peek & Vriens, 1984), is er slechts in pretentieuze bewoordingen gesproken over de noodzaak van een 'pedagogiek voor de vrede', zonder overtuigende theoretische en empirische basis (Aspeslagh, Vriens & Zoon, 1981). Dat is des te merkwaardiger omdat juist in Nederland de politieke discussies rond de plaatsing van de kruisraketten in brede kring zijn gevoerd en in 1984 tot massale demonstraties van honderdduizenden mensen hebben geleid. De pedagogische provincie blijkt maar moeilijk toegankelijk voor actuele maatschappelijke gebeurtenissen.

In dit artikel zullen we proberen aan te tonen dat de cognitieve ontwikkelingstheorie voor moreel argumenteren (Piaget, 1934; Kohlberg, 1981) een vruchtbaar uit-

* De auteur is Th. Zijlmans erkentelijk voor zijn bijdrage aan het verzamelen en coderen van de gegevens. In dit artikel wordt Kohlbergs theorie van de morele argumentatie bekend verondersteld.

gangspunt voor pedagogisch onderzoek naar kernbewapening vormt. Het thema van de kernbewapening heeft een belangrijke morele dimensie. In pleidooien tegen de plaatsing van meer kernwapens worden naast politiek-strategische argumenten vaak ook morele overwegingen naar voren gebracht. Kernbewapening wordt daarbij bijvoorbeeld beschouwd als een massieve overtreding van het principe van gelijk recht van iedere generatie op een menswaardig bestaan, omdat na de verschrikking van een 'nucleaire winter' van een dergelijk bestaan nauwelijks meer sprake zou kunnen zijn. Opvallend is echter ook dat de voorstanders van uitbreiding van het aantal kernwapens zich soms bedienen van morele categorieën om hun standpunt te beargumenteren. Dan wordt bijvoorbeeld gewezen op de noodzaak de fundamentele vrijheden en rechten van het individu te beschermen tegen beperking van buitenaf, desnoods door kernwapengeweld of dreiging ermee, zeker als de potentiële vijand zijn bijdrage aan de kernwapenwedloop blijft leveren. Indien er een belangrijke morele dimensie te onderkennen valt aan de problematiek van de kernbewapening dan kan het pedagogisch gezien belangrijk zijn de 'praktische rationaliteit' van jongeren te stimuleren, d.w.z. hun moreel argumenteren te verhelderen en op een hoger plan te brengen. Aan de cognitieve ontwikkelingstheorie kunnen hiervoor pedagogisch-didactische richtlijnen worden ontleend (Van IJzendoorn, 1983).

In twee empirische studies zullen we nagaan hoe verschillende standpunten over de kernbewapening gerelateerd zijn aan morele argumentaties. Onze hypothese daarbij is dat jongeren met een grotere bezorgdheid over en een grotere politieke betrokkenheid op het probleem van kernbewapening een hoger niveau van morele argumentatie in termen van de cognitieve ontwikkelingstheorie te zien zullen geven dan jongeren die minder betrokken zijn. We ontlenen deze hypothese aan eerder theoretisch en empirisch werk over de politieke relevantie van morele argumentatie (Van IJzendoorn, 1980). Zo is aangetoond dat proefpersonen die op een hoger moreel niveau argumenteren vaker hun deelname aan de bekende Milgram-experimenten weigeren dan proefpersonen op een lager niveau (Keniston, 1969). Men lijkt zich in een dergelijk experiment eerder bewust te zijn van de ontoelaatbaarheid van de aantasting van fundamentele vrijheden en rechten van een individu op grond van 'wetenschappelijke' belangen. Datzelfde resultaat komt naar voren uit onderzoek naar de relatie tussen morele argumentatie en deelname aan acties voor het recht op vrije meningsuiting (Haan, Smith & Block, 1964; Fishkin, Keniston & McKinnon, 1973; Fontana & Noel, 1973; Nassie, Abramowitz & Youmans, 1983). In de neo-Frankfurter traditie geldt morele argumentatie als één van de voorwaarden voor de verwerving van een 'communicatieve competentie' waarmee op rationele wijze aan de politieke discours kan worden deelgenomen (Habermas, 1976).

Nu kan de vraag naar de relatie tussen morele argumentatie en houding tegenover de kernwapenwedloop in deze bijdrage alleen indirect worden beantwoord. Door na te gaan hoe verschillende standpunten over kernwapening samenhangen met morele argumentaties op een geheel ander terrein, namelijk dat van Kohlbergs dilemmata, kan de competentie tot morele argumentatie van voor- en tegenstanders van voortschrijdende kernbewapening worden blootgelegd. Hun daadwerkelijke uitoefening ('performantie') van deze competentie op het specifieke terrein van de kernbewapening is daarmee nog niet getraceerd. Daarvoor zou het noodzakelijk zijn te onderzoeken welke argumenten nu precies voor een bepaald standpunt tegenover kernbewapening worden aangedragen en van welk moreel gehalte deze zijn. Hier is een meer bescheiden vraag centraal gesteld, en wel of er ook een indirecte empirische illustratie is voor de invloed van de competentie tot morele argumentatie op de houding tegenover de kernbewapening en tegenover verwante politieke onderwerpen.

De hypothese dat er een samenhang bestaat tussen morele argumentatie over enkele Kohlberg-dilemmata en de houding tegenover de kernbewapening, is onderzocht in een groep van 93 eerste- en tweedejaars pedagogiek-studenten en in een groep van 92 leerlingen uit het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs. De twee studies zijn apart uitgevoerd en zullen daarom hieronder ook apart worden gerapporteerd. Convergentie van resultaten van onderzoek onder zeer uiteenlopende populaties kan de geloofwaardigheid van conclusies ten goede komen.

2 *Methode*

2.1 *De proefpersonen*

Aan het eerste onderzoek namen 93 eerste- en tweedejaars studenten pedagogiek te Leiden deel. De afname van de vragenlijst gebeurde tijdens inleidende colleges psychologie en ontwikkelingspsychologie in het cursusjaar 1984/85. In de vragenlijst zelf waren de instructies voor de respondenten opgenomen (zie Van IJzendoorn, 1985, voor een volledige weergave van de vragenlijst). Duur van de afname was gemiddeld ongeveer een uur. Er was geen sprake van weigering tot deelname bij de studenten die het betreffende college bezochten.

De gemiddelde leeftijd was 23,5 jaar (minimum 18 jaar, maximum 47 jaar; SD = 6.3). In de steekproef zijn de vrouwelijke respondenten sterk oververtegenwoordigd: 80% is vrouwelijk. De pedagogiek is de laatste jaren ook landelijk steeds meer een vrouwenstudie geworden.

De sociaal-economische status van de respondenten, gemeten aan het beroep van de vader (normen ontleend aan de in Nederland gangbare ITS-methode, Van Westerlaak, Kropman & Collaris, 1975) is op een 6-puntsschaal van ongeschoolde beroepen (1) naar academische beroepen (6) gemiddeld 4.5 (SD = 1.4; n = 90). De hogere sociaal-economische strata zijn in deze studentengroep ruim vertegenwoordigd, zodat op dit punt sprake is van een beperkte generaliseerbaarheid van de resultaten.

Door vergelijking van deze steekproef met een perfect aselecte landelijke steekproef van het NIPO, het Nederlands Instituut voor Publieke Opinie en het Marktonderzoek (n = 1073) is geprobeerd de mate van 'generaliseerbaarheid' enigszins te traceren. De vraag hierbij is in hoeverre de Leidse pedagogiek-studenten afwijken op enkele voor dit onderzoek relevante variabelen in vergelijking tot een aselecte en omvangrijke landelijke steekproef. Elders (Van IJzendoorn, 1985) heb ik laten zien dat de Leidse steekproef vooral qua sekse-verdeling verschilt van de landelijke steekproef, maar dit lijkt opvallend weinig invloed te hebben op de verdeling op andere variabelen. Zo lijkt de distributie over de variabele 'kerkelijke gezindte' en 'politieke partijkeuze' een aardige weerspiegeling van de landelijke trend althans in dezelfde leeftijdscategorie. Uit de verdeling van de antwoorden op de vragen over de kruisraketten blijkt verder dat de pedagogiek-studenten er beslist geen buitenissige ideeën en opvattingen op na houden. De afwijkingen zijn marginaal. Er lijkt een iets sterkere antipathie tegen kernbewapening te bestaan bij de pedagogiek-studenten maar dezelfde groep lijkt daarentegen wat 'realistischer' over de bewapening in het Oostblok, en ze is beduidend pessimistischer over de kans dat de kruisraketten toch niet in Nederland geplaatst zullen worden. De generaliseerbaarheid van de resultaten van deze studie lijkt daardoor wat minder beperkt dan op grond van de sekse-verdeling wordt gesuggereerd.

2.2 *Procedures*

In de vragenlijst is een drietal clusters vragen opgenomen, voorafgegaan door een instructie over de wijze van invullen en een paar voorbeelden van ingevulde vragen. De eerste cluster vragen werd ontleend aan de '*S*ocio-moral *R*eflection *O*bjective *M*easure' (SROM: Gibbs, Arnold, Morgan, Schwartz, Gavaghan & Tappan, 1984). Het is een groepsgewijze af te nemen schriftelijke multiple choice test naar aanleiding van twee bekende Kohlberg-dilemmata: het Heinz-dilemma waarin wettelijke verplichting en het recht op leven tegenover elkaar staan, en het belofte-dilemma waarin gehoorzaamheid aan ouders tegenover de waarde van een afspraak of belofte tussen kind en volwassene wordt gesteld. De tweede cluster vragen is een Nederlandse bewerking van de *I*nventory of *N*uclear *W*ar *A*ttitudes (INWA: Grueneich, Weldon & Zecker, 1983). Deze attitude-schaal is in de Verenigde Staten ontwikkeld om de bezorgdheid over kernbewapening te meten. Met deze schaal wordt internationaal vergelijkend onderzoek verricht onder studenten-populaties in Amerika, Zweden, Engeland, de Bondsrepubliek en Nederland (zie Stockmon, 1984). De schaal bestaat uit een 24-tal uitspraken waarop de respondent via een 9-puntsschaal kan reageren met instemming of afwijzing. Het derde cluster vragen heeft betrekking op achtergrondvariabelen zoals leeftijd en op zaken als politieke partijkeuze, godsdienst en

standpunten inzake het debat over de plaatsing van kruisraketten in Nederland.

2.2.1 *De Nederlandse versie van een test voor morele argumentatie (SROM)*
Zoals gezegd is in deze studie gebruik gemaakt van een schriftelijke versie van het moreel-oordeelsinterview dat Kohlberg en collega's ontwikkelden. De schriftelijke versie (SROM) is geconstrueerd door een naaste medewerker van Kohlberg, John Gibbs, en is een herkennings- en geen produktiemeting: het gaat erom dat de respondenten uit een reeks voorgegeven argumenten op verschillende morele niveaus dat argument selecteren dat het dichtst in de buurt van hun eigen idee ligt. Doorgaans leidt een dergelijke procedure tot een hoger eindniveau dan wanneer de respondent zelf argumenten moet bedenken. Voor een beschrijving van de Kohlbergstadia moeten we verwijzen naar Kohlberg (1981) of voor een Nederlandse publikatie hierover naar Van IJzendoorn (1981). De eindscore van de SROM is een gewogen som van de scores op de clusters vragen die aan ieder dilemma zijn gekoppeld, en deze loopt van 100-500.

Gibbs en zijn collega's hebben de SROM uitvoerig op betrouwbaarheid en validiteit getoetst. Test-hertest betrouwbaarheid was bijv. .82, de α-betrouwbaarheid . 84. De concurrente validiteit met de uitkomsten van de klassieke interviewprocedure was redelijk: $(r(21) = .66)$; de scores op de SROM waren gemiddeld één derde niveau hoger dan de scores op de MJI (het interview). In de test zelf is een aantal pseudo-antwoorden opgenomen waardoor respondenten met een sterke neiging tot 'sociaal wenselijk' antwoorden uitgeselecteerd kunnen worden.

De SROM werd eerst in het Nederlands vertaald door twee onafhankelijke vertalers. Verschillen in vertaling werden in een discussie door consensus opgelost. Vervolgens werd de Nederlandse versie door een hooggekwalificeerde vertaler in het Engels terugvertaald. Verschillen tussen de oorspronkelijke versie en de vertaalde variant werden met de andere vertalers doorgesproken en leidden tot bijstelling van de Nederlandse versie. Deze versie werd ten slotte aan een proefgroep van 7 personen ter invulling voorgelegd, waarna nog enkele marginale wijzigingen werden aangebracht.

Omdat de betrouwbaarheids- en validiteitsgegevens voor de Amerikaanse versie ondubbelzinnig positief waren, met name voor 'normale' scholieren-, studenten- en volwassenen-populaties, werd geen vooronderzoek naar de eigenschappen van de Nederlandse versie gedaan. Wel werd uit de gegevens van het hoofdonderzoek de alpha-betrouwbaarheid gedestilleerd. Gezien de scheve verdeling op de items werd de gestandaardiseerde item alpha berekend, en deze bedroeg .67. De alpha-betrouwbaarheid ligt tegen de ondergrens aan van wat bijvoorbeeld Nunnally voor fundamenteel onderzoek nog aanvaardbaar acht (1978, p.245).

De gemiddelde score op de SROM was 397 $(SD = 28)$. Morele argumentatie bleek niet samen te hangen met sekse, leeftijd of SES. Ook de politieke positie op de links-rechts dimensie bleek niet met de SROM-score gecorreleerd $(r(81) = -.20;$ n.s.).

2.2.2 *De schaal voor meting van bezorgdheid over kernbewapening (INWA)*
De INWA meet de bezorgdheid van respondenten over de voortschrijdende kernbewapening. Respondenten met een hoge score geven te kennen dat zij kritisch afwijzend staan tegenover deelname van Oost en West aan de kernwapenwedloop. De kritisch afwijzende houding kan betrekking hebben op de persoonlijke consequenties van een daadwerkelijke of dreigende kernoorlog. Deze houding kan daarnaast ook op politiek-strategisch vlak betrekking hebben en impliceert dan de gedachte dat elke partij in een kernoorlog de verliezer zal zijn. Een lage score op de INWA duidt op een wat optimistischer kijk op de gevolgen van een kernoorlog voor de eigen persoon. Ook impliceert een lage score de idee dat er politiek-strategische winst te behalen valt met (dreiging met) kernwapens. Het conglomeraat van ideeën over kernwapening op persoonlijk en politiek-strategisch vlak is hier aangeduid met de term 'bezorgdheid over kernbewapening'.

Om de samenhang van de twee facetten te benadrukken is hier en daar ook de term 'bezorgdheid over en betrokkenheid bij de kernbewapening' gebruikt in plaats van de term 'bezorgdheid over kernbewapening'.

De Nederlandse vertaling van deze schaal is op dezelfde wijze tot stand gekomen als de SROM. Inhoudelijk werden enkele items aan

specifiek Nederlandse situatie aangepast. Enkel voorbeelden zijn:
(3) Er is geen reden voor een land haar voorraad kernwapens te verminderen, tenzij haar vijanden hetzelfde doen.
(9) De bedreiging van een kernoorlog heeft erg weinig invloed op mijn dagelijks leven gehad.
(19) Het is mogelijk een kernoorlog op beperkte schaal te hebben.
(22) Het is waarschijnlijk dat er binnen 10 jaar een kernoorlog plaatsvindt.
De antwoorden kunnen worden gegeven op een negenpuntsschaal, lopend van 'heel erg mee oneens' tot 'heel erg mee eens'. In het Amerikaanse onderzoek met de INWA bleek de schaal een goede alpha-betrouwbaarheid te hebben: .83 (studenten) en .72 (high-school). De alpha-betrouwbaarheid van de INWA was in deze steekproef .79 na verwijdering van de drie items met een lage item-totaal correlatie (zie Van IJzendoorn, 1985 voor de uitkomsten van de principale componenten analyse). De gemiddelde score op de INWA is 5.1 (schaal van 0-8), SD = .8. De concurrente validiteit van de INWA wordt bevestigd door een afwijzende houding van hoge scoorders op de INWA tegenover de plaatsing van kruisraketten in Nederland ($F(2,87) = 21.68$; $p = 000$; $\eta^2 = .33$). Ook hangt een hoge score op de INWA samen met meer ervaring in protestacties tegen kernbewapening ($F(1,91) = 26.15$; $p = .000$; $\eta^2 = .22$) en met een grotere wens tot deelname aan protestacties in de toekomst ($F(1,90) = 25.49$; $p = .000$; $\eta^2 = .22$). Overigens betekent een hogere score op de INWA niet, dat de respondent een minder realistische kijk op de bewapening van de Oostblokstaten heeft ($F(1,86) = 1.29$; $p = .26$) of optimistischer over de toekomst, m.n. de plaatsing van kruisraketten is ($F(1,88) = .07$; $p = .79$).

2.2.3 *Het effect van de vraag-volgorde*
Het is niet ondenkbaar dat een indringende confrontatie met een tweetal morele dilemmata effect heeft op de mate waarin de respondenten zich bezorgd over en betrokken voelen bij een actueel politiek thema als de kernbewapening. Daarom heeft de helft van de proefpersonen een vragenlijst gekregen waarin eerst de SROM-vragen moesten worden beantwoord en pas dan de INWA-items, terwijl de andere helft de omgekeerde volgorde voorgelegd kreeg. Eenweg variantie-analyses werden uitgevoerd om te bepalen of er sprake was van een volgorde-effect. Hieruit bleek dat de volgorde geen invloed had op de mate van 'bezorgdheid over kernbewapening' ($F(1,80) = 3.60$; n.s.). Wel werd een significant effect van volgorde op de SROM-score vastgesteld ($F(1,80) = 6.0$; $p = .02$). De afname van de SROM als eerste test geeft een gemiddeld hogere SROM-score ($\bar{X} = 405$), dan wanneer eerst de INWA wordt afgenomen ($\bar{X} = 390$). Dat zou op een onverwacht vermoeidheidseffect kunnen duiden. Het volgorde-effect lijkt niet zo omvangrijk dat het mogelijk samenhangen tussen variabelen zou kunnen overschaduwen of bepalen. In de multivariate analyse van de belangrijkste variabelen zal het volgorde-effect worden gecontroleerd (zie par. 3.2 en 5.2).

3 *Resultaten*

3.1 *Bezorgdheid over kernbewapening bij pedagogiekstudenten*
De gemiddelden op onderdelen van de schaal 'bezorgdheid over kernbewapening' lopen nogal sterk uiteen. Er zijn een paar extreme uitspraken bij die niemand voor zijn/haar rekening zou willen nemen. Dat geldt bijvoorbeeld voor item 24 'Als er ooit een kernoorlog op grote schaal plaatsvindt, bestaat er een goede kans dat ik hem zonder letsel overleef'. Men is dus 'realistisch' over de gevolgen van een massale kernoorlog, maar tegelijk tamelijk optimistisch over de kansen op preventie van een kernoorlog: men acht het niet dwaas kinderen op de wereld te zetten onder de bedreiging van een kernoorlog (item 6), en men vindt dat de mensheid wel degelijk iets kan doen om een kernoorlog te voorkomen (item 8). Verder is men erg sceptisch over het winnen van een oorlog (item 10 en 20) of het handhaven van de vrede (item 12) middels kernwapens. Men is het ten slotte van harte eens met de uitspraak dat elk land ter wereld direct zijn arsenaal kernwapens zou moeten vernietigen (item 16). Over de meer genuanceerde uitspraken is men het onderling veel minder eens: op deze items wordt behoorlijk gespreid geantwoord (zie Van IJzendoorn, 1985 voor de gemiddelden en standaarddeviaties van alle items).

3.2 *Morele argumentatie en houding tegenover kernbewapening*

Een hogere score op de SROM leidt niet tot een minder realistische visie op de voortgang van de kernbewapening in de Oostblokstaten. Op de vraag of het waar/onwaar is dat ook in het Oostblok steeds mee kernwapens worden opgesteld antwoorden hoge en lage scoorders op de SROM niet verschillend ($F(1,76) = .03$; $p = .87$). Ook verschillen ze niet in verwachting over toekomstige plaatsing van kruisraketten in Nederland ($F(1,78 = 1.10$; $p = .30$). Er is verder geen significant verschil in SROM-scores tussen respondenten die het goed/jammer/slecht vinden, als er na debatten in de Tweede Kamer zou worden besloten een aantal kruisraketten in Nederland te plaatsen. De meeste respondenten vinden een dergelijk besluit jammer of slecht.

In antwoord op de vraag of er voor Rusland en de andere Oost-Europese landen een militair tegenwicht nodig is in West-Europa, antwoordt ongeveer één derde dat dat niet nodig is en deze respondenten hebben gemiddeld een significant hogere score op de SROM dan de overigen ($\bar{X} = 410$ versus $\bar{X} = 390$; $F(1,79) = 9.20$; $p = .003$). Deze kritische opstelling tegenover de bewapeningswedloop heeft in het verleden juist bij respondenten met een hoge SROM score vaker tot protestacties tegen kernbewapening geleid dan bij respondenten met een lagere score op de SROM. Dit gegeven is in Tabel 1 beschreven.

Overigens is er geen verschil in SROM-score tussen respondenten die al dan niet te kennen geven in de toekomst actie te willen voeren tegen kernbewapening ($F(1,79) = 1.28$; $p = .26$).

De kritische opstelling tegenover de kernwapenwedloop juist van respondenten met een hoge SROM-score blijkt ook uit de samenhang van SROM en de mate van bezorgdheid over de kernbewapening, de score op de INWA. De Pearson correlatie tussen SROM en INWA is: $r(81) = .35$ ($p < .001$).

Heel opmerkelijk is het dat een kwart van de respondenten op de vraag of Nederland lid moet blijven van de Noord-Atlantische VerdragsOrganisatie (NAVO), een duidelijk ontkennend antwoord geeft en dat juist deze groep door een relatief hoge gemiddelde SROM-score wordt gekenmerkt ($\bar{X} = 411$ versus $\bar{X} = 393$; $F(1,78) = 6.56$; $p = .01$). Hieruit blijkt dus een allerminst onkritische houding van respondenten met een hoge score op de SROM. Hoewel ook de hogere scores in de onderhavige steekproef nog steeds in de buurt van het vierde niveau van Kohlbergs ontwikkelingshiërarchie liggen, zijn er blijkbaar al zoveel elementen uit het hogere stadium mee vermengd dat een afstandelijke beoordeling van parlementair ondersteund regeringsbeleid mogelijk blijft.

Ten einde een overzicht te krijgen over de relaties tussen een netwerk van relevante variabelen is een multipele regressie uitgevoerd op de mate van bezorgdheid over de kernbewapening (INWA) – waarbij eerst via eenzelfde procedure is vastgesteld dat achtergrondvariabelen als leeftijd, sekse, volgorde (zie par. 2.) en SES ook gezamenlijk geen significant gedeelte van de variantie op de INWA verklaren. Als inhoudelijk relevante predictoren werden de vier belangrijkste variabelen uit dit onderzoek geselecteerd te weten politieke positie op de links-rechts dimensie, houding tegenover het lidmaatschap van de NAVO, ervaring met protestacties i.v.m. kernbewapening, en niveau van morele argumentatie (SROM). De resultaten van de regressie zijn in Tabel 2 samengevat.

Uit tabel 2 blijkt dat een zeer groot deel van de variantie van de afhankelijke variabelen – bezorgdheid over kernbewapening – wordt verklaard door vier predictoren, namelijk 42%. Hiervan neemt 'politieke positie' een groot deel voor haar rekening, maar niveau van morele argumentatie blijft een rol als predictor in de regressie-vergelijking vervullen. Hoe hoger de score op de SROM, hoe groter de bezorgdheid over kernbewapening, onafhankelijk van de invloed van de overige predictoren zoals politieke positie.

Tabel 1 *Actie-ervaring en morele argumentatie (SROM)*

	Morele argumentatie (SROM)			
Actie-ervaring	$\bar{X}$	SD	n	
1. ja	404	29	48	$F = 5.5$ $p = .02$
2. nee	389	27	34	$\eta^2 = .06$
Totaal	397	28	82	

Tabel 2 *Regressie op de mate van 'bezorgdheid over kernbewapening' (INWA) met de predictoren 'politieke positie', 'houding t.o.v. lidmaatschap NAVO', 'actie-ervaring', en 'morele argumentatie'*

	Bezorgdheid kernbewapening (INWA)				
Predictoren	Bèta	R^2	T	P	
Blok 1:					
1. volgorde	−.19		−1.7	ns	
2. leeftijd	.06		.5	ns	
3. SES	−.15		−1.3	ns	
4. sekse	.07		.6	ns	
Subtotaal		.06			F(4,74) = 1.2 p = .31
Blok 2:					
5. actie-ervaring	−.20		−1.9	.06	
6. morele argumentatie	.19		2.0	.05	
7. houding NAVO	.20		2.0	.05	
8. politieke positie	−.34		−3.2	.00	
Totaal		.48			F(8,70) = 9.8 p.0000

Noot: De regressie is hiërarchisch omdat eerst de achtergrondvariabelen 'volgorde', 'leeftijd', 'SES', en 'sekse' zijn ingevoerd, waarna de overige predictoren volgen. De achtergrondvariabelen blijken nauwelijks variantie te verklaren; 42% wordt verklaard door de overige predictoren.
Minimum paarsgewijze n = 79.

STUDIE 2

4 *Methode*

4.1 *De proefpersonen*

Aan het tweede onderzoek namen 92 leerlingen van het Kort Middelbaar Beroepsonderwijs (KMBO) deel. De afname van de vragenlijst vond tijdens de lesuren, klassikaal plaats. De leerkrachten traden op als 'proefleiders', daarbij schriftelijk geïnstrueerd door de onderzoeker. Duur van de afname was ruim een uur gemiddeld. Er was geen sprake van weigering tot deelname van leerlingen uit de betreffende klassen. De gemiddelde leeftijd was 17.6 jaar (minimum 14 jaar, maximum 20 jaar; SD = 1.1). 47% van de respondenten was van het mannelijk, 53% van het vrouwelijk geslacht. De sociaal-economische status (SES), gemeten aan het beroep van de vader (zie Westerlaak et al., 1975) was gemiddeld 3.0 (SD = 1.5; n = 87). Dit is beduidend lager dan de SES van de pedagogiek-studenten uit de eerste studie. Ook de respondenten uit de tweede studie zijn vergeleken met de aselecte landelijke steekproef van het NIPO, hoewel de betrokken leeftijdsgroep maar ten dele in deze steekproef vertegenwoordigd is. Saillante verschillen hebben betrekking op kerkelijke gezindte, waarbij de protestanten sterk oververtegenwoordigd en de niet-kerkelijken sterk ondervertegenwoordigd zijn in de KMBO-groep. Ook is het percentage respondenten dat geen keuze maakt voor een politieke partij opvallend hoog, terwijl de linkse partijen beduidend minder populair lijken. Enigszins afwijkend antwoordt deze steekproef ook op de vragen over politiek militaire zaken. Een opvallend hoog percentage KMBO-leerlingen vindt een militair tegenwicht tegen het 'Oostblok' niet nodig, en meent ook dat het met de kernbewapening aldaar nog wel meevalt. Daarentegen wordt het NAVO-lidmaatschap belangrijk gevonden en is men ook positiever over de plaatsing van kruisraketten en de mogelijke uitbreiding van conventionele bewapening. De wat diffuse politieke ideeën die blijken uit het niet maken van een keuze voor een politieke partij, worden weerspiegeld in een nogal afwijkend antwoordpatroon op de politiek-militaire vragen (zie voor details Van IJzendoorn, 1985).

4.2 *Procedures*

In de tweede studie is een vragenlijst met de-

zelfde test en schalen gebruikt als in de eerste studie (zie par 2.2.)

4.2.1 *De SROM*

De alpha-betrouwbaarheid van de test voor morele argumentatie was .81 voor de scoorbare protocollen; n = 56. De gemiddelde score was 316 (SD = 40). 26 protocollen bleken niet scoorbaar vanwege het te grote aantal pseudo-antwoorden; in 10 protocollen ontbraken teveel antwoorden. Het grote aantal pseudo-antwoorden in de KMBO-groep lijkt erop te wijzen dat voor deze respondenten de moeilijkheidsgraad van de test erg hoog is. Vaardigheid in het begrijpend en analyserend lezen is natuurlijk een voorwaarde voor het goed en consistent invullen van de test. Een andere groep KMBO-leerlingen uit lagere klassen en met een minder hoge vooropleiding bleek eigenlijk niet meer in staat te zijn de SROM te maken: de alpha-betrouwbaarheid in een groep van 71 leerlingen bleek .57 te zijn (De Haas, 1985). De vraag of de scoorbare protocollen afkomstig waren van een specifieke subgroep leerlingen werd beantwoord door de samenhang na te gaan van scoorbaarheid met leeftijd, SES, 'bezorgdheid over kernbewapening' en 'politieke positie'. In geen van de gevallen bereikte de F-waarde een significant niveau (scoorbaarheid met leeftijd: $F(1,90) = .03$; $p = .87$; met SES: $F(1,90) = .00$; $p = .95$; met 'politieke positie': $F(1,90) = .86$; $p = .36$). Een X^2-toets voor de samenhang tussen sekse en scoorbaarheid leverde een $X^2(91) = 2.4$; $p = .12$ op. Er zijn dus geen aanwijsbare verschillen tussen de groep leerlingen die de SROM goed hebben ingevuld en de groep die teveel pseudo- of ontbrekende antwoorden had. Evenals in de eerste studie werd ook hier geen samenhang gevonden tussen de score op de SROM en 'politieke positie' op de links-rechts dimensie: $r(55) = -.14$; n.s. Ook bestaat er geen samenhang tussen de SROM en de achtergrondvariabelen leeftijd, sekse, SES.

4.2.2 *De INWA*

Na verwijdering van twee items bleek de gestandaardiseerde item alpha .77 te zijn voor de totale schaal 'bezorgdheid over kernbewapening' (n = 92). De gemiddelde score is 4.35 (SD = .8) op een schaal van 0-8.

De concurrente validiteit van de schaal 'bezorgdheid over kernbewapening' wordt ook in deze studie bevestigd door een afwijzende houding van hoge scoorders op deze schaal tegenover de plaatsing van de kruisraketten in Nederland ($F(2,84) = 4.47$; $p = .01$; $\eta^2 = .10$). Ook in deze steekproef scoren de respondenten met ervaring in protestacties tegen kernbewapening hoger op de schaal dan degenen zonder actie-ervaring ($F(1,89) = 18.06$; $p = .0001$; $\eta^2 = .17$). Dit geldt nog sterker voor de wens aan acties deel te nemen ($F(1,86) = 38.97$; $p = .000$; $\eta^2 = .31$). Overigens betekent ook in deze tweede studie een hogere score op de schaal 'bezorgdheid over kernbewapening' niet, dat de respondent een minder realistische kijk op de bewapening van de Oostblokstaten heeft ($F(1,84) = .70$; $p = .41$), of optimistischer over de toekomst, m.n. de plaatsing van de kruisraketten in Nederland is ($F(1,88) = 2.37$; $p = .13$).

4.2.3. *De volgorde*

In tegenstelling tot studie 1 kon in onderhavig onderzoek geen effect van de volgorde van de vragen op de SROM- en INWA-scores worden vastgesteld.

5 *Resultaten*

5.1 *Bezorgdheid over kernbewapening bij KMBO-leerlingen*

Globaal gezien maken de KMBO-leerlingen zich minder bezorgd over de kernbewapening dan de pedagogiek-studenten. Dat blijkt uit vergelijking van de gemiddelden op de schaal: $\bar{X} = 4.35$ (SD = .8) voor de KMBO-leerlingen, en $\bar{X} = 5.1$ (SD = .8) voor de pedagogiek-studenten. De verschillen hebben vooral betrekking op politiek-strategische kwesties zoals de vraag of een land alleen haar kernwapenarsenaal moet verminderen indien haar vijanden hetzelfde doen, en op de vraag of we kernwapens zouden moeten inzetten als de conventionele oorlog verloren dreigt te worden. De KMBO-leerlingen vinden de inzetbaarheid van kernwapens noodzakelijker dan de pedagogiek-studenten. Tegelijk tonen zich de KMBO-leerlingen wat pessimistischer over de mogelijkheid een kernoorlog te voorkomen dan de pedagogiek-studenten (zie voor details Van IJzendoorn, 1985).

5.2 *Morele argumentatie en bezorgdheid over kernbewapening*

Ook in dit onderzoek blijkt dat een hogere score op de SROM niet samenhangt met een irreële kijk op de voortgang van de kernbewapening in de Oostblokstaten ($F(1,48) = .32$; $p = .57$). Er is geen significant verschil in morele argumentatie tussen respondenten die menen dat de kruisraketten wel geplaatst zullen gaan worden, en degenen die de tegenovergestelde voorspelling doen ($F(1,53) = 2.36$; $p = .13$). Ook is er geen significant verschil in SROM-scores tussen respondenten die het goed/jammer/slecht vinden, als er na debatten in de Tweede Kamer zou worden besloten een aantal kruisraketten in Nederland te plaatsen ($F(2,51) = 1.19$; $p = .31$). Twee derde van de respondenten zou dat overigens jammer of slecht vinden. In tegenstelling tot de eerste studie, hebben de KMBO-leerlingen die menen dat een militair tegenwicht nodig is tegen het Oostblok geen significant andere SROM-score dan respondenten die dat tegenwicht niet zo nodig vinden. Wel is er een tendens dat respondenten met actie-ervaring een hogere SROM-score hebben ($\bar{X} = 336$; $n = 5$) dan respondenten zonder deze ervaring ($\bar{X} = 312$; $n = 50$). Maar door het zeer gering aantal respondenten met actie-ervaring is deze tendens niet significant ($F(1,53) = 1.35$; n.s.). Hetzelfde geldt voor de wens om in de toekomst aan protestacties tegen kernbewapening deel te nemen ($F(1,52) = 1.04$; n.s.).

De kritische opstelling tegenover de kernwapenwedloop van respondenten met een hoge SROM-score blijkt echter wel duidelijk uit de samenhang tussen morele argumentatie en 'bezorgdheid over kernbewapening'. De Pearson correlatie tussen SROM en INWA is vergelijkbaar met die van de vorige studie: $r(55) = .38$ ($p. < .01$). Hoe hoger het niveau van morele argumentatie hoe bezorgder de respondent zich over de kernbewapening toont.

De opmerkelijke samenhang tussen morele argumentatie en houding tegenover de NAVO in de eerste studie wordt hier alleen als tendens zichtbaar ($F(1,48) = 1.85$; n.s.), hoewel de zeer kleine groep respondenten die uittreding uit de NAVO bepleiten aanmerkelijk hoger scoren op de SROM ($\bar{X} = 339$; $n = 5$) dan degenen die aan het lidmaatschap de voorkeur geven ($\bar{X} = 312$; $n = 45$). Ook hier is waarschijnlijk de scheve verdeling mede debet aan de afwijking van de eerste studie.

Ook in de tweede studie is een multipele

Tabel 3 *Regressie op de mate van 'bezorgdheid over kernbewapening' (INWA) met de predictoren 'politieke positie', 'houding t.o.v. lidmaatschap NAVO', 'actie-ervaring', en 'morele argumentatie' (KMBO-leerlingen)*

	Bezorgdheid kernbewapening				
Predictoren	Bèta	R^2	T	P	
Blok 1:					
1. volgorde	.06		.4	ns	
2. sekse	.02		.1	ns	
3. SES	−.10		−.7	ns	
4. leeftijd	.09		.6	ns	
Subtotaal		.02			$F(4,45) = .25$; $p = .91$
Blok 2:					
5. houding NAVO	−.32		2.3	.02	
6. politieke positie	−.05		−.3	.73	
7. morele argumentatie	.29		2.1	.04	
8. actie-ervaring	−.27		−1.9	.07	
Totaal		.38			$F(8,41) = 3.10$; $p = .008$

Noot: De regressie is hiërarchisch: eerst zijn de achtergrondvariabelen ingevoerd, daarna de overige predictoren. De achtergrondvariabelen verklaren nauwelijks variantie, 36% wordt door de overige predictoren verklaard.

Minimum paarsgewijze $n = 50$.

repressie op de schaal 'bezorgdheid over kernbewapening' uitgevoerd met een reeks achtergrondvariabelen, zoals sekse, leeftijd, SES en volgorde, en met de belangrijkste inhoudelijke variabelen zoals politieke positie, houding tegenover de NAVO, ervaring met protestacties tegen kernbewapening, en ten slotte het niveau van morele argumentatie (SROM). Hoewel morele argumentatie niet significant blijkt samen te hangen met de achtergrondvariabelen, is via een hiërarchische opzet van de regressie gecontroleerd voor mogelijke invloeden (zie Tabel 3).

Uit die tabel blijkt dat 36% van de variantie van de schaal 'bezorgdheid over kernbewapening' wordt verklaard door de vier predictoren. Van deze vier predictoren blijkt 'politieke positie' nauwelijks relevant te zijn. Onafhankelijk van elkaar hangen de overige drie variabelen relatief sterk samen met 'bezorgdheid over kernbewapening' (de bèta's liggen rond de .30). Degenen die uittreden uit de NAVO bepleiten, actie-ervaring hebben en een hogere score op de test voor morele argumentatie, de SROM, tonen zich meer bezorgd over de kernbewapening dan degene die het tegenovergestelde antwoordpatroon laten zien.

6 *Discussie en conclusie*

De resultaten van de twee empirische studies wijzen uit dat morele argumentatie (SROM) wel degelijk samenhangt met het oordeel over kernbewapening (INWA). Respondenten met een hoge SROM-score zijn weliswaar niet naïever over de realiteit van de kernwapenwedloop in Oost en West, maar ze zijn vaker bereid geweest zich daadwerkelijk voor acties tegen de kernbewapening in te zetten en hebben een kritischer houding tegenover de NAVO. Hun bezorgdheid over en betrokkenheid op de problematiek van de kernbewapening is groter dan van de respondenten met een lagere SROM-score. De SROM-score bepaalt echter niet de plaats van de respondent in het politieke spectrum (plaats op de 'links-rechts' dimensie). Dit in tegenstelling tot de INWA-scores. De 'bezorgdheid over kernbewapening' hangt zeker in de eerste studie sterk samen met stemgedrag en politieke overtuiging: hoe linkser men zichzelf beschouwt hoe groter de bezorgdheid over kernbewapening. Ook de houding tegenover de NAVO hangt hiermee in dezelfde richting samen. Daarnaast en onafhankelijk van de samenhang met politieke voorkeur resteert in beide studies een significant aandeel van de SROM-score in de verklaarde variantie van de schaal 'bezorgdheid over kernbewapening'. De morele dimensie van een actueel politiek thema als de kernbewapening lijkt hiermee voldoende geïllustreerd.

Het niveau van morele argumentatie hangt weliswaar samen met bezorgdheid over kernbewapening, maar deze bezorgdheid wordt daarnaast natuurlijk ook door geheel andere factoren bepaald, die niet in deze onderzoeken zijn betrokken. Ruim de helft van de variantie van de INWA kon niet worden gepredicteerd. Wellicht spelen hier zaken als voorhanden feitelijke informatie en invloeden vanuit de sociale omgeving een belangrijke rol. Toekomstig onderzoek zou zich daarop moeten richten.

Naast tal van overeenkomsten in resultaten van de twee studies, zijn er ook enkele saillante verschillen. Zo is er een groot verschil in gemiddelde score op de test voor morele argumentatie. De jongere KMBO-leerlingen argumenteren over morele dilemmata in termen van stadium 3, terwijl de pedagogiek-studenten in termen van stadium 4 argumenteren, althans in doorsnee. Er is verder een belangrijk verschil in mate van betrokkenheid op de problematiek van de kernbewapening. Onder de KMBO-leerlingen zijn er nauwelijks deelnemers aan protestacties tegen de kernbewapening en ze zijn blijkens de score op de schaal voor bezorgdheid over kernbewapening ook aanzienlijk minder betrokken, zowel persoonlijk als politiek-strategisch. Toch convergeren de resultaten van de twee studies, en met name de overeenkomst in bivariate correlaties tussen morele argumentatie (SROM) en bezorgdheid over kernbewapening (INWA) is treffend: in de eerste studie is de correlatie .35, in de tweede studie .38. Blijkbaar is dit theoretisch verwachte verband empirisch gezien tamelijk robuust. Zelfs in geheel verschillende groepen wordt ongeveer dezelfde samenhang teruggevonden.

Wat betekenen de resultaten nu voor de discussie over kernbewapening als onderwerp van morele opvoeding en politieke vor-

ming? De wijze waarop jongeren argumenteren over morele dilemmata hangt, zoals gezegd samen met hun oordeel over een politiek brandende kwestie als de kernbewapening. Ook de mate waarin men in het verleden bereid was deel te nemen aan acties tegen kernbewapening hangt met dit moreel argumenteren samen, zo konden we aantonen. Het eigenaardige hierbij is dat het niveau van moreel argumenteren geen echte keuze lijkt te laten tussen goed- en afkeuring van kernbewapening. Hoewel aantoonbaar is dat eenzelfde niveau van argumenteren bijvoorbeeld bij het Heinz-dilemma tot tegengestelde conclusies kan leiden, blijkt hier de eindconclusie in zekere zin al voorgetekend door het niveau waarop de jongeren moreel oordelen. Jongeren met een hogere score op de SROM blijken de morele dimensie van argumenteren vóór deelname aan de kernwapenwedloop wat lichter te wegen dan die van argumenten in tegengestelde richting.

Op zich strookt dit met de opvattingen die Kohlberg hieromtrent de laatste jaren heeft gehuldigd. Aanvankelijk was hij nog volstrekt overtuigd van het 'waarden-vrije' karakter van de morele stadia maar mede onder invloed van de uitkomsten van de latere fasen van zijn longitudinale onderzoek meent ook hij dat structuur en inhoud van moreel argumenteren niet volstrekt kunnen worden gescheiden. Vooral op de hogere niveaus van moreel oordelen is vaak sprake van één bepaalde, verdedigbare optie in een dilemma, terwijl juist kenmerkend is voor de lagere niveaus dat veel verschillende elementen op verschillende wijze gewogen een rol van betekenis bij de eindconclusie kunnen spelen. Zo blijkt het gedrag van proefpersonen juist bij hoger moreel oordelen eenduidiger voorspelbaar dan bij lagere niveaus van oordelen (zie Van IJzendoorn, 1980). Ook in de kwestie van de kernwapenwedloop kunnen uiteraard morele argumenten naar voren gebracht worden die deelname eraan lijken te rechtvaardigen. Toch blijken jongeren die principiële elementen in hun moreel oordelen laten doorklinken (een SROM-score >400 hebben) dergelijke argumenten afgewogen tegen morele argumenten die deelname juist afwijzen, minder zwaar te wegen.

Nu lijkt de verhouding tussen morele argumentatie en bezorgdheid over kernbewapening wat al te vanzelfsprekend te worden geïnterpreteerd als een invloed van morele argumentatie op mate van bezorgdheid over kernbewapening, en niet omgekeerd. Toch betreft het hier de uitkomsten van correlatief onderzoek waarin de causale richting niet eenduidig kan worden vastgesteld. Recent is door Emler (1983) en Emler, Renwick & Mulone (1983) gesuggereerd dat in de jaren zestig en zeventig ten onrechte eenrichtingsverkeer is verondersteld tussen morele argumentatie en politieke attituden. Zij menen dat op z'n minst sprake is van wederzijdse beïnvloeding, maar dragen ook argumenten aan voor de stelling dat de invloed van politieke attituden op het niveau van morele argumentatie weleens groter zou kunnen zijn dan de omgekeerde invloed. Zij wijzen op de onvoldoende empirische steun voor de hiërarchische volgorde van de laatste stadia (4, 5 en 6), en veronderstellen dat we deze stadia misschien maar beter als gelijkwaardige eindpunten in de ontwikkeling van jongvolwassenen kunnen beschouwen. Welk eindpunt wordt 'gekozen', zou dan met name van de politieke meningen en overtuigingen van de persoon in kwestie afhankelijk zijn. Iemand met behoudender politieke standpunten zou stadium 4 als eindpunt kiezen, iemand met progressievere inzichten zou al gauw tot argumenteren in termen van het post-conventionele niveau (stadium 5 of 6) overgaan. Dit zou niet mogen leiden tot een oordeel over de adequaatheid van hun beider niveau van moreel argumenteren.

Hoewel deze redenering op zichzelf beschouwd plausibel is en de theorie van morele ontwikkeling ontdoet van haar omstreden universalistische trekken, lijken onze gegevens toch in een enigszins andere richting te wijzen. Onze studies laten immers zien dat het niveau van morele argumentatie geen *directe* politieke lading heeft: plaats in het politieke spectrum vertoont geen samenhang met het niveau van morele argumentatie. Wel is er sprake van een samenhang met meningen over de ethisch geladen problematiek van de kernbewapening en het probleem van de eventuele plaatsing van de kruisraketten in Nederland. Dat zou de *indirect* politieke lading van de morele argumentatie kunnen worden genoemd. In termen van Emler c.s. zou niet de plaats in het (partij-)politieke spectrum het niveau van morele argumentatie bepalen, maar hoogstens zou de attitude

ten aanzien van kernbewapening een causale rol kunnen vervullen in de morele ontwikkeling, c.q in de 'keuze' voor één van de drie zogenaamd gelijkwaardige eindstadia (4, 5 en 6). Dat nu is niet erg aannemelijk als we ervan uitgaan dat de competentie tot morele argumentatie een complexe en diepgewortelde vaardigheid is die resultaat van een langdurig ontwikkelings- en opvoedingsproces vormt.

Voorlopig menen we ervan te kunnen blijven uitgaan dat op empirische en theoretische gronden het conventionele en postconventionele niveau terecht in een hiërarchische volgorde kunnen worden geplaatst (Van IJzendoorn, 1980), en dat de competentie tot morele argumentatie tenminste een causale rol in de ontwikkeling van een houding tegenover de kernwapenwedloop kan vervullen, waarbij invloeden in de tegengestelde richting natuurlijk niet moeten worden uitgesloten. Als dit uitgangspunt juist is dan zou het stimuleren van de morele ontwikkeling, het verhelderen en op een hoger plan brengen van morele argumentaties een invloed kunnen hebben op de houding van jongeren tegenover de kernbewapening. Morele opvoeding zou het denken over kernbewapening in de richting van een grotere bezorgdheid over en betrokkenheid op deze problematiek kunnen sturen, een effect dat wellicht nog kan worden vergroot door morele discussies niet alleen betrekking te laten hebben op overwegend ethische dilemmata zoals het hiervoor besproken Heinz-dilemma, maar ook op meer politieke dilemmata, bijvoorbeeld op het terrein van oorlog en vrede. Een dergelijke moreel/politieke vorming is wellicht één van de weinige, zeer bescheiden bijdragen die de pedagogiek aan de preventie van een kernoorlog kan leveren.

Literatuur

Aspeslagh, R., L. J. A. Vriens & G. Zoon (Red), *Pedagogiek voor de vrede. Opvoeden tegen de stroom in.* Utrecht: Vredesopbouw, 1981.

Emler, N. P., Morality and politics. The ideological dimension in the theory of moral development. In: H. Weinreich-Haste & D. Locke (Eds.). *Morality in the making: Thought, action and social context.* Chichester: Wiley.

Emler, N. P., S. Renwick & B. Mulone, The relationship between moral reasoning and political orientation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, *45*, 1073-1080.

Escalona, S., Growing up with the threat of nuclear war: Some indirect effects on personality development. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1982, *52*, 600-629.

Fishkin, J., K. Keniston & C. Mckinnon, Moral reasoning and political ideology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, *27*, 109-119.

Fontana, A. F. & B. Noel, Moral reasoning in the university. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1973, *27*, 419-429.

Gibbs, J. C., K. D. Arnold, R. L. Morgan, E. S. Schwartz, M. P. Gavaghan & M. B. Tappan, Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. *Child Development*, 1984, *55*, 527-536.

Grueneich, R., D. A. Weldon & S. G. Zecker, *Construction of an attitude scale for the assessment of concern about nuclear war.* Paper presented at the Fifty-Fourth Annual Meeting of the Eastern Psychological Association, Philadelphia, April 7, 1983.

Haan, N., M. B. Smith & J. Block. Moral reasoning of young adults: Political-social behavior, family background and personality correlates. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1964, *10*, 183-201.

Haas, H. de, *Zelfactualisatie ..... een morele ontwikkeling?* Leiden: Vakgroep WEP (doctoraalscriptie), 1985.

Habermas, J., *Zur Rekonstruktion des historischen Materialismus.* Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1976.

IJzendoorn, M. H. van, *Moralität und politisches Bewusstsein. Eine Untersuchung zur politischen Sozialisation.* Weinheim & Basel: Beltz Verlag, 1980.

IJzendoorn, M. H. van, Morele argumentatie en maatschappelijk protest. Kohlbergs theorie van de morele ontwikkeling. *Filosofie en Praktijk*, 1981 *2*, 66-79.

IJzendoorn, M. H. van, Moral and political education: A case for integration. *International Journal of Political Education*, 1983, *5*, 25-41.

IJzendoorn, M. H. van, m.m.v. Th. Zijlmans, *Morele argumentatie en bezorgdheid over kernbewapening bij pedagogiekstudenten,* Leiden: Vakgroep WEP, 1985.

Keniston, K., Moral development, youthful activism and modern society. *Youth and Society*, 1969, *1*.

Klineberg, O., Public opinion and nuclear war. *American Psychologist*, 1984, *39*, 1245-1253.

Kohlberg, L., *Essays on moral development, Volume one. The Philosophy of moral development*, New York: Harper & Row, 1981.

Lifton, R, J., Beyond psychic numbing: A call to awareness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1982, *52*, 619-629.

Maasen, J., T. Peek & L. Vriens, *'Dat noem ik geen oorlog meer'*. Utrecht: Vredesopbouw, 1984.

Nassie, A. J., S. I. Abramowitz & J. E. Youmans, Moral development and politics a decade later: A replication and extension. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1983, *45*, 1127-1135.

Nunnally, J. L., *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, 1978[2].

Piaget, J., *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1973/1934

Rivera, J. de, Facing nuclear weapons. *American Behavioral Scientist*, 1984, *27*, 739-756.

Schwebel, M., Effects of the nuclear war threat on children and teenagers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 1982, *52*, 608-618.

Stockmon, C. T., *Comparison of American and Swedish students on attitudes and concerns about the threat of nuclear war*. Unpublished manuscript, Colgate University, Hamilton, 1984.

Westerlaak, J. M. van, J. A. Kropman & J. W. M. Collaris, *Beroepenklapper*. Nijmegen: Instituut voor Toegespaste Sociologie, 1975.

Curriculum vitae

M. H. van IJzendoorn (1952) is als hoogleraar theoretische en historische pedagogiek verbonden aan de vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden.

Adres: Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit te Leiden, Postbus 9507, 2300 RA Leiden

Manuscript aanvaard 17-9-'85

Summary

IJzendoorn, M. H. van, 'Critical concern about nuclear war and moral judgment level'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 1-13.

In two studies the relationship between moral judgment level as measured by the Sociomoral Reflection Objective Measure, and concern about nuclear war was investigated. The first study was conducted among 93 university students, the second involved 92 students from a vocational high school. The results indicated that concern about nuclear war is related to moral judgment. The higher subjects score on the Sociomoral Reflection Objective Measure, the more concerned they are about the nuclear threat.

Analyseren en ontwikkelen van reken/wiskundeonderwijs vanuit twee verschillende basisconcepties

A. TREFFERS
Vakgroep Onderzoek Wiskundeonderwijs en Onderwijs Computercentrum Rijksuniversiteit, Utrecht

Samenvatting

De kernvraag luidt of algemene onderwijs-leertheorieën ook zonder meer als constructie-theorieën voor rekenen-wiskunde kunnen fungeren. Aan de hand van de theorie van Gal'perin en de leergang staartdelen wordt aangetoond dat niet zozeer de algemene onderwijs-leertheorie als wel de basisconceptie over wiskunde en wiskunde-onderwijs grotendeels bepalend is voor het ontwikkelde onderwijs-produkt. De basisconcepties blijken namelijk in hoge mate de vakinhoudelijke of logische analyse te bepalen en daarmee de grote lijn van de leergangen of te wel macro-structurering van het onderwijs. Bij het ontwikkelen van onderwijs zal men dus de basisconceptie over het betreffende onderwijsgebied moeten expliciteren en verantwoorden, en zich niet louter tot een psychologische analyse bepalen, zo luidt onze slotsom. Nu blijken de bekende analysemethoden van algemeen onderwijs-leertheoretische oorsprong in het algemeen weinig ruimte voor diepgaande logische analyses te laten. Om die redenen wordt op een analysemethodiek gewezen die meer specifiek op het reken-wiskundeonderwijs is toegesneden, en die een meer fundamentele opvatting over wiskundeonderwijs toelaat bij het ontwikkelen van onderwijs.

1 *Inleiding*

Men kent in onderwijs-leertheoretische kringen grote invloed toe aan algemene theoretische concepten bij het samenstellen van lessen en het ontwikkelen van onderwijs.

Het constructieve element wordt dan als vervolg gezien op een of andere vorm van analyse, aangeduid als:
- taakanalyse (Gagné);
- vakinhoudelijke en psychologische analyse (Gal'perin);
- logische en psychologische analyse (Davydov);
- of rationele en empirische analyse (Resnick).

Talloze Nederlandse MO- en doctoraalscripties dragen titels als: 'Optellen en aftrekken onder de 20 volgens Davydov', 'Een leergang oppervlakte volgens Gal'perin', 'Meten volgens Gagné, ... Achter dergelijke titels gaat de (vaak niet geëxpliciteerde) opvatting schuil dat verschillende theoretische concepten verschillende onderwijsprodukten opleveren. Of omgekeerd dat fundamenteel verschillende onderwijsarrangementen niet aan een en dezelfde onderwijs-leertheoretische bron kunnen ontspringen. Zo tekende De Klerk naar aanleiding van een opdracht aan onderwijs-leertheoretici om een opticales samen te stellen, het volgende op: 'Met stijgende verbazing vernamen de toehoorders dat, ofschoon de theoretische uitgangspunten totaal verschillend zijn, de uitwerkingen van de lessen opmerkelijk veel overeenkomsten vertoonden' (De Klerk, 1982, p. 520).

In dit artikel proberen we de vraag te beantwoorden of algemene onderwijs-leertheorieën met bijbehorende analysemethoden ook inderdaad (voldoende) houvast bieden bij het ontwikkelen van lessen en leergangen. Zijn dergelijke theorieën als constructie-theorieën te gebruiken? Met andere woorden: zijn uit die theorieën handelingsregels af te leiden voor het ontwikkelen van leergangen voor bijvoorbeeld cijferen, oppervlakte of breuken? En zo niet, is er dan een alternatieve strategie voor het ontwikkelen van onderwijs voorhanden?

We stellen deze kwestie hier mede aan de orde vanwege de actualiteit ervan voor het ontwikkelen van courseware (programmatuur) dat thans in brede kring wordt aangevat.

Pedagogische Studiën 1986 (63) 14-25

2 *Twee onderwijsconstructies omkleed door één algemene theorie*

Wat De Klerk registreerde bij een optica-les constateerden wij bij het cijferen, namelijk dat men vanuit verschillende theoretische uitgangspunten tot dezelfde onderwijsopzet kan komen (Treffers, 1982). Omgekeerd is het mogelijk dat men vanuit één algemene onderwijs-leertheorie tot fundamenteel verschillende onderwijsconstructies geraakt. We zullen dit nu trachten aan te tonen aan de hand van het cijferen i.c. de staartdeling. De fundamenteel verschillende leergangen die daarvoor zijn ontwikkeld, zijn eerder in dit tijdschrift beschreven (Treffers, 1982). En we kiezen daarbij Gal'perins theorie over de trapsgewijze vorming van mentale handelingen als relatief bekende onderwijs-leertheorie.

2.1 *Geïsoleerd cijferend delen volgens progressieve complicering*

Bij het geïsoleerde cijferende delen staat het cijferen los van handig en toegepast rekenen. Vandaar de typering 'geïsoleerd'. En de aanduiding 'progressieve complicering' slaat op de opbouw van de leergang. Deze wordt gekenmerkt door het feit dat de 'kale' rekenopgaven geordend zijn naar opklimmende moeilijkheid. De clusters van soortgelijke sommen kunnen bijvoorbeeld als volgt in het gelid worden geplaatst: eerst 18 : 3, dan 256 : 4, vervolgens 840 : 20, en 1924 : 26, tot 93875 : 324. Daarbij wordt steeds per deelgeval naar de standaardvorm van de staartdeling toegewerkt. Soms worden zelfs tientallen deelgevallen onderscheiden, geordend naar opklimmende grootte van deeltal en deler, gecombineerd met nullen en zonder nullen in opgave en antwoord, al dan niet met een restgetal.

In de inzichtelijke variant wordt in de startfase per deelgeval van inwissel-materiaal gebruik gemaakt, dat verdeeld of opgedeeld wordt. Maar volgens de mechanistische aanpak wordt uitsluitend op papier gewerkt.

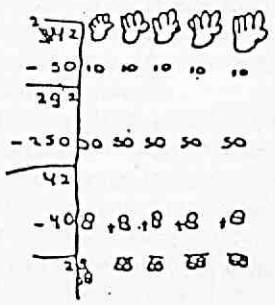
2.2 *Geïntegreerd cijferend delen volgens progressieve schematisering*

De leergang staartdelen volgens progressieve schematisering ontwikkelt zich geleidelijk uit handig en steeds handiger rekenen. Reële problemen spelen een dominerende rol bij zowel het ontwikkelen van de staartdelingsprocedure als het toepassen ervan.

Er wordt met een elementair probleem van eerlijk delen gestart, bijvoorbeeld: '342 stickers worden onder 5 kinderen verdeeld, hoeveel krijgt ieder?'

In de eerste fase van de leergang voeren de leerlingen het verdelen concreet uit via één-voor-één uitdelen; tegelijkertijd noteren en controleren ze het resultaat. De langdradige en onhandige één-voor-één werkwijze komt daarbij ter sprake.

In de tweede fase worden er grotere porties uitgedeeld en de stand wordt in een soort delingsschema bijgehouden (zie Figuur 1).



Figuur 1 *Verdelingsschema*

In de derde fase noteren de kinderen nog maar één kolom (de porties zijn immers toch gelijk) en ze werken aan een steeds verdergaande verkorting van de staart. Honderdtallen, tientallen en eenheden worden bij het verdelen en opdelen zoveel mogelijk samengenomen. In het voorbeeld van Figuur 1 betekent dit dat in de ene overblijvende kolom direct 60 en daarna 8 worden uitgedeeld en genoteerd:

```
5 / 342 \
    300      60
     42
     40       8
R     2      68
```

Het probleem van het restgetal wordt mede in relatie met de zakrekenmachine beschouwd ('Hoe bepaal je uit het kommagetal dat in het rekenvenster verschijnt het restgetal?').

Ook wordt voortdurend aandacht besteed aan het zelf construeren van verhaaltjessom-

2 Doe wat met de rest!

a Op een wagon van een autotrein passen 14 auto's.
Er moeten 371 auto's vervoerd worden
Hoeveel wagons zijn er nodig?



Delen met rest in toepassing

men bij kale rekenopgaven ('6394 : 12; bedenk een verhaaltje zodanig dat de uitkomst 532 $\frac{5}{6}$ is'; idem met als uitkomst 533; idem 532 $\frac{5}{6}$; ...).

Over de onderwijsresultaten van deze geïntegreerde werkwijze in vergelijking tot de traditionele geïsoleerde aanpak zullen we het later hebben.

2.3 *Eén theoretische omkleding: Gal'perins concept*

Nu zal blijken dat beide geschetste leergangen door de onderwijstheorie van Gal'perin omkleed kunnen worden.

Volgens de trapsgewijze onderwijsprocedure van Gal'perin moet iedere nieuwe mentale handeling worden voorbereid door een handeling op materieel en gematerialiseerd niveau, die reeds alle essentiële trekken bevat waarop men zich ook bij de uitvoering van de mentale handeling baseert. Door deze weerspiegeling van de kern-elementen op verschillende niveaus van uitvoering kunnen de leerlingen zich van meet af aan op de cijferhandelingen oriënteren.

Bij het cijferen volgens progressieve complicering vindt de verinnerlijking en verkorting van de handelingen met concreet of schematisch voorgesteld materiaal steeds per deelgeval plaats. De fasering naar de eindhandeling van de standaard procedures is in dit cyclische proces zeer kort. De andere parameters die Gal'perin aan handelingen toekent, te weten de graad van de algemeenheid, de mate van verkorting en de beheersingsgraad manifesteren zich hier als volgt. De algemeenheid heeft betrekking op de procedures per deelgeval. De kenmerkende bestanddelen ervan behouden ook in de meer complexe gevallen hun geldigheid. De verkorting vindt steeds per deelgeval plaats en voltrekt zich zeer snel: de overgang van het inleidende handelen met positie-materiaal (zo dat al plaats vindt) naar de definitieve uitvoering van de algoritme geschiedt in een of enkele lessen. En de beheersingsgraad wordt stap voor stap opgevoerd in een cumulatief proces van inslijpen van deel-procedurehandelingen waaruit de algoritme is opgebouwd.

Belangwekkend is echter dat ook het cijferen volgens progressieve schematisering zich conform Gal'perins onderwijsprocedure voltrekt. Zo liggen in het concrete uitdelen en noteren van de porties bij het eerlijk verdelen exact de rekenhandelingen van de staartdeling voorgetekend. Het kortingsproces is hier uitdrukkelijk object van onderwijs en loopt als een rode draad door de leergang. Er is sprake van een geleidelijk voortschrijdende schematisering en verkorting van de rekenhandelingen. De mate van algemeenheid is evenzeer een opvallende trek: de kinderen werken vrijwel vanaf de start met relatief grote getallen, zij het zoals gezegd dat de wijze van oplossen eerst nog weinig verkort plaatsvindt. Daarnaast wordt de algemeenheid op een andere manier verzorgd, namelijk met betrekking tot de toepasbaarheid van de (staart-)deling.

Dit blijkt onder meer uit de aandacht voor delingen met rest en de daaruit voortvloeiende contextafhankelijke antwoorden. De beheersingsgraad wordt verzorgd door het inslijpen en onderhouden van de basisvaardigheden – wat dit betreft is er geen verschil met de eerstgenoemde aanpak van het cijferen. Wel is het zo dat een minder hoge beheersingsgraad van de vaardigheden in met name het cijferend vermenigvuldigen 'uit het hoofd' van een èèncijfergetal met een meercijfergetal, nu niet direct tot een falen bij het staartdelen hoeft te leiden. Alleen de mate van verkorting wordt er ernstig door belemmerd.

Samenvattend stellen we vast dat in het geval van de progressieve complicering Gal'perins parameters van fasering en verkorting op de onderscheiden deelgevallen worden toegepast, terwijl bij het cijferen volgens progressieve schematisering de genoemde kenmerken op de totale leergang inwerken. Bij dit geïntegreerde cijferen stofferen con-

textproblemen de oriënteringsbasis. Als gevolg daarvan krijgen de mate van algemeenheid en de beheersingsgraad nu een bredere inhoud: ze raken niet alleen het cijferen maar ook de toepasbaarheid van de cijferprocedures.

2.4 *Conclusie en interpretatie*

Uit een en ander mogen we concluderen dat men vanuit de algemene onderwijsleertheorie van Gal'perin tot fundamenteel verschillende leergangconstructies van het cijferen kan komen. Zelfs algemener: dit geldt niet alleen voor het specifieke cijferen in relatie tot de theorie van Gal'perin. In plaats van cijferen hadden we namelijk net zo goed oppervlakte of breuken of nog een andere leergang kunnen nemen. En Gal'perins onderwijstheorie had vervangen kunnen worden door die van Gagné of Resnick – het resultaat zou onveranderd zijn. Dat wil zeggen: er zouden fundamenteel verschillende ontwerpen van onderwijs te maken zijn onder de koepel van een en dezelfde algemene onderwijs-leertheorie. Althans principieel, want in de praktische voorbeelden die de genoemde onderwijs-leertheoretici zelf geven, wordt steeds de sterk vaksystematisch bepaalde weg van de progressieve complicering gekozen – maar daarover straks meer.

Wellicht spreekt de meeste overtuigingskracht voor deze stelling uit het feit dat onderwijsprogramma's die vanuit één algemene onderwijs-leertheorie geïnspireerd zijn, blijken fundamenteel te verschillen. Neem bijvoorbeeld Davydovs concept. Aan de ene zijde staat het Utrechts Reken-Wiskunde Programma van Nelissen, Vuurmans e.a. dat op deze theorie is geënt. Anderzijds is er het Operel-programma van Wolters, Perrenet e.a. voor het aanvangsonderwijs dat aan dezelfde theorie-bron ontspringt. Welnu, deze programma's verschillen fundamenteel: het eerstgenoemde is veel minder vaksystematisch bepaald dan het tweede; op deze tweedeling gaan we straks in.

Hoe is iets dergelijks nu mogelijk? Wel, Gal'perin – om ons nu maar tot hem te bepalen – zou de fundamentele verschillen toeschrijven aan verschillen in de logische analyse. Een logische analyse die naar zijn opvatting door de vakwetenschapper gemaakt moet worden (Gal'perin, 1974, p.109).

Met dit te stellen verschuift de zojuist gestelde vraag dan echter naar die van de logische of vakinhoudelijke analyse: 'Hoe is het mogelijk dat vakinhoudelijke analyses tot zulke fundamentele verschillende uitwerkingen kunnen leiden?' Het antwoord luidt simpel: 'Omdat er zo fundamenteel verschillend tegen het "vak" wiskunde wordt aangekeken'.

3 *Verschillende basisconcepties over wiskunde-onderwijs*

De logische analyse zoals door Gal'perin bedoeld, is er op gericht de essentiële kenmerken van wiskundige begrippen, operaties en structuren op te sporen. Bijvoorbeeld: wat zijn de wezenlijke elementen van de staartdelingsprocedure en het kunnen toepassen ervan op delingsproblemen.

Gelet op het voorgaande blijken op deze vraag twee antwoorden te worden gegeven. Deze nu vormen een concrete uitdrukking van twee meer algemene verschillen in opvatting over wiskunde en wiskundeonderwijs, waarover onder meer Freudenthal, Lakatos, Hilton en de Wiskobasgroep hebben geschreven. Aangezien deze twee basisconcepties van beslissende invloed blijken te zijn op de vakinhoudelijke analyses en constructies, zullen we er nu kort enige aandacht aan besteden.

3.1 *Heuristisch versus deductivistisch onderwijs*

Lakatos' befaamde boek 'Proofs and refutations' (1977) heeft als ondertitel 'The logic of mathematical discovery'. In felle bewoordingen bestrijdt Lakatos het standpunt van de formalistische school dat deze logica de deductie zou zijn die als het ware door een geprogrammeerde Turingmachine zou kunnen worden uitgevoerd. Hij is het evenzeer oneens met de visie als zouden wiskundige ontdekkingen in het geheel geen logica bezitten, doch louter een irrationeel proces zijn. In beide gevallen leidt dit tot een deductief, vaksystematisch opgezet onderwijs, dat in canonieke leerboeken wordt opgeslagen in het quotiënt dat groter is dan tien.
genschappen, bewijzen en ontdekkingen als het ware uit de lucht komen vallen. Lakatos stelt zich dus teweer tegen de opvatting van leerstellige wiskunde met zijn eeuwige en on-

aantastbare waarheden. Dit is wiskunde, zo stelt hij, waarin het zoeken, het avontuur, het falen, zowel fylogenetisch als ontogenetisch bezien, wordt weggestopt en waarin de weerlegging van het feilbare bewijs plaats heeft moeten maken voor de onwankelbare stelling. En hij stelt tegenover de formele, vaksystematische mathematica de informele, quasi-empirische wiskunde. Aan deze wiskunde als produkt van menselijke activiteit ligt een situationele logica, een heuristiek, een feilbare logica van de wiskundige processen van het ontdekken ten grondslag, de logica van 'proofs and refutations'.

Lakatos stelt dan ook voor om de leerboeken zodanig te herschrijven dat de dialectiek, de groei van de wiskundige ontdekking er in tot uitdrukking wordt gebracht. Een dergelijk heuristisch uitgelijnd onderwijs volgt niet exact het verloop van de historische ontstaanswijze van de betreffende mathematische begrippen, operaties en structuren, maar komt tot stand via een rationele reconstructie van het ontstaansproces met het oog op de lerende, zo luidt globaal Lakatos' gedachtengang.

Het is duidelijk dat een logische analyse vanuit vaksystematisch of deductivistisch standpunt gepleegd tot een andere uitkomst leidt dan die welke vanuit heuristische optiek wordt gemaakt – we gaan daar straks nog wat dieper op in.

3.2 *Realistisch versus structuralistisch onderwijs*

Hilton, de Wiskobasgroep e.a. duiden de beschreven tweedeling aan met de termen structuralistisch en realistisch. Vanuit structuralistisch standpunt bezien is wiskunde een schoolvak waarvan de inhoud uit de vakwetenschap is afgeleid. Een vak dat een compendium is van verworven structuren, concepten en denkwijzen. Zo bezien is wiskunde 'af', het is een voorgetekende structuur, een voltooid bouwwerk, iets dat je aantreft en wat verder op het onderwijsniveau geen nadere explicatie behoeft. Denkend vanuit dat gegeven produkt is het de taak van de onderwijsleerpsychologie te onderzoeken hoe mensen die begrippen leren (gebruiken en toepassen) en hoe het complex van cognitieve structuren waarin de wiskundige kennis vervat ligt, moet worden onderwezen. De lijn van afleiding voor onderwijsontwikkeling loopt van de theoretische structuur van de vakwetenschap via de cognitieve structuur van de expert langs de te ontwikkelen inhoudelijke leerstof-structuur naar de actuele en beoogde cognitieve structuur van de leerling. Daarbij wordt de vaksystematische ordening van de leerstof in diepste grond niet ter discussie gesteld, aldus het structuralistische standpunt.

In het realistische wiskunde-onderwijs daarentegen wordt de vaksystematische ordening niet als onaantastbaar beschouwd. Wiskunde wordt hier primair als een menselijke activiteit gezien, die op iedere leeftijd en op ieder niveau tot (on-)volwaardige wiskundige denkprestaties en (feilbare) produkten kan leiden. De aanduiding 'realistisch' typeert de gerichtheid van deze onderwijsaanpak op de realiteit i.c. op contextproblemen. Deze kunnen namelijk, volgens deze conceptie, de brugfunctie vervullen tussen het formele systeem en de realiteit waarop het van toepassing is, of juister, de werkelijkheid waaraan de wiskunde is ontsproten. Evenzeer kenmerkend voor dit wiskundeonderwijs is de sterke nadruk die op het constructieve element wordt gelegd. Dat wil zeggen, de leerling wordt geholpen om via een geleidelijk constructie-proces van voortschrijdende abstractie en formalisering wiskundige kennis te verwerven. Anders gezegd: invoering in de meer formele wiskunde geschiedt vanuit de informele benaderingswijzen die kinderen bij het oplossen van contextproblemen hanteren, via een langlopend leerproces van progressieve mathematisering (Treffers en Goffree, 1985).

Wat deze oriëntatie op toepasbaarheid, constructie en geleidelijke verwiskundiging concreet kan inhouden blijkt bijvoorbeeld uit de eerder geschetste aanpak van de staartdeling volgens progressieve schematisering.

3.3 *Nuancering van de tweedeling*

Kijkend naar langlopende leerprocessen en naar de grote lijnen die de verschillende leergangen traceren – zichtbaar gemaakt in de opeenvolging van opgaven en activiteiten – blijken er ruwweg twee fundamenteel verschillende basisconcepties over wiskundeonderwijs te bestaan. Deze worden, zoals hiervoor bleek, met wisselende termen aangeduid. Omdat we hier vooral het accent op de globale leerstofordening leggen, vatten we

de betreffende dichotomie samen in de aanduiding vaksystematisch bepaald versus niet-vaksystematisch bepaald wiskunde-onderwijs.

De eerder beschreven kenmerken van die twee basisconcepties zullen nog verder verduidelijkt en genuanceerd worden aan de hand van het voorbeeld over delen en wel speciaal de staartdeling.

Allereerst de vaksystematische aanpak. Welnu, vaksystematisch bezien komt delen na de trits optellen – aftrekken – vermenigvuldigen; het is de inverse operatie van vermenigvuldigen, dat op zijn beurt weer aan het (herhaalde) optellen is gekoppeld, waarvan het aftrekken de inverse is. Die volgorde vindt men in het onderwijs en in de leerboeken weerspiegeld: delen verschijnt als laatste van de basisoperaties in het vervangsonderwijs, de staartdeling sluit de rij van de cijferalgoritmen in de middenklassen, en ook in de bovenbouw bij kommagetallen en breuken is de deling het sluitstuk.

Eerder is al beschreven dat de vaksystematisch bepaalde aanpak van de staartdeling wordt gekenmerkt door de toenemende complicering van de opgaven, het direct aansturen op de eindvormen van de algoritmen i.c. de standaardprocedures, en de toepassingen achteraf. Dit wat de globale structurering of macro-structurering van de leergang betreft, waarop het etiket 'vaksystematisch' past.

Betrekken we echter daarbij ook het micro-niveau van het onderwijs op onderdelen van de leergang, zeg per les-eenheden, dan moet de algemene kenschets aanzienlijk worden verfijnd. Het maakt namelijk nogal wat uit of bijvoorbeeld in het geval van de staartdeling, de procedure 'blind' wordt aangeleerd, of inzichtelijk met ondersteuning van positie-materiaal. In het laatste geval wordt de kennis van de leerlingen veel beter gestructureerd, zodat er ook veel minder deelgevallen onderscheiden hoeven worden. Gelet op dit belangrijke onderscheid, kan de vaksystematisch bepaalde aanpak uiteengelegd worden in een mechanistische richting en een structuralistische richting. En als men dan nog bedenkt dat in plaats van 'kunstmatig' structureel positie-materiaal, ook natuurlijk positie-materiaal in de vorm van geld, lengtematen of gewichten, kan worden gebruikt en ingebed in elementaire context-opgaven, dan wordt nog een derde richting zichtbaar, de empiristische, die al sterke niet vak-systematische trekken kan vertonen (zie verde Treffers, 1984). Waaruit dan tevens naar voren komt dat er geen sprake is van een scherpe tweedeling, maar veeleer van een vloeiende lijn met tal van overgangsvormen tussen de genoemde extremen.

Nu het andere uiterste: de niet-vaksystematische aanpak. In deze opvatting van wiskunde-onderwijs waarin men zich meer aan het reële verschijnsel delen oriënteert dan aan de vaksystematisch bepaalde plaats ervan, is de genoemde volgorde optellen – aftrekken – vermenigvuldigen – delen helemaal niet vanzelfsprekend als indeling en volgorde van onderwijs. Men redeneert namelijk als volgt: eerlijk delen is voor kinderen een reëel en aansprekend fenomeen. Uitgaand van het eerlijk verdelen van objecten kunnen de relaties meer, minder en is-gelijk geïntroduceerd worden. Via hoeveel meer of minder komt het aftrekken in beeld. Het samennemen van gelijke porties leidt tot herhaald optellen i.c. vermenigvuldigen. Kortom, de vaksystematische ordening van de basisoperaties hoeft niet strikt te worden gevolgd. Anders gezegd: de vaksystematiek levert niet het enige, ja zelfs niet het meest voor de hand liggende criterium voor de leerstofordening op – aldus luidt de gedachtengang van de niet-vaksystematisch geïnspireerde wiskunde-didacticus. En in de leerboeken komt dit tot uiting, zoals gezegd, in de vroege introductie van (eerlijk)-delen. Bij de staartdeling blijkt de niet-systematische of informeel-systematische aanpak uit de toenemende schematisering en verkorting van de wijze van oplossen van delingsopgaven, het pas op langere termijn aansturen op de standaardvormen, en het gebruiken van toepassingen vooraf en tijdens, in plaats van alleen achteraf. De opgaven zijn niet alleen in rekentaal gesteld en ze zijn van meet af aan betrekkelijk complex.

Dus al direct bij het oppervlakkig doorbladeren van de leerboeken kan het genoemde onderscheid gesignaleerd worden dat zich, zoals gezegd, met name in de macro-structurering van de leerstof en de onderwijsactiviteiten voordoet.

In het volgende zullen de consequenties van deze basisconcepties nog wat nader worden uitgewerkt voor de logische of vakinhoudelijke analyses die zich voornamelijk op die

macro-structurering richten.

4 *Twee soorten logische analyses*

4.1. *Vaksystematische logische analyse*

Gagné's taakanalyse past exact in het vaksystematische basisconcept. De startvraag van de taakanalyse luidt: 'Wat moet een kind weten en kunnen om deze taak te kunnen uitvoeren, nadat het onderwijs heeft ontvangen?' (Gagné, 1969). Deze analyse-vraag leidt bij Gagné vervolgens tot het uiteenleggen van samengestelde taken in een hiërarchie van enkelvoudige taken die als deeltaken van de complexe kunnen worden beschouwd. Beheersing van de elementaire taken vereenvoudigt het leren uitvoeren van de meer complexe taken, zo wordt gepostuleerd. In zo'n leerhiërarchie die Gagné voor onder meer het cijferen heeft gemaakt, ziet men zijn cumulatieve leertheorie weerspiegeld: hoe lager in de leerstructuur des te meer elementair zijn de leertypen (Gagné & Briggs, 1974). Kort gezegd gaat de taakanalyse uit van een vaksystematisch bepaald eindprodukt van verworven begrippen en procedures; het is een naar beneden vertaald expertgedrag.

Resnicks rationele en empirische analyse verschilt in enkele belangrijke opzichten van deze taakanalyse (Resnick, 1976; Resnick & Ford, 1981). Zij voert als belangrijkste bezwaar tegen de taakanalyse aan dat deze te leerprodukt-gericht is. En zij stelt er een procesanalyse naast waarin meer aandacht aan het leerproces en de cognitieve structuren wordt besteed. Wat het cijferen betreft heeft Resnick de relatie tussen de cijferhandelingen ('syntax') en het betekenisvol manipuleren ('semantics') met positiemateriaal onderzocht (Resnick & Ford, 1981; Resnick, 1982). Maar – en dit is van essentieel belang – de vaksystematisch bepaalde leerstofordening als geheel laat ze onaangetast: de rationele procesanalyse richt zich op het psychologische micro-niveau van cognitieve representaties, en het macro-niveau van de curriculum-oriëntatie wordt door haar en andere onderwijs-leertheoretici uit de informatie-verwerkingstheorie bewust buiten beschouwing gelaten (zie de mededeling daarover in Carpay, 1982, p.32; en zie ook Cobb & Steffe, 1983). Het is wellicht juister om te zeggen dat Resnick een impliciete basisopvatting over wiskunde-onderwijs hanteert, die vaksystematisch of meer bepaald, structuralisatisch van aard is, hetgeen onder meer uit haar onderzoek over cijferen blijkt.

In het voorgaande werd er al op gewezen dat Gal'perin de logische analyse aan de wetenschappers toebedeelt. De consequentie hiervan is, net als bij Resnick, dat de onderwijs-leerpsycholoog de macro-structurering van de leerstof grotendeels uitbesteedt en weinig toegankelijk maakt voor psychologisch onderzoek. Voor zover Gal'perin zelf logische analyses verricht (aanvankelijk getalbegrip, meetkunde, cijferen) zijn deze vaksystematisch van opzet, met zowel mechanistische als structuralistische trekken.

Davydov rekent de logische analyse wel tot de taak van de onderwijs-leerpsychologie, en hij besteedt dan ook uitdrukkelijk aandacht aan de leerstof-opbouw. Men zou zelfs kunnen zeggen 'dat Davydov te zeer gericht is op het onderwijs-leerproces in curriculaire zin en het onderwijs-leerproces in microgenetische zin verwaarloost' (Van Oers, 1983, p.154).

Zijn denkbeelden over de vorming van theoretische begrippen voeren hem naar de structuralistische opvattingen van de Bourbaki-groep. Anderzijds beroept hij zich bij de (dialectisch) logische analyse ook op de denkbeelden van Lakatos over rationele procesreconstructie van structuren en begrippen – Lakatos die zich nu juist sterk afzet tegen Bourbaki! (Davydov, 1977, p.361). Bij zijn pogingen om de structuralistische en heuristische elementen te integreren, komt Davydov tot interessante maar aanvechtbare leerstofordeningen. Deze tonen de trekken van een vaksystematische ordening, zij het dat het dan om een zeer specifieke, om niet te zeggen eigenaardige opvatting over wiskunde gaat. Dit komt bijvoorbeeld duidelijk tot uitdrukking in zijn ideeën over de algemen kern van het getal, en de leergang voor de vorming van het getalbegrip die daarop geënt is. Met name zijn gerichtheid op het zoeken naar één algemene ingang voor de vorming van theoretisch getalbegrip leidt tot een generalisatie, unificatie en systematiek van het aanvangsonderwijs welke vakinhoudelijk niet goed houdbaar is (zie voor een 'bewijs' van de didactische aberraties. Tref-

fers, 1985). Maar daarvan afgezien, luidt de algemene kritiek op Davydov 'dat de belangrijke theoretische generalisaties nooit door de leerlingen zelf geconstrueerd worden, maar dat deze hem aangeboden worden (zij het meestal niet meteen in hun definitieve vorm)' (Van Oers, 1983, p.146). Anders gezegd: de leerstofordening en de onderwijsleeractiviteiten worden volgens een bepaalde systematiek 'opgelegd'. Davydovs betrekkelijk geringe belangstelling voor de wijze waarop individuele kinderen zich bepaalde begrippen toeëigenen moet dan ook vanuit deze voorgestructureerde systematiek van quasi-vakmatige aard worden begrepen. En hoewel Davydov dus in zekere zin een tussenpositie inneemt ten aanzien van de eerder geschetste basisconcepties, hebben we zijn (dialectisch) logische analyse vanwege die strakke tracering van de macro-structurering van de leerstof toch onder het hoofd van de 'vaksystematisch bepaalde logische analyse' geplaatst.

4.2 *Voorlopig antwoord op kernvraag over constructietheorieën*

In de inleiding stelden we de kernvraag of algemene onderwijs-leertheorieën met de bijbehorende analyse-methoden als constructietheorieën zijn te gebruiken. Na het voorgaande over logische analyses, gezien tegen de achtergrond van twee fundamenteel verschillende basisconcepties over wiskunde en wiskunde-onderwijs, luidt het antwoord op die vraag dat het er van afhangt hoe men tegen wiskunde aankijkt: vanaf structuralistisch standpunt gezien is het antwoord niet principeel ontkennend, maar uit realistisch gezichtspunt beschouwd pertinent wel. Bezwaren die in de (veelal vakdidactische) realistische hoek tegen algemeen onderwijs-leertheoretisch (ontwikkelings-)onderzoek gehoord worden, voor zover dat op het wiskunde-onderwijs betrekking heeft, richten zich dan ook primair op de basisconcepties over wiskunde welke door de betrokken onderzoekers worden aangehangen.

Dit blijkt bijvoorbeeld uit de reacties op het inmiddels bekende boek 'The psychology of mathematics for instruction' van Resnick en Ford. In algemeen onderwijsleertheoretische kring wordt dit werk hoog aangeslagen en als hèt standaardwerk voor rekenen-wiskunde beschouwd, hetgeen ook blijkt uit de veelal zeer gunstige recensies in de betreffende vaktijdschriften. Uit de vakdidactische hoek klinken veel terughoudender geluiden, wat ook naar voren komt in de boekbesprekingen. Zo schrijft Schoenfeld (1983): 'But there is little mathematics here, as mathematicians see it and would like to see conveyed in the classroom' (p.42). 'The view of mathematics represented in "The psychology of mathematics for instruction" is a travesty and to have that represent "mathematics for instruction" would be devastating' (p.45).

Zeker bij het ontwikkelen van onderwijs, waarover dit artikel speciaal gaat, kan de basisconceptie van wiskunde en wiskundeonderwijs niet buiten beschouwing worden gelaten. Met name de macro-structurering van de leerstof houdt er direct verband mee. En aangezien de voornoemde algemene onderwijs-leertheorieën onvoldoende of onjuiste aangrijpingspunten voor de leerstofordening bieden – althans vanuit niet-vaksystematisch standpunt bezien – zal er naar een alternatief gezocht moeten worden.

De vraag is nu hoe zo'n andere benaderingswijze eruit ziet.

4.3 *Niet-vaksystematische logische analyse*

De kenmerken van de niet-vaksystematische logische analyse worden beschreven aan de hand van de staartdeling. We steunen daarbij op wat in het voorgaande reeds is geschetst.

Eerst een analyse van de beschikbare empirische gegevens als resultaten van de gebruikelijke onderwijsaanpak.

Welnu, de staartdeling staat van oudsher bekend als de eerste grote hindernis in het rekenonderwijs op de basisschool. Eén op de drie leerlingen blijkt hem niet te kunnen leren, en bij wat moeilijker delingssommen (bijv. met nullen in de uitkomst) struikelt zelfs meer dan de helft. En dan hebben we het alleen maar over de typische procedurefouten, zoals het niet opnemen van nullen in het quotiënt, het nemen van een te groot restgetal, niet 'aanhalen', invullen van een getal in het quotiënt dat groter is dan tien.

Voorts blijkt dat kinderen lang niet altijd de delingsstructuur in toepassingsproblemen onderkennen of juist toepassen, met name niet als er kommagetallen in het geding zijn. Ook de invloed van het restgetal op het ant-

woord in contextproblemen blijkt voor vele leerlingen problematisch. Kortom, de staartdeling blijkt zowel qua procedure op zich als qua toepasbaarheid een lastig stukje onderwijs te representeren: er wordt 60 tot 100 lesuren onderwijstijd aan gespendeerd en de opbrengst ervan is op zijn zachtst uitgedrukt zeer matig.

Nu zou men kunnen proberen om op micro-didactisch niveau allerlei verbeteringen aan te brengen, met name door het laten gebruiken van positiemateriaal en door meer inzicht te verschaffen in het positie-systeem. Er zijn echter allerlei redenen om deze 'structuralistische' oplossing als onvoldoend ingrijpende revisie te kwalificeren: de materialisering van de staartdeling is zeer lastig via verdeling van positie-materiaal of anderszins uit te voeren, de kwestie van de toepasbaarheid van het delen in contextproblemen wordt er onvoldoende mee aangepakt, de resultaten van de inzichtelijke aanpak zijn weliswaar in deze vaksystematische werkwijze beter maar toch niet op alle onderdelen bevredigend, en zo meer.

Er zijn dus diverse redenen om naar een diepergaande niet-vaksystematisch bepaalde oplossing te zoeken.

Een historische oriëntatie leert dat onze huidige staartdeling het resultaat is van een proces van schematisering en verkorting, dat in de loop van de geschiedenis plaatsvond binnen achtereenvolgens de divisio ferrea, de divisio aurea en de galeiendeling (Menninger, 1958, p.138 e.v.).

Dit historische feit nu, gevoegd bij de resultaten van het empirisch onderzoek, leiden tot de volgende kernvragen waarin de eerste aanzetten van een rationele procesreconstructie in de zin van Lakatos vervat liggen:

- Waarom zouden de standaard-algoritmen, zijnde eindprodukten, het uitgangspunt van analyse moeten vormen en waarom niet het algoritmiseringsproces van schematisering en verkorting?
- Wat is de reden dat het cijferen los van contextproblemen wordt aangeleerd, terwijl bekend is dat kinderen de algoritmen (als ze die al vaardig kunnen uitvoeren) lang niet altijd op de daartoe geëigende problemen toepassen, maar informele, meer contextgebonden werkwijzen hanteren?

Positief beantwoord leidt een en ander tot een onderwijsconstructie waarin de informele werkwijze van kinderen bij het oplossen van contextproblemen over delen, als hefboom worden gebruikt om de formele procedure van staartdelen en het toepassen ervan aan te leren. Het leidend beginsel daarbij is dat van de progressieve mathematisering i.c. schematisering en verkorting.

Hoe de logische analyse ten slotte in onderwijs uitpakt, werd geschetst onder de titel 'geïntegreerd cijferen volgens progressieve schematisering'.

Ten slotte nog iets over de resultaten van deze alternatieve aanpak van de staartdeling. Welnu, uit onderzoek van Rengerink (1983) blijkt, wat ook reeds uit de proefscholen van het Wiskobas-project bekend was, dat de staartdeling nu geen obstakel meer hoeft te zijn. Meer dan negentig procent van de leerlingen beheerst na 25 lessen reeds 'een' vorm van de staartdeling, zij het op verschillende niveaus. Ook het 'herkennen' van de delingsstructuur in moeilijke gevallen gaat 'significant' beter dan in de traditionele onderwijsaanpak.

Ziehier hoe een niet-vaksystematisch ontwerp van onderwijs volgens het principe van de progressieve mathematisering werd gerealiseerd. Analyse van onderwijs en onderwijsresultaten en historische analyse, gecombineerd met de basisconceptie van wiskundeonderwijs volgens welke 'men jonge lerenden in de gelegenheid moet stellen: om als het ware het leerproces van de mensheid te herhalen' (Freudenthal, 1984, p.9), leidde tot een fundamentele wijziging van de vaksystematisch bepaalde, traditionele onderwijsaanpak die een belangrijke verbetering lijkt in te houden. In ieder geval is het alternatief de moeite van het bestuderen waard. En meer in het algemeen zou men kunnen stellen dat de macro-structurering van het onderwijs de aandacht van ontwikkelaars en onderzoekers verdient, en dan met name de niet-vaksystematische opvatting daarover. Voorbeelden van analyses die tot dergelijk heuristisch, realistisch of constructivistisch onderwijs leiden, treft men onder meer aan:

- in het werk van Wertheimer (1959) als productieve analyse,
- bij Freudenthal (1984) als didactisch-fenomenologische analyse,
- bij Lesh & Landau (1983) als idee-analyse

- en bij de Wiskobas-groep (Treffers, 1979, Streefland, 1980) als fundamenteel mathematisch-didactische analyse.

Op de vraag of er een alternatief is voor de vaksystematisch bepaalde analyse- en constructiemethodieken uit de algemeen onderwijs-leertheoretische hoek, luidt het antwoord dus bevestigend. Zij het dat het hier niet zozeer om een 'algoritme' als wel om een 'heuristiek' voor onderwijsontwikkeling gaat.

5 *Slotsom*

Hier is de grondstelling verdedigd dat men slechts op verantwoorde wijze wiskunde-onderwijs kan ontwerpen en ontwikkelen vanuit een goed gefundeerde en geëxpliciteerde basisconceptie over wiskunde-onderwijs. Men mag tenminste eisen dat het ontwerp in eerste instantie houdbaar is tegen elementaire vakdidactische kritiek. Vele van de in de inleiding aangeduide studies zijn daar echter niet tegen bestand. Maar wat wellicht nog ernstiger is: ook meer professioneel ingericht en wijdverspreid onderwijsontwikkelingswerk in de vorm van coursewaare (zie Feys & De Moor, 1985) of een basisschoolmethode (zie Freudenthal, 1985; Treffers, 1985) voldoet soms niet aan de meest elementaire vakdidactische standaarden.

Een en ander is mede te wijten aan de overtuiging dat ontwikkelaars en onderzoekers uitsluitend op algemeen onderwijsleertheoretisch kompas kunnen varen. De opvatting van onderwijsvakpsychologie als afgeleide van onderwijspsychologie; van vakonderwijskunde als afgeleide van onderwijskunde. Het idee dat je je heel snel in de wiskunde-onderwijskunde kunt inwerken als je zelf behoorlijk wat wiskunde beheerst en algemeen onderwijskundig goed op de hoogte bent. Kortom, de gedachte dat je wiskunde kunt ontwikkelen op basis van vaksystematische kennis plus algemeen psychologische inzichten toegepast op dat vak.

Uit het voorgaande is duidelijk, dat wij geen scheiding tussen logische en psychologische analyse voorstaan. Maar waar we het onderscheid hier toch handhaven, is dat om de reden dat daarin duidelijk tot uitdrukking kan worden gebracht, dat de vakinhoudelijke of logische component een geïntegreerd onderdeel van het wiskunde-onderwijs uitmaakt, en die inhoud ook de neerslag vormt van een proces van mathematiseren als menselijke activiteit en niet louter een vaksystematisch geordend produkt is waar vakpsychologie en vakonderwijskunde geen enkele greep op hebben.

Nu zou het volstrekt onjuist zijn te stellen dat iedere algemeen onderwijs-leertheoretisch geïnspireerde onderwijsontwikkeling vakdidactisch onder de maat is, omdat men de vakinhoudelijke component onvoldoende in het oog zou houden. In het Nederlandse taalgebied geven de publikaties van bijvoorbeeld De Corte & Verschaffel (1985), Nelissen (1983), Van Eerde & Van den Berg (1983) die van oorsprong niet vak-didactisch georiënteerd zijn, van het tegendeel blijk. En ook uit het werk van bijvoorbeeld Kohnstamm (1937) en Van Gelder (1964) spreekt een grote zorg voor de vakinhoudelijke kant van het reken-onderwijs. Maar in de vloed van de hedendaagse studies is een dergelijke gezindheid eerder uitzondering dan regel, en dat stemt tot bezinning.

Naar onze mening komt de lichtvaardigheid waarmee de logische analyse als 'wiedes' wordt afgedaan, voort uit een naïeve opvatting over wiskunde en wiskunde-onderwijs, of zoals Lakatos zegt, een autoritaire conceptie, hetgeen de idee van wiskunde als een menselijke activiteit ernstig schaadt. Uit dat alles mag men overigens niet afleiden dat de vaksystematiek van de progressieve complicering per se uit den boze zou zijn, maar wel dat ze niet onaantastbaar is en dat ze object van kritische doordenking en onderzoek behoort te zijn.

We vatten tenslotte de belangrijkste punten samen:

1. verschillende basisconcepties leiden in het algemeen gesproken tot fundamenteel verschillende onderwijsconstructies;
2. dit kan van verschillende algemene onderwijsleertheorieën niet gezegd worden, want
3. vrijwel alle theorieën waarmee het vaksystematische onderwijs wordt gefundeerd, kunnen ook de niet-vaksystematisch bepaalde realistische aanpak omkleden;
4. ergo: algemene onderwijsleertheorieën vormen noch een concrete noch een volledige oriënteringsbasis voor het ontwikkelen van onderwijs;

5. maar het zijn dus vooral de (vaak impliciete) basisconcepties, zeg de *specifieke* onderwijs-leertheorieën, die de concrete ontwikkeling van het onderwijs in grote lijnen bepalen, zoals men in het voorbeeld van de staartdeling duidelijk kan waarnemen;
6. de wenselijkheid en houdbaarheid van de onderscheiden specifieke onderwijs-leertheorieën (basisconcepties) en hun toepassingen op verschillende deelterreinen, dienen aan empirische gegevens getoetst te worden;
7. vooralsnog spreken de beschikbare feiten niet zonder meer voor de vaksystematische basisconceptie, die in de algemeen onderwijs-leertheoretische beschouwingen zo'n belangrijke rol krijgt toegemeten;
8. om alle genoemde redenen achten wij werkwijzen en opdrachten, die uitsluitend aanzetten tot het ontwikkelen van onderwijs op basis van algemene onderwijs-leertheorieën en stoelend op een (impliciete) vaksystematisch bepaalde opvatting over wiskunde-onderwijs wetenschappelijk discutabel;
9. positief gesteld: bij het verrichten van ontwikkelingsonderzoek zal men zich in de eerste plaats vak-onderwijskundig moeten oriënteren, dat wil zeggen, men zal een rationale moeten maken:
- ter explicitering van de theoretische vooronderstellingen:
- gebruik makend van wat bekend is;
- en ter bevordering van de wetenschappelijke discussie;

een rationale, waarin logische, psychologische en empirische analyse-onderdelen geïntegreerd zijn.

Literatuur

Berg, W. van den & D. van Eerde, De Kwantiwijzer: diagnostisch instrumentarium voor het reken-wiskundeonderwijs. In: E. de Moor (Ed.), *Panamacursusboek I.* Utrecht: SOL, OW&OC, 1983, 39-49.

Carpay, J. A. M., Westeuropese benadering van onderwijsleerprocessen. In: E. De Corte (red.), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen. Stromingen en actuele onderzoeksthema's.* 's Gravenhage: S.V.O., 1982, 28-36.

Cobb, P. & L. P. Steffe, The constructivist researcher as teacher and model builder. *Journal for Research in Mathematics Education,* 1983, *14,* 95-101.

Corte, E. De & L. Verschaffel, Werken met eenvoudige rekenvraagstukjes in de eerste klas. In: E. de Moor (red.), *Reken-wiskundemethoden anno 1984.* Utrecht: SOL en OW&OC, 1985, 34-42.

Davydov, W. *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht. Logischpsychologische Probleme des Aufbaus vom Unterrichtsfächern.* Berlin: Volk und Wissen, 1977.

Davydov, V. V., Logical and Psychological Problems of Elementary Mathematics as an Academic Subject. In: J. Kilpatrick e.a. (Eds.), *Soviet Studies in the Psychology of Learning and Teaching Mathematics,* vol VII. Chicago: 1975, 55-109.

Feys, E. & E. de Moor, Vakdidactische beoordeling van rekensoftware. *Panamapost,* 1985, *3,* 3, 7-19.

Freudenthal, H., *Didactische fenomologie van wiskundige structuren* (deel I). Utrecht: OW&OC, 1984.

Freudenthal., Het is niet alles botertje tot 'De Rekenboom'. *Willem Bartjens,* 1985, *4,* 88-92.

Gagné, R. M., *The conditions of learning.* London: Holt, Rinehart en Winston, 1965.

Gagné, R. M. & Briggs, L. J., *Principles of instructional design.* London: Holt, Rinehart en Winston, 1974.

Gal'perin, P. J., Stages in the development of mental acts. In: M. Cole & J. Maltzman (Eds.), *Handbook of contemporary soviet psychology.* London: Basis Books, 1969, 149-173.

Gal'perin, P. J. & N. F. Talysina, Die Bildung erster geometrischer Begriffe auf der Grundlage organisierter Handlungen der Schüler. In: P. J. Gal'perin e.a. (Eds.), *Probleme der Lerntheorie.* Berlin: Volk und Wissen, 1974, 106-129.

Gelder, L. van, *Grondslagen van de rekendidactiek.* Groningen: Wolters, 1964.

Hoeve, A. van der, Ph. Kohnstamm & G. van Veen, *Over leesrekenopgaven en hun didactische en diagnostische waarde.* Groningen: Wolters, 1937.

Klerk, L. F. W. de, Verslag van het AERA-Congres 1982 te New York *Pedagogische Studiën,* 1982, *59,* 519-521.

Lakatos, I., *Proofs and Refutations. The logic of Mathematical Discovery.* Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

Lesh, R. & M. Landau (Eds.), *Acquisition of Mathematics Concepts and Processes.* New York: Academic Press, 1983.

Menninger, K., *Zahlwort und Ziffer.* Göttingen: 1958, band II.

Nelissen, J. M. C., Een onderwijsontwikkelingsproject in analyse. *Pedagogische Studiën, 1983, 60,* 497-510.

Oers, B. van, Davydov over begrippen in het onderwijs. In: J. Haenen en B. van Oers (red.), *Begrippen in het onderwijs. De theorie van Da-*

vydov. Amsterdam: Pegasus, 1983, 111-160.
Rengerink, J., *De staartdeling: een geïntegreerde aanpak volgens het principe van de progressieve schematisering*. Utrecht: OW&OC, 1983.
Resnick, L. B., Task Analysis in Instructional Design: Some Cases from Mathematics. In: D. Klahr (Ed.), *Cognition and Instruction* New York: John Wiley & Sons, 1976, 51-81.
Resnick, L. B. & W. Ford, *The psychology of mathematics for instruction*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1981, 136-156.
Resnick, L. B., Syntax and Semantics in learning to Subtract. In: T. P. Carpenter, J. M. Moser & T. A, Romberg (Eds.), *Addition and Subtraction: A Cognitive Perspective*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1982, 136-156.
Schoenfeld, A. H., The wild, wild, wild, wild world of problem-solving: a review of sorts. *For the learning of Mathematics,* 1983, *3*, 40-47.
Streefland, L., *Makro-strukturele verkenningen voor het wiskundeonderwijs*. Utrecht: IOWO, 1980.
Treffers, A. (Ed.), *Cijferend vermenigvuldigen en delen. Overzicht en achtergronden*. Utrecht: IOWO, 1979.
Treffers, A., Basisalgoritmen in het wiskundeonderwijs op de basisschool. *Pedagogische Studiën,* 1982, *59*, 471-483.
Treffers, A., Mathematisch-didactische stromingen en onderzoek van wiskunde-onderwijs, In: P. G. Vos, K. Koster en J. Kingma (red.), *Rekenen. Balans van standpunten in theorievorming en empirisch onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, 21-49.
Treffers, A., Hoeveelheidsgetal en maat – Davydov in 'De Rekenboom'. In: E. de Moor (red.), *Reken-wiskundeonderwijs anno 1984*. Utrecht: SOL en OW&OC, 1985, 23-34.
Treffers, A. & F. Groffree, Rational Analysis of Realistic Mathematics Education. In: L. Streefland (Ed.), *Proceedings of the Ninth International Conference for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 2), Utrecht: OW&OC, 1985, 97-123.
Wertheimer, M., *Productive thinking* (enlarged version) New York: Harper & Row, 1959.
Wolters, M. e.a., *Experimentele leergang algebra voor de eerste en tweede klassen*. Utrecht: I.P.A.W. z.j.

Curriculum vitae

A. Treffers studeerde wiskunde en onderwijskunde, was eerst werkzaam in het voortgezette onderwijs, vervolgens in de periode 1971-1981 medewerker van het Instituut voor Ontwikkeling van het Wiskunde Onderwijs (IOWO), en is vanaf 1 januari 1981 verbonden aan de vakgroep Onderzoek Wiskunde Onderwijs en Onderwijs Computercentrum (OW & OC, subfaculteit wiskunde, Rijksuniversiteit Utrecht).
Hij promoveerde in 1978 op het proefschrift 'Wiskobas doelgericht', over de inhoud en beschrijvingswijze van de doelstellingen van het wiskundeonderwijs op de basisschool volgens Wiskobas (waarvan een handelsuitgave in de Duitse taal en de Engelse taal is verschenen).

Adres: Vakgroep Onderzoek Wiskundeonderwijs & Computercentrum Rijksuniversiteit Utrecht, Tiberdreef 4, 3561 GG Utrecht.

Manuscript aanvaard 25-6-'85

Summary

Treffers, A. 'Analysing and developing mathematics (arithmetic) instruction from two basic conceptions'. *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 14-25.

The crucial problem dealt with is whether general learning and teaching theories as such can function as construction theories. That of Gal'perin is tested by the development of courses in long division, and it is shown that based on such a theory fundamentally different courses can be developed.
It appears that all what matters with a view on the factually developed instruction, is the specific basic conception of mathematics and mathematics education rather than the general learning-teaching theory. Such basic conception can globally lead to approaches which are, or are not, patterned on the systematics of the subject matter to be taught.
The best known method of analysis, arosen from general learning-teaching theories, are of the first kind. Our plea is in favour of the second kind: more latitude for methods of analysis, which are not patterned on the subject matter systematics, and where, rather than a prefabricated subject, mathematics is viewed as a human activity. Such a fundamental mathematical-didactical analysis should include a historical component, a description of informal procedures developed by children in the domain under consideration, and the various possibilities to pass from the stage of informal methods to that of the formal ones.

Besluitvormingsprocessen in het Nederlands onderwijsbeleid: de beleidsvoorbereiding van de Wet op het Basisonderwijs

J. SCHAVELING
RION-Instituut voor Onderwijsonderzoek

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van een empirisch onderzoek naar de beleidsvoorbereiding van de Wet op het Basisonderwijs. Doel is om een bijdrage te leveren aan het vergroten van het inzicht in de besluitvormingsprocessen in het onderwijsbeleid. Onderzocht is welke invloed de betrokken actoren op de formulering van de wet hadden en in hoeverre ze rivaliserend zijn. De beschrijving is gebaseerd op documentenanalyse en interviews met betrokken bewindslieden, ambtenaren, parlementsleden en vertegenwoordigers van onderwijsorganisaties. Het blijkt niet mogelijk om bepaalde actoren aan te wijzen, die duidelijk de overhand hebben. Het parlement was slechts zeer gedeeltelijk betrokken. De ambtenaren waren soms wel een duidelijke 'tegenpool' van de bewindspersonen, maar hadden uiteindelijk inhoudelijk geen invloed. De organisaties hadden alleen op de grote lijnen veel invloed. De bewindspersonen speelden een overwegend belangrijke rol.

1 *Inleiding*

In dit artikel, dat gebaseerd is op een uitgebreid onderzoeksverslag (zie Schaveling, 1984), wordt getracht een klein tipje van de sluier, die over het besluitvormingsproces in het onderwijsbeleid ligt, weg te nemen[1].

Het onderzoek betreft een case-study, met als object de Wet op het Basisonderwijs (in het vervolg WBO). Voor een wet als object van onderzoek is ten eerste met name gekozen omdat wetgeving in het Nederlands onderwijsbestel een uiterst belangrijk moment vormt. De geschiedenis van het ontstaan van het Nederlandse onderwijsbestel heeft zich sterk gekenmerkt door onder andere een toenemende betekenis van de nationale overheid en centrale wetgeving, waardoor de eenheid en de deugdelijkheid van het stelsel, alsmede de rechtsgelijkheid en rechtszekerheid voor de burgers werden gewaarborgd (Van Kemenade, 1981, p. 40). Ten tweede is de wet de 'harde kern' van een democratische samenleving, hiermee kunnen burgers hun recht halen. En in de derde plaats ten slotte is er bij wetgeving en het proces dat hiertoe leidt sprake van een expliciete toedeling, schikking en honorering van waarden en normen in een samenleving. Kortom: drie wezenlijke redenen om een wet als case te bestuderen.

Verschillende wetsontwerpen en beleidsmaatregelen bleken mogelijk voor onderzoek. Er was geen dwingende of belangrijke reden om de WBO te kiezen.

De algemene vraagstelling van het onderzoek is: 'Welke actoren zijn betrokken geweest bij en hebben invloed uitgeoefend op de totstandkoming en de inhoud van de Wet op het Basisonderwijs van 2 juli 1981, gedurende de periode 1965-1981'?

In de hierna uit te werken theoretische noties zal deze vraagstelling worden gepreciseerd.

2 *Enkele theoretische uitgangspunten*

Doel van dit onderzoek is meer inzicht te krijgen in de besluitvormingsprocessen, die plaatsvinden in en met betrekking tot ons onderwijsbestel. Als onder een theorie verstaan dient te worden: 'een systeem van logisch samenhangende, met name niet-strijdige, beweringen, opvattingen en begrippen betreffende een werkelijkheidsgebied, die zo zijn geformuleerd, dat het mogelijk is er toetsbare hypothesen uit af te leiden' (De Groot, 1961, p. 42), dan is er op het onderhavig onderzoeksgebied geen sprake van een theorie. Bij het hier te presenteren onderzoek wordt uitgegaan van een aantal theoretische oriëntaties om het onderzoeksmateriaal van de

Pedagogische Studiën 1986 (63) 26-37

case-study te ordenen en te interpreteren; zij worden in het volgende kort uitgewerkt.

2.1 *Analyseniveau*

De maatschappij wordt gekarakteriseerd door een voortdurende concurrentie tussen wisselende minderheden. Om invloed uit te kunnen oefenen moet elke actor voortdurend concurreren met vele anderen (Van Schendelen, 1976, p. 135). Leune heeft dan ook gelijk als hij stelt 'Onderwijsbeleid is het resultaat van een partij touwtrekken tussen vele en uiteenlopende groeperingen als dragers van ideologieën en belangen' (Leune, 1981, p. 494).

In dit onderzoek wordt ervan uitgegaan dat de beleidsvorming met name tot stand komt door een interactie tussen personen, als gevolg waarvan een collectieve wilsvorming ontstaat, die ten grondslag ligt aan het keuzegedrag van de collectiviteit. Deze collectieve wilsvorming komt dan niet zozeer voort uit de individuele wilsvorming, maar uit de wisselwerking tussen leden van de groep(en), de verwachtingen die zij over de wilsvorming hebben en het keuzegedrag van andere leden van de groep, coalitievorming en onderhandeling (Leemans, 1972, p. 115; Anderson, 1976, p. 307 e.v.; Braam, 1974, p. 166 e.v.).

Het groeps- of organisatieniveau dient daarbij in principe als analyseniveau te worden genomen.

2.2 *Ordeningskader*

Het hierna te behandelen tweede en derde uitgangspunt betreffen het ordeningskader voor de analyse van het beleidsproces. Voor dit ordeningskader biedt de systeembenadering, het tweede uitgangspunt, geschikte elementen (Hoogerwerf, 1972, p. 107; Helmers e.a. 1975, p. 63; Kooiman, 1971, p. 107; Van Schendelen, 1976, p. 7; Scholten, 1968). In de politieke systeembenadering gaat men ervan uit dat er in de samenleving een zogeheten politieke kringloop kan worden waargenomen. Dit is het meest abstracte en overkoepelende proces van politieke besluitvorming (Van Schendelen, 1976, p. 7). Door individuen, groepen, organisaties worden voortdurend eisen (zowel normen en verwachtingen als wensen) gesteld aan de 'politiek'. Dit onderzoek beperkt zich tot de beleidseisen (van de onderwijsorganisaties): de concrete verzoeken tot het departement gericht om iets te doen of juist niet te doen.

In het politieke systeem (parlement, bewindslieden en departement van O & W) wordt deze input 'verwerkt' en omgezet in output. Dit noemt men conversie of omzetting. Vrijwel altijd is er daarbij sprake van wijziging, selectie, combinatie, afvoer of enige andere bewerking (Rosenthal, 1980, p. 146). Hoe het conversieproces van een systeem op een bepaald moment precies plaats vindt, is doorgaans nauwelijks na te gaan. Juist door de relatieve geslotenheid (of openheid) van sociale systemen, vertonen deze vaak de eigenschappen van een 'black box'. Het onderzoek tracht enig inzicht te verschaffen in deze 'black box'. In het politieke systeem kunnen de beleidsbeslissers worden onderscheiden, oftewel degenen die de output vaststellen. Concreet zijn dat in dit onderzoek het parlement en de bewindslieden.

De output wordt gevormd door de beleidsbeslissingen welke hun uitwerking op de samenleving hebben. De output in dit onderzoek is de WBO. Deze output kan weer de input van een volgende fase beïnvloeden: 'het zogenaamde feedbackproces'.

Het derde theoretische uitgangspunt betreft de processen die zich afspelen tussen de betrokken actoren tijdens de verwerking van de input tot output.

In het onderwijsbeleid manifesteert zich een viertal processen, die in een onderlinge spanningsrelatie staan (Leune, 1981, p. 494 e.v.): politisering, bureaucratisering, democratisering en professionalisering. In het volgende zullen deze processen worden omschreven, waarbij ze in vergelijk met de invulling van Leune worden omgebogen en bruikbaar gemaakt voor het onderzoek.

a. Politisering van onderwijsbeleid is het nemen van beslissingen op grond van ideologische uitgangspunten. Politisering wordt dus niet per definitie beperkt tot een partijpolitieke kwestie of omschreven als een goed op zich (Daalder, 1974, p. 182), maar wordt in het onderwijsbeleid wel belichaamd door verschillende groeperingen. De twee groeperingen, die heel pregnant in het onderwijsbeleid uitdrukking moeten geven aan ideologische uitgangspunten zijn het parlement en de be-

windslieden van het departement.

b. Bureaucratisering en onderwijsbeleid. In dit onderzoek wordt dit proces opgevat in de meest letterlijke inhoudsbetekenis, zoals Gournay, 'de uitvinder' van het begrip, die gaf: regeren door bureaus of regeren door ambtenaren (Albrow, 1971, p. 9). In dit onderzoek gaat het om de resultaten van de processen binnen het departement van O. & W., naar aanleiding van beleidseisen van organisaties, oftewel de vraag: in hoeverre wordt er geregeerd door het departement van O. & W.?

c. Democratisering van onderwijsbeleid. Leune omschrijft dit als het betrekken van belanghebbenden en geïnteresseerden bij de besluitvorming. Een dergelijke medezeggenschap krijgt op twee manieren gestalte. Enerzijds langs de weg van de parlementaire democratie, anderzijds worden pressiegroepen binnen en buiten het schoolwezen in de gelegenheid gesteld om invloed op het onderwijsbeleid van de overheid uit te oefenen, ook wel corporatieve democratie genoemd. Twee typen actoren zijn in dit verband van belang, namelijk het parlement en pressiegroepen: in welke mate bepalen zij het onderwijsbeleid.

d. Professionalisering van het onderwijsbeleid. Leune vat dit op als het streven naar vergroting van deskundigheid met het oog op de kwaliteit van beslissingen. Dit uit zich onder andere in een kwalitatieve toerusting van het ambtelijk apparaat, en het inschakelen van onderwijsdeskundigen. Er kan gesproken worden van een groepering omdat anderen vaak hun handelswijzen en argumenten legitimeren met behulp van uitspraken van 'professionals'. Reden om onder professionalisering die actoren te verstaan, welke door het departement expliciet op hun professionele achtergrond worden aangesproken.

In het conversieproces kunnen de volgende rivaliserende processen mogelijk optreden (zie Leune, 1981, p. 496 e.v.):

1. Politisering en bureaucratisering
2. Democratisering en bureaucratisering
3. Professionalisering en bureaucratisering
4. Politisering en democratisering
5. Politisering en professionalisering
6. Democratisering en professionalisering

2.3 *De meting van invloed*

Om verschillende redenen kan men empirisch nooit met 100% zekerheid de feitelijke invloed van een actor op een andere actor vaststellen. Het bewijs van een causaal verband levert onoplosbare problemen op voor de onderzoeker (Van Schendelen, 1976, p. 127; Leune, 1976, p. 32; Bachrach en Baratz, 1970). Daarom zal dit onderzoek (het vierde theoretische uitgangspunt) beperkt worden tot het next-best begrip effectiviteit, welke een correspondentieprincipe veronderstelt. Het beleid van organisaties is met betrekking tot hun beleidseisen (de inputzijde van het beleidsvormingssysteem) effectief wanneer hun opvattingen in het beleid van de overheid tot uitdrukking komen, en niet-effectief wanneer hun opvattingen in het beleid van de rijksoverheid niet tot uitdrukking komen (Leune, 1976, p. 31). Hun beleid is partieel effectief, indien een bepaalde wens gedeeltelijk (dat wil zeggen niet voor 100%) wordt gehonoreerd.

In principe moet effectiviteit dan worden vastgesteld door een vergelijk van de beleidseisen (input) van de organisaties en datgene wat als beleidsbeslissing (output) het departement uitkomt (o.c.; Braam, 1974, p. 133). Primair dient ernaar gestreefd te worden de effectiviteit vast te stellen aan de hand van operationeel omschreven beleidseisen. Een voorbeeld hiervan is 'de klassedeler dient 25 te zijn', maar niet: 'de klassedeler dient te worden verlaagd'.

Van de onderwijsorganisaties kon worden aangenomen dat er sprake was van momenten in het beleidsproces, waarop zij expliciet beleidseisen formuleerden. Bij de andere actoren in het conversieproces kon reeds op voorhand worden vastgesteld, dat dit niet het geval was. Er zou hier meer sprake zijn van een 'groeiproces'. Om toch de 'invloed' van deze actoren en hun rivaliserend karakter vast te stellen is, het vijfde theoretische uitgangspunt, als empirische basis gekozen voor de communicatielijnen tussen de actoren (zie o.a. Felling, 1974, p. 14 e.v.; Braam, 1974, p. 75; Bachrach en Baratz, 1970, p. 47; Van der Krogt, 1981, p. 161; Helmers é.a., 1975). De structurering van de omgeving van een actor wordt hier, zoals beschreven niet opgevat als door het toeval ontstaan, maar als uiting, c.q. resultante van op dat moment

aanwezige invloedsverhoudingen.

Samenvattend kan alleen de effectiviteit van de onderwijsorganisaties worden vastgesteld met betrekking tot de realisatie van beleidseisen. Van de andere actoren (bewindslieden, ambtenaren en parlementsleden) dient de invloed te worden vastgesteld op basis van inschattingen van de sleutelpersonen. Gesproken wordt dan van de 'inbreng' in het beleidsproces van de betrokken actor.

3 *Onderzoeksmethode*

Zoals gezegd betreft het onderzoek een case-study. De case-study kan als tegenhanger van het survey-onderzoek worden beschouwd. De case-study lijkt betere mogelijkheden te bieden om een realistisch beeld te scheppen. Zij heeft echter als belangrijkste nadeel dat de gegevens niet of moeilijk generaliseerbaar zijn.

Om het communicatienetwerk vast te stellen zijn twee procedures gehanteerd. In de eerste plaats een analyse van alle op het ministerie van O. & W. aanwezige besluitenlijsten, verslagen etc. van de projectgroepen die in de loop der jaren expliciet als taak hadden om de WBO te concipiëren. Op basis van de analyse van deze verslagen is vastgesteld welke actoren formeel direct aan het beleidsvormingsproces deelnamen (middels brieven, deelname aan besprekingen, etc.). In de tweede plaats zijn gesprekken gevoerd met een vijftal typen deelnemers aan het beleidsproces: deelnemers van het departement, betrokken bewindslieden, betrokken parlementsleden, betrokken deelnemers van pressiegroepen en tenslotte betrokken deelnemers van professionele organisaties.

Bij de interviews is in eerste instantie een aantal besluitvormers (bewindslieden, ambtenaren en parlementsleden) zelf geïnterviewd. In tweede instantie zijn sleutelpersonen uit de onderwijsorganisaties geïnterviewd. Gekozen is voor die groeperingen, die uit de documentenanalyse en de eerste reeks interviews in hoge mate van belang leken voor het beleidsproces. De keuze van sleutelpersonen is verder beperkt tot de 'boundary personnel': de mensen die vooral in contact staan met de omgeving (Evan, 1976, p. 85), en die intensief bij de beleidsvorming betrokken zijn geweest.

Om de effectiviteit van de onderwijsorganisaties in de realisatie van hun beleidseisen vast te stellen is primair uitgegaan van de operationeel omschreven beleidseisen (zie voor een voorbeeld par. 2.3) in de formeel ingebrachte adviezen van de organisaties naar aanleiding van de verschillende wetsontwerpen. In het algemeen geldt namelijk dat de meting van de effectiviteit van een beleid moeilijker wordt naarmate dit beleid minder in operationele termen is omschreven (Leune, 1976, p. 31). Hoe minder operationeel de eis, des te meer is er sprake van eigen interpretatie van de onderzoeker met betrekking tot de mate van realisatie van de eis: een methodologisch gezien minder gewenste situatie. De inperking tot de formeel ingebrachte adviezen stuitte op geen enkel bezwaar bij de sleutelpersonen uit de organisaties omdat volgens hen in deze adviezen alles zou staan; op andere plaatsen formuleerde men geen andere eisen. De eisen zijn vergeleken met wat in de verschillende (navolgende) wetsontwerpen hierover staat om zo vast te stellen wanneer men effectief, gedeeltelijk effectief (dat wil zeggen: minder dan 100% van de beleidseis is gerealiseerd) of niet effectief is geweest in de realisatie van de beleidseis.

Het onderzoek was een éénmansproduktie, waardoor het niet mogelijk was om de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten door bijvoorbeeld het oordeel van meerdere beoordelaars met elkaar te vergelijken. Aan de beleidseisen zijn geen gewichten toegekend in verband met bijvoorbeeld de mate van belangrijkheid.

De invloed die de verschillende groeperingen eventueel onderling op elkaar uitoefenen blijft buiten beschouwing. Het doel is eenvoudig om een verdeling van effectiviteit en negatieve invloed te beschrijven op het 'political system'.

4 *Onderzoeksresultaten*

In dit hoofdstuk zullen de resultaten van het onderzoek worden gepresenteerd. In eerste instantie zal zeer in het kort de ontstaansgeschiedenis van de WBO worden beschreven. In tweede instantie zal de inbreng, respectievelijk effectiviteit van de onderscheiden actoren worden behandeld. In derde instantie zal het rivaliserend karakter van de onderscheiden processen worden geanalyseerd.

4.1 *Ontstaansgeschiedenis*

In 1966 zette staatssecretaris Grosheide een werkgroep met ambtenaren en inspecteurs aan het werk om een nieuwe wet te maken ter vervanging van de Lageronderwijswet van 1920. In het Voorontwerp van wet uit 1970, waar erg veel kritiek van de onderwijsorganisaties op kwam, ging men nog uit van basisonderwijs voor 6- tot 12-jarigen. Na een periode van stilstand onder Schelfhout ('71-'73), formeerde Van Kemenade ('73-'77) in 1974 een projectgroep van drie ambtenaren. Deze projectgroep kreeg als opdracht een Wet op het Basisonderwijs te maken, waarbij het kleuter- en lageronderwijs werden geïntegreerd. In 1976 werd het ontwerp van wet ter discussie gesteld aan het onderwijsveld, waarna in 1977 een ontwerp van wet kwam. In de periode Pais/Hermes ('77-'81) werden in eerste instantie met name de bekostigingsartikelen veranderd, waarna het parlement de wet in 1979 in behandeling nam. Op 2 juli 1981 verscheen de Wet op het Basisonderwijs in het Staatsblad.

4.2 *Inbreng van actoren*

Politisering

Tussen de onderscheiden groeperingen parlement en bewindslieden blijkt een grote discrepantie. In het beleidsproces is het parlement tot aan de periode Pais/Hermes ('77-'81) nauwelijks betrokken geweest. Met het Vooronwerp van Grosheide ('70) heeft het parlement zich nauwelijks bemoeid, tijdens de periode Schelfhout ('71-'73) heeft de Vaste Kamer commissie onderwijs één keer een discussie gehad. Tijdens de periode Van Kemenade ('73-'77) is er in het begin tussen de minister en de Vaste Kamer commissie onderwijs van de Tweede Kamer een algemeen gesprek geweest over de uitgangspunten van het onderwijs-inhoudelijke gedeelte van de wet en na het uitkomen van het conceptontwerp is er één gesprek geweest over de termijn, waarbinnen adviezen of commentaren van de pressiegroepen op het departement moesten zijn. Ook de regeringspartijen waren feitelijk nauwelijks betrokken bij de WBO ondanks hun vele informele contacten met de bewindspersonen.

Tijdens de kabinetsformatie van het kabinet Van Agt I begint pas de inbreng van (een gedeelte van) het parlement. Toen is het de onderwijsspecialisten van het CDA gelukt om de instemming van de VVD te krijgen om de WBO op het onderdeel bekostiging geheel te wijzigen. De VVD heeft het CDA op dit punt geen duimbreed in de weg gelegd. Tijdens de periode '77-'79 is de belangrijkste oppositiepartij, de PvdA, niet betrokken geweest; in het begin is even door de PvdA gepoogd om de WBO door het parlement in behandeling te laten nemen, maar dit is mislukt. Ook de VVD was niet betrokken. Zowel Pais als de onderwijsspecialisten van de fractie hadden hier geen behoefte aan. Hermes had wel meerdere indringende gesprekken met één van de onderwijsspecialisten uit de fractie van het CDA.

Pas bij het in behandeling nemen van de Nota van Wijzigingen is het parlement zeer intensief betrokken geraakt. In eerste instantie werkten ook de regeringspartijen CDA en VVD los van elkaar. Tijdens de behandeling in de onderwijscommissie werkten zij wel sterk samen. De contacten tussen de regeringspartijen en de PvdA waren duidelijk minder hecht, maar zeer zeker wel aanwezig.

Samenvattend heeft de inbreng van het parlement zich beperkt tot de periode '77-'81. Haar inbreng (althans van het CDA en de VVD) was zeer sterk met betrekking tot de bekostigingsaspecten van de wet. Door het CDA is namelijk dit onderdeel van het wetsontwerp sterk gewijzigd onder het toelatend oog van de VVD.

In tegenstelling tot de inbreng van het parlement hebben de bewindspersonen een veel sterkere inbreng gehad. Naar aanleiding van eerdere beleidsontwikkelingen in de herstructurering van het onderwijs (Nota Rutten, Cals etc.) stelde Grosheide een ambtelijke commissie in om een WBO te maken. Als novum zette hij ook een aantal inspecteurs in die commissie voor het onderwijskundige gedeelte. Tevens besliste hij dat er eerst een discussieversie zou komen, waarop iedereen zou kunnen reageren. Door deze ingrepen was het maken van de wet niet meer alleen een juridische zaak, maar ook een onderwijsinhoudelijke zaak geworden. In de tweede plaats passeerde hij, althans in eerste instantie, het parlement, een ongebruikelijke procedure toentertijd. Tevens was het Grosheide die, op basis van de reacties van het veld, koos voor de integratie van het kleuter- en la-

geronderwijs. Bij de inhoud van de wet was hij minder betrokken, slechts bij zware discussiepunten gaf hij zijn oordeel.

Ook bij Schelfhout kan geconstateerd worden dat de inbreng van een bewindspersoon van belang is. Doordat hij niet wist hoe de integratie aan te pakken stokte het hele beleidsproces, de ambtenaren gaven wel suggesties, maar hij hield deze af en wilde de problematiek eerst van dichtbij bestuderen. In feite heeft het beleidsproces door het optreden van Schelfhout tijdens deze periode stil gelegen.

Hiermee in tegenstelling was het functioneren van Van Kemenade die na een jaar een kleine commissie vormde. Inhoudelijk had hij een grote inbreng met betrekking tot de onderdelen onderwijs, inspraak en inspectie. Over de bekostgingsstructuur had hij ideeën in zeer algemene zin. De inbreng en gedachten van één van de ambtenaren op dit punt stimuleerde hij sterk. De bewindspersoon heeft bij de formulering van het conceptwetsontwerp een zeer grote inbreng gehad. Ook heeft zijn sterke inbreng ertoe bijgedragen dat nog voor het einde van het kabinet een wetsontwerp uitkwam.

Tussen de bewindspersonen Pais en Hermes is er een duidelijk verschil. Pais nam het eerste gedeelte van de wet voor zijn rekening, waarin hij echter slechts enkele veranderingen heeft aangebracht. Zijn inbreng kan dan als gering worden gekarakteriseerd. Een mogelijke andere verklaring is echter dat hij het er mee eens was. Als hij het er niet mee eens was geweest had hij de wet wel veranderd. Hermes nam de bekostigingsaspecten van de wet voor zijn rekening en baseerde zich bij de veranderingen op het reeds genoemde regeerakkoord. Zijn inbreng was zeer groot, vrijwel alle wijzigingen zijn door hem, daarin met name gesteund door de katholieke onderwijsorganisaties, geformuleerd. Pais moest deze veranderingen van Hermes gewoon accepteren, mede omdat de VVD-fractie het toegestaan had.

Samenvattend is de inbreng van de bewindspersonen op het beleidsproces als zeer sterk te karakteriseren.

Bureaucratisering

De vraag die nu centraal staat is 'in welke mate is er sprake van een inbreng door de ambtenaren' of anders geformuleerd 'in hoeverre is er sprake van een vierde macht'?.

De inbreng van de ambtenaren is tijdens het hele beleidsproces sterk wisselend geweest. In de periode tot 1970 was de inbreng vrij sterk. Men kreeg van de bewindspersoon een vrij grote mate van vrijheid, temeer daar de inhoudelijke inbreng van een aantal inspectieleden kwam. Tijdens de periode Schelfhout dringen de ambtenaren van de commissie ter voorbereiding van de WBO er bij de bewindspersoon sterk op aan om met richtlijnen te komen. Als deze dan uiteindelijk hiermee komt accepteren de ambtenaren de aanwijzingen niet. Een tweetal zeer belangrijke ambtenaren uit de commissie weigert het voorstel van de bewindspersoon uit te werken. Door het einde van het kabinet loopt deze affaire met een sisser af. Tijdens de periode Van Kemenade is de inbreng van de ambtenaren weer groter. Enerzijds kregen zij op bepaalde onderdelen scherpe richtlijnen, anderzijds op andere onderdelen zeer globale, waarbij de uitwerking bepaald werd door de ambtenaren. In de eerste helft van de periode Pais/Hermes is de inbreng van de ambtenaren vrijwel nihil. Dit werd veroorzaakt door het feit dat de ambtenaren in eerste instantie niet creatief mee wilden denken met de bewindslieden. Zij gaven slechts technische adviezen, omdat de bewindspersonen belangrijke onderdelen van de wet wilden wijzigen. Tijdens de tweede helft van deze periode, de parlementaire behandeling, was de inbreng weer 'normaal'.

Samenvattend is de inbreng van de ambtenaren zeer wisselend geweest en op het eindresultaat niet van grote invloed.

Democratisering

Het proces van democratisering is in het voorgaande herleid tot de inbreng van een tweetal typen organisaties. De eerste daarvan, het parlement, is reeds behandeld. Hier zal de inbreng en de effectiviteit van de onderwijsorganisaties, de tweede onderscheiden groepering, worden behandeld.

De volgende organisaties bleken uit de communicatienetwerkanalyse in hoge mate in de verschillende fasen meer dan alleen schriftelijk betrokken bij en van belang voor het beleidsproces; de landelijke onderwijsvakorganisaties (PCO, NOV c.q. ABOP en KOV, samen verenigd in de ANOF: het latere NFO), de landelijke besturenorganisaties

(VNG, VBS, Besturenraad PCO, het Centraal Bureau voor het Katholiek Onderwijs (BKO)) en de Contactcommissie Besturenbond Bijzondere KBO-scholen (CBKBO), de koepelorganisaties (NKSR en NPCS) en van de adviesorganen de ICB en de Onderwijsraad (OR).
Van al deze organisaties en eventuele samenwerkingsverbanden die zij hadden, zijn de beleidseisen geïnventariseerd.

Van de 945 gestelde beleidseisen zijn er 615 (65,1%) niet gerealiseerd, 50 (5,3%) gedeeltelijk gerealiseerd en 200 (21,2%) geheel gerealiseerd. Ten tijde van de analyse van de gegevens was het voor de onderzoeker in 80 (8,5%) gevallen niet duidelijk in welke mate een eis gerealiseerd was of speelde de betreffende eis in de laatste versie geen rol meer.

Uit Tabel 1 blijkt de mate waarin de organisaties effectief hebben gehandeld.

Tabel 1 *Mate van realisatie beleidseisen per actor*

ACTOR	totaal ingediend		geheel gerealiseerd		gedeeltelijk gerealiseerd		niet gerealiseerd		onbekend/ vervallen	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
1. KOV	58	6.1	10	17.2	3	5.2	39	67.2	6	10.3
2. PCO	0	0								
3. ABOP	11	1.2			1	9.1	6	54.5	4	36.4
4. NFO	169	17.8	36	21.3	11	6.5	99	58.6	23	13.6
5. BKO	85	9	10	11.8	4	4.7	65	76.5	6	7.1
6. BPCO	102	10.8	20	19.6	2	2	76	74.5	4	3.9
7. VNG	92	9.7	17	18.5	5	5.4	63	68.5	7	7.6
8. VBS	89	9.4	20	22.5	3	3.4	62	69.7	4	4.5
9. CBKBO	20	2.1	9	45			10	50	1	5
10. NKSR	165	17.5	30	18.2	13	7.9	111	67.3	11	6.7
11. NPCS	53	5.6	16	30.2	1	1.9	31	58.5	5	9.4
12. ICB	18	1.9	6	33.3	1	5.6	10	55.6	1	5.6
13. OR	83	8.8	26	31.3	6	7.2	43	51.8	8	9.6
Totaal	945	100	200 (21.2%)		50 (5.3%)		615 (65.1%)		80 (8.5%)	

Duidelijk blijken er relatieve verschillen tussen de actoren. De Contactcommissie bijzondere KBO-scholen, de NPCS, de ICB en de Onderwijsraad zijn relatief effectiever in het realiseren van hun eisen geweest dan de andere organisaties. Het Centraal Bureau en de ABOP waren relatief minder effectief in hun handelen.

Als naar de absolute aantallen wordt gekeken ziet het beeld er anders uit. Alleen in beschouwing nemend de geheel gerealiseerde eisen blijken de NFO (36 eisen), de NKSR (30 eisen) en in mindere mate de Onderwijsraad (26 eisen) het meest effectief. De resultaten van de gedeeltelijk gerealiseerde eisen doen hier geen afbreuk aan. Kijkend naar de absolute aantallen van niet gerealiseerde eisen (oftewel geen invloed) hadden de minste invloed vrijwel dezelfde actoren, namelijk de NKSR (111) en de NFO (99). Er bleek niet één (of enkele) organisatie(s), die zowel duidelijk effectiever was in haar handelen als relatief weinig ongerealiseerde eisen stelde.

Uit een nadere analyse blijkt niet dat een eis die door meerdere actoren wordt gesteld en/of meerdere keren herhaald, meer wordt gerealiseerd.

Deze gegevens samenvattend lijkt de effectiviteit van de organisaties gering. De eisen die zij in de vaak uitgebreide commentaren op het niveau van wetsartikelen stelden werden slechts in 21.2% van de gevallen geheel geëffectueerd. In zeker 65% van de gevallen was er geen sprake van invloed, dat wil zeggen 65% van de eisen werd niet gerealiseerd.

Uit de interviews met de sleutelpersonen blijken de organisaties echter wel een duidelijke inbreng te hebben gehad ten aanzien van de grote lijnen van de wet.

In eerste instantie was de inbreng van de

organisaties met name van belang door het NOV-rapport 'Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen'. Het was één van de redenen voor Grosheide om een nieuwe wet te maken, waarbij de organisaties echter nauwelijks betrokken waren. Dit rapport heeft mede gestimuleerd dat er in de onderwijswereld meer werd nagedacht en geschreven over vernieuwingen. Dit langzaam gistende proces leidde uiteindelijk tot de scherp afwijzende commentaren van de onderwijsorganisaties op het Voorontwerp, waarin slechts een gering aantal onderwijsvernieuwingen was opgenomen. Mede op basis van deze reacties en van een nota van de Wiardi Beckmanstichting (het wetenschappelijk bureau van de PvdA), die door onder andere Van Kemenade was geschreven, is in de periode '73-'77 (Van Kemenade) een geheel nieuwe wet geschreven. Uit de analyse van de beleidseisen blijkt echter dat de organisaties in deze periode niet relatief meer eisen gerealiseerd kregen dan in de andere periodes met betrekking tot onderwijsinhoudelijke zaken. Wat betreft de grote lijn, namelijk integratie van het kleuter- en lageronderwijs en enige onderwijskundige vernieuwingen is de inbreng echter ontegenzeggelijk aanwezig. Van de organisaties werden in deze periode relatief meer eisen op het gebied van personeelszaken gerealiseerd.

Ook tijdens de periode '77-'81 (Pais/Hermes) was de inbreng van de organisaties groot. De meeste organisaties wezen de nieuwe bekostigingssystematiek in het conceptontwerp van Van Kemenade af. Ook de CDA-fractie wees dit af. Op basis van deze reacties is het ontwerp van wet op dit onderdeel in hoge mate gewijzigd. Ook hier blijkt er weer sprake van een algemene inbreng van de organisaties. Uit het empirisch materiaal met betrekking tot de formeel geformuleerde eisen blijkt namelijk niet dat de eisen met betrekking tot de bekostigingsaspecten meer werden gerealiseerd.

Samenvattend hebben de organisaties op de grote lijnen van de wet een grote inbreng gehad. Met betrekking tot de eisen in de formele commentaren (vaak op het niveau van wetsartikelen) was er weinig invloed.

Professionalisering

Het proces van professionalisering zou, althans volgens de omschrijving van dit onderzoek, gerealiseerd worden door de invloed van actoren die door het departement op hun professionele achtergrond worden aangesproken. Uit de interviews bleek echter dat dit criterium om een onderscheid te maken tussen organisaties niet hanteerbaar is. Ook de ICB en de Onderwijsraad worden niet volledig gerekend tot de professionele organisaties. Meerdere geïnterviewden stelden vast dat zeer beslist niet alleen de deskundigheid van een persoon als criterium gold voor het lidmaatschap van de ICB of de Onderwijsraad, maar ook bijvoorbeeld de politieke achtergrond. Vandaar dat het proces van professionalisering hier dan ook meer in z'n algemeenheid zal worden beschreven.

De invloed van deskundigen, wetenschappers etc. op het beleidsproces is zeer versnipperd en divers van aard geweest (meer uitvoerig over de rol van de wetenschap is Doornbos, 1985, p. 79 e.v.). In de persoon van Van Gelder was de wetenschap reeds betrokken bij het genoemde NOV-rapport van 1965. Van Gelder was één van de belangrijkste betrokkenen hierbij. Door zijn vele contacten met de onderwijswereld had hij vanuit de wetenschappelijke hoek een inbreng in de ideevorming met betrekking tot de integratie van de kleuter- en lagere school en andere onderwijsvernieuwingen. Ook bij de publikatie van de Wiardi Beckmanstichting 'Uitgangspunten voor onderwijsbeleid' van 1973 was hij betrokken. Een tweede belangrijke wetenschappelijke inbreng was de SVO-nota 'Opstaan tegen zittenblijven' (1969). Mede op basis hiervan schreven de organisaties hun afwijzende commentaren op het Voorontwerp. Een derde te signaleren wetenschappelijke inbreng was de achtergrond van de bewindspersoon Van Kemenade, hij kwam uit de wetenschappelijke wereld. Een vierde belangrijke wetenschappelijke inbreng ontstond door het aantrekken van min of meer onderwijskundig geschoolden op bijvoorbeeld het departement, maar ook in adviescommissies en in onderwijsorganisaties. Ten slotte een vijfde te onderscheiden inbreng vanuit de wetenschap is de legitimatie die Idenburg in een wetenschappelijk artikel in het begin van de zeventiger jaren gaf aan de sturende en richtinggevende functie van de overheid in het onderwijs (constructief onderwijsbeleid).

Samenvattend was de professionele in-

breng, hoewel indirect van aard, in alle fasen van het beleidsproces aanwezig.

4.3 *Rivaliserende processen*

Politisering en bureaucratisering

In deze paragraaf zal de spanningsverhouding beschreven worden tussen enerzijds het parlement en de bewindslieden en anderzijds de ambtenaren. Begonnen wordt met de verhouding ambtenaren-bewindslieden.

Ten tijde van Grosheide was de inbreng helder. De bewindspersoon formuleerde de algemene lijnen, de ambtenaren vulden deze in, waarbij zij een ruime vrijheid kregen. Ten tijde van Schelfhout hadden de ambtenaren duidelijk minder inbreng. Bij de keuze voor de procedure van realisatie van de WBO werden zij niet betrokken; en zij waren het met de uiteindelijke keuze niet eens. Feitelijk weigerden twee hoge ambtenaren hun medewerking. Bij Van Kemenade was de situatie anders. Toen konden de ambtenaren meedenken en hun eigen creativiteit laten gelden. De uiteindelike beslissingen werden wel door de bewindspersoon genomen, maar in het beleidsproces was deze eerder meedenker dan iemand die alleen maar richtlijnen gaf. In de eerste periode van Pais/Hermes deed zich eenzelfde situatie voor als ten tijde van Schelfhout. De ambtenaren weigerden anders dan in strikt technische zin hun medewerking te verlenen. Een wetsontwerp waarbij zij tijdens de ontwikkeling sterk betrokken waren geweest, wilden ze niet zomaar aan de kant schuiven. Daarnaast bestond er ook wantrouwen bij de bewindspersonen. Hermes kon toen hij wilde gaan wijzigen moeilijk overweg met de ambtenaren, die Van Kemenade nadrukkelijk om zich heen had verzameld. Deze situatie werd versterkt doordat de ambtenaren niet echt betrokken werden bij het beleidsproces: de bewindspersonen gaven richtlijnen, maar namen bijvoorbeeld geen besluiten ter tafel, een handelwijze die men bij Van Kemenade volstrekt niet gewend was. In de loop van de periode Pais/Hermes is deze sfeer in positieve zin veranderd. Bij de parlementaire behandeling werden de ambtenaren weer meer betrokken.

Wat betreft de verhouding parlementsleden-ambtenaren bleek het volgende. Tot aan de periode Pais/Hermes zijn er geen aanwijzingen voor enige contacten tussen departement en parlement; van beide zijden was daaraan geen behoefte. Tijdens de periode Pais/Hermes waren er in de informele sfeer wel contacten tussen enkele PvdA-onderwijsfractiespecialisten en enkele topambtenaren. Daarnaast bestond er tijdens de parlementaire behandeling van de WBO een reeks formele contacten. In deze contacten gaven de ambtenaren technisch-juridisch advies aan de parlementsleden over amendementen onder goedkeurend oog van de bewindspersonen. In dit contact was er sprake van een zekere spanningsverhouding. In de eerste plaats oordeelden de ambtenaren over de bruikbaarheid van de voorstellen, bijvoorbeeld of ze strijdig zijn met de wet of andere wetten, of dat door dat amendement vele andere wetten veranderd moesten worden. In de tweede plaats moesten de parlementsleden voorzichtig zijn in hun vragen om advies. Zodra een verzoek voor een tekst namelijk op het departement binnenkomt ligt deze bij wijze van spreken op vrijwel hetzelfde moment op het bureau van de bewindspersonen. Door een amendement in de fractie zelf te vervaardigen kun je in de parlementaire discussie een zekere voorsprong hebben.

Democratisering en bureaucratisering

De spanningsverhouding parlementsleden-ambtenaren is in het voorgaande behandeld. Reden om deze paragraaf te beperken tot de verhouding tussen ambtenaren en pressiegroepen.

De pressiegroepen blijken erg afhankelijk van de ambtenaren. De pressiegroepen brengen hun commentaren in en de bewindspersonen beschikken in overleg met de ambtenaren. Er zijn echter geen aanwijzingen dat de onderwijsorganisaties het ambtelijk apparaat als hinderlijk zouden ervaren omdat bijvoorbeeld de ambtenaren door hun kennis de eisen van de organisaties voortdurend zouden weerleggen. Er heerste onder de informanten een algemene tevredenheid over de gerealiseerde wet. Gezien het feit dat slechts een klein deel van hun eisen gerealiseerd is, is dit op z'n minst opvallend. De personeelsorganisaties en de ICB zeiden dat de WBO gerealiseerd was zoals ze dat wilden. Met name de organisaties uit de bijzondere kring stelden vast dat de bekostigingsaspecten volgens hun wensen gerealiseerd waren. Als

men kritiek had op het feit dat een beleidseis niet was overgenomen, dan wees men altijd naar de bewindspersoon en niet naar de betreffende ambtenaren.

Professionalisering en bureaucratisering
Deze spanningsverhouding wordt tijdens de totstandkoming van de WBO als sterk functioneel gekenmerkt. Voorbeeld hiervan is de professionele onderwijskundige inbreng van de inspectie in de ambtelijke commissie ten behoeve van het Voorontwerp ('66-'70), waardoor Grosheide nieuwe onderwijskundige ontwikkelingen wilde bewerkstelligen. Ook door de inbreng van Van Kemenade (met zijn wetenschappelijke achtergrond) in de projectgroep die de wet maakte konden de ambtenaren onderwijskundige vernieuwingen in de wet opnemen. Bij dit beleidsproces waren op dat moment indirect ook ambtenaren betrokken, die pas op het ministerie waren aangetrokken vanwege hun onderwijsdeskundigheid. Ook hun inbreng werd door de ambtenaren als functioneel ervaren. Niets duidt op een hinderlijke of rivaliserende relatie tussen de professionele deskundigen en de ambtenaren.

Politisering en democratisering
Deze spanningsverhouding komt tot uiting door een drietal typen relaties, namelijk: 1. Tussen het parlement en organisatie; 2. Bewindspersonen en parlement en 3. Bewindspersonen en organisaties.

Over het algemeen wordt de inbreng van de organisaties als functioneel gewaardeerd. De parlementsleden gebruiken de commentaren tijdens de parlementaire behandeling. De relatie is echter beslist niet wederkerig. De organisaties dienen naar het parlement te gaan, andersom vindt er nauwelijks een uitnodiging plaats. De parlementsleden worden dan ook door vrijwel alle geïnterviewden uit de organisaties als nauwelijks geïnteresseerd gekarakteriseerd totdat er sprake is van de parlementaire behandeling. De uitzondering hierop vormt de onderwijsspecialist van het CDA, die na het uitkomen van het conceptontwerp contact zocht met de organisaties om zodoende scherpe commentaren te krijgen. Over de commentaren die de organisaties op de verschillende wetsontwerpen gaven hebben de parlementsleden geen contact gezocht met de organisaties. Kortom: het parlement lijkt de organisaties alleen functioneel te gebruiken als het wetsontwerp in de Kamer wordt behandeld.

Van een relatie tussen bewindspersonen en parlementsleden was in hoofdzaak sprake tijdens de parlementaire behandeling. Geconstateerd kan worden dat een bewindspersoon een zeer grote vrijheid in handelen kreeg, ook van de regeringspartijen. Het parlement was nauwelijks betrokken bij de voorbereiding van de verschillende ontwerpen; zij wenste dit ook niet expliciet. Als een bewindspersoon dan echt 'in de fout' blijkt te zijn gegaan, dan wordt de bewindspersoon bij een discussieversie niet formeel benaderd, maar via de onderwijsorganisaties. Kortom: het parlement kiest ervoor om pas invloed uit te kunnen oefenen tijdens de parlementaire behandeling.

In de verhouding tussen bewindspersonen en organisaties ligt het zwaartepunt bij de bewindspersonen. Organisaties kunnen hun eisen pas gerealiseerd krijgen als ze door het parlement worden gedragen (bijvoorbeeld de grote lijnen ten aanzien van de onderwijsinhoudelijke bekostigingsaspecten). Uit het voorgaande bleek dat slechts 21,2% van de beleidseisen geheel werd gerealiseerd. Kortom: er is zeer beslist geen sprake van een corporatieve democratie, het zwaartepunt ligt bij de bewindslieden.

Politisering en professionalisering
De processen politisering en professionalisering lijken tijdens het ontstaan van de WBO niet rivaliserend te zijn geweest. De reeds meerdere malen genoemde inbreng van professionele onderwijsdeskundigen werd functioneel gebruikt. Van die zijde kwam er althans formeel geen enkele kritiek op het wetsontwerp, alleen dat de procedure sneller moest gaan.

Democratisering en professionalisering
Ook de processen democratisering en professionalisering waren niet rivaliserend tijdens het beleidsproces. De beleidsbeslissingen die mede werden gefundeerd op overtuigingen, die via de weg van publieke democratie naar voren waren gebracht, waren niet in strijd met overwegingen, die op grond van deskundigheid werden ingebracht.

5 *Afsluiting*

Het bleek niet mogelijk bepaalde actoren aan te wijzen die duidelijk de overhand hadden. Uit het parlement was alleen het CDA (en dan nog alleen met betrekking tot de bekostigingsaspecten) nauw betrokken bij de beleidsvoorbereiding van de WBO. De ambtenaren manifesteerden zich soms wel uitdrukkelijk als 'tegenpool' van de betreffende bewindspersoon(en), maar hadden inhoudelijk uiteindelijk geen invloed. De organisaties hadden alleen op de grote lijnen veel invloed. De bewindspersonen speelden een overwegend belangrijke rol in het beleidsvoorbereidingsproces.

De relaties, parlement en bewindspersonen versus ambtenaren, parlement versus ambtenaren en parlement versus organisaties kunnen als rivaliserend worden gekenmerkt.

Ondanks de uitgebreidheid van de beschrijving zijn er in verklarende zin nogal wat 'losse einden' aanwezig, zoals de volgende onbeantwoorde vragen bijvoorbeeld laten zien: 1. Wat is de functie van de formeel ingebrachte beleidseisen van de onderwijsorganisaties; welke eisen waren voor hen van belang en welke niet en hoe uitte zich dat in de mate van realisatie? en 2. Waarom bleek de wet uiteindelijk voor alle betrokken actoren zo acceptabel?

Daarnaast dient erop gewezen te worden dat dit onderzoek slechts een zeer beperkt gedeelte van het beleidsproces rond de nieuwe basisschool omvat. Allerlei regelingen uit de wet moeten worden uitgewerkt. Daarna dient het gewenste beleid, zoals in de wet geformuleerd, te worden uitgevoerd. In beleidsonderzoek dienen deze fasen mede te worden betrokken. Onderzoek dient de vraag in beschouwing te nemen welke invloedsverhoudingen zich in deze stadia van het beleidsproces manifesteren.

Door een vergelijk van de invloedsverhoudingen bij verschillende beleidsprocessen (bijvoorbeeld bij andere wetten of vormen van regelgeving en het betrekken van de uitvoeringsfase in de studie) kan de gepresenteerde empirische onderbouwing van de onderscheiden (rivaliserende) beleidsprocessen sterk worden uitgewerkt. Daarmee zou een belangrijke bijdrage aan de totstandkoming van een theorie over invloedsverhoudingen in het Nederlands onderwijsbestel geleverd kunnen worden.

Noot

1. Bij het onderzoek waren prof. dr. J. M. G. Leune en drs. A. L. Heinink als begeleiders betrokken.

Literatuur

Albrow, M., *Bureaucratie.* Rotterdam: Universitaire Pers, 1971.

Anderson, R. C., A sociometric approach to the analyses of interorganizational relationships. In: W. E. Evan (Ed.), *Interorganizational relations, selected readings.* Harmonds worth: Penguin, 1976.

Bachrach, P. and M. Baratz, *Power and Poverty, Theory and Practice.* London: 1970.

Braam, G. P. A., *Invloed van bedrijven op de overheid: een empirische studie over de verdeling van maatschappelijke invloed.* Meppel: Boom, 1974.

Daalder, H., *Politisering en lijdelijkheid in de Nederlandse politiek.* Assen: van Gorcum, 1974.

Doornbos, K., *Opstaan tegen zittenblijven.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1969.

Doornbos, K., Het voorspel tot de nieuwe basisschool (1960-1980): de initiatie van een innovatieproces. *Pedagogische Studieën,* 1985, *62,* 71-84.

Easton, D., *A framework for political analysis.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1965.

Evan, W. E. (Ed.), *Interorganizational relations; selected readings.* Harmondsworth: Penquin, 1976.

Felling, A. J. A., *Lokale macht en netwerken; Een methodologische terreinverkenning.* Alphen aan de Rijn: Samson, 1974a.

Felling, A. J. A., *Sociaal-netwerkanalyse.* Alphen aan de Rijn: Samson, 1974b.

Groot, A. D., *Methodologie; Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen.* 's-Gravenhage: Mouton, 1961.

Helmers, H. M. e.a., *Graven naar macht; Op zoek naar de kern van de Nederlandse economie.* Amsterdam: Van Gennep, 1975.

Hoogerwerf, A., *Beleid Belicht 1.* Alphen aan de Rijn: Samson, 1972.

Kemenade, J. A. van (red.), *Onderwijs: Bestel en Beleid.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Kooiman, J., *Besturen is beslissen: Een analyse van besluitvorming bij de overheid getoetst in San Francisco.* Meppel: Boom, 1971.

Leemans, A. F., De totstandkoming van het beleid. In: A. Hoogerwerf (red.), *Beleid Belicht 1.* Alphen aan de Rijn: Samson, 1972.

Leune, J. M. G., Besluitvorming in het onderwijsbestel. In: J. A. van Kemenade *Onderwijs: Bestel en Beleid.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Leune, J. M. G., *Onderwijsbeleid onder druk; Een historisch-sociologisch onderzoek naar het opereren van lerarenverenigingen in het Nederlandse onderwijsbestel.* Groningen: Tjeenk Willink, 1976.

Nieuwe onderwijsvormen voor 5 tot 13 à 14 jarigen: Algemene Bond van Onderwijzend Personeel. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1969, 1965 (1).

Rosenthal, U. M., M. P. C. M. van Schendelen en G. H. Scholten, *Openbaar bestuur: organisatie, beleid en politieke omgeving.* Alphen aan de Rijn: Samson, 1980 (2).

Schaveling, J., *Besluitvormingsprocessen en de Wet op het Basisonderwijs;* een onderzoek naar de totstandkoming van de Wet op het Basisonderwijs. Doctoraalscriptie. Uitgegeven bij het RION te Groningen.

Schendelen, M. P. C. M. van (red.), *Kernthema's van de politicologie.* Meppel: Boom, 1976.

Scholten, G. H., Easton's systems analysis en het Nederlandse politieke systeem; een eerste verkenning. *Acta Politica,* 1968, *3,* 3, p. 214-238.

Uitgangspunten voor onderwijsbeleid: Wiardi Beckman Stichting. Deventer: Kluwer, 1973.

Curriculum vitae

J. Schaveling (1956) behaalde na de pedagogische academie in 1983 het doctoraal examen onderwijskunde (cum laude) te Groningen. Hij is sinds enkele jaren als onderzoeker werkzaam bij het RION – Instituut voor Onderwijsonderzoek en is daarnaast onderwijsadviseur. Zijn specialisaties zijn onderwijsbeleid en schoolorganisatie. Op beide terreinen schreef hij publikaties.

Adres: RION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen, tel.: 050-636680/636634.

Manuscript aanvaard 25-6-'85.

Summary

Schaveling, J. 'Decisionmaking in Dutch educational policy: the process followed in preparing the new primary education act.' *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 26-37.

In this article a summarized report is given of a research project on the process of preparing the new act on primary education, which has come into operation in August 1985. The aim of the research and this article is to contribute to the understanding of decision-making processes in educational policy. The main interest of this research project is how several actors involved influenced the process of preparing the new act effectively and whether they turned out to be competitive.

The methods used in carrying out this research project are qualitative ones: analyzing documents and interviewing Ministers, Secretaries of State, officials, members of parliament and representatives of interest groups.

It became obvious that none of the participants dominated the process. The contribution of parliament to the whole process of developing the new act turned out to be a small one. The officials sometimes opposed the government but in the end they turned out to have had no influence on the content of the act. The interest groups only influenced the outlines of the act. The Ministers and Secretaries of State were the most important and influential actors.

Onderzoek voor het Reken/Wiskunde-onderwijs

Verslag van een NVORWO-conferentie te Noordwijkerhout, 23 en 24 mei 1985

1 *Inleiding*

In mei 1984 werd in het kader van de Nederlandse Vereniging voor de Ontwikkeling van het Reken/Wiskunde-onderwijs (NVORWO) een werkgemeenschap van onderzoekers en curriculumontwikkelaars opgericht, die jaarlijks zou samenkomen op een meerdaagse conferentie. Deze bijeenkomsten zouden de gelegenheid bieden tot informatie-uitwisseling over lopend onderzoek en tot collegiaal adviseren over toekomstige projecten, en zo bij kunnen dragen aan de noodzakelijke coördinatie en continuïteit van het onderzoek op het gebied van het reken/wiskunde-onderwijs in Nederland.

Op 23 en 24 mei 1985 vond in het Leeuwenhorst Congrescentrum te Noordwijkerhout dan de eerste officiële conferentie van deze werkgemeenschap plaats, waaraan door een dertigtal onderzoekers en ontwikkelaars werd deelgenomen. In zijn inleiding tot de conferentie wees prof. K. Koster (R.U. Groningen), voorzitter van de werkgroep, op het aparte karakter van deze bijeenkomst. Zij onderscheidde zich van andere conferenties (zoals de Onderwijsresearchdagen) niet enkel door de aard van de thema's die aan bod kwamen, maar vooral door het perspectief van waaruit deze onderwerpen benaderd werden: de uitdrukkelijke en rechtstreekse gerichtheid op de optimalisering van de reken/wiskunde-onderwijspraktijk. Veel van het onderzoek is dan ook te karaktiseren als *ontwikkelingsonderzoek*, d.w.z. onderzoek dóór feitelijke veranderingen van de bestaande onderwijspraktijk. Kenmerkend daarbij is, dat het onderzoeksresultaat zelf een veranderde praktijk is en niet slechts kennis ten behoeve van verandering van die praktijk. De grote complexiteit van dit soort onderzoek dwingt op verscheidene momenten evenwel ook tot theoretisch onderzoek en tot constaterend of descriptief (en vaak ook meer detaillistisch) onderzoek, maar ook dit onderzoek is dan niet zozeer gericht op puur methodologische kwesties of toetsing van theoretische modellen, maar op het oplossen van vragen en problemen die rijzen bij het ontwikkelingsonderzoek. De belangrijkste drijfveren die deze groep onderzoekers en ontwikkelaars wellicht samenbinden zijn vooral bepaalde overeenstemmingen in denkbeelden over verbeterd reken/wiskunde-onderwijs en over methoden volgens welke zulk onderwijs ingericht en ontwikkeld kan worden.

Gedurende de conferentie werden zes Nederlandse onderzoeksprojecten op het gebied van (vernieuwd) reken/wiskunde-onderwijs voorgesteld en besproken. Zij waren verdeeld over drie thema's: evaluatie, speciaal onderwijs en innovatieproblematiek.

2 *Evaluatieproblematiek*

E. Harskamp (RION) bracht verslag uit over het onderzoeksproject 'Vergelijking van reken/wiskunde-methoden in het basisonderwijs'. Het doel van dit project is zicht te krijgen op de door methodemakers nagestreefde doelstellingen en op de mate waarin deze objectieven door leerlingen die met de betreffende methoden gewerkt hebben, effectief bereikt worden. Er werd uitgegaan van het zogenaamde weddenschapsmodel: aan de uitgevers/schrijvers van zeven frequent gebruikte rekenmethoden werd gevraagd aan te duiden welke doelstellingen zij – naast die van de CITO-eindtoets – belangrijk vonden en getoetst wilden zien. Op basis van deze reacties is een aanvullende toets ontwikkeld bestaan uit de rubrieken 'schatten', 'verhoudingen', 'meten' en 'combinatoriek'. Deze

extra-toets werd aan 217 vijfde- en zesdeklassers schriftelijk en collectief ter oplossing voorgelegd. Daaruit bleek dat deze toets voldoende betrouwbaar is om als bijkomend evaluatie-instrument in het hoofdonderzoek te worden gebruikt.

J. de Lange (OW&OC) gaf een schets van het HEWET-experiment, waarin een programma voor het nieuwe vak wiskunde A voor de hoogste klassen van het voortgezet onderwijs ontwikkeld en uitgeprobeerd wordt. Een van de problemen waarop men gestoten is, is dat leerkrachten er niet in slagen adequate proefwerken voor dit nieuwe vak op te stellen. Omwille van de sterke klemtoon die in wiskunde A gelegd wordt op creatief, flexibel en kritisch denken, zijn klassieke 'paper-and-pencil' -toetsen immers ongeschikt voor evaluatie. Het HEWET-team werkt thans aan de ontwikkeling van alternatieve toetsvormen, die tegelijk recht doen aan de basisfilosofie en de doelstelling van dit nieuwe vak, en aan de noodzakelijke eisen van toetsconstructie (zoals objectiviteit).

3 *Rekenen in het speciaal onderwijs*

H. van Luit (K.U. Nijmegen) rapporteerde over een onderwijsexperiment waarin drie leerlingen uit het ZMOK-VBO-onderwijs een training kregen in het vermenigvuldigen en delen. Volgens Van Luit vereisen deze leerlingen een specifieke training omdat zij falen in het spontaan produceren en adequaat gebruiken van bepaalde informatieverwerkings- en geheugenstrategieën waarvoor kinderen uit het regulier onderwijs wel beschikken. In deze sterk gestructureerde training wordt de leerling stapsgewijs en aan de hand van aangeleerde regels het vermenigvuldigen en delen onderwezen. Op het einde van de training bleek dat de drie leerlingen de vaardigheid in het vermenigvuldigen en delen behoorlijk verworven hadden.

M. van de Heuvel stelde de rekendidactiek in het buitengewoon onderwijs ter discussie. De vernieuwing in de richting van meer realistisch en probleemgericht reken/wiskunde-onderwijs die zich de laatste jaren binnen het Nederlands regulier onderwijs heeft voltrokken, heeft zich (nog) helemaal niet doorgezet in het buitengewoon onderwijs. Dit heeft te maken met veronderstelde eigenaardigheden van LOM-kinderen t.o.v. kinderen uit het reguliere onderwijs (bijvoorbeeld: LOM-kinderen hebben geen structureringsvermogen, kunnen zich niet concentreren ...) en met de verwachte consequenties die dit anders-zijn van die kinderen voor de (reken)didactiek met zich meebrengt (bijvoorbeeld: LOM-kinderen behoeven sterke structurering van de leerstof, veelvuldig en systematisch inoefenen ..), aldus Van den Heuvel. Zij pleitte ervoor om het antwoord op de vraag naar de mogelijkheden van realistisch reken/wiskunde-onderwijs op de LOM-school niet te baseren op vooroordelen, maar op de resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

4 *Innovatieproblematiek*

R. de Jong (R.U. Utrecht) bracht verslag uit van zijn onderzoek naar de invloed van Wiskobas op de ontwikkelingen in het reken/wiskunde-onderwijs op de basisschool in Nederland. In deze studie werden de Nederlandse rekenmethoden opgesplitst in drie groepen: voor (1965-70), tijdens (1970-80) en na (1980-85) Wiskobas. Elke methode werd door vijf onafhankelijke deskundigen geanalyseerd op de aanwezigheid van het Wiskobas-ideeëngoed en -materiaal. Daarvoor werd gebruik gemaakt van een instrument waarbij van tweeëntwintig typische en exclusieve kenmerken van Wiskobas (bijvoorbeeld: pijlentaal aangezet vanuit z.g. autobusproblemen, veelzijdige aandacht voor verhoudingen, vermenigvuldigen en delen volgens 'progressieve schematisering') op een vier-puntenschaal moest worden aangeduid in hoeverre zij (op een getrouwe wijze) in de methode terug te vinden zijn. Vooral in de laatste periode blijkt de invloed van Wiskobas op de Nederlandse methoden voor reken/wiskunde-onderwijs onmiskenbaar.

E. van Rossum (K.H. Tilburg) ten slotte ging in op een andere belangrijke component van het onderwijsinnovatieproces, nl. de leerkracht. Hij wees erop dat mensen bepaalde impliciete denkbeelden hebben over fenomenen als leren en onderwijzen; deze referentiekaders zijn in belangrijke mate bepalend voor de manier waarop een leerkracht een bepaalde inhoudelijke of organisatori-

sche vernieuwing ontvangt, interpreteert en gestalte geeft in zijn of haar didactisch handelen. Van Rossum pleitte ervoor om in de opleiding en bijscholing van leerkrachten meer aandacht te besteden aan het exploreren en thematiseren van deze 'epistemologische referentiekaders'.

Naast de zes vermelde Nederlandse bijdragen werd ook nog een referaat gehouden door Dr. A. Bell van het Shell Center of Mathematics Education, Nottingham, Engeland, dat grote bekendheid geniet onwille van het onderzoeks- en ontwikkelingswerk dat daar op het gebied van het rekenen verricht wordt. Bell gaf een overzicht van recent onderzoek naar de moeilijkheden die basisschoolleerlingen ondervinden bij het begrijpen en toepassen van de rekenkundige basisbewerkingen vermenigvuldigen en delen, en naar de mogelijkheid om deze moeilijkheden te vermijden en/of weg te werken via aangepast wiskunde-onderwijs.

5 *Afsluiting*

Tijdens de slotdiscussie werd vooreerst gezocht naar de inhoudelijke problemen waaraan in het (toekomstig) onderzoek prioriteit zou moeten gegeven worden. Als belangrijke onderzoeksvragen werden gezien: 1. hoe groeien de formeel-wiskundige begrippen en operaties uit de informele inzichten en strategieën waarover kinderen op grond van hun voor- en buitenschoolse ervaringen beschikken; 2. welke zijn de oorzaken van de fouten en misvattingen van leerlingen i.v.m. rekentaken en hoe kunnen die verholpen worden; 3. hoe moeten z.g. contextopgaven er precies uitzien en op welke wijze moeten zij in het onderwijsleerproces ingeschakeld worden om hun begripsvormende en toepassingsfunctie optimaal te vervullen? Vanuit structureel oogpunt werd beslist de mogelijkheid te onderzoeken om de volgende conferentie van de werkgemeenschap open te stellen voor alle geïnteresseerde onderzoekers op het gebied van reken/wiskunde-onderwijs in Nederland. De werkgemeenschap wil daarmee uitdrukking geven aan haar intentie om een zo breed mogelijk forum te vormen ten behoeve van de ontwikkeling van het reken/wiskunde-onderwijs.

L. Verschaffel (K.U. Leuven)
B. van Oers (V.U. Amsterdam)

Boekbespreking

G. W. Meijnen, *Van zes tot twaalf. Een longitudinaal onderzoek naar milieu- en schooleffecten van loopbanen in het lager onderwijs,* (SVO-reeks 79), Flevodruk, Harlingen, 1984, 176 pag., *f* 27,50 ISBN 90 6472 045 2.

J.C. van der Wolf, *Schooluitval, een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het reguliere onderwijs,* Swets en Zeitlinger, Lisse, 1984, XI + 174 pag., *f* 33,— ISBN 90 265 0566 3

Deze twee boeken, die in hetzelfde jaar zijn verschenen en die ongeveer evenveel publieke belangstelling hebben getrokken, verschillen ondanks de vele overeenkomsten sterk. Beide studies gaan over het mogelijk effect dat scholen - hun inrichting, het curriculum, de taakopvatting van leerkrachten - kunnen hebben op de loopbanen van hun leerlingen. Beide auteurs menen verschillen in effecten van scholen gevonden te hebben: Meijnen op de leerprestaties in I.Q.-ontwikkelingen van leerlingen op een aantal lagere scholen in de stad Groningen; Van der Wolf op de schooluitval in lagere scholen in Oud-West in Amsterdam.

Beide boeken zijn in de publiciteit gekomen, omdat men meende dat zij de opvattingen over de gewenste en ten dele ook uitgevoerde onderwijsvernieuwing van de afgelopen decennia zouden weerleggen. Beide studies passen binnen dezelfde richting, die het onderzoek heeft ingeslagen sinds duidelijk is geworden dat materiële verschillen tussen scholen (boven een bepaald minimum-niveau aan materiële voorzieningen) nauwelijks meer gevolgen hebben voor de leerprestaties en schoolloopbanen van de leerlingen (bv. door de studie van Coleman, 1966 en Jencks, 1972). Deze nieuwe stroming binnen het onderzoek zoekt de belangrijkste verschillen tussen scholen vooral in het schoolklimaat, in de wijze waarop leerkrachten en leerlingen met elkaar omgaan, in de eisen die men aan leerlingen stelt, in de regels (geschreven en ongeschreven) die de school stelt aan docenten en leerlingen. De bekende studie van Rutter e.a. (1979) maar ook het nieuwe onderzoek van Coleman e.a. (1982) zijn enige Angelsaksische mijlpalen binnen deze richting. Beide Nederlandse studies laten inderdaad ook zien dat het schoolklimaat en de taakopvattingen van leerkrachten van betekenis zijn voor de leerprestaties en de schoolloopbaan van leerlingen op lagere scholen.

En toch mogen beide studies niet op één hoop geworpen worden. Tussen beide studies gaapt een bijna niet te overbruggen kloof in onderzoekskwaliteit en dus in betrouwbaarheid van hun conclusies.

De kwaliteit van de dissertatie van Van der Wolf is immers vergeleken bij die van de studie van Meijnen veel te gering. Van der Wolf onderzoekt de oorzaken van schooluitval in de lagere scholen. Hij zet zich daarbij af tegen de orthopedagogische tradities, die volgens hem de oorzaak van schooluitval (met name verwijzing naar het buitengewoon onderwijs, zitten blijven en een lage keuze in het voortgezet onderwijs) uitsluitend in het kind en zijn milieu zoekt. Hij meent, duidelijk geïnspireerd door Rutter, dat de schoolinterne factoren daarbij onderschat kunnen zijn. Hij voerde daarom in de winter van 1982 een survey onder leerlingen en leerkrachten van 13 lagere scholen uit. Hij bestookt beide groepen respondenten met een grote batterij vragen, bijeen gesprokkeld uit een groot aantal schalen. Waarom deze vragen nu juist gekozen zijn, wordt de lezer nooit echt duidelijk gemaakt. Zo blijft het verbazingwekkend dat het sociaal milieu van de individuele leerlingen, ondanks de verbale aandacht daarvoor in de inleidende hoofdstukken, in het gerapporteerde onderzoek volledig buiten beschouwing blijft. Ik vrees dat dit komt doordat Van der Wolf de theoretische implicaties van zijn analyse-model niet voldoende van tevoren doordacht heeft. Het gaat immers bij een school-effectenonderzoek er niet alleen om aan te tonen dat tussen scholen (of klassen daarbinnen) verschillen bestaan. Het gaat erom aan te tonen dat bepaalde kenmerken van sociale structuren of organisaties, zoals scholen, een eigenstandige invloed uitoefenen op het gedrag van de deelnemers binnen die organisaties, en dat dit effect niet verklaard kan worden uit individuele kenmerken van die participanten. Dit multi-level karakter van zijn studie (zie bv. Van den Eeden en Hauer, z.j.), dit sociologische aspect van zijn probleemstelling heeft Van der Wolf in het geheel niet gezien. Daardoor maakt hij één van de meest klassieke fouten in de sociologie, nl. de ecologische fout. Verschillen in gedrag van deelnemers uit uiteenlopende sociale organisaties worden daarbij op conto van die organisaties geschreven, zonder dat nagegaan wordt of deze verschillen niet uit andere individuele verschillen tussen de deelnemers voortvloeien. Deze onbekendheid met deze klassieke fout laat Van der Wolf duidelijk zien wanneer hij analyses op leerling-leerkrachtniveau, op klasniveau en op schoolniveau naast elkaar behandelt zonder deze

op een of andere manier met elkaar te verbinden.

Ook op andere wijze blijkt dat Van der Wolf zijn probleemstelling onvoldoende heeft doordacht. Hij neemt aan dat schooluitval voortvloeit uit kenmerken van scholen en de daaraan verbonden leerkrachten. Hij lijkt zich niet te realiseren dat de richting van de causale beïnvloeding ook met evenveel recht omgekeerd kan lopen. Scholen, die nogal constant schooluitvalpatronen hebben, trekken daardoor bepaalde leerkrachten aan en stoten andere af. Op grond van de Van der Wolf-analyse kan men nu even goed betogen dat scholen met lage leerprestaties een hoog uitvalpatroon en een groot verloop van leerkrachten kennen, waardoor zij veel jonge leerkrachten hebben. Scholen met hogere leerprestaties en een laag uitvalpatroon, hebben een veel minder groot verloop waardoor ze oudere leerkrachten kunnen vasthouden, maar ook gemakkelijker leerkrachten met ervaring kunnen aantrekken. De verschillen tussen de onderzochte scholen zouden dus voor hetzelfde geld daarom geheel op het conto van deze recruteringsverschillen geschreven kunnen worden. Deze alternatieve causale ordening, die Van der Wolf zelfs niet aanroept maar die op basis van zijn resultaten even plausibel is, zet al zijn conclusies op losse schroeven. Studies naar effecten van organisaties moeten, zoals reeds lang bekend is, steeds rekening houden met de mogelijkheid van concurrerende causale modellen en met de invloed van verschillen in recrutering.

De studie van Meijnen weet al deze ernstige feilen te vermijden. Hij past zeer gewetensvol een multilevel ananlyse toe. Steeds controleert hij of effecten van de verschillende curricula niet veroorzaakt worden door de kenmerken van de individuele leerlingen, zoals het ouderlijk milieu en de wijze van socialisatie binnen het gezin. Helaas is dit boek slechts een samenvatting van een veel uitgebreider onderzoeksverslag, waarin uitvoerig juist op dit multi-level karakter van schooleffecten wordt ingegaan. Ook heeft Meijnen uitsluitend longitudinale gegevens gebruikt, in plaats van een momentopname. Hij volgt deze groep leerlingen (het zgn. 'Groningen cohort') sinds het begin van de lagere school, waarover hij in zijn dissertatie reeds rapporteerde (Meijnen, 1977). Hij loopt daardoor veel minder het risico dat hij ad hoc analysemodellen gebruikt. Hij bouwt voort op en is vertrouwd met soortgelijke loopbaanmodellen, waardoor zijn conclusies ook beter gefundeerd zijn. Meijnen vindt overigens effecten van schoolkenmerken, met name van de verschillende typen curricula, die in de Groningse lagere scholen gebruikt werden. In dit verband is het interessant op te merken dat deze curricula-typen niet op één duidelijke dimensie (bv. vernieuwend versus traditioneel of een soortgelijke dichotomie) onder te brengen zijn, zoals in allerlei meer normatieve beschouwingen over het onderwijs vaak verondersteld wordt. Kleven er dan geen bezwaren aan de studie van Meijnen? Uiteraard kleven er bezwaren aan zijn onderzoek, omdat in elk onderzoek, hoe goed dan ook, compromissen gesloten moeten worden bij de datavergaring en -analyses, arbitraire keuzen gemaakt moeten worden, e.d. Zo is een groot bezwaar dat Meijnen geen gelegenheid heeft gekregen observaties in de klassen en scholen te verrichten en moet hij zich derhalve alleen baseren op mededelingen van de leerkrachten, waarmee zonder twijfel niet de werkelijke gang van zaken in de scholen gemeten zal worden. Hetzelfde geldt voor het gezinspedagogisch klimaat, ook de meting daarvan is uitsluitend gebaseerd op uitspraken van de moeder, ook weer omdat de mogelijkheden voor observatie ontbraken. Ook ontbraken mankracht en middelen om de leerlingen, die naar andere scholen in en buiten Groningen vertrokken waren (buitengewoon onderwijs!), op verantwoorde wijze te volgen. Dit betekent dat Meijnen in feite alleen onderzoek verricht heeft met de 'normale' leerlingen, wat betekent dat zijn schattingen van de effecten foutief (d.w.z. meestal te laag) kunnen zijn.

Een ander bezwaar tegen zijn analyse heeft minder met een gebrek aan middelen te maken. Op een aantal plaatsen in zijn boek vermeldt Meijnen dat de milieu-compositie van de scholen effect heeft op het functioneren ervan. Milieu-compositie van een school geeft het aandeel van leerlingen, dat uit de verschillende sociale milieus afkomstig is, weer. Op de achtergronden daarvan gaat hij helaas niet verder in, hoewel het goed mogelijk is dat het hier niet om een schoolkenmerk gaat, maar om een buurtkenmerk. Dronkers en Schijf (1985) laten, ook voor Groningse lagere scholen, zien dat de milieu-compositie van scholen sterk beïnvloed wordt door de milieucompositie van de buurten waarin de scholen staan. Deze milieucompositie van de buurt vloeit op zijn beurt voort uit de kwaliteit van de woningen in de verschillende wijken. Indien dit correct is, is men hiermee een belangrijke buitenschoolse oorzaak, die in Nederland meestal met de mantel der liefde en der gelijke bekostiging bedekt wordt, op het spoor. Al deze en nog andere mogelijke kritiek neemt echter niet weg dat Meijnens studie, in tegenstelling tot die van Van der Wolf, ruimschoots de toets der kritiek kan doorstaan en vergeleken kan worden met buitenlandse studies, zoals die van Rutter en Coleman.

Samengevat: beide studies, hoewel hetzelfde onderwerp behandelend en min of meer dezelfde conclusies bereikend, kunnen niet op één lijn geplaatst worden. Van der Wolfs conclusies zijn op een zo zwakke analyse gebaseerd, dat zij daardoor niet-bruikbaar zijn geworden. Meijnens resultaten zijn daarentegen, ondanks de onvermijdelijke te-

kortkomingen, niet op zand maar op de rotsen gebouwd en vormen daardoor een goed uitgangspunt voor onderzoek en beleid.

J. Dronkers

Literatuur

Coleman, J. S. e.a., *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office, 1966.

Coleman, J. S. e.a., *Highschool achievement, public, catholic and private schools compared*. Basic Books, New York: 1982.

Dronkers, J. en H. Schijf, Buurten, scholen en ongelijke onderwijskansen. In: A. B. Berends, J. Dronkers, J. K. M. Gevers, J. de Jong-Gierveld, F. Lammertijn (Eds.), *Sociologisch Jaarboek 1985*. Van Loghum Slaterus, Deventer: 1985.

Eeden, P. van den en J. Hauer (Red.), *Analyse van multiniveaudata, theorie en toepassing*, SVO, Den Haag, z.j.

Jencks, C. e.a., *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York: Basic Books, 1972.

Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.

Rutter, M. e.a., *Fifteen Thousand Hours, secondary schools and their effects on children*. Open Books, Londen: 1979.

P. Mooren, H. Verdaasdonk en H. Verschuren (red.), *Kinderen letteren leren*, Zwijsen, Tilburg, 255 pag., *f* 36,60
ISBN 90 276 0098 8.

Op 21 december 1983 werd aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg een groots opgezet symposium gehouden onder de titel 'Letteren leren'. De bijdragen werden gebundeld en in 1984 onder de iets gewijzigde titel 'Kinderen letteren leren' gepubliceerd.

In zijn voorwoord wijst Mooren op de twee aspecten die in de titel naar voren komen, nl. de literatuuropvatting die een institutie erop nahoudt en de didactiek die moet zorgen voor de overdracht daarvan. De bijdragen zijn dan ook onderverdeeld in thema's die afgeleid zijn van deze instituties. Mooren stelt vervolgens dat het literatuuronderwijs longitudinaal en latudinaal benaderd moet worden. Men dient dus rekening te houden met een doorgaande lijn van de ene klas naar de andere klas, maar eveneens zal men moeten streven naar een integratie van het literatuuronderwijs in de overige vakken. In verschillende bijdragen worden hiervan voorbeelden gegeven.

Het symposium werd geopend door Fens. In zijn inleiding, die veel leesplezier verschaft, presenteert Fens het begrip 'het beslissende boek' en ontvouwt hij een nieuwe, niet geheel verrassende, 'leesfasentheorie'. Volgens hem doorloopt elke lezer in zijn leven vier (lees)perioden. De eerste duurt tot rond het twaalfde jaar en is een periode waarin het kind leest wat het mooi vindt. De taak van de opvoeder bestaat uit het aanbieden van de boeken die beslissend kunnen worden. De tweede periode duurt tot het vijftiende à zestiende jaar en daarover is, volgens Fens, weinig te zeggen, om de eenvoudige reden dat er niets gebeurt. Een probleem dat steeds weer wordt gesignaleerd. De derde periode wordt ingeleid met de kennismaking met het traditionele literatuuronderwijs. De individuele lezer verdwijnt en de lezer leest wat de literatuur voorschrijft als mooi en goed. Deze periode kan lang doorlopen; ook op de universiteiten wordt hieraan bijgedragen. Tijdens de laatste periode vindt de lezer zichzelf weer terug. Het is de periode die gekenmerkt wordt door vrijheid en reflectie. Wat nu opvalt, is, dat in deze periode dezelfde soort boeken gelezen wordt als in de eerste periode. He beslissende boek heeft zijn invloed doen gelden.

Met bovenstaande 'theorie' bracht Fens zijn kritiek op het huidige literatuuronderwijs duidelijk naar voren. Veel literatuuronderwijs bestaat, volgens hem, voornamelijk uit het afleren van het 'letteren lezen'. Gelukkig dat de bijdragen op het symposium, hoe summier ook, een aanleiding kunnen zijn (en in enkele gevallen ook al daadwerkelijk zijn) om hierin verbetering te brengen.

Twee vragen stonden tijdens het symposium centraal: Wat wordt er in en buiten de verschillende opleidingen ondernomen om letteren te leren? En: Hoe werkt dat in de schoolpraktijk?

De 18 bijdragen zijn verdeeld over een zestal thema's.

1. *De HBO-J en de opleidingen tot kleuterleider*

Drie bijdragen tot dit thema. Goeman-van Randen gaat in op 'het kinderboek als muzisch middel' en stelt dat een HBO-Jer zoveel inzicht in de diverse muzische middelen moet hebben dat in een bepaalde leefsituatie voor een bepaald kind het meest doelmatig middel gekozen kan worden. Zij laat zien dat het kinderboek tot die middelen behoort en illustreert dit aan de hand van enkele praktijkvoorbeelden. Haak noemt zijn bijdrage 'vorm geven aan beleven' en duidt daarmee zowel op de literatuur ('de inhoud moet echter vorm gegeven worden') als op het onderwijs in literatuur (o.a. hoe bereik je dat kinderen beleven, genieten, erva-

ren, verwerken, wat een tekst te bieden heeft?). Literatuuronderwijs geven is een tekst tot leven brengen. Simhoffer houdt een pleidooi voor thematisch literatuuronderwijs en vraagt daarvoor o.m. een positieve houding van de leerkrachten naar wat leerlingen bezighoudt en wat zij zelf te vertellen hebben.

2. *Het kleuter- en lager onderwijs*
Onder dit thema zijn drie, zeer praktisch gerichte, verslagen van activiteiten rond kinderboeken opgenomen. Quelle benadrukt nogmaals dat je niet bij lezen moet blijven steken en pleit voor een meer algemene kunstzinnige vorming, waarbij de ervaring als essentieel wordt onderkend. Dona en Van Trier doen verslag van activiteiten in de eerste klas, waarbij prentenboeken het uitgangspunt zijn. Luidinga omschrijft het leesonderwijs als primair communicatief onderwijs. Hij ziet als doelstelling van het leesonderwijs (en hierin is hij niet direct erg nieuw) de creatie van een zodanige leesgewoonte dat het lezen voor het verdere leven als onmisbaar wordt ervaren. In zijn bijdrage geeft hij verschillende voorbeelden van leesbevorderende activiteiten.

3. *PA en NLO*
Onder dit thema komen mensen aan het woord van de opleidingen die mensen voorbereiden op het geven van literatuuronderwijs. Dekkers geeft een summiere schets van de plaats die het lezen inneemt in het programma van de propaedeuse van de (toen nog toekomstige) PABO's. Uitgangspunt hierbij is dat het leesonderwijs geïntegreerd is in het gemeenschappelijke programma. Beuming grijpt eveneens de komst van de nieuwe PABO aan als een nieuwe kans om ontwikkelingen te stimuleren, waarbij hij vooral de nadruk legt op een integratie van lezen en schrijven. Hawinkels belicht het literatuuronderwijs vanuit de nieuwe lerarenopleidingen. Tijdens de opleiding zal, zo stelt hij, 'het vergroten van de culturele bagage van de studenten' zeker een aspect zijn waar veel aandacht aan besteed moet worden. Daarnaast staat uiteraard de beroepsopleiding. Hawinkels geeft schematisch weer hoe goed literatuuronderwijs er uit moet zien. Belangrijke begrippen hierbij zijn leesbereidheid, leesvaardigheid en leesplezier; begrippen die sterk op elkaar betrokken zijn.

4. *Veldgerichte projecten*
Onder de titel 'enkel middel en geen doel' geeft De Vries een beknopt overzicht van informatiebronnen over en verslag van onderzoek op het gebied van de kinder- en jeugdliteratuur in brede zin. Verschillende benaderingswijzen, als ook een schets van de toenemende (universitaire) belangstelling en enkele voorstellen voor onderzoek worden naar voren gebracht. De Zanger geeft een samenvatting van het project 'Werken met boeken' van de SLO. Veel van zijn bijdrage is reeds eerder verschenen in de reeks deelpublikaties n.a.v. dit project. Ruardi gaat uitermate beknopt in op de stichting Schrijvers School en Samenleving en Kakebeeke werpt een blik achter de schermen van de speelwerkbrief die de CPNB elk jaar omtrent de kinderboekenweek laat samenstellen.

5. *Traditionele vernieuwingsscholen*
Vanuit de Vrije School-pedagogie geeft Dekkers zeer kort enkele problemen rond literatuur als ontwikkelingsstof aan. Freudenthal-Lutter bespreekt het functioneel taalgebruik binnen het Jenaplanonderwijs. Geen bijdragen die erg veel nieuws naar voren brengen.

6. *School en bibliotheek*
Onder dit thema enkele bijdragen over de vraag in hoeverre de bibliotheken kunnen bijdragen aan het 'kinderen letteren leren'. Advisering van het lezerspubliek blijkt hierbij een van de belangrijkste taken te zijn.

De bundel wordt afgesloten met een nawoord van Verdaasdonk. Hierin wijst hij o.m. op het ontbreken van onderzoek naar het keuzegedrag van lezers en naar de aard en rol van literatuuropvattingen. De bijdragen tot de bundel zijn in het algemeen erg summier en veelal niet diepgaand. Het geeft een overzicht van allerlei activiteiten rond het 'kinderen letteren leren', maar werpt eveneens veel vragen op. Alleen daarom al is het verheugend om te constateren dat de Katholieke Hogeschool van Tilburg meerdere symposia in deze reeks organiseert. In 1982 'Kinderen tot lezen stimuleren' (hiervan verscheen in 1983 een bundel) en in 1984 het symposium 'Kinderen laten lezen'. Het is te hopen dat deze symposia een traditie gaan worden.

A. W. M. Duijx

Dijkstra, A. & Kempen, G., *Taal in uitvoering*. Inleiding tot de psycholinguïstiek. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, 138 pagina's, *f* 25,—, ISBN 90 01 26789 0.

Volgens de auteurs is deze inleiding in de psycholinguïstiek zonder specifieke psychologische of linguïstische voorkennis bruikbaar als leerboek in de eerste jaren van het wetenschappelijk onderwijs, lerarenopleidingen en het hoger beroepsonderwijs.

Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste deel

behandelt kort het onderwerp en de methoden van de psycholinguïstiek. Psycholinguïstiek of Taalpsychologie bestudeert het mentale systeem dat taalgebruik mogelijk maakt, met als doel het ontwikkelen van een theorie over de mentale (cognitieve) processen die optreden tijdens taalgebruik.

Het tweede en belangrijkste deel beschrijft de componenten van een model voor menselijk taalgebruik, vanaf het herkennen en interpreteren van waargenomen uitingen tot het uitspreken van woorden en zinnen. Aan iedere component is vervolgens een hoofdstuk gewijd.

De eerste component is de Spraakherkenner. Twee hoofdproblemen komen we hier tegen. Ten eerste het segmentatieprobleem: hoe splitsen mensen het waargenomen spraaksignaal op in kleinere eenheden? (Spreek uit: Maaien abten hooi?). Ten tweede het variabiliteitsprobleem: woorden klinken niet iedere keer hetzelfde, maar variëren van moment tot moment en van spreker tot spreker. Onderzoek naar invarianten in het spraaksignaal en naar de invloed van lexicale, syntactische en conceptuele kennis op spraakherkenning wordt besproken. Men onderscheidt twee gelijktijdig optredende informatiestromen: signaalgestuurd of bottom-up en kennis-gestuurd of top-down.

De volgende component, de Woordherkenner, probeert met behulp van het Mentale Lexicon woorden te identificeren. Het lexicon bevat alle kennis over woorden uit de taal. Het auditieve woordherkenningsproces wordt beschreven aan de hand van het 'cohort-model' van Marslen-Wilson.

De Zinsontleder heeft tot taak de gedachteinhoud (conceptualisatie) die aan de binnenkomende taaluiting ten grondslag ligt, te ontdekken. Men onderscheidt syntactisch en conceptueel gestuurde ontleding. Beide werken gelijktijdig. Verder wordt kort ingegaan op de problematiek rond ambiguïteit.

Het volgend hoofdstuk behandelt het Conceptueel Systeem, dat is de kennis van de wereld. Men bespreekt onderzoek naar de structuur van dit systeem, waarbij men er vanuit gaat dat er geen één-op-één relatie bestaat tussen concepten en woorden.

Bij het onder woorden brengen van gedachteinhouden tijdens het spreken en schrijven zijn drie modules van het taalgebruikersmodel betrokken: het Conceptuele Systeem, de Zinsgenerator en de Woordsynthetisator. Het Conceptuele Systeem beslist welke gedachte-inhouden expliciet in taal moeten worden omgezet. De zinsgenerator lexicaliseert, dat wil zeggen, hij selecteert woorden uit het lexicon die bij die gedachte-inhouden passen. Het eindprodukt van de Zinsgenerator is een syntactische boom, die de woorden volgens een syntactisch bepaalde structuur achter elkaar heeft staan. Het is beter om hier nog niet van woorden te spreken maar van lemma's, een soort woordcodes zonder fonologische informatie. De Woordsynthetisator vervangt lemma's door lexemen, dat zijn woorden met hun fonologische en morfologische specificatie.

De Articulator zet de articulatie-organen aan tot het produceren van spraakklanken.

Het derde deel behandelt de thema's Taal en Denken, Moedertaalverwerving en Afasie. Een appendix stelt de lezer in staat tot het schatten van de omvang van zijn of haar woordenschat. Verder bevat de appendix een groot aantal vragen en opdrachten naar aanleiding van de behandelde stof.

Het boek biedt een beknopt overzicht van de voornaamste issues in de hedendaagse psycholinguïstiek en plaatst ze in een begrijpelijk en overzichtelijk kader. Dit geïntegreerde verband, toegespitst op vooral Nijmeegs onderzoek naar auditieve taalverwerking, benevens de middels vragen en opdrachten ingebouwde discussiestof, maakt het boekje zeer geschikt als handleiding bij een cursus Inleiding tot de Psycholinguïstiek. Het is een verademing een verhandeling te lezen die niet gebaseerd is op een abstracte taalkundige terminologie en die niet ontleend is aan bestaande Engelstalige introducties zoals het veel gebruikte Clark en Clark. Dat dit eigen kader wellicht bewust tekort doet aan de belangrijke plaats die onderzoek naar visuele woordherkenning of begrijpend lezen in de experimentele praktijk inneemt, behoeft voor een eerste oriëntatie geenszins een bezwaar te zijn.

J. Andriessen

J. Stolk & M. J. A. Egberts (red.), *Tussen verlangen en werkelijkheid.* Opstellen over de waardigheid van mensen met een verstandelijke handicap. Boom, Meppel/Amsterdam, 1985, 213 pag., *f*29,50, ISBN 90 6009 642 8.

In dit boek wordt vanuit diverse disciplines geschreven over geestelijk gehandicapte mensen: vanuit de juridische discipline over de rechtsbescherming (Blankman), vanuit de medische discipline over abortus provocatus (Arts), vanuit de theologie over euthanasie (Musschenga) en menswaardigheid (C. P. v. Andel), vanuit het maatschappelijk werk over liefde en vriendschap (Van Zijderveld). Ik zal mij in deze bespreking beperken tot de hoofdstukken die geschreven zijn vanuit pedagogisch gezichtspunt.

Jak levert een historisch-pedagogische bijdrage over C. E. van Koetsveld (1807-1893), de pionier van de Nederlandse zwakzinnigenzorg. Van Koetsveld stichtte, tegen de geest van die tijd in Neder-

land, een school en vervolgens een internaat voor 'idiote' kinderen. Jak levert hiermee een waardevolle bijdrage aan de discussie over persoon en werk van Van Koetsveld. Met belangstelling zien wij daarom uit naar zijn proefschrift: er zijn nog wel een paar vragen te beantwoorden. Stolk geeft met zijn bijdrage over 'geestelijk gehandicapt en het verlangen ook iemand te zijn' duidelijk de lijn aan van het boek. Het is een pleidooi voor de erkenning van de absolute waarde van een geestelijk gehandicapt mens. Stolk kiest als uitgangspunt datgene waarin mensen gelijk zijn: hij vertrekt vanuit het mens-zijn, dat alle mensen gemeen hebben. De kern van dat mens-zijn wordt aangeduid met het begrip persoon. Persoon is, wie bestemd is om 'ik' te zeggen. Deze bestemming vormt het perspectief van het verlangen van mensen zelf iemand te zijn. Wie deze bestemming bereikt, noemen wij persoonlijkheid: de persoon heeft een ontwikkeling tot persoonlijkheid doorgemaakt. Dit verlangen is er ook bij geestelijk gehandicapten, postuleert Stolk. Maar de realisering van dit verlangen stuit op de harde werkelijkheid van het gehandicapt zijn. Consequenties van deze visie zijn volgens Stolk: respect voor het persoon-zijn van geestelijk gehandicapten én verantwoordelijkheid voor hun persoonlijkheid-in-wording.

In aansluiting op L. Kolakowski maakt Stolk een onderscheid tussen een 'kantiaanse' benaderingswijze (waarin wordt uitgegaan van de onvervangbare waarde van elk mens) en een 'darwinistische' benadering (de waarde van een mens wordt beoordeeld volgens het criterium 'wat is het beste voor de in standhouding van de soort'). Het zal duidelijk zijn dat Stolk kiest voor de 'kantiaanse' benadering.

Op eigen wijze werken de andere auteurs deze lijn van Stolk verder uit. Oosterhof-Beugelink pleit voor een ruimere opvatting van 'opvoeden' en 'persoon-zijn': opvoeden ligt in samenleven van ouders en kind besloten, gaat als het ware vanzelf; zwakzinnige kinderen zijn persoon, omdat zij iets eigens hebben, een 'uniek' wezen zijn. Ondanks deze verruiming kan voor ouders het opvoeden van een zwakzinnig kind een te zware opgave zijn, en kan het menswaardige van hun eigen bestaan in het gedrang komen. Egberts werkt deze lijn uit naar diep-zwakzinnigen. Ook hij legt de nadruk op het samenleven als kern van de opvoeding van deze mensen: verzorgend-omgaan is een vitaal moment in dit samenleven. De Ruyter legt de nadruk op de ontmoeting van werker en zwakzinnige. Een ontmoeting, waarvan beiden beter worden, meer persoon worden. Hij adstrueert dit met een aantal verhalen van werkers. Abrahams-van der Korst vraagt zich tenslotte af, of wonen in een inrichting wel menswaardig leven is. Uitgaande van de kritiek op inrichtingen komt zij tot een aantal veranderingen in woonvorm en begeleidingsstijl, die de kritiek ondervangen.

Vanuit een personalistisch standpunt wordt in deze hoofdstukken een pleidooi gehouden voor een menswaardige omgang met geestelijk gehandicapten in een menswaardige omgeving. Belangrijk is het pleidooi voor een ruimere opvatting van opvoeden. Bij alle waardering wil ik toch drie kritische kanttekeningen plaatsen. Allereerst de verruiming van de opvatting over opvoeden: m.i. is er niet sprake van verruiming, maar van verschuiving. Ligt meestal eenzijdig het accent op het handelen, in de hier bepleite opvatting komt eenzijdig het accent te liggen op samenleven. Maar het verlangen zelf iemand te zijn houdt óók in dat de geestelijk gehandicapte in de gelegenheid gesteld wordt, voor zover dat in zijn mogelijkheden ligt, zelf te handelen. Verruiming van de opvatting over opvoeden houdt in, dat naast het samen handelen ruimte geschapen wordt voor samenleven; niet dat het samen handelen vervangen wordt door het samenleven. Een tweede kritiek betreft het menswaardiger maken van de inrichting. In feite is er sprake van het veranderen van de inrichtingsgroepen in een soort gezinsvervangende tehuizen bijeengebracht op één terrein; dit betekent een krampachtig vasthouden aan een achterhaald model van zwakzinnigenzorg, nl. het inrichtingsmodel. Waarom niet meteen overgaan tot plaatsing van de bewoners in gezinsvervangende tehuizen of sociowoningen? Een derde kritiekpunt betreft het verwaarlozen van de maatschappelijke context. De keuze voor een 'kantiaanse' resp. een 'darwinistische' benadering vindt niet in een maatschappelijk vacuum plaats. De maatschappelijke context vergemakkelijkt resp. bemoeilijkt een bepaalde keuze.

Ondanks deze kritiek vind ik dit boekje een waardevolle bijdrage aan de emancipatie van de geestelijk gehandicapte mens in de huidige samenleving. Van harte aanbevolen.

A. van Gennep

Mededelingen

Onderwijs Research Dagen 1986

De Onderwijs Research Dagen 1986, georganiseerd door de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht, onder auspiciën van de Vereniging voor Onderwijs Research, worden gehouden op donderdag 15 mei en vrijdag 16 mei 1986 in het Beatrixgebouw van de Jaarbeurs te Utrecht.
Inlichtingen en inschrijvingen bij de secretaris ORD'86, drs. W.A.M. Kok, Vakgroep Onderwijskunde, FSW, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht; tel. 030-534867.

PAOS Programma 1986

Het Postacademisch Onderwijs Sociale Wetenschappen (PAOS) organiseert in 1986 circa 85 cursussen en conferenties, verdeeld over de volgende terreinen:'
- individuele gezondheidszorg en welzijnswerk
- onderwijs
- bedrijf – bestuur – beleid
- theorieën en methoden en technieken van onderzoek
- communicatie en informatie

De brochure met een compleet overzicht van het programma kan kosteloos aangevraagd worden bij PAOS, Postbus 325, 2300 AH Leiden; tel. 071-148333 tst. 3405 of 2442.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch tijdschrift
10e jaargang, nr. 9, 1985

Wat is een mens, wat is een mensenleven? Bij prof. dr. M.J. Langevelds 80e verjaardag, door E.A.M. Jacobs, S. Miedema en F. Beugelsdijk.
Configuratieonderzoek nader beschouwd, door W. van Wijlick.
Maatschappijleer: Nederland tussen Groot-Brittannië en de Bondsrepubliek Duitsland, vergelijking en perspectief. Deel 1: Groot-Brittannië, door Th.F.M.C. Athmer-van der Kallen.
Invloed van werkloosheid binnen het gezin op zelfbeeld en toekomstperspectief van jongeren, door D.B. Baarda, M.P.M. de Goede, I. Jansen en M.A. van der Pol.
De invloed van ETC-onderwijs op de Nederlandse woordenschat van Turkse kinderen in de leeftijd van 9 tot en met 13 jaar, door G. van der Veen-Schreuder.

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
24e jaargang, nr. 11, 1985

De opvoederkenmerken, 'locus of control' en 'geneigdheid tot informatiezoeken': constructie van vragenlijsten en eerste empirische verkenningen, door F.H.R. Leenders.
Pedagogische hulpverlening in de eerste lijn, door N.P.J. Kousemaker en D. Timmers-Huigens.
Over een strategie voor begeleiding van ouders met een gehandicapt kind, door F.S. Robijns en A.E. Jackson.

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
24e jaargang, nr. 12, 1985

Leermoeilijkheden in de defectologie, door C.F. van Parreren.
Onderwijs aan kinderen met leermoeilijkheden in Moskou, door A.M.E. Strumphler.
Remediëring van rekenproblemen; een bijdrage uit Moskou, door G.M. Kapustina.
Aantekeningen bij de leerprincipes van Kapustina, door J.W.M. van Erp.
Glossarium van termen uit de Sovjetpsychologie en -defektologie, door C.F. van Parreren

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
10e jaargang, nr. 4, 1985

Vrijwilligerseffekten in tijdschrijfonderzoek, door A. van Gelderen en O. ten Cate.
Vragen en vraagstrategieën, door H. van der Meij

Meningen over meerkeuze- versus open vragen en verschil in studieactiviteiten onder invloed van toetsverwachting: verslagen van een enquête, door J. Yang, I.C. Verheul, N. Verhelst en E. van Essen.
Notities en Commentaren
Enige aantekeningen bij een empirisch onderzoek in het Lager Onderwijs te Amsterdam, door I. Kreft.
Schooluitval in de l'art pour l'art-kritiek, door J.C. van der Wolf.

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
10e jaargang, nr. 5, 1985

Vergelijkbaarheid van scores van leerlingen op de schoolbelevingsschaal, door J.P.M. Mullink.
Schoolvoorziening en schoolbezoek, door Thio Sie Liong.
Zelfstudie als functie van onderwijsdeelname: hypothesetoetsing, door P. Vos.
The Psychometric Equivalence of Two Types of Spelling Tests, door M.G.H. Jansen
Notities en Commentaren
De relatie tussen snelheid en precisie bij tests met tijdslimiet, door D.N.M. de Gruijter

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
10e jaargang, nr. 6, 1985

Ontwikkeling en eerste resultaten van een gestructureerd observatiesysteem, door T. Mooij.
De invloed van anonimiteit op de resultaten van tijdschrijfonderzoek, door Th.J. ten Cate.
De invloed van samenwerking en gezamenlijke beoordeling op spellingprestaties, door J.P. van Oudenhoven, G. van Berkum en T. Swen-Koopmans
Notities en Commentaren
Evaluatie: beoordelen van kwaliteit, door W.K.B. Hofstee.
Er is meer te doen, door A.D. de Groot.
Onderhandelen en besturen op het terrein van evaluatie-onderzoek, door J. Scheerens.
Evaluatieonderzoek en rationaliteit, door K.M. Stokking.
Het evaluatiepandemonium: naschrift bij De Groot, Scheerens en Stokking, door W.K.B. Hofstee.

Ontvangen boeken

Dekker, R., P. Herfst, J. Terwel, D. van der Ploeg, *Interne differentiatie in heterogene brugklassen bij wiskunde* (Selectareeks), S.V.O. 's-Gravenhage, 1985, *f* 32,50.
Derksen, A.A., *Wetenschap of Willekeur? Wat is wetenschap?* Coutinho, Muiderberg, *f* 27,50.
Glopper, K. de, *Schrijfprestaties in het voortgezet onderwijs,* (Selectareeks), S.V.O., 's-Gravenhage, 1985, *f* 27,—.
Maier, K.E., *Grundriss moralischer Erziehung,* Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn, 1986, DM. 19.20.
Rispens, J. en I.A. van Berckelaer-Onnes, *Theoretische orthopedagogiek,* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, f 37,50.
Tomic, W., *Docentgedrag en leerresultaten* (dissertatie), Febodruk, Enschede, 1985.

Ontvangen rapporten

Blom, S., J. van der Kerk, M. van Goor, *Ervaringen met interne differentiatie in het buitenland.* Een literatuurstudie naar ervaringen met interne differentiatie in de eerste fase van geïntegreerd voortgezet onderwijs in vier Europese landen.
Vakgroep Onderwijskunde V.U./R.U. Utrecht.

Effecten van een leergang begrijpend lezen

E. BOL en M. A. GRESNIGT
Vakgroep Psychonomie Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Op grond van theoretische inzichten ontleend aan de cultuurhistorische theorie van Vygotskij en modellen van Lompscher en Bol is in nauwe samenwerking met scholen een experimentele leergang voor het begrijpend lezen van zakelijke teksten ontwikkeld. Het experimentele onderwijs van deze leergang is gericht op de optimalisering van met het lezen samenhangende vaardigheden op het gebied van communicatie en denken. Om het effect van de leergang te meten hebben in totaal 4 klassen van 2 verschillende scholen het experimentele onderwijs van het derde t/m het zesde leerjaar systematisch gevolgd. In dit artikel brengen we verslag uit van de belangrijkste kwantitatieve resultaten van dit onderzoek. Het blijkt dat op beide experimentele scholen na vier jaar experimenteel onderwijs aan de hand van door ons zelf ontwikkelde toetsen significante positieve effecten kunnen worden gemeten – in vergelijking met een controleschool. Resultaten die door de experimentele klassen aan het eind van de zesde klas op diverse eindtoetsen basisonderwijs (CITO en Algemeen Proefwerk) zijn behaald, maken het aannemelijk dat de gemeten effecten in de voor het experimentele programma relevante onderdelen van die toetsen doorwerken.

1 *Inleiding*

In het onderwijs wordt vaak de klacht gehoord dat veel leerlingen er niet in slagen een aanvaardbaar leesniveau te bereiken. Een van de voornaamste problemen is dat leerlingen maar weinig relevante informatie weten te putten uit leerboekteksten, zodat zij er maar zeer ten dele in slagen kennis en denken verder te ontwikkelen door middel van het lezen van teksten. En daarmee raakt één van de belangrijkste waarden van het kunnen lezen in de knel.

De grootste knelpunten liggen doorgaans niet op het terrein van het technisch lezen of de uitvoering van de noodzakelijke taalkundige operaties, al spelen deze aspecten van het leesproces bij de problematiek zeker een rol. Het kernprobleem is volgens ons dat een aantal voor het lezen onontbeerlijke cognitieve en sociale basisvaardigheden onvoldoende tot ontwikkeling komt. Het gevolg is dat leerlingen er veelal niet toe komen om grotere verbanden binnen teksten te leggen. Zo bleek uit oriënterend onderzoek (Bol, Carpay en Simons, 1971) dat nogal wat leerlingen van brugklassen als het ware zin voor zin lezen, dus zonder dat zij veel verband zien tussen de verschillende onderdelen van een tekst.

In het onderwijs worden de lessen in het begrijpend lezen vaak gekenmerkt door leesopdrachten, zoals het beantwoorden van vragen, het aangeven van kernzinnen, het maken van een samenvatting, het bedenken van een geschikte titel e.d. Het is aannemelijk dat deze opdrachten zijn bedoeld om de leerlingen te oefenen in het leggen van grotere verbanden binnen teksten. Het is daarbij niet altijd duidelijk op grond waarvan de opdrachten bij zouden dragen tot het met inzicht leren lezen. Een ander bezwaar is dat het leesonderwijs vaak gericht is op het rechtstreeks ontlokken van leesprestaties, zonder dat systematische aandacht wordt besteed aan de meer fundamentele cognitieve operaties die aan die prestaties ten grondslag liggen. Het is daarom verklaarbaar dat leerlingen de grond onder hun voeten dreigen te verliezen en niet in staat zijn de opdrachten op een bevredigende wijze uit te voeren.

Deze tekortkomingen zijn wellicht mede het gevolg van het feit dat niet precies bekend is wat er geleerd moet worden, dus om welke cognitieve vaardigheden het gaat. Om hierop meer zicht te krijgen hebben we op basis van theoretische inzichten ontleend aan o.a. de taalhandelingstheorie, de cultuurhistorische theorie van Vygotskij en modellen van Bol (1982) en Lompscher (1975) een

analyse gemaakt van de mentale operaties die noodzakelijk zijn om de tekstgegevens in hun verband te kunnen begrijpen. Het centrale uitgangspunt van deze theoretische analyse is dat het lezen van een zakelijke tekst een activiteit is waarbij de lezer tracht te volgen wat de ander (de schrijver, of degene naar wie de schrijver verwijst) heeft waargenomen, gedacht of gedaan. Dit houdt in dat de lezer in staat moet zijn de tekst te beschouwen als het produkt van een doelbewust denkende en handelende persoon. Bovendien moet de lezer vertrouwd zijn met allerlei methoden van onderzoek en beschrijving die door een schrijver worden gehanteerd en die corresponderen met de aard van tekstverbanden. Dit betreft b.v. het beheersen van logische relaties (causaliteit, middel-doelrelaties), redeneervormen, het maken van 'voorstellingen' van hetgeen wordt beschreven (o.a. analyse), het groeperen en structureren van gegevens en deze in verband brengen met bestaande kennis (vergelijking, classificatie, definitie).

Op grond van deze theoretische analyse is een experimentele leesmethode voor de basisschool ontwikkeld. Daarin staat de opvatting centraal dat leesopdrachten pas tot optimale resultaten kunnen leiden als eerst de relevante basisvaardigheden op het gebied van communicatie en denken op een voldoende hoog peil zijn gebracht aan de hand van meer praktische taken, waarbij het uitwendig handelen als uitgangspunt wordt gekozen. Dit sluit aan bij de opvattingen van Galperin (vgl. Van Parreren en Carpay, 1980). De kinderen leren de betreffende vaardigheden beheersen door middel van het verrichten van onderzoek, waarbij gebruik wordt gemaakt van schemata.

Kinderen van een tweetal basisscholen hebben de gehele experimentele leergang van het derde t/m het zesde leerjaar systematisch gevolgd om de effecten van de leergang in de praktijk te kunnen meten. In dit artikel zullen we verslag uitbrengen van de voornaamste kwantitatieve resultaten van dit onderzoek. We zullen hier geen uitgebreide beschrijving geven van de theoretische grondslagen en de didactische uitwerking van het experimentele programma (zie hiervoor Bol, 1982; Bol, Gresnigt en Vroege, 1982; Bol en Gresnigt, 1983).

2 *Experimentele gegevens*

De leergang bestaat uit 5 'blokken'. Elk blok bestaat uit een handleiding voor de docent en een leerlingenboek met allerlei opdrachten, spelletjes, teksten e.d. De lessen zijn gedetailleerd uitgewerkt. Ze vereisen veel voorbereiding, zeker als een docent nog niet vertrouwd is met het materiaal.

Blok 1 (gepland voor klas 3) bevat een oriëntering op de functie van gesproken en geschreven taal, waarbij de kinderen o.a. hun eigen taalgebruik onderzoeken. De nadruk ligt daarbij op een verkenning van het communicatieve kader waarbinnen geschreven teksten functioneren. In blok 2 (gepland klas 3/4) leren de kinderen een analysemethode hanteren met behulp waarvan allerlei zaken systematisch kunnen worden onderzocht en beschreven. Het model moet de kinderen helpen een duidelijk beeld van in teksten beschreven zaken op te bouwen. In blok 3 (gepland klas 4) wordt op basis van het voorafgaande geleerd objecten systematisch met elkaar te vergelijken. Daarbij komen tevens denkoperaties aan de orde die op het vergelijken gebaseerd zijn, zoals het ordenen van gegevens, het classificeren, het definiëren en bepaalde redeneervormen. In blok 4 (gepland klas 5) gaan de leerlingen zich bezighouden met een nader onderzoek van veranderingsprocessen. Aan de orde komen diverse patronen van verandering (zoals b.v. fasen in een ontwikkeling) die in zakelijke teksten vaak terugkeren. In blok 5 (gepland klas 5/6) ten slotte leren de kinderen omgaan met verklaringen voor verschijnselen. Daarbij wordt de aard van causale en redengevende relaties verkend, alsmede de logische regels die daarbij van toepassing zijn.

Voor elk van deze 5 blokken is een parallelle voor- en natoets ontworpen, dus in totaal 10 toetsen. Iedere toets is opgebouwd uit 20 meerkeuzevragen met 4 alternatieven. In de toetsitems moeten opdrachten worden uitgevoerd aan de hand van korte tekstjes. Daarbij wordt niet rechtstreeks gevraagd naar begrippen die in de blokken aan de orde komen. Het gaat steeds om nieuwe toepassingen van het geleerde. De opgaven zijn zodanig gemaakt dat ze ook foutloos kunnen worden beantwoord door leerlingen die de leergang niet hebben gevolgd[1].

De toetsen zijn bedoeld om na te gaan in

hoeverre de leerlingen de schemata, die in de leergang aan de orde komen, beheersen op mentaal niveau (zie Bol, 1982). Langs deze weg kan worden bepaald of het mogelijk is door middel van de leergang de beheersing van de schemata door leerlingen te manipuleren. Indien blijkt dat experimentele leerlingen tot een hogere graad van beheersing gebracht kunnen worden dan bij controleleerlingen het geval is, kan vervolgens worden nagegaan of dit effect heeft op leesprestaties gemeten volgens externe leestoetsen (zie ook Bol en Verhelst, 1985). Hierbij wordt gebruik gemaakt van de CITO-toets en het Algemeen Proefwerk van het SAC te Utrecht. In de opzet van het onderzoek vormt de beheersing van schemata de onafhankelijke variabele en de prestaties op externe leestoetsen de afhankelijke variabele.

De eerste lessen van het experimentele programma werden in het schooljaar 1978-1979 gegeven in twee derde klassen van verschillende scholen. Deze leerlingen zullen wij, samen met een groep van twee derde klassen van een controleschool, aanduiden met groep 1. De twee experimentele klassen van groep 1 geven we aan met 'ex. 1.1' resp. 'ex. 1.2'. In het daaropvolgende schooljaar 1979-1980 werd gestart met een tweede groep leerlingen van het derde leerjaar. Deze leerlingen zullen we aanduiden met 'groep 2'. Deze groep was op overeenkomstige wijze samengesteld en afkomstig van dezelfde scholen als groep 1, met dit verschil dat er 3 controleklassen waren in plaats van twee. De beide experimentele klassen van groep 2 zullen wij aanduiden met 'ex. 2.1' en 'ex. 2.2'. De experimentele klassen 1.1 en 2.1 waren opvolgende klassen van dezelfde school. Dit was ook het geval met de klassen 1.2 en 2.2.

Het programma werd dus in totaal door 4 klassen gevolgd. Deze klassen hebben gedurende een periode van 4 jaar (van de derde t/m de zesde klas) experimenteel onderwijs gehad. Er werd in principe één lesuur per week gespendeerd aan de leergang. Dit is 2 à 3 % van de totale schooltijd.

Voordat met het experiment werd gestart werden enkele bijeenkomsten georganiseerd waarbij het gehele experimentele programma werd besproken met de betreffende docenten. Daarnaast was er enkele malen per jaar een bespreking, in elk geval bij de start van een nieuw blok. In deze gesprekken werden de grote lijnen van het programma nader toegelicht. Het materiaal werd tevoren door alle betrokkenen kritisch doorgenomen.

Bij de experimentele klassen van groep 1 werden alle experimentele lessen door een medewerker van het project bijgewoond. Indien nodig of gewenst was er een korte voor- en nabespreking met de docent. Bij deze gesprekken was er de gelegenheid positieve en negatieve punten van het programma te bespreken en werden eventueel voorstellen tot een bepaalde aanpak gedaan, mede gezien de specifieke omstandigheden in de klas. Daarbij ging het evenwel alleen om de soorten van voorbeelden, de hoeveelheid oefening e.d., de 'harde kern' van het programma mocht niet worden aangetast. Op deze manier werd de aard en de volgorde van de leerstappen in de verschillende experimentele groepen gelijk gehouden.

Bij de aanvang van het programma voor de experimentele klassen van groep 2 (in het daarop volgende jaar) werd besloten in deze klassen niet meer te observeren en slechts incidenteel contact te onderhouden met de leerkrachten. Dit gaf de mogelijkheid na te gaan of het programma ook zou werken zonder intensieve begeleiding.

Tabel 1 geeft weer in welke klassen de diverse blokken zijn behandeld. Tevens is aangegeven de tijdsperiode in maanden tussen de eerste en de laatste les van een bepaald blok. Over het algemeen verliepen de blokken iets langzamer dan verwacht.

Tabel 1 *Overzicht van planning en feitelijke uitvoeringstijd van het experiment*

Blok:	Uitvoering gr. 1 (1978-1982)		Uitvoering gr. 2 (1979-1983)	
	klas:	duur:	klas:	duur:
1	3	6 mnd.	3	7 mnd.
2	3/4	14 mnd.	3/4	13 mnd.
3	4/5	11 mnd.	4/5/6	19 mnd.
4	5/6	8 mnd.	—	—
5	6	6 mnd.	6	6 mnd.

Uit Tabel 1 blijkt dat de groepen 1 en 2 ongeveer evenveel tijd nodig hadden voor de blokken 1, 2 en 5. Bij blok 3 was er echter een groot tijdverschil van meer dan een half jaar. Dit was het gevolg van vertragingen in het programma bij groep 2.

Vanwege deze vertraging was het niet meer haalbaar de resterende blokken 4 en 5 bij groep 2 in hun geheel te behandelen. In overleg met de scholen werd daarom besloten om blok 4 grotendeels te laten vervallen en verder te gaan met blok 5. Wat groep 2 betreft zijn – met uitzondering van blok 4 – alle toetsen afgenomen. Bij groep 1 werden bij de blokken 1 en 2 alleen de natoetsen afgenomen, omdat de voortoetsen nog niet beschikbaar waren. Bovendien bleek bij groep 1 niet mogelijk bij de controle-klassen een natoets af te nemen bij blok 5.

3 *Resultaten*

3.1 *Interne toetsen*

In Tabel 2 staan de betrouwbaarheidsgegevens (Lambda-2) van de door ons zelf ontwikkelde voor- en natoetsen vermeld. De betrouwbaarheid is niet hoog, maar acceptabel als in aanmerking wordt genomen dat de toetsen uit slechts 20 items bestaan. Een uitzondering vormt de zeer lage betrouwbaarheid van de voortoets van blok 3, wat groep 2 betreft, terwijl ook de betrouwbaarheid van de voortoets van blok 1 vrij laag uitvalt.

Tabel 2 *Overzicht van de betrouwbaarheid van de toetsen*

		voortoets			natoets		
blok	groep	klas	N	betr.	klas	N	betr.
1	1	3	–	–	3	95	.70
	2	2	144	.64	3	134	.72
2	1	3	–	–	4	107	.81
	2	3	140	.79	4	138	.79
3	1	4	109	.75	5	104	.71
	2	4	153	.45	6	161	.77
4	1	5	106	.72	6	102	.71
	2	–	–	–	–	–	–
5	1	6	108	.72	6	62	.79
	2	6	154	.75	6	157	.79

De oorzaak van de lage betrouwbaarheid van de voortoets van blok 3 is waarschijnlijk dat de toets te moeilijk is (zie Tabel 3). Omdat de voortoets van blok 3 door een aantal leerlingen van groep 1 toch al zeer goed werd gemaakt waren we bang voor een plafondeffect op de natoets. Daarom is de toets moeilijker gemaakt. Het blijkt evenwel dat de toets te moeilijk is uitgevallen, waardoor de scores van de minder goede leerlingen van het toeval afhankelijk zijn. Over de validiteit van de toetsen merken we hier slechts op dat de toetsen niet programmaspecifiek zijn. Voor de behandeling van deze problematiek zie Bol en Verhelst (1985).

Tabel 3 geeft de gemiddelden en standaarddeviaties van groep 1 voor elke toets. De scores op de natoetsen zijn geanalyseerd door middel van een covariantieanalyse (SPSS- Anova) met (waar mogelijk) de scores op de voortoetsen als covariaat. Er zijn alleen scores opgenomen van kinderen die alle toetsen hebben gemaakt en dus het gehele programma hebben doorlopen, zodat de berekeningen niet zijn beïnvloed door een eventuele selectieve uitval van proefpersonen. Bij groep 1 bestaat de experimentele groep dan uit 29 kinderen en de controlegroep uit 31 kinderen. Voor groep 2 is dit 27 resp. 34. Andere berekeningswijzen geven geen fundamenteel ander beeld te zien.

Tabel 3 laat zien dat het verschil in gemiddelde tussen de experimentele en de controlegroep bij blok 1 statistisch significant is. Omdat een voortoets ontbreekt is het niet duidelijk in hoeverre dit verschil kan worden toegeschreven aan het experimentele programma. Ook bij blok 2 ontbreken, wat groep 1 betreft, voortoetsgegevens. Hier kunnen evenwel de scores op de natoets van blok 1 als covariaat dienen. Dan blijkt dat de experimentele groep significant hoger scoort. Bij de blokken 3 en 4 is wel een voortoets afgenomen. Bij beide blokken wordt een significant hoofdeffect gemeten in het voordeel van de experimentele groep. Bij blok 5 beschikken we wat groep 1 betreft niet over de natoetsgegevens van de controlegroep. Het blijkt dat de experimentele groep op deze natoets hoog scoort (het percentage goed gescoorde items bedraagt bijna 87). Wanneer de gegevens van de controlegroep van groep 2 worden benut kan een significant hoofdeffect worden gemeten in het voordeel van de experimentele groep 1.

De natoetsen werden gelijktijdig afgenomen met de voortoetsen van het volgende blok. Zoals te verwachten is levert een variantieanalyse van de voortoetsen met de gelijktijdig afgenomen natoetsen als covariaat in geen enkel geval een significant hoofdeffect op. Dit geldt ook voor groep 2.

Tabel 3 *Overzicht van de resultaten van groep 1 (n exp = 29; n contr. = 31)*

blok	cond	voortoets m	voortoets sd*	natoets m	natoets sd*	covariaat F	covariaat P	hoofdeffect F	hoofdeffect P	R^2
1	ex	–	–	13,6	3,0	–	–	10,2	.002	–
	co	–	–	11,0	3,3					
2	ex	–	–	17,3	2,7	25,6	.001	21,3	.001	.45
	co	–	–	12,6	3,5					
3**	ex	13,9	3,0	11,3	2,8	39,8	.001	27,0	.001	.54
	co	10,4	3,9	6,8	2,0					
4	ex	13,0	2,9	15,6	2,1	36,2	.001	20,2	.001	.50
	co	10,3	3,5	11,8	2,8					
5	ex	15,0	2,6	17,3	2,0	–	–	–	–	–
	co	12,1	3.2	–	–					

* varianties zijn homogeen
** van dit blok is de natoets moeilijker gemaakt.

In Tabel 4 staan de gemiddelde somscores van de voor- en natoetsen van groep 1. We gebruiken hierbij alleen toetsen van blokken waarvan zowel de voor- als natoetsen bekend zijn, dus wat groep 1 betreft de voor- en natoetsen van de blokken 3 en 4, dus 40 items. De betrouwbaarheid (Lambda-2) van de gesommeerde voortoetsen is .79 en van de gesommeerde natoetsen .80 (60 ppn).

Tabel 4 *Gemiddelde somscores van de voor- en na-toetsen in de experimentele en controleklassen van groep 1, uitgedrukt in percentages goed gemaakte items*

	exp. (n = 29)	contr. (n = 31)	P
gem. som voortoetsen	67,3	51,8	.001
gem. som natoetsen	67,3	46,5	.001
verschil	0	– 5,3	

Het blijkt dat de scores op de natoetsen voor de controlegroep iets lager uitvallen dan die van de voortoets. Dit komt omdat de natoets van blok 3 moeilijker is gemaakt. De experimentele leerlingen scoren zowel op de voor- als op de natoetsen hoger. Maar op de natoetsen is het verschil groter, hetgeen wijst op een leereffect bij althans 2 van de 5 blokken van groep 1.

Over de data samengevat in Tabel 4 is een covariantieanalyse uitgevoerd (zie Tabel 5). Er blijkt een goede samenhang tussen de toetsen en er is een zeer significant hoofdeffect.

Tabel 5 *Covariantieanalyse van de somscores voor- en natoetsen van groep 1*

	SS	F	P
covar. som vt.	1051,2	90,4	.001
hoofdeffect	284,5	24,5	.001
residu	662,9		
totaal	1998,6		

Toets homogeniteit varianties R = .82
Bartlett-Box F = .000; P = .989 R^2 = .67

Tabel 6 geeft een overzicht van de resultaten per blok van groep 2. De scores op de natoetsen zijn geanalyseerd d.m.v. een covariantieanalyse, met de voortoetsen als covariaat. Bij groep 2 is de moeilijkheidsgraad van de voor- en natoetsen zoveel mogelijk gelijk gehouden.

Als we kijken naar het begin-niveau van de kinderen vóórdat het experimentele onderwijs startte dan blijkt dat de experimentele groep niet significant hoger scoort (F = .110; p = .741). Op de natoets is er wel een hoofdeffect. Ook bij blok 2 wordt een beter resultaat op de natoetsen behaald door de experimentele groep. Bij de blokken 3 en 5 wordt geen significant hoofdeffect gemeten.

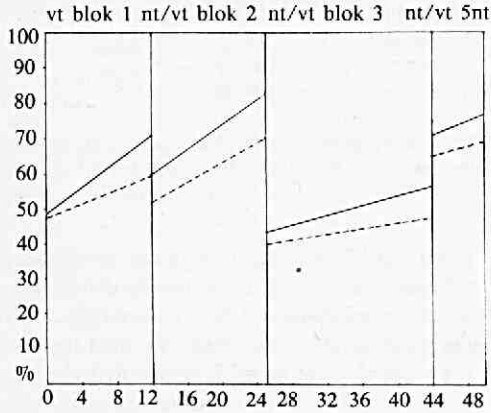
Figuur 1 geeft de gemiddelden van de experimentele en controlegroep van groep 2 in

Tabel 6 *Overzicht van de resultaten per blok van groep 2 (n ex = 27; n co = 34)*

Blok	cond.	voortoets		natoets		covariant		hoofdeffect		R^2
		m	sd*	m	sd*	F	P	F	P	
1	ex	9,7	3,1	14,0	3,0	17,2	.001	6,9	.011	.29
	co	9,4	2,9	11,9	3,4					
2	ex	11,9	4,3	16,6	3,1	26,0	.001	5,0	.029	.35
	co	10,3	3,9	14,0	3,7					
3	ex	8,7	3,0	11,3	4,0	13,6	.001	2,1	.154	.21
	co	8,0	2,2	9,5	3,9					
5	ex	14,2	2,6	15,4	3,2	48,4	.001	0,9	.348	.46
	co	13,0	3,1	13,9	3,5					

* alle varianties zijn homogeen per toets.

een grafiek weer, horizontaal het aantal maanden tussen de meetmomenten, vertikaal het percentage goed gemaakte items per toets. We zien dat de blokken 3 en 5 niet zo goed passen in het beeld van de eerste 2 blokken. Mede gezien de ervaringen in de klassen lijkt het verstandig de volgorde van de blokken te wijzigen.



tijd tussen de toetsen in maanden

opm.: De voortoets van blok 1 is enkele maanden vóór het begin van de lessen afgenomen.

Figuur 1 *Percentage gemiddeld goed beantwoorde items op de voor- en natoetsen van groep 2*

——— = experimentele groep (n = 27)
– – – = controlegroep (n = 34)

In Tabel 7 staan de gemiddelde somscores voor groep 2 over 4 voor- en natoetsen. Dit betreft dus 80 items elk. De betrouwbaarheid (Lambda-2) bedraagt voor de gecombineerde voortoetsen .86 en voor de natoetsen .92 (n = 61).

Tabel 7 *Gemiddelde somscores van de voor- en natoetsen van de experimentele en controlegroep, in percentages goed beantwoorde items*

	exp. (n = 27)	contr. (n = 34)	P
gem. som voortoetsen	55,6	50,9	.125
gem. som natoetsen	71,6	61,6	.009
verschil	16,0	10,7	

Op de voortoetsen scoren de experimentele leerlingen wel hoger, maar niet significant. Dat doen ze wel op de natoetsen. Ook de controleleerlingen scoren op de natoetsen hoger, wat ontwikkelingspsychologisch te verwachten is. Maar de experimentele leerlingen gaan meer vooruit. Als we ons realiseren dat een deel van het leereffect ook in de voortoetsen zit dan is het geconstateerde verschil in toename zeker niet geflatteerd.

In Tabel 8 is een covariantieanalyse uitgevoerd over deze gegevens. Er blijkt wederom een goede samenhang tussen voor- en natoetsen. Het hoofdeffect is significant. Zowel bij groep 1 als groep 2 kan dus een leereffect worden gemeten.

Tabel 8 *Covariantieanalyse van de somscores voor- en natoetsen van groep 2*

	SS	F	P
covar. som vt.	5425,99	109,1	.001
hoofdeffect	275,91	275,9	.002
residu	2885,12		
totaal	8587,02		

Toets homogeniteit variantie — $R = .82$
Bartlett-Box $F = .08$ $P = .78$ — $R^2 = .66$

3.2 *Eindtoetsen van het basisonderwijs*

In deze paragraaf gaan we na of er aanwijzigingen te vinden zijn dat de experimentele leerlingen beter presteren op de leesonderdelen van de externe eindtoetsen van het basisonderwijs. Op de drie betrokken scholen worden helaas verschillende eindtoetsen gebruikt.

In de experimentele klassen ex. 1.1 en ex. 2.1 is de CITO-toets afgenomen in 1982 resp. 1983. Van klas ex. 2.1 beschikken we niet over de relevante gegevens. In de overige experimentele klassen ex. 1.2 en ex. 2.2 is het Algemeen Proefwerk (SAC- Utrecht) gemaakt in 1982 en 1983. Op de controleschool zijn ISI-toetsen afgenomen.

Omdat vergelijking met de controle klassen niet mogelijk is wegens deze verschillende toetsen hebben we vergeleken met voorgaande jaarklassen van de experimentele scholen, die de leergang niet hebben gehad. Bij de eindtoetsen zijn die onderdelen waarvan kan worden aangenomen dat zij nauw samenhangen met hetgeen in de experimentele leergang aan de orde komt bij elkaar opgeteld tot een totaalscore. Wat de CITO-toets betreft zijn dit de onderdelen 'lezen van teksten: reproduktie', 'lezen van teksten, conclusies', 'betekenis en betekenis-relatie' en 'vraagstukjes'. De scores van de 'experimentele' klas 1.1 (1982) zijn vergeleken met die van de jaarklas van 1981 (de toetsen van vóór die tijd zijn niet geheel vergelijkbaar). Om voor een mogelijk niveauverschil dat reeds vóór het experimentele onderwijs bestond te compenseren zijn onderdelen waarvan kan worden aangenomen dat ze niet zijn beïnvloed door de leergang als covariaat genomen. Dit waren rekenen (het totaal van de onderdelen 'getallen', 'hoofdrekenen', 'bewerkingen', 'procenten', 'meten' en 'verhoudingen'), grammatica (het totaal van de onderdelen 'woordvorming' en 'grammaticale bouw van de zin'), spelling (bestaande uit 'spellen van werkwoorden' en 'spellen van niet-werkwoorden') en informatieverwerking (het totaal van 'kaartlezen' en 'lezen van tabellen en grafieken'). Uit een hiërarchische covariantieanalyse bleek dat de covariaten spelling en informatieverwerking geen extra bijdrage geven bij hetgeen reeds wordt verklaard door rekenen en grammatica. Er blijft een significant hoofdeffect in het voordeel van de experimentele groep over (zie Tabel 9). De gemiddelden van klas 1.1 en de controlegroep van 1981 staan in Tabel 10. De gemiddelden zijn uitgedrukt in z-scores, waarbij alle CITO-gegevens van 1981 en 1982 van de regio Gooi zijn betrokken. De voor de covariaat gecorrigeerde waarde is gemiddeld één-derde standaarddeviatie hoger bij de experimentele leerlingen van klas 1.1 in vergelijking met de controleklas.

Tabel 9 *Covariantieanalyse van de scores van experimentele klas 1.1 (1982) en de controleklas (1981, van dezelfde school) op de CITO-eindtoets*

Bron	SS	DF	F	P
covariaat rekenen	11,0	1	58,3	.001
covariaat grammatica	2,7	1	14,1	.001
hoofdeffect	1,5	1	7,8	.007
error	9,85	52		

De covariaten en het hoofdeffect verklaren 61% van de variantie.

In de experimentele klassen 1.2 en 2.2 is in de jaren 1982 resp. 1983 het Algemeen Proefwerk afgelegd. De gegevens van 1981 zijn niet gebruikt omdat in deze klas een groot deel van de leergang is uitgeprobeerd. In plaats daarvan werden de gegevens van 1979 en 1980 gebruikt. Het Algemeen Proefwerk bestaat uit de onderdelen 'begrijpend lezen', 'vraagstukjes', 'hoofdrekenen', 'cijferen', 'spelling' en 'taal'. Het onderdeel taal bevat zeer diverse opgaven, die soms aansluiten bij het experimentele programma (b.v. betekenisrelaties) en soms niet (b.v. grammatica). Omdat slechts één totaalscore bestaat is tevoren besloten dit onderdeel buiten beschouwing te laten. De onderdelen 'begrij-

pend lezen' en 'vraagstukjes' konden worden geacht nauw samen te hangen met het experimentele programma. Hiervan werden gecombineerde scores berekend. De scores van de leerlingen die in 1982 en 1983 de toets hadden gemaakt (ex. 1.2 en ex. 2.2) en die van de leerlingen van 1979-1980 werden geanalyseerd door middel van een covariantie-analyse (zie Tabel 11). Het Algemeen Proefwerk werkt met standaardscores met 20 als gemiddelde (zie Tabel 10). Als covariaat werd gebruikt rekenen (='hoofdrekenen' plus 'cijferen') en spelling.

De analyse laat een significante bijdrage van de beide covariaten en een hoofdeffect ten gunste van de experimentele groep zien. Het percentage verklaarde variantie bedraagt 63.

Tabel 10 *Gemiddelden en voor covariaten aangepaste gemiddelden van experimentele en controleklassen op relevante onderdelen van schooltoetsen (zie tekst)*

groepen	N	M	M aangepast voor covariaten
ex 1.1	28	.91 (z scores)	.91
co 1981	28	.57	.58
ex 1.2 + 2.2	83	42,1	43,3
co 1979 + 1980	84	42,3	41,2

Tabel 11 *Covariantie-analyse van de scores van de experimentele klassen 1.2 en 2.2 en de controleklassen (1979 en 1980, van dezelfde school) op Algemeen Proefwerk eindtoets (zie tekst)*

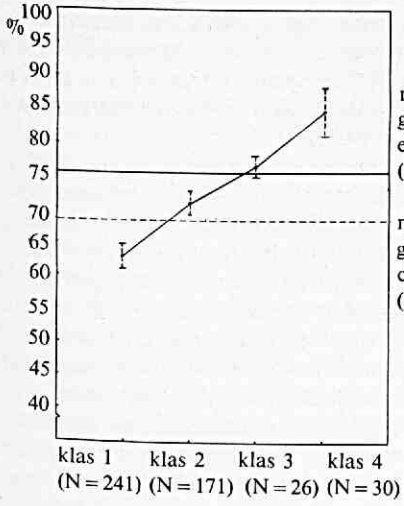
bron	SS	df	F	P
covariaat rekenen	9396,0	1	134,9	.001
covariaat spelling	376,6	1	10,8	.001
hoofdeffect	178,7	1	5,1	.025
error	5675,7	163		

3.3 *Sterkte van de effecten*

In 1983 is op een zestal mavo-scholen een toets afgenomen, bestaande uit een selectie van 40 items uit alle door ons gebruikte toetsen. Deze toets is ook afgenomen bij de experimentele en controle-leerlingen van groep 2 (toen klas 6) aan het einde van het experimentele programma. We kunnen de scores van deze zesdeklassers vergelijken met die van de diverse mavo-klassen. Uit Figuur 2 blijkt dat de experimentele zesdeklassers ongeveer op het niveau van klas 3 mavo scoren. Het niveau van de mavo-klassen is misschien niet helemaal vergelijkbaar. De controle-zesde-klassen scoren immers ook hoger dan klas 1 mavo. Verder kan hebben meegespeeld dat de zesdeklassers vertrouwder waren met de afnameprocedure. Ze hadden de items ook al een keer gemaakt.

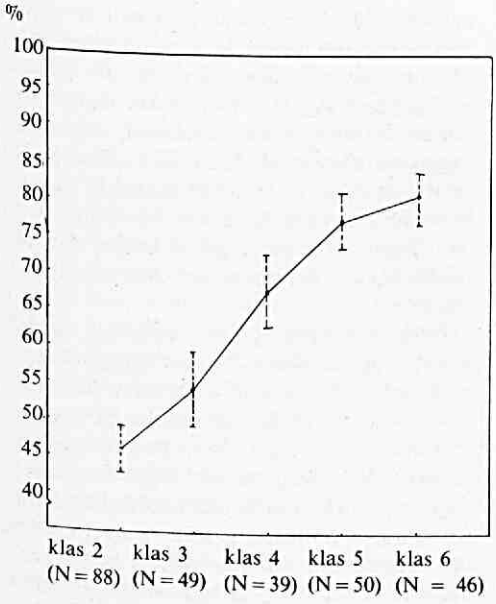
Het verschil tussen de gemiddelde scores van de experimentele en controle-zesdeklassers op deze 40 item toets geeft een schatting van het totale effect van de leergang over 4 jaar (klas 3-6). Ter compensatie van aanvangsverschillen gebruiken we de scores op de voortoets van blok 1 (klas 3) als covariaat. Dan blijkt dat de experimentele zesdeklassers significant hoger scoren. De voor de covariaat aangepaste leerwinst bedraagt 8,4%, (d.w.z. de experimentele groep maakt 8,4 % méér items goed). Een overeenkomstige vergelijking van de laatst gemaakte natoets geeft een geschatte leerwinst van 7,5%, van dezelfde orde van grootte dus. De vraag is natuurlijk wat deze verbetering van de scores van de experimentele groep t.o.v. de controlegroep ontwikkelingspsychologisch betekent.

In het verleden is op de controleschool de voortoets van blok 1 gelijktijdig afgenomen in de tweede t/m de zesde klas (zie Bol, 1979). De resultaten staan afgebeeld in Figuur 3. Er blijkt een vrij regelmatige jaarlijkse stijging van de scores in de orde van 7 à 8% op te treden. Kijken we naar de scores in de diverse mavo-klassen, dan blijkt een regelmatige jaarlijkse stijging van ongeveer 7% op de 40-item toets. Omdat noch in de controleschool, noch in de mavo-scholen experimenteel onderwijs is gegeven kan de stijging in prestaties op deze toetsen over de leerjaren worden toegeschreven aan het gewone onderwijs en de cognitieve ontwikkeling van de kinderen. Dit geeft de indicatie dat de ontwikkeling die de kinderen doormaken zonder experimenteel onderwijs verantwoordelijk is voor een verbetering van de toetsprestaties op onze toetsen van 7-8 % per jaar. We zullen deze gegevens in de discussie bespreken.



Figuur 2 *Percentage goed beantwoorde items van een selectie van 40 toetsvragen, afgenomen in de klassen 1 t/m 4 van het voortgezet onderwijs (mavo) en de klassen van groep 2 (klas 6 exp. en contr.)*

= 95% interval rond het gemiddelde



Figuur 3 *Percentage goed beantwoorde items van de voortoets van blok 1 bij gelijktijdige afname in de klassen 2 t/m 6 van een lagere school (1979 controleschool)*

= 95% interval rond het gemiddelde

4 *Discussie*

De eerste kwestie die we aan de orde willen stellen heeft betrekking op het effect van het experimentele programma op de kennis en beheersing van de in de cursus behandelde schemata. Uit de Tabellen 3 en 6 blijkt dat alle blokken een positief effect opleveren. Bij het merendeel van de blokken is het hoofdeffect statistisch significant, de blokken 3 en 5 bij de experimentele groep 2 vormen hierop een uitzondering. In het algemeen lijkt groep 1 het wat beter te doen dan groep 2 wat het effect van het experimentele programma betreft. Dit kan samenhangen met het feit dat bij groep 1 een intensieve begeleiding heeft bestaan. Daarnaast kan er sprake zijn van een Hawthorne-effect in groep 1. Dit lijkt ons echter niet zo waarschijnlijk, omdat een Hawthorne-effect nu juist een vrij kortdurend effect is. In dit onderzoek zou het effect zich moeten uitstrekken over vier jaren. Waarschijnlijker lijkt ons dat het verschil begrepen kan worden als een uitvloeisel van de omstandigheid dat door een aantal oorzaken het programma in groep 2 veel minder soepel verliep dan in groep 1 het geval was. Er was nogal wat ziekte van leerkrachten, één van de klassen was een extreem lastige klas, in beide experimentele scholen was er tijdens het laatste jaar van groep 2 wat onrust in verband met de interne organisatie etc. Hierdoor zijn ook veel lessen en zelfs een heel blok uitgevallen. Desondanks vinden we, over het gehele programma gezien, bij beide experimentele groepen een significant hoofdeffect (zie Tabellen 5 en 8). Deze uitkomst wordt bevestigd door de resultaten op de selectie van 40 items die aan het eind van de zesde klas bij de groepen 2 is afgenomen. De experimentele leerlingen scoren daar significant hoger dan de controle leerlingen (zie onder 3.3). We mogen met enige voorzichtigheid concluderen dat de beheersing van de schemata op mentaal niveau door leerlingen met behulp van het programma op een hoger plan kan worden gebracht. Dit houdt in dat leerlingen door het programma leren systematischer te observeren en te lezen en dat zij ook beter toegerust worden op het leggen van verbanden tussen gegevens, resp. het plaatsen van gegevens in algemene kaders.

Het volgende punt betreft de betekenis van het effect. Absoluut gezien lijkt een leerwinst

van 7 à 8 procent over vier schooljaren niet groot. Bekijken we evenwel de groei van de scores op de programmatoetsen bij leerlingen die het gebruikelijke leesonderwijs krijgen, waar geen systematische en expliciete aandacht wordt geschonken aan in beschrijvingen verborgen schemata, dan zien we een vrij constant beeld. Per leerjaar nemen de scores ongeveer 7 procent toe, zowel op een lagere school als op een aantal mavo-scholen (zie Fig. 2 en 3). Deze gegevens wijzen op de mogelijkheid dat het eindniveau van de experimentele leerlingen door de controle-leerlingen pas ongeveer een jaar later behaald zal worden. De leerwinst bedraagt dan zowat een jaar. We moeten evenwel voorzichtig zijn met de toepassing van dwarsdoorsnede gegevens bij de prognose van een ontwikkelingsproces, al dan niet beïnvloed door onderwijs.

Kijken we naar Tabel 6 en Fig. 1 dan zien we de groei van scores in een longitudinaal onderzoek. Zowel bij de experimentele als bij de controle-groep zien we een vrij sterke groei in de beginjaren en een tragere groei in de latere jaren. We moeten hier bedenken dat bij dit onderzoek niet steeds dezelfde toets is gebruikt. Er zijn acht verschillende (4 maal 2 parallelle) toetsen gebruikt. We kunnen de toename van de scores van leerlingen die geen experimenteel onderwijs krijgen per blok bekijken. De groei van de scores over de achtereenvolgende blokken is bij de controle-groep resp. 12.5 %, 18.5 %, 7.5 % en 4.5 %. Dit beeld verschilt nogal van het dwarsdoorsnede onderzoek. Verschillen in moeilijkheidsgraad van de toetsen (de toetsen van blok 3 lijken te moeilijk en die van het laatste blok te gemakkelijk) en bekendheid met de toetsprocedure en de soort items kunnen hier een rol spelen. We kunnen een gemiddeld cijfer voor de groei van de scores bij de controle-groep bepalen door het gemiddelde te nemen van bovenstaande getallen, dan wel de groei per blok om te rekenen op jaarbasis en daar het gemiddelde van te nemen. In beide gevallen krijgen we vrijwel dezelfde uitkomst, namelijk een groei van 10.8 procent per jaar. Op deze basis berekend bedraagt de voorsprong van de experimentele leerlingen op de controle-leerlingen acht à negen maanden. Nemen we de tragere groei van de scores gedurende de latere jaren in aanmerking, dan lijkt deze schatting zeker niet te hoog. Dit resultaat lijkt niet onbevredigend wanneer we ook nog bedenken dat tijdens het onderzoek slechts 2 à 3 procent van de totale onderwijstijd aan het programma is besteed.

Er valt nog iets anders te zeggen over de omvang van het effect van het experimentele programma. Op basis van onze theoretische analyse (zie Bol, 1982) nemen we aan dat de door het experimentele programma beoogde vaardigheden nauw samenhangen met de cognitieve ontwikkeling. Dit houdt in dat het programma de cognitieve ontwikkeling van leerlingen positief moet beïnvloeden. Het spreekt dat deze doelstelling van ontwikkelend onderwijs geen simpele zaak is en dat men ook geen spectaculaire effecten mag verwachten. Onze theoretische analyse wordt ondersteund door het gegeven dat er een sterke samenhang bestaat tussen prestaties van leerlingen op onze interne toetsen en hun prestaties op toetsen voor verbale intelligentie (Otis en ISI). Onze toetsen verklaren 55 tot 75 procent van de variantie van dergelijke tests (zie Bol, Gresnigt en Vroege, 1982; Bol en Verhelst, 1985). En dit terwijl er soms meerdere jaren tussen de verschillende toetsafnames liggen. Ook bij de in dit artikel weergegeven statistische analyses vinden we dat de bijdragen van de covariaten veel hoger liggen dan die van hoofdeffecten. Dit wijst er op dat de interne toetsen betrekkelijk stabiele cognitieve kenmerken van leerlingen meten. Tegen deze achtergrond bezien zijn de resultaten van het onderzoek zeer redelijk te noemen.

Onze conclusie is dat, ondanks allerlei smetten op de uitvoering, het experimentele programma de beoogde effecten redelijk bereikt. We hebben hier de resultaten besproken van leerlingen die alle toetsen hebben gemaakt. We hebben evenwel dezelfde analyse uitgevoerd over de groepen van leerlingen die ten hoogste één toets hadden gemist en die ten hoogste twee toetsen hadden gemist. De aantallen in de analyses betrokken leerlingen stijgen dan sterk. De resultaten die gevonden werden wijken nauwelijks af van de hier gepresenteerde. We vinden dus geen aanwijzingen dat leerlingen select uitvallen. Voorts hadden de in de discussie betrokken data betrekking op groep 2, omdat daarvan de meeste gegevens bekend zijn. We hebben echter geen aanwijzingen dat de effecten van

het programma bij groep 1 sterk verschillen van die bij groep 2. We zitten natuurlijk nog wel met de vraag of de gevonden effecten niet aan andere factoren toegeschreven kunnen worden. Bijvoorbeeld doordat op de controle-school in een aantal vakken systematisch ander onderwijs wordt gegeven dan op de experimentele scholen. Echter in het vooronderzoek waren dergelijke systematische verschillen niet aanwijsbaar (zie Bol, 1979). Geen van de scholen wordt gekenmerkt door een bijzondere vorm van onderwijs (zoals Jenaplan) en alle drie de scholen staan bekend als goede scholen waar prima resultaten worden bereikt. Bovendien dekken de experimentele scholen enerzijds en de controle-school anderzijds een zeer brede leerlingenpopulatie.

We stellen thans de kwestie aan de orde of het effect van het programma inderdaad samenhangt met de prestaties van de leerlingen op externe leestoetsen. We hebben reeds aangegeven dat het niet mogelijk is de scholen met elkaar te vergelijken, aangezien ze verschillende schooltoetsen gebruiken. We hebben er niet voor gekozen één van de schooltoetsen (bijv. de Cito-toets) op de andere scholen af te nemen, omdat de examensfeer waarmee de schooltoetsen gepaard gaan dan ontbreekt. Daardoor zijn de resultaten toch niet goed vergelijkbaar. Door experimentele klassen te vergelijken met voorgaande klassen van dezelfde school spelen eventuele verschillen tussen scholen geen rol. Het nadeel is dat we moeten aannemen dat vorige zesde klassen van dezelfde school lager gescoord zouden hebben op de interne toetsen. Strikt genomen weten we dat niet. We hebben daarvoor wel een indirecte aanwijzing. We kennen van de voorgaande zesde klassen de scores op de voortoets van blok 1 toen deze leerlingen resp. in de vierde, de vijfde en de zesde klas zaten (vgl. Fig. 2). Welnu, de experimentele leerlingen blijken op het moment dat ze achtereenvolgens in die klassen zaten hoger te scoren op de toetsen van latere blokken (die dus moeilijker zijn). Maar hier speelt natuurlijk wel verschil in toetservaring. Uit de Tabellen 9 en 11 blijkt dat de experimentele leerlingen op de externe leestoetsen een significant hoofdeffect vertonen. Dus volgens verwachting presteren ze in vergelijking met de controle-klassen relatief beter op de leesonderdelen van de schooltoetsen dan op de overige onderdelen daarvan. In groep 2 hebben we daarnaast in alle klassen nog een leestoets afgenomen, gemaakt door enige vakleerkrachten Nederlands van een mavo. Hoewel deze leestoets wat gemakkelijk bleek, scoorden de experimentele leerlingen significant hoger dan de controleleerlingen. Het verschil kon geheel worden verklaard op basis van verschillen tussen leerlingen gemeten met behulp van de interne toetsen (zie Bol en Verhelst, 1985).

Wanneer we het geheel in ogenschouw nemen, dan vinden we in de empirische gegevens een redelijke onderbouwing van de theoretische aanname dat het op mentaal niveau kunnen schematiseren van gegevens een belangrijke factor vormt in het proces van het begrijpend lezen. Daarnaast hebben we aannemelijk kunnen maken dat deze vaardigheid door middel van systematisch onderwijs verhoogd kan worden. Aan welke voorwaarden een school zal moeten voldoen om met het experimentele programma vergelijkbare resultaten te kunnen behalen is op grond van dit onderzoek niet uit te maken. Daarvoor is een anders geaard onderzoek noodzakelijk.

We maken nog enkele slotopmerkingen. Ten eerste is bij observatie in de klassen en uit gesprekken met leerkrachten en leerlingen gebleken dat het programma moeilijk is, maar dat het niet als saai of schools wordt ervaren. In de meeste lessen waren de leerlingen zeer actief en ontstonden vaak levendige discussies. Veel leerkrachten zijn na het onderzoek doorgegaan met het programma. Bovendien is het materiaal thans in tientallen scholen en schooladviesdiensten in gebruik. Ten tweede zal de leergang in de toekomst verder worden uitgebreid met voorbereidende programma's voor de onderbouw en vervolg-programma's voor de brugklassen. Dit is nu in voorbereiding. Daarbij zal worden geprobeerd dwarsverbindingen te leggen met de zaakvakken en de praktijk van de omgang met zakelijke teksten op school en daar buiten. Ook zal gestreefd worden naar een vergroting van de effectiviteit van het programma door meer variatie in de didactische aanpak, meer oefenmateriaal en meer inzicht in de specifieke problemen waarmee leerlingen te kampen hebben. Wat dit laatste betreft zal het bestaande toetsmateriaal nader worden bestudeerd. Bovendien hopen we door middel van gericht onderzoek een gede-

tailleerder inzicht te verkrijgen in de aard en de ernst van de problemen. Daartoe zullen individuele leestoetsen worden afgenomen, waarbij speciaal aandacht zal worden geschonken aan verschillen tussen leerlingen.

Noten

1 Het lesmateriaal en de toetsen kunnen na afspraak worden ingezien. Vakgroep Psychonomie, Heidelberglaan 2 te Utrecht (M.A. Gresnigt), tel 030-533022, kamer 17.06.

Literatuur

Bol, E., Onderzoeksopzet voor begrijpend lezen op de basisschool (derde t/m zesde leerjaar). In: M.J.C. Mommers en B.W.G.M. Smits (red), *Leesonderwijs in de Basisschool*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1979.

Bol, E., *Leespsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.

Bol, E., J.A.M. Carpay en R. Simons, Praktische taalkunde in het brugjaar. *Pedagogische Studiën*, 1971, *48*, 119-128.

Bol, E. en M.A. Gresnigt, Worden leerlingen in het basisonderwijs voldoende voorbereid op het lezen van leerboekteksten in het vervolgonderwijs? *Moer*, 1983, *3-4-5*, 176-190.

Bol, E., M.A. Gresnigt en A.P.J. Vroege, Begrijpend lezen: communicatie en denken. *Pedagogische Studiën*, 1982, *59*, 261-276.

Bol, E., en N.D. Verhelst, Inhoudelijke en statistische analyse van een leestoets. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 1985, 2, 49-68.

Lompscher, J., *Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten*. Berlin: Volk und Wissen, 1972.

Parreren, C.F. Van en J.A.M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*, Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.

Curricula vitae

E. Bol studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (doctoraal 1968); in 1974 promoveerde hij op het proefschrift 'Psychologie en cybernetica: een leertheoretische verkenning'.

M.A. Gresnigt studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht, hoofdvak psychologische functieleer (docotraal 1978).
Adres: Vakgroep Psychonomie Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht

Manuscript aanvaard 10-9-'85

Summary

Bol, E. & M.A. Gresnigt. 'Effects of an experimental program for reading comprehension'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 49-60.

An experimental program for reading comprehension was constructed for elementary education, aimed to the systematic development of cognitive factors. The course is based upon the socio-historical theory of Vygotskij and models developed by Lompscher and Bol.

The program ran for a period of four years (3rd to 6th grade) in four classes of two different schools. Weekly about one hour was spent on these lessons, which were given by teachers of the experimental classes.

Significant positive effects, measured by a series of specially developed pre- and posttests were found in comparison with control groups. Data indicate that it is possible to speed up the acquisition of reading comprehension with about one year. Results of experimental and control groups on school tests constructed by others suggest a broader positive effect upon educational achievement.

Spijbelen en schoolbeleving in het voortgezet onderwijs

J. P. C. JASPERS, H. A. W. SCHUT, A. DE KEIJSER, J. W. GUNNINK, F. A. H. HÜSKEN
Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeuwarden

Samenvatting

In dit artikel worden omvang, aard en achtergronden van spijbelen en de relatie met schoolbeleving van volledig leerplichtige leerlingen geschetst. Twee opvattingen over spijbelen worden beschreven: spijbelen als signaal van afstoting uit het onderwijs, d.w.z. als risicofactor in het proces voorafgaande aan voortijdig schoolverlaten, en spijbelen als beheersingsstrategie van de leerling.

Verslag wordt gedaan van een enquête afgenomen bij 1745 volledig leerplichtige leerlingen van 28 scholen voor voortgezet onderwijs in Leeuwarden. Ook de scholen is gevraagd naar hun visie. Van de leerlingen zegt 54% nooit te spijbelen, 33% incidenteel en 14% min of meer regelmatig. Deze laatste groep verschilt van beide andere met betrekking tot ouderlijk milieu, schoolloopbaan en schoolbeleving. Gevraagd naar de achtergronden van spijbelen noemen leerlingen vooral aspecten van school, de scholen daarentegen leggen de nadruk op leerlingkenmerken en ouderlijk milieu. Multipele regressie analyse wijst uit dat negatieve schoolbeleving en veelvuldig spijbelen grotendeels door dezelfde factoren worden bepaald.

1 *Inleiding*

In de maatschappelijke discussie over het voortgezet onderwijs wordt steeds vaker de aandacht gevraagd voor problemen zoals gebrek aan motivatie en inzet van de leerlingen, spijbelen en voortijdig schoolverlaten.

In de Volkskrant van 1 februari 1984 startte Bingel met een ingezonden stuk een levendige discussie. Hij juicht spijbelen en voortijdig schoolverlaten van harte toe, omdat het onderwijs toch niet zou deugen en de school niets te bieden zou hebben. Niet iedereen deelt deze mening. De staatssecretaris van onderwijs en wetenschappen, drs. N. J. Ginjaar-Maas, zei in een toespraak bij het in ontvangst nemen van een rapport over schoolverzuim op 25 september 1984 het volgende: 'Ontscholers à la Illich, zullen ongetwijfeld zeggen dat dat schoolverzuim logisch en ook prima is, want dat je nergens zoveel leert als op straat, in huis etc. Het zal u niet verbazen dat ik die mening niet deel. Integendeel, voor mij en vele anderen is het schoolverzuim steeds meer een voorwerp van aanhoudende zorg.'

In dit rapport, 'Schoolverzuim... ons een zorg', worden geen gegevens over omvang en aard van schoolverzuim gepresenteerd: deze gegevens zijn niet voorhanden. Over oorzaken en achtergronden van schoolverzuim is nog minder bekend. Niettemin worden veralgemenisering van het onderwijs, diplomainflatie, geen perspectief op werk na school in dit verband vaak genoemd.

Ten aanzien van voortijdig schoolverlaten wordt de laatste jaren op tal van plaatsen in Nederland onderzoek gedaan (zie Andries en Vogels, 1981; Berdowski, 1983; Van Calcar, Frieling en Mastik, 1984; Van den Dool en Koppen, 1984; Hermans, 1983; Jager en Verhoeven, 1983; Mooij, 1979; Vonk, Van Splunter, Mintjes, Spanjaard en Van der Wal, 1984). In bijna al deze onderzoeken beperkt men zich tot voortijdig schoolverlaten en laat men het probleem van ongeoorloofd schoolverzuim buiten beschouwing. Wel wordt nogal eens geconstateerd dat veelvuldig spijbelen kenmerkend is voor de schoolloopbaan van voortijdig schoolverlaters.

Eén van de redenen van het ontbreken van systematische gegevens over ongeoorloofd schoolverzuim is het gebrek aan registratie of, zo men wil, de gebrekkige registratie ervan, zowel op school-, gemeentelijk als op landelijk niveau.

In het kader van een breed opgezet onderzoek naar de problematiek van voortijdig schoolverlaten in de gemeente Leeuwarden is een enquête gehouden onder volledig leer-

plichtige leerlingen in het voortgezet onderwijs[1]. Hierin zijn o.a. vragen opgenomen over spijbelen, schoolloopbaan, schoolbeleving, e.d.

Op grond van de resultaten van deze enquête zal in dit artikel een antwoord worden gegeven op de vraag naar de omvang, aard en achtergronden van ongeoorloofd schoolverzuim van volledig leerplichtige leerlingen in de gemeente Leeuwarden. Van belang is dat de enquête zich niet beperkt tot vragen over spijbelen en motieven hiervoor, maar dat ook naar allerlei andere kenmerken en opvattingen van de leerlingen is gevraagd. Hierdoor is het mogelijk empirische relaties aan te geven tussen bijvoorbeeld milieufactoren, schoolloopbaan, schoolbeleving en spijbelen.

Veel meer dan het verkennen van deze empirische relaties kan bij de huidige stand van zaken betreffende de theorieontwikkeling niet worden verwacht. Theorieën over of verklaringen voor spijbelen zijn nauwelijks uitgewerkt.

2 *Theorieën*

2.1 *Spijbelen als signaal van afstoting*

Spijbelen wordt meestal in samenhang genoemd met andere problemen van of met leerlingen, zoals demotivatie, faalangst, lesondergravend gedrag, agressie, vandalisme, antischoolcultuur en voortijdig schoolverlaten. De genoemde problemen worden wel beschouwd als mogelijke elementen van het proces van vervreemding van of afstoting uit het onderwijs. Een proces dat al vroeg in de schoolloopbaan kan beginnen en kan resulteren in voortijdig schoolverlaten.

Oorzaken of verklaringen werden aanvankelijk voornamelijk bij de leerlingen gezocht en bij het ouderlijk milieu. Later kreeg men ook oog voor de rol die de school in dit proces kan spelen. Mooij (1984) bijvoorbeeld spreekt van 'demotivatie als systeemeigenschap'. In het leerstof jaarklassensysteem dat het Nederlandse onderwijs kenmerkt, is de evaluatie van leerprestaties gebaseerd op relatieve vergelijking van de prestaties. Dit betekent dat steeds een deel van de leerlingen het predikaat 'onvoldoende' krijgt. Het systeem staat er garant voor dat steeds een (bepaald) percentage van de leerlingen faalt, aldus Mooij.

In deze visie is ongeoorloofd schoolverzuim dan ook een onderdeel van 'een langdurig proces dat zich afspeelt tussen leerlingkenmerken en onderwijskenmerken, waarin als het ware de "afstoting" van de leerling(e) tot stand komt via een cumulatie van leerlingproblemen' (Mooij, 1984, pag 74). Deze sombere opvatting, waarbij voortijdig schoolverlaten wordt gezien als laatste stap in het negatieve proces van afstoting en spijbelen als een voorbode hiervan, wordt niet door iedereen gedeeld. Andries en Vogels (1981) wijzen erop dat voortijdig schoolverlaten niet altijd een negatieve keuze behoeft te zijn. Ook Groothuis en Mildert (1984) leggen er de nadruk op, dat de aantrekkingskracht van de wereld buiten de school zo groot kan zijn, dat voortijdig schoolverlaten hierdoor in ieder geval medebepaald wordt.

Zoals voortijdig schoolverlaten door verschillende factoren wordt beïnvloed en er verschillende vormen van voortijdig schoolverlaten zullen bestaan (zie Vonk et al., 1984), zo is ook bij spijbelen enige nuancering op zijn plaats. Niet alleen zijn vele vormen van spijbelen te onderscheiden (variërend van incidenteel 'uitslapen', herhaaldelijk wegblijven bij bepaalde vakken tot weken achtereen niet op school verschijnen), ook de motieven of oorzaken kunnen zeer verschillend zijn.

2.2 *Spijbelen als beheersingsstrategie*

Dat spijbelen niet in alle gevallen negatieve gevolgen voor de leerlingen behoeft te hebben, komt ook naar voren in de benadering van Bijlsma, Wilders, Rienks, Woldberg en Hut (1984).

Bijlsma et al. hebben met 58 spijbelaars open gesprekken gevoerd over hun spijbelcarrières, de spijbelaars werden benaderd via buurthuizen. De redenering van Bijlsma et al. is dat leerlingen op school worden geconfronteerd met een ruilaanbod: beloningen (goede cijfers, overgaan, diploma) tegenover acceptatie van een reeks voorwaarden waaronder op school dient te worden geleerd: aanwezigheidsplicht, rooster, beoordeling, bepaald leerkrachtgedrag etc. Tegen deze schoolse voorwaarden voor leren zullen leerlingen weerstanden ontwikkelen, omdat die voorwaarden als strijdig worden ervaren met hun eigen belangen, in het bijzonder hun zelfbeschikking (bijvoorbeeld over je eigen

tijd beschikken, zeggen wat je denkt e.d.).

Weerstanden door spijbelaars verwoord hebben o.a. betrekking op: het verplichte lesrooster en de aanwezigheidsplicht, de huiswerkverplichting, de leerstof en de vorm waarin toetsing ervan plaatsvindt, de relatie docent-leerling, de frontale manier van lesgeven, gedragsregels op school, het ontbreken van invloed van de leerlingen, onduidelijkheid bij beoordeling en willekeur bij straftoekenning.

De leerling zal van de ene kant een goede schoolse identiteit willen verwerven en behouden, waarvoor hij afhankelijk is van leerkrachten en zich moet conformeren aan de schoolse voorwaarden voor leren, van de andere kant zal hij zijn autonomie willen bewaren. Tussen deze beide, de schoolse identiteit en de autonomie, zal de leerling een evenwicht moeten zien te vinden. Hiervoor kan hij gebruik maken van verschillende 'beheersingsstrategieën'. Bijlsma et al. (1984) noemen in dit verband zowel veilige als onveilige strategieën. Een veilige strategie is bijvoorbeeld onderhandelen met de leraar (over huiswerk, beoordeling etc.). Een onveilige strategie is bijvoorbeeld geen huiswerk maken. Ook spijbelen is een onveilige strategie, vooral wanneer het in combinatie met andere onveilige strategieën wordt gehanteerd.

Bijlsma et al. onderscheiden op basis van hun onderzoek vier vormen van spijbelen:

1. Spijbelen als onderdeel van een succesvolle cijferstrategie: spijbelen bij vakken die onbelangrijk zijn voor het examen of vakken waar de leerling goed in is.
2. Spijbelen bij een maskerende cijferstrategie: hier wordt juist gespijbeld om te verhullen dat huiswerk of een proefwerk niet is geleerd.
3. Maskering: deze spijbelaars hebben grote weerstanden tegen de school. Ze spijbelen zonder rekening te houden met schoolresultaten, maar proberen het spijbelen wel te verhullen.
4. Openlijk spijbelen: deze spijbelaars ervaren de ruil die de school biedt als negatief, zij verwachten niets meer van de school en zouden het liefst meteen van school gaan.

Bovenstaande vormen variëren van veilig naar zeer onveilig, waarbij volgens Bijlsma et al. alleen in het eerste geval geen sprake is van 'kwaad tot erger'.

Het verschil tussen de benadering van spijbelen als strategie en die als vorm van afstoting bestaat vooral uit de opvatting van Bijlsma et al. dat spijbelen niet altijd problematisch behoeft te zijn, zelfs als dat min of meer regelmatig gebeurt, nl. als spijbelen een onderdeel vormt van een succesvolle cijferstrategie.

Overigens ontlopen beide benaderingen elkaar weinig voor zo ver het gaat om de dreiging die er van spijbelen uitgaat voor de schoolloopbaan. Op grond van beide benaderingen zou verondersteld kunnen worden dat een negatieve schoolbeleving en (veelvuldig) spijbelen samengaan. Vanuit de eerste benadering zal vooral op demotivatie worden gewezen ter verklaring van deze relatie, vanuit de tweede benadering vooral op de weerstanden van leerlingen tegen de schoolse voorwaarden voor leren.

In het Leeuwarder onderzoek zijn aan de leerlingen zowel vragen over spijbelen als over verschillende aspecten van school en schoolbeleving gesteld, zodat de relatie tussen deze variabelen verder kan worden geëxploreerd.

3 *Werkwijze*

3.1 *De metingen*

In het kader van het in de inleiding genoemde onderzoek naar het proces van voortijdig schoolverlaten in Leeuwarden is een vragenlijst ontwikkeld die afgenomen kon worden bij volledig leerplichtige leerlingen in het voortgezet onderwijs. De vragen hebben betrekking op biografische gegevens, ouderlijk milieu, schoolloopbaan, sociale contacten, schoolbeleving, spijbelen, geluk en tevredenheid en toekomstplannen en -verwachtingen. Bij de selectie van specifieke vragen is uitgegaan van in de literatuur relevant geachte factoren met betrekking tot het proces van afstoting uit het onderwijs en voortijdig schoolverlaten (o.a. Andries en Vogels, 1981; Groothuis en Van Mildert, 1984; Hermans, 1983; Venema en Zuure, 1975). Hieronder worden per onderwerp kort de belangrijkste variabelen genoemd.

Biografische gegevens: naast leeftijd en sekse is ook vastgelegd in welke stadswijk de leerling woont.

Ouderlijk milieu: gevraagd is naar de

opleiding, werk en beroep van de ouders, gezinssamenstelling, het al of niet voortijdig schoolverlaten van broers/zussen, het contact met de ouders, de interesse van de ouders voor de school en de woonsituatie.

Schoolloopbaan: gevraagd is naar doubleren in lager en voortgezet onderwijs, wisseling van school en redenen hiervoor.

Sociale contacten: vragen zijn gesteld over contacten met leerkrachten en medeleerlingen of leeftijdgenoten, in verband met school(werk) en spijbelen.

Geluk en tevredenheid: enkele algemene vragen naar levensgeluk en tevredenheid met hun situatie.

Toekomstplannen en -verwachtingen: gevraagd is naar algemene toekomstvisie en specifiek naar scholing en diploma's.

Schoolbeleving: de elf vragen die hierover gesteld zijn kunnen worden onderverdeeld in: algemene houding ten aanzien van school, opvatting over eigen schoolprestaties en motivatie voor school.

Spijbelen: de 12 vragen die hierop betrekking hebben zijn onder te verdelen in: vragen naar frequentie en duur van het spijbelen, de strategie van de leerling ten aanzien van school en de reactie van de school, motieven om te spijbelen, activiteiten en contacten van de leerling tijdens het spijbelen.

3.2 *De steekproefprocedure*

Uit het registratiesysteem van de afdeling Onderwijs van de gemeente Leeuwarden is een steekproef getrokken. Alle 28 scholen voor voortgezet onderwijs, die bezocht worden door volledig leerplichtige leerlingen, zijn in het onderzoek betrokken.

Het totale aantal leerlingen van deze scholen afkomstig uit de gemeente Leeuwarden was op de steekproefdatum (26-3-'84) 6980. De ruwe steekproef werd getrokken op basis van een computeruitdraai met willekeurige cijfers. Deze betrof 2287 leerlingen. Na zuivering, op grond van steekproefdatum resteerde een groep van 1812 (=79,2%) volledig leerplichtige leerlingen. Wanneer de 79,2% volledig leerplichtigen wordt gegeneraliseerd naar het steekproefkader zijn van deze groep in totaal 5584 jongeren volledig leerplichtig. De zuivere steekproef hieraan gerelateerd geeft aan dat 32,4% van de volledig leerplichtigen is vertegenwoordigd in de steekproef.

De beperking tot de volledig leerplichtige leerlingen vloeit voort uit de onderzoeksopdracht. De grote omvang van de steekproef is te verklaren uit de opzet van de onderzoekers op deze wijze een redelijk aantal voortijdig schoolverlaters te lokaliseren, waarmee in een latere fase van het onderzoek gesprekken worden gehouden.

3.3 *Procedure bij afname*

In principe bezochten de onderzoekers in de eerste twee weken van mei iedere school twee maal. Ter wille van de uniformiteit is vooraf aan de afname steeds een standaard mondelinge instructie gegeven en werden onderwijsgevenden en directie verzocht de afnameruimte te verlaten. De 132 steekproefleerlingen, die na twee afnamen op de school niet aangetroffen werden, zijn thuis bezocht. In principe hebben de onderzoekers drie pogingen gedaan iemand thuis te benaderen, waarna de steekproefleerling als non-respons is opgevoerd. Getracht is zoveel mogelijk de leerling zelf thuis aan te treffen. Lukte dit niet dan werd de vragenlijst in een enveloppe afgegeven aan huisgenoten.

3.4 *Het bereik*

Van de 1812 jongeren heeft ruim 90% (90,7%) de vragenlijst op school ingevuld. Naast verzuim heeft ook het tijdstip van afname hierop invloed uitgeoefend. De afname vond namelijk plaats in de examentijd. Met uitzondering van weigeringen en administratiefouten is de totale groep jongeren die na de schoolafnamen nog geen vragenlijst hadden ingevuld thuis benaderd. Van deze 132 hebben uiteindelijk 102 jongeren (=77,3%) alsnog een vragenlijst ingevuld.

Van de totale steekproef hebben uiteindelijk 1745 jongeren (96,3%) een vragenlijst ingevuld.

Van de resterende 67 jongeren (3,7%) hebben 23 expliciet geweigerd, 13 bleken niet meer op het ons bekende adres te wonen, 19 behoorden bij nader inzien niet tot de onderzoekspopulatie en in 7 gevallen was sprake van administratiefouten van de zijde van de onderzoekers. De overige 5 bleken onbereikbaar. Hieruit blijkt dat in totaal 26 jongeren ten onrechte in de steekproef zijn opgenomen. Wanneer we dit aantal aftrekken van het steekproefaantal, ontstaat een respons percentage van 97,7.

4.1 *Frequentie en duur van het spijbelen*

De vraag: 'Hoe vaak spijbel je?' heeft de volgende antwoordmogelijkheden: nooit, een enkele keer per jaar, elke maand, week, dag wel een keer. Naar het preciese aantal gespijbelde uren en dagen in het schooljaar 1983/1984 is wel gevraagd, maar deze vragen zijn nogal onnauwkeurig ingevuld.

Ruim de helft (54%) van de Leeuwarder volledig leerplichtige leerlingen in het voortgezet onderwijs zegt nooit te spijbelen. Ongeveer een derde (33%) is een enkele keer per jaar ongeoorloofd afwezig. Eén op de tien spijbelt elke maand wel een keer, 3,7% elke week en 0,2% dagelijks. Er is geen significant verschil tussen jongens en meisjes, wel zijn er aanzienlijke verschillen in leeftijd en schoolsoort (zie Tabel 1).

Wordt een onderscheid gemaakt tussen incidenteel spijbelen (een enkele keer per jaar) en structureel spijbelen (elke maand, week of dag wel een keer), dan valt op dat beide vormen van spijbelen het minst voorkomen in het LBO en het meest in het HAVO/VWO. Zijn de verschillen naar schoolsoort al opmerkelijk, de leeftijdsverschillen zijn nog groter. In vergelijking met de jongste jaargroep zijn er onder de oudste groep ongeveer twee maal zo veel incidentele spijbelaars (19,4 tegenover 39,1%). Bij de structurele spijbelaars is het verschil nog groter: 3,1% in de jongste groep tegenover 34,7% in de oudste groep volledig leerplichtigen.

Zoals bij verdere analyse in de volgende paragraaf blijkt zijn er significante verschillen tussen leerlingen die niet, incidenteel of structureel spijbelen. Om een eerste indruk te geven worden hieronder enkele kenmerken van structurele spijbelaars genoemd:

- ze komen vaker uit onvolledige gezinnen (bij 28% van de structurele spijbelaars, tegenover 17% bij incidentele en 14% bij niet-spijbelaars);
- ze hebben vaker een broer of zus die het onderwijs voortijdig verlaten heeft (resp. 16%, 10% en 10%);
- ze doubleren vaker in het voortgezet onderwijs (34%, 21% en 10%);
- ze veranderen in het voortgezet onderwijs vaker van school. De motieven hiervoor zijn voornamelijk te hoog of te laag schoolniveau, of er wordt expliciet gesproken van verkeerde schoolkeuze (22%, 13% en 9%);

Tabel 1 *Regelmaat spijbelen onderverdeeld naar schoolsoort en leeftijd*

	Regelmaat spijbelen										
schoolsoort	nooit		jaarlijks		maandelijks		wekelijks		dagelijks		totaal
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	n
L.B.O.	63.0	379	25.9	156	7.6	46	3.2	19	0.3	2	602
M.A.V.O.	56.6	337	31.1	185	10.1	60	2.0	12	0.2	1	595
HAVO/VWO	40.5	219	41.0	222	12.2	66	6.1	33	0.2	1	541
Totaal	53.8	935	32.4	563	9.9	172	3.7	64	0.2	4	1738

	Regelmaat spijbelen										
leeftijd	nooit		jaarlijks		maandelijks		wekelijks		dagelijks		totaal
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	n
geb. jaar '71	77.5	200	19.4	50	2.3	6	0.8	2	0	0	258
geb. jaar '70	66.7	276	27.1	112	5.8	24	0.5	2	0	0	414
geb. jaar '69	48.9	221	37.4	169	10.4	47	3.1	14	0.2	1	452
geb. jaar '68	36.1	203	39.1	220	16.5	93	7.7	43	0.5	3	562
Totaal	53.4	900	32.7	551	10.1	170	3.6	61	0.2	4	1686*

* van de leerlingen van één school zijn de leeftijden niet bekend

- ze vinden de school vaker niet leuk (25%, 12% en 7%);
- indien ze niet meer leerplichtig zouden zijn, zouden ze vaker de huidige school verlaten (50%, 42% en 41%), maar ze willen niet significant vaker het onderwijs geheel de rug toekeren (13%, 12% en 19%).

Aan de leerlingen die zeggen wel eens te spijbelen is tevens gevraagd naar de langste periode die men achter elkaar ongeoorloofd van school is weggebleven. Hoewel voor de meeste spijbelaars geldt dat zij slechts korte tijd achtereen afwezig zijn – slechts een kwart van de spijbelaars is wel eens langer dan één dag ongeoorloofd afwezig geweest – komt langdurig spijbelen nog al eens voor: vijf procent van de spijbelaars is wel eens langer dan een week van school gebleven.

4.2 *Motieven om te spijbelen*

In de vragenlijst konden de respondenten kiezen uit tien voorgedrukte motieven voor het spijbelen en één open antwoordmogelijkheid. Van deze laatste mogelijkheid is veel gebruik gemaakt. Hierbij zijn overwegend antwoorden genoemd zoals 'geen zin', 'balen van de school' en 'hekel aan gym'. De leerlingen konden de drie belangrijkste redenen aangeven. De meest genoemde reden om te spijbelen is desinteresse voor bepaalde vakken. Daarna wordt het hebben van tussenuren veel genoemd, waardoor de leerling niet op school wil blijven.

Totaal beschouwd heeft ongeveer twee derde van de genoemde motieven te maken met schoolkenmerken en de overige met meer individuele en/of praktische zaken (zie Tabel 2).

Tussen motieven die incidentele en structurele spijbelaars noemen bestaan geen significante verschillen.

4.3 *Activiteiten en contacten van spijbelaars*

Aan de leerlingen is gevraagd waar zij het vaakst naar toe gaan als ze spijbelen. Ook hierbij konden drie antwoord-categoriën worden onderstreept. In tegenstelling tot wat men wellicht verwacht, blijken spijbelaars meestal gewoon thuis te zijn. Meer dan de helft van de leerlingen (54%) geeft dit als eerste keus aan bij de vraag waar men het vaakst heen gaat als men spijbelt (zie Tabel 3). Ook afgezien van de rangorde van de antwoorden blijkt dit de plaats die het meest wordt genoemd: ongeveer één van de vier maal.

Maar ook door de stad zwerven, de tijd op straat doorbrengen wordt vaak genoemd: ruim één van de vijf keer. In mindere mate brengt men de tijd door bij vrienden thuis of gaat men winkelen of de markt op. Dagdisco's of café's worden relatief weinig bezocht, jongerencentra nog minder.

Dat men vaak naar huis gaat als men spijbelt betekent nog niet dat men thuis ook op de hoogte is van het ongeoorloofd schoolverzuim. Op de vraag 'Aan wie vertel je dat je spijbelt?' geeft ongeveer één van de vijf spijbelaars te kennen dit aan niemand te vertellen. Deze 'stille spijbelaars' zijn overwegend LBO-leerlingen. Vooral vrienden of vriendinnen worden in vertrouwen genomen: door twee van de drie spijbelaars. Klasgeno-

Tabel 2 *Redenen spijbelen (eerste, tweede en derde keuze)*

Redenen spijbelen aantal keer genoemd		1ste keuze	2e keuze	3e keuze
1. desinteresse sommige vakken	490	16,9% (135)	26,7% (214)	17,6% (141)
2. zelf genoemde reden*	437	35,1% (281)	9,5% (76)	10,0% (80)
3. niet willen wachten i.v.m. tussenuren	302	11,6% (93)	14,1% (113)	12,0% (96)
4. 'school soms net een gevangenis'	272	16,7% (134)	7,5% (60)	9,8% (78)
5. slecht contact met leraren	218	4,1% (33)	11,0% (88)	12,1% (97)
6. te druk met andere dingen	210	8,5% (68)	10,4% (83)	7,4% (59)
overigen	176	6,3% (54)	7,8% (63)	7,4% (59)
geen antwoord	296	0,4% (3)	13,0% (104)	23,7% (189)
	2401	100 % 801	100 % 801	100 % 799

* De zelf genoemde redenen bestaan voornamelijk uit: 'geen zin', 'lekker uitslapen', 'balen van school', 'hekel aan gym'.

Tabel 3 *Lokatie spijbelen (1ste, 2de en 3de keuze)*

Lokatie spijbelen	aantal keren genoemd	1ste keuze	2e keuze	3e keuze
1. naar huis	572	54.2% (432)	9.4% (75)	8.2% (65)
2. de stad in, de straat op	498	15.8% (126)	29.2% (233)	17.5% (139)
3. naar vrienden thuis	244	7.1% (57)	14.4% (115)	9.1% (72)
4. markt/winkel	199	3.4% (27)	10.8% (86)	10.8% (86)
5. anders*	166	8.9% (71)	5.1% (41)	6.8% (54)
6. op school blijven	141	4.0% (32)	5.0% (40)	8.7% (69)
7. disco/café	138	4.8% (38)	6.4% (51)	6.2% (49)
8. de stad uit	34	0.6% (5)	4.0% (8)	2.6% (21)
9. naar 't Vliet**	23	0.8% (6)	0.6% (5)	1.5% (12)
10. naar het JOL**	10	0.0% (0)	0.5% (4)	0.8% (6)
geen antwoord	363	0.5% (4)	17.4% (139)	27.7% (220)
	2388	100 % (798)	100 % (797)	100 % (793)

* bij 'anders' worden uiteenlopende lokaties genoemd zoals: naar 'familie', 'op vakantie' en namen van bepaalde winkels of personen

** jongerencentra in Leeuwarden

ten in mindere mate (door één van de drie), broers/zussen en moeder of vader nòg minder (achtereenvolgens door 24,22 en 12%). Leraren worden slechts bij hoge uitzondering op de hoogte gesteld (door 0,5% van de leerlingen).

Verreweg de meeste spijbelaars spijbelen alleen (60%) of met klasgenoten (33%). Slechts in enkele gevallen spijbelt men samen met scholieren of vrienden van een andere klas of school (6%).

4.4 *Strategie van de leerling ten aanzien van school en de reactie van school*

De leerling staat voor de keuze al of niet een reden voor zijn/haar afwezigheid te geven. Is de kans op ontdekking van het verzuim zeer gering dan kan de leerling het risico nemen ongemeld afwezig te zijn. In ongeveer twee derde van de gevallen geven spijbelaars een reden op voor hun afwezigheid, één op de drie keer gebeurt dit niet.

Als een reden voor afwezigheid wordt gegeven is die volgens de leerling in ongeveer een derde van de gevallen de werkelijke reden, twee op de drie keer wordt ongeoorloofd verzuim gemaskeerd. Structurele spijbelaars maskeren vaker dan incidentele spijbelaars.

Volgens de leerlingen weet de school slechts één van de acht keer het spijbelen te ontdekken. Bij ontdekking volgt in twee derde van de gevallen straf, bijvoorbeeld een vrije middag terugkomen, in 16% van de gevallen reageert de school volgens de leerlingen niet, in één van de vijf gevallen toont de school begrip.

Opvallend is dat LBO-scholen vaker reageren op spijbelen dan AVO-scholen: er volgt vaker straf, maar er is ook vaker begrip, zo zeggen de leerlingen. Ongeveer de helft van de spijbelaars zegt niet te weten of ongeoorloofd verzuim op school administratief wordt bijgehouden, 43% denkt van wel, 5% denkt van niet.

In de tweede fase van het onderzoek zijn de hier gerapporteerde gegevens over spijbelen aan de scholen voorgelegd en zijn naar aanleiding hiervan ook aan de scholen vragen gesteld over spijbelen en hun reactie op het spijbelen van hun leerlingen.

De scholen verschillen aanzienlijk in registratiesystemen van verzuim en in hun reactie op ongeoorloofd schoolverzuim. Sommige scholen reageren snel, andere pas na enkele dagen. Elk registratiesysteem kent hiaten, daarvan zijn niet alleen de leerlingen maar ook de scholen zich bewust. Al menen de scholen dat zij spijbelen vaker ontdekken dan de leerlingen zeggen.

Incidenteel spijbelen wordt door de meeste scholen niet als problematisch ervaren. Bij ontdekking blijft het meestal bij een gesprek en/of straf. Overigens wordt in de lagere klassen vaker op spijbelen gereageerd dan in de hogere. Naarmate de leerling ouder is

wordt hij/zij zelf meer verantwoordelijk gesteld voor het aan- en afwezig zijn. L.B.O.-scholen reageren vaker op spijbelen dan AVO/VWO-scholen, deze laatste leggen meer de nadruk op de eigen verantwoordelijkheid van de leerlingen en de ouders.

Bovenstaande gegevens doen veronderstellen dat de in 4.1 geconstateerde verschillen in frequentie van spijbelen mede bepaald worden door de houding en reactie van scholen.

Vrijwel alle scholen wijzen erop dat structureel spijbelen het onderwijsleerproces verstoort, hetgeen resulteert in slechtere schoolprestaties. Dit kan weer aanleiding zijn tot spijbelen. Wat oorzaak en wat gevolg is blijkt niet altijd duidelijk: leerproblemen en slechte prestaties worden ook vaak als oorzaak van spijbelen genoemd.

Het is opvallend dat de oorzaken van structureel spijbelen door de scholen hoofdzakelijk bij de leerlingen en/of de thuissituatie worden gelegd, schoolfactoren zijn weinig genoemd. Het is duidelijk dat de perceptie van de scholen radicaal afwijkt van die van de spijbelaars, die als motieven voor spijbelen vooral aspecten van de school noemen, zie 4.2.

5 *Resultaten, verdere analyse*

5.1 *Inleiding*

In de vorige paragraaf zijn bij de beschrijving van omvang en aard van het spijbelen al enige achtergronden ervan geschetst.

Zoals in paragraaf 2 vermeld,wordt spijbelen, evenals voortijdig schoolverlaten, wel beschouwd als een vorm van afstoting uit het onderwijs. Verklaringen hiervoor worden niet langer uitsluitend gezocht bij de leerlingen, bijvoorbeeld een tekort aan motivatie of intelligentie, ook kenmerken van de school worden ter verklaring genoemd (o.a. Berdowski, 1984). Deze kenmerken van de school zullen mede bepalen hoe positief of negatief de leerling de school beoordeelt en beleeft. In deze visie op afstoting uit het onderwijs liggen negatieve schoolbeleving en spijbelen in elkaars verlengde. De determinanten ervan zouden dan ook goeddeels dezelfde moeten zijn. Hieronder worden de determinanten van schoolbeleving en spijbelen met behulp van multiple regressieanalyse beschreven.

De keuze voor multiple regressieanalyse is op verschillende overwegingen gebaseerd. Aangezien een aantal van de in de analyse opgenomen variabelen strikt genomen ordinaal van aard is, had ook gekozen kunnen worden voor meervoudige kruistabellen of logit-analyse. Hoewel het aantal respondenten de laatstgenoemde analyse zeker tot een aantrekkelijk alternatief maakt, is het grote aantal variabelen dat bij deze exploratieve verdere analyse is opgenomen hierbij duidelijk een bezwaar. Verder is aangetoond, o.a. in studies van Labovitz (1967), dat de invloed van het meetniveau van de variabelen niet moet worden overschat. Dit neemt niet weg dat bij gebruik van ordinaal gemeten variabelen in multiple regressieanalyse de proportie verklaarde variantie enigszins in negatieve zin kan worden beïnvloed.

Tevens kan zich bij multiple regressieanalyse het probleem voordoen dat onafhankelijke variabelen hoog met elkaar correleren. Zeker als deze variabelen ongeveer even sterk met de afhankelijke variabele correleren, kan dit tot gevolg hebben dat de variabele met de iets hogere correlatie een groot gewicht krijgt en de andere als niet significante voorspeller wordt aangemerkt.

Bij een andere steekproef zouden de resultaten precies omgekeerd kunnen zijn. Dit risico is in dit onderzoek gering omdat hoge correlaties tussen de onafhankelijke variabelen ($>.50$) niet voorkomen. Bovendien is een dergelijke omkering bij het grote aantal respondenten onwaarschijnlijk. De doorgaans lage correlaties tussen de onafhankelijke variabelen maakt het ook niet wenselijk bepaalde variabelen samen te voegen (somscore of principale component), maar pleit ervoor de interpretatie te geven in termen van de afzonderlijke variabelen.

Niettemin zou het interessant zijn voor een LISREL-analyse te kiezen. Hiervan is afgezien mede op basis van de overweging dat hierbij het materiaal nog aan strengere criteria zou moeten voldoen dan bij multiple regressieanalyse.

5.2 *Schoolbeleving en spijbelen*

In de eerste regressieanalyse is als criterium variabele voor schoolbeleving vraag 25 uit de lijst genomen (Wat vind je van deze school?). Als predictoren zijn de volgende variabelen gebruikt: leeftijd, geslacht,

schooltype, opleidingsniveau vader en moeder, relatie met ouders, schoolinteresse ouders, doublures in lager- en voortgezet onderwijs, schoolwisseling in voortgezet onderwijs, tevredenheid, geluk, voornemen de school af te maken, belang van diploma's en toekomstvisie.

Van de vijftien predictoren blijken negen een significante bijdrage te leveren aan de voorspelling van schoolbeleving. Samengevat zijn de resultaten als volgt weer te geven: naarmate de leerling gelukkiger is, meer belang ziet van diploma's, jonger is, een betere relatie met zijn ouders heeft, meer het voornemen heeft school af te maken, een meisje is in plaats van een jongen, niet gedoubleerd heeft in v.o., meer tevreden is, ouders heeft die meer geïnteresseerd zijn in school, beleeft hij/zij de school positiever. Deze negen predictoren geven een multiple correlatie van .35 met schoolbeleving. In Tabel 4, kolom 1, zijn de beta-gewichten vermeld. Deze geven een indruk van het relatieve belang van de verschillende predictoren: hoe hoger de waarde des te meer draagt de betreffende predictor bij aan de voorspelling. Bovenstaande volgorde van de predictoren is die waarin deze bij de stapsgewijze procedure in de analyse zijn betrokken.

Opmerkelijk is dat zeer uiteenlopende variabelen van invloed zijn op schoolbeleving. In een tweede analyse zijn, naast bovengenoemde predictoren, ook variabelen betreffende de school en sociale contacten opgenomen: de mate waarin de leerling zich serieus genomen voelt door medeleerlingen enerzijds en leraren en directie anderzijds, de mate waarin inspraak wordt ervaren, het eigen oordeel over de capaciteiten om de opleiding af te maken, de houding t.a.v. slechte schoolprestaties, de aandacht van school door de leerling ervaren, het eigen oordeel over al of niet meekunnen op school en de inzet op school (hard werken).

Bij deze analyse blijken elf van de 23 predictoren als significante voorspeller van schoolbeleving naar voren te komen, de multiple correlatie is .47.

Van de negen predictoren uit de eerste analyse zijn er vijf ook hier significant: leeftijd, belang van diploma's, geluk, relatie met de ouders en doublures in het voortgezet onderwijs. De overige predictoren hebben te maken met de school en het functioneren van

Tabel 4 *Resultaten regressie-analyses*

afhankelijke variabele / predictor	schoolbeleving 1	schoolbeleving 2	spijbelen 1	spijbelen 2
leeftijd	.12	.08	−.31	−.27
sekse	.07		−.06	
schooltype			.18	.17
relatie met ouders	−.10	−.07	.15	.11
schoolinteresse ouders	−.05		.08	
doubleren in v.o.	.08	.06	−.10	−.06
tevredenheid	.08			
geluk	.09	.08		
voornemen school af te maken	−.09			
belang van diploma's	.12	.09	−.10	
serieus genomen door leraren/directie	×	−.10	×	.06
inspraak op school	×	.19	×	.08
inzet op school	×	−.10	×	.18
houding t.a.v. slechte schoolprestaties	×	−.08	×	.09
meekunnen op school	×	−.07	×	
aandacht van school	×	−.17	×	.05
het leuk vinden op school	×	×	×	−.10

× = predictor niet in analyse opgenomen. Verder zijn alleen de Beta-gewichten opgenomen van de variabelen die een significante bijdrage aan de voorspelling leveren.

de leerling op school. Van deze laatste predictoren zijn de resultaten als volgt weer te geven: naarmate de leerling meer aandacht krijgt van school, meer inspraak heeft op school, zich meer inzet (harder werkt), meer serieus genomen wordt door leraren/directie, meer bezorgd is over slechte schoolprestaties, meer het gevoel heeft mee te kunnen op school, beleeft hij/zij de school positiever (zie Tabel 4, kolom 2).

Als criteriumvariabele voor spijbelen is de vraag genomen, waarmee is vastgesteld hoe regelmatig de leerling spijbelt. Als predictoren zijn dezelfde variabelen gebruikt als in de eerste analyse voor schoolbeleving. Samengevat: naarmate de leerling ouder is, een slechtere relatie heeft met zijn ouders, een 'hoger' schooltype bezoekt, minder het belang ziet van diploma's, gedoubleerd heeft in het v.o., ouders heeft die minder geïnteresseerd zijn in school, een jongen is in plaats van een meisje, spijbelt hij/zij vaker (zie Tabel 4, kolom 3).

Deze zeven predictoren geven een multiple correlatie van .45. Evenals bij schoolbeleving valt op dat zeer uiteenlopende variabelen van invloed zijn op spijbelen.

Dat schoolbeleving en andere aspecten van school ook van belang zijn blijkt uit de tweede regressieanalyse. Hierbij zijn dezelfde predictoren gebruikt als in de tweede analyse van schoolbeleving. Ook de algemene vraag naar schoolbeleving (vraag 25) is als predictor opgenomen.

In deze regressieanalyse komen tien significante predictoren naar voren, die een multiple correlatie van .51 met spijbelen te zien geven.

Aan de eerste analyse voor spijbelen is nog toe te voegen: naarmate een leerling zich minder inzet (minder hard werkt), het minder leuk vindt op school, minder bezorgd is over slechte schoolprestaties, meer inspraak heeft op school, minder serieus genomen wordt door leraren/directie, minder aandacht krijgt van school, spijbelt hij/zij vaker (zie Tabel 4, kolom 4).

5.3 *Vergelijking schoolbeleving en spijbelen*

Het is instructief de resultaten met betrekking tot schoolbeleving en spijbelen nader te vergelijken. Een eerste constatering is de grote overeenkomst in resultaten. In de eerste analyse komen zowel voor schoolbeleving als spijbelen de volgende significante predictoren naar voren: leeftijd, geslacht, relatie met ouders, schoolinteresse ouders, doublures in v.o. en belang van diploma's. In de tweede analyse komen grotendeels dezelfde aspecten naar voren als belangrijke voorspellers. Bovendien is de richting van de samenhang steeds dezelfde met uitzondering van de variabele 'inspraak op school'. Kortom, negatieve schoolbeleving en veelvuldig spijbelen worden voor een groot deel door dezelfde factoren beïnvloed.

Toch zijn er ook verschillen. Tevredenheid en geluk zijn wel van invloed op schoolbeleving maar niet op spijbelen. Schooltype is niet van invloed op schoolbeleving wel op spijbelen. Het gevoel mee te kunnen op school en het voornemen de school af te maken is wel van invloed op schoolbeleving, niet op spijbelen. Dit zou erop kunnen wijzen dat spijbelen meer door sociaal-emotionele aspecten van school wordt beïnvloed dan door waargenomen cognitieve tekorten.

6 *Discussie*

In paragraaf 4 is geconstateerd dat spijbelaars en scholen aanzienlijk verschillen in de motieven of oorzaken die zij voor spijbelen aangeven. Spijbelaars noemen voornamelijk aspecten van school, de scholen wijzen vooral op leerlingkenmerken en milieufactoren. Ook Berdowski (1983) stelde in haar onderzoek bij 101 scholen voor voortgezet onderwijs in Amsterdam de vraag naar oorzaken van spijbelen, schoolwisseling en uitval in het onderwijs. Bijna alle scholen (99%) noemen leerlingfactoren, ongeveer twee derde (62%) noemt milieufactoren en slechts ruim een derde (38%) noemt schoolkenmerken. Berdowski stelt dan ook dat scholen sterk de neiging hebben de problematiek te individualiseren. Dit blijkt bijvoorbeeld duidelijk uit het gegeven dat demotivatie door 59% van de scholen als leerlingkenmerk wordt genoemd, terwijl slechts 11% van de scholen van mening is dat het leerstofaanbod demotiverend werkt.

Dergelijke verschillen in perceptie zijn in de sociale psychologie bekend als 'de fundamentele attributiefout' (bij het toeschrijven

van oorzaken zal eerder de persoon verantwoordelijk worden gesteld voor zijn gedrag dan de omgeving of de omstandigheden waaronder het gedrag optreedt) en 'actor-observer' verschillen in attributie processen (de persoon zelf zal juist zijn gedrag eerder aan de situatie of de omstandigheden toeschrijven dan aan zichzelf).

Ook al zijn deze vertekeningen wel te verklaren, dat neemt niet weg dat er consequenties aan verbonden worden. De scholen noemen bij de vraag naar oplossingen voor de problematiek nauwelijks veranderingen in het onderwijs. Het meeste succes verwachten scholen van leerlingbegeleiding, dit geldt zowel voor de scholen in het Leeuwarder onderzoek als in het onderzoek van Berdowski.

In paragraaf 5 wordt een beeld geschetst van de mogelijke oorzaken van spijbelen: zowel leerling-, milieu-, als schoolkenmerken blijken van belang. Wel dient opgemerkt dat, inherent aan de wijze van onderzoek, de schoolkenmerken indirect zijn gemeten. Het betreft hier de perceptie van de leerlingen van verschillende aspecten van school. Anderzijds kan worden verondersteld dat niet zo zeer de objectieve schoolkenmerken, maar juist de subjectieve waarneming ervan van invloed zal zijn op het gedrag van de leerling.

In 5.3 is reeds gewezen op de grote overeenkomst in determinanten van spijbelen en schoolbeleving. Indien zou blijken dat dezelfde determinanten eveneens van invloed zijn op voortijdig schoolverlaten, dan zou enige steun gevonden zijn voor de opvatting dat spijbelen en voortijdig schoolverlaten onderdeel zijn van hetzelfde afstotingsproces (zie 2.1).

Het recente onderzoek in Nederland naar voortijdig schoolverlaten is in dit verband van belang. Hieruit blijkt dat evenals bij spijbelen zowel leerling-, milieu- als schoolkenmerken van invloed zijn. Voortijdig schoolverlaters komen vaker uit een onvolledig gezin dan leerlingen die niet voortijdig van school gaan (Bot en Sluys, 1975; Venema en Zuure, 1975 en Andries en Vogels, 1981). Voortijdig schoolverlaters hebben ook vaker broers of zussen die ongediplomeerd van school zijn gegaan (o.a. Groothuis en Van Mildert, 1984). De schoolloopbaan van voortijdig schoolverlaters verloopt minder voorspoedig dan die van de reguliere leerlingen; zij doubleren vaker in het lager en voortgezet onderwijs en veranderen vaker van schooltype, meestal betekent dit 'afstromen' naar een 'lager' schooltype (Mooij, 1979; Andries en Vogels, 1981). Schoolbeleving en de beoordeling van het eigen functioneren op school blijken eveneens van belang. Hermans (1983) wijst erop dat voortijdig schoolverlaters een negatiever beeld van hun eigen bekwaamheid hebben en zich minder vaak in staat achten de huidige school af te maken. Tot slot wordt vaak vermeld dat voortijdig schoolverlaters toen zij nog op school zaten veelvuldig spijbelden (o.a. Berdowski, 1983; Groothuis en Van Mildert, 1984 en Vonk et al., 1984).

Het is duidelijk dat de hiervoor beschreven leerlingen die frequent spijbelen veel kenmerken met voortijdig schoolverlaters gemeen hebben. Vergaande conclusies kunnen op grond van deze constatering echter niet getrokken worden. Hiervoor zijn de empirische gegevens te fragmentarisch. Longitudinaal schoolloopbaanonderzoek waarin uitvoerig aandacht wordt geschonken aan frequentie, aard en achtergronden van spijbelen en voortijdig schoolverlaten is dan ook zeer gewenst. Op basis van dergelijk onderzoek zou tevens gepoogd kunnen worden een onderscheid te maken tussen vormen van spijbelen die wel en die niet bedreigend zijn voor de schoolloopbaan. Er blijken immers ook verschillen te zijn tussen voortijdig schoolverlaters en leerlingen die veelvuldig spijbelen. De hierboven door Hermans genoemde factoren blijken wel op schoolbeleving en niet op spijbelen (zie 5.2) van invloed. Ook andere factoren, bijvoorbeeld beroeps- en opleidingsniveau van de ouders, zijn waarschijnlijk meer van invloed op voortijdig schoolverlaten dan op spijbelen. Niet geheel duidelijk is welke invloed schoolkenmerken in dit verband hebben. Dat bijvoorbeeld de reactie van school belangrijk is blijkt o.a. uit de in 4.4 beschreven resultaten. Bijlsma et al. (1984) hebben tenminste één vorm van structureel spijbelen beschreven die niet bedreigend voor de schoolloopbaan behoeft te zijn (zie 2.2). Ook het incidenteel spijbelen, dat bij een derde van de Leeuwarder volledig leerplichtige leerlingen voorkomt, lijkt weinig problematisch te zijn.

Verder onderzoek zou zich ook kunnen

richten op de vraag waarom sommige leerlingen wel en andere niet spijbelen. Want al blijkt spijbelen redelijk te voorspellen (zie 5.2), veel variantie blijft onverklaard. Het is dan ook jammer dat Bijlsma et al. geen vergelijkingsgroep niet-spijbelaars hebben ondervraagd. Nu blijft onduidelijk of er verschillen zijn in de weerstanden tegen de schoolse voorwaarden voor leren tussen spijbelaars en niet-spijbelaars of dat zij verschillend reageren op of omgaan met deze weerstanden.

Noten

1. Het onderzoek is door de Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeuwarden uitgevoerd in opdracht van de door B & W van de gemeente Leeuwarden ingestelde Werkgroep Voortijdig Schoolverlaten. Het onderzoek is gefinancierd door het Fûns Universitaire Festiging Fryslân. Doel van het onderzoek is het ontwikkelen van praktische richtlijnen, maatregelen en voorzieningen (of aanbevelingen hiertoe) die het voortijdig schoolverlaten van leerplichtige jongeren zo veel mogelijk kunnen beperken en die een samenhangend beleid met betrekking tot voortijdig schoolverlaters in Leeuwarden mogelijk maken (zie ook Jaspers et al. 1984).

Literatuur

Andries, F. & T. Vogels, *Zonder diploma van school, voortijdig schoolverlaters in de Leidse regio*. Leiden: Nederlands Instituut voor Praeventieve Gezondheidszorg, 1981.

Berdowski, Z., *Afstoting uit het Amsterdamse onderwijs*. Amsterdam: Afdeling 'Bestuursinformatie van de gemeente Amsterdam, 1983.

Bot, B. W. & J. P. Sluys, *Een onderzoek naar de achtergronden van leerlingen voor wie een ontheffing is aangevraagd ingevolge art. 3 lid 3a van de leerplichtwet*. Rotterdam: G.G. en G.D., 1975.

Bijlsma, K., F. Wilders, J. Rienks, H. Woldberg & R. Hut, *Spijbelen en discipline in het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: vakgroep Verzorgingssociologie, Sociologisch Instituut, Universiteit van Amsterdam, 1984.

Bijlsma, K. & T. Wilders, 'Ik zorg er wel voor dat het niet te zwaar wordt'. Spijbelen en andere strategieën van leerlingen. *Jeugd en samenleving*, 1985, *15*, 37-48.

Calcar, C. van, T. Frieling & J. Mastik (red.), *De school, een wissel tussen leven en werk, opstellen over voortijdig schoolverlaters*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.

Dool, P. C. van den & J. K. Koppen, *Voortijdig schoolverlaten in Rijnmond*. Amsterdam: Stichting Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch, 1984.

Groothuis, H. J. J. & J. C. van Mildert, Push- en pullfactoren bij voortijdige schoolverlaters uit het middelbaar onderwijs. In: C. van Calcar, T. Frieling & J. Mastik (red.). *De school, een wissel tussen leven en werk, opstellen over voortijdig schoolverlaters*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.

Hermans, J. J., *Niet-voortgezet onderwijs, voortijdig schoolverlaten in het Algemeen Voortgezet Onderwijs, omvang, aard en voorspelbaarheid*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.

Jager, H. B. & M. G. Verhoeven, *Uitgeschreven..! afgeschreven..? Aard en aanpak van het tussentijds schoolverlaten*. Assen: Stichting Vakonderwijs Drenthe, 1983.

Jaspers, J. P. C., H. A. W. Schut, A. de Keijser, J. W. Gunnink & F. A. H. Hüsken, Van school gaan. *Verslag van een onderzoek in Leeuwarden naar de problematiek rondom het voortijdig schoolverlaten in het voortgezet onderwijs. Deelverslag 1*. Leeuwarden: Subfaculteit Sociale Wetenschappen, 1984.

Labovitz, S., Some observations on measurements and statistics. *Social Forces*, 1967, *56*.

Mooij, T., *Probleemanalyse van het voortijdig schoolverlaten in het LBO, MAVO, HAVO en VWO*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1979.

Venema, E. & J. A. C. Zuure, *Dropouts, een empirische studie naar het voortijdig schoolverlaten*. Groningen: Sociologisch Instituut, 1975.

Vonk, G. J. M., J. M. van Splunter, H. A. L. Mintjes, H. J. M. Spanjaard & U. J. van der Wal, *Voortijdig schoolverlaten in de gemeente Groningen*. Groningen: Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, 1984.

Zijlstra, M. (red.), *Schoolverzuim... ons een zorg. Een rapport over schoolverzuim en wat je eraan kunt doen*. Hoevelaken: Christelijk Pedagogisch Studiecentrum, 1984.

Curricula vitae

J. P. C. Jaspers (1949), studie psychologie Universiteit van Amsterdam, promotie 1980. Sinds 1980 verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, werkzaam bij de Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeuwarden. Verricht onderzoek naar voortijdig schoolverlaten.

H. A. W. Schut (1957),

A. de Keijser (1958), studie welzijnsvraagstukken Rijksuniversiteit Groningen. Sinds 1984 verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, werkzaam bij de Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeu-

warden. Verricht onderzoek naar voortijdig schoolverlaten.

J. W. Gunnink (1958),
F. A. H. Hüsken (1960), studie welzijnsvraagstukken Rijksuniversiteit Groningen. Was in 1984 als stagiaire verbonden aan het onderzoek naar voortijdig schoolverlaten in Leeuwarden.

Adres: Subfaculteit Sociale Wetenschappen Leeuwarden, Rengerslaan 10, 8917 DD Leeuwarden.

Manuscript aanvaard 27-8-'85

Summary

Jaspers, J. P. C., H. A. W. Schut, A. de Keijser, J. W. Gunnik, F. A. H. Hüsken. 'Truancy and evaluation of secondary school'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 61-73.

In this paper frequency, motives and other aspects of truancy and its relationship to evaluation of school by pupils of secondary schools are described. Two views on truancy are distinguished: truancy as a signal of alienation from secondary education, i.e. truancy as a precursor of early school-leaving, and truancy as a coping mechanism used by pupils.

Questionnaires are completed by 1745 pupils, age 12 to 16, in the provincial town Leeuwarden. The opinions of 28 schools are asked for too.

54% of the pupils never plays truant, 33% occasionally and 14% regularly. Pupils regularly absent differ from the others with respect to family backgrounds, schoolcareer, and evaluation of school. Asked for the causes of truancy, pupils mostly mention causes, which refer to the school; the schools emphasize characteristics of the pupils and family backgrounds. Multiple regression shows that a negative evaluation of the school and truancy are determined by the same predictors.

De door ouders geschatte kans op werk voor hun kinderen

D. B. BAARDA, M. P. M. DE GOEDE EN G. E. M. VAN DER MEULEN
Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In dit artikel staat de vraag centraal hoe ouders van eind lagere-school- en LTS-leerlingen de kans op werk voor hun kinderen schatten en met welke factoren dit samenhangt. Het blijkt dat de ouders over het algemeen nogal pessimistisch zijn over de verwachte kans op werk voor hun kinderen. Van de ouders van de lagere-schoolleerlingen acht 36% de kans op werk voor hun kinderen klein tot zeer klein, voor de LTS is dat 41%.

De verwachte kans op werk blijkt bij ouders van de lagere-schoolkinderen vooral samen te hangen met de schoolprestaties van de kinderen en in mindere mate met de sociaal-economische status van het gezin en hun ervaring met werkloosheid. Werkloze ouders uit de laagste sociaal-economische milieus taxeren de kans op werk voor hun kinderen het ongunstigst.

1 *Inleiding*

Eind 1983 hebben wij in Pedagogische Studiën (Baarda e.a., 1983) verslag gedaan van een verkennend onderzoek naar de schoolprestaties van kinderen van werkloze vaders. Wij constateerden dat er sprake is van een tendens tot teruggang in de leerprestaties van kinderen op het moment dat hun vader werkloos wordt. Dit was niet het geval bij de nameting van de kinderen van werkenden. De achteruitgang is sterker naarmate de vader langer werkloos is.

Het is zinvol om te constateren dat er verschillen bestaan. Veel belangrijker is het om na te gaan waardoor deze verschillen veroorzaakt worden. Daartoe zijn wij een onderzoek begonnen dat zich richt op de vraag welke veranderingen er in een gezin plaats vinden wanneer een vader werkloos wordt (Baarda e.a., 1985). In dit artikel lichten wij er alvast één aspect uit, namelijk de verwachtingen die ouders hebben over de kans op werk voor hun kinderen. Wij vermoeden namelijk dat deze verwachting wel eens van invloed zou kunnen zijn op de leermotivatie van kinderen en als zodanig mogelijkerwijze één van de factoren, die een achteruitgang in leerprestaties bij kinderen van werklozen zou kunnen verklaren. Het is waarschijnlijk dat ouders die met werkloosheid geconfronteerd worden niet alleen pessimistisch zijn over de kans op het verkrijgen van werk voor zichzelf, maar ook de kans op werk voor hun kinderen relatief laag schatten. Deze verwachting zal de kinderen niet ontgaan en mogelijk hun leermotivatie en daarmee ook hun leerprestaties beïnvloeden. Aan de hand van onderzoeksmateriaal dat zowel van ouders van lagere schoolkinderen als van ouders van LTS-leerlingen is verkregen, willen wij nagaan hoe groot ouders de kans op werk voor hun kinderen schatten en welke factoren daarop van invloed zijn. Bij die factoren zullen wij niet alleen letten op ervaringen met werkloosheid, maar ook op de sociaal-economische status van het gezin, geslacht van het kind en schoolresultaten.

De *probleemstelling* van ons onderzoek luidt dan ook: Welke factoren bepalen de verwachting van ouders, over de kans op werk voor hun kinderen?

2 *Theoretische oriëntatie en verwachtingen*

Om bovengenoemde probleemstelling te onderzoeken is geen apart onderzoek opgezet. Er is gebruik gemaakt van bestaand onderzoeksmateriaal. Wij zijn daardoor enigszins beperkt in de exploratie van mogelijke samenhangen tussen het centrale concept binnen dit onderzoek, nl. de door ouders geschatte kans op werk voor hun kinderen en enkele achtergrondskenmerken. Het aanwezige materiaal bevat echter een aantal varia-

Pedagogische Studiën 1986 (63) 74-80

belen die voor onze probleemstelling zeer relevant zijn.

Een van die variabelen is de *sociaal-economische status* van het gezin. In de discussie over de kans op succes in de maatschappij komt het sociaal-economisch milieu regelmatig ter sprake. De kansen van kinderen uit lagere sociaal-economische milieus in school en beroep zouden nog altijd kleiner zijn dan die van de kinderen uit de hogere milieus (Peschar, 1979). Belangrijk is de vraag of de ouders en kinderen uit de lagere sociaal economische milieus een lagere verwachting van zichzelf hebben en daarom mogelijk minder presteren, of dat de maatschappij gerepresenteerd door bijv. onderwijzers en leerkrachten een lagere verwachting van hen hebben waardoor zij mogelijk anders beoordeeld worden. Uit een onderzoek van Jungbluth (1984) blijkt dat de leerkrachten inderdaad een andere verwachting hebben ten aanzien van kinderen uit lagere milieus. De verwachtingen met betrekking tot het cognitief-intellectueel presteren van leerlingen bleken bij de door hem benaderde leerkrachten onder andere afhankelijk te zijn van het beroepsniveau van de vader. Meijnen (1979) constateert dat ook de verwachtingen van de ouders zelf over de schoolprestaties van hun kinderen statusgebonden zijn. Ouders met een hogere sociaal-economische status hebben hogere verwachtingen dan ouders met een lagere sociaal-economische status, hetgeen van invloed zal zijn op de prestaties.

Daarom zijn wij ook benieuwd of er sprake is van milieuverschillen, waar het gaat om de verwachte kans op werk voor de kinderen. Wij veronderstellen dat er een positieve samenhang bestaat tussen het sociaal-economisch milieu van de ouders en de kans op werk die zij voor hun kinderen schatten.

Daarnaast zijn wij geïnteresseerd of de *vader al dan niet werk* heeft. Men mag immers verwachten dat mensen die zelf geen werk hebben, de kans op werk voor anderen – waaronder hun kinderen – ook lager zullen schatten dan werkenden. Het is mogelijk dat ouders zich in hun verwachtingen omtrent de kans op werk van hun kinderen ook laten leiden door de *schoolprestaties* van hun kinderen. De hoogte van de opleiding is maatgevend voor de hoogte van de maatschappelijke positie. Mensen met een hoge opleiding genieten nog altijd het hoogste beroepsprestige en onder hen komt werkloosheid relatief minder vaak voor (Rapportage arbeidsmarkt, 1984). Verondersteld wordt dat naarmate de schoolresultaten van kinderen beter zijn, de verwachte kans op werk groter is.

Niet alleen de hoogte maar ook het *soort opleiding* die kinderen volgen kan mogelijk van invloed zijn op de verwachte kans op werk. Zo is bekend dat in de bouw relatief veel werkloosheid heerst, maar dat er wel veel vraag is naar electrotechnici. Eén van de deelonderzoeken vond plaats op LTS-sen. Op LTS-sen kunnen leerlingen een keuze maken uit verschillende richtingen, o.a. bouw en timmeren, mechanische techniek, schilderen, meubelmaken, electrotechniek en motorvoertuigen. Het is interessant na te gaan of er een samenhang bestaat tussen de door ouders geschatte kans op werk voor hun kinderen en de richting die door hun kinderen gekozen is.

Niet bij de LTS-leerlingen, dit zijn bijna allemaal jongens, maar wel bij de lagere schoolkinderen zou *het geslacht* van het kind wel eens verschillen op kunnen leveren bij de door de ouders verwachte kans op werk. Nog steeds lijkt werk voor jongens belangrijker dan voor meisjes. Door ouders wordt meer belangstelling getoond voor de beroepskeuze van hun zoon dan van hun dochter (Kropman en Collaris, 1974). Wij verwachten dan ook dat ouders de kans op werk voor dochters lager schatten dan voor zonen.

3 *Opzet en uitvoering van het onderzoek*

3.1 *Operationalisaties*

De afhankelijke variabele, de door de ouders geschatte kans op werk voor hun kinderen, is geoperationaliseerd in de vraag: 'Hoe groot acht U de kans dat Uw kind na het doorlopen van zijn (vervolg)opleiding werk zal kunnen vinden?' De ouders konden kiezen uit 5 antwoordmogelijkheden variërend van zeer groot tot zeer klein.

Sociaal-economisch milieu is geoperationaliseerd met de vraag naar het beroep van de vader. De beroepen zijn aan de hand van de door Van Westerlaak e.a. (1976) gemaakte beschrijvingen, ingedeeld in zes klassen.

Iemand is in het onderzoek als werkloos opgevat, wanneer hij minstens 3 maanden als

werkzoekende bij het arbeidsbureau staat ingeschreven. Er is voor een periode van minstens 3 maanden gekozen, omdat de werkloosheid dan geen incidenteel karakter meer heeft. Voor de schoolprestaties zijn de rapportbeoordelingen gebruikt. Als er van een verbale in plaats van een numerieke beoordeling sprake was, hebben wij getracht deze omwille van het onderzoek toch in cijfers om te zetten. Rapportbeoordelingen op de verschillende vakken intercorreleren vrij hoog. De gemiddelde pearson-productmoment correlatie tussen de cijfers voor de verschillende vakken bedraagt namelijk .64. Daarom is besloten om de cijfers voor één vak te gebruiken. Aangezien de rapportcijfers voor rekenen het hoogst met de andere cijfers correleren hebben wij die als indicator genomen. Om niet al te zeer afhankelijk te zijn van toevallige beoordelingselementen, is het gemiddelde over de vier laatste rapportbeoordelingen genomen.

Slechts van een beperkt deel van de kinderen zijn evenwel de rapportbeoordelingen bekend. Als vervanging wordt bij de kinderen waarbij deze beoordelingen niet bekend zijn, de verwachte vervolgopleiding na de lagere-school als indicator voor de schoolprestaties genomen. Men mag immers aannemen dat de verwachte vervolgopleiding vooral gebaseerd zal zijn op de door het kind geleverde schoolprestaties. Voor de LTS-leerlingen, waarvan de schoolprestaties ook niet bekend zijn zal het niveau van hun opleiding als indicator genomen worden. De LTS kent namelijk drie opleidingsniveaus die verschillen qua moeilijkheidsgraad.

3.2 *De onderzoekspopulatie*

Wij maken gebruik van materiaal dat ontleend is aan twee verschillende onderzoeken. Het eerste is het onderzoek waarover wij in dit blad reeds gerapporteerd hebben (Baarda e.a., 1983), dat werd gehouden onder vijfde- en zesde-klassers van lagere scholen in 's-Hertogenbosch en hun ouders. Er werd een aselecte steekproef getrokken uit het bestand van lagere scholen in deze plaats. Uiteindelijk zijn 11 scholen in het onderzoek betrokken. Aan alle ouders (928) van de leerlingen uit de vijfde- en zesde-klas is een brief gestuurd, waarin om toestemming werd gevraagd voor het inzien van de schoolgegevens van hun kind. Deze brief bevatte ook een aantal vragen betreffende de werksituatie van de vader, sociaal economische status van het gezin, de door hen geschatte kans op werk voor hun kind e.d. (zie par. 2). Voor onze analyse maken wij gebruik van de 583 geretourneerde formulieren. Niet van al deze kinderen zijn de schoolbeoordelingen verzameld. Dit is alleen gedaan voor de 60 kinderen die voor dit gedeelte van het onderzoek in aanmerking kwamen. Dit zijn 30 kinderen van werkloze vaders en 30 qua leeftijd, geslacht, schoolloopbaan, sociaal-economisch milieu en het al dan niet werken van de moeder vergelijkbare kinderen van werkende vaders.

Het andere onderzoek heeft plaatsgevonden bij vierde-klas LTS-leerlingen. Dit is een onderzoek naar de beleving van de toekomst en in het bijzonder toekomstig werk bij kinderen die in hun gezin al of niet te maken hebben gehad met werkloosheid van de vader, een broer of zus. Zes LTS-scholen in en rond Amersfoort werkten mee. Ook aan de ouders van de leerlingen van deze scholen werd een brief geschreven, waarin gevraagd werd om toestemming voor het onderzoek. De brief bevatte verder dezelfde vragen als bij het onderzoek in 's-Hertogenbosch. Alleen het responspercentage was hier veel lager; van de 947 aangeschreven ouders reageerden slechts 338 ouders, waarvan 89 te kennen gaven bezwaar te hebben tegen het onderzoek. Er resteerden toen nog 249 ouders. De betrekkelijk geringe respons bij de LTS-leerlingen noopt tot voorzichtigheid bij de interpretatie van de resultaten.

4 *Resultaten*

4.1 *De geschatte kans op werk*

Zowel de ouders van de lagere-schoolkinderen als de ouders van de LTS-leerlingen lijken nogal pessimistisch, waar het gaat om de kans op werk voor hun kinderen. Van de ouders met kinderen op de lagere-school zegt 36% en van de ouders met kinderen op de LTS 41% dat de kans op werk voor hun kinderen klein tot zeer klein is (zie Tabel 1). Er is geen sprake van een significant verschil ($t = 1.49/p > .05$) in de gemiddelde geschatte kans op werk tussen de ouders van de lagere-schoolkinderen (gem. = 2.75) en de ouders van de LTS-leerlingen (gem. = 2.63).

Tabel 1 *De door ouders van lagere-school kinderen en ouders van LTS-leerlingen geschatte kans op werk voor hun kinderen*

	lagere-school		LTS	
	n	%	n	%
zeer groot	13	(2)	13	(6)
groot	78	(14)	20	(9)
niet groot, niet klein	66	(48)	95	(44)
klein	128	(23)	54	(25)
zeer klein	70	(13)	35	(16)
Totaal	555	(100)	217	(100)

4.2 *De samenhang van de geschatte kans op werk met de onafhankelijke variabelen afzonderlijk*

Sociaal-economische status

Bij de lagere-schoolkinderen is er een duidelijk verband tussen de sociaal-economische status en de geschatte kans op werk ($r = .26/p < .0001$). Ouders met een middelbaar of hoger beroepsniveau schatten de kans op werk voor hun kinderen beduidend hoger; 26% verwacht dat de kans op werk voor hun kind groot tot zeer groot is. Bij de ouders uit de sociaal-economisch laagste klassen (de geschoolde en de ongeschoolde arbeiders) is dit percentage 10. Bij de LTS-leerlingen is er nauwelijks een verband tussen de sociaal-economische status van de ouders en de door hen geschatte kans op werk voor hun kinderen ($r = .10/p = .07$).

Ervaringen met werkloosheid

Mensen die langer werkloos zijn dan een jaar blijken veel pessimistischer dan mensen die korter werkloos zijn (zie Tabel 2). Ook arbeidsongeschikten zijn over het algemeen wat pessimistischer. Mensen die ooit werkloos zijn geweest maar nu weer werk hebben blijken niet of nauwelijks pessimistischer te zijn dan mensen die nooit werkloos zijn geweest.

Voor de lagere-schoolleerlingen zijn de verschillen significant ($F = 3.82/p = .005$). Dit geldt niet voor de LTS-leerlingen; hoewel werklozen en arbeidsongeschikten de kans op werk voor hun kinderen gemiddeld wat lager schatten, is dit verschil toch niet significant ($F = 1.44/p = .24$). Daarom wordt in de verdere analyses bij de variabele ervaring-met-niet-werken een tweedeling aangehouden, t.w.: 1. de mensen die een jaar of langer werkloos zijn en de arbeidsongeschikten, en 2. de overige respondenten. Voor de LTS-leerlingen behoren alle werkloze vaders tot de eerste groep omdat daar niet specifiek naar de duur is gevraagd. Wel is het zo dat alle mensen die tot de categorie 'werkloos' gerekend worden minstens drie maanden werkloos zijn.

Schoolprestaties, vervolgopleiding, soort opleiding en niveau van de opleiding

Bij de 60 lagere-schoolkinderen, waarvan de rapportbeoordelingen bekend zijn, is de correlatie tussen hun schoolprestaties en de door hun ouders geschatte kans op werk relatief hoog ($r = .40/p = .001$). Dit geldt ook voor het niveau van de vervolgopleiding die de kinderen volgens de verwachting van hun ouders gaan volgen; de correlatie met de geschatte kans op werk is .56 ($p < .001$). Voor deze verbanden geldt: hoe beter de schoolprestaties, des te hoger de vervolgopleidingen des te hoger de geschatte kans op werk. Het verwachte niveau van de vervolgopleiding hangt namelijk sterk samen met de

Tabel 2 *De door ouders geschatte kans op werk voor hun kinderen gerelateerd aan hun ervaringen met werkloosheid (1 = zeer klein – 5 = zeer groot).*

	lagere school			LTS		
	n	gem.	spr.	n	gem.	spr.
werkend	404	2.81	.89	187	2.66	1.02
was werkloos	32	2.75	.84	14	2.50	1.09
is werkloos*				16	2.31	.95
is werkloos < 1 jaar	17	2.76	1.25			
is werkloos > 1 jaar	29	2.28	1.10			
arbeidsongeschikt	26	2.31	1.01	14	2.36	.74

* voor LTS is duur werkloosheid niet bekend

schoolprestaties (r = .55/p = .001).

Ook voor de totale populatie lagere-schoolkinderen is de correlatie tussen de verwachte vervolgopleiding en de door de ouders geschatte kans op werk relatief hoog (r = .34/p < .0001).

Bij de LTS-leerlingen correleert het opleidingsniveau nauwelijks (r = .07/p = .15) met de verwachte kans op werk. Ook het soort opleiding dat zij volgen (bouw, mechanische techniek e.d.) laat geen verschillen zien in de verwachte kans op werk (F = 1.62/p = .16).

Geslacht

Alleen bij de lagere-schoolleerlingen was het mogelijk te bekijken of er verschil is in de verwachte kans op werk tussen jongens en meisjes. In onze LTS-groep komen namelijk slechts 7 meisjes voor. De ouders van de lagere schoolkinderen blijken echter de kans op werk voor hun dochters niet anders te schatten dan voor hun zoons (t = .58/p = .57).

4.3 *De samenhang van de geschatte kans op werk met de onafhankelijke variabelen gezamenlijk*

Bij de LTS-leerlingen is er bij geen van de onafhankelijke variabelen sprake van een significant verband met de verwachte kans op werk. Verdere analyse heeft hier dan ook geen zin. Bij de lagere-schoolkinderen zijn er wel significante verbanden met de sociaal-economische status, de ervaringen met werkloosheid en de schoolprestaties. Het is echter de vraag in hoeverre deze aspecten elkaar overlappen. Daarom hebben wij voor deze drie variabelen het verband met de geschatte kans op werk nog eens berekend, maar nu met de methode van de partiële correlatie. Voor het niveau van de schoolprestaties hebben wij niet de schoolprestaties zelf, maar de verwachte vervolgopleiding genomen. Die correleert namelijk hoog met de schoolprestaties en daar hebben wij voor vrijwel alle kinderen de gegevens van.

Tabel 3 laat zien dat vooral de verbanden tussen respectievelijk sociaal-economische status en de ervaring met niet-werken met de geschatte kans op werk vrijwel verdwijnen, als er gecorrigeerd wordt voor de andere variabelen. De drie variabelen vertonen namelijk onderlinge samenhang. De productmoment correlatie tussen sociaal economische status met achtereenvolgens de ervaring met niet-werken en het niveau van de verwachte vervolgopleiding is -.22 en .43. De correlatie tussen de ervaring met niet-werken en het niveau van de verwachte vervolgopleiding is -.17. (het gaat hierbij om de lagere school kinderen, n = 411). Deze correlaties zijn significant op minstens 1%-niveau.

Tabel 3 *Pearson-productmoment correlaties en partiële correlaties van drie onafhankelijke variabelen met de door de ouders geschatte kans op werk voor lagere-schoolleerlingen (n = 411)*

	correlatie		partiële corr.	
	r	p	r	p
soc.-economische status	.22	.001	.08	.05
ervaring niet-werken	−.14	.003	−.07	.07
niveau verwachte vervolgopl.	.32	< .001	.25	< .003

Uit een stapsgewijze multiple regressieanalyse blijkt dat de verwachte vervolgopleiding de meeste gemeenschappelijke variantie verklaart. Het niveau van de verwachte vervolgopleiding wordt als eerste variabele in de analyse opgenomen; deze verklaart 10% van de variantie van de geschatte kans op werk. De beide andere variabelen (SES en ervaring niet-werken) voegen daar samen nog slechts één procent aan toe.

5 *Discussie*

Opvallend is het sombere perspectief dat ouders hebben over de kans op werk voor hun kinderen. Ongeveer 40% acht de kans dat hun kinderen werk vinden klein tot zeer klein. Een belangrijke vraag is in hoeverre die sombere verwachting van ouders reëel is. Als wij naar het percentage werklozen onder de schoolverlaters in 1984 kijken, blijkt dat ouders over het algemeen wel erg somber zijn. De door het Ministerie van Sociale zaken en Werkgelegenheid berekende kans op langdurige werkloosheid (meer dan 12 maanden) voor deze schoolverlaters is 18%. Het totale beeld van de werkloosheid en vooral de jeugdwerkloosheid geeft echter ook geen reden tot optimisme. Het percentage langdu-

rig werklozen onder schoolverlaters neemt namelijk steeds meer toe. Van de bij het arbeidsbureau geregistreerde schoolverlaters was in 1981 na 6 maanden nog 45% ingeschreven, in 1983 waren dat er al 58% (Schoolverlatersbrief 1984).

Ouders blijken zich bij de kans op werk voor hun kinderen vooral te baseren op de schoolprestaties van hun kinderen. Het is de vraag in hoeverre dit reëel is. Het percentage werklozen in 1983 onder de hoogst opgeleiden (7%) in Nederland is lager dan onder de laagst opgeleiden (21%) (Rapportage arbeidsmarkt 1984, blz. 42). Naast de schoolprestaties speelt ook het sociaal-economische milieu een rol bij de verwachtingen over de kans op werk. In de hogere milieus is men optimistischer. Een (methodisch) probleem is hier, dat er tussen de LTS-leerlingen nauwelijks verschil is wat betreft de sociaal-economische status van het gezin. De LTS-leerlingen vormen zowel qua sociaal-economisch milieu als qua schoolprestatie een homogenere groep dan de lagere-schoolleerlingen, die na de zesde-klas naar diverse vervolgopleidingen overstappen. Daardoor zijn er tussen de LTS-leerlingen nauwelijks verschillen te constateren op de onderzoeksvariabelen. Dat de ouders uit de sociaal-economisch hogere milieus optimistischer zijn, wordt waarschijnlijk mede bepaald door het feit dat in deze milieus werkloosheid relatief minder vaak voorkomt. Verder volgen de kinderen uit de hogere milieus zelf ook relatief vaker hogere opleidingen (Vlaskamp en Van Westerlaak, 1977, blz. 24).

De ongelijkheid wat betreft de toekomstkansen van kinderen uit sociaal-economisch lagere milieus in vergelijking met kinderen uit hogere milieus lijkt nog steeds niet opgeheven. Het gaat om kansen zoals gepercipieerd door de ouders. Het is waarschijnlijk dat er een samenhang is tussen deze gepercipieerde kansen en de feitelijke mogelijkheden straks. Deze ongelijkheid in kansen wordt waarschijnlijk nog bevorderd door de verwachting van ouders uit sociaal-economisch lagere milieus dat de kans op werk voor hun kinderen kleiner is. Dat zal hun kinderen wellicht minder motiveren om zich extra in te zetten op school, hetgeen hun achterstand nog eens kan versterken.

Ook de ervaringen met al of niet-werken spelen vanzelfsprekend mee in de verwachte kans op werk. Die ervaringen zijn echter wel enigszins milieugebonden. Ouders uit de lagere sociaal-economische milieus schatten de kans op werk voor hun kinderen al relatief laag; wanneer zij werkloos zijn wordt dit nog ongunstiger. Het is van belang na te gaan of dat van invloed is op de leermotivatie van kinderen, en zo ja in welke richting dat gaat. Door werkloosheid van hun vader kunnen kinderen gedemotiveerd raken; het is echter ook mogelijk dat kinderen van werklozen sterker gemotiveerd worden tot het leveren van goede schoolprestaties, juist om te voorkomen dat men later – evenals vader – geen baan krijgt of werkloos wordt. Leermotivatie, ons inziens een centrale variabele, konden wij niet in onze analyses betrekken. Wij maken immers gebruik van bestaand onderzoeksmateriaal, waarin deze variabele niet voorhanden is. Het is duidelijk dat een longitudinaal onderzoek geïndiceerd is, om een meer gefundeerde uitspraak te kunnen doen over de veronderstelling dat 'ervaringen met niet-werken' en 'een laag geschatte kans op werk' de leermotivatie en dientengevolge ook de leerprestaties ongunstig beïnvloeden. Om de onderzoeksresultaten die hier gepresenteerd zijn adequater te kunnen interpreteren, zal tevens in vervolgonderzoek uitgebreider en diepgaander ingegaan worden op de opinies van ouders over de verwachte kansen op werk voor hun kinderen.

Literatuur

Baarda, D. B., A. P. M. Frowijn, M. P. M. de Goede en M. E. Postma, Schoolprestaties van kinderen van werkloze vaders. *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 473-484.

Baarda, D. B., A. P. M. Frowijn, M. P. M. de Goede en M. E. Postma, *Kinderen van werklozen; Onderzoeksopzet*. Utrecht: RUU-IPAW, 1985.

Jungbluth, P., Herkomst van milieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkrachtverwachtingen; impliciete selectie in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 402-411.

Kropman, J. A. en J. W. M. Collaris, *Van jaar tot jaar*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1974.

Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.

Peschar, J.L., *Milieu-school-beroep*. Groningen, 1975.

Rapportage arbeidsmarkt 1984. 's-Gravenhage: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 1984.
Schoolverlatersbrief 1984. 's-Gravenhage: Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 1984.
Vlaskamp, F. J. M. en J. M. van Westerlaak, Beroepskeuze in het spanningsveld tussen onderwijs en arbeidsmarkt. In: J. A. M. van Wezel (red.), *Arbeidsmarkt in beweging*. 's-Gravenhage: VUGA, 1977.
Westerlaak, J. M. van, J. A. Kropman en J. W. M. Collaris, *Beroepenklapper*. Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1976.

Curricula vitae

D. B. Baarda en *M. P. M. de Goede* zijn als docent verbonden aan het Instituut voor Pedagogische en Andragogische Wetenschappen der Rijksuniversiteit Utrecht.

G. E. M. van der Meulen participeerde in het kader van zijn doctoraalstudie klinische pedagogiek in het onderzoek waarvan hier verslag wordt gedaan.

Correspondentieadres: Heidelberglaan 1, 3584 CS Utrecht.

Manuscript aanvaard 27-8-'85

Summary

Baarda, D. B., M. P. M. de Goede, G. E. M. van der Meulen. 'The chance that children will get a job in the future as estimated by their parents'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 74-80.

About 600 parents of Primary school pupils and about 250 parents of Elementary technical school pupils filled in a questionnaire concerning the chance that their children will get a job in the future. In general parents are rather pessimistic. Of the parents of Primary school pupils 36% estimate the chance for their children to get a job in the future small to very small; for the parents of Elementary technical schools that percentage is 41. The estimated chance correlates positively with the school reports of the children. There is also a slight positive correlation between the estimated chance and the social economic status of the family and a low negative correlation between that estimated chance and being unemployed. In short, unemployed parents of the lowest social economic classes estimate the chance as most unfavourable. The possible implications of these results for the school and the schoolcareers of children are discussed. In the group of Elementary technical schools we did not find significant correlations. However, this category of pupils is rather homogeneous with regard to the schoolreports as well as the social economic status of the family.

IVth International Human Science Research Conference

Na Ann Arbor, Pittsburgh en Carrollton werd de vierde conferentie van de Human Science Researchers van 21 tot en met 25 mei gehouden in Edmonton (Canada). Dit tot nu toe grootste congres werd door enkele honderden mensen bezocht, onder wie vier Nederlanders (Dienske en Beekman uit Utrecht en Van Berckelaer-Onnes en Miedema uit Leiden) en één West-Duitser (Danner). De hermeneutiek in brede zin – niet alleen als methode dus – is zeker in Noord-Amerika sterk in opkomst en trekt daarbij, naast de universiteiten, vooral ook de aandacht van kunstacademies (art schools). Er werden gedurende deze vier dagen ruim honderd papers gepresenteerd, die zeer gevarieerd waren wat betreft de inhoud. Naast theoretische en methodologische verhandelingen, waren er papers over empirisch onderzoek gericht op specifieke verschijnselen uit de dagelijkse leefwereld.

Wat drijft deze Human Science Researchers van verschillende continenten jaarlijks bij elkaar? Dat is vooral hun aversie tegen een dogmatisch empirisch-analytische, c.q. behavioristische benadering in pedagogiek, psychologie, sociologie en kunst. Vooral in Noord-Amerika is dat nog steeds het (over)heersende paradigma.

Ondanks deze overeenstemming is er onzes inziens toch grofweg een aantal groepen te onderscheiden. Allereerst is daar de uiterst filosofisch geörienteerde groep 'profeten', met kennistheoretisch gesproken een sterk anarchistische inslag. Zeer representatief voor deze groep is A. J. Beekman. Daarnaast zijn er meer traditionele fenomenologen die nauwe banden hebben met of zich oriënteren aan de Europese fenomenologie zoals aan de University of Columbia M. Greene en aan de University of Alberta M. van Manen en W. Schmidt. Verder is er een groep vooral empirische onderzoekers die ten opzichte van de juist genoemden als meer vooruitstrevend betiteld kunnen worden. Zij staan een *combinatie* voor van fenomenologie en empirie zonder verlies van fenomenologisch-existentialistische opvattingen. Zij willen door het ontwikkelen van nieuwe methoden en technieken hun theoretische opvattingen ook 'hard' maken om zo een breder publiek te kunnen bereiken (A. Giorgi, B. Bain, B. Mook en I. A. van Berckelaer-Onnes). Hoewel een in dit gezelschap nog maar nauwelijks ontsproten loot, waren er ook twee kritisch-emancipatorische bijdragen van pedagogische en onderwijssociologische snit. Hiermee werd tegelijkertijd het meest omvattende integratieve standpunt voor het voetlicht gebracht dat echter nog nauwelijks aanhangers heeft (R. Morrow en S. Miedema). Want hoewel in deze kring het werk van Habermas wel gelezen wordt, is er door de taalbarrière nog absoluut geen sprake van receptie van het werk van de Europese kritische pedagogen.

Om een indruk te geven van het congres zullen we hierna beknopt de inhoud schetsen van enkele plenaire lezingen, symposia en paper-presentaties die ons in het oog sprongen, waarbij we steeds de relatie zullen leggen met de vier door ons onderscheiden groepen. Aangezien het werk van Beekman hier te lande genoeg bekend is, zullen we aan de eerste groep verder geen aandacht schenken.

In de serie plenaire lezingen bracht *Thomas Langan* (University of Toronto) een markante en heldere voordracht onder de titel: 'Teaching history as an exercise in the search for truth'. Zijn bijdrage vertoont nauwe verwantschap met de opvattingen van de tweede, door ons onderscheiden groep. Historische feiten kunnen, aldus Langan, alleen begrepen worden binnen de context waarin ze zich afspeelden. Menselijke, actuele handelingen kunnen eveneens slechts begrepen worden tegen de achtergrond van de situatie waarin ze plaatsvinden. Langan ziet dan ook een duidelijke parallel tussen het bestuderen van de geschiedenis en van menselijke handelingen. *Kritiek* en *openheid* zijn in dergelijke studies de sleutelwoorden. Om kritiek te kunnen leveren dient men open te

staan voor andere visies, nieuwe ideeën, etc. Gebeurtenissen kunnen alleen naar waarde worden geschat als ze binnen een bepaald historisch kader bezien worden. Het één verwijst naar het ander, het één vloeit voort uit het ander. Er zijn altijd samenhangen aanwezig. Het zoeken naar waarheid dient gepaard te gaan met zelfkennis en met de moed om de ander(en), c.q. het andere met een open visie tegemoet te treden. Een open geest is bereid om te veranderen, en elke open discussie is op zich al een verandering. Veel historische interpretaties lopen stuk op het feit dat zij vanuit een te enge invalshoek worden verricht. Langan illustreerde dit aan de wijze waarop destijds de waarheid door de kerk werd verkondigd en later werd weerlegd door wetenschappelijke kennis. De wijze waarop we kennis vergaren is sterk bepaald door de traditie, en daarmee tevens wat als waarheid geldt. Naast persoonlijke gebeurtenissen en ervaringen worden we geconfronteerd met systemen, instituties en een breed scala van veranderingen die niet alleen vanuit de historie, maar ook dagelijks zich voltrekken. Hermeneutiek is pas mogelijk indien de verschillende referentiekaders in hun totaliteit worden gevat. De wortels van onze beschaving laten zich slechts vanuit een historisch perspectief op ontwikkeling begrijpen. Een open en kritisch vizier behoort tot de grondhouding van de onderzoeker. Langans betoog vormde een waardevol pleidooi voor het *historisme*, dat in Noord-Amerika op dit moment nog niet die erkenning heeft welke het in Europa geniet.

Buitengewoon boeiend was de lezing van de Zuidafrikaan *Johann Mouton* (Human Science Research Council, Pretoria): 'Contemporary philosophies of science and the qualitative paradigm in the social sciences', die vanuit een wetenschapstheoretisch perspectief bij de derde groep aansloot. Hij voerde het onderscheid in tussen wetenschapsfilosofie ('science') en methodologie ('research') en beargumenteerde op kantiaanse wijze dat 'research' zonder 'science' blind zou zijn, en 'science' zonder 'research' leeg. De hamvraag voor hem was: 'Welke wetenschapsfilosofie(ën) is (zijn) het meest vruchtbaar in relatie tot de kwalitatieve methodologieën in de sociale wetenschappen'. In een uitvoerig betoog, trachtte hij aannemelijk te maken dat vooral de door Bhaskar en Harré & Secord ontwikkelde wetenschapsfilosofieën (met sterke historische en realistische trekken), epistemologisch hiervoor het meest in aanmerking komen.

Tot deze derde groep behoorden eveneens Mook, Briod en Bennett met hun praktische bijdragen over descriptief onderzoek. Hoewel ze kwalitatieve methoden hanteren willen ze, evenals Mouton, de weg openhouden voor kwantificerende methoden. *Bertha Mook* (University of Ottawa) bracht de fenomenologisch georiënteerde psychotherapie ter sprake. Zij deed dit aan de hand van een paper getiteld 'The praxis and process of imagery-communication in child psychotherapy'. Mook, van Nederlandse afkomst, besprak hier mede de in Nederland door Edith Vermeer ontwikkelde spelmethode, beeldcommunicatie. Zij beschreef een concrete spelbehandeling en gaf op grond van de beelden die het betreffende meisje in haar spel toonde een duidelijke weergave van de wijze waarop ze haar wereld ervoer. Ze gaf een gedetailleerde beschrijving van het proces dat zich in de behandeling voltrok en hoe dit zich manifesteerde in het dagelijks leven van het meisje. Mook benadrukte het belang van een ouder-begeleiding op hetzelfde moment om de leefsituatie, in dit geval de opvoedingssituatie, in z'n totaliteit te kunnen doorgronden en weer perspectiefvol te maken. Haar paper was zeer verhelderend en bood een andere en bredere kijk op spel dan de meeste Noordamerikanen kennen. Spel wordt nog overwegend door de bril van Piaget bekeken, al zien we in Amerika in toenemende mate publikaties verschijnen die spel in een ander daglicht plaatsen (zie bijvoorbeeld het werk van J. Singer).

Marc Briod (Oakland University, Michigan), van origine filosoof, maakt in zijn studie 'The young child's sense of social time and the clock' gebruik van de descriptieve methode. Hij beschrijft een aantal activiteiten van een vijfjarig normaal begaafd meisje over een periode van drie maanden, die gerelateerd wordt aan de tijd en als zodanig door haar wordt ervaren. In zijn betoog komt duidelijk naar voren dat het concept 'tijd' veel meer omvat dan louter een cognitieve activiteit zoals Piaget die in zijn *The Child's Conception of Time* weergeeft. Briod benadrukt de sociale betekenis die de tijd en de klok behelzen. Een bepaald tijdstip impliceert niet

alleen dat er bijvoorbeeld gegeten moet worden, maar verwijst ook naar een sociaal gebeuren als samenzijn met de familie, gebaseerd op eerdere ervaringen. Het besef van tijd verwijst naar het nu, maar tegelijkertijd ook naar het verleden en de toekomst. De klok helpt ons in het structureren van ons dagelijks doen en laten en heeft op deze wijze een grote invloed op onze leefwereld. De beschrijving die Briod geeft van de wijze waarop Nina, het vijfjarig meisje, aangeeft hoe ze langzaam maar zeker bewust wordt van de tijd is letterlijk en figuurlijk uit het leven gegrepen. We zien haar problemen met de stress die de tijd oproept. 'Opschieten, we moeten weg, je moet naar school, etc.' en de wijze om deze druk te ontduiken: 'Nog even (wat "even" ook mag inhouden, v.B/M), ik ben "zo" klaar'. Daarnaast heeft ze moeite met activiteiten die zich op hetzelfde moment op een andere plaats buiten haar directe gezichtsveld afspelen, hetgeen ook op de relatie tijd-ruimte wijst. Zo begrijpt ze aanvankelijk niet wat 'live-uitzendingen' op de TV zijn. Boeiend is ook de manier waarop ze haar werk in tijd verdeelt. Nog niet toe aan het hanteren van de dagen van de week, maakt ze gebruik van haar favoriete TV-programma's ('twee nachten na Black Beauty'). De tijd speelt al lang voordat maanden, dagen en getallen bekend zijn, een belangrijke rol in het leven van een kind. Een tweede – nog te verrichten – deel van Briods onderzoek betreft het voorlezen aan verschillende groepen kinderen van verhalen die het thema 'tijd' als onderwerp hebben. De verwachting is dat deze verhalen discussies over tijd zullen uitlokken, waardoor aspecten als sociale routines, tijdsdruk en dergelijke aan de orde kunnen komen. Onzes inziens is Briods studie ook vanuit klinisch oogpunt van belang. Het betoog over Nina, een normaal begaafd kind, toont al aan hoe complex, maar vooral ook hoe belangrijk tijdsbesef is voor de ontwikkeling van een kind. Dit impliceert hoe moeilijk kinderen het hebben indien zij problemen vertonen in het aanleren van tijdsbesef. De bijdrage van Briod is pedagogisch gezien dan ook uiterst waardevol.

Stan Bennett (University of Maryland) presenteerde het paper 'Children's beaty pageants: a descriptive study'. Zijn onderzoek is gericht op de aard en invloed van wedstrijdactiviteiten op het leven van kinderen en adolescenten. Een deel van het onderzoek betreft het verschijnsel 'schoonheidswedstrijden'. Deze vorm van wedijver mag zich momenteel in Noord-Amerika in een grote belangstelling verheugen, hetgeen ondermeer tot uiting komt in de enorme kijkdichtheid die het TV-gebeuren rondom deze activiteiten heeft (één derde van de Noordamerikaanse bevolking, waarvan het grootste gedeelte vrouwen). De TV-beelden geven echter, aldus Bennett, een uiterst beperkte kijk op het gebeuren. Zij richten zich slechts op de strijd zelf, zonder andere factoren in beeld te brengen. Juist wat achter de schermen gebeurt, is van meer belang voor Bennetts studie. Als eerste stap in het onderzoek noemt hij de observaties en participatie door en van de onderzoeker tijdens een aantal schoonheidswedstrijden. Dit gedeelte is zuiver descriptief van aard. Hij beschrijft de kinderen voor, na en tijdens hun optreden. Dit laatste neemt echter maar een klein gedeelte van het onderzoek in beslag. De meeste tijd wordt doorgebracht met spelen, terwijl de ouders de organisatie grotendeels verzorgen. Zij maken de ornamenten zoals vaantjes en presenteren zich met name als een groep. De observaties van de kinderen leveren het tegenovergestelde op van wat verwacht zou kunnen worden op grond van de TV-uitzendingen. Van onderlinge strijd tussen de kinderen is niets te merken. Zij vermaken zich uitstekend. Wel merkt Bennett op dat de winnaars wat minder sociaal ingesteld zijn dan de andere kinderen die als algemene noemer het verliezen of 'het niet de beste zijn' delen. Bennett illustreert zijn observaties aan de hand van een serie dia's. Een tweede stap in het onderzoek betreft het verzamelen van gerichte antwoorden via vragenlijsten die aan kinderen, ouders, organisatoren en juryleden zijn toegezonden. De vragen betreffen ook zakelijke aspecten als de kosten die participatie met zich meebrengt, de tijd en energie die in de deelname worden gestoken. Daarnaast speelt de wijze waarop de ouders betrokken zijn een belangrijke rol. Gaat het primair om het winnen, welke voor- en nadelen zien zij in het participeren van hun kind. Is het louter een tijdelijke activiteit of hebben ze inderdaad 'Miss Universe' voor ogen? De op deze wijze verzamelde data waren nog niet allemaal verwerkt. Bennett wil op dezelfde wijze wedstrijdactiviteiten waar-

in het individuele winnen een rol speelt, zoals zwemmen en paardrijden onderzoeken. Hij benadrukte het belang van de observaties door middel van participatie van de onderzoekers in een dergelijk soort onderzoek. Hetgeen achter de schermen plaatsvindt, is bepalend voor de aard en invloed van deze activiteiten op het leven van de kinderen. Het gebeuren dient derhalve in z'n totaliteit bezien te worden, en niet beperkt te worden tot het winnende of verliezende moment.

Bij deze derde groep dient ook de opvallende bijdrage aan de symposiumsessie 'Paths toward the reconstitution of the human/social sciences' van *Bruce Bain* (University of Alberta) genoemd te worden met 'The blind men from Indostan and the human sciences today'. Volgens hem is het creëren van een tegenstelling tussen kwalitatieve en kwantificerende methoden voor evaluatie en onderzoek epistemologisch gezien naïef. Hij pleitte dan ook voor een 'wiser epistemic rhythm'. De keuze voor deze of gene methode dient vooral af te hangen van het onderzoeksobject en van het doel van de evaluatie. Aan de hand van een door hemzelf uitgevoerd cross-cultureel ethnografisch onderzoek naar discoursvormen adstrueerde hij de stelling dat kwantificerende en statistische methoden (zoals bijvoorbeeld multivariate analyse) zinvol gebruikt kunnen worden in combinatie met meer kwalitatieve methoden. Een moeilijkheid blijft echter dat het nog niet echt goed gelukt is om methodologische criteria te ontwikkelen voor zulke onderzoeksmethodieken waar men tracht aan de dichotomie kwalitatief-kwantificerend te ontkomen. In de jaren zeventig was men in Noord-Amerika aanvankelijk nogal optimistisch over het ontwikkelen van hermeneutisch-fenomenologische criteria voor validiteit, generaliseerbaarheid en dergelijke. Tot nu toe zijn die pogingen niet echt geslaagd te noemen, hoewel dit niet noodzakelijk hoeft te impliceren dat ze daarmee gedoemd zijn te mislukken.

Raymond A. Morrow (University of Alberta), waarmee we bij de vierde groep zijn gekomen, presenteerde onder de titel 'Critical theory and critical sociology: the case of education' de resultaten van een literatuurstudie naar de invloed van de Frankfurter Schule op onderwijs en opvoeding in Engeland en Noord-Amerika. Vanaf 1970 valt vooral de invloed op van de 'free school movements' en de 'alternative school movements' die zich keren tegen de traditionele school. Deze bewegingen zijn sterk fenomenologisch en psycho-analytisch georiënteerd. Recent is er dan aandacht te bespeuren, via de Birmingham School (Paul Willis c.s.), voor het Franse post-structuralisme. Ook is er sprake van een herontdekking van Marx. Morrow vond – tot zijn grote teleurstelling en in strijd met zijn verwachtingen – zelfs geen citaat van de Frankfurters! Dat verklaart dan ook tevens de belangstelling die één van ons met zijn 'state of the art'-bijdrage over de ontwikkelingen in de West-Duitse en Nederlandse kritische pedagogiek te beurt viel.

Gezien onze eigen empirische en theoretische opvattingen verwachten wij voor de toekomst het meest van de *integratieve tendenties* op het vlak van het empirisch onderzoek, de methodologie en de wetenschapsfilosofie. Of het hier gesignaleerde zich ook in de toekomst zal doorzetten en vooral aan anarchistisch-filosofische usurpaties het hoofd kan bieden, zal in Berkeley (1986) en Ottawa (1987) wel blijken.

I. A. van Berckelaer-Onnes en *S. Miedema*
(Vakgroep W.E.P. Rijksuniversiteit Leiden)

Analfabetisme in Nederland?

Commentaar op de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON)

Inleiding

Een van de doelstellingen van de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau, die in de periode juli 1983 tot mei 1985 onder leiding van H. Wesdorp door de SCO (Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam) werd uitgevoerd, is het publiceren en doen becommentariëren van een eerste rapport waarin de resultaten van een deelpeiling van het niveau van het basisonderwijs worden gepresenteerd. Publikatie heeft inmiddels plaatsgevonden in vijf bij de SCO uitgegeven deelrapporten:

I: Lees- en schrijfprestaties van zesde klassers
II: Spreek- en luisterprestaties van zesde klassers
III: Het onderwijsaanbod voor moedertaal in de zesde klas
IV: Technische verantwoording
V: Lees- en schrijfprestaties van allochtone leerlingen in de zesde klas

en een door SVO/SCO/Ministerie van O. en W. uitgegeven samenvatting 'Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau'. De nu volgende kritische kanttekeningen bij vier van de vijf deelrapporten (deel III kon door de SCO nog niet ter beschikking worden gesteld) zijn bedoeld als een bijdrage aan de gewenste becommentariëring.

Het onderzoek wordt door Wesdorp en zijn medewerkers nadrukkelijk gepresenteerd als een proefonderzoek of 'haalbaarheidsstudie' voor het pas later te starten en periodiek te herhalen eigenlijke peilingsonderzoek. Het rapport besteedt overigens slechts enkele passages aan de haalbaarheid van de gevolgde procedure in toekomstige peilingen (IV, p. 159-163). Men zou bijvoorbeeld enige argumentatie verwachten voor de conclusie dat de bereidheid tot deelname redelijk groot was, terwijl toch niet meer dan 48% van de aangeschreven scholen heeft meegedaan en aanzienlijke percentages ontbrekende scores worden gerapporteerd. Een grondige analyse van de voor- en nadelen van alternatieve procedures en een kritische verwerking van eerdere ervaringen met peilingsonderzoek treft men in het rapport evenmin aan. Zoals de auteurs zelf aangeven, ontbrak daartoe de tijd: 'Daar de voor de Voorstudie PPON gebruikte toetsinstrumenten in betrekkelijk korte tijd moesten worden geconstrueerd en beproefd – in totaal zijn daaraan ongeveer zes maanden besteed – zijn lang niet alle verworvenheden uit de drie buitenlandse peilingsvoorbeelden in onze instrumenten doorgedrongen. Het verdient daarom aanbeveling in toekomstige peilingsonderzoeken meer tijd te reserveren voor de ontwikkeling van de toetsplannen en de concrete opgaven, inclusief de scorings- en analysevoorschriften. Er is nog veel te leren uit het Amerikaanse, Engelse en Canadese materiaal' (IV, p. 18).

Wat overblijft is de constructie en afname bij zesde-klassers van een aantal taalbeheersingsinstrumenten (3 leesinstrumenten bij telkens ±715 leerlingen, 2 schrijfinstrumenten bij telkens ±715 leerlingen, 1 spreekinstrument bij 199 leerlingen, 2 luisterinstrumenten bij resp. 188 en 651 leerlingen) en een taalattituden- en gebruikenvragenlijst (bij 2109 leerlingen). Daarnaast werden 2 vragenlijsten voor het taalonderwijsaanbod geconstrueerd en afgenomen bij telkens ±470 scholen. Bovendien werden bij ±75 scholen met allochtone leerlingen en bij 254 allochtone leerlingen een deel van de beheersingsinstrumenten en de vragenlijsten afgenomen. De uitvalpercentages zijn vaak aanzienlijk, soms zonder duidelijke redenen (bijv. bij de allochtonen). Wanneer overtuigend kan worden aangetoond dat bestaande instrumenten niet voldoen, is de constructie van goede peilingsinstrumenten uiteraard nuttig. Door tijdgebrek is echter weinig aandacht besteed aan de psychometrische kwali-

teiten van de geconstrueerde instrumenten. Voor de totaal- en combinatiescores waarop de belangrijkste conclusies met betrekking tot de taalbeheersing worden gebaseerd, zoekt men vaak tevergeefs naar interne consistentie-, betrouwbaarheids- en validiteitsmaten. Op de noodzaak tot perfectionering van de geconstrueerde functionele taaltoetsen en de ontbrekende validering wijzen de auteurs zelf (IV, p. 164 en p. 170-171).

Het rapport is grotendeels gewijd aan de resultaten van de taalbeheersingsmetingen, veelal in de vorm van gedetailleerde scoreverdelingen, en aan enkele verstrekkende conclusies die daaruit worden getrokken. In het bijzonder menen de auteurs te moeten concluderen dat 7% van de leerlingen wat hun leesvaardigheid betreft 'met recht "functionele analfabeten" genoemd kunnen worden' en dat van 9% der leerlingen 'de schrijfvaardigheid zo gering (is), dat ze in de meeste functionele schrijfsituaties hulpeloos zullen zijn' (Samenvatting, p. 23 en p. 50). Deze conclusies hebben uitgebreid aandacht gekregen in de landelijke dagbladpers. In NRC/Handelsblad van 24 oktober 1985 aarzelden de auteurs niet om de in hun ogen zorgelijke cijfers in verband te brengen met het zeer negatief beoordeelde moedertaalonderwijs in ons land. Op 28 november 1985 liet de minister van O. en W. in de Tweede Kamer het bijvoeglijk naamwoord 'functioneel' weg en was desondanks niet onder de indruk van het percentage analfabeten: 'In de VS is 16% van de 17-jarigen analfabeet. In Nederland 7% van de 13-jarigen. Wij moeten voorzichtig zijn met het trekken van conclusies'.

Voorafgaand aan een meer gedetailleerde evaluatie van de bijdrage die het onderzoek heeft geleverd aan toekomstig peilingsonderzoek, zal nu eerst de betekenis van de zo centraal gestelde percentages functionele analfabeten worden becommentarieerd.

x% functionele analfabeten

De nadruk op de gevonden percentages functionele analfabeten plaatst het onderzoek in de rij van sociaal-wetenschappelijke onderzoeken die in exacte percentages weten aan te geven welk gedeelte van de Nederlandse populatie aan een bepaald zorgwekkend verschijnsel lijdt: psychische stoornissen, zelfmoordneigingen, verslavingen, relatieproblemen, problemen op seksueel gebied enz. Om tot de dichotome uitspraak te komen dat respectievelijk x% wel en (100-x)% niet het zorgelijke verschijnsel vertoont, maken deze onderzoeken gebruik van sociaal-wetenschappelijke meetinstrumenten die bijna zonder uitzondering op beoordeling zijn gebaseerd, onbetrouwbaar zijn, en zelden een dwingende dichotomie opleveren. Wat empirisch resulteert is een scoreverdeling van hoog naar laag en niet de dichotomie met de daarbij gehanteerde terminologie. Deze wordt achteraf door de onderzoeker gekozen. Zoals dadelijk zal worden verduidelijkt, is ook de karakterisering van de laagste 7% in de leesscoreverdeling als functionele analfabeten een eigen toevoeging van de onderzoekers aan het empirisch gevonden materiaal.

Zien we af van de empirische pretenties, dan is zo'n dichotome uitspraak nauwelijks nog interessant. Ze degradeert tot het kaliber van: 'Vijftig procent van de bevolking is klein van stuk en tien procent is extreem klein'. De percentages krijgen pas betekenis in de zin van veel of weinig bij vergelijking met voorgaande tijdstippen in een tijdreeks (periodieke peiling van de prestaties aan de hand van hetzelfde meetinstrument) of bij internationale vergelijking. De periodieke peiling moet echter nog starten, zodat het gevonden percentage extreem laag zou kunnen zijn en met behulp van hetzelfde meetinstrument in de toekomst niet meer gehaald wordt. Ook internationale vergelijking levert op dit moment nog geen houvast omdat in landen waar peilingsonderzoek wordt gedaan (de VS, Canada en Engeland) andere instrumenten worden gebruikt en niet wordt gerapporteerd in termen van dezelfde analfabetisme-dichotomie.

In feite zijn de onderzoekers zich van het vrijblijvende karakter van hun dichotomieën terdege bewust. Zij twijfelen in die mate aan de mogelijkheid om in peilingsrapportages de grens tussen een voldoende en een onvoldoende prestatie te beschrijven, dat zij nader onderzoek hiernaar noodzakelijk achten (IV, p. 183). Jammer is, dat hun zorg over het lage taalvaardigheidsniveau van de leerlingen sterker in de publiciteit is doorgedrongen dan hun twijfel aan de mogelijkheid hierover in het uitgevoerde peilingsonderzoek uitspraken te doen.

Hun voorstel om in de toekomst een meer op de mening van bredere groepen berustende grens tussen onvoldoende en voldoende te bepalen lijkt op het eerste gezicht uitvoerbaar door deze groepen (bijv. ouders, leerkrachten en specialisten) te vragen naar de vaardigheden die in diverse taalsituaties beheerst zouden moeten worden. Dit is in feite gebeurd bij een groep van 349 respondenten (overigens een respons van 35% op de in totaal 1008 verzonden vragenlijsten) en leverde bijvoorbeeld op dat 90% van de respondenten het lezen van een telefoongids wenselijk en 94% haalbaar achtte voor de leerlingen (IV, p. 44). Hoewel een dergelijk onderzoek een belangrijke bijdrage kan leveren aan de inhoudsvaliditeit van de te construeren instrumenten, is de betekenis voor de normstellingsproblematiek beperkt. Enige ervaring met de constructie van schoolprestatietoetsen leert dat eenzelfde te toetsen kennisitem in heel verschillende vragen kan worden omgezet met even zoveel verschillende moeilijkheidsgraden. De auteurs schijnen zich dat onvoldoende te realiseren. Zij concluderen bijvoorbeeld niet dat hun vragen betreffende het raadplegen van een telefoonboek wellicht wat te moeilijk zijn uitgevallen voor de onderzochte zesde-klassers maar menen met zekerheid te kunnen stellen dat het hanteren van het telefoonboek boven het vermogen van zesde-klassers ligt (IV, p. 73-74). De moeilijkheidsgraad van een vraag of toets wordt in feite door talloze factoren beïnvloed, is uiterst lastig a priori in te schatten en is zeker niet alleen een functie van het aan de orde gestelde kennisitem. Als gevolg hiervan is ook de grens tussen voldoende en onvoldoende niet a priori afleidbaar uit de wenselijk of noodzakelijk geachte vaardigheden.

In ieder geval is de wijze waarop de auteurs de normstellingsproblematiek op a priori basis proberen op te lossen weinig overtuigend. Met betrekking tot de leesvaardigheid gaan zij bijvoorbeeld als volgt te werk. Voor ieder van de drie toetsboekjes (De Natuurclub 1, De Natuurclub 2, Schoolreis naar Waddenoog) die aan verschillende groepen van leerlingen zijn voorgelegd, vermelden zij de situatiebepaalde deelvaardigheden die daarin worden getoetst en de aantallen items per deelvaardigheid (I, p. 30 en p. 95). Daarbij valt op dat de toetsboekjes aanmerkelijk verschillen wat de opgenomen deelvaardigheden en de aantallen items per deelvaardigheid betreft. Deelvaardigheid 7 (telefoongids lezen en raadplegen) is bijvoorbeeld uitsluitend in toetsboekje A opgenomen, terwijl de enige overal opgenomen deelvaardigheid 3 (leerboeken lezen) respectievelijk 9, 8 en 6 items bevat. De zorgvuldig voorbereide inhoudsvaliditeit wordt op die manier bij de samenstelling van de toetsboekjes weer teniet gedaan, zodat het begrip 'functionele analfabeet' bij ieder van de toetsboekjes een verschillende inhoud krijgt (met name bij B dat bijna geen overlap vertoont met A en C). Omdat geen correlaties tussen de deelvaardigheden worden vermeld, is moeilijk in te schatten wat het effect is van het weglaten van deelvaardigheden.

Vervolgens geven de auteurs in tabelvorm per toetsboekje en deelvaardigheid de scores die naar hun mening indicatief zijn voor 'minimaal lezen'. De keuzen in deze belangrijkste stap bij de bepaling van functioneel analfabetisme worden niet beargumenteerd. In de tekst wordt slechts opgemerkt: 'Daarbij hebben wij uiterst lage scores nog als bewijs van 'kunnen lezen' geïnterpreteerd. Anders gezegd: onze indicaties voor 'minimale lezers' zijn... uiterst voorzichtig' (I, p. 98). Niet duidelijk is onder meer waarom deelvaardigheden A7 en A8 met respectievelijk 6 en 9 items dezelfde 'minimale' scores 0 en 1 krijgen toegewezen en waarom bij B9 met 6 items ook 3 nog 'minimaal' is.

In de laatste stap worden ten slotte die leerlingen functionele analfabeten genoemd die minstens op 4 van de 6 deelvaardigheden (toetsboekje A) of 3 van de 5 (toetsboekje B en C) minimale *of* ontbrekende scores hebben. In plaats van de testtheoretisch eenvoudig te hanteren somscore over de deelvaardigheden hanteert men bij het toewijzen van een leerling aan de functionele analfabeten of functionele alfabeten impliciet een tamelijk ingewikkelde combinatie-score. De psychometrische karakteristieken hiervan, in het bijzonder de betrouwbaarheid, zijn moeilijk te bepalen en in ieder geval niet gelijk aan die van de somscore. Opnieuw geeft de tekst geen inhoudelijke argumentatie voor de gemaakte keuzen die niettemin een belangrijke invloed hebben op de resulterende percentages. De ingewikkelde combinatieprocedure blijkt in feite bedoeld om bij de berekening

van de percentages functionele analfabeten een oplossing te bieden voor de aanzienlijke percentages ontbrekende scores (12%, 4% en 4% voor de somscores van resp. toetsboekje A, B en C). Mede omdat alleen op somscore-niveau informatie wordt gegeven over de ontbrekende scores en niet voor deelscores en combinaties van deelscores, is het succes hiervan moeilijk vast te stellen. Gevreesd moet worden dat met name bij toetsboekje A, waar het percentage ontbrekende scores dat van de functionele analfabeten ver overtreft, nogal wat leerlingen vanwege 4 of meer ontbrekende deelscores bij de functionele analfabeten terecht zijn gekomen terwijl het in feite goede lezers kunnen zijn. Het onderzoeksrapport geeft hierover geen informatie. Wel wordt aangegeven dat uit niets blijkt dat de leerlingen met ontbrekende scores de betrokken opgaven hebben proberen te maken.

De betekenis van de gevonden percentages wordt ook nog sterk gerelativeerd door twee statistische overwegingen. In de eerste plaats hebben de auteurs veel moeite gedaan om de steekproefgrootte zodanig te kiezen, dat redelijk betrouwbare uitspraken over de percentages in de populatie mogelijk worden. Niettemin houden zij geen rekening met het berekende 95% betrouwbaarheidsinterval van x% ± 5.2% (IV, p. 103). Bij een steekproefwaarde van 7% zou het werkelijke percentage tussen 1.8% en 12.2% liggen. Dit impliceert een onzekerheid waarbij de afwijking zowel naar boven als naar beneden kan uitvallen. Volgens een tweede statistische overweging, samenhangend met de meetbetrouwbaarheid van de scores, is het ware percentage bij aanhouding van dezelfde alfabetisme-analfabetisme dichotomie met zekerheid kleiner dan 7%. Onbetrouwbaarheid leidt tot een grotere variantie var(x) van de geobserveerde scores x, bij benadering gelijk aan de som van de ware-score variantie var(w) en de meetfout-variantie var(e): var(x) = var(w) + var(e). De betrouwbaarheid r = var(w)/var(x) van de combinatiescores is niet precies bekend maar uitgaande van .85 en normaalverdelingen voor de geobserveerde en ware scores zou het percentage van 7% slinken tot 5.5% in de ware-score verdeling en het interval 1.8% - 12.2% tot 1.1% - 10.5%. Dus rekening houdend met de betrouwbaarheid zou het ware percentage functionele leesanalfabeten dicht bij de 5% liggen, terwijl tevens rekening houdend met de steekproeffluctuaties een waarde van bijna 1% allerminst uitgesloten is.

Al bij al moet worden geconcludeerd dat de wetenschappelijke betekenis van de in de publiciteit zo sterk benadrukte percentages functionele analfabeten uitermate gering is. Met deze conclusie wordt natuurlijk geen uitspraak gedaan over het taalbeheersings- en taalonderwijsniveau in Nederland. Allerlei reacties in de samenleving wijzen erop dat het onderwijs in Nederland verslechtert. Een wetenschappelijke evaluatie van het beheersings- en onderwijsniveau in Nederland kan echter beter worden uitgesteld tot meerdere peilingen voorhanden zijn. Periodiek peilingsonderzoek is daar juist voor bedoeld. De resultaten van één enkele peiling vormen een te zwakke basis.

Bijdrage aan toekomstig peilingsonderzoek

In de volgende bespreking van de bijdrage die de proefpeiling heeft geleverd aan toekomstig periodiek te herhalen peilingsonderzoek zal speciaal op het aspect van de vergelijkbaarheid van opeenvolgende peilingen worden gelet. Het rapport vermeldt terecht als een der belangrijkste taken van peilingsonderzoek de identificatie van prestatieverschuivingen in de loop der tijd (IV, p. 181). Deze taak stelt hoge eisen aan de planning. Vereist is allereerst dat een reeks van peilingen, bijvoorbeeld over een periode van tien jaar, als een geheel wordt opgezet. De haalbaarheid is dan ook allerminst bewezen doordat bij de proefpeiling in korte tijd vele instrumenten geconstrueerd konden worden voor 'moeilijk toetsbare' taalvaardigheidsaspecten (IV, p. 159). Waar het om gaat is de keuze van een beperkt aantal helder definieerbare vaardigheden waarvan is te verwachten dat ze ook in de toekomst door de meest betrokken groepen als belangrijk ervaren worden. Vervolgens moet gekozen worden voor simpele, weinig tijd vergende instrumenten waarbij geen enkele twijfel bestaat dat de scoringsprocedure over de tijd constant gehouden kan worden. Toekomstige peilingsonderzoeken zullen zich immers niet kunnen beperken tot uitsluitend de taalvaardigheden. Daarnaast maken ingewikkel-

de, moeilijk scoorbare instrumenten grote kans uit het meetinstrumentarium verwijderd te worden waardoor de vergelijkbaarheid in gevaar komt. Een belangrijk facet van de vergelijkbaarheid is ook dat het testmateriaal en de gekozen itemvoorbeelden in principe actueel moeten blijven over de hele peilingsperiode. Gevreesd moet worden dat bij de constructie van onderdelen zoals met betrekking tot Greenpeace de bruikbaarheid in toekomstige peilingen niet is gegarandeerd.

Vanuit de boven omschreven eisen kunnen vraagtekens worden geplaatst bij de beslissing om functionele taalvaardigheden te meten. Het begrip functionele taalvaardigheid krijgt slechts in enkele passages een summiere omschrijving. Het gaat om taalvaardigheden 'die als geheel in de alledaagse praktijk kunnen voorkomen' (IV, p. 33). In de overige formuleringen wordt het begrip afgezet tegen de traditionele instrumenten die de aandacht zouden concentreren op details, op subvaardigheden zoals het kunnen gebruiken van voorzetsels, het kunnen spellen van werkwoordsvormen. Aan het eind van deel IV vindt men de volgende verduidelijking: 'Zoveel mogelijk was voorkomen dat slechts schoolse "subvaardigheden" in de instrumenten zouden worden geoperationaliseerd' (IV, p. 163). Als enig argument voor de keuze van 'functionele taaltaken' wordt aangevoerd: 'Het leggen van de nadruk op deelvaardigheden is in zekere zin "schools", en kan bij een publiek van geïnteresseerde leken niet op veel belangstelling rekenen' (IV, p. 25).

Op zichzelf valt op het streven naar aansluiting bij functionele taalsituaties niets aan te merken. Twijfel ontstaat pas als dit zou moeten impliceren, dat schoolse (sub)vaardigheden bewust buiten de te construeren instrumenten worden gehouden. Hoe kan peilingsonderzoek van het onderwijs en het effect van onderwijs op de prestaties overtuigingskracht blijven houden bij geïnteresseerden, in het bijzonder bij leerkrachten, als niet mede aandacht wordt geschonken aan schoolse (sub)vaardigheden, al dan niet in functionele taalsituaties? Niettemin zijn er aanwijzingen dat de geconstrueerde instrumenten juist op dit punt tekorten vertonen. Zo bleek bij een aantal schrijftaken de telling van taalgebruiksfouten (grammaticale en idiomatische fouten) opvallend lage interbeoordelaars-betrouwbaarheden te bezitten (IV, p. 140). De nadruk op de functionaliteit van de taken, of liever van de beoordelingscriteria, kan ertoe leiden dat uiteindelijk meer intelligentie dan taal wordt gemeten. In de pers is herhaaldelijk bekritiseerd dat nogal wat taalkundig correcte schrijfprodukten toch als uitingen van functioneel analfabetisme worden aangemerkt in het onderzoek. Een voorbeeld is het volgende briefje van een kind aan haar ouders: 'Mam, ik ben even naar een lid van de club. Ze had iets in haar hoofd en daar zou ze over praten. Doei!' Dit kon niet door de beugel van de functionele criteria. Hierbij wreekt zich het gebrek aan valideringsonderzoek van de functionele taalvaardigheidsinstrumenten, waardoor niet duidelijk is of en in welke mate zij onderscheiden zijn zowel van intelligentie-maten als van de traditionele taalvaardigheidsinstrumenten.

Volgens de onderzoeksopdracht van de proefpeiling moesten de instrumenten voor de gegevensverzameling in verband met de beschikbare tijd zoveel mogelijk ontleend worden aan reeds eerder ontwikkelde instrumenten. Hieraan hebben de onderzoekers zich niet gehouden, omdat er naar hun zeggen voor productieve taalvaardigheid (schrijven en spreken) geen instrumentarium voorhanden was. In feite heeft de instrumentconstructie een overheersende plaats gekregen in het onderzoek. Onduidelijk is, waarom men heeft gemeend dat ook voor de receptieve taalvaardigheid (lezen en luisteren) nieuwe instrumenten ontwikkeld moesten worden. De thematische aanpak alleen kan hiervoor toch geen voldoende argument zijn. Met name voor lezen zijn er goede instrumenten op de markt die eventueel na geringe aanpassingen bruikbaar moeten zijn in peilingsonderzoek. Onduidelijk is ook, waarom voor ieder van de aspecten schrijven en lezen drie verschillende instrumenten (toetsboekjes A, B en C) werden ontwikkeld. Zoals eerder vermeld zijn de toetsboekjes niet als parallelvormen ontwikkeld zodat de resultaten niet met zekerheid vergelijkbaar zijn. De auteurs hadden er beter aan gedaan om, bijvoorbeeld via een uitgewogen procedure van domeinsampling, één instrument te construeren waarvan de inhoud representatief zou zijn geweest voor het geheel van deelvaardigheden in het domein. Door dit ene instrument

voor te leggen aan alle ±2100 leerlingen had men tevens nauwkeurigere schattingen van de populatiewaarden verkregen.

De constructie van de beide luistertoetsen is aan het CITO uitbesteed. Door de aanmerkelijke uitval, mede als gevolg van de gebrekkige organisatie bij de afname (IV, p. 158), en de geringe betrouwbaarheid van .61 voor beide luistertoetsen heeft het luistergedeelte van de proefpeiling niet aan de verwachtingen voldaan. Het is overigens onduidelijk waarom alleen over de resultaten van luistertoets I en niet over die van luistertoets II wordt gerapporteerd (II, p. 97).

Wat de overige instrumenten betreft valt op, dat van de in totaal 27 onderdelen voor lezen en schrijven er slechts 5 objectief scoorbaar zijn en daarbij betrouwbaarheden opleveren van .35 tot .66 met een uitschieter van .90 (IV, p. 158). Alle overige onderdelen doen in meer of mindere mate een beroep op relatief arbeidsintensieve beoordelings- en scoringsprocedures. Aangezien voor deze procedures 'kenmerkend is dat de beoordelaar verstand van de te beoordelen vaardigheid moet hebben, en vaak moet interpreteren en een keuze moet maken' (IV, p. 124), kan getwijfeld worden aan de bruikbaarheid in toekomstige peilingsonderzoeken. Deze twijfel vloeit niet alleen voort uit de te verwachten kosten wanneer vergelijkbare procedures ook gebruikt gaan worden voor andere gebieden dan taal, maar heeft vooral ook betrekking op de constanthouding van de beoordelingscriteria in toekomstig onderzoek. Wie garandeert dat in komende jaren andere beoordelaars met andere ervaringen en andere opvattingen over onderwijs en eisen te stellen aan leerlingen tot dezelfde interpretaties en keuzen komen? De onderzoekers moesten al in de proefpeiling, op een en hetzelfde tijdstip dus, grote moeite doen om ongewenste effecten zoals normverschuiving, invloed van persoonlijke tendenties enz. te vermijden. Veelbetekenend is in dit verband dat bij het beoordelen van opstellen, de beoordelaars kritiek hadden op de jury's die eerder de schaalopstellen hadden beoordeeld en daarvan de schaalwaarde hadden vastgesteld: 'De schaalwaarde van bepaalde schaalopstellen is, ook na nauwkeurige analyse en onderling overleg, niet goed te begrijpen voor de beoordelaars. Zij suggereren dat de oorspronkelijke jury van 9 die de schalen construeerde, zich heeft laten beïnvloeden door een aantal niet ter zake doende aspecten van de opstellen (bv. spelling)' (IV, p. 135).

A fortiori geldt de genoemde twijfel voor het spreekinstrument. De gevolgde procedure is hier zo complex en arbeidsintensief, zowel wat de afname als de scoring betreft, dat het instrument slechts bij 200 leerlingen kon worden afgenomen. Weliswaar vermelden de auteurs voor een van de twee beoordeelde aspecten (Inhoud) interbeoordelaarsbetrouwbaarheden van .73 tot .88 (voor Taalgebruik en opbouw golden lagere waarden van .41 tot .77) maar deze waarden werden pas bereikt nadat was besloten 3 van de 9 oorspronkelijke beoordelaars op grond van hun afwijkend beoordelingsgedrag buiten beschouwing te laten en in de beoordelingsprocedure van een der taken aanmerkelijke vereenvoudigingen aan te brengen.

Samenvattend kan men zich in de eerste plaats afvragen of het begrip 'functionele vaardigheid' al voldoende uitgekristalliseerd is om ook in toekomstig peilingsonderzoek als uitgangspunt voor de constructie van instrumenten te dienen. In de tweede plaats vertonen de reeds geconstrueerde instrumenten enkele eigenschappen, met name de bewerkelijkheid en het moeilijk in de tijd constant te houden beoordelingskarakter, waardoor ze niet erg geschikt lijken voor periodiek te herhalen peilingsonderzoek.

Slotopmerkingen

In het bovenstaande commentaar op de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau is voornamelijk ingegaan op de percentages functionele analfabeten die de auteurs met behulp van de geconstrueerde taalbeheersingsinstrumenten hebben menen te kunnen vaststellen en op de bruikbaarheid van de taalbeheersingsinstrumenten in toekomstig peilingsonderzoek. Geconcludeerd is dat de wetenschappelijke betekenis van de gevonden percentages gering is en de bruikbaarheid van de taalbeheersingsinstrumenten in toekomstig peilingsonderzoek twijfelachtig.

Tot besluit volgen nu enkele opmerkingen en suggesties met betrekking tot de vergelijkbaarheid van de gegevens in periodiek peilingsonderzoek.

Bij lezing van het rapport krijgt men sterk de indruk dat de auteurs zich onvoldoende hebben gerealiseerd dat hun peiling een eerste stap zou moeten vormen in een reeks van peilingen en dat het succes van zo'n eerste peiling mede afhankelijk is van een goede planning van de hele reeks. Zij achten in feite peilingsonderzoek haalbaar omdat de proefpeiling in hun ogen haalbaar is gebleken. De vraag of en op welke wijze in toekomstige peilingen gegevens verzameld kunnen worden die vergelijkbaar zijn met die van de proefpeiling krijgt in het rapport geen aandacht. Deze cross-sectionele gerichtheid kan overigens niet alleen de auteurs worden aangerekend. Ook in de onderzoeksopdracht ging het meer om het opdoen van 'ervaring in een landelijk niveaubepalend onderzoek' en om de 'resultaten van een deelpeiling van het niveau van het basisonderwijs' dan om een strakke planning van opeenvolgende peilingen zodat vergelijkbare gegevens resulteren.

Het laatste is niettemin een complex probleem dat een aparte voorstudie waard zou zijn en waarvan in het bijzonder de psychometrische kanten belicht zouden moeten worden. Vragen die zich daarbij aandienen zijn de volgende. Is het in het Nederlands onderwijssysteem haalbaar om in opeenvolgende peilingen exact dezelfde instrumenten aan leerlingen van eenzelfde leerjaar voor te leggen? Moet verwacht worden, dat testingeffecten optreden doordat leerkrachten de leerlingen in bekende peilingsinstrumenten oefenen, en zijn schattingen te maken van deze testingeffecten? Kunnen parallelle instrumenten ontwikkeld worden om de vergelijkbaarheid in opeenvolgende peilingen te garanderen? Kan een grotere flexibiliteit in de samenstelling van de instrumenten voor opeenvolgende peilingen worden verkregen door uit te gaan van Rasch-homogene itempools? Dit soort vragen verdient serieuze aandacht, wil een van de hoofdtaken van periodiek peilingsonderzoek, het vaststellen van prestatieverschuivingen in de tijd, uitvoerbaar worden.

J. H. L. Oud

(Instituut voor Orthopedagogiek K.U Nijmegen)

Boekbespreking

Ytsma W., en D. Brokerhof, *Godsdienstige opvoeding in het geding.* Kok, Kampen, 1984, 207 pag., *f* 32,50, ISBN 90 242 3041 1.

Geen publikatie op godsdienst-pedagogisch gebied waarin niet eerst een schets van een crisesachtige stand van zaken. Hierin maken de auteurs meestentijds gewag van afbrokkeling van de vanzelfsprekendheid van godsdienstig leven en godsdienstige opvoeding, en de begeleidende theoretische discussie welke een even logisch als noodzakelijk resultaat blijkt en steeds, vooral ten tijde van de publikatie van het boek of artikel, als 'opgeleefd' gekwalificeerd wordt. Bij 'godsdienstige opvoeding in het geding' van Brokerhof en Ytsma is dit niet anders.

Om vervolgens de diversiteit in standpunten met betrekking tot godsdienstige opvoeding, zowel wat betreft haar fundamentele als haar meer praktische kant, recht te doen, laten de redacteuren een 19-tal (binnen- en buitenlandse) auteurs aan het woord wier bijdragen gesystematiseerd werden rondom een viertal thema's: 1. De grondslag, 2. Ontmoeting en dialoog, 3. Godsdienstdidactische vraagstukken en 4. Gezin, school en kerk. Ook al omdat de deelnemers soms op elkaars bijdrage reageren, worden de onderwerpen van verschillende kanten belicht.

In 'Geloven of begrijpen' opteert Meijer voor een opvoedingsmodel dat recht tracht te doen aan het (potentieel) zelfstandige (be)oordelingsvermogen van kinderen en maant ze de opvoeder het kind niet zonder meer en vanzelfsprekend te vormen naar de overtuigingen en gebruiken binnen een culturele context. Integendeel, men zou het kind 'uitleg en verantwoording van de juistheid, de zin of het nut van die overwegingen moeten verschaffen' en aldus het kind als partner in een kritisch, redelijk-verantwoordende dialoog naast zich weten. In deze dialoog komt een beroep, uitsluitend en alleen, op traditie of openbaring niet van pas.

In het onderwijs dat dit pedagogisch primaat hanteert zal geen plaats zijn voor strikte bevestiging van het bij de kinderen thuis beleden geloof. Niet het bestaan van God staat daar centraal, maar een werkelijkheid waarin verschillende religies zijn aan te treffen en waarover kennis vergaard kan worden. Om aan te geven of het verschijnsel religie dan daadwerkelijk begrepen wordt, kwam Meijer klaarblijkelijk pagina's te kort. Haar antropologie, waarin de mens als gevolg van zijn reflectieve aard tot het besef komt van de 'bodemloosheid' en onherroepelijke eindigheid van zijn bestaan, plaatst de (veiliger en zekere) optie voor het bestaan van God in een 'begrijpelijker' licht. Misschien een wat haastig oordeel, weliswaar 'pedagogisch kleerscheurvrij' maar de (vruchtbaarheid van de) dialoog tussen een gelovige en een niet-gelovige is er natuurlijk niet mee gegarandeerd of zelfs gered.

Veel sterker nog geldt dat voor de bijdrage van Hofland waarin deze een pleidooi voert voor een 'bijbels-normatieve pedagogiek': 'In de bijbels-normatieve pedagogiek maakt de opvoeder door zijn kennen van het Woord en zijn woordgebruik de wereld voor het kind tot een bespreekbare en kenbare wereld. Hier ligt de basis voor onderwijs en opvoeding: het leren kennen, waarderen en onderscheiden van de geschapen werkelijkheid' (p. 33). Een nogal schokvrij en overrompelend standpunt, menen we.

Kuiper, zo vermoeden we, zal de standpunten van Meijer en Hofland voorbarig en niet optimaal werkbaar achten gezien de beperkende afbakening van 'het eigenlijke gebeuren van de godsdienstige opvoeding' welke het zicht op, en de fundamentele doordenking van de 'godsdienstige opvoeding in haar totaliteit' hindert. Zijn voorstel om met een 'open werkformule', waarin de auteur de contouren van een godsdienstpedagogiek schetst, zowel theologen als pedagogen *gezamenlijk* verantwoordelijk te doen blijven voor de godsdienstpedagogiek is waard zorgvuldig bestudeerd te worden. Dat deze gezamenlijke verantwoordelijkheid zich bij een *oproep* tot bezinning gemakkelijker laat formuleren dan de lastiger, meer onderwijsgerichte, praktisch-inhoudelijke uitwerking, illustreerden we eerder in deze kolommen.

Ytsma en Brokerhof stellen voorlopig evaluerend vast dat christelijk geloof en pedagogische principes elkaar niet bijten. De gelovige die zich namelijk consequent liefdevol gedraagt, overstijgt de intersubjectiviteit van de eigen groep en maakt die liefde (controleerbaar) *waar.* Het christendom als zodanig vindt waarheid in de overeenstemming van woord en *daad(praktisch handelen)* en een christendom dat exclusief particularistisch aan 'concurrentievervalsing' doet staat veeleer symbool voor onmenselijke intolerantie. Ook in de bijbel is, volgens de auteurs, de gezagvolle nadruk op praktisch handelen terug te vinden. Als autoriteits-'argument' is de bijbel ongeschikt. De pedagogiek die in *zelfstandigheid* en *kritisch bewustzijn* centrale motieven herkent, kan aldus recht gedaan worden.

Pedagogische Studiën 1986 (63) 92-93

De opvoeder die zijn geloof *voorleeft* in een menselijke relatie tot de opvoedeling, toont de laatste wat hij aan waardevol in zijn geloof ervaart. In overeenstemming met het voorafgaande voegen zij toe: 'Iemand iets waardevols geven kan nooit gepaard gaan met dwang of vrijheidsbeperking' (p. 61). Dat het voorts 'noodzakelijk' is 'de binnenkant van de godsdienst te voelen en ervaren' om 'de essentie van godsdienst' te vatten (p. 62) zou, zo menen we, in dit opzicht problematisch kunnen worden.

In deel 2 onder meer aandacht voor de rol van de dialoog(socratisch) tussen verwijzende individuen (Wissink) of tussen (beslissend betrokken aanhangers van) godsdiensten in een 'communicatieveld' (Hoedemaker). Ook de verhouding van het onderwijs met bredere (multireligieuze) maatschappelijke verbanden is een punt van aandacht (Palmer).

De *godsdienstdidactische* concentratie in het derde deel geldt o.a. de rol van de leerkracht, het gebruik van media en leermiddelen en de werkvormen. Vooral de bijdrage van Selander (vertaald door Ytsma, uit het Zweeds?) trekt mogelijk een zware wissel op het zelfvertrouwen en dientengevolge het enthousiasme van de leerkracht. Roest tracht in een reactie dit wel erg ideale beeld van de alleskunnende 'pastorale werker' wat recht te zetten.

Zoals vermeld komt in het vierde deel de rol van het gezin, de school en de kerk bij de 'godsdienstige opvoeding' aan de orde. Verschillende facetten worden belicht (van 'huiscatechese' tot 'staatsbelang'). *Duidelijk wordt dat de rol van de ouders moeilijk overschat kan worden.*

Een bundel met 20 artikelen rond een viertal thema's kan men in het kader van een boekbespreking inhoudelijk onontkoombaar slechts te kort doen. Wel kan men, naast een indicatie van die inhoud, melding maken van het belang ervan voor betrokkenen en geïnteresseerden waar het de 'godsdienstige opvoeding' betreft. Bijvoorbeeld omdat men van mening is dat de auteurs ('redacteuren' is beter) in hun opzet geslaagd zijn. Hierbij!

J. A. de Mönnink

Hellendoorn, J. (Red.), *Therapie, kind en spel; bijdragen tot de Beeldcommunicatie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1985, 273 pag., *f* 39,50, ISBN 90 6001 823 0.

In de inleiding van het boek wordt weergegeven, dat 'Therapie, kind en spel' voortbouwt op het in 1981 verschenen boek 'Beeldcommicatie; een vorm van kinder psycho-therapie', waarin de principes van deze vorm van speltherapie uitvoerig beschreven worden. In het eerste hoofdstuk van dit boek komt Hellendoorn nog eens kort terug op de grondbeginselen van de beeldcommunicatie. Het is een vorm van therapie, die gekenmerkt wordt door zijn pedagogische grondslag, waarin het spel centraal staat niet als middel-tot-therapie, maar juist als het therapeutische zelf. De activiteit van kind en therapeut speelt zich grotendeels af binnen het spel. De therapeut neemt actief deel aan het spel en ondersteunt het kind om tot een optimale ontplooiing van spel te komen.

In het eerste deel van het boek gaan verschillende auteurs in op methodische aspecten van de beeldcommunicatie. Zo beschrijft Singer de resultaten van een onderzoek, waaruit blijkt dat kinderen, die mogelijkheden hebben om verbeeldend, fantasievol bezig te zijn, 'alsof-neigingen' laten zien in hun spel, meer evenwichtig in het leven staan (nu en in de toekomst), vergeleken bij kinderen die dat niet kunnen. Ook stipt Singer aan, dat de grote belangstelling van kinderen voor de televisie een door therapeuten nog slechts zelden aangeboorde bron is. Televisie lijkt een medium te kunnen zijn om kinderlijke verbeelding op gang te brengen.

Rispens beschrijft de bijdrage, die de beeldcommunicatie als praktijktheorie kan hebben voor de pedagogische theorie-vorming. Meer inzicht krijgen in opvoedingsproblemen en dit inzicht vertalen in praktisch hanteerbare methodieken kan leiden tot een verduidelijking van het ingewikkelde thema van de verhouding tussen theorie en praktijk.

In het artikel van Niemeijer-Hesselink komen de consequenties van een pedagogisch georiënteerde beeldcommunicatie-therapie naar voren voor het proces van de therapie. Als positief ziet zij, dat de beeldcomminucatie-therapeut als tijdelijke medeopvoeder niet alleen het kind maar de opvoedingssituatie in zijn geheel als aandachtspunt heeft. Zij geeft tevens aan dat de pedagoog-therapeut het risico loopt tot een te grote activiteit en zo tot een te grote afhankelijkheid van de cliënt.

Kwakkel-Scheffer gaat in op verschillende vormen van het begrip 'beeld'. Zij beschrijft het methodische belang van spelbeelden en de ontwikkeling van deze spelbeelden tot een verhaal (thematische expressie) in het spel. Deze thematische expressie geeft de therapeut de mogelijkheid tot het zoeken naar een analogie met de oorspronkelijke beleving van het kind.

'Hulpverlening in een reëel perspectief' van Koek-Koster laat de waarde zien van de beeldcommunicatie voor neurotische kinderen. In een aangepaste vorm kan de beeldcommunicatie helpen bij de behandeling van borderline kinderen: de therapeut zal een actieve rol daarbij moeten spelen

als het borderline kind dreigt te verzanden in een schijnwereld en zal dan de realiteit naar voren moeten halen. Koek-Koster vindt de beeldcommunicatie geen geschikte behandelingsvorm voor structuur-arme kinderen.

Het begin van de therapie, het beëindigen van een therapie en het botsen tegen een impasse tijdens een therapie vragen van de therapeut gefundeerde beslissingen, Groothoff beschrijft valkuilen, waarin de therapeut terecht kan komen bij het nemen van dergelijke beslissingen.

Het laatste artikel in het methodische gedeelte van het boek is geschreven door de Coole. Aan de hand van een voorbeeld toont hij aan dat individuele therapie van een kind en de begeleiding van de ouders onverbrekelijk met elkaar verbonden behoren te zijn.

In het tweede gedeelte van het boek komt de casuïstiek aan bod. Beschreven worden een proces van rouwverwerking van een 10-jarige jongen, een verwerkingsproces van een uithuisgeplaatste jongen van 12 jaar, de therapie van een buitenlands adoptie-kind (meisje van 8 jaar), een therapie met een zwakzinnige jongen van 18 jaar, een ziekenhuis-opname en spelbehandeling van een 11-jarige jongen met een schrijfstoornis en een spel-therapie van een 7-jarig meisje met een ernstige contactstoornis.

In het laatste gedeelte is plaats ingeruimd voor een op de praktijk gericht onderzoek. In dit onderzoek proberen Harinck en Loeven inzicht te krijgen in de meningen over de beeldcommunicatie bij mensen, die een opleiding in deze vorm van kinderpsychotherapie hebben gevolgd en ermee in de praktijk werken. Het blijkt dat vele veldwerkers de beeldcommunicatie een warm hart toedragen. Een flexibel hanteren van de beeldcommunicatie als therapie-vorm biedt vele therapeuten de mogelijkheid er waardevol mee te werken. Sommigen zien met name het pakket aan technieken als waardevol, terwijl anderen met name waardering hebben voor de pedagogische uitgangspunten en grondhouding.

Uit dit onderzoek blijkt ook de behoefte van de veldwerkers aan een herformulering van een gedeelte van het beeldcommunicatie-kader, waarbij een betere aansluiting bij het huidige tijdsbeeld en de opvoedingsvormen daarbij nodig lijkt. Grote behoefte is er ook aan een herformulering van het relationele aspect van de beeldcommunicatie-therapie.

De opzet van 'Therapie, kind en spel' is aantrekkelijk. Theorie, praktijk en onderzoek worden naast elkaar geplaatst. Praktijkwerkers en theoretici lijken elkaar nodig te hebben en elkaar te vinden. De theorie, uiteenvallend in verschillende aspecten van de methodiek, wordt beschreven door auteurs, die allen denken en schrijven vanuit een pedagogisch kader. Uit onderzoek blijkt ook, dat in de praktijk werkende beeldcommunicatie-therapeuten zich betrokken voelen bij de pedagogische grondslag als theoretisch uitgangspunt van deze therapie-vorm. Uit de casusbeschrijvingen blijkt, dat de theorie gebruikt wordt. De opzet van het boek maakt het verstaan en verwerken van de theorie vloeiend, zeker ook doordat de schrijvers in duidelijke terminologie schrijven, zonder veel franjes en op de praktijk gericht en ook door de variatie in de leeftijd en in de problematiek van de casuïstiek.

In de casuïstiek komen aspecten van praktisch werken van deze vorm van kinderpsychotherapie naar voren, die om nadere uitleg vragen. Ik denk hierbij aan: Waardoor wordt de relatie tussen kind en therapeut gekenmerkt? In de beeldcommunicatie-therapie staat het spel tijdens de activiteit centraal, maar in hoeverre is de relatie van belang? Is spelen en praten alleen via spelbeelden voldoende om verandering in probleemgedrag tot stand te brengen? Verwoorden van problematiek in het hier en nu lijkt toch soms zinvol en noodzakelijk?

Uit onderzoek blijkt dat bij vele veldwerkers soortgelijke vragen over de beeldcommunicatie-therapie opkomen. De conclusie van de onderzoekers is het serieus nemen van die vragen naar verdieping en bezinning van een aantal aspecten van de beeldcommunicatie. Het boek toont aan, dat de beeldcommunicatie een methode van kinderpsychotherapie in ontwikkeling is. Verschillende aspecten van de methode blijken goed bruikbaar, andere aspecten hebben verder onderzoek en theorievorming nodig.

In een dergelijke veelzijdige verzameling van artikelen is het niet te vermijden, dat beschreven méthodische gedachten vragen om uitwerking. De lezer wordt geboeid door de probleemstelling, maar niet volledig bevredigd in de uitwerking ervan. De diversiteit van aspecten van deze therapievorm maakt een volledige doordenking ervan in één boek niet mogelijk. In ieder geval geeft dit boek aanleiding tot zelfwerkzaamheid van de lezer door zich verder te verdiepen in de literatuur over de beeldcommunicatie.

Het wordt in dit boek duidelijk, dat de beeldcommunicatie een vorm van kinder- en jeugdpsychotherapie is, die in de kinderschoenen staat en die zich wil ontwikkelen aan de hand van ervaringen uit de praktijk.

C. A. Hellingman

Setten, H. van, *Opvoeding in volkse geest. Fascisme in het onderwijs 1940-1945*, Octavo, Bergen (N.H.), 1985, 126 pag., *f* 24,50, ISBN 90-780805-06-5.

Het boek van de historisch-pedagoog Van Setten 'Opvoeding in volkse geest' beschrijft en analyseert de pedagogische opvattingen van onderwijsgevenden, die in ons land in de Tweede Wereldoorlog 'fout' waren geweest. Tot nu toe is hier weinig aandacht aan besteed. Alleen in het standaardwerk van Lou de Jong en in de monografie van J. C. H. de Pater (Het Schoolverzet, 's-Gravenhage 1969) werd aan deze problematiek enige aandacht besteed.

De studie van Van Setten valt uiteen in vijf hoofdstukken: het onderwijsbeleid in oorlogstijd, de onderwijsmensen en het onderwijsbeleid, het opvoedersgilde, de idealen en de realiteit, en na de bevrijding.

Van meet af aan maakt de auteur ons duidelijk dat slechts een minderheid van de leerkrachten aangetrokken werd door een nationaalsocialistische onderwijspolitiek. De Duitsers waren, direct na de bezetting, van mening dat het onderwijs genazificeerd diende te worden. Medewerking van het Nederlandse ministerie van Onderwijs en Wetenschappen was hiervoor onontbeerlijk. Om dit te bereiken werd de pro-duitse hoogleraar Van Dam benoemd tot hoogste ambtenaar op O.&W. De politiek van de Duitse autoriteiten was gericht op het tot standbrengen van staatsonderwijs, waarop de kerk geen enkele invloed had. In ons toemalige verzuilde onderwijsbestel had dit uiteraard weinig kans van slagen. Jammer genoeg is dit punt door de auteur niet verder uitgewerkt.

De plannen van de NSB, die zich tot 1940 nauwelijks met de onderwijspolitiek had bemoeid, gingen minder ver. In 1939 verscheen het door de NSB-predikant H.W. Van der Vaart Smit geschreven onderwijsprogramma. Het behelsde een op een op corporatieve leest geschoeid onderwijssysteem, waarbinnen een volksschool-corporatie, een rooms-katholieke en een protestantse onderwijscorporatie dienden samen te werken. Van zowel de plannen van de Duitse bezetters alsmede die van de NSB is niets terecht gekomen. Verzet tegen de plannen kwam vooral van de zijde van het protestants-christelijke onderwijs.

In het derde hoofdstuk, het meest geslaagde, gaat de auteur nader in op de relatief kleine groep, die een nazificatie van het onderwijs voorstond. Deze was vooral aan te treffen binnen het in 1940 opgerichte Opvoedersgilde van de NSB onder leiding van de jurist R. van Genechten. Tot 1943 groeide de aanhang ervan sterk, daarna met de nederlaag van Duitsland in zicht, slonk het ledenaantal drastisch. Binnen het Opvoedersgilde waren niet alleen fervente aanhangers van de nationaalsocialistische onderwijsideeën vertegenwoordigd, maar ook opportunisten werden lid om aan een baan te komen. Het Opvoedersgilde viel daarom ook voortdurend het vooroorlogse beleid van de regering aan, waardoor veel onderwijsgevenden werkloos waren geworden of zwaar werden onderbetaald. Ook via het, alleen in naam neutrale, Algemeen Voorzieningsfonds voor leraren en onderwijzers in Nederland (het AVLOM) trachtte men leden te winnen. Echter met gering resultaat.

In het vierde hoofdstuk wordt, met behulp van veel citaten, de onderwijsideologie van het Opvoedersgilde geschetst. Eén van de belangrijkste uitgangspunten was, dat de mens een sociaal wezen was en de belangrijkste waarde ontleende aan de gemeenschap, waarin hij leefde. Het onderwijs moest daarom vooral een opvoedende taak hebben.

Hoewel de ideologie werd gekenmerkt door vaagheid en het samensmelten van ideeën tot een grote (organische) brij, wijst de auteur er terecht op dat elementen van de denkbeelden van het Opvoedersgilde gemakkelijk aansloten bij die van gerespecteerde pedagogen zoals Dalton, Montessori en Gunning. De nadruk op het gevoel in plaats van het intellectualisme kon men inderdaad ook bij onderwijsvernieuwers van voor de Tweede Wereldoorlog waarnemen. Dit kwam onder meer tot uitdrukking in begrippen zoals heemkunde.

De betekenis van het Opvoedersgilde en de Duitse onderwijspolitiek is voor Nederland van geringe betekenis geweest. Centraal binnen de nationaalsocialistische ideeën stond een irrationeel wereldbeeld, dat iedere kritische houding in de kiem smoorde. In zijn nawoord wijst Van Setten erop dat een dergelijk vaag wereldbeeld, gestoeld op gevoelsmatigheden, ook vandaag de dag zeer gevaarlijke consequenties kan hebben.

De grote verdienste van Van Setten is dat hij de denkbeelden van 'foute onderwijsgevenden en opvoeders' enigszins ontrafeld heeft. Tekortkomingen zijn er eveneens te noemen: de beperking tot het lager onderwijs, de geringe aandacht voor de positie van de leerlingen en het niet hebben gedaan van archiefonderzoek. Al met al een prettig leesbare publikatie, die zeer zeker uitnodigt tot een omvangrijker en diepgravender studie over opvoeding en onderwijs tijdens de bezettingsjaren. Veertig jaar na dato is dat nog steeds van belang.

A. Breemans

Mededelingen

Symposium 'Protective Factors in Development: Theory, Research and Clinical Practice

Ter gelegenheid van de komst van Norman Garmezy naar ons land organiseert het Paedologisch Instituut te Amsterdam in samenwerking met de vakgroep Ontwikkelingspsychologie van de Vrije Universiteit een symposium over de betekenis van protectieve factoren in de ontwikkeling van kindere en adolescenten. Garmezy is bekend op het gebied van 'Stress, Coping and Development in Children' (in samenwerking met Rutter).
Het symposium is bedoeld voor hen, die geïntereseerd zijn in de betekenis van compenserende en positieve kenmerken van kinderen en hun omgeving en daarvan in diagnostiek en behandeling gebruik willen maken. Er zullen bijdragen gepresenteerd worden vanuit de theorie (N. Garmezy, F. Boer), vanuit de research (o.a. C. van Lieshout, J. Hermanns) en vanuit de praktijk (o.a. G. Couturier, T. Graafsma).
Datum: 13 mei 1986 (van 9.30 tot 16.30)
Plaats: Vrije Universiteit, Medische Faculteit, Van der Boechorststraat 7, te Amsterdam
Inlichtingen: Paedologisch Instituut, Vossiusstraat 56, Amsterdam, tel. 020-732178 (directie-secretariaat)

Conferentie Leren lezen en spellen: ontwikkelingen en problemen

Op 6 en 7 mei 1986 wordt in Utrecht een conferentie gehouden over recente theorieën betreffende het leren lezen en spellen en over de jongste resultaten van empirisch onderzoek naar de ontwikkeling van deze elementaire culturele vaardigheden.
De conferentie is een initiatief van de PSYCHON-werkgemeenschap Ontwikkelingspsychologie, m.n. de themagroep Taalontwikkeling en wordt georganiseerd in samenwerking met de onderzoeksthemagroep Leerproblemen van de werkgemeenschap SPO i.o. en de werkgroep Onderwijsleerproblemen van de Onderzoeksthemagroep Onderwijsleerprocessen.
Deze landelijke conferentie is niet alleen van informatieve waarde voor individuele onderzoekers of lokale onderzoeksgroepen, maar ook voor degenen die betrokken zijn bij het lees- en spellingsonderwijs en/of bij problemen in het verwerven van vaardigheid in schriftelijke communicatie.
Inlichtingen en inschrijfformulieren zijn *schriftelijk* verkrijgbaar bij: mevr. dr. A.G. Bus, Vakgroep IDOK, Rijksuniversiteit Groningen, Westerhaven 16, 9718 AW Groningen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
10e jaargang, nr. 10, 1985

Idee en werkelijkheid van een kritisch-constructief handelingsonderzoek: een reconstructie, door S. Miedema
Maatschappijleer: Nederland tussen Groot Brittannië en de Bondsrepubliek Duitsland, vergelijking en perspectief. Deel 2: Bondsrepubliek Duitsland, door Th.F.M.C. van der Kallen
Het produktieve denkproces: authentiek en intuïtief, door B.J.M. Wolters

Ontvangen boeken

Bolhuis, S., *Vrouwen, vorming, verder leren.* Over educatief werk met vrouwen, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, *f* 27,50.
Dekker, J.J.H., *Straffen, redden en opvoeden.* Het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa 1814-1914, met bijzondere aandacht voor 'Nederlandsch Mettray', Van Gorcum, Assen, 1985, *f* 72,50.
Imelman, J.D. en W.A.J. Meijer, *De nieuwe school, gisteren & vandaag*, Elsevier Uitgeversmaatschappij, Amsterdam, *f* 49,50.
Jong, R.A. de, *Wiskobas in methoden* (proefschrift), Vakgroep OW & OC, Rijksuniversiteit Utrecht, 1986, *f* 50,—.
Wilterdink, N. & B. van Heerikhuizen (Red.), *Samenlevingen.* Een verkenning van het terrein van de sociologie, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, *f* 54,—.

De ontwikkeling en samenhang van technisch lezen, begrijpend lezen en spellen

C. A. J. AARNOUTSE, M. J. C. MOMMERS, B. W. G. M. SMITS, J. F. J. VAN LEEUWE
Instituut voor Onderwijskunde/Research Technische Dienst PAW, Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

In een longitudinaal onderzoek werd de ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheid van verschillende groepen leerlingen nagegaan vanaf het tweede leerjaar tot en met het begin van leerjaar 4. Bovendien werd de aard van de samenhang onderzocht tussen technisch lezen en begrijpend lezen en tussen technisch respectievelijk begrijpend lezen en spelling.

Wat betreft de ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheid bleek o.a. dat de groepen technische lezers, begrijpende lezers en spellers uit het begin van leerjaar 2 gemiddeld significant van elkaar blijven verschillen, hoewel van een parallel verloop geen sprake is. Wat betreft de samenhang tussen technisch lezen en begrijpend lezen bleek dat de juistheid van de hypothese als zou technisch lezen een noodzakelijke en voldoende voorwaarde zijn voor begrijpend lezen in twijfel getrokken moet worden. Ongeveer 10% van de leerlingen die 'laag' scoren op een toets voor technisch lezen behalen een 'hoge' score op een toets voor begrijpend lezen. De hypothese als zou technisch lezen een noodzakelijke en voldoende voorwaarde zijn voor spellen moet eveneens betwijfeld worden. Uit het onderzoek kan worden afgeleid dat naast technisch lezen nog andere factoren van belang zijn voor begrijpend lezen en spellen.

1 *Inleiding*

1.1 *Theoretisch kader*

In dit onderzoek besteden we aandacht aan de ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheid van verschillende groepen lezers en spellers vanaf het begin van leerjaar 2 tot en met het begin van leerjaar 4. Verder concentreren we ons op de aard van de relatie tussen technisch lezen, begrijpend lezen en spellen.

Wat betreft de ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheid zijn de onderzoeken van Malmquist (1969), Dickes (1978), Röhr (1978) en Van Dongen (1984) van belang. In deze onderzoeken ligt het accent vooral op de predictie van de lees- en spellingprestaties in de eerste leerjaren van het lager onderwijs. Voor een uitvoerige beschrijving van de onderzoeksresultaten verwijzen we kortheidshalve naar Van Dongen (1984).

Wat betreft de relatie tussen technisch lezen en begrijpend lezen is de theorie van LaBerge en Samuels (1974) en van Lesgold en Perfetti (1978) van belang. LaBerge en Samuels gaan van de veronderstelling uit dat het menselijk verwerkingsmechanisme niet in staat is om tegelijkertijd meerdere cognitieve processen met aandacht uit te voeren. Volgens hen is het echter wel mogelijk dat één cognitief proces met aandacht plaatsvindt, terwijl parallel hieraan meerdere processen worden uitgevoerd die zonder aandacht d.w.z. automatisch verlopen. Volgens LaBerge en Samuels vereisen de decodeerprocessen zoveel aandacht van de beginnende lezer dat er nauwelijks capaciteit beschikbaar is voor processen op het niveau van begrijpend lezen. Om het begrijpend leesproces goed te kunnen uitvoeren, is het van doorslaggevend belang dat de processen van lagere orde – i.c. de decodeerprocessen – in toenemende mate automatisch verlopen.

Het 'verbal coding efficiency model of reading skill' van Lesgold en Perfetti (1978) bouwt voort op het automatiseringsmodel van LaBerge en Samuels (1974). Volgens Lesgold en Perfetti (1978) en Perfetti en Hogaboam (1975) zijn bij goed begrijpende le-

zers de decodeerprocessen in sterkere mate geautomatiseerd dan bij zwak begrijpende lezers. De zwak begrijpende lezers moeten zo veel verwerkingscapaciteit besteden aan de processen van lagere orde, dat de processen van hogere orde die ook een beroep doen op dezelfde beperkte verwerkingscapaciteit niet efficiënt kunnen verlopen (de 'shared limited capacity'-hypothese). Bij goed begrijpende lezers verlopen de decodeerprocessen grotendeels automatisch, waardoor de beschikbare capaciteit besteed kan worden aan processen van hogere orde i.c. begrijpen. Volgens Perfetti en Lesgold (1977) is de snelheid en de mate van automatisering waarmee de decodeerprocessen verlopen doorslaggevend voor het verschil tussen goede en zwakke lezers. Volgens Fleisher, Jenkins en Pany (1979) kunnen er op zijn minst twee implicaties of hypothesen worden geformuleerd op grond van dit automatiseringsmodel dat ervan uitgaat dat 'being fast at decoding leads to high comprehension' (p. 33). In de zwakke vorm is snel decoderen een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor goed begrijpen. In de sterke vorm is snel decoderen een noodzakelijke en voldoende voorwaarde voor goed begrijpen. Perfetti en Lesgold (1979) suggereren dat de sterke vorm aannemelijk is. Op grond van experimenteel onderzoek komt Seegers (1985) tot de conclusie dat de sterke vorm voor de eerste leerjaren van het basisonderwijs wordt bevestigd. In deze bijdrage zullen we deze laatste vorm onderzoeken.

Het is bekend dat een duidelijke samenhang bestaat tussen de lees- en spellingvaardigheid. De correlaties die in grootschalige onderzoeken worden gevonden, variëren van .50 tot .80 (Malmquist, 1958). Smith (1980) wijst er echter op dat lezen en spellen een beroep doen op verschillende componenten van de taalvaardigheid. Bij spelling speelt volgens hem een fonologische component een rol, die niet aanwezig is bij lezen. Frith (1980) merkt op dat er mensen zijn die geen leesmoeilijkheden hebben, maar ernstig gehandicapt zijn in hun spellingvaardigheid. Lezen en spellen zijn blijkbaar toch niet zonder meer twee kanten van eenzelfde medaille.

Assink (1983) constateert dat onze spelling berust op een uitgebreide verzameling van regels die het mogelijk maakt om van de klankvorm van een woord tot de geschreven vorm te komen. Een aantal van deze regels wordt echter snel geautomatiseerd, met name bij die woorden waarbij er een éénduidige relatie bestaat tussen de klankvorm en de geschreven vorm. In de hedendaagse taalpsychologie gaat men ervan uit dat mentale representaties van de woordvormen die men geschreven of gedrukt voor zich ziet, worden vastgelegd in het geheugen zodat deze geheugenrepresentaties elk moment rechtstreeks kunnen worden opgeroepen. Deze geheugenstrategie is een werkwijze waarbij efficiëntie is gekoppeld aan minimale mentale inspanning. Zowel bij het lerende schoolkind als bij de geoefende speller blijft regelstrategie altijd secundair ten opzichte van de geheugenstrategie.

Seymour en Porpodas (1980) zijn van mening dat lezen en spellen functioneel verschillend zijn. Lezen is afhankelijk van de ontwikkeling van patroonherkenning van visuele kenmerken en spellingpatronen. Spelling is daarentegen meer afhankelijk van permanente opslag van informatie over letters en hun volgorde. Omdat herkenning van woorden gemakkelijker lijkt dan de (re)produktie daarvan is het minder waarschijnlijk dat goede spellers slechte lezers zullen zijn.

De relatie die bovengenoemde auteurs leggen tussen lezen en spelling heeft vooral betrekking op woordherkenning en woordreproduktie. Het gaat daarbij primair om de samenhang tussen technisch lezen en spelling. Ofschoon gebleken is dat die relatie al complex is (Frith en Frith, 1980), is de samenhang tussen begrijpend lezen en spelling vermoedelijk nog ingewikkelder. Hierover is theoretisch maar weinig bekend. Wel lijkt het plausibel dat inzicht in woordstructuren, zoals het kunnen onderscheiden van de kern in een woord, van voor- en achtervoegsels en spellingpatronen, wat voor een juiste spelling zeer relevant is, niet los staat van het begrijpen van woorden en zinnen (cf. Ives, Bursuk, Ives, 1979). Hoewel over de relatie tussen technisch lezen en spellen en tussen begrijpend lezen en spellen nog veel onduidelijkheid bestaat, zullen we op grond van bovenstaande overwegingen in deze bijdrage een analoge hypothese onderzoeken zoals eerder geformuleerd ten aanzien van technisch lezen en begrijpend lezen.

1.2 *Onderzoeksvragen*

In het kader van het longitudinale onderzoek

van het project 'Preventie van leesmoeilijkheden' werd een groot aantal gegevens verzameld omtrent de prestaties van de leerlingen op het gebied van technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. Op grond van deze gegevens worden de volgende vragen onderzocht:

a. Hoe ontwikkelen zich de lees- en spellingvaardigheid van verschillende groepen leerlingen vanaf het begin van leerjaar 2 tot en met het begin van leerjaar 4?
b. Welke samenhang bestaat er tussen technisch lezen, begrijpend lezen en spelling op verschillende tijdstippen?

Deze vraag kan als volgt worden gespecificeerd:

- Is het bereiken van een boven mediane score op technisch lezen een noodzakelijke en tevens een voldoende voorwaarde voor het bereiken van een boven mediane score op begrijpend lezen?
- Is het bereiken van een boven mediane score op technisch of begrijpend lezen een noodzakelijke en tevens een voldoende voorwaarde voor het bereiken van een boven mediane score op spellen?

2 *Methode*

2.1 *Steekproef*

De onderzochte groep bestond uit twee aselect getrokken steekproeven, elk van 12 scholen, uit het gebied met een straal van 70 km rond Nijmegen. De eerste groep gebruikte de methode 'Veilig leren lezen', de tweede groep de methode 'Letterstad'. Bij de hierna te bespreken analyses wordt uitgegaan van de groep leerlingen die vanaf het begin van leerjaar 2 tot en met het begin van leerjaar 4 is doorgestroomd (N = 478). Leerlingen die in de loop van de tijd zijn blijven zitten of aan de oorspronkelijke groep zijn toegevoegd, worden dus niet tot de doorstromers gerekend.

2.2 *De gebruikte meetinstrumenten*

De toetsen die in het project 'Preventie van Leesmoeilijkheden' zijn afgenomen, hebben onder meer betrekking op technisch lezen, begrijpend lezen en spelling (Van Dongen en Mommers, 1983). Deze vaardigheden werden op zes momenten gemeten: in april in leerjaar 1, in september en april in leerjaar 2, in september en april in leerjaar 3 en in september in leerjaar 4. In Tabel 1 zijn de psychometrische gegevens van die toetsen opgenomen die voor dit onderzoek van belang zijn.

Als maat voor *technisch lezen* werd de Eén-Minuut-Test van Brus en Voeten (1973) afgenomen. De Eén-Minuut-Test meet de vaardigheid in het ontsleutelen van gedrukte woorden. De test bestaat uit een kaart met 116 niet-samenhangende woorden, die opklimmen in moeilijkheidsgraad. De ruwe score wordt gevormd door het aantal goed gelezen woorden in één minuut.

Als maat voor *begrijpend lezen* werden verschillende toetsen afgenomen zoals de test Schriftelijke Opdrachten van Brus en Van Bergen (1973) en enkele CITO-toetsen. De test Schriftelijke Opdrachten heeft betrekking op het begrijpen van de betekenis van korte aanwijzingen (opdrachten) verwoord in één of twee zinnen. De test bestaat uit 32 in moeilijkheid opklimmende gedrukte opdrachten, die met behulp van tekeningen en een potlood moeten worden uitgevoerd. De toets Lees en Begrijp 1 van het CITO (1979) heeft betrekking op het begrijpen van de betekenis van woorden, zinnen en relaties tussen zinnen. De test bestaat uit twee parallelversies (met elk 27 opgaven), waarvan versie B werd afgenomen. De toets Begrijpend Lezen E3 (eind leerjaar 3) van het CITO (1981) bestaat uit 25 meerkeuze-opgaven bij enkele zakelijke teksten en fanatasieverhalen. De opgaven hebben betrekking op het herkennen van letterlijk gegeven informatie, het trekken van conclusies uit gegeven informatie en het vinden van het thema van een tekst.

Als maat voor *spelling* is de score op een aantal woord- en zinsdictees genomen. De zinsdictees bestaan uit 5 zinnen. De scores op de woord- en zinsdictees van september en april van leerjaar 2 en 3 zijn gesommeerd tot respectievelijk SOM-spelling 1, SOM-spelling 2, SOM-spelling 3 en SOM-spelling 4. In leerjaar 4 is alleen een zinsdictee afgenomen.

2.3 *De onderliggende variabelen*

Zoals uit het voorafgaande blijkt, zijn we geïnteresseerd in de ontwikkeling van drie vaardigheden: technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. Omdat het hier om variabelen gaat die zich betrekkelijk snel ontwikkelen, was het niet mogelijk om voor elke vari-

Tabel 1 *Overzicht van de toetsen die na leerjaar 1 zijn afgenomen*

Meetmoment	Toetsen	M	Sd	range	KR-20/alpha	N
leerjaar 2	Technisch lezen:					
september	Eén-Minuut-Test	32.7	13.8	1- 81	.89	473
	Begrijpend lezen:					
	Lees en Begrijp 1B CITO	22.6	4.0	6- 27	.92	473
	Spelling:					
	SOM-spelling 1	66.1	6.9	27- 76	.74	469
april	Technisch lezen:					
	Eén-Minuut-Test	46.5	14.3	14-105	.89	473
	Begrijpend lezen:					
	Schriftelijke Opdr. 2	23.7	4.9	6- 32	.89	467
	Spelling:					
	SOM-spelling 2	77.6	7.4	43- 88	.77	462
leerjaar 3	Technisch lezen:					
september	Eén-Minuut-Test	51.9	14.5	13-106	.91	468
	Begrijpend lezen:					
	Schriftelijke Opdr. 3	19.1	5.9	2- 31	.86	467
	Spelling:					
	SOM-spelling 3	76.5	9.9	26- 90	.80	456
april	Technisch lezen:					
	Eén-Minuut-Test	60.9	13.7	24-109	.91	471
	Begrijpend lezen:					
	Schriftelijke Opdr. 4	17.4	6.7	2- 31	.89	465
	Spelling:					
	SOM-spelling 4	83.5	8.0	43- 92	.79	445
leerjaar 4	Technisch lezen:					
september	Eén-Minuut-Test	65.0	13.1	30-111	.87	461
	Begrijpend lezen:					
	Begrijpend lezen E3	19.6	4.2	6- 25	.81	467
	Spelling:					
	Zindsdictee F2	28.6	2.8	15- 31	.75	464

abele op de verschillende meetmomenten dezelfde instrumenten (toetsen) te gebruiken. Plafond- en/of bodemeffecten zouden het beeld hebben verstoord. Alleen de Eén-Minuut-Test vormt daarop een uitzondering.

Om na te gaan in hoeverre de gebruikte toetsen inderdaad betrekking hebben op technisch lezen, begrijpend lezen en spelling werd een factoranalyse (volgens de hoofdassenmethode met iteratieve aanpassing van de communaliteiten) uitgevoerd op de intercorrelaties van de betreffende toetsen over alle meetmomenten. Uit deze analyse, waarbij drie factoren werden geëxtraheerd, bleek duidelijk dat er één hoofdfactor bestaat die 57.9% van de variantie verklaart. De tweede en derde factor verklaren respectievelijk 10.3% en 9.5%. Bij scheve rotatie konden drie factoren worden onderscheiden. Op de eerste, tweede en derde factor laden vooral de toetsen voor respectievelijk technisch lezen, begrijpend lezen en spelling (zie Tabel 2). De correlaties tussen deze factoren lagen in de orde van grootte van .62 tot .66. Deze correlaties zijn niet zo hoog dat het geen zin zou hebben de ontwikkeling van de drie vaardigheden elk op zich nader te analyseren.

Tabel 2 *Resultaat van een factoranalyse op de lees- en spellingsvariabelen in leerjaar 2, 3, en 4 (scheve rotatie; N=383)*

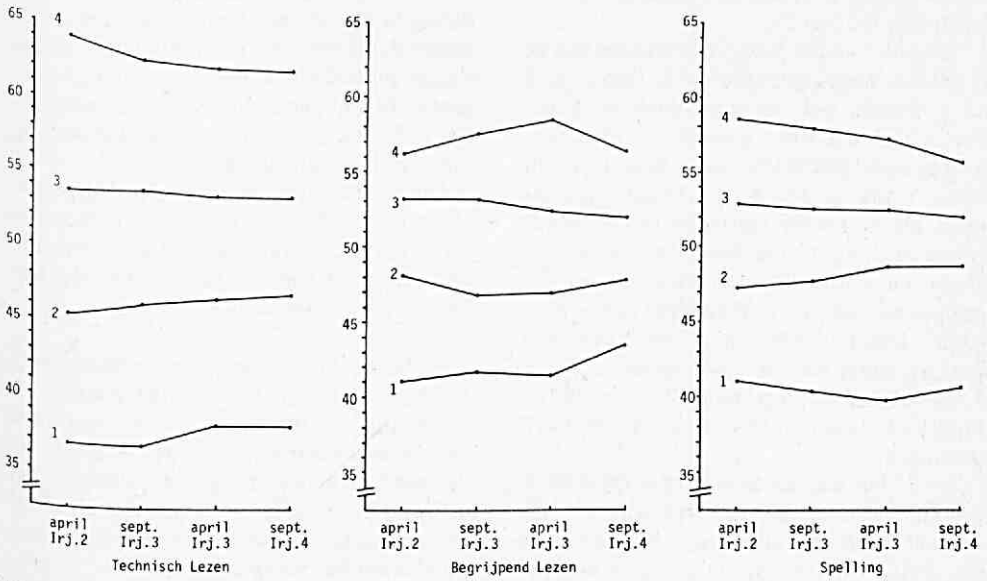
	factor 1	*factor 2*	*factor 3*
Eén-Minuut-Test begin ljr. 2	-.78	.12	.02
Eén-Minuut-Test april ljr. 2	-.94	.03	-.01
Eén-Minuut-Test begin ljr. 3	-.96	-.01	.01
Eén-Minuut-Test april ljr. 3	-.97	-.04	-.00
Eén Minuut-Test begin ljr. 4	-.92	-.03	.03
Lees en begrijp IB begin ljr. 2	-.01	.62	.15
Schrift. Opdrachten 2 april ljr. 2	.01	.76	.04
Schrift. Opdrachten 3 begin ljr. 3	.03	.83	.09
Schrift. Opdrachten 4 april ljr. 3	.01	.88	-.02
Begrijpend lezen E3 begin ljr. 4	-.06	.72	-.11
SOM-spelling 1 begin ljr. 2	.01	.05	.73
SOM-spelling 2 april ljr. 2	.02	-.00	.89
SOM-spelling 3 begin ljr. 3	.03	.04	.90
SOM-spelling 4 april ljr. 3	-.07	-.00	.80
Zinsdictee F2 begin ljr. 4	-.07	-.04	.71

3. *Resultaten*

3.1. *Ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheid van verschillende groepen*

Op basis van de ruwe scores op de Eén-Minuut-Test afgenomen in het begin van leerjaar 2 werden vier groepen leerlingen onderscheiden, die we achtereenvolgens aanduiden met zwak, beneden middelmatig, boven middelmatig en goed wat betreft technisch lezen. Als grenzen voor deze groepsindeling ten aanzien van het aanvankelijk niveau in technisch lezen werden het 16e, 50e en 84e percentiel gehanteerd.

Voor deze vier groepen werden de gemiddelde scores berekend op toetsen voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling die op latere meetmomenten nl. van april leer-



Figuur 1 *Verloop van T-scores voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling van vier groepen leerlingen ingedeeld op basis van de Eén-Minuut-Test uit het begin van leerjaar 2*

1 = zwak
2 = beneden middelmatig
3 = boven middelmatig
4 = goed

jaar 2 tot en met het begin van leerjaar 4, zijn afgenomen. Deze scores werden omgezet in z-scores om vergelijking van de diverse toetsen onderling mogelijk te maken. Deze z-scores werden op hun beurt getransformeerd in T-scores met een gemiddelde van 50 en een standaardafwijking van 10 (vgl. Weeda, 1984).

Figuur 1 laat het verloop zien van de gemiddelde scores voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling van de vier groepen, zoals ingedeeld op basis van hun aanvankelijk niveau op technisch lezen. Ter voorkoming van misverstand moet worden vermeld dat in Figuur 1 niet de absolute vooruitgang (of eventueel achteruitgang) van de vier groepen wordt weergegeven, maar de posities van deze groepen t.o.v. elkaar en van het vastgestelde gemiddelde i.c. 50.

Vervolgens werden de leerlingen opnieuw in vier groepen ingedeeld. Ditmaal op basis van een toets voor begrijpend lezen nl. Lees en Begrijp 1B, eveneens afgenomen in het begin van leerjaar 2. Het verloop van de gemiddelde scores van deze vier groepen werd voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling vastgelegd in Figuur 2. Via dezelfde procedure kwam Figuur 3 tot stand op basis van SOM-spelling 1, eveneens afgenomen in het begin van leerjaar 2.

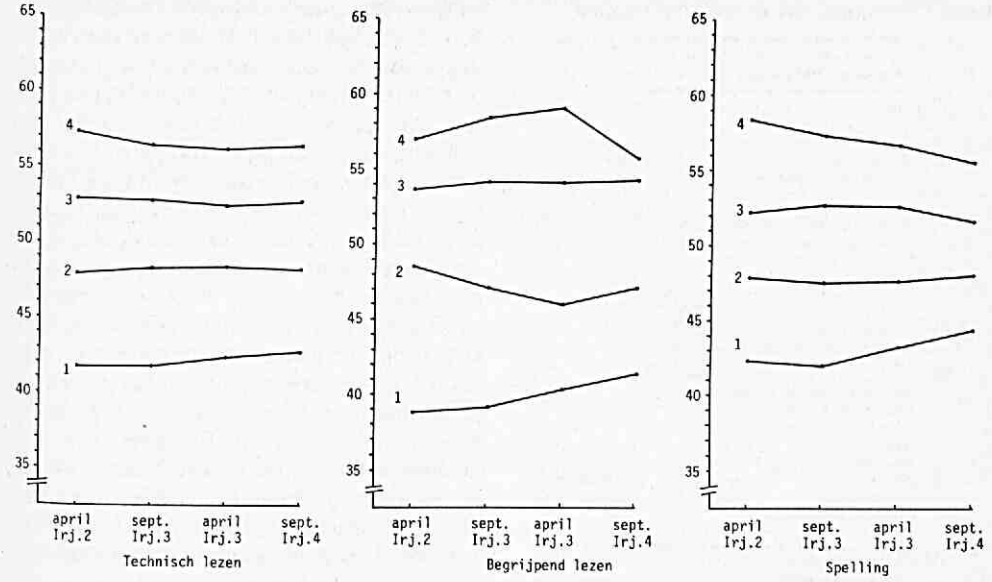
Ter wille van een juiste interpretatie van de resultaten zoals weergegeven in Figuur 1, 2 en 3 werden ook variantie-analyses uitgevoerd. Gebruik werd gemaakt van het herhaalde metingen design zoals beschreven in Winer (1971, p. 525 e.v.). Omdat meetmoment als herhaalde metingen factor wordt gehanteerd, kunnen in deze opzet slechts die leerlingen worden meegenomen, die op alle meetmomenten een geldige score hebben behaald. Daarom berusten de resultaten van deze variantie-analyses, weergeven in Tabel 3, en ook het verloop van de T-scores uit de Figuren 1, 2 en 3 op 383 van de in totaal 478 leerlingen.

Tabel 3 laat zien dat in alle negen gevallen de gemiddelde scores per meetmoment niet significant van elkaar afwijken. Uiteraard is dit een gevolg van het feit dat per meetmoment het totaal gemiddelde op 50 en de standaarddeviatie op 10 is vastgelegd. Uit deze tabel blijkt verder dat in alle negen gevallen de gemiddelde scores van de vier groepen significant van elkaar verschillen. Hieruit kan worden afgeleid dat de groepen, zoals die aan het begin van leerjaar 2 werden samengesteld, hun relatieve positie over een periode van 2 jaar behouden. De verschillen tussen de vier groepen technische lezers (Figuur 1), de vier groepen begrijpende lezers (Figuur 2) en de vier groepen spellers (Figuur 3) blijven in de loop der jaren bestaan voor respectievelijk technisch lezen, begrijpend lezen en spelling. Deze groepen technische lezers, begrijpende lezers en spellers verschillen echter niet alleen significant wat betreft hun gemiddelde scores bij de vaardigheid waarop ze zijn ingedeeld maar ook bij de twee andere vaardigheden. Opmerkelijk is bijvoorbeeld het feit dat de zwakke technische lezers (Figuur 1) relatief gezien niet alleen zwak blijven in technisch lezen, maar ook in begrijpend lezen en spelling. Hetzelfde geldt gemiddeld voor de zwakke begrijpende lezers (Figuur 2) en zwakke spellers (Figuur 3). Uit Tabel 3 blijkt tevens dat de interactie tussen de factoren niveau (indeling in vier groepen) en tijd (de vier meetmomenten) in acht van de negen gevallen significant is op 5% niveau. Een algemene duiding van deze significanties is niet mogelijk. Duidelijk is dat het verloop van de gemiddelde scores van de vier groepen over de tijd verschillend is; stijging respectievelijk daling in de ene niveaugroep gaat niet steeds gepaard met een even grote stijging of daling van de gemiddelde score in de andere niveaugroep. Een uitzondering vormt technisch lezen in Figuur 2, waarbij een parallel verloop niet wordt tegengesproken.

Uit het bovenstaande kan worden geconcludeerd dat de vier groepen in de loop der jaren significant van elkaar blijven verschillen, maar dat van een parallel verloop niet kan worden gesproken.

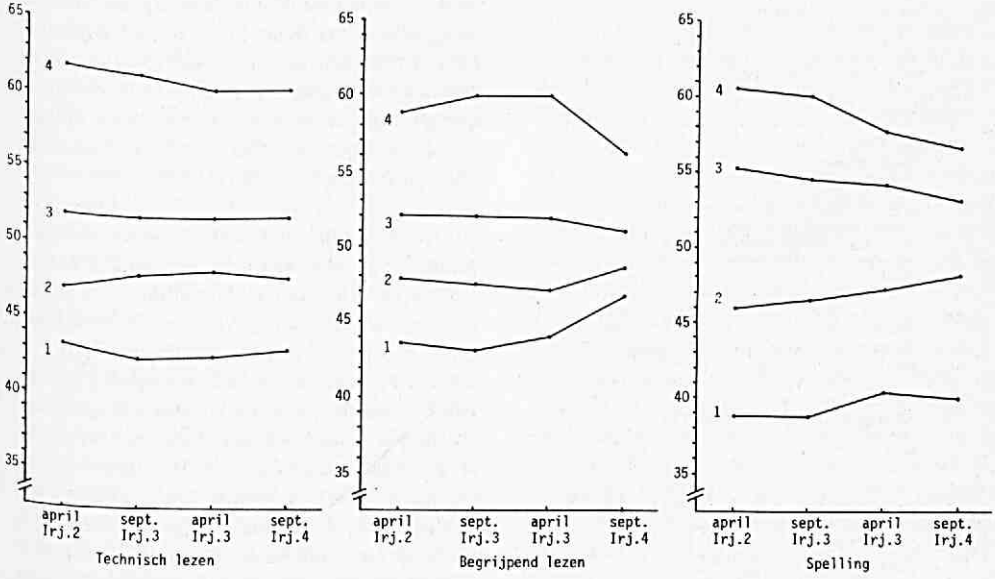
3.2 *De aard van de samenhang tussen technisch lezen, begrijpend lezen en spelling*

Ter beantwoording van de eerste hypothese van onderzoeksvraag b. worden de scores op de meetinstrumenten voor technisch en begrijpend lezen per meetmoment met elkaar in verband gebracht. Als technisch lezen een noodzakelijke voorwaarde is voor begrijpend lezen, zouden er globaal gesproken geen leerlingen mogen voorkomen, die 'laag' scoren op de test voor technisch lezen en 'hoog' op de test voor begrijpend lezen. Als



Figuur 2 *Verloop van T-scores voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling van vier groepen leerlingen ingedeeld op basis van Lees en Begrijp 1B*

1 = zwak
2 = beneden middelmatig
3 = boven middelmatig
4 = goed



Figuur 3 *Verloop van T-scores voor technisch lezen, begrijpend lezen en spelling van vier groepen leerlingen ingedeeld op basis van SOM-spelling 1*

1 = zwak
2 = beneden middelmatig
3 = boven middelmatig
4 = goed

Tabel 3 *Resultaten van de variantie-analyses*

Indeling op basis van technisch lezen
Afhankelijke variabele: technisch lezen

Bron	F	p
Groepen	224.549	.000
Meetmomenten	.010	.999
Groepen x Meetmomenten	4.496	.000

Indeling op basis van technisch lezen
Afhankelijke variabele: begrijpend lezen

Bron	F	p
Groepen	56.480	.000
Meetmomenten	.051	.985
Groepen x Meetmomenten	2.243	.017

Indeling op basis van technisch lezen
Afhankelijke variabele: spelling

Bron	F	p
Groepen	62.135	.000
Meetmomenten	.077	.973
Groepen x Meetmomenten	2.572	.006

Indeling op basis van begrijpend lezen
Afhankelijke variabele: technisch lezen

Bron	F	p
Groepen	33.569	.000
Meetmomenten	.010	.999
Groepen x Meetmomenten	1.128	.339

Indeling op basis van begrijpend lezen
Afhankelijke variabele: begrijpend lezen

Bron	F	p
Groepen	103.010	.000
Meetmomenten	.051	.985
Groepen x Meetmomenten	3.114	.001

Indeling op basis van begrijpend lezen
Afhankelijke variabele: spelling

Bron	F	p
Groepen	36.821	.000
Meetmomenten	.076	.973
Groepen x Meetmomenten	1.911	.047

Indeling op basis van spelling
Afhankelijke variabele: technisch lezen

Bron	F	p
Groepen	48.814	.000
Meetmomenten	.010	.999
Groepen x Meetmomenten	2.019	.034

Indeling op basis van spelling
Afhankelijke variabele: begrijpend lezen

Bron	F	p
Groepen	40.014	.000
Meetmomenten	.051	.985
Groepen x Meetmomenten	3.740	.000

Indeling op basis van spelling
Afhankelijke variabele: spelling

Bron	F	p
Groepen	112.930	.000
Meetmomenten	.078	.972
Groepen x Meetmomenten	5.359	.000

technisch lezen een voldoende voorwaarde is voor begrijpend lezen, zouden er geen leerlingen mogen voorkomen, die'hoog' scoren op technisch lezen en 'laag' op begrijpend lezen. Als gevolg van het niet volledig betrouwbaar zijn van de betreffende tests zullen er evenwel toch leerlingen zijn die 'laag' scoren op technisch lezen en 'hoog' op begrijpend lezen. Ook zal het aantal leerlingen dat 'hoog' scoort op technisch lezen en 'laag' op begrijpend lezen om dezelfde reden niet exact gelijk aan nul kunnen zijn. Op grond van bepaalde aannamen kan evenwel een schatting worden gemaakt van het percentage leerlingen dat tot een van de beide groepen behoort indien de eerste hypothese van onderzoeksvraag b. juist is. Tot de eerste groep (a) behoren die leerlingen die een beneden mediane score behalen op technisch lezen en een boven mediane score op begrijpend lezen. Tot de tweede groep (d) behoren die leerlingen die een boven mediane score behalen op technisch lezen en een beneden mediane score op begrijpend lezen. Bovendien worden die leerlingen, die zich binnen een afstand van één standard error of estimate van de regressielijn bevinden, buiten beschouwing gelaten. Wat betreft de procedure voor de schatting van de percentages leerlingen in beide groepen en de precieze afgrenzing van de groepen verwijzen we naar de Notitie (p. 109). De geschatte of verwachte percentages werden vervolgens vergeleken met de feitelijk geobserveerde percentages in de betreffende groepen. In Tabel 5 treft men voor de vijf meetmomenten de resultaten aan.

Uit Tabel 5 blijkt dat de geobserveerde percentages in het algemeen aanzienlijk hoger zijn dan de verwachte percentages. Dit blijkt ook bij de uitvoering van de chi-kwadraat toets op verschil in percentages (zie Tabel 5; waarden groter dan 6.635 zijn significant op 1% niveau; in gevallen waarin het geobserveerde percentage kleiner is dan het verwachte werd geen significantietoets uitgevoerd). Op grond hiervan mogen vraagtekens worden gezet bij de geldigheid van de eerste hypothese van onderzoeksvraag b. Met name de percentages van leerlingen die 'laag' scoren op de toets voor technisch lezen en 'hoog' op de toets voor begrijpend lezen zijn veel hoger dan bij geldigheid van de genoemde hypothese mocht worden verwacht. Acht

Tabel 5 *Geobserveerde en verwachte percentages leerlingen in de groepen a en d. Variabelen: technisch lezen (onafhankelijk) en begrijpend lezen (afhankelijk)*

	sept. ljr. 2	april ljr. 2	sept. ljr 3	april ljr. 3	sept. ljr 4
a geobserveerd	10.0	9.7	8.2	8.6	9.8
a verwacht	1.3	4.1	4.8	3.9	3.9
chi-kwadraat	277.253	36.928	11.738	27.289	47.724
d geobserveerd	6.0	5.0	7.1	8.0	6.3
d verwacht	6.7	4.7	4.2	4.4	6.3
chi-kwardraat	–	0.093	9.698	14.265	0.000
N	470	463	464	463	460

à tien procent van de leerlingen behaalt een score voor begrijpend lezen die valt binnen groep a. Hieruit kan worden afgeleid dat het verband tussen technisch lezen en begrijpend lezen niet zo voorwaardelijk is als verondersteld wordt. Naast technisch lezen zijn waarschijnlijk nog andere factoren van belang voor begrijpend lezen zoals kennis van begrippen en het leggen van verbanden (vgl. Aarnoutse, 1982). Deze andere factoren zouden een tekort in technische leesvaardigheid voor een deel kunnen compenseren.

Wat betreft de aard van de samenhang tussen technisch lezen, begrijpend lezen en spelling hebben we een analoge hypothese geformuleerd. Om deze hypothese te kunnen onderzoeken, is dezelfde procedure toegepast als bij het onderzoek naar het verband tussen technisch lezen en begrijpend lezen. Daar de verdelingen van de spellingtests op 5% niveau significant van normaliteit afwijken, moet met een zekere invloed op de percentages rekening worden gehouden. De resultaten van de analyses worden in Tabel 6 en 7 gepresenteerd.

Uit Tabel 6 blijkt dat de geobserveerde percentages hoger zijn dan de verwachte percentages bij die leerlingen die 'laag' scoren op de toets voor technisch lezen en 'hoog' op de spellingtoets (groep a). In doorsnee behaalt 9.5% van de leerlingen een score voor spelling die valt binnen deze groep. Op grond hiervan kunnen vraagtekens geplaatst worden bij de juistheid van de hypothese als zou technisch lezen een noodzakelijke en tevens voldoende voorwaarde zijn voor spellen. Naast technisch lezen zijn waarschijnlijk nog andere factoren van belang voor spellen zoals kennis van regels.

Uit Tabel 7 blijkt dat de geobserveerde percentages in het algemeen niet veel hoger zijn dan de verwachte percentages. Op grond hiervan kan de juistheid van de hypothese als zou begrijpend lezen een noodzakelijke en voldoende voorwaarde zijn voor spellen niet tegengesproken worden.

4 *Discussie*

Uit het onderzoek naar de ontwikkeling van de lees- en spellingvaardigheden blijkt o.a. dat de groep zwak begrijpende lezers uit het begin van leerjaar 2 niet alleen zwak blijft in begrijpend lezen, maar ook zwak is en blijft in technisch lezen en spellen. Uit het verdere onderzoek blijkt dat hieruit niet mag worden afgeleid dat een relatief lage score voor technisch lezen zonder meer leidt tot een relatief lage score voor begrijpend lezen. Uit de analyses blijkt dat ongeveer 10% van de leerlingen die 'laag' scoren op een toets voor technisch lezen toch een 'hoge' score behalen op een toets voor begrijpend lezen. Dit gegeven is in tegenspraak met Seegers (1985), die op grond van zijn onderzoeksgegevens tot de conclusie komt dat verschillen in begrijpend lezen bij leerlingen met enkele jaren leeservaring uitputtend zijn te herleiden tot verschillen in woordherkenning (p. 184).

Hoewel technisch lezen een belangrijke factor is voor begrijpend lezen, is het naar onze mening niet de enige factor die bepalend is voor begrijpend lezen. Het is waar-

Tabel 6 *Geobserveerde en verwachte percentages in de groepen a en d. Variabelen: technisch lezen (onafhankelijk) en spelling (afhankelijk)*

	sept. ljr. 2	april ljr. 2	sept. ljr 3	april ljr. 3	sept. ljr 4
a geobserveerd	9.2	6.3	7.5	14.9	9.5
a verwacht	3.9	4.4	3.7	3.6	5.6
chi-kwadraat	35.001	3.931	18.399	163.365	13.264
d geobserveerd	6.4	6.1	0	5.2	4.6
d verwacht	7.3	6.3	6.1	6.3	5.7
chi-kwardraat	–	–	–	–	–
N	467	458	454	444	461

Tabel 7 *Geobserveerde en verwachte percentages in de groepen a en d. Variabelen: begrijpend lezen (onafhankelijk) en spelling (afhankelijk)*

	sept. ljr. 2	april ljr. 2	sept. ljr 3	april ljr. 3	sept. ljr 4
a geobserveerd	7.3	5.7	8.1	7.2	7.6
a verwacht	6.6	4.7	3.7	4.0	7.4
chi-kwadraat	0.371	1.025	24.777	11.840	0.027
d geobserveerd	7.7	7.2	6.6	5.9	5.2
d verwacht	4.2	6.0	6.8	6.2	4.5
chi-kwadraat	14.218	1.172	–	–	0.528
N	467	459	456	444	463

schijnlijk dat ook andere factoren zoals conceptuele kennis een belangrijke rol spelen bij het verwerken van textuele informatie. Dit laatste sluit aan bij een model van leesbekwaamheid waarbij wordt uitgegaan van verschillende factoren (de multi-factor theorie van Carr, 1981). Volgens de theorie van Stanovich (1980) bestaat leesbekwaamheid uit een verzameling van vaardigheden, die compensatorisch op elkaar kunnen inwerken. Een implicatie van deze theorie is dat er kinderen kunnen voorkomen die een tekort aan technische leesvaardigheid compenseren door de nodige conceptuele kennis. De resultaten van ons onderzoek en van o.a. Hood en Dubert (1983) geven aanwijzingen in deze richting.

Wat betekenen de resultaten van dit onderzoek voor de praktijk? In de eerste plaats dat technisch lezen en ook spelling belangrijke vaardigheden zijn in relatie tot de meer complexe vaardigheden als begrijpend lezen. De prestaties voor technisch lezen en spelling kunnen voor de leerkracht een belangrijke signaalwaarde hebben bij het opsporen van kinderen die gevaar lopen problemen te krijgen met begrijpend lezen. In de tweede plaats leert dit onderzoek dat de verschillen tussen de zwakke groep lezers en spellers en de andere groepen groot zijn. Dit betekent waarschijnlijk dat een optimalisering van de lees- en spellingvaardigheid van de zwakke groep niet eenvoudig zal zijn en pas na een langdurige en intensieve training bereikt kan worden. In de derde plaats kan uit dit onderzoek worden afgeleid dat conceptuele kennis en kennis van regels waarschijnlijk belangrijke factoren zijn bij begrijpend lezen resp. spelling. Veel lezen en een directe instructie in woordenschat zijn mogelijk geschikte middelen om de conceptuele kennis te stimuleren. Uit onderzoek van Jenkins, Pany en Schreck (1978) blijkt overigens dat het niet eenvoudig is om deze kennis op een zodanige wijze bij kinderen te ontwikkelen dat die effect heeft op het begrijpen van teksten. Voor het leren

gebruiken van regels op het gebied van spelling verwijzen we naar Assink (1983). Nader onderzoek zal moeten uitwijzen of de leerlingen die in de groepen a en d voorkomen homogeen zijn t.a.v. de scores op de variabelen die kennis representeren. Een nadere karakterisering van deze groepen zou wellicht meer inzicht kunnen geven in de factoren die bij de lees- en spellingvaardigheid een rol spelen.

Literatuur

Aarnoutse, C. A. J., *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs.* (Dissertatie) Nijmegen: Berkhout, 1982.

Assink, E. M. H., *Leerpocessen bij het spellen.* (Dissertatie) Utrecht, 1983.

Brus, B. Th. & J. B. A. M. van Bergen, *Schriftelijke Opdrachten.* Schoolvorderingentest voor het begrijpend lezen, bestemd voor het tweede, derde en vierde leerjaar van het basisonderwijs. Nijmegen: Berkhout Testmateriaal, 1973.

Brus, B. Th. & M. J. M. Voeten, *Eén-Minuut-Test. Vorm A en B.* Schoolvorderingentest voor de technische leesvaardigheid, bestemd voor het tweede tot en met het zesde leerjaar van het basisonderwijs. Nijmegen: Berkhout Testmateriaal, 1973.

Carr, T. H., Building theories of reading ability: On the relation between individual differences in cognitive skills and reading comprehension. *Cognition,* 1981, *9,* 73-114.

Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, *Lees en Begrijp 1.* Arnhem, 1979.

Centraal Instituut voor Toetsontwikkelng. *Begrijpend lezen leerjaar 3, 4 en 5 basisonderwijs.* Arnhem, 1981.

Dickes, P., *Le savoir-lire de l'enfant en première année de l'école primaire: évaluation et prodromes.* (Dissertatie) Liège, 1978.

Dongen, D. van, *Leesmoeilijkheden.* Naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen. Tilburg: Zwijsen, 1984.

Dongen, D. van & M. J. C. Mommers, *Lees- en spellingtoetsen voor leerjaar 1 tot 4 van de lagere school.* Mededelingen nr. 12 van de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1983.

Fleisher, L. S., J. P. Jenkins & D. Pany, Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly,* 1979, *15,* 30-48.

Frith, U., Unexpected spelling problems. In: U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling.* London: 1980.

Frith, U. & C. Frith, Relationships between reading and spelling. In: J. F. Kavanagh & R. L. Venetzsky, *Orthography, reading en dyslexia.* Baltimore: 1980, 287-296.

Hood, J. & L. A. Dubert, Decoding as a component of reading comprehension among secondary students. *Journal of Reading Behavior,*1983, *vol XV, 4,* 51-61.

Ives, J. P., L. Z. Bursuk & S. A. Ives, *Word identification techniques.* Chicago: Rand McNally College Publ. Company, 1979.

Jenkins, J. R., D. Pany & J. Schreck, *Vocabulary and reading comprehension: instructional effects.* (Tech. Rep. #100) Urbana: University of Illionois, Center for the Study of Reading, 1978.

LaBerge, D. & S. J. Samuels, Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology,* 1974, *6,* 293-323.

Lesgold, A. M. & C. A. Perfetti, Interactive processes in reading comprehension. *Discourse Processes,* 1978, *1,* 323-336.

Lord, F. M. & M. R. Novick, *Statistical theories of mental test scores.* London: 1968.

Malmquist, E., *Factors related to reading disabilities in the first grade of the elementary school.* Stockholm: Almqvist en Wiksell, 1958.

Malmquist, E., *Lässvarigheter pa grundskolans lagstadium. Experimentelle studier.* Falköping: 1969.

Perfetti, C. A. & T. Hogaboam, Relationship between single word decoding and reading comprehension skill. *Journal of Educational Psychology.* 1975, *67,* 461-469.

Perfetti, C. A. & A. M. Lesgold, Coding and comprehension in skilled reading and implications for reading instruction. In: L. B. Resnick & P. A . Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading (Vol 1).* Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum Ass., 1979.

Perfetti, C. A. & A. M. Lesgold, Discourse comprehension and sources of individual differences, In: P. Just & P. A. Carpenter (Eds.), *Cognitive processes in comprehension.* Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Ass., 1977.

Röhr, H., *Voraussetzungen zum Erlernen des Lesens und Rechtschreibens.* (Dissertatie). Münster, 1978.

Seegers, G. H. J., *Individuele verschillen in leesvaardigheid.* Een onderzoek naar vaardigheidsverschillen in woordherkenning en de invloed hiervan op de prestatie op begrijpend lezen bij leerlingen uit het derde en vijfde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. (Dissertatie) Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, 1985.

Seymour, P. H. K. & C. D. Porpodas, Lexical and non-lexical processing in dyslexia. In: U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling.* London: 1980.

Smith, Ph.T., Linguistic information in spelling. In: U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling.* London: 1980.

Stanovich, K. E., Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1980, *16*, 32-71.
Weeda, W. C., Afname en scoring van studietoetsen. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, 1984, *MK 1120-1 1120-21.*
Winer, B. J., *Statistical principles in experimental design.* London: 1971.

Curricula vitae

C. A. J. Aarnoutse (1939) is sinds 1968 verbonden aan de universiteit van Nijmegen, momenteel als wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.

M. J. C. Mommers (1925) is sinds 1966 verbonden aan de universiteit van Nijmegen, momenteel als wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.

B. W. G. M. Smits (1943) is sinds 1968 verbonden aan de universiteit van Nijmegen, momenteel als wetenschappelijk hoofdmedewerker bij de Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen

J. van Leeuwe (1943) studeerde wiskunde in Utrecht en Nijmegen. Hij is momenteel hoofd van de Researchtechnische Dienstverlening van de subfaculteit der Pedagogische en Andragogische Wetenschappen van de K.U. Nijmegen en in die functie als statistisch-methodologisch adviseur verbonden aan een groot aantal onderzoeksprojecten. Zijn specialismen zijn itemanalyse en lineaire structurele modellen.

Adres: Katholieke Universiteit Nijmegen, Research Technische Dienstverlening PAW, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 12-11-'85

Summary

Aarnoutse, C. A. J., M. J. C. Mommers, B. W. G. M. Smits, J. F. J. van Leeuwe. 'The development of and the relation between decoding, reading comprehension and spelling.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 97-110.

A longtudinal study was conducted in order to examine the development of reading and spelling abilities of different groups of pupils from the moment they enter the second grade of primary school up to the second month of grade four. In addition, the nature of the relation between decoding and reading comprehension and between decoding and reading comprehension on the one hand and spelling on the other was examined. With regard to the development of reading and spelling abilities the results indicated that, on the average, the groups of decoders, comprehenders and spellers remain different in the next years, although the course is not parallel. With regard to the relation between decoding and reading comprehension the data revealed that the correctness of the hypothesis that decoding is a necessary and sufficient condition for good reading comprehension must be questioned. About 10% of the pupils who score 'low' on a test for decoding obtain a 'high' score on a test for reading comprehension. The hypothesis that decoding would be a necessary and sufficient condition for spelling is also doubtful. From this study it can be inferred that other factors besides decoding may be important in reading comprehension and spelling.

Notitie *Schatting van het verwachte aantal leerlingen in de groepen a en d.*

Als we over volledig betrouwbare meetinstrumenten zouden beschikken, betekent de hypothese dat technisch lezen een noodzakelijke en voldoende voorwaarde is voor begrijpend lezen dat de score voor begrijpend lezen een monotoon stijgende functie van de score voor technisch lezen is. Veronderstellen we dat dit verband lineair is dan impliceert dit tevens dat de correlatie tussen de 'ware' scores op technisch en begrijpend lezen één is. Met behulp van de formule voor correctie voor attenuatie kunnen we de correlatie schatten tussen de 'feitelijke' (d.w.z. met onbetrouwbaarheid behepte) scores op beide variabelen. De formule (Lord en Novick, 1968, p. 70) luidt:

$$r_{xy} = \frac{r_{XY}}{\sqrt{r_{xX} \cdot r_{yY}}}$$

waarin x en y de 'ware' scores, X en Y de 'feitelijke' scores, en r_{xX} resp. r_{yY} de betrouwbaarheid van test X en test Y zijn.

Een lineair verband tussen de 'ware' scores op technisch lezen en begrijpend lezen impliceert dat $r_{xy} = 1$. Derhalve kunnen we als schatting voor de te verwachten correlatie tussen de 'feitelijke' scores afleiden:

$$r_{XY} = \sqrt{r_{xX} \cdot r_{yY}}$$

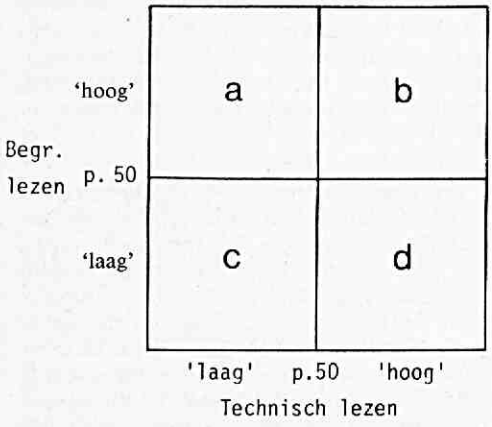
Passen we deze formule toe op de onderzochte tests voor technisch en begrijpend lezen, dan krijgen we schattingen voor de correlaties die bij geldigheid van de bovenstaande hypothese zouden moeten worden gevonden (zie Tabel 4, kolom onder b).

Een vergelijking met de uit de data berekende correlaties (kolom onder a in Tabel 4) laat aanzienlijke verschillen zien. Een toetsing op verschil van deze correlaties zal mogelijk in alle gevallen significante verschillen opleveren. Deze procedure geeft echter geen inzicht in de omvang van de groep leerlingen die voor schending van de eerste hypothese verantwoordelijk is. Om uitspraken in deze richting mogelijk te maken, werden de leerlingen per test opgesplitst in twee groepen. Als

Tabel 4 *Correlaties tussen verschillende tests: a. zoals rechtstreeks uit de data berekend en b. zoals geschat op basis van de geldigheid van de eerste hypothese.*

		a	b
Eén-Minuut-Test sept. ljr. 2	Lees en Begrijp 1B	.51	.90
Eén-Minuut-Test april ljr. 2	Schrift. Opdr. 2	.51	.89
Eén-Minuut-Test sept. ljr. 3	Schrift. Opdr. 3	.55	.88
Eén-Minuut-Test april ljr. 3	Schrift. Opdr. 4	.47	.90
Eén-Minuut-Test sept. ljr. 4	Begrijpend Lezen E3	.41	.84
Eén-Minuut-Test sept. ljr. 2	SOM-spelling 1	.53	.81
Eén-Minuut-Test april ljr. 2	SOM-spelling 2	.58	.83
Eén-Minuut-Test sept, ljr. 3	SOM-spelling 3	.60	.85
Eén-Minuut-Test april ljr. 3	SOM-spelling 4	.57	.85
Eén-Minuut-Test sept. ljr. 4	Zinsdictee F2	.52	.81
Lees en Begrijp 1B	SOM-spelling 1	.52	.83
Schrift. Opdr. 2	SOM-spelling 2	.47	.83
Schrift. Opdr. 3	SOM-spelling 3	.58	.83
Schrift. Opdr. 4	SOM-spelling 4	.50	.84
Begrijp. Lezen E3	Zinsdictee F2	.34	.78

'laag' scorenden werden de leerlingen genomen die beneden de mediaan scoren, als 'hoog' scorenden de leerlingen boven de mediaan. Per test voor technisch lezen en voor begrijpend lezen ontstonden zo vier groepen (zie Figuur 4). De gevonden frequenties in de vier gebieden die ontstaan door splitsing op de mediaan duiden we aan met a, b, c en d.



Figuur 4 *Indeling in vier groepen*

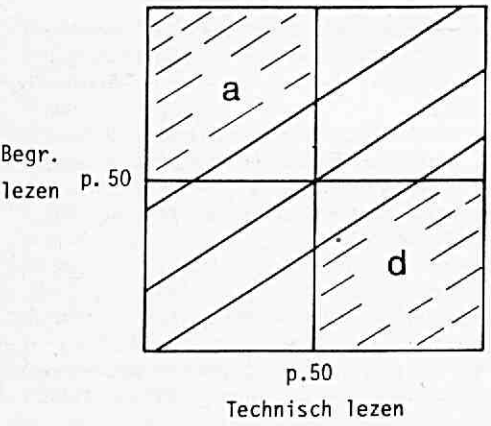


Fig. 5 *Uitzonderingsgebieden na correctie*

Als de eerste hypothese juist is, zullen de frequenties van a en d uit Figuur 4 extreem laag moeten zijn. Indien we over de 'ware' scores voor technisch en begrijpend lezen zouden beschikken zouden deze zelfs nul moeten zijn.

Het feit dat we niet over de 'ware' scores, maar over de scores op niet volledig betrouwbare meetinstrumenten beschikken, heeft mogelijkerwijs tot gevolg dat leerlingen ten onrechte in de gebieden linksboven of rechtsonder terecht komen of daar ten onrechte niet in komen. Dit verschijnsel zal naar verwachting optreden bij leerlingen die net onder of boven de mediaan scoren op één van beide tests. Om twijfel ten aanzien van plaatsing in de gebieden a en d zoveel mogelijk te voorkomen, werden leerlingen die zich binnen een afstand van één standard error of estimate van de regressielijn (behorende bij de regressie van begrijpend lezen op technisch lezen) bevinden in de volgende berekeningen buiten beschouwing gelaten. We beperken ons dus tot de leerlingen die zich in de beide gearceerde gebieden van Figuur 5 bevinden.

Voor de verschillende tijdstippen werd vervolgens bepaald hoeveel leerlingen zich in de beide uitzonderingsgebieden a en d bevinden. Tevens werd een schatting gemaakt van de te verwachten percentages in beide gebieden in het geval de eerste hypothese opgaat. Zoals eerder is uiteengezet, kunnen we een schatting maken van de te verwachten correlatie tussen technisch en begrijpend lezen bij geldigheid van de hypothese. Deze verwachte correlatie, alsmede de gemiddelden en varianties op beide tests werden vervolgens gebruikt om de percentages behorend bij a en d te schatten uitgaande van de veronderstelling dat de simultane verdeling van de twee tests bivariaat normaal is. Een Fortran programma voor numerieke approximatie van gebieden onder de bivariate normale verdeling werd voor dit doel benut. Bij dit alles veronderstellen we dat de regressie van de toets voor begrijpend lezen op de toets voor technisch lezen lineair is. Deze veronderstelling bleek overigens terecht. Toevoeging van een kwadratische component aan de regressievergelijking leverde bij stapsgewijze regressieanalyse in alle gevallen geen significante bijdrage. De keuze voor een afstand van één standard error of estimate is uiteraard willekeurig. Bij normaal verdeelde variabelen ligt tussen deze beide lijnen ongeveer 68% van de observaties en in de gebieden erboven en eronder elk ongeveer 16%. Hoewel het merendeel van de verdelingen van de onderzochte variabelen op 5% niveau niet significant van normaliteit afwijkt, moet toch met een zekere invloed op deze percentages rekening worden gehouden.

Indoctrinatie in opvoeding en onderwijs

B. SPIECKER*
Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

In dit opstel wordt gepoogd de betekenis van de term 'indoctrinatie' nader te verhelderen. Het in kaart brengen van de condities waaronder deze term gebruikt wordt maakt het mogelijk 'indoctrinatie' te onderscheiden van 'socialisatie', 'opvoeding' en 'onderricht'. Achtereenvolgens worden de condities inhoud (doctrines), methode, intentie en doel besproken. Bijzondere aandacht wordt hierbij geschonken aan wat men onder 'doctrine(s)' verstaat; één van de definiërende kenmerken van dit begrip is, dat haar aanhangers de leerstellige overtuigingen afschermen zowel voor kritiek als voor de vraag naar de empirische, normatieve of conceptuele geldigheid van deze uitspraken. Gegeven dit inzicht wordt de stelling verdedigd dat een van de centrale noodzakelijke voorwaarden van 'indoctrinatie' omschreven kan worden als het actief onderdrukken van resp. het ontmoedigen van de uitoefening van de intellectuele deugden en rationele emoties. Mede vanuit deze noodzakelijke conditie kan begrepen worden waarom vroeg-kinderlijke initiatie en socialisatie – maar ook morele en religieuze opvoeding – niet zonder meer indoctrinatie genoemd kunnen worden.

1 *Inleiding*

In het recente verleden hebben Nederlandstalige pedagogen weinig of geen serieuze aandacht geschonken aan het begrip 'indoctrinatie'. Dit mag opmerkelijk genoemd worden, gegeven het veelvuldig gebruik van dit woord in alledaagse pedagogisch-onderwijskundige discussies. Wellicht kan het ontbreken van aandacht voor dit begrip mede begrepen worden vanuit de tot voor kort vigerende opvatting dat elke levensbeschouwelijke zuil haar eigen opvoedingsleer moest hebben. In het verlengde van het in de Grondwet verankerde recht op vrijheid van onderwijs accepteerde men stilzwijgend het recht van elke denominatie op een eigen pedagogie(k). In deze situatie lag onderzoek naar 'indoctrinatie' niet voor de hand. Hier komt nog bij dat dit begrip eerst sinds enkele decennia een uitgesproken pejoratieve betekenis heeft gekregen. In de middeleeuwen had 'indoctrinatie' dezelfde descriptieve betekenis als 'onderwijzen'. Menig dienstplichtig soldaat herinnert zich nog de verplichte, en ook zo genoemde 'indoctrinatielessen', alwaar hem duidelijk werd gemaakt wie onze vijand was en waarom.

De wijze waarop W. Meijer 'indoctrinatie' opvat is zo'n voorbeeld van de weinig serieuze wijze waarop dit begrip benaderd wordt. Daar opvoeding en onderwijs niet iets anders kan (lees: behoort te) zijn dan het inleiden in *kennis*, zijn alle andere vormen van beïnvloeding voor deze pedagoge per definitie niets anders dan 'indoctrinatie' of 'socialisatie' (1983, p. 32, 128, 129; zie ook: J. D. Imelman, 1982², p. 109, 135, 306). Elders heb ik erop gewezen dat zelfs een gerenommeerd onderzoeker als L. Kohlberg serieus de stelling verdedigt dat opvoeders, willen ze kinderen moreel opvoeden, niet kunnen ontkomen aan indoctrinatie (Spiecker, 1986).

Een poging tot verheldering van dit begrip op ons taalgebied lijkt derhalve gewenst. De expliciete aandacht voor 'indoctrinatie' in de Angelsaksische literatuur heeft, zoals we zullen zien, geen eenduidig beeld opgeleverd van de condities waaronder deze term op correcte wijze wordt toegepast. In deze bijdrage wil ik een tot op heden vrijwel genegeerde conditie meer centraal stellen. Bovendien zal ik, meer dan dit het geval is in de Angelsaksische landen, waar de aandacht

* Met dank aan Dr. J.W. Steutel voor zijn doorwrocht commentaar bij een eerdere versie van dit artikel.

voor 'indoctrinatie' ingegeven is vanuit het ideaal van een 'liberal education' en de relatie onderwijs-indoctrinatie centraal staat, in het bijzonder de verhouding tussen 'opvoeden' en 'indoctrineren' onder de loep nemen. Het is met name op het gebied van de morele en religieuze opvoeding (van jonge kinderen) dat het probleen van indoctrinatie zich doet gelden.

2 *Indoctrinatie en doctrines*

In de analyses van 'indoctrinatie' komen voortdurend een drie- tot viertal aspecten naar voren, die door de verschillende onderzoekers aangemerkt zijn als noodzakelijke condities: inhoud, methode, intentie en/of doel. De eerstgenoemde conditie betreffende de inhoud van het aangebodene, heeft de meeste aandacht gekregen. Ik begin dan ook met een bespreking van deze voorwaarde; zelf zal ik de stelling verdedigen dat een centrale conditie van 'indoctrinatie' gelegen is in het trachten te voorkomen (doelstelling) dat de opvoedeling of leerling zich intellectuele deugden en rationele emoties eigen maakt, en dit ter wille van de onbetwistbaarheid van bepaalde leerstellige overtuigingen (inhoud).

Bij 'indoctrinatie' gaat het volgens velen om het overdragen of inprenten van een specifieke klasse van overtuigingen, de doctrines. Als dè voorbeelden van doctrines worden het marxisme en rooms-katholicisme genoemd. Doctrines zijn dan uitsluitend te vinden op gebieden als politiek, religie of godsdienst en moraliteit, waarbij men er dan aan toevoegt dat onderwijs *over* godsdiensten en morele opvattingen géén, en onderwijs *in* bepaalde godsdienstige en morele overtuigingen wèl indoctrinatie genoemd moet worden. Leerlingen indoctrineren in algebra of meetkunde lijkt daarentegen op logische gronden uitgesloten. Deze opvatting klinkt plausibel en ze heeft tot voordeel dat dit (inhouds-)criterium opvoeders in staat stelt een grof onderscheid te maken tussen socialiseren enerzijds en indoctrineren anderzijds. Kleine kinderen 'nette' manieren leren, ze correct doen spreken is dan gevrijwaard van de verdachtmaking 'indoctrinatie'. Gewoontevorming en aanleren van regel-geleide handelingen in de eerste levensjaren kan 'socialiseren' of 'initiëren' genoemd worden, terwijl de term 'indoctrinatie' gereserveerd blijft voor het inprenten of onderrichten van een bepaalde klasse van overtuigingen ('beliefs'), de doctrines. Socialiseren gaat derhalve vooraf aan het (eventueel) indoctrineren.

Het meest succesvolle indoctrinatieprogramma, aldus A. Flew, vindt plaats in die vorm van (bijzonder) onderwijs, die haar onafhankelijke status handhaaft, enkel en alleen om haar leerlingen de doctrines van de rooms-katholieke kerk in te prenten: 'Any philosophy of education which is to be in our countries adequately relevant and realistic has got (...) to face this fact' (1972, 106). Voor J. Wilson, evenals Flew een verdediger van de *inhouds*-conditie – althans in 1962 – vormen het hersenspoelen van personen met het doel ze te maken tot aanhangers van de communistische overtuiging en het onder bedreiging en met behulp van martelingen 'bekeren' van mensen tot het christendom dè model-gevallen van indoctrinatie. Maar waarom, zo vraagt Wilson zich af, keuren we deze voorbeelden nu precies af? Zullen we even afkeurend staan tegenover een poging om een vierjarige kleuter onder hypnose de tafels van vermenigvuldiging bij te brengen, omdat er sprake is van indoctrinatie? In ieder geval spreken we niet over indoctrinatie in de Latijnse grammatica. Waarom niet? Omdat het gebruik van non-rationele methoden klaarblijkelijk geen voldoende voorwaarde is voor 'indoctrinatie'. Wilson meent dat politieke, religieuze en morele overtuigingen altijd in twijfel getrokken kunnen worden; er zijn op deze gebieden geen *algemeen geaccepteerde* bewijzen voorhanden. Als men indoctrinatie wil vermijden, moet men dus uitsluitend rationele overtuigingen onderwijzen, overtuigingen die in hoge mate waarschijnlijk zijn. 'What they *must* be is backed by evidence: and by 'evidence', of course we mean publicly accepted evidence, not simply what sectarians like to consider evidence...' (1962, p. 28). De hier aangeboden oplossing is van een aantrekkelijke eenvoud, maar helaas slecht te verdedigen. Het criterium *'publicly-accepted* evidence' verschaft nauwelijks enige helderheid. Een heel volk kan tenslotte dwalen; het lijkt niet correct een middeleeuwer, die een leerling leert dat de aarde plat is, te beschuldigen van indoctrinatie. Om aan deze onvruchtbare discussies over het criterium van voldoende be-

wijs te ontstnappen, omschrijft Flew 'indoctrinatie' als pogingen om een ander de overtuiging dat bepaalde doctrines waar zijn stevig in te prenten, terwijl vaststaat dat deze of onwaar zijn, dan wel het waarheidsgehalte ervan niet nader bepaald kan worden (1972, p. 85). Flew tekent hierbij aan – en dit is van belang in verband met de te bespreken voorwaarde 'intentie' – dat de indoctrinator in vele gevallen zèlf de mening toegedaan is dat de betreffende doctrines waar zijn. Deze toevoeging is daarom interessant, omdat hieruit volgt dat non-intentionele indoctrinatie mogelijk is; de indoctrinator is geëxcuseerd. Op deze kwestie ga ik later in.

Zoals te verwachten was, heeft de discussie over het inhoudscriterium zich toegespitst op de betekenis van het begrip 'doctrine'. Zo merkt R. S. Peters, terugblikkend op de ontwikkelingen van de laatste twintig jaar op het gebied van de 'philosophy of education (in Great Britain)', met betrekking tot de discussies over 'indoctrinatie', het volgende op: 'To my mind the controversy would have been considerably clarified if what constitutes a "doctrine" had been more decisively determined...' (1983, p. 46). De Van Dale (1984) omschrijft 'indoctrinatie' als 'het onder druk bijbrengen of doen aanvaarden van zekere (politieke) leerstellingen'; een nadere verheldering van het begrip 'doctrine' (of 'leerstelling'), alsmede een meer precieze bepaling van de specifieke status van doctrines lijkt dus op zijn plaats.

Wanneer men de katholieke en communistische leerstellige beweringen of doctrines nader beschouwt, valt onmiddellijk op dat deze overtuigingen betrekking hebben op zaken die de mensheid van groot belang acht, zoals de plaats en bestemming van de mens, de wijze waarop een rechtvaardige samenleving ingericht dient te zijn. Een systeem van leerstellingen (of ideologie) is geen puur academische aangelegenheid; haar aanhangers voelen zich verplicht zich op een bepaalde wijze te gedragen en specifieke denkbeelden te belijden. Het marxisme-leninisme, aldus Gergory & Woods, dicteert de burgers wat ze behoren te doen – hoe ze hun kinderen hebben op te voeden, wat er op de scholen onderwezen wordt, welk type produkten musici, schilders, filmmakers en schrijvers moeten afleveren, op welke wijze de industrie en de landbouw georganiseerd dienen te worden en welke natie, bevolkingsgroep of burgers tot de vijanden van de staat gerekend dienen te worden (1972, p. 166). Voor de volgelingen of gelovigen hebben de leerstellige uitspraken de status van universeel-geldige, niet falsifieerbare of geopenbaarde waarheden, die voor de mensheid van het allerhoogste belang zijn. Andersdenkenden en twijfelaars moeten dan ook het liefst met behulp van overreding overtuigd worden van de Waarheid. Een dissident of afvallige begaat niet zozeer een 'vergissing', maar schiet tevens ook in *moreel* opzicht te kort, hij begaat een 'doodzonde'.

Wat de kennistheoretische status betreft, moeten doctrines onderscheiden worden van (ware) proposities en manifeste onwaarheden. Een kenmerk van leerstellige uitspraken is dat personen die deze onderschrijven, de uitspraken *niet* aan een toetsingsprocedure, ter nadere bepaling van de empirische, normatieve of conceptuele geldigheid, *willen* onderwerpen. In de natuurwetenschappen pleegt men niet te spreken over doctrines, maar over theorieën (vgl. quantumdoctrine). En hoewel het gepast is de marxistische doctrines een *theorie* te noemen, is het ongebruikelijk gewag te maken van een katholieke of gereformeerde theorie. Een religie of wereldbeschouwing genereert geen hypothesen, die vervolgens getoetst dienen te worden; de handel en wandel van haar volgelingen worden, zo zou men kunnen zeggen, getoetst aan (uitvloeisels van) de leerstellingen. Een wetenschappelijke theorie moet *bepaalde* verschijnselen verklaren, terwijl met behulp van een systeem van doctrines 'alles' ('weg'-) verklaard moet worden. Dit laatstgenoemde punt maakt duidelijk waarom de ultieme toets om te bepalen of de indoctrinatie met succes heeft plaatsgevonden, bestaat uit het gedemonstreerde vermogen van de geïndoctrineerde om alle contraargumenten van een ideologische tegenstander op onwrikbare wijze te weerstaan en te weerleggen (Gregory & Woods, p. 185).

Op grond van het voorafgaande kan een doctrine als volgt omschreven worden: 1. Het zijn overtuigingen ('beliefs') die in sterke mate de handel en wandel van haar aanhangers bepalen; deze overtuigingen geven aan hoe de mensen hun leven moeten inrichten; 2. de groep van personen die de leerstellingen onderschrijft *schermt* deze *af* voor kritiek,

voor de vraag naar de geldigheid van deze uitspraken. Doctrines worden in stand gehouden door bepaalde (niet-kritische) attituden.

Nu is tegen de logische connectie tussen 'doctrine' en 'indoctrineren' ingebracht, dat doctrines niet alleen voorkomen op het gebied van politieke, religieuze en morele overtuigingen, maar eveneens in de natuurwetenschappen, en dat we nochtans niet spreken over het 'indoctrineren' van leerlingen in de natuurwetenschappen. Als doctrines opgevat worden als niet-falsifieerbare overtuigingen, dan treft men, aldus E. J. Thiessen, in de 'science' ook doctrines aan in de vorm van eerste orde principes en vooronderstellingen: 'If a characteristic of doctrines is that they are held in an incorrigible manner, then science too contains many doctrines' (1984, p. 32). En, ook wetenschappers trachten hun collega's en leken te overtuigen van de waarheid van hun doctrines (creationisten versus darwinisten) (p. 33). Zonder te willen ontkennen dat ook 'science' doctrines kan omvatten, wijs ik erop dat Thiessen onvoldoende oog heeft voor het onderscheid tussen het transcendentale karakter van de eerste beginselen of postulaten der wetenschap enerzijds, en het inhoudelijke karakter van toetsbare uitspraken anderzijds. In de wetenschapsbeoefening dienen ten prinicpale de inhoudelijke, waaronder leerstellige, uitspraken getoetst te worden op hun empirische, normatieve of conceptuele geldigheid.

We kunnen de conclusie trekken dat het 'inprenten van doctrines' op zich een voldoende voorwaarde is om over 'indoctrinatie' te spreken. 'Voldoende voorwaarde', omdat, zoals we gezien hebben, het onderdrukken van de kritische vermogens (waarover later meer) een noodzakelijke voorwaarde is van 'doctrine'. Omdat echter in de pedagogische context de indoctrinator zich uitdrukkelijk ten doel stelt te voorkomen dat de opvoedeling of leerling zich een kritische attitude eigen maakt, zal ik in dit opstel *intentie* of *doel* als afzonderlijke noodzakelijke conditie opvoeren en aan de orde stellen. Inhoud (als doctrines) en doel/intentie vormen dan te zamen een voldoende voorwaarde om (in pedagogische situaties) over 'indoctrinatie' te spreken.

3 *Methode*

Indoctrinators moeten op methodische en systematische wijze te werk gaan. Is een bepaalde methodische benadering een noodzakelijke conditie voor 'indoctrinatie'? Op deze vraag ga ik nu in.

Bij indoctrineren gaat het, zo hebben we gezien, om het *inprenten* van een bepaalde klasse overtuigingen. 'Inprenten' lijkt hierbij noodzakelijkerwijs te wijzen op het gebruik van non-rationele methoden, d.w.z. die wijzen van beïnvloeding waarbij het inzicht in de geldigheid van de redenen *systematisch* achterwege blijft. Het standpunt dat de methode het onderscheidend kenmerk en dus voldoende voorwaarde is van 'indoctrinatie' wordt verdedigd door Th. Green (in zijn *The Acitivities of Teaching*, 1971, vgl. ook Imelman en Meyer). Hoewel zijn these weinig plausibel is, ga ik uitvoerig op zijn gedachtengang in, omdat ik er enige vruchtbare aangrijpingspunten voor de nadere verheldering van ons centrale begrip in aantref.

Indoctrinatie is een activiteit die gericht is op het aanleren of inprenten van de 'juiste antwoorden' zonder daarbij aandacht te willen geven aan de 'correcte redenen'. Geïndoctrineerd zijn, aldus Green, heeft betrekking op de *stijl* waarmee, de *wijze* waarop men overtuigd is, en de mogelijkheid tot indoctrinatie doet zich derhalve op alle gebieden, inclusief de mathematica voor. Een persoon neemt volgens Green, en hij schetst hiermee een 'constructieve metafoor', altijd een attitude in ten opzichte van een overtuiging, waarbij de attitude weergegeven kan worden in een overtuiging: 'It is a belief about a belief'. De onderlinge relaties binnen zo'n systeem van overtuigingen zijn van tweeërlei aard. De ene overtuiging kan op meer gepassioneerde wijze aangehangen worden dan de andere; de eerstgenoemde is dan een overtuiging met de grootste psychologische kracht. Deze overtuiging kan echter afgeleid zijn uit een andere, in (quasi-)*logisch* opzicht, primaire overtuiging. De ene overtuiging kan de 'grond' of de 'reden' genoemd worden voor de andere, zonder dat daarmee gezegd is dat er ook sprake is van een goede of correcte reden (vandaar: quasi-logisch), of dat, indien deze reden vervalt, de op deze reden gegronde overtuiging ook verlaten wordt. We kunnen derhalve ergens van

overtuigd zijn zonder er redenen voor te hebben, of sterker nog, terwijl het indruist tègen bepaalde redenen. Welnu, bij indoctrinatie poogt men, volgens Green, een andere persoon van iets te overtuigen, zonder dat hierbij aandacht gegeven wordt aan de gronden van deze overtuiging: 'Indoctrination, in short, seems to differ from instructing in the sense that it is aimed at developing a *nonevidential* way of holding beliefs' (1971, p. 50, curs. Sp.). We kunnen dezelfde overtuiging derhalve op zowel gegronde als ongegronde wijze toegedaan zijn; laatstgenoemde mogelijkheid kàn het gevolg zijn van indoctrinatie: 'It is possible to indoctrinate people into the truth'. Hier wordt duidelijk dat het criterium van de (non-rationele) methode leidt tot conclusies die strijdig zijn met de onderscheidingen die we aantreffen binnen de ruime kaders van onze omgangstaal. Wat belet ons, als we Green volgen, te spreken over het 'indoctrineren' van onze kinderen in de axioma's van de wiskunde? Het onderscheid tussen 'trainen', 'onderrichten', 'bijbrengen' en 'opvoeden' vervalt; de gehele vroegkinderlijke opvoeding is niets meer dan indoctrinatie omdat opvoeders nog niet rationeel-methodisch te werk kunnen gaan.

Nu merkt Green – haast terloops – op, dat concrete gevallen van indoctrinatie moeilijk te identificeren zijn. Een geïndoctrineerd persoon kan zeer wel redenen en bewijzen aanvoeren ter verdediging van zijn standpunten. Eerder heb ik erop gewezen dat dit zelfs als 'test' gezien kan worden voor een geslaagde beïnvloeding. Het aandragen van redenen bewijst op zich echter nog niet dat er sprake is van gefundeerde overtuigingen. De geïndoctrineerde *gebruikt*, volgens Green, redenen en bewijzen *op een oneigenlijke manier*; argumenten en kritiek zijn voor deze persoon geen instrumenten van onderzoek, maar middelen om zijn (ongefundeerde) overtuigingen af te schermen: 'He will use reason, not as a means of investigation, but as an instrument of persuasion' (p. 51). Wordt in het voorafgaande nu niet een *psychologische* typering van een bepaalde persoon gegeven? Dit lijkt me inderdaad het geval te zijn; nochtans lijkt de vraag in hoeverre het *doctrinair-zijn* van zowel de indoctrinator als van de geïndoctrineerde, een noodzakelijke conditie genoemd kan worden van 'indoctrinatie' een nader onderzoekje waard.

Is de met succes geïndoctrineerde noodzakelijkerwijs ook doctrinair, in de zin van 'streng, bekrompen en hardnekkig vasthoudend aan eenmaal aanvaarde leerstellingen' (Van Dale)? Ja, en geldt dit ook voor de indoctrinator? Dit laatste is niet altijd het geval. Een 'ruim-denkend' persoon, die zelf wars is van leerstellingen kan een kundig indoctrinator zijn; hij moet het doctrinair-zijn dan wel voorwenden. Het is zelfs niet uitgesloten dat deze persoon vaardiger is in deze vorm van beïnvloeding dan de doctrinaire, bekrompen persoon.

Opvoeding en onderwijs laten zich niet uitsluitend onder verwijzing naar non-rationele *methoden* van beïnvloeding onderscheiden van indoctrinatie. Anders gezegd: het gebruik van non-rationele methoden is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde. Op de vraag, of het nastreven (intentie) van een specifiek *doel*, dat ik hier voorlopig aangeduid heb met de (complexe) dispositie of attitude 'doctrinair-zijn', een noodzakelijke conditie is om over 'indoctrinatie' te spreken, ga ik in het volgende paragraafje nader in.

4 *Intentie en doel der beïnvloeding*

Is intentie een noodzakelijke conditie om over 'indoctrinatie' te kunnen spreken? Is het mogelijk dat een leerkracht in een autoritair en doctrinair onderwijsinstituut, die niet per se de intentie heeft zijn leerlingen te indoctrineren in het socialistische bewustzijn en de proletarische cultuur, nolens volens met succes zijn bijdrage levert aan de geplande indoctrinatie? Deze vraag kan mijns inziens ontkennend beantwoord worden, aangezien intentie een noodzakelijke voorwaarde is. Kunnen we spreken over het per abuis, bij toeval of ongewild een medemens indoctrineren? Ik meen van niet. Het door Woods & Barrow (1975) gemaakte onderscheid tussen de intentie die men zegt te hebben en de 'echte' bedoeling, het feitelijk indoctrinerende gedrag, biedt mijns inziens in dezen geen uitkomst. Het gegeven dat in een doctrinair onderwijsinstituut de leerinhouden volledig vastgelegd worden door autoriteiten, kan door een leerkracht nooit als een *excuserende* omstandigheid opgevoerd worden. Hij zal zich immers ook actief en doelbewust moe-

ten inzetten om bepaalde disposties bij de leerlingen te onderdrukken; het is dit aspect dat ik later zal opvoeren als een van de meest centrale noodzakelijke voorwaarden van 'indoctrinatie'.

Opvallend is in dit verband dat we wel de intentie kunnen hebben onszelf te trainen in een vaardigheid, dan wel meer aandacht te geven aan de eigen algemene vorming. Of we deze intentie ook realiseren is zowel afhankelijk van dispositie als wilskracht, intelligentie en nieuwsgierigheid als van reeds aanwezige vaardigheden en kennis. We lijken echter *niet* in staat tot het nastreven van 'zelfindoctrinatie'. We kunnen onszelf niet indoctrineren; gegeven de descriptieve betekenis van 'indoctrinatie' is het, logisch gezien, onmogelijk. We kunnen onze eigen disposities niet zelf uitschakelen; dit moeten anderen voor ons doen. De externe condities waaronder opvoeding en indoctrinatie plaatsvinden zijn, aldus de wijsgerig-pedagoog A. C. Kazepides, derhalve verschillend van aard: '... while the development of the preconditions of education in the young must be controlled by epistemological criteria (as they apply to the various terms of knowledge) and by moral criteria (dictating the manner in which human beings are to be treated), the criteria of indoctrination are exclusively determined by the doctrine(s) *into* which, or *with* which, a person is to be indoctrinated' (1972, p. 278).

Bij indoctrinatie is er sprake van een schending van pedagogische criteria en systematische manipulatie en controle, zoals het zich beroepen op een onaantastbare autoriteit, het schenden van de logische regels van het redeneren, het wegmoffelen van relevante bewijzen, het negeren van kritische vragen en het oproepen van angst- en schuldgevoelens ('hel en verdoemenis'). Indoctrinators kiezen als slachtoffers derhalve jongeren, wier kritische vermogens zich niet ten volle ontwikkeld hebben en verwarde en ontredderde personen, die op zoek zijn naar warmte, veiligheid en geborgenheid.

Het gedrag van zeer jonge kinderen zal men voor een belangrijk deel vormen met behulp van non-rationele methoden, maar tevens streeft en verlangt men er naar dat deze personen-in-wording voor redelijke en zedelijke argumenten vatbaar worden; volwassenen spreken ze dan ook toe als waren het reeds morele en rationele wezens. Welnu, het gebruik van non-rationele methoden kan leiden tot indoctrinatie, wanneer de volwassenen deze verwachting en dit verlangen niet koesteren, maar, integendeel, zichzelf actief inzetten om de ontwikkeling van de rationele en morele vermogens van de opvoedeling te beperken.

Een dergelijk standpunt met betrekking tot 'morele indoctrinatie' wordt ingenomen door R. M. Hare. We indoctrineren een kind, aldus deze filosoof, indien we trachten te verhinderen, dat het zich gaat afvragen *waarom* het een ('goed') christen of communist behoort te zijn. Ik teken hierbij aan dat jonge kinderen en armen van geest, die (nog) niet beschikken over een kritische attitude, deze disposities bij anderen ook niet actief kunnen ontmoedigen. Dit doel of oogmerk van de indoctrinator, het onderdrukken of afbreken van de vermogens tot kritische reflectie, heeft gevolgen voor de keuze van de inhoud van het gepresenteerde. In tegenstelling tot de opvoeder tracht hij de kinderen 'klein te houden' ('... make them perpetual children'): '... indoctrination only begins when we are trying to stop the growth in our children of the capacity to think for themselves about moral questions' (1972, p. 52). In zijn verhandeling stelt Hare zich de vraag wat we dienen te verstaan onder *morele* indoctrinatie en het is vanuit zijn *formele*, prescriptivistische benadering, dat hij het kenmerkende van indoctrinatie niet zoekt in de inhoud, maar in het opzettelijk doen stagneren van de ontwikkeling van het vermogen tot moreel oordelen (de *vorm*). Nu meen ik naar aanleiding van Hares beschouwing een conclusie over de inhoud te kunnen trekken: bij indoctrinatie zal het met name om die klasse van overtuigingen of doctrines gaan, die een onderdrukking van de vermogens tot kritische reflectie mogelijk maken. Doctrines, die de hele existentie van de persoon raken, die bepalend zijn voor de interpretatie van de zin van leven en lijden, zijn – naar ik vermoed – meer geschikt om het doctrinair zijn, het onvermogen kritisch te reflecteren over overtuigingen in de hand te werken dan, bijvoorbeeld, waarnemingsuitspraken. Maar, zo kan men tegenwerpen, is het niet veeleer zo dat juist die overtuigingen die het hart van ons bestaan raken, bij uitstek geschikt zijn voor het opscherpen van onze kritische ver-

mogen? Deze tegenwerping acht ik zeker plausibel, alleen is er in die gevallen geen sprake van 'indoctrinatie'. Deze overtuigingen ('beliefs') zijn zowel geschikt om irrationele gevoelens op te roepen, als – en dit kan in de morele of religieuze opvoeding plaatsvinden – om de kritische vermogens uit te oefenen.

Om meer aannemelijk te maken dat er een logische connectie is tussen 'indoctrineren', het 'systematisch bevorderen van het doctrinair-zijn' (als doel), dan wel het 'onderdrukken van kritische vermogens' en (die specifieke) 'inhoud die het doctrinair-zijn mogelijk maakt', zal ik nader moeten ingaan op de vraag wat precies verstaan wordt onder 'doctrinair-zijn' en '(on)vermogen tot kritische reflectie'.

5 *Intellectuele deugden en rationele emoties*

Waarom heeft 'indoctrinatie' in tegenstelling tot bijvoorbeeld 'onderwijs' nu zo'n pejoratieve betekenis? Kennelijk mede omdat de medemens op een *moreel* onacceptabele wijze tegemoet getreden wordt. Een serieuze opvoeder of leraar weet zich bij zijn pedagogische werkzaamheden gebonden aan zowel bepaalde waarden als eerlijkheid, gewetensvolheid, integriteit, moed om voor de waarheid uit te komen, alsmede aan morele principes, zoals rekening houden met de belangen van anderen en respect hebben voor personen. Deze waarden en principes worden door een kundig indoctrinator bij de beïnvloeding niet alleen terzijde geschoven, *hij wil tevens voorkomen dat de opvoedeling zich deze karaktertrekken of deugden*, met name met betrekking tot de inhoud van de over te dragen leerstellingen, *eigen maakt*. De toevoeging 'met name met betrekking enz.', is van belang, omdat het niet uitgesloten geacht moet worden dat de opvoeder of de leerkracht de ontwikkeling van het kritische vermogen op andere ken- of ervaringsgebieden wel degelijk nastreeft. In de USSR worden de mensen, zo merkt R. S. Peters op, sterk ontmoedigd te vragen naar de validiteit van morele en politieke overtuigingen, maar de prestaties op technologisch en schaakgebied (technische en mathematische rationaliteit) vinden hun weerga niet (1974, p. 349, 372).

Het 'doen stagneren van kritische reflectie' en het 'bevorderen van doctrinair-zijn' heb ik in eerste ronde opgevat als het onderdrukken van bepaalde karaktertrekken of deugden[1]. Welnu, het lijkt mij meer in het bijzonder te gaan om de intellectuele deugden en rationele emoties (passies)[2]. Anders gezegd: de indoctrinator tracht, terwille van de ontwijfelbaarheid van bepaalde overtuigingen, de opvoedeling intellectuele *on*deugden en *ir*rationele emoties (onlust-, angst- en schuldgevoelens) bij te brengen[3]. Intellectuele deugden zijn die disposities die ons ten dienste staan bij het onderzoeken van de geldigheid van uitspraken. Serieus kennis nemen van de feiten, onbevooroordeeldheid, zorgvuldigheid en de moed hebben je mening te herzien, dit alles zijn disposities of gezindheden, die aan elke redelijke of rationele activiteit ten grondslag liggen. Hetzelfde kan gezegd worden van de rationele emoties of passies; bepaalde motiverende emoties maken integraal deel uit van ons cognitief functioneren en hierbij kan men denken aan voorliefde voor accuratesse, waarheidsliefde, integriteit en zorgvuldigheid. Een fraai voorbeeld van het belang van de rationele of cognitieve emotie *verrast* of *verbaasd* zijn tref ik aan bij I. Scheffler. Er is sprake van verrassing indien er iets gebeurt dat niet strookt met onze verwachtingen; in de wetenschapsbeoefening kan dit leiden tot het reviseren van een theorie. De persoon die ontvankelijk is voor verrassing of verbazing kan lering trekken uit zijn ervaringen: 'It is thus that the testing of theories, no less than their generation, calls upon appropriate emotional dispositions' (1977, p. 182). Verrassingen op het gebied van de kennisverwerving vergen echter ook moed om de onzekerheden onder ogen te zien. Eén van de (niet-kritische) attitudes die men kan aannemen om aan deze (on-)aangename verrassingen te ontkomen is de *dogmatische* (of doctrinaire) instelling. Een dogmaticus vermijdt niet alleen het systematisch toetsen van zijn overtuigingen, hij ontkent bij voorbaat het mogelijk bestaan van negatieve bewijzen. 'He blocks surprise not by disclaiming responsibility for his doctrines, but rather by denying all experience that purports to contradict them (...). Theory-laden to the point of blindness, his observations are predictably positive, the joy he takes in verification thus

unearned and hollow' (p. 184).

De met deze intellectuele deugden en rationele emoties corresponderende ondeugden en irrationele emoties, als minachting voor de feiten, vooringenomenheid, onbetrouwbaarheid en vage onlustgevoelens, belemmeren de geïndoctrineerde zijn leerstellige overtuigingen ter discussie te stellen. Ook, wat Popper noemt, het *kleinzielige* kwaad, waar met name intellectuelen vatbaar voor zijn, rekenen we tot de intellectuele ondeugden: arrogantie, gelijkhebberigheid, betweterij en intellectuele ijdelheid. Dat er hier sprake is van *on*deugden rechtvaardigt Popper aan de hand van een aantal principes die aan elke rationele discussie ten grondslag liggen en die *zowel* ethisch *als* kennistheoretisch van aard zijn (1982, p. 145, 148)[4].

Als dus R. S. Peters morele indoctrinatie omschrijft als 'a process that drastically discourages the fundamental questioning of the validity which characterises the autonomous stage' (1974, p. 356), dan begrijpen we nu beter welke ondeugden en gevoelens het de betrokkenen mede onmogelijk maken om moreel-autonoom te functioneren.

Is het echter niet zo, dat een geïndoctrineerde persoon zeer kritisch staat ten opzichte van andersdenkenden? Om deze tegenwerping te weerleggen is het onderscheid tussen 'being critical' ('critical attitude') en 'critical ability' (zie: J. Passmore, 1975) van belang. 'Kritisch-zijn' of een 'kritische instelling hebben' is een karaktertrek of gezindheid en géén vaardigheid pur sang. Elke expert of ingewijde in een praktijk beschikt over het vermogen om aan de hand van vastgestelde maatstaven de verrichtingen van zichzelf en van anderen te bekritiseren. Zo leveren doctrinaire en autoritaire onderwijsinstituten veelal leerlingen af die in extreme mate kritisch staan ten opzichte van andersdenkenden. 'Kritisch' kan hier zelfs ontaarden in intellectuele ondeugden als pedanterie, querulantisme en arrogantie. Een kritisch vermogen, daarentegen, impliceert het alert zijn op de mogelijkheid dat gevestigde regels en normen zèlf (ten dele) verworpen, dan wel aangepast dienen te worden. Passmores onderscheid wint aan helderheid, indien we de tegenstelling aanvullen met door mij weergegeven deugden en ondeugden. De tegenwerping kan nog op een andere wijze weerlegd worden. Kan een geïndoctrineerde zijn eigen overtuigingen wel in een rationele discours verdedigen? Een rationele discussie wordt gedragen door o.a. het principe van feilbaarheid, een principe dat zowel kennistheoretisch als ethisch van aard is. Het dogmatisch of doctrinair-zijn, het *krampachtig* en *halsstarrig* vasthouden aan eigen gelijk is niets anders dan het schenden van het principe van feilbaarheid, en derhalve kan de gestelde vraag ontkennend beantwoord worden.

Nu heb ik de bijwoordelijke bepalingen 'halsstarrig' en 'krampachtig' met opzet gecursiveerd; hiermee wil ik aangeven dat ook de rationele emoties een centrale rol vervullen bij een verheldering van 'indoctrineren'. Een geïndoctrineerd persoon kan mede onder invloed van irrationele schuld- en angstgevoelens belemmerd worden in het kritisch reflecteren.

Ter illustatie van het bovenstaande geef ik een tweetal, vrij willekeurig gekozen voorbeelden. Het eerste ontleen ik aan een interview met J. A . van Delden van de Evangelische Hogeschool (in: *Ad Valvas*, Weekblad Vrije Universiteit, 8 februari 1985, p. 16). De Vrije Universiteit is, aldus de geïnterviewde, vrij geworden, vrij van de bijbel als norm voor denken en handelen. Ze is pluriform geworden en de hoogleraar Lever, een bioloog die de evolutietheorie serieus neemt, heeft zijn steentje hiertoe bijgedragen. Van Delden:

> 'Ik heb Lever een keer meegemaakt. Een beminnelijk mens die, denk ik, oprecht christen wil zijn. Het beroerde is alleen dat hij, door te tornen aan de historiciteit van de bijbel, het mes zet in het christelijk geloof. Dat is een uitermate gevaarlijke zaak. Hij prikt dan als het ware de dijken door. Dan kan je wel treuren dat er zoveel water binnenspoelt, maar daar heb je dan zelf de aanleiding toe gegeven. Je moet de dijk gesloten houden: je moet de bijbel aanvaarden als het woord van God'.

In dit citaat is het me te doen om de uitspraak 'Dat is een uitermate gevaarlijke zaak'; het is een oproep ons niet te wagen ('gevaarlijk') aan een kritische reflectie. Ook hier: angst- en onlustgevoelens werken intellectuele ondeugden in de hand. Even later merkt Van Delden op: 'De duivel werkt met handlangers. Dat zie je bij de moderne

kunst, de moderne muziek, de drugs'. Er is sprake van een ondoorzichtig complot en wie niet op zijn qui vive is verspeelt zijn eeuwig heil. Of de spreker zélf in belangrijke mate onderhevig is aan genoemde irrationele emoties en gevoelens, is niet uit de tekst af te leiden, wél dat hij bij anderen deze ondeugden en emoties tracht te bevorderen.

Nagenoeg hetzelfde kan gezegd worden van kardinaal A. J. Simonis, die in een interview (NRC/Handelsblad, 10 mei 1985, p. 2) het volgende antwoordt:

> 'Sommigen met al hun kritiek menen dat binnen de kerk zoïets als een "loyale oppositie" mogelijk is. Als bischoppen zich liederlijk gedragen – ik ken zulken gelukkig niet – ja, dan is oppositie noodzakelijk, maar oppositie tegen leerstukken van de kerk of tegen haar seksuele moraal, die zo achterlijk zou zijn, dat gaat me te ver, dat kan niet, dat is niet loyaal, want dat gaat in tegen de authentieke christelijke leer'.

Wederom wordt er geappelleerd aan schuldgevoelens bij de gelovige vanwege het gebrek aan loyaliteit. De kardinaal is bovendien van mening dat protesteren tegen bisschopsbenoemingen niet toegestaan is, 'want tot zulke benoemingen wordt altijd met grote wijsheid en na veel bidden besloten'.

Het beoefenen van de intellectuele deugden met betrekking tot deze kwestie is derhalve niets anders dan een uiting van wantrouwen tegen de gevoerde dialoog tussen de plaatsbekleder van Christus op deze aarde en God. En hoe kan een twijfelaar anders reageren op zijn misplaatste wantrouwen dan met gevoelens van schuld, angst en wroeging?

De invloed van de intellectuele (on-)deugden en (ir-)rationele emoties laten zich vooral gelden in de levensovertuigingen, op de kennen ervaringsgebieden van religie, godsdienst, moraliteit en politiek. Dat deze gebieden het hart raken van ons bestaan, blijkt onder andere uit het gegeven dat, in tegenstelling tot wiskunde of schaakspelen, de mens zich niet, naar eigen goeddunken kan terugtrekken uit deze ervaringsgebieden (vgl. K. Baier, 1973). Het is tevens op deze gebieden dat opvoeding en onderwijs het meest 'indoctrinatiegevoelig' zijn.

6 *Indoctrineren en opvoeden*

De meest centrale condities waaronder 'indoctrinatie' van toepassing is, zijn, zo hebben we gezien, doctrine als inhoud en doel. Tussen beide condities bestaat bovendien een logisch verband: opdat de doctrines boven alle twijfel verheven zullen blijven, dienen de intellectuele deugden en rationele passies onderdrukt te worden; en: de ontwikkeling van intellectuele ondeugden en irrationele emoties wordt bevorderd door het inprenten van die leerstellige overtuigingen, die onze existentie raken.

Indoctrinatie is hiermee in vele opzichten geschetst als een *negatief* beeld van opvoeding; Crittenden spreekt derhalve over een vorm van 'miseducation' (1972). Of er in een bepaalde situatie sprake is van deze vorm van anti-opvoeding, kan alleen bepaald worden indien we rekening houden met ontwikkelingsniveau en -mogelijkheden van de opvoedeling. Zo kunnen alleen die personen geïndoctrineerd worden, die de taal en vooral de concepten begrijpen, waarin de leerstellige overtuigingen geformuleerd zijn. En deze voorwaarde geeft op zich reeds aan waarom we zeer jonge kinderen en ernstig geestelijk gehandicapten niet kunnen rekenen tot de eventuele subjecten van indoctrinatie.

De initiatie in funderende overtuigingen of proposities, die door Wittgenstein in *Over zekerheid* (1977) ook getypeerd zijn als de rivier-bedding of de scharnieren van ons denken en handelen (denk aan: ik ben een mens; ik heb een vader en moeder ; ik heb *redenen* voor mijn gedrag), geschiedt zonder eigen onderzoek, reflectie of rechtvaardiging; deze proposities worden niet *geleerd*. En deze funderende overtuigingen zijn dan ook geen kennis-claims (of doctrines); ze vormen de voorwaarden voor opvoeding en onderricht (zie: Spiecker, 1977).

Het intitiëren en trainen van jonge kinderen in bepaalde sociale praktijken gaat vooraf aan het eventuele indoctrineren. Nadat het jonge kind deze voorwaarden voor socialisatie, opvoeding (in engere zin) en onderwijs bijgebracht zijn, kan het *gesocialiseerd* worden in specifieke regels, voorschriften en conventies, die of alleen in zijn directe omgeving, dan wel universeel geldig kunnen zijn ('je moet met twee woorden spreken'; 'je moet je belofte nakomen'). Kinderen moeten

zich, tenslotte, met behulp van ouderen (in opvoeding en onderwijs), de conceptuele netwerken en procedurele principes van de in hun culturen voorhanden ken- en ervaringsgebieden eigen maken. Ze leren op deze wijze participeren in de verschillende rationele praxes (wiskunde, politiek, esthetica, moraliteit, enz.).

De drie modi van opvoeding (in ruime zin) corresponderen met het ontwikkelingsniveau van de opvoedeling; non-rationele beïnvloeding of socialisatie kan derhalve niet opgevat worden als indoctrinatie (vgl. W. Meyer, 1983). Indoctrinatie vooronderstelt in vele gevallen de verschillende ken- en ervaringsgebieden; we spreken per slot van rekening over *morele, religieuze* en *politieke* indoctrinatie. Indoctrinatie, zo heb ik betoogd, is het nastreven van een *gestagneerde* ontwikkeling op één (meerdere) gebied(en). Elders heb ik (1984) door twee niveaus van moraliteit te onderscheiden – de concrete morele regels en conventies enerzijds en de procedurele morele principes, die een reflectie op en rechtvaardiging van de morele regels mogelijk maken, anderzijds – geschetst hoe *morele* indoctrinatie, als het opzettelijk doen stagneren van de morele ontwikkeling, begrepen kan worden als het pogen de opvoedeling ervan te weerhouden zich zowel de procedurele principes als de meer algemene intellectuele deugden en rationele emoties eigen te maken.

De opvoedeling maakt zich deze (algemene) intellectuele deugden en rationele emoties eigen door instructie en training. De vorming van deze vermogens en gezindheden is niet gebonden aan één specifiek ken- en ervaringsgebied. En hier wordt de indoctrinator geconfronteerd met een levensgroot probleem: wil hij op 'indoctrinatie-gevoelige' gebieden als moraliteit en politiek een kritische attitude onderdrukken, dan zal hij ervoor moeten waken dat zijn pupillen zich deze disposities niet eigen maken tijdens het onderricht in de mathematica of natuurwetenschappen. Hiermee is de bijna onbreekbare macht van de opvoeder gegeven: in de persoonlijke relatie met kinderen kan bijna niemand hem belemmeren een kritische attitude te stimuleren, of het gesprek nu gaat over mens, aarde, heelal of hemel.

Noten

1. J. Wilson heeft, evenals R. S. Peters (1974) en J. W. Steutel (1984), op het belang van de intellectuele deugden of algemene vermogens in de opvoeding gewezen. '... we necessarily import features of another kind – power of the mind, "motivational factors", character traits, and so on – into our picture of education; and now, these will be as "logically fundamental" as the forms of thought. In plainer English, we shall have to say that an educated person must not only be able to study sciences, history, etc., but must *want* to do them – out of curiosity, a desire to make sense of the world, ... Having and using these powers will now be, not a sort of precondition or essential piece of "motivation" for *getting* educated, but part of the concept of *being* educated;...' (1979), p. 125, 126).
2. Voor de relatie tussen motiverende emoties en deugden zie: J. W. Steutel, 1984, pp. 254-258.
3. Uiteraard zijn onze emoties niet per definitie irrationeel; het tegendeel is het geval. Voor het onderscheid tussen (rationele) *emoties* en irrationele *gevoelens*, zie: B. Spiecker, 1984, pp. 236-246.
4. De principes die Popper noemt zijn o.a.: 1. het principe van de feilbaarheid: mensen, en dus ook wetenschappers, kunnen niet anders dan fouten maken; 2. het principe van de redelijke discussie: in een rationele discussie, waarin we uitgaan van de fundamentele eenheid en gelijkgerechtigdheid van alle mensen, verkrijgen we een beter inzicht in een aantal van onze dwalingen; 3. het principe van het benaderen van de waarheid: het betreft hier een regulatief principe; door een rationele discussie komen we steeds dichter bij de waarheid (zie: K. R. Popper, 1982, p. 148, 149).

Literatuur

Baier,K., Indoctrination and justification. In; J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgments.* London: 1973, 74-89.

Crittenden, B. S., Indoctrination as miseducation. In: *I. A. Snook (Ed.)*, 1972, 131-152.

Flew, A., Indoctrination and doctrines. In: *I. A. Snook (Ed.)*, 1972, 67-93.

Flew, A., Indoctrination and religion. In: *I. A. Snook (Ed.)*, 1972, 106-107.

Green, Th., *The Activities of Teaching*, New York: 1971.

Gregory, I. M. M. & R. C. Woods, Indoctrination: inculcating doctrines. In: *I. A. Snook (Ed.)*, 1972, 162-190.

Hare, R. M., Adolescents into Adults. In : R. M.

Hare, *Applications of moral philosophy*. London: 1972, 48-66.
Imelman, J. D., *Inleiding in de pedagogiek*, Groningen 1982².
Kazepides, A. C., The Grammar of 'Indoctrination'. In: *Philosophy of Education 1973* (Proceedings). Normal, Ill., 1974, 273-283.
Kazepides, A. C., Two levels of indoctrination: A reply to Andrew Blair. In: *Philosophy of Education 1983* (Proceedings). Normal, Ill., 1984, 335-339.
Meyer, W. A. J., *Leren in opvoeding en communicatie*. Nijkerk: 1983.
Passmore, J., On teaching to be critical. In: R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Eds.), *Education and Reason*. Part 3 of *Education and the Development of Reason*. London: 1975², 25-43.
Peters, R. S., *Psychology and Ethical Development*. London: 1974.
Peters, R. S., Philosophy of education. In: P. H. Hirst (Ed.), *Educational Theory and its foundation disciplines*. London: 1983, 30-62.
Pincoffs, E.L., On avoiding moral indoctrination. In: J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgments*. London: 59-74.
Popper, K., Verdraagzaamheid en intellectuele verantwoordelijkheid. *Wijsgerig Perspectief*, 1982, *22*, 5, 144-149.
Scheffler, I., In Praise of the Cognitive Emotions. *Teachers College Record*, December 1977, Volume 79, Number 2, 171-186.
Smart, P., The concept of indoctrination. In: G. Langford & D. J. O'Connor (Eds.), *New essays in the philosophy of education*. London: 1973, 33-46.
Snook, I. A. (Ed.) *Concepts of indoctrination:* Philosophical essays. London: 1972.
Spiecker, B., 'Meedoen en zeker weten' als pedagogische categorie. In: B. Spiecker (red.), *Meedoen en zeker weten*. Pedagogisch-antropologische opstellen. Meppel: 1977, 65-83.
Spiecker, B., Opvoeding van (morele) emoties. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 236-247.
Spiecker, B., Niveaus van moraliteit als opvoedingsdoel. in: *J. W. Steutel* (red.), 1984, 15-38.
Spiecker, B., 'Indoctrinatie' in Kohlbergs theorie van de morele ontwikkeling. *Ned. Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 1986, nr. 1.
Steutel, J. W., Opvoeding, deugden en motieven. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 247-261.
Steutel, J. W. (red.), *Morele opvoeding*. Theoretisch- en historisch-pedagogische opstellen, Meppel: 1984.
Steutel, J. W., Deugdzaamheid als opvoedingsdoel. In: *J. W. Steutel (red.)*. 1984, 39-67.
Steutel, J. W., Education, motives and virtues. Verschijnt in: *Journal of Moral Education*, 1986, nr. 4.
Thiessen, E. J., Indoctrination and doctrines. *Journal of Philosophy of Education*, 1982, *16* (1), 3-17.
Thiessen, E. J., Indoctrination and Religious Education. *Interchange*, A Quarterly Review of Education. Volume 15, Number 3, 1984, 27-43.
Wilson, J., Education and indoctrination. In: T. H. B. Hollins (Ed.), *Aims in Education*. The philosophic approach. Manchester University Press: 1964, 24-46.
Wilson, J., *Preface to the philosophy of education*. London: 1979.
Wittgenstein, L., *Over zekerheid*. Meppel: 1977.
Woods, R. G. & R. St. C. Barrow, *An Introduction to Philosophy of Education*. London: 1975.

Curriculum vitae

B. Spiecker (geb. 1943) studeerde pedagogiek aan de Vrije Universiteit en is sinds 1970 werkzaam in de vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek aan de V.U., vanaf 1976 als lector, sedert 1980 als hoogleraar.

Adres: Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek V.U., De Lairessestraat 142, 1075 HL Amsterdam

Manuscript aanvaard 12-11-'85

Summary

Spiecker, B. 'Indoctrination and edcuation' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 111-121.

In this essay another effort is undertaken to elucidate the meaning of the term 'indoctrination'. Special attention is given to the term 'doctrine'; one of the necessary conditions of this term is the non-critical attitude of the disciples towards the political, moral or religious beliefs. It is this condition that helps the author to formulate an often overlooked central necessary condition of 'indoctrination', viz. that the indoctrinator explicitely aimes at the suppression or arrest of the development of the intellectual virtues and rational emotions. It is this condition that not only stops us from regarding early-childhood initiation and socialisation as equivalent with indoctrination, but also enables us to identify situations in which children are subjects of moral or religious indoctrination.

Weg met de opvoeding?

J. W. STEUTEL
Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

De zogenaamde anti-pedagogiek heeft in de afgelopen periode ruim aandacht gekregen in de Nederlandse media. Dat gebeurde vooral door René Görtzen aan het woord te laten, mede naar aanleiding van diens publikaties, waarin hij zijn bedenkingen tegen de opvoeding met veel gevoel voor retoriek uiteenzet.

In dit artikel wordt één (fundamenteel en samengesteld) bezwaar tegen de anti-pedagogiek in het algemeen naar voren gebracht, dat nader wordt toegelicht en uitgewerkt in confrontatie met de gedachtengang van Görtzen.

1 *Inleiding*

Weg met de opvoeding is de titel van een boek dat in het najaar van 1984 verscheen. De auteur van dit werk is de pedagoog Görtzen (met 'pedagoog' bedoel ik in dit verband alleen een persoon die pedagogiek heeft gestudeerd). In verschillende, eerder verschenen verhandelingen, heeft hij zijn aanval op de opvoeding (en in mindere mate ook op de pedagogiek) reeds ingezet (vgl. 1982, 1982a, 1983); in *Weg met de opvoeding* werkt hij zijn bezwaren tegen het opvoeden verder uit (hst. I), voornamelijk in aansluiting bij de opvattingen van de Poolse pedagoog Janusz Korczak (hst. II en III), de Zwitserse analytica Alice Miller (hst. IV en V) en het Duitse *enfant terrible* Ekkehard von Braunmühl (hst. VI en VII).

Het is vooral in navolging van de laatstgenoemde dat Görtzen zichzelf als *anti-pedagoog* afficheert. Dat is iemand die niet alleen kritiek heeft op *bepaalde* opvoedingspraktijken, maar eerst en vooral de opvoeding *als zodanig* verwerpt. Talrijke pedagogen zullen een dergelijk standpunt als zonderling ervaren. Bezwaren tegen deze of gene opvoedingspraktijk – dat is nuttig en zinvol. Maar het afwijzen van de opvoeding *tout court* – dat is toch het weggooien van het kind (de waardevolle vormen van opvoeden) met het badwater (de waardeloze vormen van opvoeden)?

Alhoewel ik vind dat deze pedagogen het gelijk aan hun kant hebben, raad ik hen aan kennis te nemen van de inhoud van het boek, en wel om de volgende redenen. Ten eerste: anti-pedagogen vestigen de aandacht op allerhande kwalijke en schadelijke omgangsvormen tussen ouders en kinderen. Zo maakt Miller ons attent op het gegeven dat de opvoeding (soms) niet veel meer is dan een praxis waarbinnen de ouders hun eigen neurosen overdragen en het kind wordt geleerd het traumatiserende gedrag van zijn ouders te vergeten, met alle negatieve gevolgen van dien. Het is de verdienste van Görtzen dat hij een breed Nederlands publiek over deze twijfelachtige praktijken wil inlichten. Ten tweede: de anti-pedagogiek wortelt in de romantisch-naturalistische traditie. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het vertrouwen van de anti-pedagoog in de natuur van het kind, zijn geloof in het vermogen van het kind zijn eigen weg te bepalen, zijn verdediging van het recht van het kind op de huidige dag en zijn sterke afkeer van allerlei vormen van pedagogische bemoeienis en bevoogding. Het werk van Görtzen kan dan ook worden opgevat als een poging om mede met behulp van eigentijdse argumenten (die met name ontleend zijn aan de psychoanalytische theorieën van Miller) deze respectabele traditie nieuw leven in te blazen. Alleen al uit dien hoofde is het boek de moeite van het lezen waard. Ten derde: de ideeën van Görtzen hebben in de media (radio, dag- en weekbladen) veel aandacht gekregen. Op de een of andere manier lijkt er, niet in de laatste plaats buiten de kring van wetenschappelijk geschoolde pedagogen, veel belangstelling te bestaan voor het anti-pedagogisch gedachtengoed. Ik heb daar geen goede verklaring

Pedagogische Studiën 1986 (63) 122-127

voor. Maar ik vind wel dat de beroepsgroep van pedagogen er goed aan doet zich op de hoogte te stellen van opvattingen aangaande de opvoeding die in (relatief) brede lagen van de bevolking kennelijk weerklank vinden.

Dit alles houdt natuurlijk niet in dat ik geen bezwaren heb tegen de anti-pedagogiek. In het onderstaande zal ik één (fundamenteel en samengesteld) punt van kritiek tegen de gedachtengang van Görtzen uitwerken. De draagwijdte van dit tegenargument is echter niet beperkt tot de opvattingen van deze auteur. Het 'geraamte' van mijn bedenking is in beginsel van toepassing op de ideeën van *alle* anti-pedagogen (inclusief de anti-pedagogen *avant-la-lettre*, zoals misschien de Zweedse romanticus Ellen Key († 1926)) en is uit twee delen opgebouwd:

a. Omdat de anti-pedagoog de opvoeding als zodanig van de hand wijst, is het van belang te bepalen welk begrip van opvoeding hij hanteert of, anders gezegd, welke (descriptieve) betekenis hij aan de term 'opvoeding' toekent. Alleen dan weten we immers *waartegen* de anti-pedagoog zich afzet en kunnen we zijn radicale stellingname evalueren. Al snel zal dan blijken dat de anti-pedagoog (veelal impliciet) verschillende bgrippen van opvoeding gebruikt: enerzijds één of meer (relatief) gangbare begrippen en anderzijds één of meer (relatief) ongebruikelijke begrippen met een aanmerkelijk *beperktere* omvang. Omdat de anti-pedagoog zijn verschillende concepties van opvoeding niet duidelijk onderscheidt, lijkt het alsof zijn kritiek gericht is tegen de omvang van zijn gangbare begrip(pen) van opvoeding. Maar *in feite* gelden zijn bezwaren slechts voor de omvang van zijn afwijkende, ingeperkte begrip(pen) (vgl. paragraaf 2).
b. Vervolgens kan dan worden aangetoond dat de anti-pedagoog niet alleen (negatief) pleit voor de afschaffing van de opvoeding in de ongebruikelijke betekenis(sen) van het woord, maar dat hij daarenboven (positief) wel degelijk een vorm van opvoeden voorstaat in de meer gebruikelijke betekenis(sen) van deze term (vgl. paragraaf 3).

In andere woorden: als we de term 'opvoeding' in een min of meer gangbare zin gebruiken, dan zouden we kunnen stellen dat a. de anti-pedagoog zich niet verzet tegen de opvoeding zonder meer, maar slechts bezwaar aantekent tegen *bepaalde* opvoedingspraxeis, en b. de anti-pedagoog kan worden aangemerkt als een pleitbezorger voor andersoortige wijzen van *opvoeden*. Kenners van het werk van Theodor Litt zullen ongetwijfeld een zekere verwantschap bespeuren tussen zijn kritiek op het *Wachsenlassen* en mijn tweeledige bedenking tegen de anti-pedagogiek.

2 *Welk begrip van opvoeding heeft een anti-pedagoog?*

Ook Görtzen hanteert in zijn werk verschillende opvoedingsbegrippen. Ik zal enkele van deze begrippen (kort) bespreken en wel in een bepaalde volgorde: de begrippen zijn achtereenvolgens qua inhoud steeds rijker (de condities waaronder de term 'opvoeding' van toepassing is worden gaandeweg uitgebreid) en qua omvang steeds beperkter (de klasse van fenomenen waarop de term 'opvoeding' van toepassing is wordt allengs kleiner). Deze inventarisatie van begrippen maakt het mogelijk om te laten zien dat de aanval van Görtzen op *de* opvoeding in feite niet veel meer is dan een persuasieve truc.

In de soicale wetenschappen wordt de term 'opvoeding' veelvuldig gebruikt om te refereren aan de pogingen van de oudere generatie om de ontwikkeling van de jongere generatie in een wenselijk geachte richting te doen verlopen. Deze pogingen moeten worden opgevat als intentionele activiteiten, inclusief onthoudingen oftewel opzettelijke passiviteit. En deze activiteiten worden voltrokken met de bedoeling om a. aanwezige, wenselijk geachte disposities te ondersteunen of te versterken, b. afwezige, wenselijk geachte disposities te cultiveren of bij te brengen, en c. aanwezige, onwenselijk geachte disposities af te leren of te ontmoedigen (vgl. Brezinka 1974, p. 84)[1]. Omdat deze descriptieve definitie van 'opvoeding' vooral gangbaar is in de sociale wetenschappen, spreekt de filosoof William K. Frankena van 'the *social science* concept of education' (1973, p. 19-21).

Ook Görtzen hanteert een dergelijk opvoe-

dingbegrip. Dat blijkt enerzijds uit zijn definitie van 'opvoeding': 'Onder opvoeding versta ik de intentionele poging van volwassenen om de persoonlijkheid van kinderen en jongeren te ontwikkelen c.q. te veranderen' (1984, p. 20); en anderzijds uit zijn herhaalde typering van het opvoedingsproces in termen van 'opvoedings*middelen*' (waartoe de intentionele activiteiten van de opvoeder behoren) en 'opvoedigs*doelen*' (waartoe de disposities van kinderen en jeugdigen gerekend kunnen worden) (vgl. 1982, p. 160; 1982a, p. 11; 1984, p. 20-1). Voor dit 'wetenschappelijk' begrip van opvoeding zal ik het symbool O_w reserveren.

Op andere plaatsen in zijn werk introduceert Görtzen echter een ander begrip van opvoeding. Daar omschrijft hij de opvoeding als het *corrigerend* optreden van de volwassenen. Deze constateren 'dat er met de opvoedeling iets niet in orde is' (1984, p. 197), dat het ontwikkelingsverloop van de opvoedeling 'niet beantwoordt aan (hun) norm' (p. 35), of dat de opvoedeling afwijkt van 'het rechte pad' (p. 48). En vervolgens grijpt de opvoeder in om de gedragswijzen en disposities van het kind te corrigeren (p. 21, 188). Voortaan zal ik voor dit begrip van opvoeding het symbool O_c gebruiken.

Het interpreteren van het corrigerend optreden van volwassenen als een noodzakelijke voorwaarde voor het correcte gebruik van 'opvoeding' is zeker niet ongewoon. Als M. J. Langeveld de omslag van omgang in opvoeden (opvoeding?) toelicht, schrijft hij over het gedrag van het kind 'dat de ouders niet toelaatbaar achten' (1971, p. 36). En S. Strasser beschouwt de 'ontsporing van het jonge leven' zelfs als een wezenstrek van de opvoedingssituatie (1974, p. 60). Maar het punt is dat Görtzen met de introductie van deze conditie tegelijk een ander begrip van opvoeding invoert. O_c is qua inhoud rijker dan O_w (er wordt een extra conditie toegevoegd) en qua omvang beperkter (de klasse van O_c is slechts een subklasse van O_w). Talrijke situaties vallen immers wel onder O_w maar niet onder O_c, bij voorbeeld situaties waarin de opvoeder, zonder dat er sprake is van normafwijkend gedrag, het kind vormen van kennis en bepaalde vaardigheden bijbrengt; of situaties waarin de opvoeder reeds aanwezige, positieve gezindheden van het kind ondersteunt of bekrachtigt. Friedrich Schleiermacher († 1834) noemde deze pogingen 'unterstützende Tätigkeit', terwijl hij voor het corrigerend optreden van de opvoeder de uitdrukking 'gegenwirkende Tätigkeit' reserveerde (vgl. Hintjes 1981, p. 129)[2].

Er is nog een derde begrip van opvoeding in het werk van Görtzen aanwezig. En dit is, in tegenstelling tot 'O_w' en 'O_c', een tamelijk *on*gebruikelijk begrip. In sommige passages uit zijn publikaties wordt het opvoeden namelijk verbonden met *dwang* en *onvrijheid*. Als het kind wordt opgevoed, zo luidt daar de redenering, wordt het *per definitie* tot iets gedwongen dat niet in overeenstemming is met zijn wensen en verlangens: 'Dwang is inherent aan *alle* opvoedingshandelingen' (1984, p. 22; vgl. p. 21, 189, 197, 199). En het uitoefenen van dwang is *per definitie* een aantasting van de vrijheid van het kind, omdat het niet kan doen en laten waar het zelf zin in heeft: 'opvoeding creëert niet alleen onvrijheid, maar *is* onvrijheid' (1984, p. 23; vgl; 1982, p. 168)[3]. Dit begrip van opvoeding zal ik in het onderstaande met het symbool O_d aanduiden.

In vergelijking met O_c heeft O_d (op zijn beurt) een rijkere inhoud (omdat de conditie van dwang wordt toegevoegd) en een kleinere omvang (omdat de klasse van O_d een subklasse is van O_c). Neem bij voorbeeld de taaldaad van het adviseren, die volgens vele auteurs deel kan uitmaken van het opvoedend handelen (vgl. b.v. Bollnow 1959, p. 78-86). Als adviseur kan de opvoeder wel degelijk de bedoeling hebben om het gedrag van het kind te corrigeren (O_c is van toepassing). Maar hij probeert in het voltrekken van deze taaldaad met behulp van *rationele* middelen invloed uit te oefenen op zijn kind, hetgeen autoritaire druk of het dreigen met dwangmiddelen uitsluit (O_d is niet van toepassing) (vgl. Steutel 1982, p. 54)[4]. Of, om een ander voorbeeld te noemen, soms zal de opvoeder de activiteiten van het kind willen corrigeren door het te wijzen op de kwalijke gevolgen van zijn gedrag voor anderen (de zgn. inductie-techniek) (O_c is van toepassing). Als het kind als gevolg daarvan van deze gedragsvorm aflaat, gebeurt dit niet omdat het bevreesd is voor eventuele sancties, maar omdat zijn inzicht is verdiept of zijn empathisch vermogen is ontwikkeld (O_d is niet van toepassing).

Ten slotte een vierde begrip van opvoe-

ding, dat zeer ongebruikelijk is en op impliciete wijze wordt ingevoerd. Op talrijke plaatsen in zijn geschriften verbindt Görtzen de intentionele activiteiten van de oudere generatie met een aantal samenhangende (merendeels onbewuste) *motieven* en *attituden*. Kort en grof gezegd komt deze psychische achergrond van het ouderlijk ingrijpen op het volgende neer. De opvoeder is als kind geminacht en vernederd door zijn ouders. Door het ondergaan van deze vroegkinderlijke, traumatische ervaringen, heeft hij een scala van neurosen opgebouwd. Dit alles resulteert in de (onbewuste) neiging van de opvoeder om zijn kinderen op dezelfde wijze te behandelen (een soort herhalingsdwang). En 'de opvoedingshandeling vormt zijn belangrijkste vehikel voor het doorgeven van de eigen neurosen' (1984, p. 34). Opvoeding is dan ook de (onbewuste) reproduktie van 'traumatische gebeurtenissen uit de eigen kindertijd' (1982, p. 162; vgl. p. 153, 157; 1984, p. 32-4, 67, 155-6). Dit complexe motief gaat veelal gepaard met een onverdraagzame houding ten aanzien van de handel en wandel van de opvoedeling, een ernstig wantrouwen jegens de natuur van het kind en een ongebreidelde zucht tot veredeling van de jongere generatie: 'opvoeding is intolerant, wantrouwend, totalitair' (1982, p. 160; vgl. p. 161; 1984, p. 31-2, 34-8).

In deze passages wordt in feite een nieuw en ongewoon begrip van opvoeding ingevoerd. Datgene wat *soms* het geval is in de omgang tussen ouders en kinderen (het voltrekken van intentionele activiteiten die voortspruiten uit de aangestipte motieven en attituden) wordt hier onopvallend aangemerkt als een complexe voorwaarde voor het van toepassing zijn van de term 'opvoeding'[5]. En omdat dit gebruik van 'opvoeding' vooral wordt verbonden met (de overdracht van) neurosen ('opvoeden is zonder uitzondering een neurotisch afweermechanisme' (1984, p. 215)), zal ik voor dit opvoedingsbegrip het symbool O_n hanteren.

De inhoud van O_n is (op zijn beurt) aanmerkelijk rijker dan de inhoud van O_d (laat staan van O_c of O_w), omdat de boven aangeduide motieven en attituden ongemerkt als definiërende kenmerken van 'opvoeding' worden toegevoegd. En de omvang van O_n is aanzienlijk beperkter dan de omvang van O_d. Men kan immers moeilijk in rede volhouden dat iedere uitoefening van ouderlijke dwang een produkt is van deze dubieuze motieven en attituden.

Door deze vier begrippen van opvoeding te onderscheiden, kunnen we een belangrijke fout in de redenering van Görtzen aan het licht brengen. In talrijke passages (te veel om op te noemen) wijst hij op de kwalijke gevolgen van 'de opvoeding' voor de ontwikkeling van het kind: zijn zelfrespect en gevoelens van eigenwaarde worden ondergraven, zijn authentieke emoties en belevingen worden afgebroken, zijn creativiteit en leergierigheid worden aangetast, enzovoort. Mede onder invloed van zijn typering van de opvoeding in termen van O_w en O_c, lijkt het op het eerste gezicht alsof deze kritiek betrekking heeft op de opvoeding in de gebruikelijke betekenis(sen) van het woord. Bij nadere beschouwing blijkt evenwel, dat hij in deze passages de term 'opvoeding' bijna onveranderlijk gebruikt om te refereren aan de praktijken die verweven zijn met de eerder genoemde motieven en attituden. In andere woorden: doordat de descriptieve betekenis van de term 'opvoeding' tussen de regels door wordt veranderd in de richting van een ongebruikelijk opvoedingsbegrip, wordt de indruk gewekt dat de omvang van een min of meer gangbaar opvoedingsbegrip aan kritiek wordt onderworpen, terwijl verreweg de meeste inhoudelijke bezwaren in feite slechts betrekking hebben op de omvang van O_n. En dat lijkt verdacht veel op een persuasieve truc[6].

3 *Voor welke vormen van opvoeding pleit een anti-padagoog?*

Dat de inhoudelijke kritiek van Görtzen eigenlijk alleen gericht is tegen de gevallen van O_n, moge tevens blijken uit zijn verdediging van bepaalde vormen van opvoeding, in de meer gebruikelijke betekenis(sen) van deze term. Ik zal dit punt kort toelichten aan de hand van een drietal voorbeelden.

Ten eerste: het 'positieve niet-handelen' is het grondbeginsel van de anti-pedagogiek (vgl. 1982, p. 160; 1982a, p. 11). Op dit positieve niet-handelen is het begrip O_w van toepassing. Door zich opzettelijk passief op te stellen verwacht de anti-pedagoog dat het

kind zich in gunstige zin zal ontwikkelen, namelijk in de richting van een creatief, authentiek, humaan en onafhankelijk wezen. De anti-pedagoog pleit in dit verband derhalve voor het hanteren van bepaalde opvoedingsmiddelen (niet ingrijpen in de interne aangelegenheden van het kind) om bepaalde opvoedingsdoelen te bereiken (de genoemde reeks van psychische disposities).

Ten tweede: de anti-pedagoog beperkt zijn intentionele activiteiten echter niet tot de bovengenoemde onthoudingen. In strijd met zijn grondbeginsel, is hij wel degelijk een voorstander van positief *handelen* ten aanzien van kinderen, met name van allerhande vormen van 'unterstützende Tätigkeit'. Zo moet de opvoeder liefderijk en respectvol omgaan met zijn kind; zich empathisch opstellen jegens zijn kind; de handel en wandel van het kind actief bevestigen; het kind bewust maken van zijn vermogen tot zelfbepaling; een machtsvrije dialoog voeren met het kind; enzovoort (vgl. 1982, p. 155, 170; 1984, p. 139-41, 194-5). En ook op deze intentionele activiteiten (die in feite het spiegelbeeld vormen van de omvang van O_n) is O_w van toepassing. Door op deze wijzen met het kind om te gaan (opvoedingsmiddelen), hoopt de anti-pedagoog dat het kind zal uitgroeien tot een persoon met zelfrespect, zelfwaardering en zelfvertrouwen (opvoedingsdoelen). Görtzen spreekt in dit verband zèlf van een 'opvoedingsklimaat' waarvan 'de ontwikkeling van een gezond zelfbewustzijn afhangt' (1984, p. 148).

Ten derde: ook wat het positieve handelen betreft, beperkt de anti-pedagoog zich niet tot 'unterstützende Tätigkeit'. Hij pleit evenzeer voor het uitoefenen van '*gegenwirkende* Tätigkeit'. In tegenstelling tot de anti-autoritaire pedagogiek, omcirkelt de anti-pedagoog zijn eigen rechten en vrijheden die hij, op basis van het zogeheten *noodweerprincipe*, tegenover het kind verdedigt (vgl. 1982, p. 168-9, 171; 1984, p. 59, 60, 68, 100). De praktizering van het noodweerprincipe is niet alleen bedoeld voor de bescherming van de rechten der oudere generatie, het is tevens van belang 'voor de ontwikkeling van het kind' (1982, p. 169). Bovendien moet het kind niet alleen leren wat de rechten van de volwassenen zijn, ook zal het de rechten van andere kinderen moeten leren eerbiedigen (vgl. 1984, p. 60). Het hier bedoelde ingrijpen van de volwassenen valt onveranderlijk onder O_c. Want als het kind de rechten van anderen met voeten treedt, zal het gecorrigeerd moeten worden (misschien zelfs wel met behulp van dwang). Door dit corrigerend optreden van de opvoeder (opvoedingsmiddel) leert het kind wat de wederzijdse rechten en plichten zijn (opvoedingsdoel). En wat is dat anders dan een poging om de deugd van rechtvaardigheid te cultiveren? Zo zien we, hoe de anti-pedagoog zich ten leste ontpopt als een pleitbezorger voor de morele opvoeding.

Noten

1. Afgezien van het gegeven dat Brezinka het gebruik van de termen 'opvoeder' en 'opvoedeling' niet wil beperken tot de leden van de oudere en de jongere generatie (vgl. 1974, p.92-4), is hij een bekend voorstander van een dergelijk opvoedingsbegrip, althans voor zover het de opvoedingswetenschap betreft. Ook hij rekent bepaalde vormen van opzettelijke passiviteit tot de klasse van opvoeding; 'Es ist für den Inhalt des Erziehungsbegriffes wesentlich, dass er mit dem Merkmal der Handlung auch *das 'gewollte Unterlassen und Dulden' einschliesst'* (p. 72).
2. Görtzen maakt een onderscheid tussen *aanvullende* en *substantiële* opvoeding (vgl. 1982, p. 165; 1984 p. 62, 95, 220-1). Alhoewel dit onderscheid nogal vaag blijft, is het begrip van substantiële opvoeding waarschijnlijk verwant aan O_c.
3. Görtzen hanteert een soort *animaal* vrijheidsbegrip: we zijn vrij als we onze behoeften en neigingen kunnen botvieren, ongeveer zoals een vrije vogel of een scharrelkip. *Humane* vrijheid bestaat echter in het praktizeren van waarden en principes waaraan de actor zich gebonden weet (vgl. Steutel 1982, p. 156-65). Het is deze vorm van vrijheid die in de geesteswetenschappelijke pedagogiek als een algemeen doel van de opvoeding wordt aangemerkt (vgl. Hintjes 1981, p. 138-43). In zijn retoriek verwart Görtzen deze twee vrijheidsbegrippen (vgl. 1981, p. 168; 1984, p. 23-4).
4. Soms suggereert Görtzen dat *alle* gevallen van O_c dwang impliceren, omdat het kind weet 'dat de opvoeder een onaangename ervaring in het vooruitzicht stelt als het niet voldoet aan diens verwachtingen of eisen' (1984, p. 22). Dit is een drogreden, want a. het gegeven dat de opvoeder dwangmaatregelen overweegt als andere middelen geen effect sorteren, maakt deze middelen nog niet *zelf* tot dwangmaatregelen,

en b. een opvoeder kan deze andere middelen gebruiken *zonder* van plan te zijn om, indien het gewenste effect uitblijft, dwangmaatregelen toe te passen. Op soortgelijke wijze is het een drogreden om alle pedagogische taaldaden te herleiden tot bevelen, zoals Von Braunmühl doet (vgl. 1984, p. 227).

5. In het voetspoor van Miller lijkt Görtzen soms de opvatting te huldigen dat alle (of in ieder geval de meeste) instanties van O_c of O_d *in feite* verbonden zijn met de desbetreffende attituden en motieven. Dan functioneren deze psychische factoren niet als *definiërende* kenmerken van de *term* 'opvoeding', maar als (universele) *begeleidende* kenmerken van het *fenomeen* opvoeding, in de betekenis van O_c of O_d. Dit zou betekenen dat alle opvoeding, in de zin van O_c of O_d, in feite een vorm van neurosenoverdracht e.d. is. En voor zo'n onaannemelijke opvatting bestaat natuurlijk geen voldoende empirisch bewijsmateriaal. Daarom houd ik het er op, dat in de bedoelde passages datgene wat *soms* een begeleidend kenmerk is, impliciet als definiërend kenmerk wordt ingevoerd.
6. Deze truc is verwant aan de persuasieve definitie, zoals uitgelegd door Stevenson (vgl. 1979, p. 206 e.v.). Doordat een spreker of schrijver de descriptieve betekenis van een term verandert, wordt de attitude van een hoorder of lezer op non-rationele wijze in positieve of negatieve richting omgebogen.

Literatuur

Bollnow, O. F., *Existenzphilosophie und Pädagogik,* Stuttgart/Berlin: 1959[4].

Brezinka, W., *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge.* München/Basel: 1974.

Frankena, W. K., The concept of education today. In: J. F. Doyle (Ed.), *Educational judgments. Papers in the philosophy of education.* London: 1973.

Görtzen, R., Onderdrukking en bevrijding van het kind. In: B. Spiecker, B. Levering en A. J. Beekman (red.), *Theoretische pedagogiek.* Meppel/Amsterdam: 1982.

Görtzen, R., Alice Miller, 'zwarte pedagogiek' en psychoanalyse. *Intermediair,* 1982a, *18,* nr. 33.

Görtzen, R., Wèg met de opvoeding. Janusz Korczak, de Karl Marx van het kind. *Intermediair,* 1983, *19,* nr. 46.

Görtzen, R., *Weg met de opvoeding. Met een keuze uit het werk van Janusz Korczak, Ekkehard von Braunmühl en Alice Miller,* Meppel/Amsterdam: 1984.

Hintjes, J., *Geesteswetenschappelijke pedagogiek.* Meppel/Amsterdam: 1981.

Langeveld, M. J., *Beknopte theoretische pedagogiek.* Groningen: 1971.

Steutel, J. W., *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal.* Montfoort: 1982.

Stevenson, C. L., *Ethics and Language.* New Haven/London: 1979 (reprint of the 1944 ed.).

Strasser, S., *Opvoedingswetenschap en opvoedingswijsheid.* 's-Hertogenbosch: 1974[10].

Curriculum vitae

J. W. Steutel (geb. 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. Hij promoveerde in 1982 op het proefschrift *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal.*

Adres: Bovenkruier 49, 1035 AC Amsterdam

Manuscript aanvaard 8-10-'85

Summary

Steutel, J. W. 'Down with education?' *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 122-127.

In this article one (fundamental and complex) objection against the so-called anti-pedagogics is raised. This objection is amplified and elaborated in confrontation with the train of thought of the Dutch anti-pedagogue René Görtzen.

Opvoeding: kruispunt van kindvijandige wegen

Reactie op J.W. Steutel: 'Weg met de opvoeding?'

1 *Inleiding**

Steutel (1986) levert vooral immanente kritiek op mijn boek *Weg met de opvoeding*. Zijn opvoedingsideologie wordt niet direct tegenover mijn anti-pedagogische denkbeelden geplaatst en evenmin mengt hij openlijk (!) pedagogische vooroordelen in zijn kritiek. Zo'n benadering zuivert de discussie, maar laat zeker in dit geval belangrijke uitgangspunten en wezenlijke stellingen van de anti-pedagogiek ongemoeid. Er wordt niets gezegd over mijn kritiek op dé steunpilaar van het opvoedingsdenken, namelijk het axioma dat kinderen pas door opvoeding mens worden. Ook wordt niet ingegaan op de opvoedingswerkelijkheid, haar 'zwarte geschiedenis' en de kindvijandigheid van onze samenleving, terwijl ik daaraan toch een belangrijk deel van mijn bewijslast ontleen voor mijn stelling dat kinderen onderdrukt en geminacht worden. De discussie met Steutel vindt dan ook onvermijdelijk plaats op een niveau waar niet over uitgangspunten of de werkelijkheid, maar primair over begrippen wordt gedisputeerd. Door zijn fijnzinnige, maar daarom niet minder onjuiste redenering creëert hij ogenschijnlijk onverwachte ontmoetingen tussen mijn uiteenlopende beschrijvingen van het opvoedingsbegrip. Daarbij gaat hij zó analytisch te werk dat hij het onscheidbare scheidt en, wat erger is, de strekking van mijn boek kwijtraakt. Zo bestempelt hij mij als een 'pleitbezorger voor de morele opvoeding', terwijl ik – zo wil de ironie – momenteel een opstel over de immoraliteit van de morele opvoeding voorbereid. Steutel heeft 'geen goede verklaring' voor de grote belangstelling voor het anti-pedagogisch gedachtengoed. Voordat wordt ingegaan op het 'fundamenteel en samengestelde bezwaar' van mijn opponent, wil ik in het kort iets zeggen over de diepere oorzaken van deze belangstelling.

Debet daaraan lijken mij in de eerste plaats de huidige radeloosheid en onzekerheid ten aanzien van de opvoeding van kinderen. De pedagogische praktijk heeft in toenemende mate haar vaste oriënteringspunten verloren. Religieuze en maatschappelijke normen en waarden zijn in discrediet gebracht of hebben althans goeddeels hun bindende kracht verloren. Er is in de loop van de jaren zestig een vacuum ontstaan dat de eigentijdse pedagogiek niet heeft weten te vullen. Integendeel, door de fundamentele opvoedingsvragen niet meer te stellen, laat staan te beantwoorden, verbrak zij de relatie met de praktijk. Een pedagogische verzetsbeweging, die deze ontwikkeling aan de kaak had kunnen stellen – en daarbij denk ik met name aan de kritische pedagogiek (vgl. Miedema) – ontbrak, zodat de cultureel-maatschappelijke crisis ongehinderd kon omslaan in een opvoedingscrisis. Er ontstond een weefsel van elkaar tegensprekende pedagogische verklaringen en praktische raadgevingen. Daarnaast verloor het begrip 'kind' in de theorieontwikkeling in toenemende mate zijn werkelijkheidsgehalte. Deze laatste constatering is geen theorie- of wetenschapsvijandigheid mijnerzijds alswel het aanwijzen van een fundamentele armoede van het pedagogisch onderzoek. Over dit abstractisme merkt Bettelheim op: "'Het grootste manco ligt volgens mij in het feit dat het onderzoek zó abstract is dat elke relatie tot de alledaagse werkelijkheid van kinderen ontbreekt... Ik bedoel, men zou de natuurlijke omgeving van kinderen moeten bestuderen en proberen te begrijpen'. Pijnlijk is ook Bettelheims conclusie, dat 'vanuit het kind bezien er door de pedagogiek en ontwikke-

* De indeling van mijn weerwoord heb ik afgestemd op de door Steutel gehanteerde indeling in paragrafen.

Pedagogische Studiën 1986 (63) 128-135

lingspsychologie weinig tot stand is gebracht' (Bettelheim, 1981). Als gevolg van voornoemde ontwikkelingen gaf de pedagogische discipline haar discursieve rationaliteit prijs, dat wil zeggen dat zij, anders dan bijvoorbeeld de geesteswetenschappelijke pedagogiek, de opvoedingspraktijk geen handelingsrationaliteit meer bood (vgl. Winkler, 1985). De 'pedagogische omnipotentie' brokkelde af met als gevolg dat naar alternatieven werd gezocht. Deze werden aanvankelijk ondermeer in de anti-autoritaire pedagogiek gevonden en daarna, toen deze richting op haar retour was, in de anti-pedagogiek.

Anders dan alle voorafgaande pedagogische denk- en handelingstradities zoekt de anti-pedagogiek *direct* aansluiting bij de leefwereld van het kind met behoud van een subject-subjectrelatie, waarbij niet de theorievorming maar het geluk en welzijn van het kind centraal staan. Zo legt zij, wat de reconstructie van de kindertijd betreft, geen nadruk op datgene wat overeenkomstig de theorie en/of empirisch toegankelijk is, maar stelt zij de *gevoelens* van toen en de (her)beleving centraal. Dat bijvoorbeeld het werk van Miller zo'n zuigkracht uitoefent, komt dan ook omdat door middel van haar boeken weer iets van de kinderlijke gevoelens kan worden ontdekt. Gevoelens die *toen* verloochend en zelfs verdrongen moesten worden omdat de aanpassing aan de eisen en verwachtingen van hun opvoeders de enige mogelijkheid was de ouderlijke liefde en aandacht te behouden. Gevoelens die ook *nu*, in het volwassen bestaan, niet toegankelijk zijn, daar de samenleving, die leeft van mensen die zich laten misbruiken en manipuleren, de bewustwording ervan tegenwerkt. Zelfs het universitaire socialisatieproces van studenten in de pedagogiek brengt het kind in hun niet tot spreken. Mij is uit contacten met studenten althans gebleken dat de anti-pedagogische literatuur wel toegang verleent tot de eigen kindertijd. Om met Korczak te spreken: deze studenten ontdekten dat zij in hun studie van het kind niet alleen staan, maar over een wonderbaarlijke bondgenoot, een tovenaar zelfs beschikken: hun eigen jeugd (Korczak, p. 157).

Deze nadruk op de subjectiviteit beoogt overigens geen subjectivering van algemeen maatschappelijke problemen. De anti-pedagogische weg is zeker geen enkele reis naar de innerlijkheid. Het ik van de mens vormt immers niet het centrum van de wereld en kan evenmin worden opgevoerd als bron van alle maatschappelijke ellende. Maar *de aanvaarding* van de destructie en *de aanpassing* aan het vervreemde leven, dat zijn geen processen die zich *buiten het subject* om voltrekken. Deze liggen in de stuctuur van het subject zelf en wel vanaf zijn vroegste jeugd. Niet omdat de stilzwijgende acceptatie van de bestaande werkelijkheid is aangeboren, maar omdat deze door de opvoeding onmerkbaar in het kind wordt geplant en daar ontwikkeld.

De aantrekkingskracht van de anti-pedagogiek hangt voorts samen met haar afzwering van het toekomstdenken. Door middel van bijvoorbeeld het werk van Kuijer, *Het geminachte kind* (inmiddels 9de druk!) ontdekken volwassenen dat de toekomst, die hun als kind beloofd werd en waartoe zij werden opgevoed, leeg is. Het 'Beloofde Land' bleek een schaduwbeeld dat nimmer kan worden betreden. Zij voelen zich dan ook door het pedagogisch denken en handelen bedrogen en stellen vast dat hun kinderjaren zonder enige noodzaak met de toekomst werden belast, een last die zij ook nu nog dragen (vgl. Görtzen 1984, p. 96-97). Anders gezegd: toen zij kind waren stond de toekomst, die door anderen was ingevuld, hun heden in de weg; nu zij volwassen zijn wordt hun huidige dag belemmerd door hun verleden: toen mochten zij het heden niet consumeren, nu kunnen ze het niet meer. De anti-pedagogiek breekt met de imperatieve pedagogische toekomstideeën omdat de toekomst nooit kan worden gewonnen en als men dat toch probeert, hooguit het heden verloren kan gaan.

Er is nog een andere reden waarom de opvoeding niet langer in het toekomstdenken kan worden verankerd. Vroeger konden ouders zich nog pedagogisch verantwoordelijk stellen voor het kind, omdat de toekomst nog *maakbaar* was. In onze tijd kan dat nauwelijks meer: Het toegenomen staatsinterventionisme en de enorme invloed van de massamedia, met name de televisie (vgl. Postman), hebben voor een belangrijk deel het opvoedings- en socialisatieproces overgenomen. Hoewel ik me zeker niet onverdeeld achter de vervanging van opvoeders door het medium televisie schaar, biedt deze ontwik-

keling perspectief voor de afschaffing van de opvoeding. In ons elektronisch tijdperk wordt het kind steeds minder kind waardoor de noodzaak om op te voeden als het ware van binnenuit wordt ondergraven. De verdwijning van het kind stuit uiteraard op de nodige weerstand (vgl. Postman en Winn), maar is tegelijkertijd aantoonbaar welkom. Zelfs de liberale pedagoog Giesecke pleit in zijn laatste boek (1985) voor een vergaande afschaffing van de opvoeding (p. 78) en de benadering van het kind als een steeds groter wordende 'kleine volwassene' (vgl. p. 10 e.v.) En ook hij constateert dat tegenwoordig ouders machteloos staan tegenover de toekomst van hun kind en dat daarmee de opvoeding veel van haar bestaansrecht verliest (p. 23). Wat Giesecke hier stelt, wordt door anti-pedagogen al meer dan een decennium beweerd en ook door steeds meer volwassenen ervaren: de toekomst van het kind is niet langer calculeerbaar. De enorme jeugdwerkloosheid is daarvoor een schrijnend bewijs. Met haar nadruk op het heden biedt de anti-pedagogiek een welkome verlichting van de pedagogische last: ouders én kinderen hoeven niet langer gebukt te gaan onder pogingen een ontastbaar geworden toekomst via (pedagogische) ingrepen grijpbaar te maken. Deze breuk met het toekomstdenken vormt m.i. een belangrijke trekpleister voor de anti-pedagogiek. In deze mening sta ik niet alleen. Ook Winkler, een criticus van de anti-pedagogiek, deelt dit standpunt. Maar volgens hem willen volwassenen zich enkel uit gemakzucht van de toekomst van hun kinderen ontdoen. Een soortgelijk geluid vinden we in Groenendijks onlangs gepubliceerde studie over de visie van Petrus Wittewrongel op de christelijke huishouding. Ook hij ondermijnt de anti-pedagogiek door haar te karakteriseren als 'een welkome rationalisatie voor intellectuelen, die het ontbreekt aan tijd of moed om kinderen op te voeden' (stelling 7). Een kritische reflectie op de conservatieve leus '*moed* om op te voeden' valt buiten het bestek van dit opstel. Wel wil ik opmerken dat naar mijn smaak het creëren van een opvoedingsvrije relatie in onze gepedagogiseerde samenleving heel wat meer moed vraagt. Dat zo'n opvoedingsvrije relatie kan dienen als een rationalisatie om minder tijd en aandacht aan kinderen te besteden is onzinnig. De anti-pedagogiek tracht de pedagogische bemoeizucht van volwassenen af te schaffen en niet de aandacht en tijd die zij aan kinderen besteden. Wie de anti-pedagogiek ziet als een mogelijkheid om gelegitimeerd kinderen te verwaarlozen heeft niets van haar uitgangspunten en doelstellingen begrepen. Mijn persoonlijke ervaring is dat het (zogenaamde) tijdgebrek om met kinderen om te gaan in een opvoedingsvrije relatie juist afneemt.

2 *Welk begrip van opvoeding heeft een anti-pedagoog?*

Volgens Steutel hanteer ik een viertal opvoedingsbegrippen die qua inhoud steeds rijker en qua omvang steeds beperkter worden. In zijn analyse meent hij gebruik te moeten maken van symbolen als O_w, O_c, O_d en O_n, die suggereren dat er een logische redenering wordt opgebouwd. Dit laatste is helaas, zoals ik nu zal aangeven, geenszins het geval.

a. + b. Opvoeding als intentionele poging van volwassenen om de persoonlijkheid van kinderen en jongeren te ontwikkelen c.q te veranderen (= O_w) *en: Opvoeding als corrigerend optreden van volwassenen* (= O_c)

Het opvoedingsbegrip O_w behoeft geen *inhoudelijke* toelichting daar het bij Steutel in een goed blaadje staat. Met betrekking tot O_c wil ik opmerken dat ik naar mijn smaak nergens aanleiding heb gegeven tot de conclusie dat O_c van O_w kan worden losgekoppeld. Ook stel ik nergens dat *álle* opvoedingshandelingen *corrigerend* van aard zijn. Er zijn bijvoorbeeld intentionele pogingen van de kant van opvoeders om bij het kind wenselijk geachte disposities te *ontwikkelen*. Zulke opvoedingspogingen behoren tot O_w en kunnen zeker niet worden ondergebracht bij het corrigerend optreden. Wel merk ik passim op dat in een opvoedingssfeer, waarin het kind moet voldoen aan opvoedingsdoelen en dus moet beantwoorden aan pedagogische waarden en normen, inmenging in de interne aangelegenheden en de innerlijkheid van het kind onvermijdelijk is. Deze inmenging, dus bemoeienis van de kant van de opvoeder, welke in de regel geleid wordt door de maxime dat hij beter dan het kind

weet wat goed voor hem is, bestaat niet alleen uit het aanbrengen van correcties (='gegenwirkende Tätigkeit', bijvoorbeeld door middel van straf). Ook de pedagogische ondersteuning, die beoogt reeds aanwezige, positieve gezindheden van het kind te ondersteunen of te bekrachtigen, is een vorm van inmenging (='unterstützende Tätigkeit', bijvoorbeeld door middel van beloningen). Indien men het kind prijst of beloont, omdat het beantwoordt aan onze pedagogische normen en waarden, accepteert men hem alleen omdat hij aan de verwachtingen en wensen voldoet. Het belonen en prijzen van kinderen zijn zeer zeker elegantere opvoedingsmiddelen dan het straffen. Ook het kind zelf zal de beloning ongetwijfeld aangenamer vinden. Opvoeders en nog meer pedagogen kiezen echter niet dáárom voor de beloning als opvoedingsmiddel, maar gewoon omdat gebleken is dat een positieve bekrachtiging meer effect sorteert. Ook aan dergelijke 'ondersteunende activiteiten' ontbreekt met andere woorden het respect voor het kind zoals het is: net als het corrigerend optreden maken zij deel uit van het pedagogische veredelingsprogram.

Uiteraard rust niet op alle beloningen en loftuitingen een anti-pedagogisch taboe. Als een volwassene zich los van een of ander opvoedingsdoel verheugt over wat het kind doet of zegt, als hij zijn spontane gevoelens laat blijken zonder het kind te willen veranderen of veredelen, zal het kind duidelijk voelen dat het geaccepteerd wordt zoals het is en zich verheugen over positieve reacties. Het is onontkoombaar dat het kind door deze reacties toch beïnvloed zal worden. Daar is echter niets op tegen, want mensen beïnvloeden elkaar zodra ze met elkaar interacteren (daarvoor dadelijk meer). Ik richt mij dan ook niet tegen de beïnvloeding als zodanig, maar tegen pedagogische, dus intentionele beïnvloedingspogingen om bij het kind, tegen de achtergrond van opvoedingsdoelen en met behulp van opvoedingsmiddelen als straf en beloningen, gewenste persoonlijkheidsstructuren te ontwikkelen c.q. ongewenste te veranderen. Ter verdediging van haar schijngestalte nemen opvoeders en pedagogen begrippen als autonomie en mondigheid in hun opvoedingsprogram op. Maar ook deze, mij niet onsympathieke begrippen kunnen niet verhullen dat de voornoemde intentionele opvoedingshandelingen ongewenste penetraties van het zieleleven van het kind zijn.

Kortom, anders dan Steutel ben ik van mening dat ook ondersteunende *opvoedings*activiteiten infiltrerend van aard zijn. Daar dit ook in *Weg met de opvoeding* wordt aangegeven, had hij eigenlijk niet vier maar vijf opvoedingsbegrippen moeten onderscheiden (in zijn symboliek: O_o). O_c alsook O_o vormen echter géén *aparte opvoedingsbegrippen* maar zijn preciseringen van O_w. Datzelfde geldt voor de hierna te bespreken 'opvoedingsbegrippen' O_n en O_d. Ik hanteer slechts één opvoedingsbegrip en dat is O_w, hetgeen door Steutel correct wordt weergegeven. Dat begrip heb ik onder de anti-pedagogische microscoop gelegd en daarbij ben ik niet synthetisch maar analytisch te werk gegaan.

c. *Opvoeden als neurotisch afweermechanisme* ($=O_n$).

Steutel acht O_n een nieuw en ongewoon begrip van opvoeding, daar 'datgene wat *soms* het geval is in de omgang tussen ouders en kinderen (...)' in mijn boek wordt aangemerkt 'als een complexe voorwaarde voor het van toepassing zijn voor de term "opvoeding"'.

Het verbaast mij niet dat mijn poging om de opvoeding *ook* te ontleden vanuit *de persoon* van de opvoeder, *ongewoon* wordt genoemd. Pedagogen zoeken het antwoord op de vraag naar noodzaak, aard en betekenis van de opvoeding(shandeling) overwegend *bij het kind,* dat immers op opvoeding is aangewezen en moet beantwoorden aan opvoedingsdoelen, alsook in de *situatie*, die tot pedagogisch handelen noodzaakt omdat het kind niet voldoet of gecorrigeerd moet worden. De 'lachende derde' is de opvoeder zelf, die als (een) 'geheime bron' van de opvoedingshandeling buiten schot blijft. In de regel trekt hij slechts dan de aandacht en wordt zijn persoon ter discussie gesteld, als er sprake is van aantoonbaar *lichamelijk letsel.* Het hoogtepunt van het fysiek geweld tegen kinderen ligt gelukkig achter ons – hoewel elk jaar toch nog zo'n 12.000 kinderen lichamelijk mishandeld worden. De pedagogisering als disciplinering (Foucault) en kolonisering (Habermas) en het daaraan gekoppeld 'psy-

chisch geweld' neemt echter in omvang en intensiteit toe. Dit geweld, dus de geestelijke wreedheden die niet de huid maar de ziel van het kind raken, staat naar mijn smaak niet los van degene die het toepast.

Wat de opvoeder beweegt om kinderen op te voeden, moet zeker in verband worden gebracht met de heersende opvoedingsideologie en met allerlei normen en waarden die aan ons samen-leven ten grondslag liggen. Ik ontken niet dat daarbij edele en humane overwegingen een rol kunnen spelen. Ik ben er zelfs van overtuigd dat verreweg de meeste opvoeders 'het zo goed bedoelen' en het beste met hun kind voorhebben – iets wat in *Weg met de opvoeding* wellicht te veel op de achtergrond is geplaatst, waardoor de indruk wordt gewekt dat volwassenen willens en wetens een opvoedingsoorlog tegen het kind voeren. Maar dat neemt niet weg dat achter opvoedingshandelingen *ook* in min of meerdere mate uiteenlopende behoeften van volwassenen schuil gaan. Tot deze behoeften rekent Miller (p. 101): de onbewuste behoefte vroeger doorgemaakte vernederingen dóór te geven, het vinden van een uitlaatklep voor de afgeweerde emoties, het bezit van een beschikbaar en manipuleerbaar levend object, het in stand houden van de eigen afweer (dus de idealisering van de eigen kindertijd en van de ouders), de angst voor de vrijheid (vgl. het gelijknamige werk van Erich Fromm), de angst voor de terugkeer van alles wat verdrongen is en ten slotte de wraak voor de geleden pijn. Aan deze opsomming dient meteen te worden toegevoegd dat niet *alle* achterliggende behoeften in *elke* opvoedingshandeling een *even grote rol* spelen. Maar dat de opvoeding in verband moet worden gebracht met de opvoeder en zíjn behoeften, ervaringen en vooroordelen, acht ik niet, zoals Steutel aangeeft, *ongewoon*. Ongewoon en bijzonder kortzichtig is de ontkenning of het bagatelliseren van deze samenhang.

Ten aanzien van de geuite kritiek op het opvoedingsbegrip O_n de volgende slotopmerking. Zoals hierboven aangegeven, stelt Steutel dat ik 'datgene wat soms het geval is *in de omgang* tussen ouders en kinderen (het voltrekken van *intentionele activiteiten die voortspruiten uit de aangestipte motieven en attituden*) (curs. R.G.), zie als een complexe voorwaarde voor het van toepassing zijn van de term opvoeding'. Deze constatering is onjuist en ook zeer ongebruikelijk, daar *de omgang* tussen ouder en kind juist los staat van 'het voltrekken van intentionele activiteiten'. Zodra wij intentioneel handelen verlaten wij de omgang en voeden wij op, hetgeen door Langeveld een *omzetting* van een omgangssituatie in een opvoedingssituatie wordt genoemd. Er kan bijgevolg niet worden gesteld dat wij *in de omgang* opvoeden. Dat betekent overigens niet dat de omgang tussen ouders en kinderen per se neurose-vrij is: ook in de omgang kunnen eigen traumatische ervaringen e.d. worden gereproduceerd zonder dat er dan automatisch sprake is van opvoeding. Wij voeden op zodra wij intentionele pogingen doen de persoonlijkheid van kinderen en jongeren te ontwikkelen c.q. te veranderen. En deze opvoedingshandelingen zijn neurotisch, omdat het opvoeden als zodanig al op een collectieve neurose duidt, terwijl ze daarnaast ook het belangrijkste, zij het niet enige vehikel vormen voor het doorgeven van eigen biografisch bepaalde neurosen.

d. *Opvoeding is dwang* (= O_d)

Mijn gelijkschakeling van opvoeding met dwang is volgens Steutel ongebruikelijk alsook onjuist. Laat ik voorop stellen dat het ongebruikelijke van iets nog niets zegt over de juistheid ervan: achter (?) ons liggen tijden dat vrouwen rechteloos waren en de vereenzelviging hiervan met onderdrukking en dwang hoogst ongebruikelijk was. De identificatie van opvoeding met dwang is echter niet nieuw en dus minder ongebruikelijk dan wordt gesuggereerd.

De filosoof Kant wees al in zijn postuum verschenen colleges over opvoeding op de onlosmakelijke samenhang tussen opvoeden en gebruik van dwang. Een van de grootste problemen van de opvoeding is volgens hem 'wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig' (Kant, p. 711). Zodra het kind op zijn weg naar de volwassenheid (dé vrijheid) vrijwillig (lees: uit plichtsbesef) doet wat hij moet doen, zijn opvoeding en dwang overbodig. Dat verandert zodra hij daarvan afwijkt (vgl. Oelkers/Lehmann, p.113).

In onze ogenschijnlijk kindvriendelijke

tijd is de aan de opvoedingshandeling inherente dwang, waarover Kant spreekt, voor een belangrijk deel 'ondergronds gegaan'. Ouders bevelen minder en praten meer met hun kinderen. Het ligt voor de hand om hieruit te concluderen dat de bevelshuishouding inmiddels heeft plaatsgemaakt voor een onderhandelingshuishouding (vgl. De Swaan). Ik ben daarentegen van mening dat wij het overgangspunt van bevel naar machtsvrije communicatie nog lang niet hebben overschreden, hoewel een zekere nadering moeilijk ontkend kan worden. Zo beginnen in vergelijking tot vroeger veel meer opvoedingshandelingen met een verzoek. Maar, indien het kind hier niet vrijwillig op in gaat, blijkt al gauw dat het verzoek om iets te doen of na te laten, geen open vraag of uitnodiging, maar een versluierd bevel was. De pedagogische druk neemt dan ook toe als het kind in zijn afwijzing volhardt, waarbij de aanvankelijk verborgen dwang manifest wordt in de vorm van dreigementen of chantage. Indien het kind zich door deze 'pedagogische wapens' niet laat dwingen, is de opvoedingsoorlog een feit, en kan na afloop van de strijd de statistiek met betrekking tot het mishandelde en weggelopen kind, het vandalisme en de zelfmoord(pogingen) onder kinderen en jongeren worden bijgesteld.

Als ik stel dat dwang inherent is aan *alle* opvoedingshandelingen doel ik bijgevolg niet alleen op de 'zichtbare dwang', zoals die in de gebruikmaking van opvoedingsmiddelen als straf ligt, maar ook en vooral op de latente, sluimerende dwang, die zich manifesteert zodra het gat tussen opvoedingsdoel en kind gedicht moet worden. Deze dwang wordt door kinderen zelfs al gevoeld, wanneer hij (nog) niet concreet wordt uitgeoefend.

Weerlegbaar is ook Steutels tegenbewijs voor mijn onderhavige these. Hij verwijst namelijk naar het geven van advies aan kinderen, door hem geduid als een opvoedingshandeling. De opvoeder probeert door middel van zijn advies invloed uit te oefenen op het kind zonder daarbij gebruik te maken van dwangmiddelen. Ziehier, aldus Jan Steutel, een opvoedingshandeling waarop O_d niet van toepassing is. Op dit punt adviseer ik mijn opponent enkele verspreide passages van mijn boek te herlezen (vgl. p. 43, 62, 95 en 199). Daarin geef ik aan dat men kinderen ook opvoedingsvrij kan informeren. Als men een kind raadgevend ter zijde staat en hem op dingen wijst die hij (nog) niet zelf ziet of kan overzien, *ondersteunt* men hem. Men biedt hem als het ware een arm aan waarop hij kan steunen, zonder hem iets voor te schrijven of zijn zelfbepalingsrecht aan te tasten. Natuurlijk beïnvloedt men kinderen met zijn advies, maar zij blijven in laatste instantie zelf de oorzaak van hun handelingen of beslissingen. Het geven van een advies is alszodanig nog géén opvoedingshandeling. Een *pedagogisch* advies is zelfs een contradictio explicita, daar een raadgeving dwang uitsluit.

Wat voorheen gesteld is met betrekking tot het verzoek, is ook van toepassing op het adviseren van kinderen: een advies dat niet van meet af aan gedragen wordt door respect voor het zelfbepalingsrecht van het kind bevat reeds de kiemen van dwang en onderdrukking. Veel kinderen zullen het door opvoedingsintenties geleide advies ter harte nemen, zij het niet op basis van vrijwilligheid en eigen inzicht, maar omdat ze uit ervaring weten dat anders de in het advies gelegen latente dwang, manifest wordt. Met andere woorden, zodra de taaldaad van het adviseren deel uitmaakt van het opvoedingshandelen, is er sprake van dwang, ook als deze (nog) niet concreet tegen het kind wordt gebruikt. Steutel brengt hier tegenin dat de opvoeder 'in het voltrekken van deze taaldaad met behulp van *rationele* middelen (weliswaar) invloed probeert uit te oefenen op zijn kind', maar dat dit 'autoritaire druk of het dreigen met dwangmiddelen uitsluit'. Met dit soort opmerkingen wordt niet alleen de ware aard van de opvoedingshandeling verhuld. Ook ligt hieraan een naïef geloof in rationaliteit ten grondslag, iets wat men name door postmoderne auteurs als Lyotard en Foucault aan de kaak wordt gesteld. Maar ook zonder de beginselen van het Aufklärungsdenken prijs te geven, kan worden vastgesteld hoe het toenemend gebruik van rationele middelen is omgeslagen in een fijnmazige beheersing van de mens door de mens. De modernisering van het pedagogisch denken is met andere woorden een rationalisering waarin de instrumentele rede haar triomfen viert: wij hebben het kind gereduceerd tot zijn functioneren binnen het gezin en op school, zijn substantialiteit als mens vervangen door zijn functionaliteit als kind en – om

een frase van Adorno te gebruiken – zijn niet-identiteit in de plaats van zijn identiteit gesteld. Tegen deze achtergrond zijn de 'rationele middelen' die Steutel wil gebruiken hooguit *instrumenten*, die de greep op het kind moeten versterken.

3 *Voor welke vormen van opvoeding pleit een anti-pedagoog?*

Contra principia negatem disputari non potest: men kan niet redeneren met iemand die de beginselen ontkent. Steutel ontkent ze niet alleen maar verkracht ze zelfs. Zo probeert hij op indelicate wijze mij het gebruik van een 'animaal vrijheidsbegrip' aan te wrijven, dat hij van toepassing acht op scharrelkippen. Mijn opponent blijkt in dit opzicht te hebben gelezen zonder te begrijpen. Ook plaatst hij daarmee zijn eigen vrijheidsbegrip in een vreemd daglicht: een scharrelkip is immers slechts *vrij* om eieren te leggen en belandt, zodra haar produktie stopt, op het bord van Steutel en, naar ik aanneem, niet uit vrije wil.

Voorts wordt beweerd dat ik tóch bepaalde vormen van opvoeding hanteer, waarmee hij wil aangeven beter dan de auteur zelf het boek *Weg met opvoeding* te begrijpen! Zo stelt hij dat men door zich *opzettelijk* passief op te stellen en niet in te grijpen in de interne aangelegenheden van het kind, toch opvoedt. In het verlengde hiervan bestempelt hij het positieve niet-handelen alsook het noodweerprincipe als opvoedingsmiddelen. Achter deze misduidingen en verdraaiingen ligt waarschijnlijk de idee, dat de anti-pedagogiek een anarchistische theorie is, die ervoor pleit dat kinderen alles mogen en hún haan altijd victorie dient te kraaien. Dat is echter geenszins het geval. De vrijheid van kinderen wordt begrensd door de vrijheid van anderen en ook zij zullen zich moeten houden aan regels die het menselijk samenleven structureren. Daarbij gaat het echter niet om pedagogische maar om natuurlijke begrenzingen en regels, zoals die ook in de volwassenwereld voorkomen (vgl. Görtzen, 1984, p. 59 e.v.). Als een kind grenzen overschrijdt, kunnen ouders gebruik maken van het noodweerprincipe en zich verdedigen tegen die grensoverschrijdingen. Daarmee is dit principe nog geen opvoedingsmiddel, daar deze ouders niet 'het gebied van het kind' binnendringen, maar uit zelfrespect *hun eigen gebied* beschermen. Ook het positieve niet-handelen is geen opvoedingsmiddel, omdat hier niet, zoals Steutel beweert, sprake is van een *opzettelijkheid* waarmee men beoogt via intentionele activiteiten in het zieleleven van kinderen in te grijpen. Ik meen in het boek duidelijk te hebben verklaard dat het positieve niet-handelen juist gericht is tégen dit soort intentionele handelingen.

Ten slotte stelt Steutel dat ik hoop dat het kind via de anti-pedagogische weg zal uitgroeien tot een persoon met zelfrespect, zelfwaardering en zelfvertrouwen. Dit is juist. Maar onjuist is dat ik dit eindresultaat hanteer als een opvoedingsdoel. Integendeel, de zelfbewuste mondige mens kan niet worden *gemaakt*, maar is veeleer het 'logische' gevolg van een niet door pedagogische ingrepen geschonden kinderbestaan.

De onderhavige vraag, 'voor welke vormen van opvoeding de anti-pedagoog pleit', kan dan ook als volgt worden beantwoord: 'voor géén enkele vorm'! De anti-pedagogiek pleit slechts voor een *opvoedingsvrije omgang* tussen ouders en kinderen (abusievelijk spreek ik op p. 148 van mijn boek over een 'opvoedingsklimaat', hetgeen 'opvoedingsvrij-klimaat' moet zijn). Alleen via de opvoedingsvrije weg kan het kind zich op eigen kracht, dat wil zeggen op basis van normale interacties met andere mensen, principes en waarden toeëigenen en deze (voorzover mogelijk) kritisch toetsen en zich pas daarna als actor daaraan gebonden weten. Maar wat in meer dan twee eeuwen en tienduizenden pedagogische documenten is opgebouwd, kan niet in enkele jaren worden afgebroken. Ik realiseer me dan ook dat de anti-pedagogische publikaties de bewijslast voor de afschaffing van de opvoeding *nog niet volledig* kunnen dragen. Het is de verdienste van Steutel dat hij mij door middel van zijn uitvoerige kritiek heeft gedwongen tót een verdere verdieping van de anti-pedagogische beginselen.

R. Görtzen
(Bibliotheek V.U.)

Literatuur

Bettelheim, B., Unsere Kinder, die kleinen Idioten. Interview. *betrifft: Erziehung*, 1981, *14*, p. 30-39.

Giesecke, H., *Das Ende der Erziehung*. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart: 1985.

Görtzen, R. Onderdrukking en bevrijding van het kind. In: B. Spiecker e.a. (red), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: 1982, p. 151-176.

Görtzen, R., *Weg met de opvoeding*. Met een keuze uit het werk van Janusz Korczak, Ekkehard von Braunmühl en Alice Miller. Meppel/Amsterdam: 1984.

Görtzen, R., De pedagogische balseming van het moederschap. *Intermediair*, begin 1986.

Groenendijk, L. F., *De nadere reformatie van het gezin*. De visie van van Petrus Wittewrongel op de christelijke huishouding. Dordrecht: 1984.

Kant, I., Über Pädagogik. In: W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant, Werke in sechs Bänden*. Frankfurt am Main: 1964, Bd. 6, p. 693-761.

Korczak, J., *Wie man ein Kind lieben soll*. Göttingen: 1979[7].

Kuijer, G., *Het geminachte kind*. Amsterdam: 1980.

Miedema, S., De invloed van de kritische pedagogiek in Nederland: een overzicht. *Pedagogisch Tijdschrift*. 1984, *9*, p. 185-194.

Miller, A., *In den beginne was er opvoeding*. Bussum: 1983.

Oelkers, J. en Th. Lehmann, *Antipädagogik: Herausforderung und Kritik*. Braunschweig: 1983.

Postman, N., *The disappearance of childhood*. New York: 1982[2].

Steutel, J., Weg met de opvoeding? *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 122-127.

Swaan, A. de, Kinderen in de verschuiving van bevelshuishouding naar onderhandelingshuishouding. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1980, *19*, p. 153-162.

Winkler, M., Über das Pädagogische an der Antipädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1985, *31*, nr. 1, p. 65-76.

Winn, M, *Children without childhood*. New York: 1983.

Manuscript aanvaard 17-12-'85

First European Conference for Research on Learning and Instruction, gehouden te Leuven van 10 tot 13 juni 1985

Hoewel er reeds geruime tijd een groot aantal Europese onderzoekers actief is op het gebied van het leren en onderwijzen, beschikten zij tot voor kort niet over een internationaal forum voor uitwisseling van kennis en ervaringen in dit onderzoeksgebied. Dit kwam o.m. hierin tot uiting dat contacten tussen Europese onderzoekers veelal tot stand kwamen op congressen in de U.S.A. of door tussenkomst van Amerikaanse psychologen. Om in deze situatie wijziging te brengen, namen vier Belgische en Nederlandse onderwijspsychologen – E. De Corte (Leuven), H. Lodewijks (Tilburg), R. Parmentier (Gent) en P. Span (Utrecht) – samen met R. Snow (Stanford University, maar van 1983-1985 verbonden aan de Office of Naval Research-London Branch), het initiatief tot de organisatie van de 'First European Conference for Research on Learning and Instruction'. Deze conferentie vond plaats van 10 tot 13 juni 1985 in het Groot Begijnhof te Leuven. Zij werd bijgewoond door 140 onderzoekers, afkomstig uit twaalf verschillende Europese landen: (in alfabetische orde) België, Frankrijk, Griekenland, Groot-Brittannië, Italië, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Spanje, West-Duitsland, Zweden en Zwitserland. Het programma was opgebouwd rond zes centrale thema's uit de hedendaagse onderwijsleerpsychologie. In elk thema werden een 'state of the art'-lezing en zes onderzoeksbijdragen gepresenteerd. Elk thema werd afgesloten met een 'review and discussion' door een vooraanstaand onderzoeker in het betreffende onderdeel; deze trad meestal ook als themacoördinator op. De zes thema's waren:

1. het verband tussen leren en ontwikkeling (coördinator/discussiant: C. F. M. Van Lieshout, Nijmegen; inleider: F. E. Weinert, München);
2. de wisselwerking tussen cognitieve en motivationele factoren in het leren (coördinator/discussiant: G. d'Ydewalle, Leuven; inleider: M. J. A. Howe, Exeter);
3. het leren probleemoplossen (coördinator/discussiant: H. Spada, Freiburg; inleider: J. Elshout, Amsterdam);
4. instructiegerichte en sociale interactie in de klas (coördinator/discussiant: A. N. Perret-Clarmont, Neuchatel; inleider: N. Bennet, Lancaster);
5. tekstverwerking (coördinator/inleider: H. Mandl, Tübingen; discussiant: A. Flammer, Bern);
6. individuele verschillen tussen leerlingen (coördinator/discussiant: J. E. Gustafsson, Göteborg; inleider: N. J. Entwistle, Edinburgh).

Daarnaast werden drie lezingen gehouden door bekende onderzoekers uit de Verenigde Staten: R. Glaser (University of Pittsburgh) sprak over 'Learning theory and theories of knowledge', L. Resnick (University of Pittsburgh) over 'Instruction and the cultivation of thinking' en W. McKeachie (University of Michigan) over 'The new look in instructional psychology: Teaching strategies for learning and thinking'. Ten slotte werden ook een vijftiental posters gepresenteerd.

Het is binnen het bestek van deze kroniek uiteraard onmogelijk een overzicht te geven van hetgeen in de algemene lezingen en in de onderzoeksbijdragen binnen de zes thema's besproken werd. We beperken ons derhalve tot de bespreking van een achttal accenten die tijdens de conferentie gelegd werden. (Voor een meer gedetailleerd overzicht verwijzen we naar de meer dan honderd pagina's tellende programmabrochure van deze conferentie – te verkrijgen bij het secretariaat – en naar het boek met een selectie uit de

gepresenteerde voordrachten, dat in het voorjaar 1986 bij Uitgeverij Pergamon, in samenwerking met de Leuvense Universitaire Pers gepubliceerd zal worden.)

1. Een eerste belangrijke vaststelling is de verdergaande tendens binnen de (cognitieve) psychologie procesmatig onderzoek te doen bij complexe cognitieve taken in allerlei vakgebieden. Wat het onderzoek naar het probleemoplossen betreft, richtte men zich in de aanvangsperiode van de informatieverwerkingsbenadering op de analyse van de cognitieve processen en structuren die optreden bij het oplossen van nogal artificiële, puzzelachtige taken in goed gecontroleerde laboratoriumsituaties. Momenteel wordt meer en meer onderzoek gedaan met behulp van inhoudelijk rijke problemen die sterke overeenkomst vertonen met de taken in reële school- en werksituaties.

Voorbeelden van problemen die op de conferentie aan bod kwamen zijn: het oplossen van algebra- en fysicavraagstukken, het stellen van een medische diagnose, het zoeken naar oplossingen voor ecologische vraagstukken, enz. Binnen het onderzoek over tekstverwerking komt deze verschuiving o.m. hierop neer dat de aandacht niet meer gericht is op het woord en de zin als eenheid van analyse, maar op de wijze waarop gehele teksten – of onderdelen daarvan – begrepen of geconstrueerd worden.

2. Waar het oorspronkelijke cognitief-psychologisch onderzoek zich voornamelijk concentreerde op het beschrijven en verklaren van de interne processen en structuren die aan het leveren van een uitwendige prestatie ten grondslag liggen, komt in het huidige onderzoek meer en meer de vraag aan bod: hoe verloopt het verwerven van deze onderliggende kenniselementen en vaardigheden? En tevens: hoe kan dit leer- en ontwikkelingsproces via instructie optimaal bevorderd worden? Daarbij werd op de conferentie vrij algemeen het z.g. constructivistisch standpunt ingenomen. Wat het leren betreft houdt dit in dat men een zeer actieve rol toekent aan de lerende zelf bij het mentale construeren en interpreteren. Men beschouwt leerlingen niet als passieve 'ontvangers', maar als subjecten die op basis van hun voorkennis en het aangeboden leermateriaal enerzijds en onder invloed van de instructie anderzijds, zelf actief hun kennis en vaardigheden opbouwen. Deze opgebouwde kennis en vaardigheden vertonen uiteraard wel overeenkomst met hetgeen onderwezen werd, maar vallen daar niet mee samen. In dezelfde zin wordt onderwijzen niet meer opgevat als louter de overdracht van kennis en vaardigheden maar als het creëren van een leeromgeving waarin de kans dat de leerling zelf correcte kennisinhouden en adequate denkwijzen opbouwt, maximaal is en de kans op verkeerde 'inventies' minimaal. Ter staving van deze constructivistische visie op leren en onderwijzen kan verwezen worden naar de vele recente onderzoekingen waaruit blijkt dat leerlingen schooltaken vaak correct oplossen via strategieën die helemaal niet overeenstemmen met die welke door de leerkracht onderwezen werden, of naar de studies over de invloed van verkeerde opvattingen omtrent allerlei wiskundige of natuurkundige wetten of verschijnselen bij leerlingen die een bepaalde leergang beginnen.

3. Een ander onderwerp dat op de conferentie geregeld ter sprake kwam, is het verband tussen algemene denkmethoden enerzijds en specifieke vakinhoudelijke kennis anderzijds. Vele onderzoekers beklemtoonden het belang van denkmethoden bij het (leren) oplossen van problemen en het verwerken van informatie. Zo blijkt uit de literatuur over probleemoplossen dat competente probleemoplossers – in tegenstelling tot 'novieten' – flexibel gebruik maken van allerhande heuristische strategieën zoals het opstellen van een handelingsplan, het opsplitsen van een probleem in deelproblemen, middel-doel-analyse, enz. Uit het tekstverwerkingsonderzoek komt naar voren dat de vaardigheid in het begrijpen en onthouden van (geschreven) informatie te maken heeft met het toepassen van allerhande lees- en leerstrategieën zoals het aanduiden van belangrijke passages, het maken van voorspellingen over het vervolg van de tekst, enz. Uit de meeste tot nu toe verrichte trainingsstudies blijkt evenwel, dat het erg moeilijk is om zwakke probleemoplossers en tekstverwerkers dergelijke algemene strategieën bij te brengen. Toch zijn er de laatste tijd enkele bemoedigende resultaten bereikt. In dit verband werd op de conferentie gere-

geld – o.m. door Mandl, McKeachie en Resnick – verwezen naar de studie waarover Palincsar & Brown (1985) in *Cognition and Instruction* rapporteerden. Deze onderzoekers zijn er met name in geslaagd de vaardigheid in het lezen en onthouden van zakelijke teksten bij slechtlerende zevendeklassers op een spectaculaire (en blijvende) wijze te verbeteren door het aanleren van een viertal algemene strategieën: *summarizing, questioning, clarifying* and *predicting*. Ze maakten daarbij gebruik van de techniek van 'reciprocal teaching', een op de theorie van Vygotskij geïnspireerde onderwijsmethode waarbij de leerling en de leerkracht afwisselend de rol van onderwijsgevende spelen.

4. Een andere belangrijke bevinding uit het recente onderzoek is echter dat de bekwaamheid in het probleemoplossen of het begrijpen van teksten niet slechts afhankelijk is van de algemene denkmethoden waarover de leerling beschikt, maar in zeer sterke mate medebepaald wordt door de inhoud en de organisatie van diens vakspecifieke kennis. Derhalve werd door verscheidene sprekers (zoals Elshout, Glaser en Weinert) gewezen op het belang en de complementariteit van beide soorten kennis: onderwijs gericht op het bevorderen van de cognitieve ontwikkeling van leerlingen moet aandacht besteden aan het bijbrengen van zowel algemene denkstrategieën als van domeinspecifieke kenniselementen. Als voorbeeld van een onderwijsprogramma waarin beide soorten kennis expliciet nagestreefd worden, gaf Elshout de experimentele leergang 'Thermodynamica' van Mettes, Pilot & Roosink (1981).

5. In verscheidene bijdragen werd ingegaan op betekenis van motivationele en sociale factoren voor het (leren) denken. Tegenwoordig wordt door niemand betwijfeld dat motivatie een uitermate belangrijke rol speelt bij het verwerven van een of andere vaardigheid of het leveren van een bepaalde prestatie. En hoewel het belang van deze persoonlijkheidsfactor fraai geïllustreerd kan worden aan de hand van persoonlijke ervaringen en biografieën van beroemde geleerden en kunstenaars, zijn informatieverwerkingspsychologen er vooralsnog nauwelijks in geslaagd de wegen te doorgronden waarlangs motivationele variabelen cognitieve processen en de daaruit voortvloeiende prestaties beïnvloeden. Dit heeft te maken met de moeizame ontwikkeling van het motivatieonderzoek zelf. Volgens Howe kan dit op zijn beurt hieraan toegeschreven worden dat er met betrekking tot de motivatietheorieën – in tegenstelling tot de intelligentietheorieën – geen adequate analogieën en metaforen bestaan, die richting kunnen geven aan de manier waarop de motivationele determinanten van het menselijke gedrag theoretisch en empirisch aangepakt kunnen worden. Er werd dan ook vurig gepleit voor meer onderzoek naar de wijze waarop motivationele en cognitieve variabelen – in onderlinge interactie – het gedrag bepalen.

6. Een kritisch accent dat op het huidige onderzoek naar probleemoplossen en tekstverwerking werd gelegd, is de haast exclusieve gerichtheid op het individu. Noch in de theorievorming, noch in het empirisch onderzoek speelt de sociale context waarin de cognitieve activiteiten zich afspelen een rol van betekenis. Het is nochtans een bekend gegeven dat het oplossen van problemen en het bestuderen van teksten zich in realiteit veelal niet individueel doch in groepsverband voltrekken. Verscheidene sprekers pleitten derhalve voor meer onderzoek naar deze sociale determinanten (bijvoorbeeld het exploreren van de positieve mogelijkheden van groepswerk bij het leren probleemoplossen en tekstverwerken).

7. De studie van individuele verschillen heeft steeds een belangrijke plaats ingenomen in de Westerse psychologie. Wat de onderwijspsychologie betreft heeft dit onderzoek de voorbije decennia vooral plaatsgevonden in het kader van een onderzoeksmodel dat bekend staat als 'Aptitude-Treatment-Interaction (ATI)' -onderzoek.

Alhoewel het ATI-onderzoek een aantal interessante bevindingen heeft opgeleverd, bleken de resultaten vaak tegenstrijdig. Bovendien konden vele resultaten niet behoorlijk verklaard worden en/of waren zij nauwelijks toepasbaar in de onderwijspraktijk.

Mede onder invloed van de informatieverwerkingsbenadering hebben zich de laatste jaren in het (onderwijs)psychologisch onderzoek op het gebied van de individuele verschillen belangrijke verschuivingen voorge-

daan. Inhoudelijk gezien komt dit vooral hierin tot uiting dat er thans meer en meer gepoogd wordt verschillen in leerlingkenmerken en -prestaties te beschrijven en te verklaren in termen van verschillen in psychologische processen. Representatieve voorbeelden hiervan zijn de studies waarin op gedetailleerde, procesmatige wijze geanalyseerd wordt waarin vaardige en minder vaardige leerlingen precies verschillen bij het uitvoeren van een bepaalde taak uit een intelligentietest, een 'aptitude'-test, of een schoolvak. Naast deze detailonderzoekingen naar de procesmatige verschillen tussen leerlingen met betrekking tot welomschreven cognitieve taken, bestaat er binnen de differentiële psychologie nog steeds een grote belangstelling voor meer algemene dimensies van individuele verschillen, zoals algemene intelligentie, verbale en ruimtelijke vaardigheden. Gustafsson en Entwistle beklemtoonden het belang en de complementariteit van beide tendensen in het perspectief van de individualisering van het onderwijs: terwijl de resultaten van de gedetailleerde procesanalyse nuttig kunnen zijn voor het nemen van lokale, vakgebonden beslissingen op microniveau, levert het onderzoek over de brede dimensie waarop individuen verschillen, gegevens op die van belang kunnen zijn bij meer omvattende, verreikende beslissingen op meso- en macroniveau.
Vanuit methodologisch oogpunt kenmerkt het huidig onderzoek naar verschillen in leerlingkenmerken zich eveneens door de grote verscheidenheid inzake onderzoekstechnieken en -strategieën. Terwijl in het oudere differentieel-psychologisch onderzoek hoofdzakelijk gebruik gemaakt werd van kwantitatieve en statistische methoden voor het verzamelen resp. verwerken van gegevens, worden tegenwoordig meer en meer kwalitatieve methoden ingeschakeld. Een typisch voorbeeld hiervan is de z.g. fenomenografische methode die door de Zweed Marton (1981) toegepast wordt bij de studie van de individuele verschillen in lees- en studeervaardigheden tussen studenten.

8. Ten slotte kwam ook de problematische relatie tussen het onderzoek van onderwijsleerprocessen en de praktijk van het onderwijs geregeld ter sprake. Met name werd gewezen op de moeilijkheden die rijzen wanneer practici rekening willen houden met de massale stroom van relevante gegevens en concrete suggesties uit de literatuur om hun onderwijspraktijk te optimaliseren, bijvoorbeeld om meer leerling- of probleemgericht onderricht te verstrekken. Een groot probleem is dat in het onderzoek meestal zeer specifieke vragen vanuit een welbepaalde invalshoek behandeld worden. Een dergelijke analyse lijkt in wetenschappelijk onderzoek haast onvermijdelijk. Maar de practicus kan zich zo'n beperkte en op één aspect betrekking hebbende benadering van het onderwijs en van het kinderlijk functioneren niet permitteren. Hij staat derhalve voor de haast onmogelijke taak om de veelheid van losse bevindingen en concrete suggesties op een coherente en verantwoorde wijze te integreren in zijn concrete klaspraktijk.

Een bijkomende kwestie, die door steeds meer onderzoeksgegevens ondersteund wordt, is dat het tegenwoordig – zelfs op de laagste onderwijsniveau's – vaak voorkomt dat leerkrachten zelf de leerinhouden onvoldoende onder de knie hebben, laat staan dat ze die op een verantwoorde wijze kunnen overbrengen.

Op het einde van de conferentie werd overgegaan tot de oprichting van de 'European Association for Research on Learning and Instruction' (EARLI). Het doel van de associatie is communicatie en samenwerking te bevorderen tussen Europese onderzoekers die actief zijn op het gebied van de onderwijsleerprocessen. Daartoe zullen o.m. de volgende initiatieven genomen worden: uitgave van een nieuwsbrief, organisatie van tweejaarlijkse conferenties (de volgende conferentie zal in de herfst van 1987 in Tübingen gehouden worden), oprichting van z.g. 'Special Interest Groups' en stimuleren van de publikatie van kwalitatief hoogstaand Europees onderzoek in internationale tijdschriften. Naast het bevorderen van de Europese samenwerking zal de associatie ook streven naar nauwe contacten met overeenkomstige verenigingen zoals de American Educational Research Association. De aanwezigheid op de conferentie van D. Berliner, president van de AERA, was in dit opzicht erg betekenisvol.

Een van de taken die voor de nieuwe associatie is weggelegd, is het betrekken van de

Oost-Europese landen bij de werkzaamheden. Bekend is dat Oost-Europese psychologen graag naar conferenties in West-Europa zouden gaan, maar dat er voor hen dan talrijke barrieres te nemen zijn. Alhoewel er aanmeldingen uit o.a. Polen waren, verscheen geen enkele psycholoog uit Oost-Europa in Leuven. Kwam dit omdat NATO-London Branch een van de subsidie-gevers was?

Een belangrijke vraag is uiteraard, of er sprake is van een zekere Europese indentiteit of dat het onderzoek uit de USA toch een zeer sterk stempel op het Europese onderzoek zet. In feite is beide het geval. Wat verwacht kon worden, gebeurde: voortdurend werd verwezen naar recent onderzoek in de USA. Maar tevens viel op met welk gemak de Europeanen spreken over leerlingen en leerkracht als actief informatie-verwerkende – of handelende – personen. Zij zijn veel minder de erfgenamen van een lange behavioristische traditie, dan de Amerikanen. In Europa behoeft niemand overtuigd te worden van het belang van het werk van Bartlett, Selz, Vernon, Piaget, Vygotskij. Juist op een conferentie als deze blijkt, dat de z.g. cognitivistische (onderwijs)psychologie voor een belangrijk deel stoelt op een Europese traditie. Te verwachten is dat het gestelde in verscheidene van de stand-van-zaken lezingen – na publikatie – toonaangevend zal worden.

Het uitvoerend comité van de associatie is in handen van de Europese leden van de organisatiecommisie van de eerste EARLI-conferentie, aangevuld met N. Entwistle (Edinburgh), M. Gilly (Aix-en-Provence) en H. Mandl (Tübingen). E. De Corte werd verkozen tot voorzitter. Het EARLI-secretariaat, alwaar men nadere informatie over lidmaatschap kan aanvragen, is gevestigd bij de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, Postbus 19050, 2500 CB 's-Gravenhage.

L. Verschaffel en P. Span

Literatuur

Marton, F., Phenomenography: Describing Conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 1981, *10*, 177-200.

Mettes, C. T. C. W., A. Pilot & H. J. Roosink, Linking factual and procedural knowledge in solving science problems: a case study in a thermodynamics course. *Instructional Science*, 1981, *10*, 333-361.

Palincsar, A. S. & A. L. Brown, Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1985, *1*, 117-175.

Manuscript aanvaard 12-11-'85

Misverstanden over functionele analfabeten.

Een reactie op J.H.L. Oud: 'Analfabetisme in Nederland?'

In een bijdrage in het februarinummer van Pedagogische Studiën gaat Oud (1986) in op de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Deze Voorstudie is van 1983 tot 1985 onder leiding van dr. H. Wesdorp verricht door de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam (S.C.O.). Oud zet terecht enkele kritische kanttekeningen bij bepaalde aspecten van de Voorstudie. Zijn commentaar heeft betrekking op veel verschillende aspecten van van Voorstudie. In het volgende zullen wij enkele zaken die Oud aanvoert verduidelijken.

1 *De voorstudie PPON*

Het doel van de Voorstudie was tweeërlei. Ten eerste moest vastgesteld worden of een periodieke peiling van het onderwijsniveau gerealiseerd kon worden. Deze vraag had betrekking op een aantal 'technische' aspecten als instrumentatie, steekproeftrekking, dataverzameling, scoring en beoordeling, analyse en rapportage. Ten tweede diende nagegaan te worden in hoeverre een peiling geaccepteerd zou worden door de scholen. Wat is de houding van leerkrachten, ouders en onderwijsverzorgingsinstellingen ten aanzien van een peilingsonderzoek? In overleg met de opdrachtgever, het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, is besloten een proefpeiling te verrichten voor het vak taal in het laatste leerjaar van het basisonderwijs. Bewust is voor het vak taal gekozen, omdat het een aantal lastig operationaliseerbare doelstellingen kent. Zou een proefpeiling voor taal slagen, dan zal ook een peiling voor bijvoorbeeld rekenen of wereldoriëntatie realiseerbaar zijn.

In de Voorstudie is gebruik gemaakt van een aantal functionele taalopdrachten. Dit zijn taken, ontleend aan taalgebruikssituaties, waarmee in principe elke 11 à 12-jarige leerling in aanraking kan komen. Sommige taken lijken erg op situaties die zich buiten school voordoen. Andere taken zijn ontleend aan situaties die typerend voor de school zijn. De leerlingen hebben dus opdrachten uitgevoerd als: het opzoeken van programma's in een radio- en t.v.gids, het mondeling uitleggen van een spel aan een klasgenoot, het schrijven van een bestelbriefje en het schrijven van een fantasie-opstel.

Het projectteam heeft gekozen voor het meten van functionele taalvaardigheid, omdat de school leerlingen taal voor het leven leert. De school bereidt de leerlingen voor op zulke situaties, allerlei schoolse taalvaardigheden als het vormen van verkleinwoorden, het toepassen van spreekwoorden etc. zijn als intermediaire doelstellingen te beschouwen. Ten tweede heeft de keuze voor realistische taken tot voordeel dat ook niet direct bij het onderwijs betrokkenen zich een oordeel over de wenselijkheid van het beheersen van zulke vaardigheden kunnen vormen. Bovendien wordt met de keuze voor functionele taalvaardigheid aangesloten bij de keuze zoals die o.a. door buitenlandse peilingsinstituten is gemaakt (zie o.a. Assessment of Performance Unit van de National Foundation for Educational Research in Engeland, of de National Assessment of Educational Progress in de V.S.).

Door de keuze voor functionele taalvaardigheden ontstond de noodzaak tot het houden van een doelstellingenenquête. Immers, welke functionele doelstellingen worden algemeen wenselijk geacht voor zesdeklassers? Hiertoe is een flink aantal leerkrachten in het basisonderwijs, ouders en moedertaalspecialisten aangeschreven. Allen gaven een oordeel over de wenselijkheid van de in de enquête genoemde doelstellingen. Echter, het zich kunnen redden in een bepaalde doelstelling kan wel wenselijk geacht worden, doch (nog) ver buiten het vermogen van veel zesdeklassers liggen. Vandaar dat in de enquête aan de leerkrachten een vraag naar de 'haalbaarheid' van de situaties was toegevoegd: kan naar uw mening het merendeel der zes-

deklassers zich in deze situatie redden? Deze vraag naar de haalbaarheid van de doelstellingen is dus een poging tot het vermijden van de operationalisering van doelstellingen die (nog) buiten het bereik van de meerderheid der zesdeklassers ligt. Er is dus géén sprake van een a priori normering, zoals Oud abusievelijk meldt.

In de Voorstudie zijn ook moeilijk meetbare vaardigheden als de stel- en spreekvaardigheid gemeten. Dit is juist één van de belangwekkende aspecten van de Voorstudie. Het is al jaren bekend dat meerkeuze- en andere geprecodeerde toetsen op grote schaal afneembaar zijn. Hiermee bezit het CITO een grote ervaring. Echter, is het ook mogelijk op grote schaal schrijf- en spreektaken af te nemen en betrouwbaar te beoordelen? In de Voorstudie is aangetoond dat dit kan. Door nieuwe beoordelingsmethoden te hanteren konden in korte tijd veel stel- en spreekprodukten, door jury's van twee of drie beoordelaars, betrouwbaar beoordeeld worden. Afhankelijk van de taak varieerde de betrouwbaarheid van de beoordeling van .71 tot .98 bij spreken, en van .79 tot .99 bij het stellen. Deze coëfficiënten zijn het resultaat van uitgebreide pretesting van de beoordelingsprocedures. Met name bij het spreken, waar veel minder ervaring is opgedaan met de beoordelingsproblematiek, bleek de interbeoordelaarsovereenstemming in het begin lager. Abusievelijk meldt Oud in zijn commentaar de coëfficiënten uit deze pretestfase.

2 *Functionele analfabeten*

Een belangrijk onderdeel van het commentaar van Oud betreft de zogenaamde functionele analfabeten. Oud heeft er bezwaar tegen dat wij de resultaten van de Voorstudie niet alleen in een wetenschappelijk rapport vastgelegd hebben, maar ook vertaald hebben voor een breder publiek, van ouders, leerkrachten, schoolbesturen en andere overheden. Wij achten dit wèl belangrijk, daar wetenschappelijke resultaten zonder een dergelijke vertaling geen maatschappelijke implicaties kunnen hebben. Bij deze vertaling hebben wij onder meer de nadruk gelegd op de bevinding dat een groep zesdeklassers zoveel moeite met de taken heeft, dat men zich ernstig af moet vragen hoe zij zich in alledaagse situaties kunnen redden. Deze groep leerlingen heeft in de pers gefigureerd als functionele analfabeten. De omvang van deze groep is bepaald door na te gaan hoeveel leerlingen op maximaal twee van de gemaakte taken (5 of 6) boven een bepaalde grensscore presenteerden. Bij de keuze van deze grensscores zijn wij zeer voorzichtig te werk gegaan, waardoor de schatting van 7% functioneel analfabeten voor lezen (en 9% voor schrijven) conservatief is, d.w.z. aan de lage kant. Oud merkt terecht op dat een dergelijke dichotomie wetenschappelijk gezien niet interessant is. Peilingonderzoek heeft echter naast het wetenschappelijk ook een maatschappelijk belang. Het is maatschappelijk van groot belang om te weten dat er een groep 11 à 12- jarigen is die over een zeer slechte lees- of schrijfvaardigheid beschikt. Er is een groep leerlingen in het basisonderwijs die extra aandacht nodig heeft. Immers, deze leerlingen zijn zowel in vele maatschappelijke (taal-)situaties, als bij hun verdere schoolcarrière, onthand door hun gebrekkige lees- of schrijfvaardigheid.

Oud verwijt ons dat wij de criteria voor de bepaling van de omvang van de groep functionele analfabeten onvoldoende beargumenteerd hebben. Hij lijkt ons zelfs te verwijten dat er überhaupt subjectieve elementen voorkomen in onze procedure. Kennelijk acht hij alleen een volstrekt objectieve procedure waarin geen enkele overweging zichtbaar is acceptabel. Zulke procedures bestaan in de onderwijsresearch niet. Argumenten zullen altijd noodzakelijk blijven. Onze argumenten staan open voor discussie. We willen ze ook inruilen voor betere argumenten (met de bijbehorende beslissingsregels). Hoe zijn wij te werk gegaan? De minimale lezers – respectievelijk schrijvers – zijn achterhaald door per gemaakte lees- en schrijftaak grensscores vast te stellen. Natuurlijk is een leerling die op één van zijn 5 of 6 leestaken minimaal presteert géén minimale lezer. Hij kwam pas voor het etiket minimale lezer of schrijver in aanmerking, wanneer hij op meerdere taken minimaal presteerde. De keuzen voor de grensscores zijn door het projectteam gemaakt, per taak zijn grensscores bepaald die betrekking hadden op de communicatieve functie van de taak: kan de communicatie slagen op grond van de door de leerling ver-

strekte informatie? Zo moest in een bestelbriefje aan Greenpeace minimaal één artikel besteld worden, de datum waarvoor het artikel ontvangen moest worden, en een adres waarheen het bestelde artikel gestuurd moest worden. Echter, niet bij alle taken bleek een dergelijke inhoudelijke motivatie mogelijk. Hoe bijvoorbeeld te bepalen of een leerling een leestekst al dan niet begrepen heeft? Voor deze taken zijn zeer voorzichtige grensscores gekozen, waarbij zowel met de aard van de taak, als het type vragen rekening gehouden is. Zo is voor een taak met tweekeuze vragen een hogere grensscore vastgesteld, dan bij een taak met open vragen. Ondanks deze voorzichtigheid waarmee de grensscores gekozen zijn, is een normeringsonderzoek géén overbodige luxe. Het lijkt noodzakelijk om de taken aan een panel van leerkrachten, ouders en vakspecialisten voor te leggen, met de vraag wat zij een minimaal voldoende prestatie vinden. Kortom, er is onderzoek nodig naar de minimumeindtermen van het basisonderwijs.

3 *Ontbrekende waarnemingen*

Ten tweede roert Oud het probleem van de ontbrekende waarnemingen aan. Het bleek namelijk dat bij de vier opdrachtboekjes een flink aantal leerlingen één of meer taken overgeslagen had. Bij taakboekje A bleek dat in totaal 12% der leerlingen één of meer taken overgeslagen had, bij de boekjes B en C was dit 4% en bij boekje D, dat enkel aan allochtone leerlingen afgenomen was, bleek dat per taak gemiddeld 7,5% der leerlingen deze taak overgeslagen had. Het percentage allochtone leerlingen dat een taak overgeslagen had, achtten wij zo hoog dat het niet zinvol leek om ook voor deze groep leerlingen minimale lezers en schrijvers te onderscheiden. Bovendien bleek het overslaan van een taak sterk gecorreleerd met de gemiddelde moeilijkheid van die taak ($r_s = .93$). Voor de taakboekjes A, B en C zijn wel minimale lezers en schrijvers berekend. Het percentage leerlingen dat een taak overgeslagen had, was doorgaans per taak laag (gemiddeld 1%). Het is dus zeer onwaarschijnlijk dat veel leerlingen als minimale lezer of schrijver geclassificeerd zijn, enkel en alleen omdat zij veel taken hebben overgeslagen. Zeker wanneer ook in aanmerking genomen wordt dat, ondanks de verschillen in de percentages leerlingen die één of meerdere taken in een toetsboekje overgeslagen hebben, en toch bij alle drie de toetsboekjes ongeveer hetzelfde percentage leerlingen als minimale lezer dan wel minimale schrijver geclassificeerd is.

4 *Acceptabiliteit*

Een ander punt in het commentaar van Oud is de medewerking van de scholen, die wij groot genoemd hebben (52% van de aangeschreven scholen bleek bereid tot medewerking aan de Voorstudie). Dit gaat zeker op wanneer ook de tijd die aan de Voorstudie besteed diende te worden in ogenschouw genomen wordt. De klasseleerkracht moest behalve de taalbeheersingsinstrumenten, ook een vragenlijst aan de leerlingen afnemen, en zelf nog een (lange) vragenlijst invullen. Ook het hoofd der school diende een (lange) vragenlijst in te vullen. Daarnaast werden nog 50 van de 159 aan het onderzoek deelnemende scholen door een lid van het projectteam bezocht, om een spreek- en luistertoets af te nemen. In veel onderwijskundig onderzoek bleek de bereidwilligheid van de scholen tot medewerking geringer.

Ook uit een gecombineerd SVO-Intomart onderzoek zijn gegevens over de bereidheid tot het verlenen van medewerking aan peilingsonderzoek bekend (Scheerens, 1985). In dit onderzoek werden de meningen van leerkrachten en ouders geïnventariseerd. Deze inventarisatie vond zowel plaats, voordat de Voorstudie haar beslag kreeg, als erna. Voordat de proefpeiling uitgevoerd was, bleek 64% der geënquêteerde schoolhoofden positief ten opzichte van peilingsonderzoek te staan, en 14% bleek een positieve houding te hebben mits aan enkele voorwaarden werd voldaan. In 1985 zijn deze percentages gestegen tot respectievelijk 82% en 15%.

In dit SVO-Intomart onderzoek is ook aan de hoofden van de scholen gevraagd naar de bereidheid van hun school om medewerking te verlenen aan een peilingsonderzoek. In 1984 bleek 64% hiertoe bereid en nog eens 21% bleek bereid mits aan enkele voorwaarden werd voldaan. Voor 1985, nadat de proefpeiling had plaatsgevonden, bleek 76% bereid en 15% onder bepaalde voorwaarde

bereid. Kortrom, er kan van een grote bereidheid van de scholen gesproken worden.

5 *Onopgeloste problemen*

Natuurlijk zijn er in de Voorstudie veel onopgeloste problemen. Met name de crosssectionele (en longitudinale) vergelijking die, wanneer er meerdere peilingen achter de rug zijn, nog de nodige hoofdbrekens zal kosten. Hoe een dergelijke vergelijking precies gemaakt kan worden is vooralsnog onduidelijk. Het kan zijn dat een homogene Raschitempool een goede mogelijkheid is. Mits vaardigheden unidimensioneel zijn. Dit is echter nog de vraag. Waarschijnlijk verdient een methode, die door het CITO gehanteerd wordt, met anker items/taken de voorkeur.

H. van den Bergh (S.C.O.)

Literatuur

Oud, J. H. L., Analfabetisme in Nederland? Commentaar op de Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON). *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 85-91.

Scheerens, J., *Opinies over een periodieke peiling van het onderwijsbeleid.* SVO/Intomart, Amsterdam: 1985.

Manuscript aanvaard 30-1-'86

Effecten van een Nederlandse poging tot verspreiding van onderwijsvernieuwingen

K.M. STOKKING, F.J. LEENDERS
Vakgroep Onderwijskunde,
Rijksuniversiteit te Utrecht

Samenvatting

In de periode 1981-1983 vond een systematische verspreiding plaats in het Nederlandse onderwijs van de verworvenheden van het voormalige GEON-project (1973-1979). Deze verspreiding werd verzorgd door de LPC, op verzoek van de minister van O.&W. Opzet, uitvoering en effecten werden onderzocht in een afzonderlijk onderzoek (SVO-project 0595). De effecten werden gemeten tegen de achtergrond van de vrije verspreiding welke GEON in de jaren vóór 1981 reeds had doorgemaakt, en vergeleken met de verspreiding van de produkten van het OSM-projekt welke via de educatieve uitgever geschiedt.

In dit artikel wordt eerst de opzet van het onderzoek beschreven. Vervolgens wordt kort samengevat om welke vernieuwingen het ging. Daarna wordt ingegaan op de wijze waarop de LPC hun disseminatietaak hebben opgepakt. We beschrijven de beleidsmatige keuzen en de organisatie van de feitelijke verspreiding. Deze geschiedde vooral via zgn. overdrachtsbijeenkomsten voor medewerkers van OBD's, OK's en PA's. Na een beknopt overzicht van de deelname aan en waardering voor deze bijeenkomsten en een paragraaf over de mogelijkheden om het verspreidingsproject theoretisch te beschrijven, rapporteren we over de wijze waarop de effecten zijn gemeten. Dit gebeurde zowel onder begeleiders en docenten als op schoolniveau, via een quasi-experimenteel design. Per niveau beschrijven we de uitkomsten van de effectenmeting. We sluiten af met een korte discussie en enkele conclusies.

1 *Achtergronden en opzet van het onderzoek*

In de jaren 1974-1979 werd in Nederland het zogenoemde GEON-project uitgevoerd. GEON stond voor GEdifferentieerd ONderwijs. In dit project zijn cursussen voor leerkrachten ontwikkeld en uitgeprobeerd. Het ging daarbij vooral om leerkrachten voor kinderen van 4-8 jaar. Tegen het einde van het project werden uitgebreide onderhandelingen gevoerd om te komen tot een verdere verspreiding van de resultaten. Via amendering in de Tweede Kamer, in december 1979, van de onderwijsbegroting voor het jaar 1980, werd daarvoor ten slotte de weg vrij gemaakt. Nog in diezelfde maand verzocht de minister van onderwijs en wetenschappen de Landelijke Pedagogische Centra (LPC) om die verdere verspreiding ter hand te nemen. Deze gingen daar in januari 1980 mee akkoord.

Halverwege het jaar 1980, toen duidelijk was dat de LPC de resultaten van het vroegere GEON-project zouden gaan verspreiden, nam de SVO (Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs) het initiatief tot het onderzoek. Zij trad in overleg met de LPC om te komen tot een extern evaluatie-onderzoek van de GEON-verspreiding. Zij was daarbij met name geïnteresseerd in de mogelijkheden die er in Nederland zijn om tot een meer structurele oplossing te komen voor het probleem van de gebrekkige doorstroming van resultaten van onderzoeks- en ontwikkelingswerk naar het onderwijsveld. Onder dat motto was de SVO reeds betrokken geweest bij de start van het eerdere GEON-project, en hetzelfde gold voor de LPC (zie voor een uitvoerig verslag van het GEON-project: Stokking en De Vries, 1981). Een onderzoek naar de verspreiding leek zodoende een logisch vervolg (zie ook RAWB, 1980).

De SVO en de LPC sloten een overeenkomst met betrekking tot dit onderzoek. Over het doel van het onderzoek was echter geen overeenstemming verkregen. De onderzoekers zagen zich in 1981 enigszins vereen-

voudigd voor drie verschillend wensen geplaatst.

1. Het bestuur van de SVO noemde als doelstelling van het onderzoek het bepalen van de effecten van de GEON-verspreiding door de LPC. Daarbij moest met name worden nagegaan wat er op het niveau van de kleuter- en lagere scholen zichtbaar zou blijken te zijn.
2. De directies van de LPC formuleerden het verzoek tot 'het aanreiken van wetenschappelijke kennis over de problemen die centraal staan in de strategische beleidsvoering van de LPC, bijvoorbeeld ten aanzien van de te kiezen innovatiestrategieën, en de daarvoor benodigde randvoorwaarden en hulpmiddelen."
3. De uitvoerende groep van LPC-medewerkers vroeg om ondersteuning van hun werk, door middel van gegevens en beschrijvingen die het onderzoek tijdens de rit zou kunnen opleveren.

Deze diversiteit is tijdens de uitvoering van de verspreiding en het onderzoek daarnaar blijven bestaan.

Aangezien vanuit de onderzoekers gezien de SVO opdrachtgever was diende primair aangesloten te worden bij de wens tot effectmeting.

Bij 'effecten' werd door de SVO en anderen vooral gedacht aan het schoolniveau. Daarmee hebben de LPC echter geen directe overdrachtsrelatie. Onderwijsbegeleidingsdiensten en opleidingsinstituten zijn instellingen die in dat opzicht een belangrijke intermediaire rol vervullen. Begeleiders en docenten/nascholers zijn dan ook uitgebreid bij dit onderzoek betrokken.

Uit het voorgaande moge blijken dat er in dit onderzoek sprake was van vier niveaus:

(1) het beleid: de contacten tussen het Ministerie van O. & W. en de LPC en anderen; op dit niveau zijn belangrijke keuzen gedaan ten aanzien van de GEON-verspreiding;
(2) de uitvoering van de verspreiding: de activiteiten van de betreffende LPC-groep;
(3) de instellingen: de begeleidingsdiensten en opleidingsinstituten, welke de doelgroep van de LPC vormden, en waarvoor een aantal 'overdrachtsbijeenkomsten' is georganiseerd;
(4) de scholen: de kleuter- en lagere scholen, waar het SVO-bestuur graag het uiteindelijke effect gemeten wilde zien.

Gegeven bovengenoemde diversiteit aan wensen m.b.t. het onderzoek is gekozen voor de volgende probleemstelling:

1. Wat zijn de effecten van de verspreidingsactiviteiten van de LPC, op de onderscheiden niveaus (3) en (4);
2. Waaraan kunnen deze effecten worden toegeschreven? (gegevenheden, keuzen, activiteiten en processen op de niveaus (1), (2) en (3).

Aldus was een summatief evaluatieonderzoek mogelijk, waarbij ook aan de wensen van de LPC met betrekking tot het onderzoek recht zou kunnen worden gedaan.

Voor een verantwoorde effectmeting werd het nodig geacht om ook andere kanalen waarlangs GEON-resultaten en vergelijkbare verworvenheden het onderwijsveld bereiken in het onderzoek te betrekken. Het GEON-materiaal was sedert ± 1978 al enigszins min of meer 'vrij' verspreid. Daarom was het nodig om bij het begin van de LPC-activiteiten vast te stellen in hoeverre GEON, op de verschillende onderscheiden niveaus, al was doorgedrongen, en om het onderzoek ook uit te strekken tot instellingen die niet aan de LPC-overdracht deelnamen. Daarnaast werd, mede op verzoek van de betreffende projectleiding, de verspreiding onderzocht van produkten van het project Onderwijs en Sociaal Milieu (OSM-project, Rotterdam), welke door een educatieve uitgever op de markt worden gebracht.

Als potentiële effecten van verspreidingsactiviteiten is gekozen voor bekendheid met, bezit van en gebruik van de betreffende ideeën, werkwijzen en materialen. Daarmee zijn evaluatiecriteria gegeven voor respectievelijk initiatie, adoptie en implementatie, waarbij ten aanzien van implementatie onderscheid is gemaakt tussen getrouwe implementatie (instrumenteel gebruik) en aangepaste implementatie (waaronder ook conceptueel gebruik). Aan incorporatie en aan de relatie van een en ander met opvattingen is in het onderzoek ook aandacht besteed, maar deze aspecten blijven in dit artikel buiten beschouwing.

Door het onderzoek uit te strekken tot ook de niet aan de overdracht deelnemende instellingen, door eerst een beginsituatie te bepalen, en door de lotgevallen van het OSM-materiaal na te gaan, hoopten we voldoende

Schema 1 *Globale onderzoeksopzet*

Beleidsniveau	: diverse betrokkenen (O&W,LPC,WPRO,SVO e.a.)	bestreken periode: 1978-1983
Uitvoering GEON-verspreiding	: de betreffende LPC-groep	1980-1983
Niveau van de instellingen	: deelnemers èn niet-deelnemers (81-82 82-83)	drie meetrondes: 1981, 1982, 1983
Niveau van de scholen	: landelijke representatief (gestratificeerd aselect)	twee meetrondes: 1981, 1983

vergelijkingsmogelijkheden te creëren om uitspraken over effecten te kunnen doen. Samengevat was de onderzoeksopzet als weergegeven in het bovenstaande (Schema 1).

De onderzoeksgegevens op *beleidsniveau* zijn verzameld via de analyse van archiefmateriaal (correspondentie en documenten), aangevuld met interviews.

De activiteiten van de betreffende *LPC-groep* zijn gevolgd door het bijwonen van een aantal van de georganiseerde overdrachtsbijeenkomsten, regelmatige (maandelijkse) contacten met de groep, enkele interviews met (leden van) de groep, en het doornemen van de verslagen van hun interne vergaderingen. Daarnaast zijn ook nog alle bestellingen van GEON-materiaal in kaart gebracht, zoals die in de jaren 1981 en 1982 door instellingen en scholen bij de LPC zijn gedaan (in concreto bij het CPS, waar het coördinerende secretariaat was ondergebracht).

De gegevens op het niveau van de *instellingen* zijn op drie tijdstippen verzameld, middels telefonische en schriftelijke enquêtes en interviewrondes. Van de meeste OBD's, OK's en PA's in ons land (ongeveer 80%) heeft tenminste één begeleider respectievelijk docent meegedaan aan het onderzoek.

De eerste meetronde in 1981 had tot doel een 'beginsituatie' vast te stellen op alle instellingen, zowel deelnemers aan de overdracht, als niet-deelnemers. Het accent in deze meetronde lag op de bekendheid, bezit en gebruik van GEON- en OSM-produkten, en de motieven om wel of niet aan de overdracht door de LPC deel te nemen.

In de tweede meetronde in 1982 stond de overdracht zelf (81-82) centraal. Daarbij zijn alleen de deelnemende instellingen benaderd.

De derde meetronde in 1983 betrof de eindmeting, wederom bij alle OBD's, OK's en PA's. Deze had vooral betrekking op de bekendheid, bezit en gebruik van GEON en OSM in 1983 en het tweede overdrachtsjaar van de LPC (82-83).

De gegevens op *schoolniveau* zijn in twee meetrondes verzameld (1981 en 1983), bij dezelfde respondentengroep, via schriftelijke enquêtes en interviews. Het betrof hier hoofdleidsters, leerkrachten 1e of 2e klas, en hoofden. Er is een gestratificeerd aselecte steekproef van 900 scholen getrokken in 24 regio's in Nederland (verzorgingsgebieden van OBD's). Deze regio's zijn gespreid op grond van de volgende criteria: gebruik van GEON, deelname instellingen aan de overdracht 81-82, achterstandsproblematiek en urbanisatiegraad. In de geselecteerde regio's liggen 33% van alle OBD's en 50% van alle opleidingen. Tijdens het onderzoek bleek dat deze instellingen een adequate steekproef vormden uit alle instellingen, mede gelet op de doelstelling van een evaluatie van de effecten van de activiteiten van de LPC.

Een integrale rapportage over dit onderzoek is opgenomen in Stokking (1986). Met name voor meer informatie over beleidsmatige, innovatie-inhoudelijke, theoretische en methodologische aspecten verwijzen we naar dat boek. In dit artikel staan de disseminatie-effecten centraal. Voor de disseminatieproblematiek in het algemeen en de plaats van de OBD's en de LPC in het bijzonder zie ook Stokking (1985a, 1985b).

2 *De innovatie-inhouden*

2.1 *GEON*

Het pakket dat tijdens het voormalige GEON-project is ontstaan, is gericht op het trainen van leerkrachten in diagnosticerende

en remediërende vaardigheden, in relatie tot de ontwikkeling van vaardigheden die kinderen nodig hebben voor een succesvolle schoolloopbaan. Het gaat daarbij om zowel cognitieve als sociaal-emotionele aspecten. Het pakket bestaat primair uit een aantal inservice-cursussen. Daarnaast zijn er een leergang en een werkmap, Bij al deze middelen was in meerdere of mindere mate begeleiding voorzien. Van de cursussen is bovendien tijdens het project nog een 'vertaling' gemaakt voor gebruik op opleidingsscholen voor kleuterleidsters en pedagogische academies. De cursussen zijn gericht op vergroting van vaardigheden van de leerkrachten op de volgende gebieden:

- het herkennen en hanteren van problematisch gedrag van kinderen (Verwoorden van Probleemgedrag; Kijken en Luisteren I)
- het verbeteren van de gang van zaken in de klas door bevordering van zelfstandigheid van kinderen (Zelfstandig Werken; Kijken en Luisteren II)
- het diagnosticeren van achterstanden in leren en ontwikkeling bij kinderen en het daarop adequaat reageren in didactiek en oefening (Signaleren en Reageren; Takenreeksen)
- het leggen en onderhouden van contacten met ouders en met andere instanties dan de school (Werkmap Buurt-Gezin-School).

Voor meer informatie over het voormalige GEON-project en het daarin ontwikkelde programma-pakket verwijzen we naar het betreffende eindverslag (Stokking en De Vries, 1981).

2.2 *OSM*

Evenals GEON is OSM gericht op kinderen die problemen ondervinden in het onderwijs. In dit onderzoek zijn, ter vergelijking met de GEON-onderdelen, zes OSM-programma's betrokken, die beschikbaar waren of kwamen toen de GEON-verspreiding door de LPC van start ging. In tegenstelling tot GEON werkt OSM met een meer gesloten curriculumopvatting, met een accent op cognitieve leerprocessen van kinderen. De materialen zijn sterk voorgestructureerd. Het gaat om de volgende programma's:

- Probleemgedrag op School. Deze cursus vertoont grote overeenkomst met de GEON-cursus Verwoorden van Probleemgedrag.
- Doen, Denken, Durven. 1. KWOWED (Kleuters willen ook wel eens denken) gericht op cognitieve ontwikkeling en lees- en rekenvoorwaarden bij kleuters. 2. PROSON (programma sociale ontwikkeling).
- Nederlands Spelenderwijs, gericht op verwerving van de Nederlandse taal door niet-Nederlandstalige kleuters.
- Lezen, Spellen, Denken. Een methode voor aanvankelijk lezen voor klas 1, in aansluiting op KWOWED.
- Taalkabaal. In aansluiting op het vorige programma biedt Taalkabaal een volledig moedertaalprogramma voor de klassen 2 t/m 6 (vanaf 1980 komt elk jaar één jaarklasdeel gereed).

3 *De afronding van het te verspreiden pakket*

Al vóór de afloop van het GEON-project was er onder degenen die betrokken waren bij de besluitvorming over de verspreiding consensus ontstaan over het uitgangspunt dat er tastbare produkten dienden te worden verspreid (zie ook par.4.1).

De LPC hebben in de jaren 1980-1983, parallel aan de verspreiding, veel tijd gestoken in de bewerking en aanvulling van het te verspreiden pakket. De vraag is op zijn plaats of het eigenlijk wel nodig was om de GEON-materialen, zoals die er in januari 1980 lagen, aan een verdergaande ontwikkeling te onderwerpen. Volgens de betrokken LPC-medewerkers was dat duidelijk het geval. Zij hadden daarvoor een aantal belangrijke redenen, waarvan wij de volgende noemen:

- GEON had zich voornamelijk gericht op het kleuteronderwijs; voor het lager onderwijs, waar men veel sterker te maken heeft met verschillende vakinhouden, had het onvoldoende te bieden;
- de GEON-materialen waren gemaakt voor gebruik door leerkrachten, de verspreiding echter diende plaats te vinden naar begeleiders en docenten; dit vergde allerlei hulpmateriaal, begeleidingssuggesties, en dergelijke;
- de preservice-'vertaling' van het GEON-pakket was nog niet voltooid (alleen Kij-

ken en Luisteren I en II waren gereed);
- vanuit het ministerie bestond de wens om de GEON-verspreiding in het kader van het stimuleringsbeleid te plaatsen. Daarmee stond de LPC-groep voor de taak om vogels van diverse pluimage te bedienen. Er ontstonden in de groep evenals in het veld twee stromingen. De ene lijn schaarde zich onder het begrip *zorgbreedte*. Omdat men daarmee bedoelde dat men vooral gericht was op het tegengaan van het 'uit de boot vallen' van kinderen, kan men zeggen dat hiermee min of meer GEON werd voortgezet. De andere lijn was meer gericht op *stimulering*, in de buurtgerichte betekenis die daaraan in het IPA en in de STOS-projecten werd gegeven. Deze uiteenlopende opvattingen zijn naast elkaar blijven bestaan.

Aan de afronding van het GEON-pakket zaten behalve inhoudelijke ook produktietechnische aspecten (het copyright, de layout en verdere uitvoering, het drukken, de opslag, etc.). Daarover is veel overleg gevoerd tussen de LPC, de SVO, O.&.W en anderen.

De ontwikkelingsactiviteiten en het overleg kostten veel tijd. Er kan niet geconstateerd worden dat de overdracht zelf daardoor ernstig werd vertraagd. Wel was het zo dat de volgorde waarin de GEON-verworvenheden in de overdrachtsbijeenkomsten aan de orde kwamen geënt was op de volgorde in het produktieproces waarin de diverse materialen gereed kwamen. Tevens was er door de vele ontwikkelwerkzaamheden naar de mening van de betreffende LPC-groep sprake van gebrek aan tijd om goed na te denken over de aanpak van de verspreiding.

4 *De feitelijke verspreiding*

4.1 *Inleiding*

Hoewel er in 1979 pogingen zijn ondernomen om de verdere verspreiding van GEON op een onafhankelijke wijze te organiseren (vanuit het project werd een stichting gevormd, welke contact opnam met SVO en WPRO), kwam de verspreidingstaak toch terecht bij de daarvoor volgens de Minister bestaande reguliere instellingen in de verzorgingsstructuur: de LPC. De opzet van de GEON-verspreiding kreeg vorm in een proces van enkele jaren, waarin O.& W., LPC en WPRO hoofdrolspelers waren.

In de jaren 1978-1981 werden diverse besluiten genomen welke de verspreidingsopzet in grote lijnen bepaalden. Zo diende het te gaan om materialen (afgeronde produkten), om verspreiding naar OBD's en opleidingsinstituten (en via deze naar het scholenveld), en om een inhoudelijke koppeling met het onderwijsstimuleringsbeleid (het GEON-disseminatieproject zou de start moeten zijn van systematische LPC-activiteiten in deze). Het belangrijkste punt van discussie was de intensiteit van de overdracht: O.& W. en WPRO wensten een brede beschikbaarstelling, de LPC waren voorstander van intensieve samenwerkingsrelaties.

Dit verschil van mening is mede terug te voeren op een verschil in innovatiestrategische opvattingen. De LPC (c.q. de betreffende LPC-medewerkers) kozen aanvankelijk voor een op implementatie en incorporatie gerichte benadering, waarvoor intensieve overdrachtsrelaties met (een beperkt aantal te selecteren) instellingen noodzakelijk zijn. Zij noemden de GEON-produkten 'begeleidingsafhankelijk'. Het ministerie ging er, zoals gezegd, vanuit dat een brede beschikbaarstelling op zich voldoende was, mede gezien de mate van professionaliteit van begeleiders en docenten. Hoewel dit verschil in opvatting is blijven bestaan, hebben de LPC hun oorspronkelijke opzet verlaten, mede op grond van de kritiek, maar ook door tijdgebrek en pragmatische overwegingen (zoals het niet hoeven teleurstellen van belangstellenden die niet geselecteerd zouden worden, en het organisatorisch overzichtelijk houden van het geheel).

Eerst wordt de organisatie van de overdracht besproken (4.2), vervolgens het feitelijk verloop (4.3). In 4.4 wordt ingegaan op de motieven voor deelname aan en de waardering voor de bijeenkomsten en in 5 volgt een korte bespreking van de door de LPC gehanteerde verspreidingsstrategie in meer theoretische termen.

4.2 *De organisatie van de verspreiding*

De verspreiding van GEON is door de LPC gefaseerd ter hand genomen.

Begonnen werd met een zgn. introductieperiode: via onder meer een aantal informa-

tiedagen voor begeleiders en docenten werd het verspreidingsproject aan het onderwijsveld geïntroduceerd. Er hebben in totaal vijf informatiedagen plaatsgevonden. Daaraan is door begeleiders en docenten van ongeveer 50% van alle OBD's, OK's en PA's in Nederland deelgenomen.

Daarna volgden twee rondes met overdrachtsbijeenkomsten: in 1981-1982 en in 1982-1983. Voor de eerste ronde kon men als OBD, OK of PA intekenen op één van een drietal onderscheiden 'scenario's' met een toenemende intensiteit. *Scenario 1* zou bestaan uit een beperkt aantal overdrachtsbijeenkomsten, met als voornaamste doel informatieoverdracht. *Scenario 2* zou meer bijeenkomsten beslaan, waarin dieper zou kunnen worden ingegaan op het werken met (één of meer van) de GEON-materialen. Deze eerste twee scenario's zouden regionaal worden georganiseerd. *Scenario 3* behelsde ondersteuning 'op locatie', gericht op inpassing van GEON in het beleid of programma van de afzonderlijke instituten.

Bij de tweede ronde in 1982-1983 werd onderscheid gemaakt in vier aanbiedingen. *Aanbod1* betrof gerichte en intensieve informatieverstrekking aan individuele begeleiders en docenten die nog weinig van GEON afwisten. *Aanbod 2* was bedoeld voor teams van afzonderlijke instituten ('op locatie'). *Aanbod 3* bestond in het organiseren van enkele bijeenkomsten voor met name degenen die in '81-'82 aan de GEON-overdracht deelnamen, om onderling praktijkervaringen uit te wisselen. *Aanbod 4* besloeg vier op zich staande studiedagen over algemene thema's, van belang voor de onderwijsstimulering.

Een samenvatting van de georganiseerde informatiedagen en overdrachtsbijeenkomsten staat in schema 2. Daarnaast was sprake van een aantal nevenactiviteiten, waaronder rechtstreekse contacten met kleuter- en lagere scholen (zie ook 4.3).

4.3 *Feitelijk verloop van de verspreiding*

Voor de eerste ronde overdrachtsbijeenkomsten tekenden 49 instellingen in voor scenario 1 en 30 instellingen voor senario 2.

Omdat tijdens de informatiedagen duidelijk was geworden dat sommigen, met name begeleiders, al ervaring hadden in het werken met GEON-materiaal, werd op scenario 1 en 2 ook voorzien in de mogelijkheid tot 'uitwisselen van ervaringen'.

Voor de bijeenkomsten werd aanvankelijk vooraf een uitgebreid draaiboek gemaakt. Gaandeweg gingen de verschillende koppels LPC-medewerkers die een bepaalde regiogroep voor hun rekening namen meer autonoom te werk, mede rekening houdend met wensen van deelnemers. Het onderscheid tussen scenario 1 en 2 vervaagde; het was op een gegeven moment juister om te spreken van vijf verschillende regiogroepen.

Op scenario 3 konden zes OBD's worden ingeschreven. Slechts in twee situaties ontstond een intensievere samenwerkingsrelatie met de LPC; in de overige vier OBD's ging het in feite om 'scenario 1 of 2 op locatie'. Voor de tweede ronde overdrachtsbijeenkomsten hebben in totaal 60 instellingen in-

Schema 2 *De door de LPC georganiseerde bijeenkomsten.*

Tijdstip	*aard*	*aantal bijeenkomsten*	*plaats van bijeenkomen*
maart 1981	informatiedagen	5	Groningen, Utrecht, Eindhoven
1981-1982	scenario 1	5	Drachten, Haarlem, Den Bosch
	scenario 2	6	Hoevelaken, Eindhoven
	scenario 3	1-10	6 instellingen (op locatie)
1982-1983	aanbod 1	4	Amersfoort
	aanbod 2	1-4	24 instellingen (op locatie)
	aanbod 3	1	Hoevelaken
	aanbod 4	4	Hoevelaken

getekend: 8 op aanbod 1, 27 op 2, 2 op 3, 17 op 4 en nog eens zestien instellingen op meer dan één aanbod. Deze intekening voor '82-'83 bleef duidelijk achter bij de verwachtingen van de LPC-groep.

Op aanbod 1 hebben slechts vier bijeenkomsten plaatsgevonden (van ieder een halve dag). Aanbod 2 bestreek weliswaar een kleine dertig locaties, maar enkele daarvan zijn naar aanbod 1 verwezen (namelijk waar het ging om slechts twee personen per instelling) en bij de overige bleef het in de meeste gevallen bij één of twee studiedagen of informatieve bijeenkomsten. Aanbod 3 bleef beperkt tot één dag. Aanbod 4 ten slotte ging door zoals gepland.

Het gevolg hiervan was uiteraard dat er de nodige tijd vrijkwam. Voorzover wij hebben kunnen nagaan, is een groot deel daarvan gestoken in werkzaamheden in het kader van (het ontwikkelen van) een LPC-bijdrage aan het OVB (Onderwijsvoorrangsbeleid).

In 1981-1982 vonden naast de genoemde scenariobijeenkomsten nog zeven uiteenlopende studiedagen plaats, meestal in samenwerking met en op verzoek van één bepaalde instelling.

In de jaren 1981-1983 is daarnaast nog een tiental dagen georganiseerd, bedoeld voor onderwijsgevenden, meestal handelend over Zelfstandig Werken. Het totaal aantal leerkrachten dat via deze tien dagen is bereikt, kan worden geschat op duizend.

In het voorjaar van 1982 werd geconstateerd dat de verkoop van de materialen sterk begon terug te lopen. Sedertdien is op verschillende manieren getracht de verspreiding te activeren: via IPB, pgCN, 03 en publikaties in tijdschriften.

4.4 *Motieven voor deelname aan en waardering voor de overdrachtsbijeenkomsten*

De motieven om deel te nemen waren in 1981 zeer divers. Het vaakst werd een algemene reden opgegeven: 'bijblijven' op het terrein van vernieuwingen. De motieven om niet deel te nemen waren eveneens uiteenlopend. Het vaakst werden hier gehoord: 'gebrek aan tijd' en 'geen behoefte aan LPC-ondersteuning'.

De motieven voor deelname waren in 1982 meer inhoudelijk gericht dan in 1981: 'interesse voor stimuleringsproblematiek' en 'interesse voor zorgbreedte' werden het meest genoemd, vooral als motieven om *nogmaals* deel te nemen. Motieven om niet deel te nemen waren vooral: 'geen tijd' (waaronder veel PA's die ook in 1981-'82 al niet hadden deelgenomen) en 'GEON voldoende bekend' (waaronder veel OBD's die in 1981-'82 wél hadden deelgenomen).

Hoewel de LPC graag hadden gewild dat deelnemende personen hun instituut vertegenwoordigden, zodat deelname een instituutszaak zou zijn, bleek dat in veel gevallen niet op te gaan: men nam vaak slechts voor zichzelf deel.

De GEON-overdracht door de LPC gebeurde op een wijze die in ieder geval voor begeleiders min of meer representatief is voor hun contacten met de LPC. Dit blijkt uit de WPRO-enquête 1982. Daaruit valt ook op te maken dat 'GEON' in 1981 één van de meest populaire LPC-activiteiten was (samen met 'pgCN' en 'IPB').

De oordelen over de GEON-overdrachtsbijeenkomsten liepen sterk uiteen. In september 1981 stelden veel personen die toen deelnamen zich nog wat afwachtend op. In mei 1982 kwam er nogal wat kritiek op de vulling van de dagen uit de gehouden interviews naar voren: ongeveer de helft van de respondenten vond de bijeenkomsten saai, vrijblijvend, vaag, weinig informatief en dergelijke. Gevraagd naar het rendement van de deelname was 40 % tevreden en 40% had 'eigenlijk alleen de materialen gekregen'; de rest zat daar tussenin. Er waren geen grote verschillen tussen de scenario's of locaties.

In mei 1982 wist ongeveer één derde van degenen die in '81-'82 deelnamen geen verbeteringssuggesties voor de overdracht te doen. Nog één derde deel noemde als suggestie dat de bijeenkomsten informatiever zouden moeten worden, en didactisch beter opgezet. Het laatst derde deel noemde het beter rekening houden met verschillen tussen de deelnemers (dit werd vooral door begeleiders gezegd).

In april 1983 waren de oordelen duidelijker positiever. Het percentage deelnemers ('82-'83) dat zei weinig aan de bijeenkomsten gehad te hebben, was duidelijk minder dan in '81-'82. Dit bleek bij nadere analyse vooral terug te voeren op aanbod 4, de thematische bijeenkomsten over algemene stimuleringsthema's. Er waren geen duidelijke verschillen tussen 'oude' en 'nieuwe' deelnemers

of tussen begeleiders en docenten.

5 *Het verspreidingsproject theoretisch bekeken*

In Nederland is vanaf ongeveer 1980 een toenemende belangstelling te constateren voor het theoretisch beschrijven van innovatieprojecten (zie o.m. Van de Grift, 1981; Lagerweij, 1981; Van den Berg en Vandenberghe, 1981, 1984). Veel innovatietheoretische literatuur is echter modelmatig van aard, terwijl onderzoeksverslagen van projecten veelal weinig theoretische begrippen bevatten. Dit naast elkaar bestaan van theoretische verhandelingen en empirische projectbeschrijvingen is ons inziens niet verwonderlijk, als men bedenkt dat het oude begrippenapparaat, dat voornamelijk uit de V.S. afkomstig was (zoals bijvoorbeeld door Lagerweij (1981) samengevat) zichzelf zo langzamerhand heeft overleefd, terwijl nieuwere kaders, die tevens meer oog hebben voor de Westeuropese situatie, nog geen vaste grond onder de voeten hebben verworven en in diversiteit worden geproduceerd (zie bijv. Van den Berg en Vandenberghe, 1984). Het is dan ook niet verwonderlijk dat de LPC *de verspreiding* van GEON amper langs theoretische lijnen hebben opgezet. Dat kwam weliswaar deels voort uit tijdgebrek, maar ook uit het probleem hoe bij de opzet van een disseminatieproject uit 'de innovatietheorie' lering zou kunnen worden getrokken. De LPC-groep heeft in interne notities (najaar 1980) wel aan theoretische noties gerefereerd, zoals de 'getrouwheidsbenadering' (op grond waarvan men de GEON-programma's liefst zo getrouw mogelijk geïmplementeerd wilde zien), en geprobeerd gebruik te maken van onderzoeksresultaten, zoals de conclusie dat voor implementatie en incorporatie in een organisatie steun vanuit de top van de organisatie belangrijk is (op grond waarvan de idee ontstond om met de deelnemende instellingen een 'contract' af te sluiten onder fiattering op directieniveau). Al met al speelden echter zoveel organisatorische en relationeelstrategische overwegingen een rol, dat in de opzet van het verspreidingsproject niet duidelijk een 'innovatiemodel' of 'innovatiestrategie' valt te herkennen.

Ook *het onderzoek* is niet vanuit de theorie opgezet, deels eveneens door tijdgebrek en problemen bij het vertalen van innovatietheoretische noties, deels doordat dit door de (externe adviseurs van de) SVO in 1981 expliciet ontraden was, omdat de onderzoekers daarmee teveel hooi op hun vork zouden nemen.

Een en ander brengt met zich mee dat niet veel meer kan worden gedaan dan het verspreidingsproject en de onderzoeksgegevens *achteraf* in theoretische kaders plaatsen. Daarvoor zijn twee aanknopingspunten voorhanden; op beide gaan we kort in.

De eerste mogelijkheid is om te refereren aan innovatietheoretische verhandelingen die tegen de voorlichtingskunde aanleunen. Van den Berg (1985) is daarvan een recent voorbeeld. Hij onderscheidt vijf innovatiebenaderingen: de planbenadering, de produktbenadering, de informatieve benadering, de doelgroepbenadering en de functionele groepsbenadering. Geconstateerd kan worden dat met uitzondering van de eerste rondom de GEON-verspreiding al deze benaderingen van toepassing waren. We beschreven reeds hoe vanaf 1978 gekozen werd voor het verspreiden van tastbare *produkten*. In feite zijn de GEON-materialen door de LPC tegen kostprijs uitgegeven. De *informatieve* benadering valt te herkennen in de begeleidingssuggesties die bij elk programma zijn gemaakt. Het gaat daarbij om ondersteunend materiaal waarin diverse gebruiksmogelijkheden worden toegelicht. Als *doelgroepen* fungeerden heel duidelijk de medewerkers van OBD's, OK's en PA's. Een groot probleem daarbij was dat, in tegenstelling tot hetgeen Van den Berg beschrijft als kenmerkend voor de benadering, deze doelgroepen zeer uiteenliepen qua voorkennis en informatie- en ondersteuningsbehoeften. In het tweede jaar hebben de LPC getracht om via een explicieter gedifferentieerd aanbod tot meer homogene groepen te komen (zie de beschrijvingen van aanbod 1 en aanbod 3). De *functionele groepsbenadering* ten slotte valt duidelijk te herkennen in scenario 3 (81-82) en aanbod 2 (82-83). Daarvoor bleek relatief weinig belangstelling te zijn.

Al met al kan voorzichtig worden geconstateerd dat de LPC met de produktbenadering en de informatieve benadering in dit concrete verspreidingsproject meer succes hebben geboekt dan met de doelgroep- en de

functionele groepsbenadering. Het aanbod is, zou men kunnen zeggen, gemakkelijker te organiseren dan de vraag.

De tweede mogelijkheid tot theoretische interpretatie achteraf betreft enkele sociaalpsychologische bevindingen bij innovatieprocessen. We bedoelen het belang dat veelal wordt toegeschreven aan factoren als het geven van *invloed* aan de doelgroepen en het appeleren aan *actieve inbreng* van de deelnemers. Het geven van invloed aan de doelgroepen op de inhoud van overdrachtsbijeenkomsten, hetgeen men wellicht geneigd is als een welwillend afstemmen van het aanbod op de vraag te beschouwen, blijkt niet altijd positief te worden gewaardeerd. In de relatie LPC-OBD's blijkt dit regelmatig te leiden tot het gevoel aan de kant van begeleiders dat 'men niets te bieden heeft' (zie ook Stokking, 1986, 1985b; RION, 1983). Zo beschouwd was het een juist besluit van de LPC om rondom de GEON-verspreiding niet eerst de behoeften onder de doelgroepen te gaan inventariseren.

De constatering van Janssens (1980) dat interventies waarbij van deelnemers een actieve inbreng wordt verwacht en waarbij zij kunnen samenwerken het hoogste worden gewaardeerd zou kunnen verklaren dat de deelnemers aan de GEON-overdrachtsbijeenkomsten daarover niet volstrekt positief waren. Deze bijeenkomsten waren namelijk, ondanks de bedoeling om tijdens 'werken in subgroepen' de deelnemers te activeren, toch grotendeels met meer passieve activiteiten gevuld (luisteren, vragen stellen, e.d.). Een nuancering van Janssens' conclusie is echter wellicht op zijn plaats. Een deel van de deelnemers wilde juist graag intensief en gericht van informatie worden voorzien. De aanbiedingen 1 en 4 in 1982-1983 hadden dan ook terecht dat karakter en werden door de aanwezigen duidelijk gewaardeerd.

Ook deze tweede meer theoretische invalshoek lijkt vooral enig licht te werpen op het probleem van de afstemming tussen vraag en aanbod.

De onderzoeksresultaten zijn behalve in innovatietheoretische termen ook te beschrijven vanuit curriculumtheoretisch oogpunt; zie daarvoor paragraaf 7.3.

6 *De effecten van deze disseminatiepoging*

6.1 *Inleiding*

Het zijn de in paragraaf 1 genoemde drie aspecten: bekendheid, bezit en gebruik, waarop het onderzoek naar de effecten van de verspreiding zich vooral heeft geconcentreerd. Uit de beschreven onderzoeksopzet valt reeds op te maken dat we daarbij hebben gewerkt op *meerdere niveaus*. Hier gaat het om dat van de begeleiders en docenten, en dat van de scholen c.q. leerkrachten. De eersten vormden de primaire doelgroep van de LPC, terwijl de SVO vooral was geïnteresseerd in wat er uiteindelijk op schoolniveau aan effecten te zien zou zijn. De onderzoeksopzet voorzag er verder in dat de bekendheid, bezit en gebruik van GEON niet slechts zou worden nagegaan in 1983, bij de afronding van de LPC-activiteiten, maar ook al in 1981, bij de aanvang van het verspreidingsproject. Het is de *verandering* in bekendheid, bezit en gebruik gedurende deze periode, die aan de LPC-activiteiten kan worden toegeschreven – *mits* het daarbij gaat om begeleiders en docenten die aan de overdracht deelnamen.

In de volgende paragrafen presenteren we de uitkomsten van dit effectonderzoek, voor beide niveaus apart: eerst dat van de begeleiders en docenten, daarna dat van de scholen/leerkrachten.

6.2 *Het niveau van begeleiders en docenten*

Aanpak van de effectmeting

Doordat er sprake is van begeleiders en docenten die in 1981-'82 en/of 1982-'83 deelnamen aan de door de LPC georganiseerde GEON-overdrachtsbijeenkomsten, en ook nog van begeleiders en docenten die in geen van beide jaren deelnamen, zijn er in feite vier groepen. We hebben dit *deelnamecategorie* genoemd, en gebruiken de volgende afkortingen (schema 3).

Van deze vier categorieën begeleiders en docenten zijn gegevens bekend uit 1981 en 1983. Deze kunnen onderling worden vergeleken. A priori was door ons de volgorde, zoals opgenomen in schema 3 (NN, ND, DN, DD) aangewezen als een operationalisering op ordinaal niveau van de (als 'continu' opgevatte) 'treatment' (de LPC-activiteiten ter zake).

Schema 3 *De vier deelnamecategorieën*

NN = niet deelnemend in '81-'82, niet deelnemend in '82-'83
ND = niet deelnemend in '81-'82, deelnemend in '82-'83
DN = deelnemend in '81-'82, niet deelnemend in '82-'83
DD = deelnemend in '81-'82, deelnemend in '82-'83

Uitkomsten

In 1981 bleek er tussen bovengenoemde categorieën geen substantieel verschil te zijn in *bekendheid* met GEON, afgaande op de gekozen operationaliseringen. Hetzelfde gold voor OSM. Beide pakketten waren vervolgens in 1983 min of meer algemeen bekend geworden. De toename in bekendheid was niet gerelateerd aan de deelnamecategorie. Ten aanzien van bekendheid bleken verspreiding via de LPC en verspreiding via een uitgever dus niet te verschillen in effectiviteit.

De bekendheid van de meer bekende GEON-onderdelen lag in 1981 op ongeveer 50%. Dat betekent dat de 'vrije' verspreiding in de daaraan voorafgaande jaren tot een ongeveer even grote bekendheidstoename leidde als de systematische disseminatie via de LPC, die daarna plaatsvond. Uit de Social Interaction literatuur valt op te maken dat het vergroten van de bekendheid van 0 tot 50% een zeker even grote 'prestatie' is als de verdere vergroting van 50% tot 100%. Daaruit kan men concluderen dat ook deze twee strategieën ('vrij' en 'LPC') in dit opzicht niet duidelijk voor elkaar onder doen in effectiviteit.

Gevraagd naar de kanalen waarlangs men vooral zijn of haar kennis over GEON verkreeg, worden zowel in 1981 als in 1983 de vakbladen en de publiciteit van en persoonlijke contacten met het voormalige GEON-project het meest genoemd.

Ook het *bezit* van GEON- en OSM-programma's is van 1981 tot 1983 enorm toegenomen. Afgezien van een wat geringer bezit van OSM bij docenten is er ook nu weer geen groot verschil tussen beide pakketten. De conclusie die ten aanzien van bekendheid werd getrokken met betrekking tot de drie genoemde verspreidingswijzen gaat nu echter alleen op voor de vergelijking 'LPC' – 'uitgever'. De vrije verspreiding van GEON heeft duidelijk tot minder bezit geleid dan dat zij tot bekendheid leidde. Dat is ook niet verwonderlijk, aangezien tot 1981 van de GEON-materialen geen grote oplagen bestonden.

Het bezit van de verschillende GEON-produkten laat in 1983 vaak een toename zien volgens de in schema 3 gegeven ordening van deelnamecategorieën. Dat was niet het geval met de OSM-produkten.

Het *gebruik* van de diverse materialen toont tussen 1981 en 1983 een toename, zij het voor de meeste produkten lang niet zo sterk als bij bekendheid en bezit. Het gebruik door begeleiders ligt hoger dan dat door docenten (behalve bij Buurt-Gezin-School en Kijken en Luisteren 1 en 2). De volgorde NN-ND-DN-DD gaat ten aanzien van GEON in veel gevallen ook nu weer gepaard met een toename (al is de monotonie vaak niet strikt). De percentages bij de OSM-onderdelen laten zien dat de vier onderscheiden categorieën niet als zodanig systematisch verschillen in de mate waarin produkten worden gebruikt. De (intensievere) deelname aan de GEON-overdracht door de LPC ging dus gepaard met (meer) gebruik van de overgedragen innovaties.

Een specifieke relatie tussen de *wijze* waarop de overdracht plaatsvond (precieze gegeven informatie, gehanteerde didactiek, e.d.), de *waardering* daarvan (zie de gerapporteerde, op zichzelf zeker wel gevarieerde rendementsoordelen), en het in 1983 door respondenten aangegeven *gebruik* van de overgedragen verworvenheden, viel door ons niet te leggen. Vrijwel alle analyses die verschillen tussen scenario's, locaties, c.q. aanbiedingen trachtten te lokaliseren, mondden uit in de conclusie dat het alleen de *deelname op zich* was die er enigszins toe deed.

Bij deze conclusie moeten drie opmerkingen worden gemaakt. Ten eerste hadden de DD en DN groepen al in 1981 grotere gebruiksplannen dan de NN en ND groepen. Dat relativeert de conclusie dat er sprake is van een effect van de LPC-activiteiten. Ten tweede echter zal het onderscheid tussen de vier groepen zijn verkleind door onderlinge

contacten en door rechtstreekse bestellingen van GEON-materialen bij het CPS. (Onderlinge contacten waren er ten aanzien van ± 30% van de instellingen; rechtstreekse bestellingen werden geplaatst door bijna alle instellingen). Ten derde blijken kennis, bezit en gebruik van de verschillende produkten goeddeels een individuele aangelegenheid te zijn, en amper met andere variabelen samen te hangen.

6.3 *Het niveau van de scholen*

Aanpak van de effectmeting

Omdat de LPC de materialen al snel vrij beschikbaar stelden (ze waren tegen kostprijs bij het CPS te bestellen) gaat het bij een evaluatie van hun activiteiten vooral om het effect van de georganiseerde overdrachtsbijeenkomsten. Een effectmeting op schoolniveau moet daarom uitgaan van het al of niet hebben deelgenomen aan die overdracht door de begeleiders en docenten ter plekke. We kozen daartoe de eerder beschreven deelnamecategorieën (NN, ND, DN, DD). We maakten géén fijner onderscheid, omdat in 1981-1982 de verschillen tussen de scenario's niet zo groot waren, en in 1982-1983 nogal eens aan meer dan één aanbod tegelijk werd deelgenomen. We gingen niet uit van hetgeen begeleiders en docenten aangaven te bezitten en te gebruiken, omdat variatie op schoolniveau die dááraan moet worden toegeschreven meer lijkt te zeggen over de betreffende begeleiders en docenten, dan over het effect van de activiteiten van de LPC.

De voornaamste vraag was dus: is er op schoolniveau verschil te constateren tussen regio's waar begeleiders en/of docenten wel aan de overdracht deelnamen en regio's waar dat niet het geval is? We hebben, apart voor OBD's en opleidingen, aan de scholen een deelnamescore toegekend (NN, ND, DN, DD). Vervolgens zijn er twee analyses gedaan: op regioniveau en op schoolniveau.

In de analyse *per regio* telden we alle 'deelnamescores' van OBD en opleidingen per regio op. We deden de analyse zowel apart voor de diensten en de opleidingen als voor alle instellingen per regio gezamenlijk. De gegevens van de scholen werden per regio gemiddeld.

In de analyse *per school* vond de scoring plaats per school. Als een school met meer dan één opleiding contact had, werd een 'opleidingsscore' berekend, en als het met één of meer opleidingen èn een OBD contact had, een 'instellingenscore', analoog aan de scoring per regio hierboven.

Beide analyses, per regio en per school, werden toegepast op zowel de beginsituatie op de scholen (situatie 1981) als de eindmeting (situatie 1983). De verschillen tussen voor- en eindmeting werden zodoende per categorie bezien (NN, ND, DN, DD). We gingen ervan uit dat een steeds groter effect verwacht mocht worden, al naar gelang een instelling niet deelneemt (NN), één jaar deelneemt (ND, DN) of twee jaar deelneemt (DD).

Beide analyses leidden tot ongeveer dezelfde uitkomsten. Deze vatten we nu samen.

Uitkomsten

We onderscheiden weer bekendheid, bezit en gebruik. De uitkomsten van de analyses ten aanzien van *bekendheid* waren als volgt:

- de bekendheid van OSM-programma's op de kleuterscholen neemt iets sneller toe dan van de GEON-programma's op de kleuterscholen; op de lagere scholen is het precies andersom;
- er zijn verschillen in bekendheidstoename van produkt tot produkt;
- noch voor OSM, noch voor GEON, is er een duidelijke relatie tussen bekendheidstoename en deelnamecategorie.

Evenals op het niveau van de instellingen blijkt dus ook op het niveau van de scholen geen verschil in effect op de bekendheid van programma's bij verspreiding via de LPC dan wel verspreiding via een uitgever.

Gevraagd naar de kanalen die vooral tot bekendheid met GEON en OSM hebben bijgedragen, worden zowel in 1981 als in 1983 vooral genoemd: vakbladen, collega's, begeleiders en uitgever (deze laatste voor OSM) (Zie ook Leenders, 1985).

De uitkomsten in termen van *bezit* van de programma's waren analoog aan die van bekendheid, alleen veel meer afgevlakt: alleen van Zelfstandig Werken (ZW), KWOWED, PROSON, en LSD kreeg het bezit een substantiële omvang. Noch het bezit anno 1981, noch dat anno 1983, noch de toename in bezit van 1981-1983 waren duidelijk gerelateerd aan de categorieën NN, ND, DN, DD.

Ten slotte de ananlyse van het *gebruik*. We

zagen dat bekendheid en bezit van beider programma's ruwweg evenveel toenam tussen 1981 en 1983; hooguit liep GEON iets harder op de lagere school, en OSM iets harder op de kleuterscholen. Globaal was er dus ook geen verschil in effect tussen 'LPC' en 'uitgever', welke conclusie ondersteund werd door gebrek aan samenhang van bekendheids- en bezitstoename met deelnamecategorie. Op het niveau van de *instellingen* zagen we echter dat de deelnamecategorie (NN, ND, DN, DD) wèl enigszins aan het *gebruik* van GEON was gerelateerd (*in tegenstelling tot* het gebruik van OSM). Hoe zou dat op *school*niveau uitpakken?

Het gebruik van ZW nam toe van ongeveer 10% naar ongeveer 20%, zowel op de kleuterscholen (KS) als op de lagere scholen (LS). Daarnaast heeft alleen het gebruik van Verwoorden van Probleemgedrag een relatief duidelijke toename ondergaan (van 1% naar 4%). KWOWED ging op de KS van ± 5% naar 30%, op de LS van ± 2% naar 10%; voor PROSON zijn deze cijfers 2% - 25% (KS) en 2 - 6% (LS). De toename bij verschillende OSM-produkten is dus groter dan bij het enige GEON-produkt dat enige verbreiding heeft verkregen (ZW). Een duidelijke relatie met het al dan niet deelgenomen hebben van begeleiders en docenten ter plekke aan de GEON-overdracht door de LPC was er *niet*.

7 *Discussie*

7.1 *Het effect onder begeleiders en docenten*

Het enige duidelijke effect van de LPC-activiteiten met betrekking tot de GEON-disseminatie op het niveau van begeleiders en docenten, zoals door ons gemeten, bleek te zijn dat zij die in '81-'82 èn '82-'83 of alleen in '81-'82 deelnamen een grotere toename in gerapporteerd gebruik lieten zien dan zij die in '82-'83 of in het geheel niet deelnamen. De betreffende groepen (DD en DN) hadden echter in 1981 al grotere gebruiksplannen. Daaruit zou men kunnen afleiden dat de LPC-activiteiten ter zake dus helemaal geen effect hebben gehad. Het komt ons echter als waarschijnlijk voor dat de bijeenkomsten zoals de LPC die rond GEON organiseerden voor de deelnemers een zekere waarde hadden. Men is 'samen bezig' met de betreffende materie. Men komt uit allerlei delen van het land bijeen, en dus zal het onderwerp wel enig belang hebben. Men vermoedt dat de GEON-materialen wellicht praktische hulpmiddelen zijn, en hoort dat ook van anderen. De organisatie van het geheel – en niet te vergeten de relatief massale deelname – zorgden zo voor een vorm van *bevestiging* in de eigen oordeelsvorming. Anders geformuleerd: de organisatie van de GEON-overdracht door de LPC bood velen, die zich op enigerlei wijze voelden aangesproken door de GEON-erfenis, dan wel bezorgd waren over problemen waarover GEON wellicht iets had te bieden, de gelegenheid het gevoel te krijgen dat nogal wat andere mensen op dezelfde lijn zitten als zijzelf. Nadat het GEON-project zelf per 1 januari 1980 was gestopt en een periode verliep waarin het veld van GEON niets meer hoorde, kwamen de naam en de ideeën van het project weer in discussie. Voor de begeleiders en docenten die aan overdrachtsbijeenkomsten deelnamen, zal die deelname in een aantal gevallen een stimulans hebben betekend, en een versterking van eigen opvattingen en intenties.

7.2 *Het effect op schoolniveau*

De uitkomsten op schoolniveau in termen van bekendheid, bezit en gebruik van GEON-produkten, c.q. de toename daarin gedurende de periode 1981-1983, hingen niet duidelijk samen met het al dan niet aan de GEON-overdracht door de LPC deelgenomen hebben door begeleiders en docenten ter plekke. Voor bekendheid en bezit lijkt dat niet verwonderlijk, aangezien we daarbij ook onder de begeleiders en docenten zèlf al geen duidelijke relatie zagen met het wel of niet deelgenomen hebben. De begeleiders die in beide jaren deelnamen echter, en in iets mindere mate de begeleiders die alleen in '81-'82 deelnamen, laten een sterkere toename in *gebruik* van GEON-produkten zien dan hun collega's. Dit is op schoolniveau dus *niet* terug te vinden.

Een voor de hand liggende verklaring is dat de periode waarvoor het onderzoek zich uitstrekte te kort was om op de scholen duidelijke effecten te kunnen meten. We mogen dat niet zomaar uitsluiten. Maar men kan zich, gezien de overdrachtsactiviteiten in '81-'82, afvragen hoe lang men dan moet wach-

ten om op de scholen te mogen nagaan of er iets van terug te vinden is, en of na bijvoorbeeld twee jaar er al niet weer nieuwe ontwikkelingen zullen zijn die de aandacht voor iets dat eerder in de belangstelling stond zullen doen verminderen.

Het zou ook zo kunnen zijn, dat voor het *in gebruik nemen* van een curriculumprodukt zoals van GEON (of OSM) door leerkrachten (in tegenstelling tot het bekend worden met of in bezit komen van), begeleiders en docenten gewoon niet zo'n belangrijke rol spelen. Dat zou in overeenstemming zijn met het gegeven dat de meeste gebruikers van GEON- en OSM-produkten daarbij in het geheel geen begeleiding krijgen (zowel in 1981 als in 1983: 70%).

Een en ander wil nu ook weer niet zeggen dat als alléén maar de materialen beschikbaar worden gesteld, er op scholen evenveel gebruik van zal worden gemaakt. Ten aanzien van GEON zullen de bijeenkomsten die de LPC organiseerden er op zijn minst voor hebben gezorgd dan 'GEON' of 'Zelfstandig Werken' onderwerp van gesprek was.

7.3 *Het gebruik van 'open' versus 'gesloten' curricula*

De gegevensverzameling op instellings- en schoolniveau strekte zich ook uit tot de inhoud en aard van de innovaties in kwestie. We rapporteren enkele ons inziens belangrijke conclusies.

Allereerst is er de bevinding dat GEON in de onderzochte periode relatief wat meer 'aantrok' op de lagere scholen (met name Zelfstandig Werken), en OSM meer op de kleuterscholen (Doen, Denken, Durven). Wellicht speelt hier de *'relatieve nieuwheid'* van beide programma's voor de respectievelijke populaties een rol. Zelfstandig Werken (GEON) is, in de beleving van betrokkenen, op de lager school wellicht een grotere innovatie dan op de kleuterschool, en systematisch werken aan cognitieve leerdoelen (OSM) op de kleuterschool meer dan op de lagere school.

Vervolgens was het zo dat gemiddeld genomen het gebruik van OSM-produkten het meeste toenam op schoolniveau, en dat van GEON-produkten het meeste onder begeleiders en docenten. Dat moet bijna wel liggen aan een verschillende geaardheid van deze produkten: de GEON-produkten refereren vooral aan opvattingen en vaardigheden van onderwijsgevenden, de produkten van OSM betreffen grotendeels onderwijsleerpakketten, series lessuggesties, en dergelijke.

Daar komt bij dat de OSM-produkten meer het karakter hebben van gesloten curricula, de GEON-produkten meer van open curricula (zie Franssen, 1978; Streumer & Pierik, 1979). De OSM-produkten bleken ook naar verhouding meer 'cursorisch' te worden gebruikt, de GEON-produkten meer 'als bron van informatie en suggesties' (behalve bij de Takenreeksen en Kijken en Luisteren 1, juist de meest strak geprogrammeerde onderdelen van het GEON-project). Men mag veronderstellen dat een cursus als Zelfstandig Werken, meer dan een onderwijsleerpakket als Doen, Denken, Durven, deel gaat uitmaken van wat we de 'geestelijke bagage' van begeleiders en docenten kunnen noemen. Dat hoeft dan niet direct te betekenen dat men ermee naar scholen toestapt. Wel kan het zo zijn dat, doordat men er 'mee bezig' is, de betreffende (GEON-)ideeën op allerlei kleinere punten in het contact met de scholen worden ingebracht, hetgeen aan onderzoek, zoals door ons gedaan, ontsnapt.

8 *Slot*

Uit de omvang en aard van de belangstelling voor de GEON-overdracht zou de conclusie kunnen worden getrokken dat *het komen met duidelijk aanbod* voor begeleiders en docenten aantrekkelijk is. De door het WPRO gepubliceerde ranglijst van onder begeleiders meest populaire LPC-activiteiten in de periode augustus 1980 – december 1981 (WPRO, 1982) lijkt die conclusie te bevestigen. Dit aanbod-karakter betreft dan *de inhoud, niet zozeer de samenwerkingsvormen*. Wat dit laatste betreft kreeg de GEON-overdracht grotendeels gestalte op een wijze die voor nascholingsactiviteiten van de LPC ten behoeve van begeleiders gebruikelijk is. Voor een intensieve relatie zoals de LPC die voor ogen hadden was niet veel belangstelling.

De GEON-materialen hebben in 1981-1982 duidelijk hun weg gevonden. Veel respondenten noemen echter, zelfs in 1983, nadat de LPC hadden gezorgd voor materialen en bijeenkomsten, de publiciteit over GEON, welke in 1979-1980 vanuit het voormali-

ge GEON-project plaatsvond, en de toen gelegde persoonlijke contacten, de voornaamste bron van hun kennis over GEON. De waarde van deze twee strategieën kán aan de hand van GEON niet duidelijk worden bepaald. Zij hebben elkaar in de beschreven periode nu eenmaal opgevolgd zoals het gegaan is: in 1979 *publiciteit* en *persoonlijke contacten* vanuit het voormalige GEON-project, vanaf 1981 *materialen* en *georganiseerde bijeenkomsten* vanuit de LPC.

Literatuur

Berg, R. van den, Enkele innovatiebenaderingen voor implementatie van een nieuwe basisschool. *Pedagogische Studien,* 1985, *62*, 195-209.

Berg, R. van den & R. Vandenberghe, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief.* Tilburg: 1981.

Berg, R. van den & R. Vandenberghe, *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing.* Tilburg: 1985.

Grift, W. van de, *Onderzoeksprogramma onderzoeksthemagroep onderwijsvernieuwingen.* Amsterdam. 1981.

Franssen, H., Gesloten versus open curriculum. *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*, 1978, CO 3100 - 1 t/m 13.

Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift,* 1980, *5*, 230-261.

Lagerweij, N.A.J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J.A. van Kemenade (red.) *Onderwijs, bestel en beleid.* Groningen: 1981.

Leenders, F.J., Onderwijzers laten zich vooral informeren door de vakbladen. *Didaktief*, 1985, *15*, 3, 19-21.

RAWB, Raad van Advies voor het Wetenschapsbeleid. *Jaarverslag 1980.* Den Haag: 1980.

RION, Evaluatie van de Landelijke Ondersteuning (eindrapport). Haren, 1983.

Stokking, K.M., *Hoe bereiken we de scholen?* Een studie naar de verspreiding van vernieuwingen in het Nederlandse onderwijs. Tilburg: Zwijssen, 1986.

Stokking, K.M., Diffusie en disseminatie van innovaties. *Pedagogische Studiën*, 1985a, *62*, 500-512.

Stokking, K.M., De onderwijsbegeleidingsdiensten en de Landelijke Pedagogische Centra. In: *Onderwijsbegeleiding: feiten en ideeën.* Groningen, Wolters Noordhoff, 1985b, 167-176.

Stokking, K.M. & A.K. de Vries, *Een luis in de pels.* Eindverslag van het GEON-project. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.

Streumer, J. & L. Pierik, Open of gesloten curricula: een dilemma? In: W.J. Nijhof (red.), *Aspecten van curriculumontwikkeling.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979, 115-144.

WPRO, *Onderwijsbegeleiding in cijfers.* Den Haag: 1982.

Curricula vitae

K.M. Stokking: zie *Pedagogische Studiën,* 1985, *62*, p. 512

F.J. Leenders (1952), doctoraal organisatiepsychologie te Utrecht (1980). Van 1980-1981 was zij medewerker voor onderwijs bij de Vakgroep Onderwijskunde te Utrecht op het terrein innovatie en begeleiding. Vanaf 1981 is zij bij deze vakgroep werkzaam als onderzoeker op het themagebied verzorging/disseminatie.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde, Rijksuniversiteit te Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 17-12-'85

Summary

Stokking, K.M., F.J. Leenders 'Effects of a Dutch effort on dissemination of educational innovations.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 145-158

During the years 1981-1983 the results of the former GEON-project (1973-1979) were disseminated in the Netherlands by the National Pedagogic Centres. This dissemination effort is described on the following aspects: the curricular innovations which were disseminated, the dissemination strategy, the discussions between the centres and the Ministry of Education about this strategy, the concrete organisation of dissemination activities, the possibilities of interpreting these activities in innovation theoretical terms, and the effects of the effort. These effects were measured, using a quasi-experimental design. The main effective factors seemed to be: national publicity, a variety of materials about the innovations, and intensive personal contacts.

Leren lezen op een Vrije School

A.G. BUS, T.H. KRUIZENGA
Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde Rijksuniversiteit te Groningen

Samenvatting

Op Vrije Scholen leren kinderen anders lezen dan volgens gangbare leesmethoden. Omdat weinig bekend is over het effect van deze didactiek, is door middel van quasi-longitudinaal onderzoek de leesontwikkeling van leerlingen van een Vrije School gereconstrueerd. Vlak voor de zomervakantie is bij 124 leerlingen van de eerste drie leerjaren van een Vrije School een aantal leestests afgenomen. Uit de resultaten blijkt dat de ontwikkeling van technische leesvaardigheden vertraagd verloopt. Bijna alle kinderen hebben meer dan een jaar nodig om eenvoudig nieuwe woorden accuraat te leren lezen en de helft 2 tot 3 jaren. Uit verdere analyse blijkt dat veel leerlingen van de Vrije School eenvoudigere leesmechanismen in praktijk brengen dan decoderen (verklanken en synthetiseren van letters). In de discussieparagraaf wordt ingegaan op mogelijke tekorten in de Vrije School didactiek en op eventuele gevolgen van deze didactiek voor zwakkere leerlingen.

1 *Inleiding*

Hoewel er momenteel meerdere leesmethoden zijn waarmee de meeste kinderen in ongeveer een half jaar leren lezen, geeft men op Vrije Scholen gevolg aan Steiners oproep om de inhoud van de leesstof zoveel mogelijk zelf te bepalen. Hoe meer het docentenkorps in dit opzicht zijn vrijheid zal willen handhaven, des te meer zal het van zichzelf in het onderwijs kunnen leggen (Steiner, 1919/1983). Wel geeft Steiner een aantal didactische principes waaraan men binnen de Vrije School beweging die met name de laatste jaren sterk is gegroeid, heeft vastgehouden.

Dit artikel behandelt niet zoals eerdere publikaties de uitgangspunten van de antroposofische pedagogiek (Imelman & Van Hoek, 1983), maar het gaat over de effectiviteit van de leesdidactiek van Vrije Scholen. In een eerste paragraaf wordt ingegaan op de kenmerken van de Vrije School didactiek waarbij we ons baseren op gesprekken met leerkrachten van de Vrije School waar het onderzoek is uitgevoerd, op relevante publikaties (Steiner, 1919; Dühnfort & Kranich, 1978), en op beschrijvingen van het lees- en taalonderwijs die zijn gemaakt in het kader van het ICB-project 'Traditionele Vernieuwingsscholen'[1]. Vervolgens komen de resultaten van een onderzoek naar de leesontwikkeling van leerlingen van een Vrije School aan de orde.

2 *De Vrije School didactiek*

De didactiek van het aanvankelijk lezen bevat twee elementen, het aanleren van klank-teken associaties en leesoefeningen. Beide elementen worden hieronder kort besproken.

2.1 *Klank-teken associaties*

In de vijf aaneengesloten periodes van elk ongeveer drie weken die in het eerste leerjaar aan leren lezen en schrijven worden besteed, oefenen de kinderen voornamelijk de lettervormen en de letternamen. De consonanten die het eerst aan bod komen, introduceert de leerkracht door middel van beelden. Zoals Figuur 1 illustreert zijn de letters abstracties van figuren uit een verhaal. Zo ontstaat de letter B (bereletter) uit de figuur van een klimmend beertje. Aldus zou voor de kinderen niet verloren gaan dat het schrift in oorsprong is ontstaan uit beelden. Overigens is het niet de bedoeling om alle consonanten op deze manier aan te bieden; om kinderen te oefenen in meer abstracte leerprocessen worden later in het jaar ook enige letters zonder beeld aangeboden. Meestal leren de kinderen de alfabetische namen (zet, ef) in plaats van de klanknamen[2]. Omdat de vormen van hoofdletters beter zouden aansluiten bij de visuele waarneming van jonge kinderen, ko-

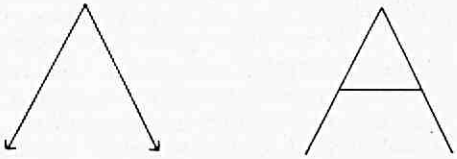
men deze eerst aan bod en oefenen de kinderen in de tweede klas de kleine letters.



Figuur 1 *Illustratie van de wijze waarop letters uit figuratieve beelden worden afgeleid*

Als een nieuwe letter, bijvoorbeeld de vogelletter (V), is geïntroduceerd worden daarmee oefeningen gedaan waarbij onder meer het auditieve aspect aandacht krijgt. De kinderen moeten bedenken wiens naam met een V begint. Er worden pantomimespelletjes gedaan waarbij de kinderen woorden met een V moeten raden. Ze krijgen opdracht om woorden te bedenken die eindigen op of beginnen met bepaalde letters; de rijtjes woorden die aldus ontstaan verschijnen op het bord. En ze leren versjes waarin een bepaalde letter, in dit geval de V, frequent voorkomt zoals: 'Vlieg, vlugge vogel/vlieg je verre vlucht/ en de vlugge vogel vloog/ zijn verre vlucht.'

In tegenstelling tot de consonanten die de uiterlijke vorm in de spraak bepalen, zouden de vocalen gevoelsuitingen representeren. Zoals het volgende citaat illustreert worden de vormen van vocalen daarom niet uit concrete beelden afgeleid maar uit gebaren: 'Bij de klinkers gaat u er steeds vanuit dat ze het menselijke innerlijk en zijn betrekking tot de buitenwereld weergeven. Wanneer u bijvoorbeeld probeert, het kind de A bij te brengen, zult u zeggen: 'Stel je nu eens de zon voor, die je 's ochtends ziet. Kan niemand van jullie zich herinneren wat je hebt gedaan toen de zon 's ochtends opging?' Nu zal zich misschien het een of andere kind dit herinneren, zo niet, dan moet men het kind wat helpen, zich te herinneren wat het heeft gedaan, hoe het is gaan staan en bij een bijzonder mooie zonsopgang zal hebben gezegd: 'Ah!'. Men moet deze weergave van een gevoel laten aanslaan, men moet trachten, de resonans die in de vocaal weerklinkt, vanuit het gevoel naar buiten te halen. En men moet pogen, nu eens te zeggen: 'Toen je zo bent gaan staan en 'Ah!' hebt gezegd, was het zo, alsof vanuit je innerlijk de zonnestraal naar buiten was gegaan zoals in een hoek vanuit je mond. Wat in jouw innerlijk leeft, dat laat jij zo (zie Figuur 2, links) uit je wegstromen en je brengt het voort, wanneer je 'A' zegt. Je laat het echter niet helemaal wegstromen, je houdt iets ervan achter en dat wordt dan tot dit teken' (zie Figuur 2, rechts) (Steiner, 1919/1983, 77).



Figuur 2 *Het ontstaan van de letter A* (ontleend aan Steiner, 1919/1983).

Doorgaans komen in het tweede leerjaar als de kinderen enigszins vertrouwd zijn met het lezen en schrijven van teksten, uitzonderingen aan bod. Ze oefenen onder meer het onderscheid tussen korte en lange klinkers zoals a en aa. Omdat de kinderen de alfabetische namen van letters hebben geleerd (zet, ef), vraagt het onderscheid tussen lange en korte klinkers speciaal aandacht. Immers, doordat de kinderen hebben geleerd om de letter a als aa uit te spreken kan gemakkelijk verwarring ontstaan tussen a en aa. Het onderscheid kan bijvoorbeeld als volgt worden geoefend. Op het bord staan twee appels: een gave appel en een verschrompelde met bruine plekken. De leerkracht schrijft er *rood* en *rot* onder en vertelt dat de *oo* van *rood* helder klinkt door het zonlicht. De *oo* wordt daarom de lichtklank genoemd. De *o* van *rot* klinkt dof omdat deze in de schaduw van de appelboom heeft gelegen: een schaduwklank. Vervolgens worden woorden bij 'rot' of 'rood' ingedeeld.

2.2 *Lezen*

Over het moment waarop met het lezen van teksten moet worden begonnen, zijn de meningen verdeeld. Sommige leerkrachten beginnen al in de loop van het eerste leerjaar met het lezen van bekende gedichten en verhaaltjes. Anderen beginnen daarmee pas in de leesperiodes van het tweede leerjaar als de kinderen enige oefening hebben in het overschrijven en spontaan schrijven van eenvoudige woorden.

Bij het lezen worden teksten benut die de kinderen uit het hoofd kennen. In het eerste

en tweede leerjaar wordt voornamelijk gebruik gemaakt van gedichten zoals: 'De raaf stal een kaas/ Maar och, helaas,/ Hij wordt door de vos verleid/ En raakt zijn kaas aan hem kwijt.' In het derde leerjaar vervalt de eis dat de tekst bekend moet zijn; wel wordt ervoor gezorgd dat de kinderen de strekking kennen. Omdat de teksten op inhoudelijke gronden worden gekozen, kunnen ook heel complexe woorden zoals 'Franciscus van Assisië' in het woordbestand voorkomen.

Om te stimuleren dat de kinderen zinnen en woorden leren onderscheiden en herkennen worden met de teksten diverse oefeningen gedaan. Ze worden op het bord geschreven en gezamenlijk gelezen. Zeker in het begin is er geen dwang om mee te lezen. Om te stimuleren dat de kinderen woorden en zinnen leren herkennen, wijst de leerkracht in een willekeurige volgorde woorden en zinnen aan of wordt de tekst van achteren naar voren gelezen. Om te voorkomen dat kinderen het gevoel krijgen niet mee te kunnen, wordt steeds klassikaal geoefend. De leerkracht geeft de spaarzame individuele beurten nooit aan een kind dat het niet kan. Anders wordt het lezen voor sommigen iets om met angst tegemoet te zien.

Vanaf de tweede klas worden ook wel gedrukte boekjes gebruikt. De werkwijze is ongeveer gelijk. De leerkracht leest de zinnen eerst voor waarna de kinderen deze meelezen.

3 *Onderzoeksvraagstelling*

Ten aanzien van de leesontwikkeling van leerlingen van de Vrije School bestaan een aantal vragen waarop het hieronder beschreven onderzoek een antwoord tracht te geven. Er is nagegaan in welk tijdsbestek kinderen van een Vrije School leren om eenvoudige woorden en zinnen te lezen. Daarnaast is geprobeerd om oorzaken van eventuele achterstanden op te sporen. Er is met name onderzocht of de kinderen nadat ze de letternamen hebben geleerd, in staat zijn om deze kennis te gebruiken bij het lezen van woorden. Het spreekt bijna voor zich dat kennis van letternamen onvoldoende is om alle woordkenmerken correct te kunnen interpreteren. Immers, omdat veel letters variabel klinken in woorden is het vaak een lastige opgave om de letternamen in de uitspraak van woorden te herkennen. Het ligt dan ook in de lijn van de verwachting dat Vrije School leerlingen problemen hebben bij de toepassing van klank-teken associaties. Vermoedelijk nemen deze problemen toe naar mate de klank van letters minder saillant is in de uitspraak van woorden. We verwachten daarom evenals Venezky (1970) te vinden dat vocalen lastiger zijn dan consonanten en evenals Ehri & Wilce (1985) dat eindconsonanten moeilijker zijn dan beginconsonanten. De problemen bij de interpretatie van klank-teken relaties gaan vermoedelijk gepaard met achterstanden in basisvaardigheden zoals auditieve analyse en synthese (Liberman & Shankweiler, 1979). Ook in dit opzicht zijn daarom problemen te verwachten.

Vlak voor de zomervakantie zijn de leesprestaties van leerlingen van de eerste drie leerjaren van een Vrije School gemeten. Op deze school wordt het lezen op de hierboven beschreven wijze geïnstrueerd. Om inzicht te krijgen in hun technische leesvaardigheid is nagegaan in hoeverre de kinderen in staat zijn om eenvoudige woorden en zinnen te lezen. Omdat het lezen van woorden en zinnen voor veel kinderen nog te moeilijk was, zijn naar analogie van Masons testbatterij voor kleuters (beschreven door Brügelmann, 1984) twee eenvoudigere tests afgenomen: de woordjes + plaatjes test en de test woorden leggen. Om de oorzaken van een trage ontwikkeling van leesvaardigheden op te sporen zijn de fouten geanalyseerd en zijn basisvaardigheden zoals letterkennis en auditieve analyse en synthese gemeten.

4 *Methode*

4.1 *Proefpersonen*

Alle leerlingen van de eerste drie jaargroepen van een Vrije School deden mee aan het onderzoek ($N = 125$). We beschikten per jaargroep over twee parallelklassen met gemiddeld 21 leerlingen (range: 16 tot 27). Deze school recruteert haar leerlingen grotendeels uit hogere milieus[3], waar vanuit pedagogische en ideologische overwegingen een bewuste keuze voor deze vorm van bijzonder onderwijs wordt gemaakt. Voor veel ouders lijkt vooral aantrekkelijk dat de Vrije School geen eenzijdige nadruk legt op intellectuele

vaardigheden, maar ook ruimte biedt voor ontplooiing van creativiteit en andere persoonlijkheidsaspecten.

4.2 *Tests*

Woorden-test. De woorden-test bestond uit 8 deeltests van telkens 5 woorden variërend in moeilijkheid. De eerste 5 rijtjes waren klankzuivere woorden met de structuur VC, CV, CVC, (C)CVC(C) en tweelettergrepige woorden en de laatste 3 rijtjes bestonden uit niet-klankzuivere woorden met de structuur (C)V(C) en meerlettergrepige woorden (Appendix 1). Met uitzondering van woorden zoals 'die' en 'hoe' zijn de items volgens Uit den Boogaart (1975) weinig frequent; daarom is niet te verwachten dat de woorden als globaalwoorden worden gekend. Omdat in het eerste leerjaar uitsluitend hoofdletters aan bod komen, waren de woorden voor de leerlingen van het eerste leerjaar in hoofdletters gedrukt. De subtests hadden een gemiddelde alfabetrouwbaarheid van .86 met een range van .80 tot .94. Om te kunnen vaststellen welke klank-teken relaties kinderen gebruiken is een foutenanalyse uitgevoerd, waarbij onderscheid is gemaakt tussen fouten in de beginconsonant (koe i.p.v. hoe), eindconsonant (boom i.p.v. bon), lange vocaal (zal i.p.v. zaal) en korte vocaal (sep i.p.v. sip, vaalk i.p.v. valk). Andersoortige fouten, bijvoorbeeld in clusters consonanten en tweeklanken of fouten door gebruik van verkeerde klank-teken relaties bij niet-klankzuivere woorden, zijn niet gescoord. Twee beoordelaars bereikten voldoende mate van overeenkomst (Cohens Kappa = .83).

Zinnen-test. Als tweede indicator voor leesvaardigheid is bepaald hoeveel woorden in zinnen na 5 minuten correct waren gelezen. De vier clusters van tien zinnen verschilden door de moeilijkheidsgraad van de woorden en de lengte van de zinnen. De zinnen die grotendeels zijn ontleend aan de zinnentest van Dommerholt (1970), zijn van gemakkelijk (eenvoudige woorden en korte zinnen) naar moeilijk (moeilijke woorden en lange zinnen) geordend (Appendix 2).

Woordjes + plaatjes-test. Uit vier woorden moesten kinderen het woord kiezen dat bij een plaatje hoorde dat ze tevoren hadden benoemd. De keuzewoorden die voor kinderen van het eerste leerjaar in hoofdletters waren gedrukt, waren zo samengesteld dat de kinderen fouten konden maken in de begin- of eindconsonant of in de vocaal. Bij het woord 'lam' maakten ze bijvoorbeeld een keuze uit: lom, been, laan en lam (Appendix 3). De items werden als volgt gescoord: 'been' = 0; 'laan' = 1; 'lom' = 2; 'lam' = 3. Hoewel de test uit slechts vier items bestond, was de alphabetrouwbaarheid redelijk (α = .79).

Woorden leggen. De proefleider noemde een woord (om, kar, room, tik, mat, rook) waarna de leerling het woord moest leggen met behulp van 8 letters. De alphabetrouwbaarheid was hoog (α = .93). De fouten zijn op de zelfde wijze geanalyseerd als die van de woorden-test. Omdat het aantal items gering was is geen onderscheid gemaakt tussen fouten in korte en lange vocalen.

Letterkennis. Bij de meting van letterkennis is onderscheid gemaakt tussen consonanten, lange vocalen (aa, oo, ee en uu) en korte vocalen (a, o, e, u en i). Omdat de kinderen van de eerste klas uitsluitend hoofdletters leerden, zijn de letters aan die groep als hoofdletters aangeboden.

Auditieve analyse en synthese. Om deze vaardigheden te meten vroegen we kinderen resp. de letters van een gesproken woord te noemen en uit klanken een woord te maken. De tests bestaan uit VC-, CV-, CVC- en CCVC-woorden. Om te voorkomen dat een woord gemakkelijk kon worden geraden werd de synthesetest uit weinig frequente[4] woorden samengesteld. De alphabetrouwbaarheden van de analyse en synthese test waren resp. .98 en . 97.

4.3 *Procedure*

Het onderzoek kwam tot stand, omdat op de school behoefte bestond aan een diagnostisch instrumentarium waarmee leesproblemen kunnen worden opgespoord. De tweede auteur van dit artikel nam de tests individueel af gedurende de maanden mei en juni. Als kinderen de losse woorden konden lezen, zijn auditieve analyse en synthese niet meer gemeten. Omdat praktisch alle leerlingen van het eerste leerjaar moeite hadden met het lezen van losse woorden, was het zinloos bij hen ook de zinnen-test af te nemen.

5 *Resultaten*

Het doel van deze studie was om te bepalen in hoeverre leerlingen van de eerste drie leerjaren van een Vrije School technische leesvaardigheden beheersen en wat de ontwikkeling van deze vaardigheden belemmert. Ten einde deze vragen te beantwoorden werden eerst op grond van de woorden-test vier leesvaardigheidsniveaus onderscheiden: niet-lezers, beginners, gevorderden en lezers. Vervolgens is aan de hand van het foutenbeeld en de scores op de basisvaardigheden nagegaan waardoor de leesontwikkeling stagneert.

5.1 *Leesniveaus*

Op basis van hun score op de woorden-test werden de proefpersonen bij een van de vier groepen ingedeeld. *Niet-lezers* gaven op vijf of minder woorden een response en lazen praktisch geen enkel woord goed. *Beginners* gaven weliswaar een response op zes of meer woorden, maar slaagden er niet in om tenminste 80% van de VC-, CV- en CVC-woorden goed te lezen. *Gevorderden* lazen tenminste 80% van de klankzuivere woorden goed, maar lazen meer dan 20% van de niet-klankzuivere woorden fout. *Lezers* lazen tenminste 80% van alle woorden goed.

Uit Tabel 1 blijkt dat de leerlingen van deze Vrije School over het geheel beschouwd traag leerden lezen. In tegenstelling tot andere basisscholen waar het merendeel van de kinderen na een jaar leesinstructie de woorden van de woorden-test foutloos leest (Bus, 1984), kon op deze Vrije School na een jaar maar 5% van de kinderen deze woorden lezen (zie Tabel 1) en het merendeel (58%) haalde na een jaar zelfs bij de CV-, VC- en CVC-woorden de 80%-grens niet. Na twee jaar onderwijs kon de helft alle woorden lezen maar van de overige kinderen kon 20% de CV-, VC- en CVC-woorden nog niet lezen en 30% had moeite met langere en niet-klankzuivere woorden. Hoewel het merendeel van de kinderen van de derde klas alle woorden kon lezen, had nog 11% moeite met lange en/of niet-klankzuivere woorden en 6% haalde bij de CV-, VC- en CVC-woorden de 80%-grens niet.

Ook blijkt uit Tabel 1 dat de onderlinge verschillen groot zijn. De leerlingen van het eerste en tweede leerjaar waren namelijk verdeeld over vier leesniveaus. Deze bevinding is in overeenstemming met andere onderzoeksresultaten waaruit blijkt dat individuele verschillen groter worden naar mate de didactiek minder is gestructueerd (Bateman, 1979; Bus, 1985).

5.2 *Kenmerken van de leesniveaus*

Eénweg-variantieanalyses (ANOVA'S) werden toegepast om te bepalen of de groepen op de kenmerken opgesomd in Tabel 2 verschilden. De hoofdeffecten waren voor alle analyses significant (alle p 's $\leqslant .000$). Uit post hoc paarsgewijze vergelijkingen met de LSD (Least Significant Difference) range test bleek dat de groepen significant ($p \leqslant .05$) van elkaar verschilden op auditieve analyse en synthese als mede op de zinnen-test (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner & Bent, 1975). Op de consonanten, woordjes + plaatjestest en woorden leggen deden de niet-lezers het slechter dan de beginners en gevorderden, die onderling niet verschilden. Op de lange en korte vocalen deden de gevordenden het significant beter dan beginners en niet-lezers, maar tussen niet-lezers en beginners waren geen (significante) verschillen. De lezers waren ouder dan de drie andere groepen en de gevorderden ouder dan de niet-lezers.

Tabel 1 *Verdeling van de vier niveaus over de drie eerste leerjaren*

		leerjaren		
niveau	*n*	1	2	3
Niet-lezers	16	14 (35)	2 (4)	–
Beginners	19	9 (23)	8 (16)	2 (6)
Gevorderden	34	15 (38)	15 (30)	4 (11)
Lezers	56	2 (5)	25 (50)	29 (83)

Tussen haakjes staan percentages per leerjaar vermeld

Tabel 2 *Kenmerken en gemiddelde scores van de vier leesniveaus*

Variabelen	Leesniveaus Niet-lezers $n=16$	Beginners $n=19$	Gevordenden $n=34$	Lezers $n=56$
Sexe	5V,11M	10V,9M	11V,23M	35V,21M
Leeftijd	88.4	92.8	94.5	103.8
Consonanten (max = 18)	12.9	15.6	16.6	—
Lange vocalen (max = 4)	2.5	2.9	3.6	—
Korte vocalen (max = 5)	2.0	2.3	4.2	—
Synthese (max = 50)	13.4	33.6	48.2	—
Analyse (max = 50)	17.7	35.7	48.9	—
Woorden leggen (max = 4)	1.6	3.5	3.9	—
Woordjes + plaatjes (max = 12)	8.1	11.3	11.9	—
Woorden-test (max = 40)	1.1	9.9	27.0	38.0
Zinnen-test (max = 303)	—	30.3	86.7	220.4

Een dwarse streep geeft aan dat de test niet is afgenomen

5.3 *Het gebruik van Klank-teken relaties*

Vervolgens werd vastgesteld welke moeilijkheden kinderen met een verschillend leesniveau bij het lezen van woorden hadden. Omdat niet elke groep in alle tests 'voldoende' fouten maakte, werden niet-lezers en beginners op de test woorden leggen en de woordjes + plaatjes test vergeleken en beginners en gevorderden op de woorden-test. Om te bepalen of de leesniveaus verschilden werden de resultaten onderworpen aan multivariate variantie analyses (MANOVA's) voor herhaalde metingen met als onafhankelijke variabelen het soort response en leesniveau en als afhankelijke variabelen het aantal responsen van een bepaalde soort (Hull & Nie, 1981).

Op de woordjes + plaatjes test is onderscheid gemaakt tussen 4 soorten responsen; bij het woord 'lam' zijn de alternatieven: 'goed' (lam), 'alles fout' (been), 'vocaal fout' (lom) en 'vocaal en eindconsonant fout' (laan). De beginners gebruikten alle letters; ze scoorden namelijk hoog op 'lam' (M = 87%) en laag op 'been' (M = 1%), 'laan' (M = 2%) en 'lom' (M = 10%). De niet-lezers besteedden vaak geen aandacht aan de eindconsonanten en vocalen maar wel aan de beginconsonanten. Ze scoorden namelijk laag op 'been' (M = 5%) maar hoog op 'laan' (M = 25%), 'lom' (M = 27%) en 'lam' (M = 40%). Uitgaande van de scores op lom, laan en lam was het hoofdeffect van leesniveau niet significant maar wel de interactie leesniveau * soort response, Rao's F (2, 34) = 14.9, $p \leqslant .0000$.

Op de test woorden leggen is onderscheid gemaakt tussen fouten in beginconsonant, eindconsonant en vocaal. Niet-lezers maakten over de hele linie meer fouten dan beginners, F (1, 35) = 21.6, $p \leqslant .000$. Dit verschil verklaarde 38% van de variantie. Het hoofdeffect van foutentype was eveneens significant, Rao's F(2, 35) = 13.2, $p \leqslant .000$. Kinderen maakten meer fouten in vocalen dan in consonanten en eindconsonanten werden meer fout gedaan dan beginconsonanten. Het feit dat ook de interactie tussen leesniveau en foutentype significant was, Rao's F (2, 35) = 3.4, $p \leqslant .000$, indiceerde dat de grootte van het verschil tussen niet-lezers en beginners per foutentype varieerde. Uit Tabel 3 blijkt dat bij de beginconsonanten de verschillen minder groot waren dan bij de eindconsonanten of vocalen.

Uit de vergelijking van beginners en gevorderden op de woorden-test (Tabel 3) kwam een soortgelijk beeld naar voren. Het hoofdeffect voor leesniveau was significant, F (1, 53) = 101.9, $p \leqslant .000$. Dit verschil in aantal fouten tussen beginners en gevordenden verklaarde 66% van de variantie. Het significante hoofdeffect van foutentype, Rao's F (3,53) = 46.6, $p \leqslant .000$, duidde erop dat fouten van een bepaalde soort in verschillende mate voorkwamen. Eindconsonanten bleken moeilijker te zijn dan beginconsonanten, vocalen waren moeilijker dan begin- en eindconsonanten en korte vocalen bleken moeilijker te zijn dan lange vocalen. De significante interactie tussen leesniveau en foutentype, Rao's F (3,53) = 26.7, $p \leqslant .000$, duid-

Tabel 3 *Gemiddelde percentages fouten en standaarddeviaties in de tests woorden leggen en woorden lezen*

Fouten in:	Leesniveaus	
	Niet-lezers	Beginners
	woorden leggen	
Beginconsonant		
M	16.2	.0
SD	22.2	.0
Eindconsonant		
M	32.2	.9
SD	30.2	3.9
Vocaal		
M	44.7	17.6
SD	31.5	15.1
	Beginners	Gevorderden
	woorden lezen	
Beginconsonant		
M	9.4	2.3
SD	9.0	5.1
Eindconsonant		
M	14.2	3.3
SD	24.3	8.5
Lange vocaal		
M	33.0	9.5
SD	29.6	8.6
Korte vocaal		
M	53.5	11.0
SD	21.3	11.3

n (niet-lezers) = 16
n (beginners) = 19
n (gevordenden) = 34

de erop dat het verschil tussen beginners en gevorderden afhing van het soort fouten. Terwijl beide groepen weinig verschilden op begin- en eindconsonanten, waren de verschillen aanzienlijk bij lange en korte vocale.

6 *Discussie*

6.1 *Stagnaties in leren lezen*

Hoewel geen vergelijkend onderzoek is verricht, mag worden geconcludeerd dat het leren lezen van woorden bij de leerlingen van een Vrije School vertraagd verloopt. Terwijl bij gangbare methoden het merendeel al na ongeveer een jaar leesonderwijs alle woorden van de woorden-test kan lezen (Bus, 1984), is op deze Vrije School zelfs na twee jaar onderwijs de helft van de kinderen nog niet in staat om tenminste 80% van de woorden-test correct te lezen.

Er zijn enige aanwijzingen dat deze vertraging ook doorwerkt in het lezen van zinnen. Zelfs de lezers uit het derde leerjaar scoren gemiddeld maar 233 woorden in *vijf* minuten op de zinnen-test, terwijl volgens de normering van Dommerholt (1970) een gemiddelde lezer aan het eind van van de tweede klas in *drie* minuten ongeveer 200 woorden leest[5]. Ook na drie jaren onderwijs blijft het technisch leesniveau van leerlingen van Vrije Scholen dus achter bij dat van kinderen van 'normale' basisscholen.

Om te ontkrachten dat deze achterstanden te maken zouden hebben met de Vrije School didactiek wordt soms de bekwaamheid van de leerkrachten in het geding gebracht. Als dit argument valide is, moeten parallelklassen van een zelfde leerjaar verschillen. Om deze hypothese te toetsen vergeleken we de gemiddelde scores op de woorden- en zinnentest. Omdat geen van deze verschillen significant was, moeten we concluderen dat de leerkracht geen doorslaggevende factor is.

Men voert ook wel aan dat op Vrije Scholen veel kinderen met leerproblemen terecht komen. Ook dit argument snijdt geen hout. Praktisch alle kinderen van dit onderzoek zijn in de eerste klas op school gekomen en het is dus onwaarschijnlijk dat deze school is gekozen omdat de kinderen leerproblemen hebben.

De vraag is in hoeverre deze resultaten generaliseerbaar zijn naar leesonderwijs op andere Vrije Scholen. Hoewel het onderzoek op één school is uitgevoerd, zijn er enige aanwijzingen dat de resultaten ook voor andere Vrije Scholen gelden. Immers, er zijn geen aanwijzingen dat het onderwijs op de onderzoeksschool afwijkt van dat op andere scholen.

6.2 *Leesontwikkeling*

Uit de resultaten van deze studie blijkt dat naar mate het leesniveau lager is een kleiner aandeel van de woordkenmerken correct wordt geïnterpreteerd. Niet-lezers doen beginconsonanten meestal goed, maar in de eindconsonanten en vocalen maken ze veel fouten. Beginners gebruiken begin- en eindconsonanten meestal goed, maar hebben vaak moeite met de vocalen en in het bijzonder de korte vocalen. Gevordenden blijken

alle hier geanalyseerde klank-teken relaties doorgaans correct te interpreteren. Mason (1980) en Calfee & Piontkowski (1981) vonden een in een aantal opzichten vergelijkbare ontwikkeling voor resp. kleuters die informeel leerden lezen en leerlingen van eerste klassen waar weinig systematisch werd onderwezen. Ook deze kinderen deden namelijk op een eerder moment in de leesontwikkeling begin- en eindconsonanten goed dan vocalen. Ehri & Wilce vonden dat voor kleuters die bij het memoriseren van woorden gebruik maakten van klank-teken relaties, beginconsonanten saillanter waren dan eindconsonanten.

Onze interpretatie van deze bevindingen is dat veel leerlingen van de Vrije School zelfs in het tweede en derde leerjaar eenvoudigere leesmechanismen dan decoderend lezen (letters verklanken en synthetiseren) in praktijk brengen. Als ze bijvoorbeeld het woord *lam* zien, associëren ze de begin- en eindconsonanten *l* en *m*, met de uitspraak van het woord door op te merken dat de klanken in de namen van de letters overeenkomen met het begin en het eind van de uitspraak van het woord lam. Omdat talloze woorden beginnen met *l* en eindigen op *m*, leidt deze aanpak ertoe dat veel woorden fout worden gelezen. De verschillen tussen de drie leesniveaus in foutentypen indiceren dat naar gelang de klank van de letter minder saillant is in de uitspraak van woorden, klank-teken relaties op een later tijdstip correct worden geïnterpreteerd.

6.3 *Het belang van basisvaardigheden*

Deze problemen met de interpretatie van klank-teken relaties gaan samen met lagere scores op basisvaardigheden. Uit onze bevindigen blijkt ten eerste dat de leesniveaus significant verschillen in letterkennis. Terwijl gevorderden gemiddeld 80% of hoger scoren op de lettertests, halen niet-lezers die bij lezen zowel in vocalen als consonanten veel fouten maken, op geen van de lettertests een 80%-score en scoren beginners die bij lezen de meeste moeite hebben met de vocalen, gemiddeld lager dan 80% op lange en korte vocalen.

Ten tweede blijkt uit de resultaten dat naarmate het leesniveau lager is kinderen meer moeite hebben met auditieve analyse en synthese. Gezien de problemen bij lezen met successievelijk beginconsonanten, eindconsonanten en vocalen ligt het in de lijn van de verwachting dat ook bij deze taken dezelfde klanken moeilijk worden gevonden. Aanwijzingen voor een dergelijk verband zijn gevonden in ander onderzoek[6].

Omdat de bevindingen correlationeel zijn, mogen we niet concluderen dat letterkennis en auditieve analyse en synthese noodzakelijke voorwaarden zijn voor het correct leren interpreteren van klank-teken relaties. Wat analyse en synthese betreft suggereren de resultaten van dit onderzoek zelfs een omgekeerd verband. Omdat op Vrije Scholen de auditieve vaardigheden nauwelijks systematisch worden geoefend, lijkt het plausibel dat door ervaringen die bij het lezen van woorden worden opgedaan voor een steeds groter aantal letters wordt ontdekt hoe die klinken in woorden en dat daardoor ook de auditieve vaardigheden verbeteren.

6.4 *Implicaties voor onderwijs*

De bevindingen suggereren dat een groot deel van de leerlingen van deze Vrije School een langere periode nodig heeft om woordkenmerken correct te leren interpreteren dan kinderen die leren volgens gangbare leesmethoden. Een deelverklaring voor de achterstanden moet worden gezocht in het periodenonderwijs. Daardoor wordt op Vrije Scholen, in ieder geval in het eerste leerjaar, minder tijd aan technisch lezen besteed dan op de meeste andere scholen. Als we de aard van de problemen bij het interpreteren van woordkenmerken in beschouwing nemen, is echter ook aannemelijk dat de Vrije School didactiek een aantal tekorten heeft waarover we hier gezien het beschrijvend karakter van deze studie slechts kunnen speculeren.

Omdat veel kinderen moeite hebben met letters die naar verhouding minder saillant zijn in de uitspraak van woorden, zou een tekort van de didactiek kunnen zijn dat kinderen onvoldoende oefenen hoe letters in woorden klinken. Met dit oogmerk worden in gangbare methoden onder andere auditieve oefeningen gedaan waarbij de kinderen bijvoorbeeld moeten zeggen welke letters ze in gesproken woorden horen en structureeroefeningen waarbij ze leren hoe woorden klinken als een of meer letters worden weggelaten.

Het is ook voorstelbaar dat door het lezen

van teksten kennis van klank-teken relaties wordt opgedaan. Volgens Juel & Roper/Schneider (1985) moet de leesstof dan wel aan enige minimum voorwaarden voldoen. Het aantal klank-teken relaties waaruit oefenwoorden bestaan, mag niet te snel worden uitgebreid en zeker in de beginfase moeten de klank-teken relaties herhaald terugkomen. Zoals uit de beschrijving in de inleiding van dit artikel blijkt, is aan dit criterium op Vrije Scholen niet voldaan. Leesteksten worden namelijk veeleer op inhoudelijke dan formele criteria geselecteerd. In verder onderzoek moet worden nagegaan in hoeverre de effectiviteit van het onderwijs afhangt van de woordkeuze.

6.5 *Implicaties voor zwakke leerlingen*

Uit onderzoek is gebleken dat zwakke leerlingen in de beginfase vooral moeite hebben met het interpreteren van klank-teken relaties (Bus, 1984). Het memoriseren van globaal woorden kost hen doorgaans minder moeite dan memoriseren van woorden met behulp van klank-teken associaties. Ervaring met onderwijs aan deze groep zwakke lezers leert dat deze aanvangsproblemen grotendeels vermijdbaar zijn, mits het gebruik van klank-teken relaties bij het lezen van woorden systematisch wordt geïnstrueerd (Bateman, 1979; Van der Leij & Van Doorn, 1981). Omdat leesonderwijs op Vrije Scholen niet aan deze conditie voldoet, is de kans groot dat kinderen met 'een deuk in het talentalent' meer problemen krijgen bij de ontwikkeling van elementaire leesvaardigheden dan ze zouden hebben als ze volgens een van de gangbare leesmethoden leerden lezen. Het feit dat bijna een kwart van de kinderen zelfs na 2 jaar leesonderwijs nog niet in staat is om alle hier onderzochte woordkenmerken correct te interpreteren, ondersteunt deze hypothese. Juist voor zwakkere leerlingen zou het leesonderwijs op Vrije Scholen een struikelblok kunnen zijn.

Noten

1. *Van verhaal tot taal.* Werkplan taal Geert Groote School Amsterdam. Driebergen: Vrij Pedagogisch Centrum. *Bij voorbeeld-Beeld voorbij.* Taalonderwijs op de Vrije School 'de IJssel'. Eindrapportage van het project Traditionele Vernieuwingsscholen. Driebergen: Vrij Pedagogisch Centrum, 1983.
2. Op de onderzoeksschool gebruikten de meeste leerkrachten alfabetische namen maar een aantal leerkrachten gaf de voorkeur aan klanknamen.
3. Hoewel we niet systematisch navraag hebben gedaan naar beroep en opleiding van de ouders, was onze indruk dat veel ouders hoog opgeleid zijn.
4. Geen van de woorden komt voor in de frequentielijsten van Van der Geest e.a. (1978).
5. Omdat de zinnen van Dommerholts test sneller moeilijker worden dan de zinnen van de hier gebruikte test, is de vergelijking die we hier maken tussen de normgroep van Dommerholt en de Vrije School populatie zeker gerechtvaardigd.
6. Allegria, J. *The role of phonological coding in reading acquisition.* Lezing gehouden op de achtste wereldconferentie van de 'International Society for the Study of Behavioural Development' in juli 1985 te Tours (Frankrijk).

Literatuur

Bateman, B., Teaching reading to learning disabled and other hard-to-teach children. In: L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading.* Volume 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Association, 1979.

Boogaart, P.C. uit den (Red.), *Woordfrequenties in geschreven en gesproken Nederlands.* Utrecht: Oosthoek, 1975.

Brügelmann, H., Lesen- und Schreibenlernen als Denkentwicklung. Voraussetzungen eines erfolgreichen Schrifterwerbs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1984, *30*, 69-92.

Bus, A.G., *Leesproblemen en instructiemethoden* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.

Bus, A.G., Instructiemethoden voor moeilijk-te-onderwijzen kinderen. *Info*, 1985, *16*, 117-128.

Calfee, R.C. & D.C. Piontkowski, The reading diary: Acquisition of decoding. *Reading Research Quarterly*, 1981, *16*, 346-373.

Dommerholt, I., *Differentiële zinnenleestest.* Handleiding, 3e druk. Groningen: Tjeenk Willink, 1970.

Dühnfort, E. & E.M. Kranich, *Der Anfangsunterricht im Schreiben und Lesen.* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1978.

Ehri, L.C. & L.S. Wilce, Movement into reading: Is the first stage of printed word learning visual or phonetic? *Reading Research Quarterly*, 1985, *20*, 163-179.

Geest, A.N. van der, H. van der Kooij, T. van Rossum, W. Ruijssenaars, W. Swüste & T. Westerbeek, *Spellen met spellingszwakke kinderen.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1978.

Hull, C.H. & N.H. Nie, *SPSS Update 7-9.* New York: McGraw-Hill Book Company, 1981.

Imelman, J.D. & P.B.H. van Hoek, *Hoe vrij is de Vrije School?* Een analyse van de antroposofische pedagogiek. Nijkerk: Intro, 1983.
Juel, C. & D. Roper/Schneider, The influence of basal readers on first grade reading. *Reading Research Quarterly*, 1985, *20*, 134-152.
Leij, A. van der & H. van Doorn, Interne differentiatie bij zwakke lezers op basis van taakspecifieke gegevens (I en II). *Pedagogische Studiën*, 1981, *58*, 433-444 en 472-479.
Libermann, I.Y. & D. Shankweiler, Speech, the alphabet, and teaching to read. In L.B. Resnick & P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Volume 2. Hillsdale: Lawr. Erlb. Ass., 1979, 109-132.
Mason, J.M., (1980), When do children begin to read: an exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 1980, *15*, 203-227.
Nie, N.H. C.H. Hull, J.C. Jenkins, K. Steinbrenner & D.H. Bent, *SPSS* Second edition. New York: McGraw-Hill, 1975.
Steiner, R., *Methodiek en didactiek*. Zeist: Zevenster, 1919/1983.
Venezky, R., *The structure of English orthography*. The Hague: Mouton. 1979.

Curricula vitae

A.G. Bus (1951) studeerde in 1976 af als (ortho)pedagoog; promoveerde in 1984 te Groningen op het proefschrift Leesproblemen en instructiemethoden. Sedert 1979 is zij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen.
Adres: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde Rijksuniversiteit Groningen, Westerhaven 16, 9718 AW Groningen.
T.H. Kruizenga (1954) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit in Groningen; zij studeerde af in 1984. Sinds juni 1985 is zij werkzaam als onderwijsonderzoeker bij de sectie speciaal onderwijs van het RION in Groningen.
Adres: RION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

Appendices

1

eet	mee	zaal	valk
om	die	beef	stuk
aar	bui	vel	trots
uk	hoe	bon	laagst
as	rij	sip	grootst
zakdoek	bed	baard	muren
asbak	pa	koord	graven
visnet	zuid	sla	stevig
oorbel	ho	wand	gevaarlijk
daaraan	lood	stond	sokje

2 Tien korte zinnen met eenvoudige woorden, bijvoorbeeld:
wim eet pap
de boer woont in het dorp

Tien lange zinnen met eenvoudige woorden, bijvoorbeeld:
moe zet de pan met vlees op het gas
de dief klom met een tas op de muur

Tien korte zinnen met moeilijke woorden, bijvoorbeeld:
sommige herten dragen een groot gewei
de apen halen grappige kunstjes uit

Tien lange zinnen met moeilijke woorden, bijvoorbeeld:
de jonge kunstenaar bekijkt vol trots zijn kleurige schilderij
het spookschip zwalkt eenzaam rond over de eindeloze oceaan

3

lam	lam laan lom been
hek	hek hok hoog bal
vuur	vuur voor vol keel
boot	boot dak bok beet

Manuscript aanvaard 8-10-'85

Summary

Bus, A.G., T.H. Kruizenga. 'Learning to read at a school founded on Rudolf Steiner's pedagogical concept'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 159-168.

At so-called 'Free Schools' in the Netherlands pupils learn to read in a different way than at schools utilizing current methods. Because little is known about the effects of this method, the development of Free School pupils has been reconstructed with the help of a quasi-experimental design. It appears from the results of this experiment that the development of reading skills is delayed. Certainly all the pupils need at least one year to learn to read simple new words; half even needing two to three years. From further analyses it appeared that many Free School pupils use a simpler form of phonetic processing than decoding which involves sounding out and blending letters. In the discussion it will be shown where the deficits of the Free School instructional method lie and how this method affects poor readers.

De Vrije School ter discussie

Inleiding

Nu *Pedagogische Studiën* het verslag van een empirisch onderzoek naar het leesonderwijs op een Vrije School publiceert, is mij vanuit de redactie verzocht om, mede naar aanleiding van in de pers gevoerde discussies, nog eens aandacht aan de pedagogiek van de Vrije School te besteden. Bovendien, de antroposofen hebben gereageerd (Den Dulk (red.), 1985) op het vele dat hun (o.a. door ons in 1983) verweten wordt. Wij besteden aan deze reactie – eveneens op verzoek vanuit de redactie – enige aandacht, zij het, i.v.m. de ons toegemeten ruimte, slechts marginaal en deels onder gebruikmaking van het elders in deze aflevering opgenomen artikel (Bus/Kruizenga 1986).

We starten met een betrekkelijk lastige uiteenzetting waarin gewezen wordt op het straffe verband tussen normatieve richtlijnen en kennistheorie, en op de mogelijkheden van het antroposofisch redeneren om argumenten van niet-antroposofisch gehalte te immuniseren. In de tweede paragraaf plaatsen we kanttekeningen bij het boekje van Den Dulk c.s. De derde gaat in op een minder aardig trekje van sommige antroposofen: ze verzwijgen wel eens interessante dingen. Als vanzelf komen we dan in paragraaf 4 te spreken over het belang van conceptueel-analytisch onderzoek en empirisch onderzoek bij het aan de kaak stellen van discutabele, in dit geval Vrije School-praktijken.

1 *Het denken is een ding (vrij naar Sartre)*

Funderend voor de antroposofie is Steiners *Gedankenmonismus*, een filosofie van het denken annex een kennistheorie. Het denken (of misschien beter: Denken; dit Denken denkt in mij, is een Steinerse wijze van spreken) wordt wel omschreven of nader gepreciseerd met behulp van termen als 'intuïtie', 'schouwen'. In feite blijkt het dan om tautologische herformuleringen te gaan; we verwijzen kortheidshalve naar ons boekje (Imelman/Van Hoek 1983). Een citaat daaruit dat Steiners denken over Denken kenschetst gebruiken we hier als illustratie van één der implicaties van Steiners opvattingen. We kiezen voor dit citaat omdat we daarin in een notedop hebben verwoord tot welke verstrekkende conclusies Steiners zogenaamde filosofie der vrijheid leidt – namelijk tot op het terrein van de ethiek, dus: het handelen, dus: de opvoeding. 'De grootste vooruitgang op moreel gebied is voor Steiner dan pas bereikt als de mens handelt op basis van een helder inzicht in de behoeften die zich op het ethisch gebied voordoen (...). Als men intuïtief handelt dan handelt men vanzelf goed, zo simpel is Steiners boodschap. En als mensen nu eens verschillende intuïties hebben, intuïties die met elkaar conflicteren of met elkaar in tegenspraak zijn, wat dan? Het antwoord van Steiner is weer even simpel als onnozel: 'een elkaar op moreel gebied verkeerd begrijpen, een op elkaar botsen, is bij moreel vrije mensen uitgesloten'. Steiner sluit het conflict bij voorbaat uit. Hij sluit er zijn ogen voor. Het probleem bestaat niet eens voor hem. (...) Immers, als men deel heeft aan het denken en dit denken doorstroomt mij, en als verder dit denken één en samenhangend is (en niet veel en tegenstrijdig), dan is het door dit denken tot bewustzijn gebrachte één, waar, juist en geldig. Alleen zij die deel hebben aan dit denken (en dat zijn o.a. de ingewijde antroposofen onder leiding van Steiner) zullen natuurnoodzakelijk in dezelfde situatie dezelfde ethische oordelen vellen en tot dezelfde handelingsvoorschriften komen' (blz. 111).

In verband met onze ernstige kritiek op de antroposofie verwijt men ons dat onze eigen uitgangspunten niet deugen. Immers, als wíj beweren dat ons waarnemen en denken door theorieën en waarden zijn bepaald, en dat kennis steeds historisch en 'theoriebepaald' is, dan raken we in een tegenspraak verzeild

– aldus Blomaard (in: Den Dulk, 1985). Op het eerste gezicht zit daar iets in: onze bewering doet immers een *absolute* aanspraak op geldigheid, terwijl ze – gezien datgene wat in de bewering gezegd wordt – per definitie *historisch* en 'theorie-bepaald' is. Onze gespreksgenoot trekt echter niet déze, maar een andere conclusie, waarbij hij ons twee elkaar uitsluitende mogelijkheden aanbiedt (Den Dulk blz. 30): óf 'zwijg' (hetgeen a prima vista niet zo'n gek advies is gezien de aangegeven dubbelzinnigheid van de door ons gedane uitspraken) óf 'beoefen een *niet* theorie-geladen fenomenologie' – hetgeen dan, zoals Blomaard in de rest van zijn verhaal ook laat blijken, slechts zinnig kan gebeuren à la Steiner.

Welnu, 'zwijgen' omdat de door ons gedane uitspraken de ambiguïteit kennen die *alle* beweringen eigen is waarvan het *onderwerp* tegelijkertijd de *voorwaarde* vormt voor het *doen* van de uitspraak, lijkt ons een al te rigoreuze ontkenning van de mogelijkheden om – 'gegeven' die voorwaarden – iets te zeggen óver deze voorwaarden (die dan *onderwerp* van gesprek zijn). Zouden we 'zwijgen' omdat de formele analyse van dit soort zinnen ons daartoe uitnodigt – of zelfs dwingt, zoals Blomaard suggereert – dan zouden we geen gesprekken meer kunnen voeren over bewustzijn, bestaan, gesprek, begrip en nog zo wat. Immers, daaróver spreken veronderstelt altijd dat de spreker 'gebruik' maakt ván het bewustzijn etc. Er blijft, wat ons betreft, ten behoeve van het toch bespreekbaar houden van dit soort gevallen slechts zekerheid van de geldigheid van het zogenaamde *transcendentale* argument over: men kan niet ontkennen dat men sprekend het gesprek praktizeert, dat men sprekend over bewustzijn 'bewustzijn' praktizeert, dat men sprekend over bestaan staat in het bestaan. En dus ook dat men over kennis en denken kan spreken, daarbij denken en kennen praktizerend!

Wanneer we dit alles aanvaarden betekent dat dat we Blomaards 'of ... of'-oplossing niet hoeven te accepteren. Niet alleen behouden wij ons, mét Blomaard, Steiner e.a., het recht voor om wél te spreken maar ook menen we, ánders dan Steiner en Blomaard, dat dit spreken ons allerminst noodzaakt tot acceptatie van een monisme dat zegt dat het (juiste) denken dus theorie-loos denken is. Wat wij destijds nu juist probeerden aan te geven is hoe deze geenszins noodzakelijke conclusies ter zake van de echte aard van het echte Denken dat slechts 'in' echte antroposofen denkt, aan antroposofische zijde leidt tot het hanteren van buitengewoon werkzame immuniseringstechnieken in het gesprek met niet-antroposofen (Imelman/van Hoek 1983). En omdat we tévens aantonen hoezeer Steiner c.s. (al schouwend) niet slechts de empirie begrijpen maar in één greep tegelijkertijd zien *hoe het hoort* (zie onze illustratie hierboven inzake de dwingende relatie tussen dit schouwend denken en moreel besef), heeft de antroposofie zich in feite verschanst in onneembare burchten van normativiteit van waaruit uiteenlopende praktijken zijn te reguleren. Eén dier burchten heet Vrije School pedagogiek.

2 *Antroposofie ter discussie*

Uit tal van ingezonden stukken in de pers, waarin de laatste jaren (overigens lang niet altijd intelligent en met zorg geschreven) anti-antroposofie verhalen zijn verschenen, blijkt dat antroposofen tot weerwoord bereid zijn. Voorzover hun reacties aantijgingen van anderen inzake racisme en verwantschappen met de nazistische ideologie betroffen, konden ze vaak scoren voor open doel. Onvoldoende kennis van Steiners en andere antroposofische publikaties, en een al te vlot wijzen van tegenstanders op qua klank verwante termen, was onzes inziens vaak debet aan de winst die sommige antroposofen wisten te behalen in dit soort polemieken.

Een weerwoord op ons boekje uit 1983 treffen we aan in Den Dulk (1985). Daarin zijn o.a. verhandelingen opgenomen van

- W. Veltman (Imelmans boekje is 'onwelvoeglijk', is geschreven 'onder het mom van wetenschappelijkheid'(16), 'bewijst wat hij (in casu Imelman; Im.) er zelf in heeft gestopt' (21);
- P. Blomaard, de enige overigens die echt op door ons gesignaleerde problemen inging en die de moeite nam om andere publikaties van ons te raadplegen, publikaties waarnaar we uitdrukkelijk moesten verwijzen om ons boekje van destijds qua omvang niet uit de pan te laten rijzen; paragraaf 1 mag hij beschouwen als een

(niet uitputtende) reactie op zijn artikel;

- M. Ploeger, die een consequente verdediging gaf van de rassen-noties van (de in onze ogen typische 'arm chair anthropologist') Steiner. Ploeger: 'Let wel: niet de neger is een kind maar de mens met een lichamelijk instrument dat ontleend is aan het zwarte ras (dus: de in een negerlichaam gereïncarneerde individuele geest; Im), heeft innerlijke mogelijkheden die we kunnen begrijpen als we kijken naar het karakteristieke van de leeftijdsfase tot het zevende jaar'. Antroposofische opvattingen over de ontogenese als herhaling van de fylogenese worden geformuleerd in termen van een rassenleer. Daarin verschilt Steiners conceptie van de destijds gangbare ideeën over onto- en fylogenese (Imelman/Meijer 1986);
- de belezen en uit zeer uiteenlopende hoeken van onze cultuur puttende H.S. Verbrugh. Even enthousiasmerend als in zijn vele columns probeert hij aan te geven dat het aristotelische entelechie-begrip, het Steinerse 'etherlichaam' en het biologische begrip 'morfogenetisch veld' aan elkaar verwant zijn. Verbrugh vindt vooral in Vroons columns in de Volkskrant aanleiding voor zijn verhaal. Net als Vroon in grote historische lijnen zijn gelijk inzake de obscurantistische relatie tussen Aristoteles en Steiner trachtte te halen, probeert Verbrugh in al even forse lijn het omgekeerde te bewijzen [1];
- B. Lievegoed, die minder redeneert dan illustreert en o.a. meent dat voor de studentengeneraties van de laatste twee decennia 'het extreme positivistisch materialisme à la Popper het niet meer doet'. (*Niets* drie werelden, *niets* theoriebepaalde inzichten, gewoon: *materialisme;* Im.) Een ander citaat: 'Steeds wijst Steiner er op dat dit en dat uitgewerkt moet worden, dat onderzoek gedaan moet worden, dat ervaring opgedaan moet worden met nieuwe methoden in onderzoek en uitvoering. Aangezien dit onderzoek niet alleen physisch-chemische of bio-chemische processen betreft, maar ook de werking van kosmische krachten op levensprocessen, moeten er ook nieuwe onderzoekmethoden ontwikkeld worden om de samenhang van deze aardse en kosmische processen aan te tonen. (...) Door de totaal andere uitgangspunten echter *kunnen* de resultaten van deze wetenschap voor een positivistische wetenschap niet waar zijn en behoeven zij dus niet ter kennis te worden genomen' (blz. 83) [2]. Wat zègt Lievegoed? Hij zegt dat Steiner zegt dat nieuwe onderzoeksmethoden nodig zijn. Goed; waarin zijn deze nieuw? Dáárin dat het in antroposofisch onderzoek om ... 'totaal andere uitgangspunten' gaat. Maar, als zo vaak in antroposofische beschouwingen, de invulling van wat het 'totaal andere' zou zijn blijft uit. Ja, Lievegoed wijst op 'kosmische processen' – maar dat zijn toch geen *methodische* uitgangspunten doch variabelen die tot het *object*-gebied van antroposofisch onderzoek behoren? En dus variabelen waarnaar men empirisch onderzoek zou kunnen doen? Ondertussen blijven we gissen naar de regels van die totaal anders geaarde *methode* van onderzoek.

3 *Het antroposofisch (ver)zwijgen*

Wij beëindigen onze reactie op hun boekje door nog kritiek te uiten op de wijze waarop de polemiek door sommige antroposofen wordt gevoerd. Deze opmerkingen van ons zijn eigenlijk niet zozeer ter zàke als wel ad hominem. En daarom in feite niet interessant; immers, dat *persònen* wel eens, in de dagelijkse betekenis van het woord, iets minder oirbaars doen, hoeft nog geen indicatie omtrent de kwaliteit van de door hun aangehangen praktijkfilosofie te zijn. Gewichtiger is dan ook onze poging van 1983 om aan te tonen hoe normatief de antroposofische conceptie is en hoe praktijk-stichtend: in zo'n conceptie tref je namelijk de structuur en de inhoud van de argumentatie aan waarop men praktijken verantwoordt. Desondanks maken we de volgende 'persoonlijker' opmerkingen, en vooral ook omdat ze ons ten slotte (in 4) de gelegenheid bieden op de kwestie van de verhouding tussen (normatieve) theorie en praktijk nog eens terug te komen – terwijl we ondertussen tevens wat gal hebben kunnen spuien. En wel over de verzwijgkunst van enkele antroposofen.

– Zelden bijvoorbeeld vind je vermeld dat Emil Molts verzoek aan Steiner om de Waldorfschool ten behoeve van de kinderen van

zijn arbeiders op te richten mede ingegeven was door vrees voor het communisme. – Zelden zegt men dat Steiners ideeën van de sociale driegeleding een reactie vormden op de democratische ideeën achter Wilsons volkenbond-conceptie. –Vaak citeert men, ter ondersteuning van zijn antroposofische weerwoord, selectief. Onthullend in dit verband is Van Manens tactiek om het – overigens volstrekt inadequate – artikel in *'t Kan anders* te lijf te gaan (Van der Tuin en Zonderveld, 1984). Ik noem slechts één voorbeeld: uit een 'rapport van een hoge nazi-ambtenaar' (bedoeld wordt de nationaalsocialistische pedagoog A. Baeumler; Im.) citeert Van Manen alleen iets over het verschil tussen de antroposofie en het nationaalsocialisme, en niet wat Baeumler over overeenkomsten zegt! Deze overeenkomsten zag Baeumler op het punt van het anti-intellectualisme en de nadruk op wilsvorming – maar dat verzwijgt Van Manen. Bovendien wordt door hem niet vermeld dat o.a. Baeumlers onderzoek aanleiding vormde voor de nazi-regering om enige jaren enkele Waldorfscholen tot 'staatlichte Versuchschulen' te maken, een status die ook nagestreefd werd door de in 1933 opgerichte *Bund der Waldorfschulen.* Deze bond bepleitte het voortbestaan van haar scholen door er op te wijzen: – dat de antroposofie en haar pedagogiek aan de bron liggen van echt Duits denken, – Steiner beschouwd moet worden als een profeet van de missie van het Duitse volk, – dat de antroposofie anti-marxistisch is en – dat de Waldorfscholen anti-rationalistisch, anti-intellectualistisch en anti-liberalistisch zijn (Imelman/Meijer, 1985).

–Nimmer wijst men op de talloze tegenspraken die niet alleen huizen in beweringen van Steiner, maar evenzeer bijvoorbeeld in de praktijk die kinderen 'tot zichzelf' moet laten komen met behulp van pedagogische benaderingen die dit belemmeren. En dat brengt ons op het ook in deze aflevering van *Pedagogische Studiën* opgenomen artikel van A.G. Bus en T.H. Kruizenga – *Leren lezen op een Vrije School* – en daarmee op het door ons boven aangekondigde, werkelijk belangrijke, probleem: dat van de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin.

4 *Over normativiteit, analyse, daarop gebaseerde voorspellingen en empirisch onderzoek*

Veltman verzucht: 'Zouden de critici (i.c. Imelman en Van Hoek) eerlijk zijn, dan zouden ze eens in een Vrije School gaan kijken om te zien of hun theorie van de normativiteit wel klopt'. Wij vonden dat destijds niet nodig en niet aardig. Niet aardig, omdat – anders dan de Jenaplanpraktijk bijvoorbeeld – de Vrije Schoolpraktijk onze waardering niet heeft. En dat gebrek aan waardering baseerden we op de volstrekt duidelijke richtlijnen die in antroposofische pedagogische literatuur (publikaties, collegestof) zijn te vinden. Alle per definitie normatief – wat zijn richtlijnen anders – en alle duidelijk geënt op Steineriaanse inzichten; inzichten op basis waarvan wij tal van voorspellingen deden ter zake van pedagogisch onverantwoorde benaderingen in de Vrije Schoolpraktijk. Men hoort, met zo'n kritische houding tegenover het werk van anderen, niet om gastvrijheid van die anderen te vragen ten einde hun werk te kunnen *observeren.* Wel kunnen scholen natuurlijk, gelezen onze kritiek, ons uitnodigen – bijvoorbeeld om ons van de onjuistheid van onze zienswijze te overtuigen. Zo'n uitnodiging heeft ons nog niet bereikt. (Overigens stippen we deze kwestie aan het eind van deze bijdrage nog even aan.) In alle beknoptheid herhalen we hier een aantal dier (natuurlijk niet nader geoperationaliseerde) voorspellingen: Vrije Schoolleerlingen ontwikkelen veel te traag en op basis van achterhaalde didactische inzichten reken- en leesvaardigheden; ze kennen een daardoor veroorzaakte remedial teaching-problematiek die enerzijds binnen de eigen praktijkconceptie niet adequaat is aan te pakken, en die anderzijds in een eventuele samenwerking met niet-antroposofische remedial teachers tot wrijving leidt; ze indoctrineren op het terrein van de zaakvakken; ze doden creativiteit o.a. door op basis van een starre kleurenleer te werken; ze diagnostiseren kinderlijke mogelijkheden veel te veel in zijns-termen, wat niet alleen veroorzaakt wordt door hun manier van spreken over antropologische kwesties (bijvoorbeeld over de strikt eigenstandige fasen in de ontwikkeling van het kind, over de temperamenten) maar ook door een ongekend gebrek aan kennis van de

moderne persoonlijkheids- en Gestaltpsychologie die in Steiners jaren met Stern en Kohnstamm inzette (en die niets te maken heeft met het holisme waar de antroposofie zich sinds kort mee siert en waarin Roel van Duijn-en dan weer hun nieuwe tehuis denken te kunnen vinden (Van Duijn 1985). Het aardige van het artikel van Bus en Kruizenga is, dat het onze voorspellingen (op basis van de door ons herkende normatieve kracht van Steiners pedagogiek) ter zake van het aanvankelijk leesonderwijs duidelijk illustreert (van 'bewijst' in empirisch-analytische zin kunnen we natuurlijk nog niet spreken). Anders dan de beide onderzoekers, die – als bekwame empirische sociale wetenschappers – voorzichtig zijn in het aangeven van discussiepunten en 'speculaties' inzake de mogelijke oorzaken van de geconstateerde achterstanden, zijn wij brutaler. Er is eenvoudigweg te stellen dat ruimschoots beproefde gangbare inzichten op het terrein van globalisatie-, analyse- en synthese-principes, die al in Steiners tijd ontwikkeld gingen worden op basis van de (Gestaltpsychologische) denk- en taalpsychologie (K. Bühler, Ph.A. Kohnnstam, de Würzburgse school, enz.), in hoge mate strijdig zijn met de zonder meer eigenzinnige 'associatiepsychologische' opvattingen van Steiner hieromtrent. Men moet tot ver in de vorige eeuw teruggaan om didactische opvattingen aan te treffen die zeggen dat hoofdletters als klanksymbool sec dienen te worden gepresenteerd[3]. Het unieke dat Steiner aan dit soort, tóen al achterhaalde, didactische principes – vergelijk zijn didactiek eens met die welke in Hoogeveens leesplank aan het eind van de 19e eeuw is aan te treffen! – toevoegde is het sprookje van de 'fijne stof psyche': zijn (in de grond van de zaak *materialistische*) antropologie brengt hem tot inderdaad nooit eerder en nooit elders aangetroffen *zucht*-suggesties (waarvan ook Bus en Kruizinga melding maken). De beide onderzoekers zijn nog zo zorgvuldig om, gezien de 'bekwaamheidseis' ter zake van het pedagogische kunstenaarschap (Steiner c.s. spreken principeel over opvoedingskunst), de mogelijkheid van verschillende kwaliteiten en dus van verschillende leereffecten in dezen bij 'parallel-leerkrachten' te onderzoeken. Dat ze geen verschil vonden, verbaast ons niet: het pedagogisch-artistieke talent van Vrije Schoolpedagogen wordt in hoge mate ingekaderd en gedirigeerd door de didactische richtlijnen en de schematiek die daaraan ten grondslag ligt. Men moet wel, zo verwachten wij, als antroposofisch geschoold pedagoog altijd maar weer uitkomen bij antwoorden die *begrepen zijn in* nimmer echt nieuwe en van het Steinerse spoor afwijkende ontwikkelingen. Zoals nu en in de toekomst op grond van de Steinerse waarnemings- en denkpsychologie antroposofen dezelfde conclusie trekken op het gebied van bijvoorbeeld audiovisuele hulpmiddelen (waar Steiner nog geen weet van kon hebben), zo zal ook op de Vrije School het aanvankelijk onderwijs – en niet alleen het door Bus en Kruizenga onderzochte geval – niet geringe tekortkomingen blijven vertonen.

Van IJzendoorn gaf in een lezing eens aan, dat het zinnig zou zijn analyses van normatieve pedagogische uitsprakensystemen zoals wij die inmiddels van het Jenaplan (1981) en de Vrije School (1983) in het bijzonder, en van de reformpedagogische beweging in het algemeen (1986) gaven, te completeren met empirisch onderzoek. Zeker is dat belangrijk, al was het maar omdat bij het geven van normatieve analyses velen te gemakkelijk met het verwijt van: 'gebrek aan empirisch bewijs' komen. ('Slechts weinig hoor je zeggen dat antroposofen verkeerde dingen dóen; wel hoor je daarentegen voortdurend de opmerking dat antroposofen verkeerde dingen dénken (...) Kortom, zelfs een studie (bedoeld wordt de onze van 1983; Im.) die zich richt op zo iets praktisch als de pedagogische praktijk richt zich niet op die praktijk zelf, maar op de achtergronden ervan', schrijft J. van der Meulen bijvoorbeeld in zijn Inleiding in Den Dulk (red.) 1985.) Dat het op zich al heel wat kan zijn om met open ogen en gezond verstand waar te nemen en te denken wordt door deze critici maar liever vergeten. We hopen dan ook dat Bus en Kruizenga en andere empirisch-pedagogische onderzoekers iets zien in het belang van het conceptueel-analytisch onderzoek waar wij ons af en toe mee bezig houden: meer empirisch onderzoek is welkom. Het doet bij ons echter wel de vraag rijzen: hoe welkom zijn in de toekomst op een Vrije School onderzoekers die er op uit zijn voorspellingen te toetsen die ontleend zijn aan het soort conceptuele analyses zoals wij die verricht heb-

ben? (Hier is ook sprake van een onderzoeks-ethische kwestie die we hierboven aanduidden toen we verklaarden waarom wij – tegen de achtergrond van ons normatief-analytisch onderzoek – geen scholen verzocht hebben ons als 'waarnemers' te ontvangen.) Nog afgezien van de vraag of Vrije Scholen überhaupt genegen zullen zijn empirisch sociaal-wetenschappelijk onderzoek (dus: van positivistische snit) binnen hun muren te laten verrichten. Wij zijn namelijk nog nooit antroposofische teksten tegen gekomen die, sprekend over het doen van onderzoek, niet uitdrukkelijk op dezelfde manier de wetenschap de deur wezen als Lievegoed die we boven citeerden.

En ten slotte: wát empirisch onderzoek ook aan het licht brengt – zo zouden we Van IJzendoorns op zich juiste oordeel over het belang van empirisch onderzoek ter ondersteuning van normatieve analyses willen relativeren – de beoordeling daarvan zal toch altijd weer een normatieve kwestie zijn. In verspreide antroposofische literatuur treft men dan ook wel opvattingen aan die het hier besproken 'achterblijven' in het geheel niet negatief waarderen. Elders hebben wij benadrukt hoe gewichtig het normatieve denken binnen de pedagogiek is; ter plekke treft men ook argumenten aan op basis waarvan pedagogische van on-pedagogische praktijken zijn te onderscheiden (Imelman, 1982; ibid. 1984; Meijer, 1983; Imelman/Meijer, 1985). Voor ons is niet elke normatieve pedagogiek er één zoals elk kind er één is: sommige normatieve pedagogieken doen het belang van het kind geweld aan; zo onder andere de pedagogiek van de Vrije School. Empirisch onderzoek dat een desbetreffende praktijk in kaart brengt, vervult binnen de desbetreffende normatieve discussie ten bate van de argumentatieve kwaliteit van die discussie een onontbeerlijke rol – dát staat buiten kijf!

J.D. Imelman
(Instituut voor Algemene Pedagogiek
R.U. Groningen)

Noten

1. Wij delen Verbrughs liefde voor Aristoteles. Tot het referentiekader van de door ons elders verdedigde *triadische pedagogiek* behoort o.a. Wm.O. Martin, *Realism in Education*, New York, 1969; net als Veatch, door Verbrugh genoemd, de moeite van het bestuderen waard.
2. In dit citaat hebben we een zin weggelaten die de originele tekst min of meer onbegrijpelijk maakt. De door ons weergegeven woorden van Lievegoed drukken een in de antroposofie gangbare opvatting uit.
3. Meer dan bijvoorbeeld aan Decroly's opvattingen doet deze leesdidactiek denken aan o.a. Nieuwolds *klankmethode*, gebruikt in de eerste decennia van de 19e eeuw, en deels gebaseerd op pedagogisch-didactische inzichten van de filantropijnen. ('Blaas de lamp eens uit, hard. 'F'. 'Goed zo en nu zacht.' 'V'.)

Literatuur

Bus, A.G. en T.H. Kruizenga, Leren Lezen op een Vrije School. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*.
Duijn, R. van, Kritisch rationalisme gaat vijanden als inquisitie te lijf. *Jonas*, 1985, *16*, 1.
Dulk, R. den (red.), *Antroposofie ter discussie*. Zeist: 1985.
Imelman, J.D., J.M.P. Jeunhomme en W.A.J. Meijer. *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*. Nijkerk: 1981.
Imelman, J.D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: 1982[2].
Imelman, J.D. en P.B.H. van Hoek, *Hoe vrij is de Vrije School?* Nijkerk: 1983.
Imelman, J.D., Een optimistische pedagogiek; en de praktijk? In: B. Spiecker e.a. (red.), *Theoretische pedagogiek*. Meppel/Amsterdam: 1984[2].
Imelman, J.D., W.A.J. Meijer, *Kleine wijsgerige pedagogiek 1*. Haren (Gr.): 1985.
Imelman, J.D. en W.A.J. Meijer, *De Nieuwe School gisteren en vandaag*. Amsterdam: 1986.
Meijer, W.A.J., *Leren in opvoeding en communicatie*. Nijkerk: 1983.
Tuin, E. v.d. en G. Zonderveld, De schaduwkant van de anthroposofie. *'t Kan anders*, 1984, nr. 4.

Naar aanleiding van de studie 'Leren lezen op een Vrije School'

Inleiding

Alvorens inhoudelijk in te gaan op het thema van de elders in dit nummer van Pedagogische Studiën gepubliceerde bijdragen van Bus/Kruizenga en Imelman, nl. de Vrije-Schoolpedagogie, is het noodzakelijk enige aandacht te besteden aan de punten 1 t/m 3 uit het artikel van Imelman.

In zijn schotschrift *Hoe vrij is de Vrije School?* beweert Imelman dat de Vrije School zich immuun maakt voor kritiek. Deze veronderstelling vloeit zijns inziens logisch voort uit zijn conclusies betreffende de kennistheorie van Rudolf Steiner. Afgezien van het feit dat de Vrije Scholen zich wel degelijk open stellen voor kritiek[1], is het van belang te stellen dat iedere discussie van niveau over welke kennistheorie dan ook, staat of valt met de principiële bereidheid van de gesprekspartners zich open te stellen voor elkaars argumenten. De persoonlijke conclusie dat een kennistheorie niet deugt kan alsnog uit die discussie voortkomen, maar de beschuldiging dat de ander zich bedient van immuniseringstechnieken is ons inziens dan niet meer op zijn plaats. Een goed voorbeeld van het feit dat een discussie in deze zin wel degelijk mogelijk is, is het interview van J. van der Meulen en C. Wiechert met Imelman in het tijdschrift *Jonas*[2]; in dat interview vindt een open gedachtenwisseling plaats over o.a. kennistheoretische vraagstellingen.

Wat betreft de reactie van Imelman op het boekje *Antroposofie ter discussie* moet ons commentaar zeer summier blijven. Imelman slaagt erin met weinig woorden veel overhoop te halen. Willen wij recht doen aan de zes door hem besproken auteurs, dan zou elk van hen volop de ruimte moeten krijgen om te antwoorden. Het centrale onderwerp zou hierdoor overschaduwd raken.

Over het onderwerp 'het (ver)zwijgen van antroposofen' bekent Imelman met een bijna kinderlijke openhartigheid dat zijn opmerkingen in feite niet interessant zijn; 'immers, dat personen wel eens, in de dagelijkse betekenis van het woord, iets minder oirbaars doen, hoeft nog geen indicatie omtrent de kwaliteit van de door hun aangehangen praktijkfilosofie te zijn.' Daar wij deze stelling onderschrijven en hem tevens in dit verband beschouwen als een verontschuldiging van Imelman voor het spuien van zijn persoonlijke gal, lijkt het ons zinvoller onze aandacht nu te richten op het onderwerp dat ook hem bijzonder bezighoudt, namelijk de verhouding tussen de antroposofische theorie en de praktijk.*

Het onderzoek

Zoals Bus en Kruizenga al in hun samenvatting aangeven, leren kinderen op een vrije School anders lezen dan volgens de gangbare leesmethoden. In het onderzoek krijgt dit feit niet de betekenis die het moet hebben. Daardoor deugt het onderzoek in essentie niet. Want: wanneer je wilt onderzoeken of een bepaalde methodiek effect heeft, dan is een bestudering van de doelstellingen en de leerdoelen van die methodiek een noodzakelijke voorwaarde. Bus en Kruizenga echter nemen niet de doelstellingen van de Vrije School als uitgangspunt, maar die van het

* Deze reactie op het artikel van Imelman werd geschreven naar aanleiding van de tekst van het stuk van Imelman, zoals die ons door de redactie van Pedagogische Studiën was toegezonden. Pas na inzending van onze reactie vernamen wij dat Imelmans bijdrage achteraf op tal van punten was gewijzigd. In het oorspronkelijke stuk was Imelmans betoog doorspekt met opmerkingen als: 'Er heerst in dit boekje (i.c. *Antroposofie ter discussie*) in de meeste verhalen de woeste leegheid van de miniredenering en de luchtspiegeling van beeldende termen die loos zijn.' Deze stijl van Imelmans oorspronkelijke artikel was mede de aanleiding om onze reactie summier te houden.

gangbare onderwijs. Sterker nog, de doelstellingen van de Vrije School worden door de auteurs niet eens omschreven.

Eén van die doelstellingen is 'het geven van een breed vormingsaanbod, waarin sociale, kunstzinnige en intellectuele vaardigheden principieel gelijkwaardig zijn[3]. Dit geldt uiteraard ook voor het taalonderwijs en verklaart de, in vergelijking met de gangbare methoden, grote hoeveelheid tijd en aandacht voor spelletjes, toneelstukken, gedichten, verhalen enz.

Bekijken we daarnaast de concrete leerdoelen van het taalonderwijs, zoals ook omschreven in het schoolwerkplan, dan zien we dat het leren lezen daar een onderdeel van is en wordt aangeleerd over een periode van drie jaar. Het voert te ver hier in te gaan op de pedagogische overwegingen voor deze tijdsduur[4] en op de exacte opbouw van het taalonderwijs; van belang is echter wel te vermelden dat niet het lezen in eerste instantie de aandacht krijgt, maar het schrijven. Het kind leert, zoals beschreven in het onderzoek, de letters via beeld en klank en maakt zich hiermee vertrouwd door middel van het schrijven. Het lezen, eerst van de geschreven en daarna van de gedrukte letter, vloeit hieruit voort, een proces dat door de leerkracht gestructureerd en begeleid wordt.

Aan het einde van de derde klas mag men verwachten dat het grootste deel van de leerlingen vlot hardop en stil kan lezen en dat het handschrift is ontwikkeld. (Deze relatief lange tijdsduur heeft, zoals gezegd, weloverwogen pedagogische redenen.) Tevens wordt in de loop van de derde klas begonnen met het leren beheersen van de spellingsregels, hetgeen in de zesde/zevende klas tot een afronding moet komen[5].

Wanneer we ons nu buigen over het onderzoek van Bus en Kruizenga dan vallen ons enkele dingen op. Ten eerste hebben de onderzoekers zoals gezegd het effect van de 'leesdidactiek' niet getoetst naar de doelstellingen van de Vrije-Schoolpedagogie, maar hebben zij de gangbare didactiek als uitgangspunt genomen. Vanuit dat gegeven zijn termen als 'vertraging' en 'achterstand' dan ook te begrijpen, hoewel het begrip 'tekort' een subjectieve beoordeling uitdrukt die duidelijk maakt dat de onderzoekers de 'gewone' leesmethode als de enig juiste zien. Het doet afbreuk aan de degelijkheid van het onderzoek, dat Bus en Kruizenga verzuimd hebben te expliciteren dat zij andere uitgangspunten hebben gehanteerd dan die ten grondslag liggen aan het Vrije-Schoolonderwijs.

Ten tweede worden we door dit onderzoek geconfronteerd met de uitkomst dat 'ook na drie jaar onderwijs het *technisch* leesniveau van kinderen uit de Vrije School achterblijft bij dat van kinderen van 'normale' scholen.' (Cursivering van ons.) Het ligt niet in onze bedoeling deze bewering te ontkennen, integendeel: het is zeer wel mogelijk dat Vrije-Schoolleerlingen uit een derde klas niet in staat zijn hetzelfde aantal woorden per minuut te lezen als een 'gewone' leerling. Maar hier moet dan wel bij gezegd worden dat technische vaardigheid op taalgebied niet zo exclusief/dominant is binnen de Vrije School, als wellicht op andere scholen het geval is. Het geeft slechts één aspect aan van de leesontwikkeling van een kind en wordt uitgedrukt in een kwantiteit. *Hoe* een kind leest (intonatie, cesuren) en of het begrijpt wat het leest, dus die gegevens die de *kwaliteit* van de leesontwikkeling aangeven, leveren informatie op die noodzakelijk is om inzicht te verkrijgen in het niveau van de algehele taalontwikkeling van de leerling. Voor een Vrije School kan dit betekenen dat technische vaardigheden over een langere periode dan op andere scholen gebruikelijk is worden aangeleerd en in een andere pedagogische setting. Onderzoekers – en zeker als zij hun resultaten wensen te vergelijken met die van andere onderzoeken op het gebied van de gangbare didactiek – dienen hiermee rekening te houden en in zo'n geval een hoger leerjaar te nemen, waarvan verwacht kan worden dat er congruentie bestaat met zo'n zelfde leerjaar in het gangbare onderwijs.

Ten derde willen wij ingaan op de gesuggereerde 'implicaties voor zwakkere leerlingen' van de Vrije-Schooldidactiek. De Vrije School kent van oudsher geen 'zittenblijvers'. Om pedagogische redenen blijft een kind in principe bij de kinderen met welke het zijn lagere-schooltijd begon. Dit betekent dat een leerkracht zijn lesstof zo zal moeten opbouwen dat ook zwakkere leerlingen de mogelijkheid en de tijd krijgen zich de noodzakelijke kennis eigen te maken. Nu komt het uiteraard voor dat ondanks die voorzorg een kind niet hiertoe in staat is. De leerkracht

merkt dit in de tweede of derde klas op en het gevolg hiervan kan zijn dat het kind geholpen wordt door een remedial teacher om de achterstand in te halen.

De hypothese dat 'juist voor zwakke leerlingen het leesonderwijs op Vrije Scholen een struikelblok zou kunnen zijn' is dan ook terecht door de onderzoekers in voorzichtige bewoordingen gesteld; deze hypothese berust niet op ervaringsfeiten. Bovendien moet niet uit het oog worden verloren dat op 'gewone' scholen over het algemeen de nadruk zó sterk ligt op de intellectuele ontwikkeling, dat wanneer een zwakker kind daar struikelt het ook werkelijk struikelt, zo niet valt.

Imelman schrijft aan het eind van paragraaf 3: 'en dat brengt ons op het (...) werkelijke probleem: dat van de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin.' Wanneer we deze zin ombuigen tot een vraag, en wel 'hoe is de verhouding tussen pedagogiek en daadwerkelijk onderwijs in antroposofische zin?, dan komen we – willen we op deze vraag een antwoord krijgen – uit bij onderzoek.

Het is mogelijk de doelstellingen van de Vrije-Schoolpedagogie te toetsen in de praktijk. Het is wellicht ook mogelijk op die manier eventuele tekorten op te sporen, hetzij in de lesmethode van een leerkracht, hetzij in de didactiek in het algemeen. In samenwerking met een school kunnen onderzoekers dan een concept-analyse maken en bespreken hoe de verschillende leerdoelen geoperationaliseerd kunnen worden. Het is echter niet reëel te verwachten dat de Vrije Scholen een wetenschapper uitnodigen van wie zij weten dat hij een koffer vol vooroordelen meebrengt en die de indruk wekt door middel van onderzoek deze vooroordelen bevestigd te willen krijgen.

Ten slotte willen wij kort aandacht besteden aan de wijze waarop het onderzoek tot stand is gekomen. Bus en Kruizenga suggereren in paragraaf 4.3 dat zij door de betreffende school waren uitgenodigd. Dit geeft de gang van zaken echter niet juist weer en behoeft enige aanvulling. Het voorstel om een onderzoek te doen kwam van Kruizenga, die een passend onderwerp zocht voor een doctoraalwerkstuk. In samenwerking met een aan de school verbonden remedial teacher is toen een vraagstelling gecreëerd: de bedoeling was dat de onderzoeksresultaten de school zouden helpen bij het bijwerken van zwakkere leerlingen. De remedial teacher had behoefte aan nauwkeuriger diagnostische hulpmiddelen, ten einde het individuele bijwerken efficiënter te laten geschieden[6]. De onderzoekers hebben echter de uitkomsten van hun onderzoek klakkeloos gebruikt om conclusies te trekken over de Vrije-Schoolpedagogie als zodanig. Verzuimd is daarbij te bespreken, hóe je deze pedagogie eigenlijk moet onderzoeken en wat met die pedagogie precies wordt nagestreefd. De hierboven geschetste tekortkomingen van het onderzoek zijn hierop terug te voeren.

Wij willen benadrukken dat de Vrije School, die 'onneembare burcht', haar poorten in principe heeft openstaan voor een ieder die zich interesseert in de Vrije-Schoolpedagogie. Over de vorm waarin deze interesse tot uitdrukking gebracht kan worden zal goed nagedacht en gesproken moeten worden om misverstanden en teleurstellingen bij beide partijen te voorkomen.

H. Steutel
M. Ploeger
(Geert Groote Scholengemeenschap, Amsterdam)

Noten

1. Uiteraard komt het wel voor dat de Vrije School denkt de kritiek te kunnen weerleggen op grond van argumenten die voor een ieder principe toegankelijk zijn.
2. *Jonas*, veertiende jaargang nr. 16.
3. *Het Binnenste Buiten*. Eindrapportage Project Traditionele Vernieuwingsscholen. Uitgave: Vrij Pedagogisch Centrum, Hoofdstraat 20, 3972 LA Driebergen.
4. Zie hiervoor Rudolf Steiner, *Erziehungskunst. Methodisch-didaktische.* Rudolf Steiner Gesamtausgabe nr. 294, Dornach 1974.
5. Voor de goede orde noemen we kort de overige elementen van het taalonderwijs. De grammatica: het aanbod van dit leeronderdeel wordt zo gestructureerd, dat de verschillende elementen hiervan over de klassen 3 t/m 8 worden verdeeld, waarbij de elementen telkens aansluiten bij de ontwikkelingspsychologische leeftijdsfase. Het schrijven van (zakelijke) brieven wordt geoefend vanaf de vierde klas, mede door deze ook als klasse-activiteit daadwerkelijk te ver-

sturen, bijvoorbeeld ten behoeve van een schoolreisje e.d. Ook worden vanaf de vierde klas eenvoudige gedichtjes gemaakt. De recitatie krijgt al vanaf de eerste klas veel aandacht. Ook is het toneelspelen een veelvuldig weerkerende activiteit. Spreekbeurten zijn aan de orde vanaf de vierde klas.

6. Opmerkelijk is dat in het oorspronkelijke onderzoeksverslag van Kruizenga sprake is van een stage. De inleiding van het verslag luidt als volgt: 'Van april tot en met juni 1984 heb ik stage gelopen op de Vrije School in Groningen. In eerste instantie was het de bedoeling om samen met de remedial teachers diagnostische middelen te ontwikkelen op het gebied van lezen en taal. Uiteindelijk is het erop uitgedraaid dat ik een onderzoekje heb gedaan naar het leren lezen in de eerste drie klassen met als doel: Ten eerste: een overzicht te krijgen van eventuele hiaten in het onderwijs en eventuele hiaten bij individuele kinderen. Ten tweede: om op basis van deze gegevens adviezen uit te brengen ter verbetering van het leesonderwijs.'
Verder is het opvallend, dat van een deel van het testmateriaal in het oorspronkelijke verslag noch de herkomst, noch de betrouwbaarheid wordt vermeld. Ook de verdere statistische bewerking ontbreekt.

Hoe open staat de Vrije School voor wetenschappelijke kritiek?

Ons wordt verweten bij het onderzoek naar het leesonderwijs op een Vrije School een koffer vol vooroordelen te hebben meegebracht. Deze kritiek spitst zich toe op het punt dat onvoldoende recht is gedaan aan de doelstellingen van Vrije Scholen. Zo zouden kwalitatieve aspecten van lezen zoals leesbegrip en intonatie niet uit de verf komen terwijl daarvoor op Vrije scholen juist veel aandacht is. Bovendien zouden we er geen rekening mee houden dat Vrije Scholen minder eenzijdige doelen hebben voor taalonderwijs dan gewone basisscholen. Omdat derhalve een breder arsenaal activiteiten plaatsheeft, oefenen de leerlingen van Vrije Scholen bepaalde vaardigheden minder dan hun leeftijdgenoten. Vergelijkingen zouden om die reden per definitie negatief uitvallen.

De door Steutel en Ploeger als kwaltitatief aangemerkte aspecten van lezen moesten in ons onderzoeksverslag helaas buiten beschouwing blijven. Hoewel het aanvankelijk in de bedoeling lag om ook aan deze aspecten aandacht te besteden, bleek achteraf een inperking van aandachtspunten vanwege het prestatieniveau van de leerlingen noodzakelijk te zijn. Bij een aanzienlijk deel van de kinderen waren aspecten zoals intonatie, cesuren en leesbegrip namelijk eenvoudigweg niet meetbaar. Zoals in ons artikel naar voren komt hadden veel kinderen moeite met het ontcijferen van eenvoudige woorden met als logisch uitvloeisel een lage score op de zinnentest. Gezien deze problemen spreekt het bijna voor zich dat de kinderen ook nog niet in staat waren om zinnen of teksten op toon en met correcte cesuren te lezen. Een poging om de variabele leesbegrip te meten mislukte ook hetgeen eveneens een logisch uitvloeisel is van de problemen bij het ontcijferen van woorden. Zolang die vaardigheid nog moeite kost kan de beginnende lezer maar weinig aandacht besteden aan het begrijpen dat noodzakelijkerwijs gelijktijdig plaatsheeft. Het hierboven genoemde punt van kritiek is dus incorrect. Door geen aandacht te besteden aan de kwalitatieve aspecten van lezen hebben we een rooskleuriger beeld van de Vrije School geschetst dan wanneer we de uitkomsten van het onderzoek op dit punt wel hadden gerapporteerd.

Volgens Steutel en Ploeger hadden we er rekening mee moeten houden dat op Vrije Scholen veel tijd aan spelletjes, liedjes e.d. wordt besteed. Bij vergelijkingen met leeftijdgenoten dienen onderzoekers daarom 'een hoger leerjaar te nemen waarvan verwacht kan worden dat er congruentie bestaat met zo'n zelfde leerjaar in het gangbare onderwijs'. Ook dit tweede punt van kritiek snijdt geen hout. Ten einde een indicatie te geven voor de snelheid waarmee Vrije School leerlingen van het derde leerjaar[1] zinnen lazen, vermeldden we in de discussieparagraaf Dommerholts normen. Wellicht ten overvloede wijzen we er nog eens op dat hier geen sprake was van een boude vergelijking omdat 1. de test voor de Vrije School leerlingen aanzienlijk vereenvoudigd was, 2. de normen werden ontleend aan de 50% zwakste leerlingen uit de *tweede* klas van het gewone onderwijs, en 3. de zwakste leerlingen uit het derde leerjaar van de Vrije School bij de vergelijking niet werden meegerekend.

Overigens slagen Steutel en Ploeger er allerminst in om enige duidelijkheid te scheppen over leerjaren waar dan wel congruentie verwacht mag worden. Het blijft daarom een intrigerende kwestie of een congruent leerjaar wel bestaat. Immers, als het aanvankelijk lezen is afgerond stopt de leesontwikkeling niet. Integendeel, kinderen blijven grote vorderingen maken waarbij vermoedelijk *leren door te lezen* het voornaamste leermechanisme is. Het is daarom niet eenvoudig te bepalen wanneer mag worden verwacht dat de door de trage start gecreëerde kloof is overbrugd. Zelfs de mogelijkheid dat het leesniveau van Vrije School leerlingen van het zevende leerjaar niet congruent is met dat van zesdeklas-leerlingen van een gewone basisschool kan op voorhand niet worden uitgesloten.

Steutel en Ploeger maken opmerkelijk veel stampij over procedurele kwesties. In dit licht zijn hun slotopmerkingen over de openheid van de Vrije School dan ook niet geloofwaardig. Ongewild wekken ze de indruk dat onderzoek pas deugt als het vooroordelen ten faveure van de Vrije School bevestigt.

Overigens schort ook nogal wat aan hun weergave van de gang van zaken. Zo verzuimen ze te vermelden dat de Vrije School waar het onderzoek is uitgevoerd, in de afgelopen vier jaren met enige regelmaat contact heeft gehad met de eerste auteur over probleemleerlingen. Toen telkens weer leerlingen uit de hogere leerjaren zonder noemenswaardige leesvaardigheid als probleemleerling werden aangemeld, begon in de loop der tijd het gevoel te ontstaan van 'dweilen met de kraan open'. Naar aanleiding van deze ervaringen is het idee voor een onderzoek naar de oorzaken van leesproblemen op de Vrije School ontstaan. De directe aanleiding tot het onderzoek, een student die een invulling voor een onderzoeksstage zoekt, is uiteraard van ondergeschikt belang. Ook de suggestie als zou een ander onderzoek zijn uitgevoerd dan was afgesproken is onjuist. De ontwikkeling van een diagnostisch instrumentarium veronderstelt dat duidelijk is waarom leerlingen struikelen. Uiteraard werd in het onderzoek aan deze vraagstelling ruimschoots aandacht besteed. Tijdens de opzet van het onderzoek hebben beide auteurs hierover meerdere keren overleg gepleegd met een aantal remedial teachers van de Vrije School. Ook achteraf heeft naar aanleiding van het eerste verslag overleg plaats gehad. Aan de hand van prestatieprofielen van kinderen die in dit verslag waren beschreven, zijn suggesties gedaan zowel voor de leesdidactiek als ook ten behoeve van de diagnostiek en hulpverlening. Van ontevredenheid over ons werk hebben wij toen niets bemerkt. Ook de tweede meer gesystematiseerde en wetenschappelijk verantwoorde versie van het verslag is na afronding beschikbaar gesteld aan de school. Op ons verzoek om commentaar is pas na enkele maanden gereageerd toen bleek dat het verslag zou worden gepubliceerd.

Kortom, de proefpersonen hebben vrijwillig aan dit onderzoek geparticipeerd, zijn volledig op de hoogte gesteld van de uitkomsten en hebben de onjuistheden daarvan ook niet kunnen aantonen. De anonimiteit is door de onderzoekers zelf zorgvuldig beschermd. Onder deze condities dient het recht op vrijheid van publikatie gewaarborgd te zijn. Immers, 'als de onderzoekers dit recht niet hebben dan bestaat het risico dat (malafide) bedrijven onderzoeksresultaten die voor hun produkten ongunstig zijn, laten verdwijnen.' (De Beaufort, 1985, 67)

A.G. Bus
T.H. Kruizenga

Literatuur

Beaufort, I. de, *Ethiek en medische experimenten met mensen.* Assen: Van Gorcum, 1985.

Bus, A.G. & T.H. Kruizenga, Leren lezen op een Vrije School. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63.*

Steutel, H. & M. Ploeger, Naar aanleiding van de studie 'Leren lezen op een vrije School'. *Pedagogische Studiën*, 1985, *63.*

Noot

1. Omdat het onderzoek is uitgevoerd toen de nieuwe basisschool nog geen feit was, is bij de aanduiding van leerjaren een inmiddels verouderde terminologie gebezigd. Eigenlijk zouden we hier dus moeten spreken over het vijfde leerjaar.

'Basisvorming' en geïntegreerd voortgezet onderwijs: een echtverbintenis?

Najaar 1985 verscheen van de hand van J.F. Vos, P. de Koning en S. Blom: 'Onderwijs op de tweesprong – Over de inrichting van basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs' (Staatsuitgeverij, 's Gravenhage, 1985). De publikatie heeft direct na verschijning al de pers gehaald, met name door de conclusie van Vos dat Nederland een achterstand heeft opgelopen bij de realisering van een algemene basisvorming voor alle leerlingen in de leerplichtige periode.

De publikatie verscheen als nummer V 45 van de reeks 'Voorstudies en achtergronden', die onder auspiciën van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) bij de Staatsuitgeverij wordt uitgegeven.

Deze voorstudie houdt verband met de in 1983 van de huidige regering uitgegane adviesaanvraag aan de WRR met betrekking tot het vraagstuk van de basisvorming: de minimaal vereiste vorming voor alle jongeren tot 15/16 jaar.

De WRR heeft zekere deelaspecten van de vraagstelling uitbesteed aan externe deskundigen om voorbereidend materiaal voor het eindrapport te vergaren. De onderhavige studie is op die manier ontstaan. De WRR heeft de genoemde auteurs de volgende vragen voorgelegd:

- Wat zou een naar huidige onderwijskundige inzichten adequate structuur zijn van de basisvorming na het basisonderwijs?
- Zijn er verschillen aan te wijzen in de resultaten van basisvorming naargelang de structuur van het onderwijs verschilt?

Het boek bestaat uit vier delen. In deel A ('Voorbij de droomschool') tracht Vos, hoogleraar onderwijskunde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, in grote lijnen de geschiedenis van het onderwijs in Nederland en andere Westerse landen te schetsen, voor zover van belang voor het ontstaan van zoiets als 'basisvorming'. In deel B ('Differentiatiestructuur en basisvorming') trachten De Koning en mevrouw Blom, resp. van de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam en van die van de Vrije Universiteit, de veelheid van differentiatievormen in het onderwijs in een aantal Westerse landen in kaart te brengen en relaties te leggen tussen differentiatievormen en onderwijsaanbod en tussen differentiatiestructuur en leerresultaten. In deel C ('Differentiatiestructuur en basisvorming: een integrale ontwikkeling) trachten De Koning en Blom hun bevindingen te interpreteren in de richting van wat zij als een optimale onderwijsstructuur zien voor de ontwikkeling van basisvorming. Met een omvangrijke 'bijlage' (Differentiatiestructuur en basisvorming in Zweden'), waarin recente ontwikkelingen m.b.t. de laatste fase ('hoogstadium') van het onderwijs in de Zweedse Grundskola worden geschetst, sluit Blom het boek af.

De auteurs stellen dat de discussie over de vormgeving van het onderwijs, en met name het onderwijs voor 12-15/16 jarigen, in ons land in toenemende mate beheerst is door polariserende en onvruchtbare tegenstellingen: leerlinggericht versus leerstofgericht, praatschool versus prestatieschool, etc. Zij streefden in deze studie naar een ontideologiserende, synthetiserende benaderingswijze.

Aan de hand van historische ontwikkelingen tracht Vos in deel A te laten zien hoe algemeen vormend onderwijs voor alle kinderen in de 20e eeuw tot stand kwam, culminerend in de lagere school als eenheidsschool voor alle kinderen. Daarnaast zoekt hij in de internationale onderwijskundige literatuur bewijsmateriaal voor een verdergaande integratie in het onderwijs ook voorbij de lagere school, in ieder geval voor leerlingen tot 15/16 jaar ('ontwikkeling van eenheid temidden van didactische en ideologische verscheidenheid'). Motieven achter dit alles hebben te maken met sociale en culturele democratisering ('promotion de tous'), maar ook met

de technologische en economische eisen die de zich ontwikkelende moderne samenleving stelt. Ingaande op de ontwikkeling in Nederland stelt hij dat hier te lande ook een ontwikkeling naar basisvorming in het kader van geïntegreerd onderwijs op gang was gekomen, ten minste al op het ideologisch niveau, maar dat de 70-er jaren in dit opzicht een trendbreuk betekenen. Deze zou te maken hebben met de toen sterk opgekomen individualiseringsgedachte, bepleit op grond van emancipatorische en pedagogische intenties. Het fundamentele manco van deze gedachte ('de nieuwe probleem-diagnose') is volgens Vos dat daarin individualisering van het onderwijs wordt voorgestaan onder loslaten van aspecten die voor de ook noodzakelijke eenheid moeten zorgen, bijvoorbeeld eindtermen. Daarbij gaat de individualiseringstendens dan ook nog een 'verbond' aan met vrijheid van onderwijs en verzuiling, factoren die thans een extra reliëf krijgen in de strijd om de leerlingen als gevolg van dalende leerlingaantallen. Er dreigt een nieuwe tweedeling: AVO enerzijds, MAVO/LBO anderzijds, als gevolg van de huidige schoolfusietendenzen. Dit alles vormt een ernstige bedreiging voor de eerder op gang gekomen organische ontwikkeling naar eenheid en basisvorming in het onderwijs: 'de delicate balans tussen eenheid en verscheidenheid in ons onderwijs is verstoord' en daarmee stagneert zowel het denken over als de realisering van algemene basisvorming. Vandaar de 'achterstand' die Nederland zou hebben opgelopen.

Vos vervolgt met de karakterisering van een zevental 'parameters' die voor de vormgeving van basisvorming essentieel zijn, met andere woorden aantal 'functies' die in basisvorming gerealiseerd moeten worden: de pedagogische, ontwikkelings-, 'wetenschappelijke', cultuurpolitieke, oriënterende/determinerende, integratieve/sociale en voorbereidende functie. Hanteren van al deze parameters tegelijk moet voorkomen dat bij de vormgeving van basisvorming te eenzijdig of 'modieus' wordt gehandeld.

Vos eindigt met een pleidooi voor een constructief onderwijsbeleid, vooral t.a.v. die aspecten van de algemene basisvorming waarbij eenheid gewenst is: organisatie, eindtermen, vakkenaanbod en toetsing. Verder kan z.i. het categoriaal onderwijssysteem moeilijk recht doen aan de verscheidenheid van functies die hier in het geding zijn, zodat zijn beschouwing – zonder dat dat er heel expliciet staat – opgevat kan worden als een pleidooi voor een geïntegreerde eerste fase voortgezet onderwijs, waarmee de eerste vraag van de WRR wordt beantwoord.

Bij deel A vallen enkele kanttekeningen te maken. Het betoog van Vos wordt ten dele met beschrijvende, ten dele met literatuur van een meer proclamerend karakter geadstrueerd, waardoor het beeld van de onderwijswerkelijkheid versluierd kan raken. Men kan zich afvragen of de Nederlandse onderwijssituatie (voor 12-15/16 jarigen) zoveel verbrokkelder is dan die in andere besproken landen. De late zestiger en de zeventiger jaren te onzent – door Vos gekenschetst als inzet van een trendbreuk – hebben ook verscheidene unificerende tendenzen vertoond: de destijds met de weinig fraai term 'veralgemenisering' aangeduide trend naar het meer algemeen vormend maken van het l.b.o., de diverse vakdidactische ontwikkelingen (in wiskunde, natuurwetenschappen, moderne vreemde talen) die hun invloed dwars door de schooltypen heen hebben uitgeoefend, tot in eindexamenprogramma's en toetsingsvormen toe, harmoniseringstendenzen a.v.o.-beroepsonderwijs. Eigenlijk kan alleen zorgvuldige vergelijking van feitelijk onderwijsaanbod en leerprestatie-eisen, uitsluitsel geven over de mate waarin de onderwijsstelsels in diverse landen jongeren van 12-15/16 jaar een gemeenschappelijke vorming bieden. En om vooruit te lopen op deel B: hoeveel gedetailleerde informatie dat ook bevat, een dergelijke vergelijking is daar ook niet zo maar uit te halen.

Verder lijkt het betoog van Vos, met inbegrip van zijn conclusie dat Nederland een achterstand heeft opgelopen, sterk te steunen op een veronderstelde, bijna 'noodwendige' continuïteit in de historische ontwikkeling: eerst de unificatie van het lager onderwijs (één lagere school voor alle kinderen) en dan ook voor, ten minste, de eerste fase v.o. Historische extrapolatie is vaak voor discussie vatbaar, zo ook hier. Zo is o.a. in de Bondsrepubliek de strijd rond geïntegreerd voortgezet onderwijs nog lang niet uitgestreden. En uit landen die in vrije ruime mate geïntegreerd voortgezet onderwijs kennen, zoals Engeland en Australië, komen signalen

dat het particulier onderwijs in opmars is, hetgeen tot weer een andere 'tweedeling' in de samenleving kan leiden (die m.i. nog 'erger' is dan categoriaal onderwijs). Het lijkt erop dat voortgezet onderwijs in diverse landen nog geldt als een aangrijpingspunt voor politieke strijd en voor sociaal-culturele identiteitsstrevingen van bevolkingsgroepen. Men kan zich kortom afvragen of Vos de integrerende tendenzen in andere landen niet overschat en die in eigen land onderschat.

In deel B trachten De Koning en Blom de tweede vraag van de WRR te beantwoorden. Hiertoe ontwerpen ze eerst een uitgebreid beschrijvingskader, nodig om aan de complexe relaties tussen differentiatiestructuren en basisvorming recht te doen. Het begrip onderwijsaanbod wordt hiertoe verruimd tot: differentiatievormen, vakken (leerstof), niveaus, afsluitingen, leertijd en instructievormen. De verschillende realiseringen van deze deelaspecten van het onderwijsaanbod beïnvloeden elkaar onderling. Het totaalmodel omvat drie grondfactoren: aanbod, interactie (tussen leerling en aanbod) en leerresultaat, die onderling gerelateerd zijn. De auteurs wijzen erop dat met name de interactiefactor moeilijk onderzoekbaar is.

Met behulp van het beschrijvingskader wordt ten eerste een uitgebreide schets gegeven van de onderwijssituatie in een aantal Westerse landen, voornamelijk Nederland, Zweden, Engeland, Frankrijk en de Duitse Bondsrepubliek, met een hoofdaccent op geïntegreerde onderwijsvormen voor leerlingen van 12-15/16 jaar. Als hoofdtyperingen gelden: interscholaire differentiatie ('categoriaal' schoolsysteem), interklassikale differentiatie (klasgewijze groepering van leerlingen naar richting en niveau) en systemen van combinaties van (inhouds-)aanbod en differentiatievormen (vooral voorkomend in onderwijssystemen met één schooltype voor de eerste fase v.o.). Voor elk van deze hoofdtypen wordt getracht om daarin werkende ontwikkelingstendenzen en knelpunten aan te geven.

Dit gedeelte geeft een interessant beeld van de manier waarop men in de verschillende landen tracht vorm te geven aan geïntegreerd onderwijs.

Aansluitend geven de auteurs een schets van wat bekend is over de relatie differentiatiestructuur en leerresultaten. Ze concluderen dat de verrichte research over leerprestaties gerelateerd aan differentiatievormen geen consistente pro's en contra's voor het ene of andere differentiatiesysteem (bijvoorbeeld homogene versus heterogene groepen) te zien geven. De meeste geciteerde studies hebben begrijpelijkerwijs steeds op een bepaald land betrekking.

Internationaal-vergelijkende studies zijn uit de aard der zaak schaars. Geciteerd worden enkele resultaten uit het eerste IEA-onderzoek (zestiger en begin zeventiger jaren), waaruit evenmin duidelijke voordelen ten gunste van een horizontale dan wel verticale structuur van onderwijssystemen blijken. De teneur in de concluderende uitspraken van de auteurs is dat verschillende differentiatiestructuren op zich niet rechtstreeks tot verschillen in bereikte leerprestaties leiden, maar dat geïntegreerde vormen van onderwijs wel een hogere retentiviteit (minder drop outs) vertonen en (voorzichtig geformuleerd) ernaar tenderen meer leerlingen tot een diploma te brengen.

Het op leerresultaten betrekking hebbende deel van de beschouwing is zwakker dan het aanbod-beschrijvende. De internationaal-vergelijkende gegevens zijn, gezet tegen de veranderingen in de schoolsystemen (in de beschreven landen veelal van vrij recente datum), oud te noemen. Bovendien wordt de inhoud van de bij het IEA onderzoek gebruikte toetsen sterk beïnvloed door het gezichtspunt 'acceptabiliteit voor zoveel mogelijk van de deelnemende landen', waardoor een soort grootste gemene deler overblijft. De gegevens op de nationale niveaus zijn ook niet steeds gemakkelijk op hun waarde te schatten, gelet op de grote verschillen in toetstechnische 'hardheid' waarmee de afsluiting in de diverse landen wordt bedreven. Engeland en Nederland bijvoorbeeld kennen centrale examens, de BRD en Frankrijk bijvoorbeeld niet. (Mij bereikte overigens zeer recent het nieuws dat men in Frankrijk regionaal georganiseerde examens wil invoeren voor het Collège, de middenschool daar te lande.) Daarbij valt te bedenken dat de beschreven Europese landen, voorzover ze externe examens kennen, geen op psychometrische equivalering gerichte toetsconstructie en scoreberekening kennen, zodat zak-slaag normen kunnen schuiven in de tijd, onder in-

vloed van o.a. veranderingen in het prestatiepatroon van de kandidatenpopulaties. Erkend moet worden dat leerresultatenvergelijking tegen de achtergrond van differentiatievormen nu eenmaal aanzienlijke methodologische problemen oproept[1].

In deel C pogen De Koning en Blom tot een synthese te komen op grond van hun bevindingen. Dit mondt uit in een pleidooi voor één schooltype voor de eerste fase v.o. op grond van overwegingen die te maken hebben met o.a. de sociale en integratieve functie van de basisvorming. Zij bepleiten daarbij het flexibel hanteren van verschillende differentiatievormen.

Men kan zich afvragen in hoeverre de auteurs met deze publikatie de vragen van de WRR hebben beantwoord. In dit verband rijst een probleem dat met het begrip basisvorming zelf te maken heeft. Er is een logische moeilijkheid: de WRR moet een advies uitbrengen over de inhoud van de basisvorming, maar heeft dit begrip ten tijde van de uitbesteding van de studie-opdracht aan de onderhavige auteurs nog niet geconcretiseerd, behoudens de algemene kenschets dat het moet gaan om de wenselijke vorming/scholing voor alle jongeren tot 15/16 jaar. Maar zonder zo'n nadere concretisering zijn de twee door de WRR gestelde vragen eigenlijk niet goed te beantwoorden. Om voorbeelden te geven: hoeveel en wat van moedertaal, wiskunde, science, Engels, etc. gaan we rekenen tot de basisvorming en welke leerprestaties verwachten we daarbij? Zonder nadere concretiseringen op dit soort punten komen bijvoorbeeld vergelijkingen tussen onderwijsstelsels wat in de lucht te hangen.

Men zou de inhoud van basisvorming globaal op twee manieren kunnen benaderen: historisch-descriptief of normatief. In het eerste geval tracht men te beschrijven wat er in het onderwijs aan alle jongeren tot 15/16 jaar aan gemeenschappelijks te onderscheiden valt: dat is dan per definitie basisvorming. In het tweede geval tracht men, op grond van maatschappelijke en andere desiderata, te beargumenteren welk onderwijsaanbod, welke eindtermen, etc., wenselijk zouden zijn. Het eerste komt neer op nagaan wat historisch gegroeid is, het tweede op het bewust tot stand brengen van een ontwerp, dat als object van onderwijsbeleid kan gaan dienen, m.a.w.: in principe als basis voor bewuste sociale (in dit geval: curriculaire) interventie kan gaan dienen.

De hier besproken publikatie doet geen duidelijke keus voor het een of het ander, hetgeen onder de gegeven omstandigheden overigens ook niet zo gemakkelijk is, dat zij toegegeven.

Ten dele zijn de auteurs stilzwijgend uitgegaan van een historisch-descriptieve benadering, waarbij ze het in de beschreven landen aangetroffen onderwijs voor jongeren tot 15/16 jaar impliciet als basisvorming nemen. Ze hebben de analyse en descriptie op dit spoor echter niet zo ver gevoerd of kunnen voeren, dat duidelijk wordt welk 'pakket' aan kennis en vaardigheden nu feitelijk bij alle jongeren tot 15/16 jaar wordt gerealiseerd. Ook verschaft de publikatie weinig duidelijkheid over de mate waarin in de beschreven landen expliciete opvattingen bestaan over het concept basisvorming en over de wijze waarop zulke opvattingen, indien aanwezig, concreet vorm krijgen in het onderwijs. Gegevens over het laatste zouden interessant geweest zijn als vergelijkingsmateriaal, nu we in Nederland zelf bezig zijn een basisvormingsconcept te ontwikkelen.

Anderdeels vertoont het betoog van de auteurs ook wel normatieve trekken, hoewel ze nergens een poging doen basisvorming als 'minimum-toerusting voor allen' te omschrijven. Dat laatste mocht ook niet worden verwacht, want daarmee zou dan de opdracht waar de WRR zelf voor staat al vervuld zijn geweest!

Ze doen evenwel ook geen poging kriteria aan te geven met behulp waarvan 'basisvorming' tot een hanteerbaar en binnen begrenzingen van tijd en mogelijkheden realiseerbaar onderwijspakket kan worden gemaakt. Dat zou belangwekkend zijn geweest omdat te voorzien valt dat er bij het invullen van een basisvormingsconcept vele (soms pijnlijke en controversiële) keuzen gemaakt zullen moeten worden. Het dichtst bij een dergelijke poging komt Vos' expositie van de zeven 'parameters' van basisvorming. Het probleem daarmee is dat ze met algemene onderwijsdoelen gemeen hebben dat ze nauwelijks begrenzende kriteria bevatten. Ze hebben m.a.w. meer het karakter van randvoor-

waarden dan van handreikingen voor het vaststellen van leerdoelen. Diverse van de parameters zijn ook van toepassing te achten op andere (hogere) niveaus van onderwijs. De teneur van de publikatie als geheel genomen lijkt het er wel op dat de integratief-sociale parameter ('functie') van de basisvorming voor de auteurs een bijzondere betekenis heeft, gelet op hun eindconclusie dat een geïntegreerd schooltype voor de eerste fase v.o. (met flexibele toepassing van binnenschoolse differentiatievormen) het wenselijkste onderwijskundig raamwerk vormt voor de basisvorming.

Alles bijeengekomen lijken de auteurs meer een procesgerichte dan een produktgerichte visie op basisvorming te hebben, wat men een kwestie van opvatting kan noemen, maar wat wel consequenties heeft voor de invulling van het begrip.

Een algemeen probleem is dat het ontbreken van duidelijke voorstellingen over de inhoud van basisvorming er toe leidt dat het begrip als een bekend veronderstelde, maar door ieder op eigen wijze ingevulde, entiteit boven de discussies erover blijft zweven, en ook dat het gemakkelijk onderwerp wordt van idealiserende beschouwingen. Deze publikatie is ook niet geheel aan deze gevaren ontsnapt. Naast eerdere kanttekeningen valt hier nog toe te voegen dat de publikatie weinig ingaat op de vraag hoe bij de vaststelling van basisvormingsdoelen rekening gehouden moet worden met de zich in de leeftijdsgroep 12-16 steeds verder uitkristalliserende individuele verschillen in leercapaciteit en leerinteressen. In dit verband is het ook nog opmerkelijk dat de publikatie relatief weinig refereert aan de U.S.A, het land dat van alle beschreven landen de langste ervaring heeft met het doorvoeren van geïntegreerd voortgezet onderwijs (meer dan een eeuw inmiddels!). Gelet op de teneur van de publikatie, wijzend in de richting van geïntegreerd voortgezet onderwijs als optimale voedingsbodem voor de ontwikkeling van de basisvorming, is het goed er op te wijzen dat ook in een dergelijk land de basisvormingsproblematiek de kop op kan steken. In de vroege zeventiger jaren ontstonden ook daar klachten over de gevolgen van extreme individualisering van de leerweg, discussies over functional competencies, life skills, minimal competencies, etc.

Resumerend: in deze publikatie is veel en vaak leerzaam materiaal bijeengebracht, maar de bijdrage ervan aan de beantwoording van de vragen van de WRR is wegens de logische en methodologische problemen die zijn blijven liggen onduidelijk.

Met name hebben de auteurs verzuimd in te gaan op de logische problematiek van het begrip basisvorming. De publikatie als geheel gaat eigenlijk meer over geïntegreerd voortgezet onderwijs (inclusief een pleidooi daarvoor) dan over de basisvorming, zeker zoals die door de WRR aan de orde is gesteld.

K.D. Thio
(Cito, Arnhem)

Noot

1. Zie voor een onderzoektechnische bijdrage in eigen land: E.J.J. Kremers – Vergelijking van leerresultaten in het v.b.a.o. en het vigerend voortgezet onderwijs; voorstel voor een onderzoek in het kader van het Evaluatieplan Voortgezet Onderwijs. Specialistisch Bulletin nr. 30, Cito, 1985.

Boekbespreking

Prof. dr. R. Lubbers (red.), *Hermeneutische diagnostiek en oplossing. De mens als tekst*, Dekker en van de Vegt, Nijmegen, 1985, 214 p., ISBN 90 255 0001 3

In bepaalde sectoren van de hedendaagse wijsbegeerte, met name in het zogeheten 'denken in Parijs' voor zover daar structuralisten en semiotici maatgevend voor zijn, overheerst de neiging om van alles en nog wat te verklaren tot of minstens te benaderen als een soort taal of tekst. Ook de metafoor van de mens als tekst wint aan populariteit. Voor mens- of gedragswetenschappers is ze bruikbaar als pendant van de metafoor van de mens als machine, maar ze levert op haar beurt eigen problemen op die nog onvoldoende zijn geëxploreerd. Ondanks de ondertitel kan de voorliggende bundel niet direct worden geplaatst in het gesignaleerde perspectief. Men blijft veel dichter in de buurt van de geesteswetenschappelijke interpretatieleer, voor zover die vruchtbaar kan worden gemaakt voor de diagnostiek en de hulpverlening. Waar hermeneutiek de leer van het begrijpen als zodanig is, staat een hermeneutische diagnostiek voor een zoeken naar mogelijkheden om mensen te begrijpen en ze te helpen hun communicatie te herstellen. Aan Lubbers is de preambule voor de techniek van de hermeneutische diagnostiek en therapie toevertrouwd. Hij moet, met andere woorden, enkele grondslagen blootleggen, hetgeen hij doet door in alle verwikkelingen waarin mensen betrokken zijn te zoeken naar het eigene waarin mensen zich wezenlijk van elkaar onderscheiden. Hij interpreteert dit als de 'gedragspartituur' welke een – altijd tijdsgebonden – begrijpen vergt. Carl Doerbecker z.g. gaat in tegen de traditionele radeloosheid, om niet te zeggen afkeer van de sociale wetenschappen ten overstaan van het interpreteren. Aan de hand van het psychoanalytisch gesprek, het nieuwe juridische denken en de wetenschappelijke discussie tussen vakgenoten laat hij zien, hoe wezenlijk hermeneutiek is bij situeren van menselijke gedragingen en belevingen in hun context. Dat krijgt een praktisch vervolg, als hij de diagnosticerende en probleemoplossende bijdrage van de professionele helper ten opzichte van kliënten in het licht stelt. Ilse Bulhof illustreert hoe ook de natuurwetenschappen in de loop van hun ontwikkeling gebruik hebben moeten maken van beelden en interpreterend denken. Hellemans constateert dat het moderne hermeneutische denken in Habermas' visie buiten de dialoog blijft, hetgeen strijdt met diens eigen intenties. Van Hessen ontwerpt een sociologie van de jeugdige levensloop met bijzondere aandacht voor het thema van socialisatie als samenhang van levensloop en leefwereld. Van Strien belicht interpretatieprocessen in de psychologische en agogische praktijk. Hermeneutische arbeid moet z.i. niet worden gezien als alternatief voor het toepassen van algemene wetten of statistische regels op concrete gevallen, maar kan wel helpen om dieper door te dringen in individuele problematiek. Van Strien werkt dat uit voor de psychologische en (ped)agogische diagnostische praktijk in het algemeen, terwijl Rispens dat doet voor de diagnostiek van kinderen met leermoeilijkheden in het bijzonder. Hij beschrijft de ontwikkelingen binnen het wetenschappelijk denken op dit terrein interpreterend en breekt een lans voor het begrip van kinderen met voornoemde problemen. Zijn bijdrage heeft een sterk overzichts- en tegelijk program-karakter, met als voordeel dat ze voor niet-ingewijden als een inleiding in de orthopedagogiek kan gelden. In zijn bijdrage over hermeneutiek en pedagogische normen begrijpt A. de Vries begrijpen als een deelnemen aan ontwikkelingen in het leven van de ander, in een geest van oneindige tolerantie welke geen oordeel of positiename toe zou laten. Dit lijkt therapeutisch een ideaal, maar ook hermeneutisch waar waarden en normen in hun regulerende functie worden begrepen. Het onderscheid dat hij aanbrengt tussen tijdgebondenheid van normen en het eeuwigheidskarakter van waarden zal niet iedere lezer zonder meer volgen, dunkt me. Hekkensluiter is Langeveld met een verhelderende bijdrage over de babylonische spraakverwarring om het kind. Verwaarlozing van het begrijpen leidt z.i. tot vereenzaming, verwarring en vervreemding, met name als pedagogische denkers (en doeners) zich slechts tot de fysieke en natuurwetenschappelijke condities van het (vroeg)menselijk bestaan beperken.

Deze bundel is een vrucht van post-academisch onderwijs vanuit verschillende disciplines. Als wijsgerig antropoloog vormde ze voor mij eerder een uiterst heldere en veelzijdige inleiding in de (ped)agogische denkwereld, niet als vakgebied maar als gebied dat te denken geeft en altijd weer uitnodigt om ons verstaan van mensen zelf te verstaan. De educatieve functie van de goed verzorgde bundel springt (mij) meer in het oog dan de overigens vaak onnodig zware, moeilijk-doenerige wijsgerige hermeneutiek die ik in eerste instantie verwachtte en die de redactie kennelijk motiveerde om een filosoof ter bespreking te inviteren. Een sympathiek werkje, dat zijn weg naar een breed publiek waarschijnlijk wel zal vinden.

C. E. M. Struyker Boudier

Pedagogische Studiën 1986 (63) 186-192

J. C. R. M. Verhulst, *Algemene psychologie voor onderwijsgevenden*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, 261 p. + register, *f* 49,25, ISBN 90 001 90330 4

De titel van dit boek lijkt voor de doelgroep van studenten en docenten van PABO's niet zo adequaat, temeer niet daar het boek als 'leidraad' voor PABO-docenten te eenvoudig is. Men mag veronderstellen dat die docenten hun eigen literatuur weten bij te houden.

Het boek beslaat 5 hoofdstukken van circa 50 pagina's en is dus zeer evenwichtig van opbouw. Het eerste hoofdstuk betreft de persoonlijkheidsleer en bespreekt verscheidene theorieën, de verschillen tussen personen en het beoordelen daarvan. Het tweede hoofdstuk behandelt de ontwikkelingspsychologie in levensloopperspectief. In het derde hoofdstuk over de onderwijspsychologie komen visies op leren en onderwijs, onderwijs- en leerstijlen, de analyse van leertaken, didactische werkvormen en evaluatie ter sprake. Het vierde hoofdstuk over sociale psychologie gaat in op het individu in de groep met zijn verschillende rollen en posities en besteedt aandacht aan de groepen als geheel en aan de communicatie tussen individuen en groepen. Het vijfde hoofdstuk stelt de functieleer aan de orde: o.a. de aandacht, de motivatie, de waarneming, het denken, de taal, het leren.

Hoezeer men de evenwichtige opbouw kan waarderen, men had wellicht met het oog op de doelgroep graag meer aandacht voor ontwikkelings- en onderwijspsychologie op prijs gesteld. Ook binnen de ontwikkelingspsychologie had men het schoolkind centraal gesteld willen zien. Weliswaar stelt de auteur: 'Gezien de opzet van dit boek zullen we aan deze fase extra aandacht besteden' (p. 85), maar terwijl hij over de prenatale periode en de eerste twee levensjaren 20 pagina's schrijft, moet deze periode van 4-14 jaar het met 16 pagina's doen.

Deze voor PABO-studenten belangrijkste hoofdstukken 2 en 3 zijn helaas ook niet de beste. Soms ontbreekt de argumentatie zoals in 'Meisjes verschillen van jongens voor wat betreft de aanleg voor een fijne motoriek' (p. 85). Ook lijkt de ene theorie of hypothese over milieufactoren wel bekend of vermeldenswaard (de deficiethypothese), de differentiehypothese niet. De paragraaf 'Volwassenheid' is erg essay-achtig, daar moet men het ook zonder enige literatuurvermelding doen.

In hoofdstuk 3 kan men de auteur op echte fouten betrappen, bijv. tot de motorische vaardigheden 'rekent Gagné ook het leren spreken van vreemde talen' (p. 124). Gagné heeft het echter over het *'uit*spreken' ('The prononciation of sounds that are foreign' – C of L., p. 207). Of erger: het zou in de westerse onderwijspsychologie vooral gaan over *leerresultaten*. terwijl in de Russische visie het *procesmatige* karakter van het leren centraal staat (p. 125), en dat terwijl een van de belangrijkste 'westere' richtingen de 'information *processing* theory' is.

Een 'algemene psychologie' die niet thematisch is behandeld, zoals bijv. de klassieke 'Introduction' van Hilgard, maar vanuit deelgebieden loopt het gevaar van overlappingen. Op enkele gevallen na, (bijv. test/toets in hoofdstuk 1 en hoofdstuk 3 of het leren en 'denken' in hoofdstuk 3 en hoofdstuk 5) weet de auteur die te vermijden door veel over en weer te verwijzen. Dat men soms wel eens tevergeefs zoekt, zoals in de op p. 143 aangekondigde uitgebreide bespreking van de bezwaren tegen de intelligentietest die echter in het aangeduide hoofdstuk 'functieleer' niet te vinden zijn, zal men hem dus vergeven.

De taal van het boek is zeker niet fraai, maar in het algemeen helder. Soms treft men passages die hetzij taalkundig hetzij inhoudelijk 'voer voor Jan Blokker zijn', zoals: 'Uit onderzoek is echter gebleken dat de resultaten van dit visuele onderwijs soms tegen vallen' (p. 151), of: 'De objectiviteit is bij dit soort methoden echter niet altijd even groot' (p. 159), of: 'Zoals met iedere jonge wetenschap, heeft ook de onderwijspsychologie te maken met, wat we noemden, identiteitsproblemen. Daardoor maakt dit onderdeel nog een wat verwarde indruk, wat de overzichtelijkheid niet ten goede komt' (p. 161).

Een kritische herlezing van de tekst zou de auteur niet hebben misstaan, want men kan helaas nogal wat van deze slordigheden in de tekst vinden.

Is de auteur geslaagd in de opzet voor studenten PABO 'op een zo overzichtelijk mogelijke wijze het hedendaagse denken binnen de psychologie' (p. 11) weer te geven? Gaat men er vanuit dat men op PABO's de onderwijspsychologie uitvoeriger en meer gericht op de vakken in het basisonderwijs behandeld krijgt, bijv. in één van de drie door ondergetekende hier besproken boeken (De Corte e.a.; Oudkerk-Pool; Alkema/Tjerkstra) en dat ook de ontwikkelingspsychologie via een apart boek aan de orde komt, dan kan men de betrokken hoofdstukken in dit boek als eerste inleiding zien. De goede hoofdstukken 1 en 5 en het aardige hoofdstuk over sociale psychologie geven de student dan zeker een indruk van waarmee psychologen in deelgebieden 'die direct of indirect hun toepassing vinden in het onderwijsgebeuren' (p. 11) bezig zijn. Dat hij ook na het beste eerste hoofdstuk de bril van de clinicus ophoudt (veel over stoornissen en afwijkingen) stoort minder dan de toch nogal vele onnauwkeurigheden die zeker in een eventuele tweede druk zouden moeten verdwijnen.

A. M. P. Knoers

Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence.* Cambridge University Press, Cambridge, 1982, 1031 bladzijden, *f*75,—.

Ruim duizend bladzijden informatie over het onderwerp intelligentie is al een indicatie dat het over een complex begrip gaat. In het boek van Sternberg blijkt dit tevens door de keuze van invalshoeken van waaruit het begrip behandeld wordt. Daar het onmogelijk is alle auteurs van de 15 bijdragen van het boek volledig tot hun recht te laten komen, heb ik mij beperkt tot die hoofdstukken die voor de pedagogiek/onderwijskunde het meest interessant lijken.

Bij het beoordelen van de verschillende auteurs is te zien, dat er grote verschillen bestaan in de invulling die het begrip intelligentie krijgt. Dat kan bij sommige lezers een moedeloze uitspraak ontlokken in de geest van 'als ze het na zoveel jaar onderzoek nog niet met elkaar eens zijn dan is er met zo'n begrip niet te werken'. Deze uitspraak is zeker niet juist. Het begrip intelligentie is door die grote hoeveelheid onderzoek bij uitstek een geschikt begrip waar de ontwikkeling van het denken over intelligentie aan is af te lezen. Het boek is een standaardwerk, geschreven door beroemdheden op het gebied van het intelligentie-onderzoek, waarbij de laatste ontwikkelingen op dit gebied er in zijn terug te vinden. In het laatste hoofdstuk worden door Sternberg en Powell de intelligentie-opvattingen in een aantal stadia uitgesplitst waarbij de historische ontwikkeling van het begrip tot uitdrukking komt. Omdat ik de beschrijvingen van de andere auteurs in het boek aan de modellen van die stadia wil relateren, ga ik uitgebreider op deze stadia in.

Een klassificatieschema voor de intelligentiemodellen

In het eerste stadium dat rond de eeuwwisseling aanvangt, worden twee intelligentiemodellen onderscheiden, nl. een 'unitaristisch' model naast een 'pluralistisch' model. Binnen het unitaristische model wordt intelligentie omschreven als één niet uit te splitsen eenheid. De opvatting vanuit de psychologie van het denken, redeneren en waarnemen, die parallel liep met dit model, is de 'Gestalt psychologie'. Het pluralistische model, gaat uit van het idee dat intelligentie een aantal onafhankelijke componenten omvat die samen het begrip vormen. Parallel met deze opvatting loopt, volgens Sternberg en Powell, de leerpsychologische opvatting van de S, R theorie (de zogenaamde stimulus-respons theorie).

In het tweede stadium, dat rond de tweede wereldoorlog begint, wordt door Sternberg en Powell ook een tweetal modellen onderscheiden: nl. een hiërarchisch en een niet-hiërarchisch model. In het hiërarchisch model zijn de intelligentie-eenheden in elkaar genest (de zogenaamde Engelse school van Cattell en Vernon), waarbij één factor dominant is – de 'general intelligence' – die weer in een aantal ondergeschikte factoren uitgesplitst is. Parallel met dit model is het psychologische model voor het informatie verwerken, waarbij sprake is van één sturende functie die de uitvoering van het gehele mentale functioneren reguleert. Het model van Atkinson en Shiffrin (1968) is daar een voorbeeld van. Het tweede model in dit stadium is niet hiërarchisch, het bestaat uit een aantal componenten die elkaar deels overlappen. Thurstone is daar een voorbeeld van met zijn zeven 'Primary Mental Abilities'. Daarnaast vinden Sternberg en Powell dat ook Guilford tot die categorie gerekend kan worden. Informatieverwerkingstheorieën die parallel lopen met deze opvatting zijn de modellen van Chi, Glaser en Reese (1982), die de rol van kennis sterk benadrukken.

Ten slotte het derde stadium, Sternberg en Powell onderscheiden daarin slechts één model. In tegenstelling tot het vorige intelligentiemodellen is in deze benadering rechtstreeks de invloed aan te wijzen van de informatieverwerkingstheorieën. Dit model is een synthese van de twee modellen uit de vorige stadium. Intelligentie wordt daarbij opgevat als een conglomeraat van elementen die deels wèl en deels niet hiërarchisch zijn. De hiërarchische elementen hebben één centrale controle, de niet hiërarchische worden niet centraal maar lokaal gecontroleerd. Die lokale controle is dan weer verbonden met de centrale controle. Deze onderscheiding, hiërarchisch en niet-hiërarchisch gestuurd, valt samen met een belangrijke onderscheiding die door Schneider en Shiffrin (1977) gemaakt is m.b.t. de manier van informatieverwerking, nl. de seriële verwerking en de parallelle verwerking. Serieel betekent dat de verwerking achtereenvolgens, stap voor stap plaatsvindt en planmatig gecontroleerd wordt. Parallel betekent dat de verwerking niet stap voor stap gebeurt, terwijl de omvang van wat tegelijk verwerkt kan worden veel groter is dan bij de seriële verwerking. De seriële verwerking vindt niet automatisch plaats, de parallelle wel. Het intentionele leren is gekoppeld aan de seriële verwerking en het incidentele aan de parallele verwerking. De eerste manier van verwerken zal vooral plaatsvinden bij nieuwe informatie en de tweede bij reeds bekende informatie. In dit integratieve procesmodel voor de intelligentie is niet alleen verdisconteerd dat strategieën planmatig toegepast kunnen worden, maar ook dat de niet planmatige verwerking een belangrijk bestanddeel is in ons intellectuele functioneren.

Intelligentie aandacht en waarneming

In hoofdstuk drie gaan Cooper en Regan in op de

relatie tussen intelligentie, aandacht en waarneming. In dit hoofdstuk is een schat informatie terug te vinden. Met een overvloed aan cijfermateriaal wordt aangetoond dat eenvoudige waarnemingstaken zoals letterdiscriminatie, slechts een geringe bijdrage leveren aan het verschil tussen goede en slechte lezers. Een belangrijk verschil tussen goede en slechte lezers is dat goede lezers sneller op de naam van een visueel patroon kunnen komen, onafhankelijk van de ervaring. Cooper en Regan achten het gebruik van strategieën de verklaring voor dit verschil. Zij vragen zich af onder welke conditie de strategieën te trainen zijn en welke rol de instructie daarbij kan spelen. Zij zijn ervan overtuigd dat juist een combinatie van strategiegebruik en aandacht een belangrijke indicatie is voor intelligent gedrag. Het trainen van strategieën en het relateren van strategieën aan aandacht is slechts één van de twee componenten van het geïntegreerde procesmodel voor intelligentie zoals we dat hiervoor geschetst hebben. De andere component die op kennis gebaseerd is krijgt relatief te weinig aandacht.

Intelligentie en leren

In het vierde hoofdstuk bespreekt Estes de relatie tussen leren, geheugen en intelligentie. Volgens Estes is intelligentie adaptief gedrag, waarbij de efficiëntie van die aanpassing een maat voor de intelligentie vormt. In dit hoofdstuk wordt een aantal soorten leren onderscheiden en besproken, zoals 'habituatie', 'discriminatie', 'conditionering' e.d. De relatie tussen leren – daaronder wordt verstaan alle systematische processen bij het verwerven van informatie – en intelligentie is niet erg duidelijk. Estes verklaart dit met het argument dat de laboratoriumtaken te weinig valide zijn met betrekking tot het complexere intellectuele functioneren. Uitgaande van de meer recente opvatting over de structuur van het geheugen onderscheidt hij in navolging van Tulving een 'episodisch' geheugen (waarin persoonsgebonden informatie opgeslagen wordt), naast een 'semantisch' geheugen (waarin de kennis van de wereld, structuren en relaties opgeslagen zijn). Door dit onderscheidt, gecombineerd met de geringe mogelijkheid om tegelijk veel informatie te verwerken, komt hij tot een classificatie van meer en minder effectieve leervormen. De effectieve leervormen zijn erop gericht om de informatie die geleerd moet worden systematisch te clusteren door classificaties en het gebruik van elaboraties, waardoor 'chunks' ontstaan en de geheugenopslag een meer hiërarchische structuur krijgt, die de toegankelijkheid van het geheugen bevordert. De andere leervormen, zoals herhaling, zijn in de regel meer gericht op een zo letterlijk mogelijke reproductie en bevorderen daardoor in mindere mate en sterke organisatie in het geheugen, waardoor ze uiteindelijk minder effectief zijn. De koppeling van de leertheorie aan de intelligentie blijft in het hele hoofdstuk nogal teleurstellend. Hier wordt in feite slechts een acceptabel overzicht van diverse leertheorieën geboden en komt de intelligentie nauwelijks aan de orde, en dus ook niet het geïntegreerde procesmodel van Powell en Sternberg.

De artificiële intelligentie

In het zevende hoofdstuk behandelen Dehn en Schank de 'artificiële intelligentie'. Een goed leesbaar verhaal. Dehn en Schank gaan in op de verschillen tussen het menselijk denken en het functioneren van de computer. Heuristische aanpakken worden vergeleken met procedures. Zij wijzen op het belang van de kennis bij het gebruik van heuristieken. Creativiteit vinden Dehn en Schank de hoogste vorm van de algemene intelligentie, waarbij creatief denken volgens hen eerder terug te voeren is op een andere organisatie van het geheugen, dan op originele of sporadisch voorkomende processen. Helaas wordt slechts een tweetal bladzijden aan deze thematiek besteed. Ook andere auteurs in het boek gaan niet verder op de creativiteit in. Dat betekent dat de 'hoogste' vorm van intelligentie nogal schaars bedeeld is, gemeten naar het aantal pagina's.

Het trainen van intelligentie

In hoofdstuk acht gaan Campione, Brown en Ferrara in op de relatie tussen intelligentie en mentale retardatie. In feite wordt in dit hoofdstuk een honderdtal bladzijden lang de trainingsaanpak uit de doeken gedaan. Een zeer belangrijk hoofdstuk waarin het gehele wel en wee van trainingen en de transfer daarvan besproken wordt. Allereerst wordt uiteengezet het geheugen te onderscheiden in een lange termijn geheugen, naast een korte termijn of werk-geheugen. Omdat het korte termijn geheugen, dat in tegenstelling tot het lange termijn geheugen, een beperkte capaciteit heeft, zijn wij beperkt in datgene wat we tegelijk kunnen verwerken. Volgens Campione et al. is er een aantal belangrijke determinanten aan te wijzen die bepalend zijn voor de efficiëntie en de effectiviteit van ons intellectuele functioneren, nl.:

a. de snelheid waarmee de processen verlopen;
b. de kennis waarover de persoon beschikt;
c. de rol van de gebruikte strategie;
d. de metacognitieve activiteiten.

Wat de snelheid van processen betreft, wordt vooral verwezen naar het onderzoek van Hunt e.a. (1973, 1978). De opbrengst van deze onderzoekingen of althans de relatie met de intelligentie is nogal mager. Toch vinden Campione et al. snelheid en efficiëntie een belangrijke maat evenals Cooper en Regan en Perfetti (1983).

Wat de kennis betreft wordt verwezen naar o.i. Chi (1980, 1981) en een reeks onderzoekers die 'expert' met 'novice' gedrag vergelijken, waarbij de invloed van kennis op het probleemoplossen van

groot belang wordt geacht. Campione et al zijn daarentegen niet zo overtuigd van het grote belang van de kennis, ze verwijzen daarbij naar kinderen die vaak wel over kennis beschikken, maar die die kennis bij de oplossing van problemen niet gebruiken.

Als derde punt noemen Campione et al. de training van strategieën. Binnen de onderwijskundige context waarin deze auteurs vaak hun theorie uitgetest hebben, beschikken Campione en Brown over veel gegevens op dit gebied. Ze hebben de trainingen in een drietal klassen geordend.

- 'blind training' (het leren van regels die toegepast moeten worden);
- 'information training' (het leren van regels waarbij ook aangegeven wordt waarom die regels er zijn);
- 'selfcontrol-training'.

Het resultaat van al die trainingen is nogal teleurstellend, met name de transfer ontbreekt vrijwel geheel. Dit geldt zeker voor de 'blind training', die vaak zelfs negatieve effecten heeft, omdat de eigen ontwikkelde strategieën daarmee verdrongen worden. De enige succesvolle training lijkt de 'selfcontrol' training, omdat daarin ook de controle zit wanneer een bepaalde strategie ingezet moet worden. Campione et al. merken op dat deze laatste trainingsaanpak, waarbij de instructie niet volledig is, de meest belovende is maar lastiger uitvoerbaar naarmate het intellectuele niveau van de leerlingen lager is.

Over de metacognitie en de mogelijkheid om die te trainen is nog weinig bekend. De paar uitgevoerde experimenten zijn in ieder geval niet erg bemoedigend.

De relatie van die trainingen met de intelligentie blijft in dit hoofdstuk problematisch. Campione et al. citeren Dearborn (1921) die in dit verband opmerkt dat de mate waarin iemand iets opsteekt van niet volledige instructie een indicatie is voor iemands intelligentie. Omdat de trainingen tot nu toe weinig effectief zijn met betrekking tot een verhoging van intelligentiescores denken Campione et al. dit op te lossen door het intelligentiebegrip zodanig te modificeren dat de relatie training en intelligentie wel gevonden kan worden. Dit zou betekenen dat de invulling van het intelligentiebegrip toegespitst zou moeten worden naar een maat voor schoolsucces.

Campione et al. blijven vasthouden aan de trainingsopzet die ze het meest succesvol vinden, nl. de training die zelfcontrolerende momenten bevat. Het bezwaar dat tegen dit hoofdstuk ingebracht kan worden is de eenzijdige nadruk op trainingen en daarmee de inzet van bewuste strategieën. Trainingen die bovendien een algemeen karakter zouden moeten hebben. Aan het belang van kennis en de niet-bewuste processen wordt daarmee wel te gemakkelijk voorbijgegaan. In feite luidt een eindconclusie van dit hoofdstuk hetzelfde als bij Cooper en Regan. Door het weglaten van de kennis is slechts de helft van het model ingevuld. Te vrezen valt ook dat de algemene trainingsaanpak zonder kennis erbij te betrekken niet succesvol zal blijken.

Intelligentie en opvoeding

In hoofdstuk negen beschrijven Snow en Yalow de relatie tussen intelligentie en opvoeding. Ze starten het exposé met Quintillianus, wiens ideeën over onderwijs, leren denken en onthouden nog steeds de moeite waard zijn. Enkele daarvan lijken rechtstreeks afkomstig uit de nota 'Verder na de Basisschool', terwijl Quintillianus toch alweer bijna twee duizend jaar geleden overleden is. Enkele citaten: 'Centraal staat dat de instructie aangepast moet worden aan de verschillen tussen leerlingen'; 'om dit te bereiken moeten de bekwaamheden van leerlingen opgespoord worden'; 'het vakkenpakket moet samengesteld worden in overleg met de leerlingen'; 'als dit samengesteld is moeten per leerling aanpassingen komen binnen dit pakket'; 'naast de sterke punten moeten de zwakke punten van de leerlingen opgespoord worden'; 'onderwijs moet ook op de zwakke leerlingen afgestemd worden'.

Zoals uit bovenstaande opsomming blijkt, zijn differentiatie en individualisering geen ontdekkingen van een aantal onderwijskundigen van de laatste 10 jaar, maar kunnen ze bogen op een lange traditie.

Snow en Yalow gaan verder in op intelligentie als opvoedkundig begrip, een benaderingswijze die door Campione al aangestipt werd, maar die bij Snow en Yalow succesvoller geconcretiseerd wordt. De gedachtengang van Snow en Yalow om het onderwijs zo in te richten dat de intelligentie daarmee ontwikkeld wordt, lijkt zeer de moeite waard. Om dit te bereiken stellen ze dat naast trainingen in strategieën ook het leren van feitelijke informatie een belangrijke reorganisatie van het geheugen kan veroorzaken. Het eenvoudigweg leren toepassen van strategieën achten Snow en Yalow ongewenst, omdat die de reeds ontwikkelde ideosyncratische aanpakken kunnen verstoren. Training en feedback is volgens hen onvoldoende. Training zou steeds moeten plaatsvinden in de context van de inhoudelijke informatie. Een 'learning skill' zoals zij die optimaal achten, wordt pas verkregen als die aan kennis gerelateerd is en in het licht staat van een bepaald doel. Daardoor wordt de manier waarop kennis ontstaat inzichtelijk. Een aanpak die we als 'self control'-aanpak ook al bij Campione et al. gezien hebben, maar nu ingebed is in inhoudelijke informatie. Denken is volgens Snow en Yalow juist het toepassen van de procedurele vaardigheden in relatie tot feitelijke kennis en ervaringen. Door de combinatie van procedurele of strategische kennis met de inhoudelijke feitenkennis creëren Snow en Yalow zowel een mogelijkheid voor het centraal gereguleerde intentionele

leren naast het incidentele leren. Om verantwoorde trainingsprogramma's ten behoeve van een stimulering te realiseren moet volgens Snow en Yalow onderzoek plaatsvinden naar de manier waarop processen verlopen. Dit onderzoek zou toegespitst moeten worden op de mogelijkheden van leerlingen kennis te organiseren en te structureren. Mogelijkheden daartoe zijn volgens hen:
– het gebruik van schema's waardoor de context van begrippen nadrukkelijk aan de orde komt; – het gebruik van elaboratieve technieken, zoals voorstellingen; – het benadrukken dat leren niet bedoeld is om kennis te dupliceren, zoals bij herkennings- en herinneringstaken, maar te richten op begrip, analyse en synthese, waarmee de organisatie van kennis vergroot wordt. Snow en Yalow pleiten voor een veel grotere toepassing van de psychologie in het onderwijs, maar ook andersom kan de psychologie veel leren door middel van systematisch onderwijskundig onderzoek. Volgens hen moet onderzoek ecologisch valide zijn met betrekking tot het gewone onderwijs, waarbij de soort taken, de duur van de training en de kwaliteit van metingen naar de effecten niet of nauwelijks afwijken van de gewone gang van zaken in het onderwijs. Pas bij dit soort onderzoek is het mogelijk om de koppeling tussen leren en intelligentie te verduidelijken. Op dit ogenblik voldoet het onderzoek daar niet aan. Problemen als het optreden van transfer, de individuele verschillen tussen leerlingen, wat betreft de mate waarin ze van de instructie profiteren, zijn pas in zo'n ecologisch valide opzet te beantwoorden. De reductie die nu in laboratoriumexperimenten plaatsvindt, zowel naar soort taken, tijdsduur, als ook de meting van effecten, is zo groot dat de toepasbaarheid minimaal wordt. Die toepasbaarheid voor het onderwijs is voor hen essentieel.

Het hoofdstuk van Snow en Yalow vormt een uitstekend overzicht van onderwijskundig onderzoek op het terrein, waar instructie, leren en intellectueel functioneren elkaar raken. Snow en Yalows omschrijving van de intelligentie past exact in het geïntegreerde procesmodel voor intelligentie. Zowel het belang van de kennis (en de organisatie ervan) en het gebruik van strategieën gerelateerd aan kennis komen aan de orde. Hun aanpak lijkt een belangrijke aanvulling op het laboratoriumonderzoek dat we op dit moment vooral kennen.

De ontwikkeling van de intelligentie

In het voorlaatste hoofdstuk gaan Siegler en Richards in op de relatie tussen de mentale ontwikkeling en intelligentie. In een discussie over het begrip intelligentie gaan ze in op de eisen die aan een omschrijving van een begrip gesteld zouden moeten worden.

In navolging van Wittgenstein (1935) en Rosch (1974, 1976, 1978) stellen ze dat een begrip niet uitputtend in kenmerken gedefinieerd kan worden. Het begrip intelligentie blijft daarmee een begrip dat niet voor 100% exact omschreven kan worden. Volgens hen is intelligentie hiërarchisch opgebouwd, d.w.z. dat algemenere intelligentiekenmerken de meer specifieke bepalen. Dit betekent dat de controle op intellectuele processen gestuurd wordt vanuit algemene oplossingsschema's. De sturing voor het oplossen van taken wordt daarbij centraal gecontroleerd. In feite vormt dit een tegenspraak met wat elders in het hoofdstuk zo benaderd wordt nl. dat kennis voor het intellectuele functioneren zo belangrijk is. Kennis die volgens Siegler en Richards wel een bepaalde organisatie dient te hebben omdat anders die positieve werking op het denken en probleemoplossen nauwelijks aanwezig is.

Het hoofdstuk bevat naast een uiteenzetting wat onder intelligentie verstaan moet worden een schat aan gegevens die voor de ontwikkelingspsychologie van groot belang zijn.

Ondanks de opgesomde kritiekpunten vormt dit hoofdstuk één van de beste van het boek. Het is evenwichtig opgebouwd, goed leesbaar, met duidelijke omschrijving van de rol van kennis, het belang van het aanleren van strategieën, en de condities waarin die strategieën getraind moeten worden. Het is m.i. één van de aardigste hoofdstukken om het boek mee te beginnen. Hun beschrijving van intelligentie past uitstekend binnen het geïntegreerde procesmodel van intelligentie.

De eindconclusie. Het boek is een mijlpaal in de beschrijving van intelligentie. Vroegere discussies over de erfelijkheid van de intelligentie en de differentieel psychologische benadering die voor psychometrici interessant waren, hebben een relatief ondergeschikte rol gekregen. Door de koppeling aan de theorieën over informatie verwerken is het begrip nieuw leven ingeblazen. Er zijn daarmee mogelijkheden voor een onderwijskundig gebruik gecreëerd die veelbelovend zijn. Namelijk dat strategieën die aangeleerd worden inzichtelijk moeten zijn en in relatie tot kennis aan de orde moeten komen. Daardoor krijgt die kennis een bepaalde structuur of organisatie, die de toegankelijkheid tot die kennis sterk kan vergroten. Het belang van kennis voor het intellectuele functioneren is niet te onderschatten, op voorwaarde dat die kennis een bepaalde organisatie heeft. Vroeger onderzoek naar intelligentie dat gekenmerkt werd door mensen eindeloos in exact gecontroleerde condities simpele taakjes te laten uitvoeren, kan weinig bijdragen aan het inzicht van intelligentie. Een meer onderwijskundige aanpak van onderzoek in de klas zelf, verricht over langere termijn met complexere taken lijkt veel meer te beloven. Alles bij elkaar een uitstekend boek dat niet alleen voor intelligentie-onderzoekers van belang is, maar vooral voor pedagogen en onderwijskundigen.

C. Boonman

E. Assink en G. Verhoeven (red.), *Visies op spelling*. Wolters Noordhoff, Groningen 1985, p. 225, *f*39,—, ISBN 90 01 04400 x.

Visies op spelling is een vezamelbundel – onder redactie van Assink en Verhoeven – met bijdragen van personen, meestal wetenschappers, die beroepshalve met spelling te maken hebben. De bedoeling van de bundel is niet het uitlokken van de zoveelste discussie over spellinghervorming, al is er in sommige artikelen niet aan te ontkomen, maar het belichten van andere aspecten, met name die welke voor het huidige onderwijs van belang zijn.

Het boek bestaat uit zes afdelingen. Elke afdeling wordt kort ingeleid door de beide samenstellers. Een voorwoord, een appendix, een bibliografie en een zaakregister completeren de uitgave.

In afdeling een, spelling en cultuur, geven F. Balk-Smit Duyzentkunst, T. Pollmann en H. Mulisch aan welke rol de spelling in onze cultuur speelt. Met name B.-S.D. gaat in op het belang van het schrift, vroeger en nu. Dit heeft volgens haar gevolgen voor het onderwijs, waarin men veel problemen zou kunnen voorkomen door af te stappen van de 'globale methode' en haar varianten. Ook het aantal woordblinden zou dan wel eens drastisch kunnen dalen. De bijdrage van Mulisch is een stellingname tegen de radicale spellinghervormers zoals we die uit eerdere geschriften van hem kennen. Pollmann tenslotte verzorgt een uitvoerige bloemlezing van citaten uit dag- en weekbladen waaruit blijkt hoe verschillend mensen kunnen reageren op spellingverschijnselen.

De gevarieerdheid die deze eerste afdeling kenmerkt is ook in de andere vijf te vinden.

In afdeling twee zet Booy helder uiteen hoe onze spelling in elkaar zit. Daaruit wordt duidelijk op welke momenten de spelling wel en op welke momenten de spelling niet van de concrete spraakrealisatie afwijkt. Ook Hamans gaat in op het systeem, maar dan vooral op de onregelmatigheden die de spelling vertoont. Uit zijn bijdrage blijkt ook dat andere talen, zoals Engels, niet voor de onze onderdoen.

In afdeling drie wordt psychologisch georiënteerd spellingonderzoek beschreven in bijdragen van Reitsma, Van Heuven en Verhoeven. Vooral de artikelen van de laatstgenoemden zijn interessant omdat hierin begrippen worden gehanteerd (redundantie en strategieën) die tot nu toe vooral voorkwamen in bijdragen over lezen (vgl. F. Smith).

Afdeling vier is de omvangrijkste. In vier bijdragen komen het voorbereidend spellingonderwijs (Van Rijnsoever), het spellen in de lagere klassen volgens de structuurmethode (Mommers), het spellen volgens regels (Kooreman) en een nieuwe aanpak voor de werkwoorden via regels (Assink) aan de orde. Deze vier bijdragen staan zeer dicht bij de praktijk. Drie van de vier auteurs zijn betrokken geweest bij het ontwikkelen van een onderwijsleerpakket voor spelling (lezen).

In 'Spelling en Maatschappij' betoogt Van Oudenhoven dat arbeiderskinderen het extra moeilijk hebben op school als het om spelling en grammatica gaat. Tevens geeft hij een aantal suggesties om daar wat aan te doen.

Hagen toont aan dat de rol van het dialect als veroorzaker van spellingproblemen geringer is dan men in de regel veronderstelt. De laatste afdeling gaat – uiteraard – over spellinghervorming. Geerts geeft een beknopt overzicht van de Nederlandse, Duitse, Engelse en Franse spellinghervormingen die plaats gevonden hebben en niet plaats gevonden hebben. Verhoeven, tenslotte, doet een poging wat structuur aan te brengen in de reeksen argumenten die voor- en tegenstanders van spellinghervorming hanteren.

Uit dit overzicht moge blijken dat Assink en Verhoeven erin geslaagd zijn een interessante en gevarieerde bundel samen te stellen. Er wordt zowel wat ouder als recent onderzoek beschreven, diverse aspecten worden belicht (met name op het gebied van het onderwijs) en de meeste artikelen zijn ook zodanig geschreven dat ze leesbaar zijn voor een breed publiek. Het boek lijkt me vooral bruikbaar als studieboek of informatiebron op Pabo' en NLO's. Als informatiebron voor wetenschappers lijkt het me minder geschikt, omdat zij hun informatie elders kunnen halen. Voor studenten echter, bevat de bundel zeer veel en veelzijdige informatie, met name in de praktijkgerichte artikelen van Mommers, Assink en Kooreman. Maar ook andere artikelen (Geerts, Hagen, Mulisch om een paar voorbeelden te noemen) zijn de moeite waard. De bruikbaarheid als studieboek wordt nog vergroot door het feit dat elke afdeling wordt voorafgegaan door een korte inleiding. In dit verband is het wel jammer dat de literatuur niet per afdeling geordend is.

Is de bundel als geheel van uitstekend niveau, aparte vermelding verdient het artikel van Booij. Op een zeer heldere wijze beschrijft hij hoe onze spelling in elkaar zit. Daarmee ontzenuwt hij niet alleen de gedachte dat fonologen steeds maar roepen dat spelling niets anders is dan een reeks willekeurige afspraken, maar hij levert ook de informatie waardoor andere artikelen makkelijker te lezen zijn. Bovendien draagt hij de onmisbare gegevens aan voor een zinvolle discussie. Want vroeg of laat krijgt elke onderwijsgevende te maken met die discussie. En dan is het wel van belang dat er een paar zijn die weten hoe het systeem in elkaar zit.

H. E. van Wessel

Mededelingen

PAOS-cursussen Methoden & Technieken

Onderwerp: Designs voor sociaal en gedragswetenschappelijk onderzoek
Cursusleiding: Prof. dr. G.J. Mellenbergh en Prof. dr. J. v.d. Zouwen
Plaats en tijd: Amsterdam, 23 en 30 mei, 6, 13 en 20 juni 1986

Onderwerp: Analyse van veranderingsprocessen
Cursusleiding: Dr. C. van der Eyk
Plaats en tijd: 12, 13, 16, 17 en 18 juni 1986

Onderwerp: Kruistabellen en gegeneraliseerde lineaire modellen
Cursusleiding: Prof. dr. A. Verbeek, Drs. J. Dessens en Drs. W. Jansen
Plaats en tijd: Utrecht, 10, 11 en 12 december 1986, 21, 22 en 23 januari 1987

Onderwerp: Clusteranalyse en meerdimensionele schaalanalyse
Cursusleiding: Dr. W.H. van Schuur en Prof. dr. F.M. Stokman
Plaats en tijd: Utrecht, 15 t/m 19 december 1986

Voor nadere *inlichtingen:* PAOS, Postbus 325, 2300 AH Leiden

Werkgroep Waarderingsonderzoek

Een 20-tal Nederlandse en Belgische onderzoekers hebben zich verenigd in de Werkgroep Waarderingsonderzoek. Zij zijn deels werkzaam in universiteiten, deels in organisaties op het gebied van geestelijke gezondheid en onderwijs.
De doelstelling is het bestuderen en stimuleren van het menselijk waarderingsleven. Daarbij wordt gebruik gemaakt van de waarderingstheorie en zelfkonfrontatiemethode (ZKM) van Hermans. De groep wil komen tot een regelmatig onderzoekersoverleg van 2× per jaar. De eerste bijeenkomst vindt plaats in het Psychologisch Laboratorium te Nijmegen op 9 mei van dit jaar. Er zijn nog enige plaatsen over. Geïnteresseerden kunnen contact opnemen met mw. W. Cloosterman, afdeling Persoonlijkheidsleer K.U. Nijmegen, tel.: 080-512575 ('s ochtends).
De werkgroep is bedoeld als kleinschalig overleg en moet onderscheiden worden van de symposia rond hetzelfde onderwerp die tweejaarlijks plaatsvinden en bedoeld zijn voor een grotere groep.

Symposium Etnische minderheden: taalonderzoek, taalonderwijs en taalbeleid

Door het Werkverband Taal & Minderheden van de Subfaculteit Letteren van de Katholieke Hogeschool Tilburg wordt op 11 juni 1986 bovengenoemd symposium georganiseerd. Drie thema's staan daarbij centraal: 1. *Taalgebruik en taalverwerving;* 2. *Eerste- en tweede-taalonderwijs aan kinderen/jongeren;* 3. *Tweede-taalonderwijs aan volwassenen.*
Het symposium is bedoeld voor een breed publiek dat via onderzoek, beleid, begeleiding/ondersteuning of in de praktijk betrokken is bij/geïnteresseerd is in de drie congresthema's.
Inlichtingen en programmafolders zijn verkrijgbaar bij: Subfaculteit Letteren KHT, Werkverband Taal & Minderheden, (Marjorie Paol), Postbus 90153, 5000 LE Tilburg; tel.: 013-6626 68.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
11e jaargang, nr. 1, 1986

Een Wittgensteiniaanse duiding van de discussie omtrent Freinet- of klassiek lager onderwijs, door P. Smeyers
Klasseraden in het secundair onderwijs, door R. Vandenberghe en L. Vanmaele
Uitgangspunten voor intercultureel onderwijs, en beoordeling van een onderzoek naar

'Theorie en praktijk van intercultureel onderwijs', door W. Fase en G.M. van den Berg
Meervoudige waarnemingen van gezag en affectie: een valideringsonderzoek met betrekking tot sportleidershandelingen, door L. de Mey
'Het moeilijk lerende kind' een onduidelijk begrip, door J.G. Roozendaal
Intuïtie en ervaring: een reactie, door B.J. Wolters

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25 jaargang, nr. 1, 1986

Over de hardheid van wetenschappelijk onderzoek, door A. van der Wissel
Dialogiseren, commentariëren of verbale zelfontlading? Een repliek aan Van der Wissel, door J.C. van der Wolf
Is het overleg- en adviesteam een doodgeboren kind? Een repliek aan Van den Bergh, Knorth en Van der Ploeg, door F.J. Kauffman
Communicatie en beeldvorming bij uithuisplaatsing. Een repliek aan Kauffman, door E.J. Knorth, P.M. van den Bergh en J.D. van der Ploeg
Reaktie: leesvoorwaarden en linguïstisch bewustzijn in discussie, door A.A. Vermulst en M.J.C. Mommers

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25e jaargang, nr. 2, 1986

De computer in opmars: een orthopedagogisch probleem? door R. de Groot
De orthopedagogische praktijk en computers; een oproep, door B. Baarda
De computer als hulpmiddel bij het leren in het speciaal onderwijs, door E.C.D.M. van Lieshout en G.H.J. Anbeek
Het toelatingsonderzoek als handelingsgeoriënteerde diagnostiek in de Prof. dr. I.C. van Houteschool, door A.J. Wilmink

Ontvangen boeken

Bois-Reymond, M. du, H. Coonen, *De binnenkant.* Schoolkritiek en dialoog in de PABO, Boom, Meppel, 1986, *f* 26,—

Decoo, W. (Ed.), *Proficiency training in language education,* Universitaire Instellingen Antwerpen, Wilrijk, 1985, US $ 10.50.

Kleijer, H. en G. Tillekens (red.), *Individualisering en vermaatschappelijking.* Aanzetten tot een theorie van de school, SISWO, Amsterdam, 1985.

Melse, J., *Woord en daad.* De hulpverlenersstijl van de groepsleid(st)er in een leefsituatie, (Orthovisies 25), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1986.

Ringrose, H.J., en E.H. Nijenhuis, *Bang zijn voor andere kinderen,* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1986, *f* 55,—.

Ruijgh, A.T. en F. de Fever, *De praatkring op school.* Hulp bij gedragsverandering, (Orthovisies 24), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, *f* 24,50.

Strien, P.J. van, *Praktijk als wetenschap.* Methodologie van het sociaalwetenschappelijk handelen, Van Gorcum & Comp., Assen, 1985, *f* 39,50.

Turkstra, J., G.M. Bakker en A.A.W. Bos, *Lexicon voor opvoeding en onderwijs,* Dijkstra, Zeist, 1986, *f* 49,80.

Vooijs, M.W., *Kritisch TV kijken.* Een curriculum studie (dissertatie), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 49,90.

Wieringen, A.M.L. van (red.), *Management van onderwijsinstellingen,* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1986, *f* 49,—.

Curriculumontwikkeling en leertheorie

A. M. P. KNOERS
Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding, K.U. Nijmegen

Samenvatting

Bij de professionele constructie van curricula in de zin van les(sen)-plannen en (deel)leergangen is toepassing van leertheoretische kennis een noodzakelijke voorwaarde met het oog op de afstemming van onderwijs (leertaken) op leerlingkenmerken.

Deze leertheoretische kennis moet in complementaire samenhang met de wetenschappelijke kennis uit de vaktheorie, waarop de conceptuele structuur van de leerstof in het vak is gebaseerd, in het curriculum worden geïntegreerd

Interdisciplinaire samenwerking van onderwijspsycholoog/didaxoloog en vakexpert/vakdidacticus is daarom bij curriculumconstructie gewenst. In elk geval is beschikbaarheid en toepassing van know how uit beide disciplines in afstemming op elkaar noodzakelijk.

1 *Inleiding*

De term curriculumontwikkeling kan betrekking hebben op verschillende niveaus: macro, meso en micro. In Nederland is het mede door de visie en de activiteiten van COLO en SLO gebruikelijk geworden resp. van onderwijsleerplannen, schoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten te spreken, een terminologie die ook in officiële overheidsstukken wordt gehanteerd. Wanneer onderwijsleerpakketten niet een thematische of projectmatige, maar een cursorische opbouw vertonen wordt ook de term leergangen gebruikt. Zowel onderwijsleerpakketten in thematische zin als leergangen als ook combinaties (thematisch-cursorisch onderwijs) en delen daarvan (deelleergangen) betreffen ontwikkeling en ontwerp van lessen- en lesplannen die het concreet plannen van onderwijs, als vormgeving van onderwijsleerprocessen beogen. Waar in de titel van 'curriculumontwikkeling' sprake is wordt dit concrete niveau van les(sen)planning bedoeld. Te geven lessen worden gepland en voorbereid ('expert planning' en 'teacher planning') met het oog op optimale d.w.z. efficiënte en effectieve onderwijsleerprocessen. Dat deze zo goed mogelijk zijn ingesteld op de individuele leerling is daarin verdisconteerd.

Optimalisering van onderwijsleerprocessen betreft het werkterrein van de onderwijsleerpsychologie en via deze wordt hieronder de verbinding gelegd met het tweede lid in de titel de 'leertheorie'.

Vormgeving van onderwijsleerprocessen heeft echter nog een ander aspect: in concreto gebeurt het door onderwijsgevenden die in de meeste gevallen de curricula niet zelf hebben ontwikkeld en daarop ook niet optimaal zijn opgeleid (Halkes en Wolbert, 1985. 1-133). Er is een aanmerkelijk verschil tussen 'teacher planning' en 'teacher thinking' (Clark and Yinger, 1977; Clark, 1983; Halkes and Olson, 1964), de laatste als een zich in de vormgeving van onderwijs voltrekkend denkproces van onderwijsgevenden. Deels hangt dat samen met het gegeven dat leerkrachten zich niet de rol van uitvoerders van door leerplanontwikkelaars bedachte produkten willen laten opdringen (Knoers, 1985) of met de onmacht om innovatieretoriek in pragmatiek om te zetten (Sturm, 1985). Voor een belangrijk deel is er echter ook een samenhang met de eigenheid van de onderwijsleersituatie die de docent telkens weer voor problemen plaatst, zoals o.m. storend gedrag van leerlingen, inadequate middelen en materialen, invloed van werkomstandigheden op het functioneren tijdens de les (Peters, 1985), zodat de docent tijdens de lessituaties naar oplossingen voor deze deels onvoorziene problemen moet zoeken en wel onmiddellijk, omdat anders het optimale verloop van het onderwijsleerproces ernstig gevaar loopt.

Bovendien impliceert lesgeven een telkenjare herhaalde onderwijsleersituatie: de leerlingen zijn 'gemiddeld' niet zo veel anders in hun voor het onderwijsleerproces relevante kenmerken, de leerstof is dezelfde, de werkomstandigheden zijn niet ingrijpend veranderd, de leerkracht heeft een aantal ervaringen opgedaan en bepaalde probleemoplossingen in tegenstelling tot andere als effectief ondervonden. Dit leidt ertoe dat geleidelijk 'routines' zich ontwikkelen, bepaalde denken beoordelingsschema's (Clark, 1983) die een eigen leven gaan leiden los van de curriculumtheoretische of leertheoretische principes.

Hoewel die routines een functie hebben binnen de overlevingsstrategie die docenten, zeker naarmate zij ouder worden (Prick, 1983) aanleren, staan zij meermalen optimalisering van het leren van leerlingen in de weg. Sommige leerlingen of bepaalde leerlingen haken daardoor af of worden tot niet optimale reactiepatronen gestimuleerd (Van der Kley, 1983).

Curriculumontwikkeling staat als planning in dienst van het leren van de leerling: 'A curriculum is essentially a plan for learning', aldus stelde reeds Taba (1962). Onder de curriculumtheorieën zijn het vooral de ontwerptheorieën (Nijhof, 1985) die pogen met behulp van systematische toepassing van werkprincipes en -procedures een zo leerbaar mogelijk produkt te leveren. Met name heeft in Nederland de Curvo-groep gepoogd een ontwikkelingsstrategie te ontwerpen die bruikbaar zou kunnen zijn voor alle schooltypen en vakgebieden (De Kok-Damave, 1980). Dat kan bij sommige vakdidactici de indruk hebben gewekt dat ieder vakcurriculum door dezelfde mangel moet. Reeds Taba, die Nijhof ook tot de ontwerptheoretici rekent, had hen op andere ideeën kunnen brengen. Maar deze relativering van algemene ontwerptheorieën mag niet tot de misvatting leiden dat leerprocessen vakgebonden i.p.v. doelgericht zouden zijn. En doelen zijn deels overeenkomstig, deels verschillend in diverse vakken, dus met die doelen, niet met de vakken variëren de leerprocessen.

Een nadere toespitsing is hier wellicht verhelderend: in cognitief opzicht verschillen vakken inhoudelijk (inhouds'doelen' zo men wil), daarentegen niet, althans niet in beginsel, in het doelgedrag dat van leerlingen die zich het vak eigen maken (beheersen) als effect van leerprocessen wordt gevraagd. Er is in doelgedrag een globaal taxonomisch verschil tussen kennen, begrijpen en toepassen of probleemoplossen (zie ook onder 3.1). Wie niet alleen een definitie van 'medewerkend voorwerp' kan reproduceren en weet dat het de 'Dativ' regeert, maar ook heeft begrepen welke functie dit zinsdeel heeft, zal dit begrip, aangenomen dat hij over de juiste woordkennis beschikt in 'Geef mij je hand' op de juiste wijze toepassen door 'mij' met 'mir' en niet met 'mich' te vertalen. Hoe 'mij' in dit geval te vertalen is een eenvoudig voorbeeld van probleemoplossen, volgens o.a. Gagné de hoogste vorm van leren.

Zo zal wie het delen van hele getallen heeft geleerd, *maar nog geen breuken kent*, begrijpen dat 28 niet deelbaar is door 5, omdat $5 \times 5 = 25$ en $6 \times 5 = 30$, maar wel deelbaar door bijv. 4 of 7. Bij het oplossen van de som 28:5 zal deze leerling dus haar kennis van het delen goed toepassen door te zeggen: 'dat gaat niet' d.w.z. dat is niet op te lossen, een correct eenvoudig voorbeeld van probleemoplossen.

Er is geen rechtstreekse relatie, zo bleek in het voorgaande reeds, tussen curriculumontwikkeling en het leren van de leerling. Die relatie wordt bemiddeld door het onderwijsarrangement. Met De Klerk (1983) kan men het gebeuren in de onderwijsleersituatie kenschetsen als een interactie tussen leerlingkenmerken en onderwijsarrangement. Via een zich voortdurend opnieuw adapterend arrangement staat het onderwijzen in dienst van het leren.

Beperkt men zich tot het contactonderwijs – in de schoolsituatie nog steeds de belangrijkste onderwijsvorm, en daarin zal m.i. ook de computer geen wezenlijke verandering brengen –, dan kan men onderwijzen zien als een activiteit die met gebruikmaking van het les(sen)plan en de daarbij behorende materialen zich direct in dienst stelt van het leren van de leerling. Er is een tijd geweest dat men theorieën van onderwijzen heeft willen ontkoppelen van leertheorieën (Gagné, 1963). Die tijd is voorbij, zodat met Romiszowski (1981) kan worden gesteld: 'Teaching, or instruction ... has as its purpose the promotion of learning in individuals. Therefore theories of instruction are necessarily based on theories of learning' (o.c. 165).

Voordat wij de relatie tussen curriculumontwikkeling en leertheorie weer in beschouwing nemen, gaan wij eerst nader in op deze stelling van Romiszowski.

2 *Leertheorieën en leren*

Met voorbijgaan van de oudere behavioristische benaderingen (zie o.a. Hilgard, 1964; Romiszowski, 1981; Lodewijks, 1982) kan men de leertheorieën in cognitieve en handelingstheoretische onderscheiden, een onderscheid dat Lodewijks (1984) overigens ook toepast op de theoretische oriëntaties van het onderzoek naar onderwijsleerprocessen, dat zich 'niet verbonden (weet) met een specifieke leertheorie' (o.c. 156).

Bij alle verschillen die er zijn of in Nederlands provincialisme gesteld worden te zijn tussen de cognitieve, en daarbinnen in het bijzonder de informatietheoretische benadering en de handelingstheoretische oriëntatie is er een belangrijk gemeenschappelijk element: zij distantiëren zich van het unitaristisch standpunt dat de meeste behavioristische theorieën (met de 'purposive behavior theory' van Tolman als belangrijkste uitzondering) innemen en onderscheiden verschillende vormen van leren (bijv. Gagné enerzijds en Van Parreren en Gal'perin anderzijds).

Geen enkele van deze theorieën is vakgericht. Vakken zijn ontstaan als een neerslag of weerspiegeling in het onderwijs van een cultureel-maatschappelijke differentiatie en wetenschappelijke specialisatie. Het daartoe verrichte speurwerk ('discovery') vormt slechts een van de vele vormen van 'leren' die tot kennisopslag en kennistransformatie leiden en die ook in schoolvakken vereist zijn.

Elke vormgever van onderwijsleerprocessen, curriculum-constructeur en onderwijsgevende, zal een keuze uit de leertheorieën (moeten) maken, de eerstgenoemde in elk geval, op grond van op het leergebeuren betrokken vragen:

- wat heeft de leertheorie te bieden aan gegevens omtrent leercondities?
- hoe valt het induceren van leerprocessen (procesdoelen) vanuit de theorie te verantwoorden?
- Welk zicht geeft de theorie op het verwerven van verwachte leerresultaten (produktdoelen)?
- hoe is vanuit de theorie de interactie met aangetroffen leerlingkenmerken (ontwikkelingsleeftijd; individuele verschillen) te verantwoorden?
- geeft de theorie informatie over het evalueren van de effecten in relatie tot de leerprocessen, de leercondities en de individuele leerlingkenmerken?

In par. 1 wordt gesteld dat vakken 'in beginsel' niet verschillen in het doelgedrag dat van leerlingen als effect van leerprocessen wordt gevraagd. Vakken hechten wel verschillende gewichten aan de verschillende doelgedragingen. In die zin speelt het vak een rol via de doelstellingen: ligt er meer de nadruk op processen van denken c.q. probleemoplosssen (via algorithmen en heuristieken), zoals bijv. in wiskunde; of meer op de te verwerven bekwaamheden en/of vaardigheden, zoals bijv. in de taalbeheersingscomponent van de talen, in de technische vakken. Of in termen van Snow en Lohmann (1984): zijn de te verrichten taken meer G_f-taken (bijv. exacte vakken) of G_c-taken (bijv. vreemde talen). Kennis is in alle vakken een belangrijk produkt. Bij de vraag welke kennis geleerd moet worden is aan de orde in wat Romiszowski (o.c. 138) de 'topics worth teaching ' noemt. Is eenmaal besloten dat het vak wordt gegeven, dan ligt z.i. de finale beslissing over wat die onderwerpen zijn bij de vakexpert. Dat dit de problemen niet altijd oplost, blijkt in een vak als maatschappijleer (Van der Kallen en Cras, 1984) of als informatica.

De bovenstaande criteria hebben te maken met praktische constructiemogelijkheden. Overwegingen van meer theoretische aard betreffen de verklaringskracht van de theorie, die overigens als de bekende stelling dat niets praktischer is dan een goede theorie juist is, van groot belang is voor de praktijk.

Deze vragen en overwegingen vertonen een overeenkomst met de vijf 'guiding principles' die volgens Glaser (1981) als leidende gedachten moeten worden beschouwd voor het onderzoek in onderwijsleerprocessen:

1. aandacht voor zowel leeruitkomsten als leerprocessen;
2. oriëntatie op het kennisdomein;
3. een normatieve prescriptieve theoretische benadering;
4. een op het individu georiënteerde theorie;
5. een adaptief beslissingsgericht systeem.

Alleen de oriëntatie op het kennisdomein vereist mogelijk nog nadere toelichting. Een onderwijsleertheorie in de hier bedoelde zin richt zich niet op schoolvreemde laboratoriumtaken, maar op concrete leertaken binnen de schoolvakken. De bovengenoemde sterkere nadruk bij sommige vakken op processen en bij andere op te verwerven bekwaamheden en/of vaardigheden of wellicht beter op G_f-bekaamheden (abstract redeneren) of G_c-bekwaamheden (verbale bekwaamheden), hangt met de inhoudelijke doelstellingen van die vakken samen. Naarmate de z.g. verbale vaardigheden een grotere rol spelen in een vak, bijv. in talen of geschiedenis waarin naast het begrijpen en toepassen van het begrepene vooral veel te kennen (weten) valt, ligt er in zulk een vak meer accent op het verwerven en beheersen van kennis. Maar alleen al doordat bijv. in een vreemde taal die kennis te rechter tijd en plaats en in de juiste omstandigheid moet worden toegepast is ook het begrijpen van de communicatie van belang, zodat daar op de juiste wijze op wordt ingespeeld (probleemoplossen).

Naarmate zg. non-verbale vaardigheden een grotere rol spelen zoals bijv. in de wiskunde zullen denkoperaties (probleemoplossen) meer accent krijgen. Leertheorieën die niet alleen aandacht schenken aan reactieve of reproduktieve, maar ook aan produktieve doelstellingen, zoals begrijpen en probleemoplossen (zie par. 3), zullen de basis kunnen vormen voor het ontwerpen van curricula in alle vakken. Het zg. 'vakdomeinspecifieke' ligt niet in de aard van de leerprocessen, maar in nadruk die op de verschillende leerprocessen wordt gelegd.

Dat maakt het mogelijk dat de curriculum constructeur in ieder vak profiteert van goede leertheorieën. Op grond van bovenstaande vragen en overwegingen kunnen handelingstheoretische (Russische) benaderingen als die van Gal'perin of informatietheoretische (Amerikaanse) als die van Gagné de leertheoretische basis vormen voor curriculumconstructie.

Als voorbeeld om dit nader toe te lichten zal de informatietheoretische benadering worden gekozen, als afgerond geheel het meest bekend uit het werk van Gagné (1977) en Gagné/Briggs (1974). Behalve het feit dat de Amerikaanse onderwijsleertheorieën meer aandacht schenken aan het individu dan de Russische, speelt de persoonlijke ervaring die ik in begeleiding en evaluatie van curriculumontwikkeling (in lezen, katechese, aardrijkskunde, maatschappijleer) heb opgedaan een subjectieve rol bij de keuze van dit voorbeeld.

3 *De cognitieve c.q. informatietheoretische benadering van leren en de planning van onderwijs*

3.1 *Toespitsing van de thematiek*

Deze benadering beschouwt leren als verwerken van informatie. De leerling wordt gezien als in voortdurende interactie met een ook met hem interacterende omgeving waaraan hij informatie onttrekt die hem na verwerking en al of niet herhaalde transformatie blijvend ten dienste staat.

Die transformatie van informatie geschiedt via gehypostaseerde interne structuren als sensorisch register, korte termijngeheugen, ook wel 'werkgeheugen' genoemd omdat zich daar de verwerkingsprocessen c.q. leerprocessen voltrekken, lange termijngeheugen, reactiegenerator. Bij het successief of weerkerend doorlopen van deze structuren wordt de informatie geselecteerd, semantisch gecodeerd en opgeslagen, waarna ze kan worden teruggezocht, wanneer ze althans op een goed georganiseerde wijze is opgeslagen. Het belangrijkste transformatieproces is de semantische codering, waardoor de informatie wordt omgezet in betekenisvolle schema's of proposities die hiërarchisch georganiseerd zijn in kennisgehelen (cognitieve structuren) die aansluiten bij de reeds aanwezige kennis van de leerling. Wordt die aansluiting niet bereikt, bijv. omdat de aanwezige vóórkennis (leerconditie) onvoldoende is of omdat de leerling niet in staat is de binnenkomende informatie goed te verwerken, zodat geen betekenisvolle proposities ontstaan maar losse brokken die hij slechts kan pogen te slikken (van buiten te leren), dan wordt de aanwezige cognitieve structuur niet verrijkt met be-grijpbare nieuwe kennisdelen, zodat de leerling die bij terugzoeken (ophalen) niet op bruikbare wijze kan reproduceren, laat staan er iets produktiefs mee kan doen door reorganisatie, elaboratie en constructie van nieuwe 'complexere structuren' (Snow/Lohman, o.c 371). Het is dan

ballast die ook meestal snel weer wordt afgestoten (vergeten).

De belangrijkste semantische codeerprocessen zijn regelleren (Gagné, 1977) of begrijpen (Boekaerts, 1982) en regeltoepassen of probleemoplossen. Op cognitief gebied leiden die verwerkings- of leerprocessen volgens Gagné tot drie cognitieve leerresultaten: verbale informatie of kennis, cognitieve of intellectuele vaardigheden en cognitieve strategieën, tussen welke twee laatste Gagné niet steeds een scherp onderscheid maakt, maar waartoe in elk geval de zo belangrijke controleprocessen behoren.

Behalve op cognitief gebied kan de leerling ook informatie verwerven en transformeren op affectief gebied, resulterend in attitudes, en op motorisch gebied, resulterend in motorische vaardigheden. De bewering als zou de informatietheoretische benadering zich uitsluitend op cognitief gebied bewegen is dus niet juist, al moet worden toegegeven dat onderzoekingen op motorisch terrein en affectief terrein, met uitzondering van motivatieonderzoek, niet erg talrijk zijn binnen deze traditie.

Dat 'binnenkomende' informatie op psychomotorisch terrein ook van de invoer via de eigen bewegingsorganen profiteert die dan derhalve als omgeving functioneren zal inzichtelijk zijn. Men behoeft er slechts aan te denken dat de juistheid van een gemaakte beweging mede wordt beoordeeld op grond van de kinesthetische ervaringen in de eigen ledematen; 'ik 'voel' d.w.z. ik word door armspieren en pols- en vingergewrichten geïnformeerd of ik een tennisbal gericht sla.

Beperken wij ons nu tot het cognitieve gebied, omdat dit op school nog steeds het belangrijkste terrein wordt geacht, al worden voor het VBaO naast kennis ook 'sociale, culturele, lichamelijke, verzorgende en technische basisvaardigheden' genoemd (Ontwikkelingswet v.o.), evenals in het basisonderwijs (Wet op het basisonderwijs).

Een tweede beperking die hier wordt ingevoerd is dat leren op school overwegend wordt verzorgd in betekenisvolle gehelen die worden aangeduid als vakken of in de laatste tijd als leergebieden. Hier zal van vakonderwijs worden gesproken, omdat aan een nieuwe benaming geen behoefte bestaat als het niet wezenlijk nieuwe verkavelingen betreft. En zelfs in het laatste geval is die behoefte niet aanwezig. Immers 'vak' betekent etymologisch 'afdeling' of 'deel', nl. van het curriculum. Uit dat oogpunt is 'science' of 'kennis der natuur' of 'natuuroriëntatie' evenzeer een vak binnen een curriculum. Men bracht destijds verkavelingen aan in rekenen, algebra, meetkunde, welke eventueel verder verkaveld werden in bijv. differentiaalrekening, stereometrie, goniometrie, maar uiteraard zijn dat allemaal verdelingen binnen het leergebied of *vak* wiskunde. Voor al die vakken geldt dat het betekenisgehelen betreft waarin een samenhangende conceptualisering en conceptuele structuur en op basis daarvan uitgevoerde operaties de kern van het vak vormen.

Vakoverschrijdende onderdelen in het curriculum kunnen beter als 'thema' of in andere gevallen als 'project' worden aangeduid. De daarmee samenhangende z.g. vakkenintegratie levert problemen op die nog geenszins overwonnen zijn (Knoers, 1983).

In het hierna volgende zal het steeds gaan over vraagstukken van curriculumontwikkeling binnen vakken, dus om onderwerpen, lessenreeksen, lessen.

3.2 *Planning van het onderwijs in lessen binnen schoolvakken*

Het ontwikkelen van lessen dient te geschieden door professionele ontwikkelaars uiteraard in de experimentele fase in voortdurend contact met de lesgevende docenten en lesontvangende leerlingen in proefscholen. De professionele ontwikkeling geschiedt idealiter door samenwerking van vakexperts en didactici/onderwijsleerpsychologen, die beiden de voortgang in hun wetenschapsdomein kunnen overzien.

De vakexpert draagt aan wat als inhoudelijk doel bereikt moet worden; hij kiest de centrale concepten en hun relaties (begrippen en regels) en geeft aan welke werkwijzen of processen binnen zijn vak van belang geacht worden om met die begrippen en regels te opereren.

Concrete lesdoelen kunnen bereikt worden op verschillende niveaus (reproduktie en produktie). Binnen die doelen kunnen taken worden afgegrensd die door leerlingen van een bepaalde ontwikkelingsleeftijd en met bepaalde kenmerken binnen het tijdsbestek van een of meer lessen kunnen worden verricht. De bedoelde taken kunnen zowel op

proces- als op produktdoelen gericht zijn. Het leren vinden van oplossingswegen (oplossingsregels zoals heuristieken) is op zichzelf een taak, ook los van het bereik van de goede oplossing als produkt.

Die vaak complexe taken veronderstellen bepaalde leercondities en vereisen in hun uitvoering het doorlopen van een aantal leerstappen. Analyse van die taken geeft aan welke stappen doorlopen moeten worden en welke (begin)kennis verondersteld wordt, wat de essentiële prerequisieten zijn. Zulk een logische taakanalyse is een noodzakelijke voorwaarde voor het ontwerpen van een curriculum ten behoeve waarvan de toename in complexiteit van begrippen en regels en hun onderlinge samenhang, dus in structuur en sequentie, is beschreven, bijv. in de handleiding voor docenten, en die ook in de concrete uitwerking van het curriculum in de leergang voor leerlingen wordt gevolgd.

Is zulk een analyse ook een voldoende voorwaarde? Anders geformuleerd: kan bijv. vanuit een leerhiërarchie à la Gagné de leergang als 'concrete content' vormgegeven worden? De negatieve beantwoording van deze vraag wordt eerst geïllustreerd met een voorbeeld: de stelling van Pythagoras kan op heel wat verschillende manieren 'bewezen' worden (Wansink, 1966); geen enkele manier is uiteraard onlogisch. Dat toch veelal wordt gekozen voor de z.g. traditionele manier kan allerlei onderwijskundig-psychologische en mogelijk ook vakinhoudelijke redenen hebben. Om psychologische redenen zou men met het oog op de wendbaarheid van de kennis voor verschillende bewijstypen kunnen kiezen. Eveneens om psychologische redenen zou men bijv. met het oog op zwakkere of faalangstige leerlingen, die behoefte hebben aan een eenduidige structurering kunnen afzien van het doen opereren met verschillende bewijstypen. Hoe uiteindelijk volgens het curriculum een bepaalde stof geleerd moet of in bepaalde situaties kàn worden, welke processen daarbij op gang gebracht kunnen worden moet een nadere (psychologische) analyse nu niet gericht op de aan de leerdoelen gelieerde analyse van taken, maar op kenmerken van leerlingen mede bepalen.

Tot die kenmerken kunnen worden gerekend: persoonsfactoren, zoals ontwikkelingsleeftijd, sekse, sociaal milieu; persoonlijkheidsfactoren, zoals intelligentie, motivatie, faalangst, locus of control, cognitieve complexiteit, cognitieve stijlfactoren, èn geïnterioriseerde leereffecten, zoals vóórkennis, attitudes, cognitieve strategieën, self-monitoring.

Psychologisch gezien zijn vooral vóórkennis en persoonlijkheidskenmerken van meer algemene aard ('abilities'), zoals begaafdheid (hoog- versus zwakbegaafd als extremen) en van meer specifieke aard ('aptitudes') van belang. Het gaat derhalve om individuele verschillen van leerlingen in ervaring binnen het vakdomein ('skilled individuals' Glaser/Pellegrino, 1982), om leerattitudes, leerstijlen, motivatie e.d. De ontwikkelingsleeftijd is afgezien van ontwikkelingsretardaties in ons schoolsysteem gekoppeld aan de schoolklas, zodat deze in onderzoek nauwelijks een aparte bron van variantie is en in curriculumontwikkeling binnen een bepaald lessenplan geen uitgangspunt voor differentiatie, hoewel dit in combinatieklassen niet in alle opzichten het geval is: 'Teachers in single age classes spent more time on individual support during language instruction than teachers in mixed age classes' (Veenman, Lem en Winkelmolen, 1985; zie ook Veenman e.a., 1983 en Veenman, Hofland en Van de Logt, 1984).

Naast analyse van leertaken, zowel rationeel als empirisch, (Resnick, 1976) die in allerlei vakken leerprocessen op verschillende niveaus vereisen en analyse van leerlingkenmerken (zie onder) is analyse van onderwijsarrangementen ('treatments') noodzakelijk, zoals dat o.m. gebeurt in ATI-research. Als verschillende leerlingen informatie op verschillende manier verwerken d.w.z. leertaken op verschillende manier vervullen moeten daarop verschillende 'treatments' worden afgestemd. In het Themanummer van Pedagogische Studiën (1985, *62*, 9) over ATI-research worden de resultaten daarvan door verscheidene auteurs besproken en verschillend gewaardeerd.

Bij deze research gaat het erom, dat het beoogde leereffect (criteriumgedrag) resulteert uit de interactie tussen leerlingkenmerken ('aptitudes') en onderwijsarrangementen ('treatments').

Vanuit interactioneel standpunt kan tegen deze benadering worden ingebracht dat het in ATI-research gaat om statistische interactie tussen stabiele leerlingkenmerken ('laten-

te trekken') en 'treatments' terwijl veeleer gedacht moet worden aan dynamische interactie tussen situatiespecifieke leerlingkenmerken (Bergen, 1981) en 'reële onderwijsmethodes' (Boekaerts, 1985) of algemener: reële onderwijssituaties (Peters, 1985). Leertaken en leeraptitudes moeten daarom volgens Snow en Lohmann, 'in conformable terms' omschreven worden, anders geformuleerd er moeten volgens Lodewijks en Simons 'correspondenties' (Lodewijks, 1981), zijn tussen leertaken en leerlingkenmerken. Alleen dan kan er van werkelijke dynamische interactie sprake zijn. Het onderzoek van zulke interacties stuit op allerlei methodologische problemen en staat derhalve nog in de kinderschoenen.

'Treatments' kunnen derhalve niet zinvol worden omschreven in globale termen als sturend of banend onderwijzen, uitleg of ontdekkingsmethode ('disovery'). Het zal nodig zijn om de systematische analyse van leerlingkenmerken aan te vullen met een gedetailleerde studie van 'treatments' en hun effecten op het leren (De Corte, 1985, 378). Maar al is experimenteel onderzoek met nauwkeurig omschreven 'treatments' zeker van theoretisch belang, zulke 'treatments' zullen met het oog op de ecologische validiteit, in het onderwijs praktisch repliceerbaar moeten zijn (Boekaerts, 1985, 386). Om die reden zullen curriculumontwikkeling en ontwikkelingsondersteunend onderzoek van leertaken en daaruit voortvloeiende leerprocessen en van daarop afgestemde leerlingkenmerken, hand in hand moeten gaan.

Op de consequenties van het voorafgaande voor curriculumontwikkeling zal in de volgende paragraaf nader worden ingegaan.

4 *Leerprocessen en curriculumontwikkeling*

Zoals in 3.2. werd gesteld is o.i. voor de professionele ontwikkeling van curricula i.c. leergangen en het professioneel uitproberen daarvan of van de delen daarvan in samenwerking met docenten en leerlingen een coöperatie van vakexperts c.q. vakdidactici en onderwijspsychologen c.q. didaxologen noodzakelijk. Vakexperts zullen niet mogen volstaan met een 'basisconceptie' van hun vakwetenschap te schetsen. Deze functioneert steeds mee met de op concrete delen van leerstof gerichte constructie. Daarin occupeert de vakexpert/vakdidacticus zich met de inhoudsdimensie van de doelstelling op een bepaald onderwijsniveau (bijv. eerste of vierde klas lager onderwijs) gespecificeerd naar een bepaalde leergang daarbinnen (bijv. aanvankelijk en voortgezet begrijpend lezen). Concepten en relaties aan de vakwetenschap ontleend en diverse conceptuele (leerstof)structuren vormen in eerste instantie hun inbreng: welke concepten in welke samenhang zijn noodzakelijk voor de voortgang in het denken of algemener: opereren binnen dit kennisdomein? Ook bij vaststelling van de niveaus binnen de gedragsdimensie van de doelstelling spelen zij een rol in communicatie met de onderwijspsycholoog/didaxoloog: is het op een bepaald niveau van onderwijs voldoende dat een leerling een begrip, bijv. democratie kent en begrijpt binnen een bepaalde historische setting als een op de politiek betrokken term of moet hij het begrip ook kunnen toepassen in andere settings, bijv. in bedrijfs- of onderwijsorganisatie.

De taak van de onderwijspsycholoog/didaxoloog is zich in communicatie met de vakexpert/vakdidacticus te richten op een leertheoretisch te verantwoorden taakanalyse en daarop afgestemde analyse van vereiste leerlingkenmerken met het oog op de leersequentie binnen het curriculum. Wij menen met Van Dongen (1984) dat deze niet moet worden beschouwd als een algoritme, maar als een *heuristiek die richting geeft aan het analyseproces van de taak* (p. 87).

Een leersequentie geeft aan in welke volgorde taken moeten worden verricht of beter welke prerequisiete d.w.z. logisch voorafgaande kennis noodzakelijk is om een volgende leerstap te kunnen zetten. De leerstrategieën van individuele leerlingen verschillen: 'Some individuals seek and find order in the most disordered presentations ... others may need explicit help in *finding* efficient strategies for performance' (Resnick, 1976, 78). Onderwijsleerpsychologen zullen bij de curriculumconstructie verschillende 'treatments' ontwerpen voor leerlingen met verschillende leerlingkenmerken binnen een bepaalde gedifferentieerde leergang. Resnick (o.c.), heeft empirische taakanalyses bepleit, om na te gaan of wat rationeel wenselijk

wordt geacht ook in de realiteit van de onderwijssituatie optimaal functioneert. Daarom moeten pilotstudies met proefcurricula uitgezet worden waar bijzondere aandacht wordt geschonken aan kwalitatieve proces- en foutenanalyses (De Corte, 1984; De Corte en Verschaffel, 1980).

Hoe een diagnostiek van leesmoeilijkheden met behulp van een taakanalytisch georiënteerde benaderingswijze kan worden toegepast op de 'elementaire leeshandeling' in 'Veilig leren lezen' en 'Letterstad', de twee leesmethodes die in vrijwel alle lagere scholen in Nederland worden gebruikt, is uitvoerig door Van Dongen (1984) beschreven en onderzocht. Beide methodes zijn gebaseerd op een taakanalytisch georiënteerde heuristiek. De sequentering van het leerproces in deze methodes blijkt daarop gebaseerd. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen die de deeltaken niet beheersen ook tekortschieten in de beheersing van de elementaire leeshandeling. Met name m.b.t. leeszwakke leerlingen ('aptitude') blijken leerkrachten onvoldoende in staat de handleiding bij hun aanvankelijke leesmethode optimaal te hanteren ('treatment').

Een tweede voorbeeld ligt op een geheel ander terrein: een onderzoek naar het effect van een katechetisch educatieprogramma voor leerkrachten in het basisonderwijs (Van Gerwen, 1985). Na de uitvoering van dit, volgens de these van de logische complexiteit van Gagné (prerequisiet-relâties van concepten) opgezet curriculum, bleek in het evaluatieonderzoek dat de effecten daarvan zich in de onderwijsresultaten niet geheel weerspiegelden. Aannemelijk kon worden gemaakt dat dit afwijkend resultaat te verklaren valt op grond van 'assimilatie met vóórkennis' (o.c. 39). Dat betekent dat cursisten die in vóórkennis de meerderen waren van andere ('aptitude') prerequisiete concepten reeds beheersten. De stelling van Snow en Lohmann (o.c. 353): 'By performing succesfully, individuals demonstrate that the objective task requirements are well matched by the component assemblies they can produce' geldt bij op grond van hun opleiding ongeveer gelijk in te schatten 'general mental ability' ook voor individuen met verschillende voorkennis en daarop gebaseerde cognitieve structuren.

5 *Kort besluit*

In een kritische discussie n.a.v. de themabijdragen over onderwijsleerprocessen op de O.R.D. van 1981 toonde ik mij minder optimistisch over theorievorming en onderzoek van onderwijsleerprocessen t.b.v. het onderwijs dan destijds Glaser, Pellegrino en Lesgold (1978). Wij staan in dit opzicht – en dat ontkennen laatstgenoemden evenmin – nog aan een begin. Maar het is een begin met zekere beloften die geleidelijk ook een begin van realisering vertonen.

Binnen de cognitieve psychologie is het interactionistisch paradigma ontwikkeld dat zich in onderzoek nog weerbarstig toont, maar waarin stappen vooruit gemaakt kunnen worden ook t.b.v. curriculumontwikkeling, als afstemming van 'aptitudes' en 'treatment' consequent worden nagestreefd.

Een vruchtbaar concept als dat van logische complexiteit dat uitgaat van prerequisiete relaties tussen concepten en regels, zowel van inhoudelijke als van procedurele aard, begint blijkens diverse studies via de methodes van elkaar aanvullende rationele en empirische taakanalyses en procesanalyses vrucht af te werpen voor de curriculumontwikkeling.

Zeker, curricula zijn steeds vakcurricula. Ook in het geval van thematische, vakoverschrijdende curricula of projecten kan vakkennis, eventueel kennis uit verschillende vakken met het oog op de inhoudelijke doeldimensie niet gemist worden.

Doch met het oog op planning van onderwijs en leren moet een curriculum met de principes van het leren, zoals die in de onderwijsleertheorie samenhangend zijn beschreven, niet alleen rekening houden, maar ze ook toepassen op de concepten en conceptstructuren uit de wetenschappen. In zoverre vormt de inbreng uit de onderwijsleertheorie voor curriculumontwikkeling eveneens een noodzakelijke voorwaarde.

Het gedragsniveau waarop conceptenstructuren ter verwerking worden aangeboden in planning en uitvoering van onderwijs verschilt evenals de complexiteit van de structuren met leeftijd en vóórkennis (onderwijsniveau) en eventueel ook met de mate en aard van de algemene begaafheid van homogene groepen leerlingen of individuen.

Voor kennisdomeingebonden leertheo-

rieën is er blijkens het bovenstaande geen plaats.

Algemene leertheorieën vormen derhalve wel degelijk een noodzakelijke basis voor constructie van lessenreeksen in verschillende vakken, maar zoals boven werd behandeld geen voldoende basis, dus niet 'zonder meer'. In deze zin kan dus worden ingestemd met Treffers (1986).

Literatuur

Bergen, Th. C. M., *Evaluatie-angst en vermijdingstendens.* Een onderzoek naar de oriëntatie van leerlingen om mislukken te vermijden in taaksituaties tijdens de les. (S.V.O.-reeks 47) 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.

Boekaerts, M., *Onderwijsleerprocessen organiseren, hoe doe je dat?* Nijmegen: Dekker & v.d. Vegt, 1982.

Boekaerts, M., Impasse in het ATI-onderzoek: gevolg van een slecht voorbereide integratie? *Pedagogische Studiën,* 1985, *62,* 380-387.

Clark, C. M., Teachers and the Quality of Education. In: B. Creemers, W. Hoeben en K. Koops (red.), *De kwaliteit van het onderwijs.* Haren: RION/Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983, 185-209.

Clark, C. M. and R. J. Yinger, Research and teacher thinking. *Curriculum Inquiry* 1977, *7 (4),* 279-394.

Corte, E. De, Kwalitatieve gegevens in onderwijsonderzoek. In: Klerk, L. F. W. de en Knoers, A. M. P. (red.), *Onderwijs-psychologisch onderzoek.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, 6-26.

Corte, E. De, Van traditioneel ATI-onderzoek naar procesgericht 'Aptitude'-onderzoek. *Pedagogische Studiën,* 1985, *62,* 376-379.

Corte, E. De en Verschaffel, L., Kwalitatief-psychologische analyse van het oplossen van aanvankelijke rekenopgaven bij 6- à 8-jarige basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën,* 1980, *57,* 383-396.

Corte, E. De en Verschaffel, L., Een exploratief onderwijsexperiment met aanvankelijke rekenopgaven bij 6- à 8-jarige kinderen. *Pedagogische Studiën,* 1980, *57,* 443-448.

Dongen, D. van, *Leesmoeilijkheden. Naar diagnostiserend onderwijzen bij het leren lezen.* Zwijsen: Tilburg, 1984.

Gage, N. L., Paradigms for Research on Teaching, In: N. L. Gage (Ed.), *Handbook of Research on Teaching,* Chicago: Rand McNally, 1963.

Gagné, R. M., *The Conditions of Learning.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1977.

Gagné, R. M. & Briggs, L. J., *Principles of instructional design.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.

Gerwen, G. T. van, *Catechetische begeleiding.* Een onderzoek naar het effect van een educatieprogramma voor onderwijsgevenden in het lager onderwijs, Kampen: J. H. Kok, 1985.

Glaser, R., Instructional Psychology: Past, Present and Future. *Pedagogische Studiën,* 1981, *58,* 111-122.

Glaser, R. & E. Pellegrino, In: D. K. Detterman & R. J. Sternberg (Eds.), *How and how much can intelligence be increased?* Norwood, N. J.: Ablex, 197-212, 1982.

Glaser, R., J. W. Pellegrino & A. M. Lesgold, *Some directions for cognitive psychology and instruction.* New York/London: Plenum Press, 1978, 495-517.

Halkes, R. & J. K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.

Halkes, R. & R. G. M. Wolbert (red.), *Docent en Methode.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.

Hilgard, E.R. and G. H. Bower, *Theories of Learning.* Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall, 1975.

Kallen, Th. van der en Cras, B., *Maatschappijleer een open boek.* Hoofdlijnen. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1984.

Klerk, L. W. F. de, *Onderwijspsychologie.* Deventer: Van Loghum Slaterus, 1983.

Kley, P. van der, *Zeg na, jij!* Purmerend: Muusses, 1983.

Knoers, A. M. P., De themabijdragen onderwijskundig beschouwd. In: E. De Corte (red.), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen. Stromingen en aktuele onderzoeksthema's.* Bijdragen tot de O.R.D. 1981, SVO-reeks 53. Harlingen: Flevodruk, 1981, 220-230.

Knoers, A. M. P., Vakkenintegratie en Kwaliteit van onderwijs. In: A. M. P. Knoers en J. J. R. M. Corten (red.), *Ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs. Aspecten van kwaliteit en beleid. Mededelingen nr. 11. K.U.: Nijmegen,* 1983, 61-73.

Knoers, A. M. P., Curriculumimplementatie-onderzoek. Een commentaar. In: R. Halkes en R. G. M. Wolbert, *Docent en Methode.* O.R.D. 1984. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985, 125-133.

Kok-Damave, M. de (red.) *De Curvo-strategie; Handboek voor Leergangontwikkeling.* Den Haag: Staatsuitgeverij, 1980.

Lodewijks, J. G. L. C., *Leerstofsequenties. Van conceptueel netwerk naar cognitieve structuur.* Prinsenbeek: Perfekt, 1981.

Lodewijks, J. G. L. C., Van behavioristische leerpsychologie, via instructietechnologie naar psychologie van de informatieverwerking: enige kenmerken van de Amerikaanse psychologie. In: E. De Corte, *Onderzoek van onderwijsleerprocessen.* SVO-reeks, Harlingen: Flevodruk,

1982, 36-51.
Lodewijks, J. G. L. C., Wat is onderzoek van onderwijsleerprocessen? In: *Jaarboek 1984 S.V.O.*, 's-Gravenhage: 1984, 153-177.
Nelissen, J. C. M., De theorie van P. J. Gal'perin in discussie. *Pedagogische Studiën*, 1980, *57*, 305-321. (Themanummer 'Sovjetpsychologie en Onderwijs').
Nijhof, W. J., Ontwikkelingen in het curriculumonderzoek. In: R. Halkes, en R. G. M. Wolbert (red.), *Docent en Methode*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985, 5-22.
Parreren, C. F. van en J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologie over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980, 33-164 (hoofdstuk 3 en 4).
Peters, V., *Docenten en hun probleemsituaties*. Een onderzoek naar het voorkomen en de samenhang van probleemsituaties uit de beroepsuitoefening van docenten in het algemeen voortgezet onderwijs. (dissertatie) Molenhoek: V. Peters, 1985.
Prick, L. G. M. *Het beroep van leraar*. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan. Amsterdam: V.U.-Uitgeverij, 1983.
Resnick, L. B., Task analysis in instructional design: Some cases from mathematics. In: D. Klahr (Ed.), *Cognition and Instruction*. Hillsdale: Erlbaum, 1976, 51-80.
Romiszowski, A. J., *Designing Instructional Systems*. Decision Making in Course Planning and Curriculum Design. London: Kogan Page, 1981.
Snow, R. E. & D. F. Lohman, Toward a Theory of Cognitive Aptitude for Learning From Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 1984, Vol. 76, No. 3, 347-376.
Sturm, J., Wat is werkelijk? Over het gebruik en de interpretatie van vakinhoudelijke leerplanvernieuwingen. In: R. Halkes en R. G. M. Wolbert (red.), *Docent en Methode*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985, 111-124.
Taba, H., *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York, Harcourt, Brace & World, 1962.
Treffers, A., Analyseren en ontwikkelen van reken/wiskundeonderwijs vanuit twee verschillende basisconcepties. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 14-25.
Veenman, S. A. M., P. G. Lem & G. B. Winkelmolen, Het gebruik van de leertijd in combinatieklassen tijdens rekenlessen: een vooronderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1983, *8*, 207-217.
Veenman, S. A. M., J. Hofland, & J. M. van de Logt, Het gebruik van de leertijd in combinatieklassen tijdens lees-taallessen; een vooronderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, *9*, 452-460.
Veenman, S., P. Lem & B. Winkelmolen, Active learning Time in Mixed Age Classes. *Educational Studies, 1985*, Vo. 11, No. 3, 171-180.

Curriculum vitae

A.M.P. Knoers (1922) is als hoogleraar pedagogiek, algemene didactiek en puberteitspsychologie verbonden aan de universitaire lerarenopleiding van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Adres: Facultair Instituut Algemene Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding, K.U. Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 11-3-'86

Summary

Knoers, A.M.P. 'Curriculum development and theories of learning.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 195-204.

Professional construction of curricula in the sense of lesson plans and courses asks for application of knowledge from learning theory as an essential condition in view of attuning instruction (learning tasks) to aptitudes of learners.
This knowledge from learning theory has to be integrated into the curriculum in a complementary relationship with the knowlegde from the theory of the discipline on which the conceptual structure of the subject is based.
Therefore interdisciplinary cooperation of educational psychologist/didaxologist and expert/didactical specialist is desired.
In any case availability and application of know how from both disciplines attuning to each other are essential.

Coöperatieve leergroepen in het onderwijs
Doelstelling, karakteristieken en implementatie

R. J. A. G. LAMBERIGTS, E. J. VERHAGEN, J. R. M. GERRIS
Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Dit eerste artikel (in een serie van twee artikelen) probeert een systematische beschrijving te geven van het spraakmakende verschijnsel van de coöperatieve leergroepen in het onderwijs. Als doelstelling van het coöperatief onderwijs wordt geformuleerd het gelijktijdig tot ontwikkeling brengen van de cognitieve en sociale competentie van alle betrokken leerlingen. Om de eigenheid van het coöperatief onderwijs te laten zien wordt gebruik gemaakt van een beschrijving van de coöperatieve doelstructuur met zijn consequenties voor de aard van de taakstructuur, de effectstructuur, de beloningsstructuur en de gezagsstructuur. Op basis van deze structuuraspecten kunnen de hoofdvormen (arrangementen) van coöperatief onderwijs getypeerd en onderscheiden worden. Gelet op de unieke functie van het coöperatief onderwijs wordt tenslotte een aantal kanttekeningen geplaatst bij een mogelijke invoering van het coöperatief onderwijs in de praktijk.

1 *Inleiding*

De belangstelling voor coöperatief onderwijs neemt nog steeds toe. In onderwijs- en onderzoekscentra over de gehele Westerse wereld[1] wordt geëxperimenteerd met diverse vormen van coöperatief onderwijs. Vergelijkend onderzoek naar de effecten van coöperatief onderwijs m.b.t. de cognitieve- en sociaal-affectieve competentie van leerlingen stapelt zich op (Devin-Sheehan, 1976; Sharan, 1980; Slavin, 1980 en 1983; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981b; Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Webb, 1982). Wat is dan coöperatief onderwijs, welke functie vervult dit soort onderwijs en welke plaats neemt het in t.o.v. meer traditionele vormen van onderwijs?

Kenmerkend voor een coöperatieve onderwijsleersituatie is de noodzaak voor de leerlingen om bij uitvoeren van de leertaak met elkaar te interageren. Leerlingen uit een klas werken meestal gedurende een bepaalde tijd van de schooldag of schoolweek in heterogeen samengestelde groepjes (4-6 lln.) aan - voor samenwerking geschikt gemaakte - leertaken. Het samenwerken zelf kan bestaan uit elkaar helpen (onderwijzen, informatie, uitleg en 'feed-back' geven), elkaar relatief eenvoudige leerstof overhoren (tutoring in engere zin) en/of met elkaar discussiëren over meer complexe leerstof al dan niet op basis van ingebouwde cognitieve conflicten of controversiële standpunten.

Coöperatief onderwijs is een verzamelbegrip, waarin zowel de open projectachtige onderwijsbenadering (vgl. Sharan, 1980), die teruggaat op Dewey en Thelen (1960), als de meer gesloten sociaal-technologische benaderingen, die hun oorsprong vinden in de sociaal-psychologische experimenten en principes van o.a. Deutsch (vgl. Slavin, 1980 en Aronson, Blaney, Stephan, Sikes & Snapp, 1978) een plaats vinden.

Toch kan men bij de vormen van coöperatief onderwijs in het algemeen spreken van een samenhangend geheel van uitgangspunten, doelstellingen en leerstrategieën, die zich als elementen misschien wel laten inpassen in andere soorten van onderwijs (klassikaal en individueel gericht), maar die daarin toch hun specifieke betekenis vaak verliezen.

Coöperatief onderwijs gaat uit van de gegevenheid dat de klas een sociaal systeem representeert, waarin de leden op een of andere manier onderling van elkaar afhankelijk zijn (interdependentie). Zij probeert dit gegeven zodanig te structureren dat een constructieve bijdrage kan worden geleverd aan de gelijktijdige ontwikkeling van de cognitieve èn sociale competentie van alle betrokken leerlingen.

De belangrijkste functie van coöperatief onderwijs is derhalve, naar onze mening, een uitzicht bieden op de ontwikkeling van de 'hele' mens (vgl. Hermans, 1983; Lamberigts, 1984), d.w.z. de mens die zowel autonoom-cognitief greep wil krijgen op de natuur als de mens die zich sociaal-affectief wil openstellen voor de medemens. Beide streefacten kunnen elkaar dan in evenwicht houden, zodanig, dat het greep krijgen op de natuur gepaard zal gaan met het zich openstellen voor de grenzen van een technische rationalisering, terwijl het zich openstellen voor anderen zijn vervolg gaat krijgen in een sociale rationalisering van de menselijke verhoudingen (vgl. Matthijssen, 1981, 1983).

Hoe kan nu deze unieke dubbele functie van coöperatief onderwijs plausibel gemaakt worden? In de vigerende onderwijspraktijk zijn geleidelijk aan vakspecifiek leren en sociaal leren uit elkaar gegroeid en is de nadruk komen te liggen op het vakspecifiek leren. Ieder vak heeft zijn eigen leerinhoud en de bemeestering van die leerinhoud is vaak gekoppeld aan bepaalde werkvormen (vgl. De Corte, Geerlings, Lagerweij, Peters & Vandenberghe, 1981). In het verlengde van deze traditie zou men vormen van coöperatief onderwijs kunnen opvatten als werkvormen, die gekoppeld kunnen worden aan (verwaarloosde) leerinhouden op het gebied van de sociaal-cognitieve en sociaal-affectieve vorming. De consequentie van deze opvatting zou dan zijn dat, bij gelijkblijvende beperkte leertijd, deze sociaal-cognitieve en sociaal-affectieve vorming ten koste moet gaan van de (traditioneel) cognitieve ontwikkeling. Op deze manier kan de unieke dubbele functie dus niet plausibel gemaakt worden. Pas, echter, wanneer het onderwijsleerproces wordt opgevat als een *sociaal interactieproces* tussen leerlingen tijdens het uitvoeren van een cognitieve leertaak, gebeuren twee dingen tegelijk. Tijdens het sociaal-interacteren dragen de leerlingen informatie m.b.t. een zaak (leerinhoud; leerstof) aan elkaar over, maar tegelijkertijd werken ze samen en dragen informatie over hoe men met elkaar wil omgaan (betrekkingsaspect, vgl. Watzlawick, Beaven & Jackson, 1967). In de dynamiek van de omgang met elkaar leren de leerlingen (mits gestructureerd) ook iets van de wereld waarin zij leven: 'it might even be argued that ... the process is a broader and more important source of learning than the content itself' (Aronson e.a., 1978, p. 21). Dit betekent wel, dat de leertaak geschikt gemaakt moet worden voor het samenwerkingsproces, zodat inhoud en proces op een natuurlijke wijze bij elkaar kunnen aansluiten.

Het is dus niet de coöperatieve structuur van het onderwijs als zodanig, maar de aard van het sociale interactieproces – door een coöperatieve structuur mogelijk gemaakt – met zijn neerslag op intra-individuele leerprocessen van (sociaal)-cognitieve en affectieve aard, dat de combinatie van cognitieve en affectieve ontwikkeling mogelijk maakt.

Deze centrale positie van het sociale interactieproces heeft consequenties voor de onderwijsimplementatie (zie par.3), ofschoon het merkwaardig is, dat juist dit interactieproces in het onderzoek tot nu toe (zie volgend artikel) zozeer verwaarloosd is.

2 *Vormen van coöperatief onderwijs*

In deze paragraaf zullen vier hoofdtypen (arrangementen) van coöperatief onderwijs beschreven worden (par. 2.2). Een gemeenschappelijke typering van deze verschillende vormen wordt gegeven in termen van *coöperatieve doelstructuur*[2] (par. 2.1). Het verschil tussen de vier hoofdtypen wordt uitgedrukt in termen van relatieve nadruk die de met de coöperatieve doelstructuur samenhangende structuurelementen krijgen in de samenstelling van die vier onderwijsarrangementen (par. 2.3).

2.1 *De algemene doelstructuur van het coöperatief onderwijs*

Een coöperatieve doelstructuur – die typerend wordt geacht voor het coöperatieve onderwijs – wordt door Deutsch (1949, 1969) algemeen omschreven als een situatie, waarin de doeleinden van twee of meer mensen zodanig met elkaar verbonden zijn dat de een slechts zijn doel kan bereiken als de ander ook zijn doel bereikt ('promotively' interdependent). Deze mensen zijn in een dergelijke situatie als het ware positief tot elkaar veroordeeld. In dit geval zijn de waarschijnlijkheden voor het bereiken van het doel positief gecorreleerd, d.w.z. als de kansen voor A toe- respectievelijk afnemen, dan nemen de kansen voor B eveneens toe respectievelijk

af. Deze coöperatieve doelstructuur verkrijgt meer reliëf door deze af te zetten tegen een competitieve en individuele doelstructuur.

Bij een competitieve doelstructuur (in op competitie gericht onderwijs) zijn de doelstellingen van mensen zodanig met elkaar verbonden dat, als de een zijn doel bereikt, de ander dit doel niet meer (of niet meer in die mate) kan bereiken ('contrient' interdependent). In een individuele situatie is er geen sprake van enige interdependentie en zijn de kansen om het doel te bereiken niet gecorreleerd.

Wanneer men in het onderwijs wil uitgaan van een coöperatieve doelstructuur, dan heeft die beslissing consequenties voor de aard van de *taak-* (of werk-)structuur, de *effect-* (of resultaat-)structuur, de *belonings-* (of waarderings-)structuur en de *gezags-* (of controle-)structuur.

A. *Taakstructuur*

Een gevolg van de coöperatieve doelstructuur is, dat B zich beweegt in de richting van het doel louter en alleen al door de activiteiten van A en omgekeerd. Dit impliceert niet dat B dezelfde activiteit zou moeten verrichten als A. Er kan – afhankelijk van de aard van de taak – werkverdeling c.q. rolverdeling ontstaan. Een heterogene groepssamenstelling kan voor die werkverdeling functioneel zijn. Het impliceert binnen het kader van leergroepen echter wel dat A en B beide een activiteit moeten verrichten. De taakstructuur is conjunctief, d.w.z. ieders bijdrage is nodig om tot resultaat te komen (vgl. Shaw, 1976). De een kan zijn doel niet bereiken over de rug van de ander heen. Op deze manier zijn de participanten van elkaar afhankelijk, zowel voor het verkrijgen van de informatie, als het uitvoeren van de (leer)taak (*taakinterdependentie*).

Een louter groepsdynamische beschrijving van taakinterdependentie zou de gedachte kunnen oproepen aan een situatie, waarin 'experts' vanuit hun verschillende (heterogene) deskundigheid een bijdrage leveren aan de oplossing van een complex probleem. De deeloplossingen worden door een coördinator geïntegreerd tot een gezamenlijk eindprodukt: groepsprodukt (verslag bv.). In een onderwijsleersituatie hebben wij echter te maken met relatieve non-experts, die zelf moeten leren om informatie op te nemen en te verwerken. Om individuele leerprocessen van cognitieve en sociaal-affectieve aard te kunnen garanderen bij een optimale taakinterdependentie is aanvulling van een individueel effect- of resultaatstructuur noodzakelijk.

B. *Effectstructuur*

Groepsdynamisch geredeneerd kan vanuit een coöperatieve doelstructuur worden geconcludeerd tot een effect op groepsniveau: een groepsprodukt, een collectief resultaat (gezamenlijke oplossing of verslag, of groepscohesie bv.). Niet uitgesloten en vanuit onderwijskundig oogpunt zelfs wenselijk (vgl. Slavin, 1983) is het postuleren van een aan het lerend *individu gekoppelde effectstructuur*. Het leveren van een individueel meetbaar resultaat is een uitvloeisel van een goed begrepen conjunctieve taakstructuur en de basis voor een goed begrepen teamgeoriënteerde beloningsstructuur (zie C.). Het gaat tenslotte om het oproepen van individuele leerprocessen van informatieverwerking en coördinatie, die leiden tot individuele cognitieve en sociaal-affectieve vaardigheden.

Bij recente beschouwingen (vgl. Slavin, 1983) over mogelijke verklaringen van de positieve (vooral cognitieve) effecten van coöperatief onderwijs (in vergelijking met traditioneel onderwijs) wordt steeds de nadruk gelegd op de combinatie van taakinterdependentie/teamgeoriënteerde beloning met een resultaat dat aan een lerend individu wordt toegerekend en waarvoor dat individu dan ook verantwoordelijk is ('accountability'). Om te voorkomen dat een coöperatieve doelstelling op deze wijze weer erg individualistisch zou worden ingevuld, wordt een teamgeoriënteerde beloningsstructuur gepostuleerd.

C. *Beloningsstructuur*

Prestaties binnen een coöperatieve doelstructuur kunnen dan wel individueel verricht worden, maar kunnen niet individueel (of in vergelijking met andere personen) beloond worden. Gelet op de interdependente taakstructuur vinden de individuele prestaties hun grondslag voor de beloring in het teamwerk. Vandaar dat het team beloond wordt (eventueel in vergelijking met andere teams) en dat het individu voor de hoogte

van zijn beloning (waarderingen, cijfers) afhankelijk is van het team waarin hij functioneert (de gemiddelde teamprestatie). De beloningsstructuur is *teamgeoriënteerd.* Een bijkomend gevolg van deze extrinsieke teamgeoriënteerde beloning is dat ruimte gegeven wordt aan de teamleden om elkaar steeds meer te gaan waarderen en positieve attitudes t.o.v. elkaar te gaan ontwikkelen.

D. *Gezagsstructuur*
Onder gezags- of controlestructuur binnen coöperatief onderwijs verstaan wij de wijze waarop de leerkracht het onderwijsleerproces beïnvloedt. Vanuit een coöperatieve doelstructuur zou men kunnen afleiden dat het de leerlingen zelf zijn die elkaar vanuit een gelijke status van 'non-expert' beïnvloeden. Via een symmetrisch interactieproces kunnen zij onvolledige informatie aan elkaar overdragen en op deze wijze komen tot coinstructie van kennis (vgl. Lamberigts, 1980). De invloed van de leerkracht schijnt hierbij minimaal te zijn, maar dat is in werkelijkheid slechts schijn. In feite is de invloed *indirect*, omdat het de leerkracht is, die heel direct een onderwijsstructuur creëert, maar binnen die structuur slechts zelden direct ingrijpt (vgl. het lampekapmodel van Lamberigts 1982 en 1984) in het leer- en interactieproces. Zowel bij het zoeken en selecteren van informatie, als bij het uitvoeren van de leertaak, als bij de controle van het leereffect zijn de leerlingen min of meer 'self-supporting'. Afhankelijk van de aard van de taak en de leerstof heeft de leerkracht vaak de mogelijkheid om meer direct te beïnvloeden via tutoren (groepsleiders), via voorgeschreven leerstof, via voorgeschreven methode, via taakstructurering ('worksheets' en 'expertsheets') en via het geven van cijfers.

2.2 *Hoofdtypen van coöperatief onderwijs*
De vlag van het coöperatief onderwijs blijkt vele ladingen te dekken. Weliswaar staat samen-werken van leerlingen in kleine groepen bij alle vormen van coöperatief onderwijs centraal, toch zal blijken dat er veel variatie is in het relatieve gewicht dat elementen als interdependente taakstructuur, indivuele effectstructuur, teamgeoriënteerde beloningsstructuur en indirecte gezagsstructuur in de diverse vormen van coöperatief onderwijs hebben.

Wij zullen vier vormen bespreken, die beschouwd kunnen worden als onderwijsarrangementen d.w.z. als onderwijsvormen waarin het coöperatieve element als wezenlijk vitaal onderdeel is ingebouwd tussen andere meer traditionele elementen:

1. de sociaal-technologische zeer gestructureerde vormen uit de Johns Hopkinsgroep (Robert Slavin e.a.) nl. T.G.T. (Teams-Games-Tournaments) en S.T.A.D. (Student-Teams and Achievement-Divisions).
2. de op sociaal-psychologische principes van groepsdynamica en sociale interactie gebaseerde 'Jig-saw' (legpuzzel) vorm uit de groep rond Elliot Aronson (University of California at Santa Cruz).
3. een controverse-discussievorm die nog weinig geprofileerd is als onderwijsarrangement en als tussenvorm gezien kan worden tussen de meer sociaal-technologische vormen (1 en 2) en de meer open projectachtige vorm van het groepsonderzoek (4). Wij verbinden deze vorm aan een groep rond David Johnson aan de universiteit van Minnesota.
4. de methode van het groepsonderzoek, welke gerekend kan worden tot het project-onderwijs en welke ontwikkeld is o.a. in Israël (Universiteiten van Haifa en Jeruzalem rond Shlomo Sharan en zijn medewerkers).

Ad 1
De T.G.T. is ontwikkeld in het Center for Social Organization of Schools aan de Johns Hopkins University tussen 1970-1975. Reeds in 1959 had Coleman ervoor gepleit om interpersoonlijke competitie in de schoolklas te vervangen door een combinatie van intragroepscoöperatie en inter-groepscompetitie. Zulk een combinatie bestaat op Amerikaanse scholen sinds jaar en dag in de cultuur van het 'basket-ball'-wezen en kan zich verheugen in een grote populariteit. Amerikanen zijn nl. erg gevoelig voor de sensatie die iemand beleeft in een schoolbasket-ball team, waarbij hij/zij de ster is en een heel team afhankelijk is van zijn activiteiten. Waarom zo iets ook niet ontwikkeld op het gebied van het schoolse leren?

In de T.G.T. wordt begonnen met een les, gegeven door de leerkracht m.b.t. meestal eenvoudig en strak te structureren leerstofge-

bied (taal; rekenen met vraagstellingen waarvoor slechts één oplossing correct is). Vervolgens gaan de leerlingen elkaar in kleine groepen (of dyades) overhoren met behulp van 'worksheets'. Tenslotte wordt het geleerde getoetst via een competitiewedstrijd tussen een aantal (meestal uit verschillende teams) leerlingen die geacht wordt op grond van eerdere prestaties van gelijk niveau te zijn. Ieder lid van het team kan derhalve op zijn niveau zoveel mogelijk punten verzamelen voor de groep. De groepsresultaten worden wekelijks via een muurkrant bekend gemaakt.

S.T.A.D. is een eenvoudiger uitgave van de T.G.T., waarbij de leerlingen niet in een open competitie met anderen treden, maar waarbij individueel getentamineerd wordt. Het resultaat wordt op dezelfde wijze verwerkt als in T.G.T. S.T.A.D. is op deze wijze in de praktijk makkelijker uit te voeren (minder organisatie) en is als alternatief van T.G.T. belangrijk om via onderzoek differentiële effecten van T.G.T. te kunnen vaststellen. Het zal nu reeds duidelijk zijn dat de belangrijkste component in dit onderwijssysteem de teamgeoriënteerde *beloningsstructuur* is. Het middel dat hier gehanteerd wordt is zowel de extrinsieke beloning, die men verdient voor de groep (prestige voor de groep) en die men krijgt van de leerkracht (cijfers), alsook de meer intrinsieke beloning, waarbij de groepsleden elkaar belonen door waardering uit te spreken, feedback te geven etc.

Ad 2

De legpuzzelgroep combineert de principes van de 'group-dynamics' met de principes van de sociale interactie tot een evenwichtig en uniek onderwijsarrangement. Jigsaw wil de voordelen van samenwerken (in een interdependente taakstructuur) en elkaar onderwijzen (peer-teaching) in zich verenigen. Leerlingen worden niet alleen aangemoedigd maar zijn zelfs genoodzaakt om met elkaar samen te werken, omdat men anders niet kan beschikken over alle informatie. Bovendien zijn ze afhankelijk van de kwaliteit van de informatie-overdracht door de anderen in de groep, zodat elkaar motiveren noodzakelijk is. Wat hier ondernomen wordt is een soort van expeditie, een coöperatieve onderneming welke alleen maar kan slagen als ook de zwakste schakel goed functioneert. Men is dus m.b.t. het uitvoeren van de taak essentieel van elkaar afhankelijk zowel m.b.t. noodzakelijke informatie als m.b.t. de kwaliteit van de informatie-overdracht. Deze *taakinterdependentie* is de voornaamste intrinsiek motiverende kracht van de legpuzzelmethode.

De meestal complexe leerstof op het gebied van geschiedenis, wereldoriëntatie en sociale wetenschappen, wordt per onderwerp in een aantal deeltaken verknipt/verdeeld (taaksegmentering). De leerlingen krijgen de opdracht om het onderwerp globaal te bestuderen (individueel lezen). Vervolgens wordt in onderwijsleergroepen (groepen waarin men leert onderwijzen, ook wel 'expertgroups' of 'counterpartgroups' genoemd) aan de hand van 'expert sheets' – waarop een aantal vragen staan m.b.t. één bepaald fragment – zowel de inhoud als de overdracht van die inhoud via Tutor-Tutee relaties tussen leerlingen ingestudeerd. Met het oog op de 'peer-teaching' in de legpuzzelgroep (stamgroep) is het nl. van belang dat iedere leerling zijn/haar fragment van de leerstof heeft leren structureren (hoofd- en bijzaken onderscheiden) en heeft leren overdragen (teaching-capacity). In de legpuzzelgroep zelf worden dan de fragmenten door de leerlingen aan elkaar gepresenteerd en wordt in een eerste uitwisselingsproces een voorlopige integratie op gang gebracht d.m.v. vraag en antwoordspel, welke vervolgens wordt samengevat, terwijl iedere deelnemer de samenvatting noteert. Ten slotte wordt over de gehele stof individueel getentamineerd.

Ad 3

Het controverse-discussiemodel gaat uit van de gedachte dat in iedere (leer)situatie meningsverschillen onvermijdelijk zijn. Men kan die controverses uit de weg gaan of er een constructief gebruik van maken. Dit laatste is het voorstel van David Johnson (1979, 1981a) en zijn medewerkers.

Aan het voorgestelde model ligt het volgende proces ten grondslag: het individu vormt zich eerst een inzicht en een standpunt over een bepaald onderwerp al dan niet in discussie met gelijkgestemde groepsleden. Vervolgens wordt dit perspectief geconfronteerd met een tegengesteld perspectief van anderen. Dat interindividuele menigsverschil wordt geacht te leiden tot een intra-individueel conceptueel conflict. Deze disso-

nantie leidt tot onzekerheid, welke onzekerheid onder bepaalde omstandigheden voert tot nieuwsgierigheid en het zoeken naar additionele informatie. Deze additionele informatie is nodig om uiteindelijk de standpunten te kunnen integreren. Deze theoretische achtergrond[3] leidt tot een onderwijsmodel dat in 4 fasen wordt uitgevoerd (vgl. Schmidt, 1983):

a) individueel lezen en/of in groepsverband discussiëren over een meestal omstreden onderwerp (bedreigde diersoorten; derde wereldproblematiek; kolenwinning);
b) gereguleerde groepsdiscussie waarin het omstreden onderwerp afwisselend vanuit het ene perspectief (economisch) en het andere perspectief (milieubescherming) wordt besproken;
c) het schrijven van een groepsrapport door alle leden;
d) individuele toetsing van cognitieve en motivationele leerwinst.

De effecten van dit model liggen vooral op het gebied van leerinzicht, perspectief nemen, intrinsieke motivatie en algemene creativiteit.

Wij vinden dat dit model voldoende eigenheid bezit om apart vermeld te worden, ofschoon wij moeten toegeven dat een typische karakterisering vanuit één van de genoemde coöperatieve structuuraspecten moeilijk is. Er is sprake van een duidelijke conjunctieve prestatiestructuur en een groepsafhankelijke intrinsieke beloningsstructuur. Qua taakstructuur treedt er geen werkverdeling op zoals in de legpuzzelgroep, maar er is sprake van perspectiefverdeling. Als zodanig kan dit model zijn plaats vinden in de sociaal-technologische hoek en kan het bv. gemakkelijk worden ingebouwd in de legpuzzelvorm.

Ad 4

Het is niet verwonderlijk dat in een land als Israël waar coöperatieve samenlevingsvormen reeds lang gemeengoed zijn, ook binnen het onderwijs gestreefd wordt naar vormen van coöperatief onderwijs. Shâran (1980) doet verslag van een model dat het meest open is van alle hier bespoken vormen, een projectachtig karakter heeft, dat o.a. ook in Nederland (Ledoproject; I.O.W.O.aanpak) en West-Duitsland (Tausch en Tausch, 1979; Bel Born, Bödiker, May, Teichmann & Tausch, 1976; Bödiker, Meinecke, Stolt, Stolt & Tausch, 1976) niet onbekend is.
Het groepsonderzoek-model kan in zeven stappen beschreven worden.

a. De leerlingen selecteren zelf subtopics binnen een algemeen probleem dat gewoonlijk door de leerkracht wordt voorgesteld.
b. De leerlingen organiseren zichzelf in kleine taakgerichte heterogene groepen.
c. Consistent met de geselecteerde subtopics worden per groep samen met de leerkracht leerprocedures, taken en doelstellingen gepland.
d. Leerlingen voeren het plan zelf uit in een serie van activiteiten die hen naar verschillende kennisbronnen in en buiten de school voert.
e. De verkregen informatie wordt geanalyseerd, geëvalueerd en geïntegreerd met het oog op een presentatie voor collega's uit andere groepen.
f. Presentatie van het eigen werk (subtopic) van groepen naar elkaar toe om zodoende een brede kijk op het gehele proces te krijgen.
g. Evaluatie door leerlingen en leerkracht van de afzonderlijke groepsbijdragen. Zowel de groepsbijdrage als de afzonderlijke bijdragen van individuen aan groepsbijdrage kan worden beoordeeld, maar er wordt geen individueel tentamen afgenomen.

In deze vorm van coöperatief onderwijs worden de principes van het democratische gebeuren gecombineerd met een proces van (wetenschappelijk) onderzoek. De kracht van het model zit in de indirectheid van de gezagsstructuur en de teamgeoriënteerde beloningsstructuur (vgl. ook Joyce & Weil, 1984)[4]. Projectonderwijs als een vorm van probleem-gestuurd onderwijs (Schmidt & Bouhuys, 1980) kan onder de rubriek van het groepsonderzoek vallen.

2.3. *De verschillen tussen de vier hoofdtypen en hun onderlinge vergelijking*

Om wat meer systematisch reliëf te geven aan de onderlinge verschillen (en overeenkomsten) tussen de vier besproken hoofdvormen zullen we in Tabel 1 een samenvatting geven van hun meest typerende kenmerken in termen van de eerder gedefinieerde structuuraspecten van coöperatief onderwijs. Te-

vens wordt in ieder veld van de tabel een aanduiding gegeven van het relatieve gewicht (+ = veel; ± = matig of moeilijk te bepalen; − = weinig) dat ieder structuuraspect heeft in de diverse hoofdtypen van coöperatief onderwijs.

Kolomsgewijs kunnen we dan de verschillen tussen de vier hoofdtypen vergelijken per structuurcomponent. De interdependente taakstructuur is het meest uitgewerkt in de legpuzzelmethode. De groepsleden kunnen langs geen andere weg dan die van de medegroepsleden op de hoogte geraken van benodigde informatie. De rolverdeling tussen tutor en tutee in de 'expert'-groepen hebben de functie om de integratie, die in de stamgroepen moet plaatsvinden, te faciliteren. In de stamgroepen zelf vindt uitwisseling en integratie van leerstof plaats. Bij het groepson-

Tabel 1 *Karakteristieken van vier coöperatieve onderwijsvormen in termen van structuuraspecten*

	interdepedente taakstructuur	individuele effectstructuur	teamgeoriënteerde beloningsstructuur	indirecte gezagsstructuur
T.G.T (S.T.A.D.) (leergroep-concours/rally)	− – geen taakverdeling – geen integratieve samenwerking – vaste rolverdeling (tutor-tutee)	+ – individuele prestatie en toetsing in tentamens of vragenspel (quiz)	+ – team wordt beloond – teamprestatie afgezet tegen prestatie van andere teams – het ind. ontvangt de gemid. beloning v.d. groep	− – leerkracht selecteert de leerstof en geeft direct uitleg – leerkracht schakelt tutoren als plaatsvervangers in
Jigsaw (legpuzzelgroep)	+ – stringente taakverdeling – strikte afhankelijkheid van elkaar voor het verkrijgen en verwerken van informatie – wisselende rolverdeling in dienst van integratie	+ – strikt individueel tentamen met individuele terugkoppeling	− – cijfers worden gegeven voor individuele prestatie	± – leerstof en onderwijsstructuren aangereikt door leerkracht – indirect ingrijpen in interactie- en leerproces
Controverse discussie methode	± – geen leerstofverdeling – wel perspectief/standpuntverdeling – gereguleerde discussie	± – groepsproduct (verslag; rapport) met aandacht voor individuele bijdrage – individuele toetsen	+ – nadruk ligt soms op de beloning voor het verslag, soms op beloning voor individuele prestaties	± – leerstof aangereikt door leerkracht – discussie gebonden aan regels – indirecte interveniëring in proces
Groepsonderzoek (projectonderwijs)	± – globale werkverdeling – vaste rolverdeling – integratief moment niet technologisch verankerd	− – groepsprodukt, dat een functie heeft naar andere groepen maar niet naar de individuele leden van eigen groep	± – onduidelijk – teamleden belonen elkaar op grond van groepsactiviteiten – er wordt niet individueel getoetst	+ – leerlingen selecteren zelf leerstof en leerprocedure binnen een zeer algemeen kader, dat is aangereikt door de leerkracht

derzoek is de werkverdeling wel aanwezig maar meer globaal. De leden zijn wel afhankelijk van elkaar voor het selecteren van de informatie, maar het groepsprodukt kan ontstaan door de werkzaamheid van één (het beste) groepslid. In het controverse discussiemodel is er sprake van verdeling van leerstofperspectieven of standpunten, maar niet van de leerstof zelf. Bij T.G.T (S.T.A.D.) staat 'peer teaching' centraal, maar deze rolverdeling (in tutor en tutee) staat niet direct in dienst van integratie van leerstof. Zeker wanneer het een vaste rolverdeling betreft is dit eerder een aspect van de gezagsstructuur dan van de taakstructuur. Vooral in de sociaaltechnologische vormen van coöperatief onderwijs (T.G.T., S.T.A.D. en Jigsaw) wordt het meest aangekoerst op individuele leereffecten. Daartoe wordt gebruik gemaakt van individuele toetsen. Daar waar het gaat over gemakkelijk te toetsen relatief eenvoudige leerstof (bij T.G.T. en S.T.A.D) is deze individuele toetsing niet verrassend, maar bij de legpuzzelmethode, waar het gaat over meer complexe sociaal-wetenschappelijke leerstof is het opmerkelijk. Staat bij de controverse discussiemethode het groepsprodukt meestal nog in dienst van individuele leerstofverwerking, bij projectachtige vormen van het groepsonderzoek is dit niet het geval.

De onderwijsvormen uit de Johns Hopkinsgroep ontlenen hun kracht voornamelijk aan de teamgeoriënteerde beloning. De teamprestatie wordt beloond en aan de teamprestatie ontlenen de individuele leden hun waardering. De individuele leden zijn voor hun beloning afhankelijk van de prestatie van het hele team. De teamgeoriënteerde beloning wordt nog versterkt doordat leden uit verschillende teams – op vergelijkbaar niveau – in een wedstrijd wedijveren om de punten en doordat de teamprestatie, die daaruit wordt afgeleid via een muurkrant bekend wordt gemaakt. Bij de controverse-discussiemethode en het groepsonderzoek zitten eveneens elementen van een teamgeoriënteerde beloning, maar minder duidelijk uitgewerkt. Bij de originele legpuzzelmethode ontbreekt de teamgeoriënteerde beloning nagenoeg, maar kan er makkelijk ingebouwd worden (alternatieve Jigsaw of Jigsaw II).

In de verdoorgevoerde democratische structuur van het groepsonderzoek is de indirectheid van de gezagsstructuur het meest zichtbaar. Daar, waar de invloed (controle) van de leerkracht direct is wat betreft het opleggen van een onderwijsstructuur, maar indirect t.a.v. interactie- en leerproces hebben wij die indirectheid matig genoemd. Door de klassikale instructie van de leerkracht en de door hem/haar gecontroleerde overheersende tutor – tutee relaties in T.G.T. en S.T.A.D. zijn deze vormen van het coöperatief onderwijs nog het meest direct qua gezagsstructuur.

Als we nu vervolgens de vier onderwijsvormen onderling vergelijken (per rij in Tabel 1) en wij ervan uitgaan dat voor de effectiviteit van het sociale interactieproces en het individuele leerproces daarin een combinatie van interdependente taakstructuur of teamgeoriënteerde beloningsstructuur met een individuele effectstructuur het belangrijkst is (vgl. Slavin, 1983), dan scoren de sociaaltechnologisch uitgewerkte onderwijsvormen het hoogst. De individuele aanspreekbaarheid en verantwoordelijkheid alsmede de zichtbaarheid van de individuele prestatie in een (via taak- of beloningsinterdependentie) hecht team komt het meest tot uitdrukking in de legpuzzelgroep en de T.G.T. en S.T.A.D.

Aangezien het mogelijk is om – zoals gezegd – aan de legpuzzelmethode een teamgeoriënteerde beloningsstructuur te verbinden, lijkt deze vorm van coöperatief onderwijs het meest geschikt. Het zou de moeite lonen om deze onderwijsvorm verder te exploreren en met name uit te zoeken voor welke leerlinggroep en welk leerstofgebied deze vorm het meest geschikt is of het meest geschikt gemaakt kan worden.

3 *Implicaties voor de implementatie*

De nadruk die binnen het coöperatief onderwijs wordt gelegd op het sociale interactieproces tussen leerlingen in heterogene kleine groepen met zijn unieke dubbele functie is op die gronden geen panacee voor de huidige onderwijsproblemen, maar biedt in principe wel mogelijkheden voor het oplossen van een dilemma in het huidige onderwijsbeleid.

Coöperatieve leermethoden zijn in deze visie derhalve niet direct bedoeld om in tijden van hoogconjunctuur de sociaal-cognitieve en sociaal-affectieve vorming wat meer reliëf te geven. Evenmin lijkt coöperatief onder-

wijs geschikt om in tijden van recessie te fungeren als motor voor een economische opleving (Ritzen, 1983) of om de 'back to basics' beweging een onverdacht 'zacht' gezicht te geven.

Wel biedt het coöperatief onderwijs een mogelijke uitweg uit het volgende dilemma: de aandacht die de huidige wet op het basisonderwijs (1981)[5] vraagt voor de sociale ontwikkeling en de verbreding van zorg alsmede de roep om verruiming van het onderwijsaanbod (vg. nota: 'Verder na de basisschool') tegenover de steeds geringer wordende financiële middelen en de gelijkgebleven leertijd in het onderwijs. In het coöperatief onderwijs is echter geen verruiming van het onderwijsaanbod nodig om de doelstelling van de wet te kunnen bereiken. In het coöperatief onderwijs is het zo, dat 'children could learn to like and trust each other, not as an extra-curricular activity, but in the course of learning their reading, writing and arithmatic'. (Aronson e.a. 1978, p. 23).

Bovendien wordt op dit ogenblik door allerlei maatschappelijke ontwikkelingen (afname van het aantal leerlingen in combinatie met de verhoging van de leerlingenschaal, combinatieklassen, toename van het aantal buitenlandse kinderen en kinderen met leermoeilijkheden) de heterogeniteit van de leerlingen in de klas sterk vergroot. Terwijl klassikaal onderwijs juist gericht is op homogene leergroepen en een verregaande individualisering te kostbaar wordt, wil het coöperatief onderwijs juist een constructief gebruik maken van individuele verschillen tussen leerlingen bij het samenstellen en doen functioneren van de leergroepen.

Tegen deze achtergrond is het begrijpelijk dat de belangstelling voor het invoeren van coöperatieve leergroepen ook in de Nederlandse onderwijspraktijk (Terwel, 1982; 1983) toeneemt.

Toch is enige voorzichtigheid geboden bij het snel en op grote schaal invoeren van coöperatief onderwijs. Wanneer die belangstelling voor het coöperatief onderwijs nl. het karakter zou krijgen van een vage modegril van naar primeurs speurende onderwijs(beleids)kundigen, dan zal deze belangstelling wegebben in de grote stroom van incidentele innovatieve bewegingen, die eerder verwarring zaaien dan constructieve alternatieven bieden. Zelfs serieuze invoering van coöperatief onderwijs op dit ogenblik houdt het gevaar in van Hawthorne-effecten, die niet generaliseerbaar zijn.

De lawine van gesignaleerde positieve effecten van coöperatief onderwijs (zie volgend artikel) maakt velen kopschuw en wantrouwig. Het onderzoek heeft nl. de belangrijkste veroorzaker van die mogelijke positieve effecten: het sociale interactieproces, sterk verwaarloosd. Onduidelijk tot op heden is nl. aan welke aspecten van het sociale interactieproces evt. in combinatie met andere (onafhankelijke) variabelen, deze effecten moeten worden toegeschreven en onder welke condities deze sociale interactieprocessen worden opgeroepen.

Voor de onderwijspraktijk is het belangrijk dat deze lacunes in het onderzoek eerst worden opgevuld. Behalve een zorgvuldige analyse van het interactieproces in het laboratorium zullen zorgvuldig uitgevoerde veldexperimenten geleidelijk aan een mentaliteitsverandering op gang moeten brengen. Bekend is nl. dat samenwerkingsgedrag in onze cultuur in het algemeen niet op afroep ontstaat. Madsen (1967) heeft laten zien dat kinderen uit onze westerse cultuur competitief gedrag zò goed hebben geleerd en zò hoog hebben leren waarderen, dat zij zelfs in die spelletjes, waarin coöperatief gedrag een meer 'rationele' en meer belonende strategie zou zijn, spontaan met elkaar in competitie treden. Ons staat voor ogen het geleidelijk aan, via laboratorium- en veldexperiment, laten ontstaan van een *cultuur* van sociale interactie. Die cultuur heeft te maken met het interioriseren van allerlei gedragsregels – de samenwerking betreffende – alsmede met het inoefenen van de basisvaardigheden van sociale interactie[6] bij de direct betrokken leerlingen en de indirect betrokken leerkrachten.

Niet alleen het proces van sociale interactie, maar ook het geschikt en gebruikklaar maken van curriculummateriaal eist bijzondere aandacht (S.L.O. en pedagogische centra). Zo vereist bv. de unieke vorm van taakinterdependentie bij de legpuzzelvorm een zorgvuldig fragmenteren van de leerstof in ongeveer gelijke delen, die op zich zinvol bestudeerd kunnen worden, terwijl de verschillende fragmenten onderling voor integratie vatbaar moeten kunnen zijn.

De rol van de leerkracht – al is die rol minder direct dominant dan in het traditionele

onderwijs – blijft desalniettemin een centrale. Bij de implementatie van coöperatieve onderwijsvormen zal een beroep worden gedaan op zijn organisatorisch talent. Ook zal hij moeten kunnen taxeren welke coöperatieve onderwijsvorm voor welke leerstof het meeste rendement oplevert. Bij het samenstellen van de kleine groepjes naar heterogene categorale en individueelpsychologische kenmerken wordt een zekere diagnostische kwaliteit van de leerkracht verlangd. Ter bevordering van een cultuur van sociale interactie zal de leerkracht moeten kunnen fungeren als 'facilitator', begeleider en interventionist tijdens interactieprocessen. In dit verband behoort ook de 'Opleiding' van leerling-groepsleiders en leerlingtutoren tot zijn competentie.

Gezien het feit dat deze opleidings- en begeleidingskwaliteiten van de leerkracht in het algemeen een vrij lange tijd nodig hebben om te internaliseren, pleiten wij voor de invoering van coöperatief onderwijs in de opleidingsscholen voor leerkrachten (N.L.O.'s en P.A.B.O.'s). Het zelf ervaren hebben van coöperatief onderwijs lijkt een onmisbare voorwaarde voor het verkrijgen van een evenwichtige attitude t.o.v. coöperatief onderwijs.

Deze wat langere implementatieweg voorkomt wat wij eerder reeds als bezwaar bij een snelle invoering hebben genoemd:

- het opvatten van vormen van coöperatief onderwijs als traditionele werkvormen bij het traditioneel onderwijs;
- als een werkvorm ter ontlasting van de leerkracht of als variatie in instructie;
- als een 'truc' om de verzwakte motivatie op te voeren;
- als een nieuwe motor voor verzwakt economisch elan (Ritzen, 1983);
- als instructiemiddel in moeilijk hanteerbare combinatieklassen;
- als instrument in het kader van zorgverbreding om bv. sociale vaardigheden te ontwikkelen;
- als legitimatiemiddel voor traditioneel vernieuwingsonderwijs (Jena-planscholen) dat vormen van coöperatief onderwijs hanteert in nevenprojecten, terwijl basisvaardigheden (rekenen, taal, lezen) aan de individuele verantwoordelijkheid van de afzonderlijke leerlingen overgelaten wordt.

Bovengenoemde bezwaren hebben allerminst de bedoeling om coöperatief onderwijs heilig te verklaren. Bij een geleidelijke en zorgvuldige invoering zal blijken dat vormen van coöperatief onderwijs heel goed ingepast kunnen worden binnen traditionele leerprogramma's. Het is zelfs wenselijk op bescheiden schaal te starten met 2 à 3 uur per week en dan nog t.a.v. taken die zich goed lenen voor uitvoering in samenwerking met elkaar.

Anderzijds zijn vormen van coöperatief onderwijs reeds hele onderwijsarrangementen, waarin het coöperatieve element is ingebouwd tussen bv. de algemene oriënteringsbasis (uitleg) die gegeven wordt door de leerkracht (klassikaal) en het individueel werken waarin een toetselement is ingebouwd

In al deze gevallen is het belangrijk dat coöperatief onderwijs niet gezien wordt als een nieuw leervak of als een nieuwe werkvorm, maar als een onderwijsarrangement dat bestaand goed onderwijs zodanig (re)organiseert dat een integratie van sociale en cognitieve ontwikkeling minimaal gegarandeerd is.

Noten

1 De belangrijkste centra van onderzoek m.b.t. coöperatief onderwijs zijn:
Rusland: (vgl. Rubzow, 1982; van Parreren & Carpay, 1980)
D.D.R.: (vgl. Jantos, 1982)
West-Duitsland: een groep rond Huber (1982) in Tübingen
Israël: Universiteiten van Haifa en Jerusalem (Sharan, 1980)
U.S.A.: – Het center for Social Organization of Schools aan de Johns Hopkins University in Baltimore (De Vries & Slavin, 1978; Slavin, 1980); – de meer sociaal-psychologisch geinspireerde groep rond Elliot Aronson (1978) aan de universiteit van Californië in Santa Cruz (Blaney, Stephan, Rosenfield, Aronson & Sikes, 1977; Lucker, Rosenfield, Sikes & Aronson, 1977; Bridgeman, 1977; Geffner, 1978; Gonzalez, 1979): – afdeling onderwijspsychologie aan de universiteit van Minnesota in Minneapolis rond David Johnson (Johnson e.a. 1981b en 1983)
Nederland: universiteiten van Nijmegen, Utrecht en Groningen.

2 In de literatuur wordt de term doelstructuur en beloningsstructuur vaak als synoniem gebruikt. Wij kiezen voor de term doelstructuur, omdat deze term door Deutsch (1949, 1969) ge-

hanteerd wordt in het kader van een uitwerking van de veldtheorie van Lewin (1935). De term beloningsstructuur heeft waarschijnlijk als herkomst de 'exchange' theorie van Thibaut en Kelley (1959). Zij leggen echter de nadruk op de opbrengsten (resp. beloningen) van de verschillende vormen van sociale interactie. Vanuit die opbrengsten (baten minus de kosten wordt dan de interpersoonlijke situatie getypeerd als coöperatieve dan wel competitieve beloningsstructuren. Op deze wijze wordt door Slavin (1977) de beloningsstructuur geïnterpreteerd. Het is niet onmogelijk dat Slavin dit doet, omdat in de door hem ontworpen coöperatieve onderwijsvormen (T.G.T. en STAD) de beloningswijze en niet de taakinterdependentie centraal staat. Wij houden vast aan de term doelstructuur als het gaat om coöperatie dan wel competitie en reserveren de term beloningsstructuur voor de beloningswijze binnen de coöperatieve dan wel competitieve doelstructuur.

3 Het zou te ver voeren op deze plaats uitvoerig in te gaan op de betekenis die sociaal psychologen als Doise e.a. (1980,1981) hechten aan het socio-cognitieve conflict bij de interactie tussen kinderen in verband met hun cognitieve ontwikkeling en aan de betekenis die cognitief-structurele ontwikkelingspsychologen (Kohlberg, 1976; Silbereisen, 1982) hechten aan datzelfde conflict in verband met de ontwikkeling van het morele oordeel en sociaal-cognitieve vaardigheden (vgl. ook Gerris, 1980; Roeders, 1983; Taal, 1984).

4 Voor een leerlinggerichte beschrijving van het groepsonderzoek verwijzen we naar de Nederlandstalige bewerking van het boek Joyce & Weil (1984, p. 200-213). In dat boek zijn tevens aanzetten te vinden voor een Oost-Europees (zie bijdrage van Bol) en West-Europees (zie bijdrage van Lamberigts) model van coöperatief onderwijs.

5 De huidige wet op het basisonderwijs (1981 & 1983) stelt: 'Het onderwijs richt zich in elk geval op de emotionele en verstandelijke ontwikkeling, op het ontwikkelen van creativiteit en op het verwerven van noodzakelijke kennis en van sociale, culturele en lichamelijke vaardigheden'.

6 Basisvaardigheden van sociale interactie zijn de vaardigheden van perspectief nemen en perspectief bieden/geven in de reële sociale situaties. De actores in het proces van symmetrische sociale interactie zullen hun gedachten, gevoelens, zienswijzen, intenties en inzichten zowel adequaat naar buiten toe moeten presenteren (onderwijzen), als open moeten staan (luisteren naar) voor de perspectieven van de ander (coactor). De combinatie van beide vaardigheden in een persoon ligt ten grondslag aan de samenwerkingsvaardigheid ofte wel de sociale coördinatie (vgl. Lamberigts, 1982). Omdat leerkrachten in het traditionele onderwijs gewend zijn om te functioneren in een asymmetrische relatie t.o.v. leerlingen, is een training in basisvaardigheden van sociale interactie noodzakelijk om de cultuur van het symmetrische interactie proces zich eigen te maken. Uit zulk een training kunnen vaardigheden als roldistantie en ambiguïteits-tolerantie opgebouwd worden die weer noodzakelijk zijn om adequaat (via sociale inductie b.v.) te kunnen ingrijpen wanneer het symmetrische interactiepatroon tussen leerlingen verloren dreigt te gaan.

Literatuur

Aronson, E., N. Blaney, C. Stephan, J. Sikes & M. Snapp, *The Jig-saw classroom*. London: Sage Publ., 1978.

Bel Born, B., M-L. Bödiker, P. May, U. Teichman & R, Tausch, Erleichterung des Lernens von Schülern durch Kleingruppenarbeit in Erdkunde, Biologie und Physik, im Vergleich zu Einzelarbeit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1976, *23*, 131-136.

Blaney, N. T., C. Stephan, D. Rosenfield, E. Aronson & J. Sikes, Interdependence in the classroom: A field study. *Journal of Educational psychology*, 1977, *69*, 121-128.

Bödiker, M-L., K. Meinecke, P. Stolt, U. Stolt & R. Tausch, Lernen mit Lehrtexten in Kleingruppenarbeit vs. Einzelarbeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1976, *VIII*, 135-141.

Bridgeman, P. L., *The influence of cooperative, interdependent learning on role taking and moral reasoning*: a theoretical and empirical field study with fifth grade students. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santo Cruz, 1977.

Cohen, P., J. Kulik & C. Kulik, Educational outcomes of testing: A meta-analysis of the findings. *American Educational Research Journal*, 1982, *19*, 237-248.

Coleman, J., Academic achievement and the structure of competition. *Harvard Educational Review*, 1959, *29*, 330-351.

Corte, E. De, C. T. Geerlings, N. A. J. Lagerweij, J. J. Peters & R. Vandenberghe, *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981(5).

Deutsch, M., A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 1949, *2*, 129-152.

Deutsch, M., Socially relevant science. *American Psychologist*, 1969, *24*, 1976-1092.

Devin-Sheehan, L., R. Feldman & V. Allen, Re-

search on children tutoring children: A critical review. *Review of Educational Research*, 1976, *46*, 355-385.

De Vries, D., R. Slavin, Team-Games-Tournaments: A research review. *Journal of Research and Development in Education*, 1978, *12*, 28-38.

Doise, W., Onderzoek naar de effecten van sociale interactie op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1980, *57*, 49-60.

Doise, W., & J. Rijsman, Piaget en het experimentele onderzoek naar de sociale dimensie van de cognitieve ontwikkeling. *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*, 1981, *36*, 583-603.

Geffner, R. A., *The effects of interdependent learning on self-esteem, inter-ethnic relations and intra-ethnic attitudes of elementary schoolchildren:* a field experiment. Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santa Cruz, 1978.

Gerris, J. R. M., Onderwijsprogramma's gericht op de sociale ontwikkeling: Een overzicht en een uitzicht. *Pedagogische Studiën*, 1980, *57*, 2, 61-86.

Gonzalez, A., *Classroom cooperation and ethnic balance.* Unpublished doctoral dissertation, University of California, Santa Cruz, 1979.

Hermans, H. J. M., *De halve persoonlijkheid van de onderwijspsychologie. Een reactie op de préadviezen onderwijspsychologie aan het N.I.P.* Leiden: 1983.

Huber, G. L., W. Bogatzki & M. Winter, *Kooperation als Bedingung und Ziel Schulischen Lehrens und Lernens.* Bericht Nr. 6 aus dem Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie. Institut für Erziehungswissenschaft I der Universität Tübingen.

Jantos, W., Ueber kooperatives Problemlösen. In: W. W. Dawydow, J. Lompscher & A. K. Markowa (Eds.), *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern.* Berlin: Volk und Wissen, 1982.

Johnson, D. & R. Johnson, Conflict in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 1979, *49*, 51-70.

Johnson, D. W. & R. T. Johnson, Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 1981a, *10*, 5-10.

Johnson, D. W., G. Maruyama, R. Johnson, D. Nelson & L. Skon, Effects of cooperative, competition and individualistic goalstructures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1981b, *89*, 47-62.

Johnson, D. W., R. T. Johnson & G. Maruyama, Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 1983, *53*, 5-54.

Joyce, B. & M. Weil, *Strategieën voor onderwijzen.* Theorie in praktijk. Apeldoorn: Van Walraven, 1984.

Kohlberg, L., Moral stages and moralization: The cognitive development approach. In: T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior. Theory, research and social issues.* New York: Holt, Rinehart & Winston, 1976.

Lamberigts, R., *Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem* (Academisch proefschrift). Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1980.

Lamberigts, R. J. A. G., Stimulering van sociale interactie in de schoolklas. In: C. F. M. van Lieshout & M. Boekaerts (red.), *Sociale en motivationele aspecten van onderwijsleerprocessen.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

Lamberigts, R. J. A. G., *Cooperative educational structure and the integrated development of social and cognitive competence.* Paper presented at the European Conference of behavioural development. Groningen, 28-31 augustus 1984.

Lewin, K., *A dynamic theory of personality.* New York: McGraw Hill, 1935.

Lucker, G. W., D. Rosenfield, J. Sikes & E. Aronson, Performance in the interdependent classroom: a fields study. *American Educational Research Review*, 1977, *13*, 115-123.

Madsen, M. C., Cooperative and competitive motivation of children in three Mexican subcultures. *Psychological Reports*, 1967, *20*, 1307-1320.

Matthijssen, M. A. J. M., *Sociale competentie.* Deventer: Van Loghum Slaterus, 1981.

Matthijssen, M. A. J. M., Sociale competentie, een perspectief voor de middenschool. *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 117-121.

Parreren, C. F. van & Carpay, J. A. M., *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.

Ritzen, J., *Wat is onderwijs ons waard? Een sociaal-economische benadering.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.

Roeders, P. B., *Begrijp je nu wat ik bedoel?* (Academisch proefschrift). Nijmegen, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1983.

Rubzow, W. W., Kooperatives Lernen bei der Aneigung physikalischer Begriffe. In: W. W. Dawydow, J. Lompscher & A. K. Markowa (Eds.), *Ausbildung der Lernfätigkeit bei Schülern.* Berlin: Volk und Wissen, 1982.

Schmidt, M. G. & P. A. J. Bouhuys. *Onderwijs in taakgerichte groepen.* Utrecht: Het Spectrum, 1980.

Schmidt, M. G., Intrinsieke motivatie en studieprestatie: Enkele verkennende onderzoekingen. *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 385-395.

Schofield, J. W., School desegregation and intergroup relations. In: Bar Tal & Saxe (Eds.), *Social psychology of education.* New York: John

Wiley & Sons, 1978.
Sharan, S., Cooperative learning in small groups. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research,* 1980, *54,* 241-271.
Shaw, M. W. *Group dynamics: The psychology of small group behavior.* New York: McGraw Hill, 1976.
Silbereisen, R. K., Untersuchungen zur Frage sozialkognitiv anregender Interaktionbedingungen. In: D. Geulen (Hrgs.), *Perspektivenübernahme und soziales Handeln.* Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 1982.
Slavin, R. E., Classroom reward structure: An analytical and practical review. *Review of Educational Research,* 1977, *47,* 633-650.
Slavin, R. E., Cooperative learning. *Review of Educational Research,* 1980, *50,* 315-342.
Slavin, R. E., When does cooperative learning increase student archievement? *Psychological Bulletin,* 1983, *94,* 429-445.
Taal, M., *Sociocognitief conflict en cognitieve ontwikkeling.* (Academisch proefschrift). Nijmegen, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1984.
Tausch, R. & A. Tausch, *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person.* Göttingen: Hogrefe, 1979.
Terwel. J., Samenwerking en differentiatie. *School,* 1982. nr. 16, 12-18.
Terwel, J., Samen verder na de basisschool: Naar 'coöperatief onderwijs' in de middenschool. *Pedagogische Studiën,* 1983, *60,* 113-143.
Thelen, M., *Education and the human quest.* New York: Harper and Row, 1960.
Thibaut, J. M. H. Kelley, *Social psychology of groups.* New York: Wiley and Sons, 1959.
Watzlawick, P., J. H. Beaven & D. D. Jackson, *Pragmatics of hunman communication.* New York: Norton, 1967.
Webb, N. M., Student interaction and learning in small groeps. *Review of Educational Research,* 1982, *52,* 421-445.

Curricula vitae

R. J. A. G. Lamberigts studeerde filosofie, theologie, sociologie en (sociale) psychologie, in welk vak hij in 1964 (cum laude) afstudeerde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Sinds 1965 is hij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep sociale psychologie te Nijmegen. In 1980 promoveerde hij op het proefschrift 'Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem'. Sindsdien is hij tevens verbonden aan de interdisciplinaire studierichting onderwijskunde (ISO) te Nijmegen.

Adres: Vakgroep sociale psychologie, Psychologisch Laboratorium Katholieke Universiteit, Montessorilaan 3, 6525 HR Nijmegen

E. J. Verhagen studeerde sociologie aan de rijksuniversiteit te Utrecht en behaalde aldaar zijn doctoraalexamen in 1963. Hij was van 1963-1967 medewerker bij de Psychologische Dienst van de P.T.T. Sindsdien is hij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep sociale psychologie van de Katholieke Universiteit te Nijmegen. In 1976 promoveerde hij op het proefschrift 'Koörientatie en machtsverhoudingen'.

J. R. M. Gerris studeerde tijdens en na zijn onderwijzersloopbaan pedagogiek te Nijmegen (afstudeerrichting onderwijskunde) en behaalde in 1976 het doctoraalexamen. Hij promoveerde in 1981 op het proefschrift 'Onderwijs en sociale ontwikkeling'. Hij is sinds 1983 als hoogleraar empirische pedagogiek verbonden aan de subfaculteit pedagogische en andragogische wetenschappen van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

Manuscript aanvaard 28-1-'86

Summary

Lamberigts, R. J. A. G., E. J. Verhagen, J. R. M. Gerris. 'Cooperative teaching strategies. Goal, characteristics and implementation.' *Pedagogische Studiën,* 1986, *66,* 205-217.

In this first article (in a series of two) a systematic description is made of the attention attracting phenomenon of cooperative learning in the context of education. The primary goal of cooperative education is the simultaneous development of the cognitive and social competence of all the students involved. In order to show the particular nature of cooperative education insight is given into the cooperative (vs. competitive and individualistic) goalstructure together with the consequences for the task-, response, reward- and authoritystructure. Based on these aspects of educational structure four types of cooperative teaching strategies are described. In view of the unique double function of cooperative education problems and prospects are formulated with respect to eventually introducing and implementing cooperative strategies in educational practice.

Suïcidaal gedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs

1. Hoe gaat de school om met suïcidaal gedrag?

P. DE HEUS, R. F. W. DIEKSTRA, B. I. VAN DER LEEDEN
Vakgroep Klinische Psychologie, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

In verband met 21 suïcides en 255 suïcidepogingen van leerlingen uit het Voortgezet Onderwijs, beantwoordden leraren vragen over de manier waarop de school omgaat met suïcidale gedragingen. Het belang van dit soort vragen ligt in de mogelijkheden tot suïcidepreventie, die belangrijke instituties als scholen kunnen hebben. Een resultaat van dit onderzoek is dat leraren nogal terughoudend zijn in het praten met anderen in de school over suïcidale gedragingen. Deze terughoudendheid is sterker tegenover leerlingen dan leraren, en sterker bij suïcidepogingen dan bij suïcides. Andere resultaten zijn dat suïcidepogingen zelden leiden tot negatieve reacties door leraren of medeleerlingen, dat suïcidale handelingen zelden tot problemen bij andere leerlingen leiden, en dat voor zover een suïcidepoging tot gedragsveranderingen bij de betreffende leerling leidt, deze veranderingen in een meerderheid van gevallen als adaptief worden omschreven. De onderzoekers wijzen er echter op dat de betreffende resultaten met voorzichtigheid moeten worden gehanteerd, gegeven het feit dat slechts naar de opinies van leraren, niet naar die van leerlingen gevraagd is, gegeven de mogelijke invloed van sociale wenselijkheid bij het beantwoorden van de vragen, en gegeven de onduidelijkheid over de representativiteit van respondenten en suïcidale handelingen. De resultaten dienen dan ook als voorlopig beschouwd te worden.

1 *Inleiding*

In de periode 1970-1983 steeg het aantal suïcides in Nederland van 12.2 tot 16.6 per 100.000 volgens opgave van het Centraal Bureau voor Statistiek (CBS), een stijging die voor het grootste deel toe te schrijven is aan de jongere (t/m 44 jaar) leeftijdsgroepen (Diekstra, 1984). In de jongste leeftijdsgroep waarvoor het CBS deze cijfers berekent, de groep van 15-20 jaar, was sprake van een lichte stijging van 2.9 tot 3.3 per 100.000 inwoners, een stijging waaraan gegeven de geringe aantallen geen conclusie met betrekking tot een trendmatige ontwikkeling verbonden kan worden.

Kijken we naar niet-dodelijke suïcidepogingen (in het vervolg kortweg suïcidepogingen), dan vinden we in dezelfde periode in deze jongste leeftijdsgroep wel een duidelijke stijging. Volgens opgave van de Stichting Medische Registratie (SMR) steeg in de periode 1970-1982 het aantal ziekenhuisopnames langer dan 24 uur als gevolg van een suïcidepoging van 27 naar 59 per 100.000 inwoners in de leeftijdsgroep van 15-19 jaar, hetgeen meer dan een verdubbeling inhoudt (voor de bevolking van 15 jaar en ouder als geheel was sprake van een stijging van 22 naar 68 opnames wegens suïcidepogingen per 100.000 inwoners). Voor wat betreft suïcidepogingen, die niet tot een opname of tot een korter dan 24 uur durende opname leidden – vermoedelijk een ruime meerderheid van het totaal aantal suïcidepogingen (Kerkhof 1985) – zijn geen landelijke cijfers bekend. Uitgaande van studies elders (Diekstra 1982) kunnen we voor zulke pogingen een soortgelijke toename aannemen.

Een belangrijke consequentie van deze toename van suïcidaal gedrag in de jongste leeftijdsgroepen is waarschijnlijk (in CBS- en SMR-cijfers worden geen uitsplitsingen naar leeftijd bij beroepscategorie gegeven) dat het Voortgezet Onderwijs in toenemende mate te maken krijgt met leerlingen die suïcidaal gedrag vertonen of daarop een hoog risico hebben. Dit kan bijzondere problemen met zich meebrengen, zoals het tijdig signaleren van en omgaan met een suïcidale crisis, het opvangen van een suïcidepoger bij de terugkomst op school, het omgaan met de reacties van andere leerlingen op suïcidaal gedrag, en

Pedagogische Studiën 1986 (63) 218-227

het ondernemen van activiteiten om recidive of navolging van het suïcidale gedrag door andere leerlingen te voorkomen.

Verschillende auteurs (Parnham, 1983; Ross, 1983; Diekstra & Hawton, 1985) zijn van mening dat de school in principe een belangrijke preventieve functie in dit opzicht zou kunnen hebben. Immers de scholen bevinden zich in de unieke en gunstige positie dat jongeren er een groot deel van hun tijd doorbrengen en dat er een geregeld contact met docenten bestaat. Hierdoor ontstaan kansen voor leraren om als eersten beginnende problemen te signaleren (Grob e.a., 1983).

In de Verenigde Staten heeft dit geleid tot voorzichtige pogingen om met behulp van speciale trainingsprogramma's, zogenaamde 'Suicide Awareness Programs', de mogelijkheden van leerkrachten in dit opzicht te verhogen. De eerste resultaten met deze programma's, althans voor wat betreft acceptatie en toename van het aantal verwijzingen van leerlingen naar professionele hulpverlening, lijken bemoedigend (Diekstra & Hawton, 1986).

Tot op heden is echter nog onvoldoende onderzocht hoe op scholen door leerkrachten in feite op suïcidaal gedrag of de dreiging hiervan wordt gereageerd. In dit artikel wordt aan de hand van een empirisch onderzoek getracht hierop antwoord te geven. Centraal staat hierbij de volgende vraagstelling:

Op welke wijze komt de school in aanraking met suïcidaal gedrag van leerlingen en wat wordt er gedaan (of nagelaten) vanuit de school bij confrontatie met suïcidaal gedrag van een leerling?

2 *Methode*

Op basis van overzichten samengesteld door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1982a, 1982b, 1982c) zijn alle middelbare scholen van Nederland met volledig dagonderwijs (Algemeen Voortgezet Onderwijs, Lager Beroepsonderwijs en Middelbaar Beroepsonderwijs) benaderd met het verzoek om een enquête (voortaan: 'korte vragenlijst') aangaande het voorkomen van suïcidaal gedrag onder leerlingen in 1982 in te vullen.

Van de 2838 aangeschreven scholen (na correctie voor opheffingen, fusies e.d. sinds 1981, het tijdstip waarop onze lijsten van scholen gebaseerd waren) hebben 2368 scholen (83.5%) meegewerkt, een bevredigend response-percentage. Er werden nauwelijks verschillen in response gevonden met betrekking tot schoolvariabelen als aantal leerlingen, schooltype en richting van de school of provincie of grootte van de woonplaats van vestiging. De meest noemenswaardige verschillen vinden we in een zekere ondervertegenwoordiging van scholen met meer dan 1000 leerlingen (response 78.6%) en scholengemeenschappen (79.7%), van de schooltypen MHNO (78.8%) en MEAO (76.9%), van scholen uit de provincie Utrecht (76.6%) en van scholen uit steden met meer dan 200.000 inwoners (74.2%). Deze afwijkingen gaven geen aanleiding tot het hanteren van speciale correcties.

Van de 2368 scholen die de korte vragenlijst invulden werden door 298 scholen (12.6%) in het totaal 28 suïcides en 382 suïcidepogingen gemeld. In Tabel 1 wordt de verdeling naar aard van de suïcidale handeling en geslacht weergegeven (zie ook Van der Leeden e.a. 1984).

Voor elke gemelde suïcide of suïcidepoging werd een uitvoerige vragenlijst (voortaan: 'lange vragenlijst') aan een contactpersoon van de school toegezonden, waarin gevraagd werd om nadere informatie over de suïcidale leerling(e), de suïcidale handeling, de wijze waarop de school hiermee in contact kwam en de reacties van de school. Van deze

Tabel 1 *Verdeling van suïcides en suïcidepogingen over geslacht: absolute aantallen en per 100.000 leerlingen*

	jongens	meisjes	totaal
suïcides			
aantal	21	7	28
per 100.000 ll.	3.5	1.3	2.5
suïcidepogingen			
aantal	102	276	378
per 100.000 ll.	17.1	51.2	33.3
Totaal			
aantal	123	283	406
per 100.000 ll.	20.6	52.5	35.8

vragenlijst werden voor suïcides en suïcidepogingen verschillende versies gebruikt.

Van de 410 lange vragenlijsten die zijn verzonden, werden er 276 (67.3%) ingevuld, hetgeen gezien de lengte van deze lijsten geen onbevredigend response-percentage is. De totale response kwam hiermee op 67.3 × 83.4% = 56.1%.

Verder zijn met vijfentwintig leraren, die de lange vragenlijst ingevuld hebben, diepte-interviews gehouden om het tot dan toe vooral kwantitatieve beeld, opgeroepen door de sterk gestructureerde vragenlijsten, met meer kwalitatief materiaal aan te vullen. De keuze van deze leraren was betrekkelijk willekeurig, voornamelijk erop gericht om verschillende schooltypen, en zowel suïcides als suïcidepogingen aan bod te laten komen.

Dit artikel is voornamelijk gebaseerd op de resultaten van de lange vragenlijst, hier en daar aangevuld met citaten uit de diepte-interviews als illustratiemateriaal.

3 *Resultaten*

Achtereenvolgens wordt behandeld:
- op welke wijze wordt de suïcidale handeling bekend op school;
- op welke wijze wordt er op de school gereageerd op dit bekend worden van de suïcidale handeling;
- op welke wijze vindt de terugkeer van de suïcidepoger op school plaats en wat zijn de gevolgen van de suïcidepoging voor de leerling(e).

Bij de beantwoording van deze vragen zal het wellicht opvallen dat dezelfde aantallen niet altijd met gelijke percentages corresponderen. Dit is een gevolg van het feit dat 'missing values', antwoorden als 'weet niet', 'niet van toepassing' of bij open vragen 'niets ingevuld', per vraag in aantal wisselen en van berekening zijn uitgesloten.

Het bekend worden van de suïcide(poging)

Hoe raakt de school op de hoogte, wanneer een leerling een suïcide of suïcidepoging pleegt? Een vraag die hieraan vooraf zou moeten gaan is hoe vaak de school geïnformeerd wordt bij suïcide of suïcidepoging. Is het niet vaak zo dat de school in het geheel niet op de hoogte wordt gebracht? Helaas is deze vraag aan de hand van onze gegevens niet te beantwoorden. Het heeft geen zin om leraren te vragen naar wat zij niet weten. Dit probleem laat zich ook niet langs de voor de hand liggende manier van het berekenen van het aantal suïcidale handelingen van leerlingen in het voortgezet onderwijs oplossen. Er is op dit moment geen valide manier om een dergelijke schatting te maken beschikbaar. Ambtelijke (Centraal Bureau voor Statistiek) en particuliere (Stichting Medische Registratie) registratie-instanties rapporteren in vijf- of zesjaars leeftijdsklassen, en uitsplitsing naar personen die een opleiding volgen, een werkkring hebben dan wel werkloos zijn, vooral voor de in frequentie van suïcidale handelingen zo belangrijke groep van 15-20 jarigen noodzakelijk, is niet mogelijk (zie verder Van der Leeden e.a., 1984). Het enige dat we kunnen zeggen is dat 12.6% van de scholen in ons onderzoek één of meer suïcidale handelingen te melden hadden, waaronder enkele scholen met vijf, en één school met zes suïcidepogingen.

Wie brengt de school op de hoogte? Uit onze gegevens blijkt dat het vooral de ouders of familie van de leerling waren, die de school informeerden: 14 maal (66.7%) bij de suïcides en 112 keer (45.2%) bij een suïdepoging. Bij suïcidepogingen was het in 60 gevallen (24.2%) de leerling zelf degene die de school op de hoogte bracht. Minder vaak kwam het voor dat een medeleerling de bron van informatie was: twee keer (9.5%) bij de suïcides en 22 (8.9%) bij de suïcidepogingen. Bij de suïcides was het in twee gevallen (9.5%) de politie die de school op de hoogte bracht.

In het algemeen werd de school vrij kort na de suïcide of suïcidepoging ingelicht. 16 suïcides (76.2%) en 122 suïcidepogingen (53.3%) waren in één dag bekend; na één week waren alle suïcides en 194 suïcidepogingen (84.7%) bekend op school.

Informatie over de suïcidepoging binnen de school

Wat gebeurt er wanneer een suïcidale handeling bekend geworden is bij ten minste één docent? Een van de eerste dingen waarover men een besluit zal moeten nemen, is de mate van openbaarheid die aan het feit van de suïcidale handeling gegeven kan worden. In hoeverre kunnen en moeten anderen, leraren

Tabel 2 *Informatie over de suïcidale handeling aan docenten en leerlingen*

	suïcide aantal	%	suïcidepoging aantal	%
Docenten				
geen informatie	1	5	55	22
een enkele docent	2	10	114	45
sommige docenten	1	5	47	19
alle docenten	17	80	34	14
Leerlingen				
geen informatie	7	33	204	83
een enkele leerling	1	5	23	9
alleen de klas	10	48	16	7
alle leerlingen	3	14	2	1

of leerlingen, op de hoogte gebracht worden? In Tabel 2 zien we in welke mate leraren en leerlingen werden ingelicht.

We zien hier dat zowel leraren als leerlingen vaker geinformeerd werden over een suïcide dan over een suïcidepoging. Dit is weinig verwonderlijk, wanneer we bedenken dat bij een suïcide een overlijden, een blijvende afwezigheid verklaard moet worden, hetgeen bij een suïcidepoging veel minder vaak (behalve wanneer een poging aanleiding is voor de leerling om de school te verlaten) het geval is. We zien verder dat leraren vaker geïnformeerd worden dan leerlingen, zowel bij suïcides als pogingen. Het meest opvallend is hier toch wel de algemene terughoudendheid bij suïcidepogingen, die uit de tabel valt af te lezen. Bij twee derde van alle suïcidepogingen werd hooguit een enkele docent op de hoogte gebracht; in meer dan vier op vijf gevallen werd zelfs geen enkele leerling geïnformeerd. In de lange vragenlijst is niet systematisch naar redenen hiervoor gevraagd, maar in de interviews komen onder andere de volgende redenen naar voren:

'Ik mocht het echt aan niemand vertellen, dat was haar eis naar leraren toe. Het was toevallig dat ik haar sprak en toen zag ik dat verband en vroeg 'wat is er met jou gebeurd?' Toen had ze al tegen iedereen verteld dat ze door de ruit was gegaan.'

'Het is niet bij ons opgekomen om het aan andere leerlingen te vertellen, omdat die er niet direct bij betrokken waren of het als zodanig herkenden; misschien wel als een soort bescherming naar degene die de poging deed ook, omdat men hier tamelijk hard is naar elkaar.'

'Als leerlingen willen dat klasgenoten ervan af weten, kunnen ze dat zelf wel doen. Ik denk trouwens dat veel opvang door leerlingen onderling gebeurt.'

'Ten einde sensatie te voorkomen werd besloten door de schoolleiding (decaan en pastor) het gebeurde te verzwijgen.'

'Ik maak me sterk, als ik tegen collega's zou zeggen dat het binnen de muren van dit gebouwtje wel eens speelt, dat die zich rot zouden schrikken. Ik denk ook dat sommigen die kinderen zouden bekijken als wezens van andere planeten. Ik heb wel eens mijn kop gestoten dat ik een collega iets toevertrouwd had en dat het in drift wel eens openlijk in de klas gezegd was: Jij bent .... Nu zeg ik werkelijk nooit meer wat. Alleen aan de directeur, als ik denk dat die iets moet weten, die is te vertrouwen en houdt zijn mond wel. Wat ik wel doe tegenover collega's is dat ik zeg 'die zit in bijzondere omstandigheden, laat dat strafwerk vallen en laat hem of haar maar even sudderen.'

Kijken we naar het schoolbestuur en de oudercommissie als bij de school betrokken organen, dan zijn deze bij suïcides respectievelijk in 14 (74%) en 6 (43%) gevallen op de hoogte gebracht, bij suïcidepogingen in 33 (15%) en 17 (8%) van de gevallen.

Naar aanleiding van het bekend worden van het suïcidale gedrag bij de school vond er een aantal contacten tussen de school en de ouders of familie van de leerling plaats. Bij suïcides was dit zo in 18 (90%) van de gevallen, bij suïcidepogingen gebeurde dit 188 keer (75%). Het initiatief hiertoe werd het vaakst door de school genomen: 14 keer (78%) bij een suïcide, 93 keer (51%) bij de suïcidepogingen. Naar de inhoud van dit contact is niet gevraagd in de lange vragenlijst.

Reacties op het bekend worden van de suïcide(poging)

De reacties van leraren op het bekend worden van een *suïcide* hadden zonder uitzondering dezelfde klank: 'diep onder de indruk', 'grote verslagenheid', 'verbijsterd', 'ontsteld', 'men wist er geen raad mee'.

De reacties bij een *suïcidepoging* vertoon-

den wat meer variatie. Ook hier vinden we bij een ruime meerderheid, 175 gevallen (75%), reacties als 'geschokt', 'ontdaan', enzovoort, maar hier zijn ook anderssoortige reacties te vinden. Bij 19 leerlingen (10%) vinden we omschrijvingen als 'machteloos', 'schuldig'. Bij 11 andere leerlingen (6%) zien we reacties die suggereren dat men wat meer op de hoogte van de problemen van de leerlingen is, zoals 'begrijpend' of 'met medelijden'. Afwijzende reacties als 'aanstellerig', 'aandacht vragen', 'flauwekul', 'niet serieus' vinden we in 17 gevallen (9%).

De reacties van de medeleerlingen, voorzover bekend aan de ondervraagde docenten, vertonen bij zowel suïcides als suïcidepogingen hetzelfde beeld als bij de leraren. In enkele interviews na een suïcide vinden we hier een nieuw element, nl. ongeloof, als een al dan niet voorbijgaande reactie:

> 'Een heel gesprek over gehad. Eerste reactie uit de klas was heel erg: het is niet waar. Sommigen wisten het, die hadden altijd in de auto met hem gezeten op weg naar school, die waren daar goed kapot van, die wisten het en hadden het al doorverteld.'

> 'De kinderen heb ik het aanvankelijk ook verteld, maar ze geloofden het gewoon niet. Het werd ontkend. Later werd het een ongelukkige val van de zoldertrap.
> Het stond los van die zelfmoord. Kees kon gewoon niet dood zijn. In de eerste plaats kwam het niet accepteren van die jongen is dood, niet zozeer het feit van wel of geen zelfmoord. Kees was er gisteren toch nog! Misschien waren er wel jongens bij die het wel geloofden van die zelfmoord, maar die dat gewoon niet meer poneerden, uit eerbied. Je gaat daar geen ruzie over maken, wellus-nietes. Dat zijn dingen die laat je verder zo.
> Belangrijk is ook de sfeer van de leeftijd natuurlijk (1e klas MAVO), echt kinderen. In een derde klas ligt het anders, de benaming zou anders zijn en er zou meer over gesproken worden.'

De antwoorden op de open vragen naar de reacties van leraren en leerlingen suggereren dat een suïcidepoger slechts in één kleine minderheid van gevallen afwijzing of agressie ten gevolge van de suïcidepoging ontmoet. Men reageert veel vaker verbaasd, met gevoelens van machteloosheid of met begrip dan met afwijzing of minachting, voorzover de ondervraagden dit kunnen overzien.

Dat leerlingen overwegend geschrokken reageerden, betekende niet dat de suïcidale handeling meestal tot problemen bij andere leerlingen leidde. Moeilijkheden kwamen voor, maar slechts in een minderheid van gevallen: Vier keer (30.8%) na een suïcide, 13 maal (11.4%) na een suïcidepoging. Deze problemen worden omschreven als 'gespannenheid en stress', 'schuldgevoel', 'geestelijke verwarring', verslechtering van leerprestaties', 'behoefte aan aandacht'.

De terugkeer van de suïciderpoger op school

51 leerlingen (20%) zijn na de suïcidepoging niet meer op dezelfde school teruggekomen. Voorzover leerlingen na een suïcidepoging wel terugkwamen, heeft de school bij 112 leerlingen (57%) activiteiten ondernomen om de terugkeer op school voor de leerling te vergemakkelijken. Deze activiteiten bestonden voor een belangrijk deel (59%) uit het voeren van gesprekken of contact opnemen met de leerling, zijn of haar ouders, een hulpverleningsinstantie of klasgenoten.

Een tweede groep activiteiten (20%) richtte zich meer op de studie: het rooster werd aangepast, andere studieoplossingen werden gezocht of het verzuim van school werd gelegitimeerd.

Ook was er overleg tussen de docenten onderling (12%), waarbij in een aantal gevallen expliciet gesproken werd over mogelijkheden om het gebeurde geheim te houden. Verder werd in 9% van de gevallen gezocht naar mogelijkheden om de leerling bij terugkeer beter te begeleiden en het contact te optimaliseren.

Overeenkomstig de reeds vermelde geringe geneigdheid om informatie over een suïcidepoging aan de medeleerlingen te verstrekken, werden er in 162 gevallen (84%) geen activiteiten ondernomen om de klas op de terugkeer van de suïcidepoger voor te bereiden. In de 32 gevallen (16%) waar dit wel gebeurde werd 21 maal een nadere toelichting gegeven, meestal door de klasseleraar of de decaan. Bijna altijd ging het hier om gesprekken over de leerling. Het is echter onduidelijk hoe vaak in deze gesprekken de suïcidepoging vermeld werd. Soms werd er gesproken over psychische moeilijkheden of overspannenheid. In het algemeen werd aan de klas gevraagd om zich zo normaal mogelijk te gedragen en de leerling zo goed mogelijk op te vangen.

Na terugkomst van de leerling op school hebben zich in 23 gevallen (12%) nog moeilijkheden voorgedaan. Bij de toelichting over de aard van deze moeilijkheden bleek dat het in een derde van de gevallen ging om spijbelen; de overige moeilijkheden werden meer beschreven als contactuele problemen, concentratieproblemen en andere gedragsproblemen, zoals zich onzeker voelen en veel aandacht vragen. Gevraagd naar gedragsveranderingen van de suïcidale leerling in de klas, blijken deze zich bij 76 leerlingen (39%) te hebben voorgedaan. Met betrekking tot 65 leerlingen werd deze gedragsverandering nader toegelicht. Bij 55 van deze leerlingen (85%) kan van een vooruitgang gesproken worden: zij worden als meer open, rustiger en meer ontspannen in de klas, of als zelfbewuster, meer aangepast of (langzaam maar zeker) vooruitgaand beoordeeld. Bij een minderheid van tien leerlingen (15%) is echter sprake van een gedragsverandering in negatieve zin: deze leerlingen worden beschreven in termen van 'een teruggetrokken, gesloten houding', 'een toegenomen onzekerheid' of 'duidelijk afgenomen leermotivatie'.

Uit de interviews komt een allesbehalve eenduidig beeld naar voren van wat er gebeurt na de terugkeer van een suïcidepoger op school. Om een indruk te geven van wat voor soort moeilijkheden een rol kunnen spelen, willen we hier een leraar wat langer aan het woord laten over een suïcidepoging van een 17-jarige HAVO-leerling. De poging was op school ondernomen (met medicijnen), waardoor vrijwel alle leerlingen op de hoogte waren.

'De leerlingen waren er heel erg van geschrokken, dat wordt door de hele school doorverteld. Dat was ook zijn grote angst, iedereen weet het. Veertien dagen is hij thuis gebleven. Na een aantal gesprekken thuis is hij weer op school gekomen. Een paar weken later kreeg ik van de mentor door "er spelen zich allerlei dingen in de klas af en ik weet daar niet zo goed raad mee, ik heb al eens geprobeerd met de klas erover te praten, wil jij het soms eens proberen?".
Ik heb toen met de jongen gesproken over wat hij er van vond, wat voor zijn gevoel de problemen in de klas waren. Hij zei "Het moeilijkst vind ik dat ze nu wel belangstelling voor me hebben, maar dat ik niet weet of dat belangstelling voor mij is of medelijden. Dat weet ik helemaal niet. En ik weet ook niet wat voor effect het heeft als jij er met de klas over gaat praten, dat kan ook weer heel averechts werken".
Ik heb toen met hem besproken hoe we het het beste konden doen. Uiteindelijk besloten we dat ik wat zijn gevoelens in de klas zou vertellen. Ik heb toen een uur met de klas kunnen praten, zonder hem, ik heb hem de keus gelaten, maar hij wilde zelf niet bij het klassegesprek zijn. Ik denk ook dat dat goed was, de klas kon daardoor vrijuit praten. Eerst gevraagd: "Wat doet het jullie als iemand in de klas zoiets doet?". Daar toch van heel wat leerlingen reacties op gekregen. Een deel vond het heel eng, had gevoel van "ik weet echt niet hoe ik daarmee om moet gaan", en vond hierin eerder aanleiding om minder aandacht aan hem te besteden dan meer. Dat was vooral bij de jongens zo. Er waren er ook die zeiden "Het is ook een vreemde jongen, zegt bijna nooit wat". Een aantal meisjes had medelijden met hem. Toen heb ik geprobeerd duidelijk te krijgen "hoe voelt het nou wanneer iemand medelijden met je heeft?". Al pratende heeft de klas zo zelf het beeld geschetst hoe ze zouden willen dat er met hen omgegaan zou worden als hen zoiets overkwam.
Dat heeft in die klas wel ruimte gegeven, waardoor hij een plek heeft kunnen krijgen. Geen aparte aandacht meer, wel werd hij bij allerlei dingen zonder dat het opviel betrokken. Wat mensen die zo nu en dan eens bij hem langskwamen, dat heeft meegewerkt aan dat hele proces dat hij zich binnen de school geaccepteerd is gaan voelen.
Ik zei "langzamerhand", want hij heeft ook nog wel buien gehad dat het weer helemaal fout was; dan werd ik er meestal bij geroepen door andere leraren, of hij kwam zelf naar me toe. Ook met de leraar Frans kon hij het goed vinden, die heeft hem ook heel wat opgevangen. Uiteindelijk vond ik het heel leuk dat hij zei dat hij meer gehad had aan de opvang op school dan aan die van de psychiater: "Mensen die mij kennen hebben veel meer kunnen doen dan mensen die vanuit een bepaalde opvatting met me gingen praten". Dat laatste vond hij zo opgelegd, zo gewild, zo vanuit een bepaalde theorie je dingen willen aanpraten en niet echt luisteren wat er bij hem speelde.
Ik denk dat het heel belangrijk is dat er in school een paar mensen rondlopen waar je terecht kunt als je het gevoel hebt dat er iets fout met je gaat.'

Bij de interpretatie van alle tot nu toe gepresenteerde resultaten dienen we niet te vergeten dat over de leerlingen die na de suïcidepoging van school gegaan zijn niets bekend

is. Op het moment kan de mogelijkheid niet worden uitgesloten dat juist in deze groep veel 'probleemgevallen' aangetroffen kunnen worden.

Kijken we naar verandering in gedrag van anderen tegenover de suïcidale leerling, dan zien onze ondervraagden in de grote meerderheid van gevallen geen veranderingen, zowel bij leerlingen (81%) als bij leraren (78%). Voorzover veranderingen hebben plaatsgevonden en toegelicht worden, zijn dit vrijwel altijd veranderingen ten goede: van de kant van de klas wordt de leerling 'goed opgevangen', 'meer geaccepteerd' en 'wordt er meer contact gezocht'; van de kant van de docenten is er sprake van meer aandacht geven, een tolerante en beschermende houding en voorzichtiger en alerter omgaan met de betreffende leerling. Slechts in één geval bij de leerlingen werd gesproken van een sterke mate van onbegrip en vervelende reacties van de medeleerlingen en in drie gevallen was sprake van onbegrip van de kant van docenten.

4 *Discussie*

Terugkijkend naar de resultaten vallen twee dingen op: de indruk dat voor de meeste leerlingen hun suïcidepoging geen al te negatieve gevolgen heeft, en de terughoudendheid met betrekking tot het informeren van anderen (leerlingen, andere leraren) over een suïcidepoging.

Om met dit laatste te beginnen, terwijl bij een suïcide in een meerderheid van gevallen (een deel van) leraren en leerlingen op de hoogte gesteld zijn, werd bij suïcidepogingen in de overgrote meerderheid aan geen of slechts een enkele leraar of leerling informatie verstrekt. Gedeeltelijk komt dit doordat bij een suïcidepoging geen overlijden, hooguit een tijdelijke afwezigheid verklaard hoeft te worden, zodat de noodzaak tot een verklaring van het gebeurde bij suïcides groter is. Maar dat feit alleen kan de algemene terughoudendheid bij suïcidepogingen niet volledig verklaren. Een verdere verklaring kan gevonden worden in respect voor de privacy van de suïcidale leerling, angst om de leerling een stigma op te drukken.

Maar ook dit lijkt een onvoldoende verklaring. Privacy eerbiedigen en angst voor negatieve reacties van anderen zijn goede redenen voor discretie, maar wij hoorden leraren maar zelden over de mogelijke keerzijden van deze terughoudendheid: de (zeer reële) mogelijkheid dat de medeleerlingen langs andere wegen op de hoogte komen, waardoor er toch, en dan in een heimelijke sfeer, over de suïcide of suïcidepoging gepraat wordt, en de kosten van het met zich meedragen van het geheim van de suïcidale handeling voor de suïcidepoger zelf. De onderzoekers hebben de (in dit onderzoek niet 'hard' te maken) indruk dat ook *angst* van de kant van de ondervraagde leraren een belangrijke rol speelt, niet weten hoe men ermee om moet gaan, bang zijn om iets fout te doen tegenover de suïcidale leerling en angst om andere leerlingen 'op ideeën te brengen'.

Hieruit zou men overigens niet zonder meer mogen afleiden dat een suïcide of poging altijd aan de leerlingen medegedeeld zou moeten worden. Wel dat het ontbreken van een gezamelijke afweging door school, suïcidale leerling en ouders van alle voors en tegens van het bespreken van een suïcidepoging op school een optimale terugkeer van de leerling op school kan belemmeren, en voorts dat het 'uitlekken' van een niet medegedeelde suïcide bij medeleerlingen tot negatieve gevolgen kan leiden, waar de school dan op geen enkele manier op kan ingaan.

Voor wat betreft het effect van een suïcidepoging lijkt het zo te zijn dat bij de meeste leerlingen de suïcidepoging een eenmalig gebeuren in hun leven is, dat vaker positieve dan negatieve gevolgen lijkt te hebben. Leerlingen die een suïcidepoging gedaan hebben, worden slechts zelden geconfronteerd met afwijzing of spot van medeleerlingen of leraren; in een meerderheid van gevallen onderneemt de school activiteiten om de terugkeer van de leerling op school te vergemakkelijken; in het algemeen ontstaan door een suïcide of suïcidepoging geen ernstige problemen bij andere leerlingen en voor zover na een suïcidepoging gedragsveranderingen bij de suïcidepoger, de medeleerlingen of de docenten optreden, zijn dit in grote meerderheid veranderingen ten goede. De indruk dat voor de meeste suïcidepogers hun suïcidepoging niet tot nieuwe pogingen leidt, sluit aan bij de literatuur over suïcidaal gedrag, waarin herhaaldelijk naar voren komt dat voor ± 85% van de suïcidepogers de poging een één-

malige episode blijft. Diekstra (1984) spreekt in dit geval over een constructieve suïcidepoging. Of de school hierbij een positieve dan wel negatieve rol speelt, is op basis van onze gegevens niet te zeggen.

Dit relatief gunstige beeld behoeft echter een aantal kanttekeningen. Zo is er een grote groep suïcidale leerlingen, waarbij de suïcidepoging weliswaar geen negatieve, maar ook geen positieve veranderingen lijkt te bewerkstelligen, noch in de situatie van de leerling zelf, noch in de wijze van omgaan met de leerling door anderen. Verder is er een minderheid, waarvan de situatie verslechtert na de poging en die mogelijk daarom een hoog risico op recidive heeft. Bovendien keert 20 procent van de suïcidepogers niet meer op school terug, zodat een aanzienlijk deel 'dropout' wordt. Hoewel de mogelijke redenen hiervoor uit dit onderzoek niet duidelijk naar voren komen, lijkt er reden te zijn tot zorg over deze groep. Het is bovendien niet onwaarschijnlijk dat de hier gepresenteerde gegevens een *geflatteerd beeld* geven. Daarbij kunnen de volgende factoren een rol hebben gespeeld.

Op de eerste plaats moet benadrukt worden dat alle informatie over suïcidaal gedrag in de schoolsituatie *vanuit het perspectief van de docent* beschreven is. De manier waarop leerlingen (suïcidepogers of medeleerlingen) tegen de zaak aankijken is in dit onderzoek niet aan de orde gekomen. Het zal duidelijk zijn dat hun verhaal een totaal ander beeld zou kunnen geven dat dat van de leraren. Leerlingen kunnen waarschijnlijk veel meer over de reacties van de klas zeggen dan leraren dat kunnen, omdat juist de wat meer subtiele interacties tussen leerlingen zich maar al te vaak aan het blikveld van een leraar onttrekken. Het is evenzeer aannemelijk dat soms een en dezelfde interactie door leraren en leerlingen totaal verschillend wordt bekeken, bijvoorbeeld een hulpvaardig uitgestoken hand van een leraar die door leerlingen als achterhaald gezeur wordt waargenomen, een suïcidale leerling die signalen uitzendt en ziet dat die niet opgepakt worden door de docent, enzovoort. Voor een representatief beeld is het nodig om in onderzoek ook leerlingen, zowel suïcidepogers als klasgenoten te betrekken. In het kader van dit onderzoek bleek dit (nog) niet mogelijk vanwege bezwaren van de zijde van de Hoofdinspectie Geestelijke Volksgezondheid.

Op de tweede plaats is het waarschijnlijk dat bij een zo beladen onderwerp als suïcidaal gedrag *sociale wenselijkheid* een rol kan spelen bij de beantwoording van vragen. Voor een deel gaat het om beschrijvingen van het eigen gedrag in een situatie waarin falen of het missen van kansen verstrekkende gevolgen kan hebben. Een zeker zelfbescherming, een neiging om een voor zichzelf zo aanvaardbaar mogelijk beeld te schetsen, juist daar waar misschien fouten zijn gemaakt, lijkt niet onaannemelijk. Over het bestaan en de ernst van deze mogelijke vertekening bezitten we geen informatie, omdat geen controle aan de 'objectieve werkelijkheid' of aan de perceptie van anderen in de onderzoeksopzet mogelijk was.

As derde voorbehoud noemen we de problemen rondom *zelf-selectie* door de ondervraagden en de *representativiteit* van de suïcidale handelingen in het onderzoek. Om bekend te worden bij de onderzoekers, moest een suïcidale handeling ten minste aan de volgende voorwaarden voldoen:

- de suïcidale handeling moet op de een of andere manier bekend worden bij een docent; hier spelen kwaliteit en kwantiteit van de communicatie met de betreffende leerling, dan wel diens ouders of medeleerlingen, een belangrijke rol;
- eenmaal bekend bij een personeelslid, dan moet de informatie over de suïcidale handeling doorgegeven worden aan de invuller van de vragenlijst; hier is de interne communicatie binnen de school van belang;
- is de invuller van de vragenlijst op de hoogte, dan nog moet hij/zij bereid zijn om deze informatie aan de onderzoekers door te spelen; hier speelt de mate waarin men openheid nastreeft, bereid is om de 'vuile was' buiten te hangen, een belangrijke rol.

Al deze voorwaarden hebben als effect dat suïcidepogingen van de meest teruggetrokken of zich isolerende leerlingen de minste kans hebben om opgemerkt te worden, en dat scholen die geneigd zijn tot meer openheid in de communicatie met leerlingen en tussen leraren een grotere kans hebben een suïcidale handeling te melden. In beide gevallen zou een te optimistisch beeld ontstaan, zowel wat betreft de toestand van de suïcida-

le leerlingen als wat betreft de wijze waarop de scholen omgaan met suïcidaal gedrag.

Het een en ander betekent dat de centrale vraag van het onderzoek, hoe gaan scholen om met suïcidaal gedrag van leerlingen, slechts ten dele en onder verschillende voorbehouden beantwoord kon worden. Veel meer dan een eerste verkenning is het niet geworden, maar er is ook niet meer te verwachten bij een zo onontgonnen en moeilijk te ontginnen onderzoeksterrein.

Ten slotte kan men de vraag stellen wat deze onderzoeksresultaten voor *praktische consequenties* kunnen of moeten hebben voor de wijze waarop scholen met suïcidaal gedrag omgaan. De beantwoording van deze belangrijke vraag is echter mede afhankelijk van het antwoord op een andere vraag, namelijk: *Welke taken vinden leerkrachten dat zij hebben met betrekking tot preventie van suïcidaal gedrag of het opvangen van de gevolgen hiervan, en wat voor knelpunten ervaren zij hierbij?*

In een vervolg op dit artikel zal getracht worden deze laatste vraag te beantwoorden, om aansluitend te bespreken wat de consequenties van de onderzoeksresultaten kunnen zijn voor de omgang van scholen met dit vraagstuk.

Literatuur

Diekstra, R. F. W., *Over Suïcide. Zelfdestructie, Zelfbehoud en Hulpverlening.* Alphen a/d Rijn / Brussel: Samson, 1981.

Diekstra, R. F. W., On the Epidemiology of Suicide Attempts in the EEC. In: V. Mendlewitz (Ed.), *New Trends in Suicide Prevention,* Bibliotheca Psychologica. Basel: Karger, 1982.

Diekstra, R. F. W., *De Opgroeiende Dood: Zelfdoding onder Jongeren.* Baarn: Ambo, 1984.

Diekstra, R. F. W., & K. Hawton, *Suicide in Adolescence.* Dordrecht/Boston: Nijhoff Int. Publ., 1986.

Grob, M. C., A. A. Klein & S. V. Eisen, The Role of the High School Professional in Identifying and Managing Adolescent Suicidal Behavior. *Journal of Youth and Adolescence,* 1983, *12,* (2).

Kerkhof, A., *Suicide en Geestelijke Gezondheidszorg.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.

Leeden, B. I. van der, R. F. W. Diekstra, P. de Heus, B. J. M. Moritz & M. Oudshoorn, *Suïcidaal Gedrag van Leerlingen in het Voortgezet Onderwijs. Een Onderzoeksverslag.* Leiden: Vakgroep Klinische Psychologie, 1984.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Opleidingen Lager Beroeps Onderwijs 1981-1982.* Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982a.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Opleidingen Middelbaar Beroeps Onderwijs 1980-1981.* Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982b.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen & Centraal Bureau voor Statistiek, *Lijst van Scholen van het Voortgezet Onderwijs en Statistische Uitkomsten 1 september 1981, Dagscholen voor VWO, HAVO en MAVO (incl. Middenschool).* Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982c.

Parnham, G. T., *New Yersey's School Pioneer. A Statewide Suicide Program.* Paper presented to the XIIth IASP Conference, Caracas, 1983.

Ross, C. P., *Teaching Children the Facts of Life and Death. Suicide Prevention in the Schools.* Paper presented to the XIIth IASP Conference, Caracas, 1983.

Curricula vitae

Heus, P. de, de universitair docent Vakgroep Sociale en Organisatie Psychologie, R.U. Leiden.

Diekstra, R. F. W., hoogleraar Klinische Psychologie, R.U. Leiden.

B. J. van der Leeden, universitair docent Vakgroep Klinische Psychologie, R.U. Leiden.

Adres: Vakgroep Klinische Psychologie R.U. Leiden, Postbus 9509, 2300 RA Leiden.

Manuscript aanvaard 9-1-'86

Summary

Heus, P. de, R. F. W. Diekstra, B. J. van der Leeden. 'Suicidal behaviour among students in secondary education: incidence and characteristics'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 218-227.

In connection with 21 suicides and 255 suicide attempts of pupils from secondary schools in The Netherlands, teachers answered questions about how the school copes with those suicidal behaviours. The importance of questions like these lies in the possibility of suicide prevention that important institutions like schools might have. One result of this research is that teachers were very reluctant to talk to others about suicidal behaviours. This reluctance is stronger in talking to pupils than in talking to colleagues, and more pronounced with suicide attempts compared with completed suicides. Other results are that suicide attempts seldom lead to rejection from teachers or other pupils, that suicidal acts seldom lead to problems of other pupils, and that changes in behaviour following a suicide attempt are in a majority of cases described as adaptive. Some questions about the validity of the results must be raised however, because of the restriction to teachers' opinions, social desirability problems, and problems of representativity of suicidal behaviours and respondents. All results should be looked at as preliminary.

Opleiding van onderwijsgevenden: een probleemverkenning

1 *Inleiding*

Door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) is een probleemverkenning Opleidingen Onderwijsgevenden uitgevoerd. Een probleemverkenning omvat "een gedocumenteerd overzicht van de relevante (d.w.z. bruikbaar onderzoek op opleverend), onderzoekbaar geachte (en dus aanbesteedbare) hulpvragen binnen een bepaalde programmalijn alsmede aanwijzingen met betrekking tot het soort onderzoek dat bij de onderscheiden vragen het adequaatst geacht wordt. Het gaat hierbij steeds om praktische problemen, die beleidsmakers, ontwikkelaars, begeleiders, onderwijsgevenden etc. ontmoeten of hebben ontmoet bij de realisatie van een bepaald veranderingsdoel en/of bij het wegnemen van een ongewenste situatie in een rond het onderwijs" (SVO, 1984).

Een dergelijke probleemverkenning op het terrein van de opleidingen voor onderwijsgevenden komt op een moment dat de opleidingen geconfronteerd worden met een veelheid van externe ontwikkelingen: vanuit het overheidsbeleid, vanuit het onderwijsveld waarvoor opgeleid wordt, vanuit de samenleving en vanuit de demografische samenstelling van de bevolking. Een aantal van deze ontwikkelingen willen we hier kort memoreren.

1. *Professionalisering van de opleiding*
   In de laatste twee decennia is de overheid steeds meer gaan inzien dat voor een goede uitoefening van het leraarsberoep meer nodig is dan alleen vakinhoudelijke kennis. Vakinhoudelijke en didactische voorbereiding dienen in voortdurende samenhang en wisselwerking aan de orde te komen. Tegen deze achtergrond zijn de laatste jaren verschillende opleidingen geherstructureerd. In de Wet op het Hoger Beroepsonderwijs (WHBO) heeft deze professionalisering een wettelijk fundament gekregen.
2. *Deugdelijkheidsbewaking*
   Het streven naar professionalisering uit zich de laatste tijd in een grotere zorg voor de deugdelijkheidsbewaking. De overheid heeft voor de kwaliteit van het onderwijs aan lerarenopleidingen een dubbele verantwoordelijkheid: voor de kwaliteit van het onderwijs als zodanig en vanwege het feit dat de opleiding een belangrijk instrument is bij het vorm geven aan de zorg voor de kwaliteit van het onderwijs waarvoor de lerarenopleidingen onderwijsgevenden opleiden. Vandaar dat de overheid steeds meer overgaat tot het geven van inhoudelijke voorschriften voor de eindtermen van de opleiding.
3. *Schaalvergroting, taakverdeling en concentratie (STC)*
   Door de economische neergang is het budget voor onderwijs steeds meer onder druk komen te staan. De z.g. STC-operatie moet leiden tot een efficiëntere inrichting en tot een structurele versterking van het hoger beroepsonderwijs. In plaats van een veelheid van naast elkaar staande instituten moet een beperkt aantal grote multi-sectorale instellingen ontstaan, d.w.z. instellingen die meerdere sectoren van HBO omvatten. In deze operatie dienen de opleidingen positie te kiezen.
4. *Ontwikkelingen in het betreffende onderwijsveld*
   De vormgeving van de opleidingen is mede afhankelijk van de ontwikkelingen in het onderwijs waarvoor leraren worden opgeleid. Basisonderwijs, speciaal onderwijs hebben net belangrijke wijzigingen ondergaan, de ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs hebben nog geen voorlopig eindpunt bereikt.
5. *Terugloop van studentenaantallen*
   Sommige opleidingen worden geconfron-

Pedagogische Studiën 1986 (63) 228-234

teerd met een forse terugloop van de studentenaantallen. Deze terugloop hangt samen met de daling van het leerlingenbestand in het basis- en voortgezet onderwijs en met een overschot aan leraren op de arbeidsmarkt. Een structureel tekort aan bevoegde leraren bestaat echter voor vele technische vakken in het beroepsonderwijs.

Door deze ontwikkelingen zijn de opleidingen onder druk komen te staan. Wanneer verderop gesproken wordt over knelpunten en ervaren problemen, dan dienen deze mede tegen bovenstaande achtergronden geplaatst te worden.

2 *Opzet van de probleemverkenning*

Er zijn ongeveer 12 verschillende opleidingen voor leraren, die tezamen 23 opleidingen omvatten (vergl. ARVO-I, 1982; HBO-Raad, 1982/83). Gezien de korte looptijd van de probleemverkenning (november 1984 - april 1985, deeltijds) was het onmogelijk al deze opleidingen te bestrijken. Besloten werd de opdracht te beperken tot de PABO, NLO, Lerarenopleidingen Technisch Beroepsonderwijs, MO-Opleidingen (Lerarenvariant) en de opleidingen Speciaal Onderwijs. Aangenomen werd dat de problemen en knelpunten die spelen binnen deze opleidingen ook enige geldigheid zouden hebben voor de andere opleidingen.

Bij de uitwerking van de probleemverkenning is als volgt te werk gegaan. Allereerst is een lijst opgesteld van organisaties, instanties en personen uit het opleidingsveld en de overheid die als informanten konden dienen bij het inventariseren van onderzoekswensen en onderzoeksvragen. Deze zijn vervolgens aangeschreven en uitgenodigd voor een gesprek. De meeste instanties en/of personen hebben hier welwillend op gereageerd. De gesprekken met de informanten hebben plaats gevonden in de periode november 1984 – maart 1985.

In totaal werden 31 interviews gehouden bij 55 personen. De verdeling van de informanten uit de diverse organisaties was als volgt: 18 uit het opleidingsveld, 9 uit de besturenorganisaties, 6 uit de onderwijsorganisaties, 5 uit de adviesorganen, 12 uit de verzorgingsinstellingen, 3 uit het overheidsbeleid en 2 uit de inspectie. Het aantal personen met wie een interview werd gehouden varieerde van 1 à 3. Deze interviews waren vooraf niet gestructureerd: de informanten dienden zelf de onderzoeksvragen aan te dragen (vrije interview-methode).

Elk gesprek is uitgewerkt in een protocol waarbij de onderzoeksvragen gerubriceerd zijn onder bepaalde thema's. Dit is door de twee probleemverkenners op onafhankelijke wijze gedaan. Deze protocollen zijn vervolgens onderling uitgewisseld en vergeleken op volledigheid. Het dubbel protocolleren en de onderlinge toetsing is alleen toegepast bij die gesprekken waar beide probleemverkenners bij betrokken zijn geweest. Deze werkwijze is voornamelijk gevolgd in het begin van de probleemverkenning om een op elkaar afgestemde aanpak en gemeenschappelijke visie te krijgen. Ruim de helft van de gesprekken is dubbel geprotocolleerd. De latere gesprekken zijn, na gebleken overeenstemming in protocollering en rubricering en vanwege het arbeidsintensieve karakter, over de probleemverkenners verdeeld naar regio en belangstelling.

Bij de verwerking van de gegevens van de gesprekken hebben de beide probleemverkenners de genoemde onderzoeksvragen op onafhankelijke wijze gesorteerd in hoofd- en deelrubrieken en vervolgens vergeleken. De verkregen indeling in 7 hoofdrubrieken vertoonde een hoge mate van overeenstemming. Vervolgens is een indeling gemaakt voor de verwerking van de gegevens en zijn de genoemde onderzoeksvragen en -wensen uitgeschreven (zie par 3.). Het verslag van de gespreksronden is vervolgens aan een achttal gesprekspartners voorgelegd ter toetsing en correctie ('member check').

Naast informatie uit gespreksronden is ook gebruik gemaakt van informatie uit (concept)-beleidsnotities en de bijbehorende commentaren, verslagen van CCOO-vergaderingen, de uitgebrachte adviezen en rapporten van allerlei raden en adviesorganen, onderzoeksrapporten, relevante tijdschriften.

In het navolgende worden de 7 probleemgebieden schetsmatig weergegeven. Voor de meer uitgebreide beschrijving, inclusief de daaraan gekoppelde onderzoeksvragen wordt verwezen naar Tillema & Veenman (1985).

3 *Probleembeschrijving*

3.1 *Opleidingen en hun externe omgeving*

Opleidingen worden beïnvloed door ontwikkelingen in hun externe omgeving. Een sterke invloed gaat uit van de ontwikkelingen in het overheidsbeleid. De opleidingen zijn op dit moment alle betrokken in een proces van herstructurering. Voor sommige opleidingen is dat een recent verschijnsel, andere kennen reeds enkele jaren een voortdurende confrontatie met nieuwe regelgeving.

In aansluiting op de fusie en integratie van OK- en PA-instellingen tot PABO's is door het beleid een aantal aandachtspunten geformuleerd die de komende jaren aan de orde zijn.

1. Een brede inzetbaarheid van afgestudeerden wordt verlangd. Nieuwe eisen die aan de leraarstaak worden gesteld (vanwege maatschappelijke ontwikkelingen en verbreding van het taakgebied waarop de leraar werkzaam is – bijvoorbeeld onderwijs aan 4-12 jarigen) – verlangen een flexibele en meervoudige inzetbaarheid.
2. Het goed functioneren in het beroep vereist van de opleiding een grondige voorbereiding van aanstaande leraren op dat beroep. Ontwikkelingen in het onderwijsveld waarvoor opgeleid wordt zouden dan ook veel sneller weerklank moeten vinden in de opleidingsprogramma's.
3. De docentenformatie is eęn middel om de kwaliteit van de opleiding te sturen. Nu wordt echter een krappe formatieregeling gehanteerd waarvan velen vinden dat deze het opleidingsonderwijs niet ten goede komt.
4. Voorschriften voor eindtermen van de opleiding kunnen richting geven aan de instituutswerkplanontwikkeling waaraan de opleidingen uitwerking moeten geven. Het is echter ook mogelijk dat door teveel aan sturing door de overheid, het eigen karakter van de opleidingen in gevaar wordt gebracht.
5. Bij de invoering van de PABO zijn ondersteunende maatregelen getroffen die bijdragen tot een goed functionerende opleiding (versterking van het management). De vraag is echter welke ondersteuning van opleidingen geboden is om deze slagvaardig te kunnen laten reageren op ontwikkelingen vanuit het beleid en in het onderwijsveld.

Ten aanzien van de NLO spelen soortgelijke aandachtspunten als bij de PABO. Verder kent men er aandacht voor specifieke thema's zoals het onderwijsvoorrangsbeleid en het emancipatiebeleid.

De meest invloedrijke ontwikkeling voor de opleidingen op dit moment is ongetwijfeld de STC-operatie. Deze heeft consequenties voor de structuur van de opleiding. Behalve veranderingen in de bestuurlijke en organisatorische vormgeving van de instellingen (bijvoorbeeld instellingsgrootte) zijn minstens zo belangrijk de gevolgen voor instituutswerkplanontwikkeling, innovatie en onderwijskundige vormgeving van het opleidingsonderwijs.

De relatie van de opleiding met het onderwijsveld is afhankelijk van de betrokkenheid van de opleiding bij het onderwijsveld. Opleidingsprogramma's, meer dan voorheen, zullen afgestemd moeten zijn op de beroepseisen en gebruik moeten maken van feed-back informatie uit het onderwijsveld. Daarbij is het een open vraag in hoeverre de opleiding op het onderwijsveld vooruit moet lopen door nadrukkelijk aandacht te besteden aan de vernieuwing van het onderwijs. Het lijkt erop dat wederzijdse uitwisseling van deskundigheden (vanuit de opleiding en vanuit de school) tot voordeel is van beide, waarbij opgemerkt moet worden dat de contacten tussen opleiding en scholen verdere verbetering behoeven.

Ook de relaties tussen de opleidingen zelf kunnen worden versterkt. De verschillende typen opleidingen verkeren ten opzichte van elkaar in een zeker isolement. Dit betekent dat men nog nauwelijks gebruik maakt van elkaars know-how. Wellicht speelt daarbij een rol dat nog onvoldoende bekend is wat de overeenkomsten en verschillen zijn in opleidingsdidactiek en -programma's.

Bij het opstellen van netwerken van samenwerking en uitwisseling dienen ook de verzorgingsinstellingen een rol te spelen. Voor de hand ligt de samenwerking op het gebied van nascholing. Maar ook het gebruik van ondersteuning ter verhoging van de kwaliteit van de opleiding vormt een onderwerp voor nauwere samenwerking. Verschillende vormen van samenwerking tussen opleiding en verzorging zijn in ontwikkeling (ROPO's, relaties tussen PABO-OBD's in verband met nascholing). Het is van belang de ervaringen met deze samenwerking te gebruiken.

3.2 *De in- en uitstroom van studenten*

De opleidingen hebben de laatste jaren te maken gehad met een sterke terugloop in het aantal studenten, samengaand met een slechte beeldvorming over de opleidingen en een gering toekomstperspectief voor de afgestudeerde op het vinden van een baan als leraar. Er bestaat in de opleidingen grote zorg over de kwaliteit van de instroom. Nu al zal zijn er voor de opleidingen in de technische beroepen tekorten aan vakbekwaam opgeleide docenten. Binnen enkele jaren bestaat er een tekort aan leraren voor het basis- en voortgezet onderwijs. Naast de geringe instroom is er het probleem van de kwaliteit van de huidige instroom. Er wordt geklaagd dat de student te weinig gemotiveerd is (parkeerstudie), te weinig beschikt over een adequaat vakkenpakket (ontbreken van wiskunde). Daarbij komt dat onbekend is op grond van welke motieven de huidige student kiest voor een opleiding tot leraar, waardoor het moeilijk wordt om in het opleidingsprogramma rekening te houden met de specifieke kwaliteiten en mogelijkheden waarover een student beschikt.

De instroomproblematiek is in hoge mate opleidingsspecifiek. Er spelen andere problemen voor MO-opleidingen of opleidingen in de technische beroepen dan voor opleidingen speciaal onderwijs of basis- en voortgezet onderwijs. Vooral de deeltijdopleidingen met speciale instroom kennen aparte problemen: studenten hebben meestal een baan: de opleiding wordt gevolgd ter persoonlijke ontplooiing of ter verbetering van kansen op de arbeidsmarkt. Dit vergt van de opleidingen een sterke afstemming van het programma op de wensen en behoeften van de student – vaak resulterend in de aanbieding van een specialistisch, op een specifieke vraag toegesneden cursusprogramma. In de deeltijdse lerarenopleiding voor het technisch beroepsonderwijs heeft men bovendien te maken met verschillen in kwantiteit en kwaliteit van de opgedane praktijkervaring van studenten. De instroom is hier al sterk verschillend (HAVO-MTS-HTS abituriënten en zij die instromen via het leerlingwezen).

Omdat de instroomprofielen per opleiding zo verschillend zijn en men tegemoet wil komen aan deze verschillen wordt meer en meer overwogen om individuele studiecontracten af te sluiten of het onderwijs volgens een modulair systeem meer flexibel te maken. Het veronderstelt wel dat men moet kunnen beschikken over een set van instaptoetsen en voldoende differentiatie-maatregelen in de opleiding (meer en qua omvang kleinere studieonderdelen) wat een beslag zal leggen op de docentenformatie.

Wat geldt voor het opleidingsspecifiek karakter van de instroom geldt ook voor de uitstroom: tussen opleidingen zijn grote verschillen in problematiek. Wel is gemeenschappelijk dat alle opleidingen het adequaat functioneren in het beroep zien als indicator voor de zinvolheid van opleidingsprogramma's. Bij de MO-opleidingen wordt dan in eerste instantie gelet op de eisen die vanuit het bedrijfsleven worden gesteld. De vraag is dan ook hoe afgestudeerden functioneren in het maatschappelijk leven. Bij afgestudeerden van opleidingen in de technische beroepen gaat het vooral om de aandacht voor de technische vakbekwaamheid en de rol die praktische ervaring heeft voor het functioneren in het bedrijfsleven.

De waardering die er bestaat voor de afgestudeerden levert een belangrijke indicatie op over het succes van de opleiding. Voor de opleidingen tot leraar in basis- en voortgezet onderwijs is een belangrijke indicator de wensen van het onderwijsveld ten aanzien van specifiek opgeleide studenten en de overeenstemming die er bestaat tussen het opleidingsprogramma en de beroepseisen die vanuit het veld worden geformuleerd. Wat dit aangaat bestaat er over en weer grote onduidelijkheid.

Een functionele taakanalyse van het leraarsberoep wordt hierbij gemist. Steeds meer wordt ervaren dat afgestudeerden van een lerarenopleiding niet als leraar werkzaam zijn, maar terechtkomen in andere functies. Het civiel effect van de opleiding zou wel eens een belangrijke factor kunnen vormen voor de beoordeling van opleidingsprogramma's.

Wel moet bedacht worden dat thema's of bekwaamheden die vanuit afnemerszijde worden aangedragen niet volledig de opleidingsinhouden kunnen bestempelen. Daardoor zijn er teveel verschillende visies op wat de opleiding moet kunnen bieden.

3.3 *De kwaliteit van de opleiding*

De kwaliteit van het opleidingsonderwijs, de

kwaliteit van het management en de opleidingsorganisatie, de kwaliteit van de opleiders zijn thema's die in toenemende mate aan belang winnen. De opleidingen bevinden zich in een situatie waarin de eigen functionaliteit moet worden aangetoond.

Vanuit het beleid wordt als belangrijk instrument voor de kwaliteitsverbetering aangedragen het formuleren van eindtermen. Opleidingen gaan ertoe over instellingswerkplannen op te stellen waarin op concrete wijze uitwerking wordt gegeven aan voorschriften voor eindtermen. De moeilijkheid is evenwel om algemene voorschriften concreet en zichtbaar te maken in de opleidingsprogramma's. Wil het instellingswerkplan geen leeg document zijn dan zal bij de ontwikkeling van een IWP aandacht moeten worden besteed aan: a) de uitgangspunten, visies en identiteit van de opleiding; b) de categorisering van handelingsbekwaamheden waarover de student moet beschikken; c) de concretisering ervan in opleidingsinhouden en -methoden. Daarbij moet voor ogen worden gehouden dat de opleiding rekening dient te houden met de cultureel-maatschappelijke ontwikkelingen.

Wat dit aangaat dienen er in het IWP belangrijke keuzen te worden gemaakt: bijvoorbeeld hoe specifiek of hoe breed dient de student bekwaamheden te verwerven; in hoeverre moet in de opleiding al aandacht worden besteed aan thema's als onderwijsvoorrang, zorgverbreding en waarin uit zich dat – diagnostiserend onderwijzen, vakspecifieke bekwaming – ?; hoe kunnen vanuit opleidingsperspectief leerstofgebieden afgebakend worden, hoe verhoudt zich bekwaamheid met meervoudige bevoegheid? Met name het probleem van het bekwaamheidsniveau van studenten in verschillende leerstofgebieden staat in veel opleidingen centraal. Opleidingsmodellen staan ter discussie waarin specialisatie òf vroeger òf later in de opleiding wordt geïntroduceerd.

Kwalitatief goed onderwijs veronderstelt dat het onderwijs doelmatig en functioneel is ingericht. Dit verlangt van de opleidingen dat prioriteiten worden gesteld. In andere bewoordingen: welke kennis is in de opleidingen relevant voor de vakgebieden in functie van het leraarschap? Is de opleidingsinhoud gericht op specifieke functies en taken in het beroep?

Weten welke bekwaamheden belangrijk zijn impliceert nog niet dat men weet hoe deze bekwaamheden moeten worden aangeleerd. De vraag is dan ook wanneer (in opleiding of in nascholing) op welke onderdelen (eindtermen van de opleiding) en langs welke methoden (opleidingsdidactiek) vaardigheden worden ontwikkeld.

Verhoging of het op peil houden van de kwaliteit van de opleiding vereist regelmatige evaluatie. Evaluatie van vorderingen vereist een zekere consensus over de minimale doelen die bereikt moeten worden. De vraag is dan ook hoe vorderingen worden geregistreerd en hoe deugdelijk is de toetsing. Daarnaast vraagt programma-evaluatie (formatieve en periodieke evaluatie van opleidingsprogramma's) door de herstructurering van verschillende opleidingen de volle aandacht. Voor de opleidingen technische vakken aan de NLO-Eindhoven is in de experimenteerperiode een omvattende evaluatie gepland.

Van groot belang voor een kwalitatieve opleiding is de professionaliteit van het opleidingsteam. Dit heeft niet alleen betrekking op de deskundigheid van de opleiders zelf, maar ook op het vermogen van de opleiding gebruik te maken van ondersteunende instellingen en de capaciteit om behoeften aan professionalisering te formuleren.

Nu al wordt gesignaleerd dat het docentencorps sterk vergrijst en een relatie wordt gelegd met het gering vermogen van de opleidingen om nieuwe ontwikkelingen op opleidingsdidactisch gebied te incorporeren. Nieuwe werkwijzen als modulair onderwijs, probleemgestuurd onderwijs, thematisch onderwijs verlangen concrete realiseringen. Nieuwe begeleidingsmethodieken vragen aan docenten behalve dat zij 'bijblijven' een grotere mate van specialisering.

3.4 *De praktische vorming*

De praktische oefening van aanstaande leraren vindt plaats deels in het instituutpracticum (IP), deels in oefenscholen via het schoolpracticum of stage (SP). Velen beschouwen het SP als het belangrijkste onderdeel van de opleiding. De inrichting van de praktische vorming verschilt sterk tussen de typen opleidingen. Sommige opleidingen hebben korte gespreide stages, andere daarentegen kennen lange aaneengesloten perio-

den van oefening. Ook de verhouding tussen IP en SP verschilt, evenals de beoogde leerervaringen die men met de praktische vorming nastreeft. De consequenties van deze verschillen in inrichting blijken nog onvoldoende verkend: het zou inzicht op kunnen leveren over de integratie van theorie en praktijk.

De kwaliteit van de praktische vorming is sterk afhankelijk van de stageplaatsen. In de technische opleidingen is in discussie wat de functie van bedrijfsstages is. In de andere opleidingen is de rol en functie van de schoolpracticumdocent of mentor aan de orde, waarbij de afstemming theorie-praktijk ofwel opleiding-oefenschool op de voorgrond staat.

3.5 *Vormgeving en organisatie van de opleiding*

De opleidingen zien zich gesteld voor het probleem om nieuwe oplossingen te vinden voor de veranderde eisen en ontwikkelingen die de opleidingen raken (herstructurering, regelgeving, afstemming op het onderwijsveld). Zoals uit het voorgaande valt op te maken, heeft dat consequenties voor differentiatie in de opleiding (al of niet brede inzetbaarheid) en voor specialisatie (de te kiezen leerstofgebieden) in de opleiding.

Ook wordt van de opleiding verlangd dat nieuwe wegen worden ingeslagen op opleidingsdidactisch gebied (voortkomend uit de verandering van de opleiding, maar deels ook door de veranderde eisen uit het onderwijsveld en van studentenzijde). Van opgeleide leraren wordt een grotere flexibiliteit, innovatievermogen naast nieuwe vaardigheden verlangd die via het opleidingsonderwijs voorbereid moeten zijn. Daarenboven wordt voortdurend om oplossingen gevraagd voor de afstemming van theorie en praktijk. Vernieuwingen in opleidingsdidactiek worden in verschillende opleidingen onder verschillende benamingen uitgewerkt. Enige afstemming en onderlinge verspreiding van ervaringen zouden dat proces van interne vernieuwing steunen.

In veel opleidingen is het probleem hoe veranderingen gedragen en gecontinueerd worden door een team van docenten zodat vernieuwingen ook blijvend geïmplementeerd kunnen worden in de opleiding. In zekere zin komt veel neer op het management van de opleiding, dat wil zeggen: het in staat zijn om de professionalisering van de opleiding via besluitvorming en samenwerking te sturen.

3.6 *Nascholing*

Vanuit het onderwijsbeleid wordt een toenemend beroep gedaan op nascholing als een instrument om onderwijsveranderingen tot stand te brengen. De plaats van de opleidingen in dat geheel is nog onzeker door een gebrek aan faciliteiten en structurele inbedding van de nascholing in opleidingsinstituten. Erkend wordt dat nascholing een geografische en sociale nabijheid van de opleidingen verlangt (vooral met betrekking tot het basisonderwijs). Dit vereist ook weer samenwerking met de verzorgingsinstellingen (als OBD en LPC). We zien dat over en weer de contacten geïntensiveerd worden.

Het formuleren van een afgestemd geheel aan nascholingscursussen vormt op dit moment één van de belangrijkste problemen. Het cursusaanbod is erg verspreid en verschillend van kwaliteit en bovendien nog onvoldoende gericht op de onderwerpen waaraan behoefte bestaat of die leraren in het onderwijsveld nodig hebben voor hun beroepsfuctioneren. In dit verband zou verwacht mogen worden dat instellingen deskundigheid opbouwen rond specifieke nascholingsthema's, waardoor een zekere specialisering van de opleiding kan ontstaan. Ook de professionaliteit van de nascholers zou voor de naam van de opleiding een belangrijk gegeven moeten zijn. Toch zien we nog nauwelijks een gericht beleid en planning van de zijde van de opleidingen. De urgentie ervan wordt ook aangetoond door de – naar het schijnt – steeds geringer wordende enthousiasme en deelname van leraren aan bepaalde cursussen. Naast het gebrek aan geschikte faciliteiten voor nascholing ligt dat mede aan de geringe afstemming van vraag en aanbod. Specifieke behoeften-inventarisaties voor verschillende doelgroepen, naast verbetering van de kwaliteit van de nascholing zijn op zijn plaats.

De relatie tussen de opleiding en de afnemende school is voor nascholing van eminent belang. Nascholing zal immers rekening dienen te houden met de overgangssituaties waarin de school zich bevindt. In dat verband wordt veelvoudig de vraag gesteld of de

opleidingen wel voldoende gelijke tred houden met de ontwikkelingen in het onderwijs. Met andere woorden, sluiten de cursussen wel aan op de knelpunten en ontwikkelingen van de school?

Behalve visie, programmering en verbeterde samenwerking lijkt een ander probleem te zijn dat de opleidingen onvoldoende uitwerking hebben gegeven aan soorten nascholing die voor specifieke doeleinden geschikt zijn. Teamgerichte of schoolgerichte nascholing is veelbesproken maar nauwelijks uitgewerkt en gebruikt. Via onderzoek kan bepaald worden hoe bepaalde vormen van nascholing functioneren en of gekozen vormen geschikt zijn om bepaalde vaardigheden aan te leren.

3.7 *Speciale aandachtsgebieden*

Tot slot, enkele probleemgebieden die de speciale zorg en de aandacht van de opleidingen hebben: de plaats en functie van de vakdidactiek, de uitwerking van een vakdidactiek voor de technische leerstofgebieden, de vormgeving van het informatica-onderwijs, de leerlingbegeleiding en het onderwijsvoorrangsbeleid.

4 Discussie

Bovenstaande probleemgebieden, die mede samenhangen met de eerder geschetste ontwikkelingen in de externe en interne omgeving van de opleidingen, dienen eveneens bekeken te worden vanuit de nieuwe zakelijkheid die onze huidige tijd kenmerkt. In deze nieuwe zakelijkheid neemt het rendementsdenken een grote plaats in. Vanuit dit denken komt de grote aandacht voort voor de kwaliteit van het onderwijs. Deze staat momenteel ter discussie (zie o.a. de jaarlijkse memorie van toelichting bij de onderwijsbegroting en de nota van de ARVO-I van mei 1985). Hierbij gaat het niet alleen om de kwaliteit van de opleidingen. Ook de kwaliteit van het basis- en voortgezet onderwijs staat ter discussie. Hiervan getuigen de recente onderzoeksuitkomsten over de leer- en taalvaardigheid van de leerlingen. M.a.w., de zorg vanuit de kwaliteit van de opleidingen dient vanuit een breder perspectief benaderd te worden dan alleen vanuit de opleidingen. Ook reikt de problematiek verder dan ons land. In internationaal verband worden eveneens kritische geluiden geuit over de kwaliteit van het onderwijs of de scholen (o.a. in A nation at risk, 1983; Goodlad, 1984; Clark, 1984). De opleidingen nemen in deze discussie een kwetsbare positie in omdat zij indirect verantwoordelijk worden gehouden voor de kwaliteit van het onderwijs waarvoor zij leraren opleiden. Vandaar dat gepleit wordt voor het met kracht ter hand nemen van de onderwijskundige vernieuwing in de opleidingen (ARVO-I, 1982; ARBO, 1984).

In de probleemverkenning zijn de aanwezige knelpunten, ontwikkelingen en praktische problemen die personen in het onderwijsveld ondervinden beschreven. Aldus bevat het een 'state-of-the art' overzicht. Tevens zijn onderzoeksvragen geïdentificeerd waarvan de uitkomsten op deze vragen van belang worden geacht voor de ondersteuning van de onderwijskundige vernieuwingen op de opleidingen.

H. H. Tillema (RION, R.U. Groningen)
S. A. M. Veenman (ISO K.U. Nijmegen)

Literatuur

ARBO, *Tussen droom en werkelijkheid: Advies over einddoelen van de lerarenopleiding basisonderwijs. Zeist:* Onderwijscentrum, 1982.

ARBO, *Nieuw, concreet en zichtbaar: Advies over de innovatie in het basisonderwijs na 1985.* Zeist: Onderwijscentrum, 1984.

ARVO-I, *Eerste advies. Scholing van onderwijsgevenden eerste fase voortgezet onderwijs.* Zeist: Onderwijscentrum, 1982.

ARVO-I, *Kwaliteit van het onderwijs.* Zeist: Onderwijscentrum, 1985.

Clark, D. L., Better teachers for the year 2000. *Phi Delta Kappan,* 1984, *66,* 116-120.

Goodlad, J.I., *A place called school: Prospects for the future.* New York: McGraw-Hill, 1984.

HBO-RAAD, *Inventarisatie van lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs.* 's-Gravenhage: 1982/1983.

National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform.* Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983.

SVO, *Probleemverkenning Opleidingen Onderwijsgevenden.* (brief d.d. 9 juli 1984).

Tillema, H. H. & S. A. M. Veenman, *Probleemverkenning Opleiding Onderwijsgevenden.* Groningen: SVO-RION-ISO, mei 1985.

Manuscript aanvaard 17-12-'85

Teacher thinking: een onderzoeksperspectief

Verslag van de tweede ISATT Conferentie, 28-31 mei 1985

Als vervolg op het eerste symposium van de International Study Association on Teacher Thinking (ISATT) in 1983, werd eveneens aan de Katholieke Hogeschool Tilburg een tweede conferentie van de vereniging gehouden. Doelstellingen waren een verder gaande inventarisatie van de stand-van-zaken, reflectie op onderzoek en de formele instelling van de vereniging door het laten passeren van de statuten en de installatie van een 'International Executive Committee'. Tot aan de conferentie in Leuven, oktober 1986, bestaat deze commissie nu uit: dr. Joost Lowyck (Leuven, voorzitter), drs. Rob Halkes (Tilburg, algemeen secretaris), prof. dr. Miriam Ben-Peretz (Haifa), dr. Rainer Bromme (Bielefeld), prof. dr. John K. Olson (Kingston, Canada), dr. John Peters en dr. Harm Tillema (beiden uit Groningen).

Aan de duidelijk groeiende belangstelling voor ISATT is zeker bijgedragen door de verschillende ontwikkelingen in het internationale onderzoek van onderwijzen. Er kan bijvoorbeeld gewezen worden op de doorbraak van de cognitieve benadering, de kritieken op proces-produkt studies van het onderwijzen, de gegroeide interesse voor verwachtingen en opvattingen van docenten na studies als die van Rosenthal en Jacobson[1] en van Bennett[2], of op de groei van ethnografische en sociologische belangstelling voor microprocessen in het onderwijs. Met name de interesse vanuit curriculum- en innovatiespecialismen hebben tot een hernieuwd kijken naar het onderwijzen vanuit het perspectief van de docent bijgedragen. Dat dit echter zou leiden tot een eenduidigheid in conceptualisering van het onderwijzen is geenszins het geval.

In zijn openingstoespraak tot de conferentie reflecteerde Clark (Michigan) hoe deze conceptualisering de afgelopen tien jaar zich heeft ontwikkeld. Hij ziet de leerkracht nu benaderd worden als een professionele betekeniszoekende constructivist die voor zichzelf 'theorieën' ontwikkelt en toetst aan zijn/haar omgeving, terwijl vroeger de docent benaderd werd als een klinische beslisser. Een analoge conceptie wordt volgens Clark nu ook voor studies van de leerling gebruikt. Wat het curriculum betreft, constateert hij dat nu met name het feitelijk gebruik ervan wordt bestudeerd en er gezocht wordt naar verklaringen daarvoor, in tegenstelling tot de evaluaties dat het feitelijk gebruik zo niet bedoeld was. In de modellen die gebruikt worden in de studies van het denken van leerkrachten ziet Clark de competitie tussen die van de leerkrachten als beslisser, als probleemoplosser of als informatieverwerker plaats maken voor een onderscheid waar Huber en Mandl (Tübingen)[3] in 1983 al op wezen: nl. tussen studies welke zich baseren op een informatieverwerkingsmodel en die welke van subjectieve theorievorming door de leerkracht uitgaan. Lowyck vreesde toen een scheiding in twee kampen, Clark constateert op basis van dit onderscheid eerder behoefte aan wat Yinger noemt een 'language of practice': '.. a language using concepts and terms that mirror and express life in classrooms as teachers and students see and experience it, rather than as social scientist see it.' Ondanks deze pogingen tot overbrugging van de tegenstellingen kende de conferentie levendige discussies tussen de aanhangers van de twee modellen, ofschoon de term 'model' wellicht een overwaardering is voor wat in feite verschillen in uitgangspunten van modelvorming zijn. Kwam dit in 1983 tot uiting in discussies rond onderwijsroutines, nu concentreerden deze zich op het fenomeen van dilemma's in het onderwijzen. Deze kunnen beschreven worden als situaties waarin de leerkracht zich geconfronteerd ziet of voelt met voor hem/haar even waardevolle maar vaak te-

gengestelde alternatieve handelingsmogelijkheden. De discussie hierover ontwikkelde zich in twee standpunten. Het ene stelt het fenomeen in termen van probleemoplossen of beslissen, waardoor men in feite 'niets nieuws onder de zon' ziet. De subjectieve theorie-optiek daarentegen beschouwt dilemma's als een belangrijk fenomeen inherent aan het onderwijzen en daarmee als essentieel onderzoeksobject. Door specifieke kenmerken van het onderwijzen zoals het onmiddellijke, complexe en gelijktijdige karakter ervan[4], is het de leerkracht onmogelijk om verschillende handelingsalternatieven in een volledig en rationeel beslissingsproces af te wegen, waardoor de mogelijkheden tot toepassing van een informatieverwerkingsmodel kleiner worden. Bovendien lijken persoonskenmerken van de leerkracht een belangrijke rol te spelen in deze dilemma's en de manier waarop ze worden overwonnen. Uit de studies van Lampert (Michigan) en Wagner (Reutlingen) bleken bijvoorbeeld de emotionele problemen die leerkrachten ondervinden wanneer ze iets aan het voorkomen van deze dilemma's willen doen.

Zoals bekend is er met de gegroeide aandacht voor het perspectief van de individuele leerkracht en zijn denkprocessen een geheel aan niet-traditionele onderzoeksmethoden geïntroduceerd: hardop denken, stimulated recall, de Repertory Grid techniek, en zelfs biografische technieken. Nu zagen we het gebruik van de computer ter opvang en opslag van interactie tussen leerkracht en leerling (Kamsteeg en Bierman, Amsterdam), meer experimentele methoden (Hofer, Mannheim) en een poging tot grafische weergave van het denken van leerkrachten (Krause, Frankfurt). Duidelijk is echter dat het gebruik van al deze technieken niet probleemloos is. Huber en Mandl[3] bespraken dat in 1983 expliciet. Ondanks hun voorstel om betrouwbaarheid en validiteit van onderzoeksinterpretaties te toetsen in communicatieve en gedragsfeedback procedures met de leerkracht, zijn de problemen allerminst opgelost. Iteratie van interpretatieprocessen, zoals bijvoorbeeld in onderzoeken van Lindblad (Uppsala), Larsson en van Marton (beiden uit Gothenburg) is op zich niet voldoende. Oldenbürgers (Göttingen) heranalyse van clustertechnieken liet bijvoorbeeld zien hoe de subtiele relatie tussen onderzoeksdesign, operationele vragen en statistische technieken makkelijk aanleiding geeft tot vergissingen in interpretaties. Lowyck stelde een vraagteken achter het meestal gebruikte chronologische model van pre-, inter- en postinteractieve reflecties voor analyse van gedachten omdat blijkt dat leerkrachten veeleer thematisch reflecteren. Peters en Postma (Groningen) vonden dat verschillen in strategieën van planning en reflectie gerelateerd zijn aan ervaring in het gebruik van een bepaalde methode (i.q. voor spelling) waardoor ook weer gemakkelijk fouten in generalisering kunnen worden gemaakt wanneer die relatie niet in het onderzoek is meegenomen.

Het zal duidelijk zijn dat de ontwikkeling van adequate theoretische en methodische referentiekaders nog heel wat energie vraagt. Niet alleen vanwege de complexiteit van het onderwerp van studie, maar ook vanwege de wellicht onbekende a priori invloeden van modellen en concepten die de studie leiden in de selectie van methoden en interpretaties van gevonden data. Het gebruik van verschillende methoden voor het vergaren van informatie over hetzelfde onderwerp, of we dat nu 'triangulatie' noemen of 'breed spectrum' aanpak, is een eerste mogelijkheid impliciete invloeden te kunnen onderkennen en gegevens aan elkaar te kunnen toetsen. Een conditie als de ontwikkeling van een heldere terminologie blijft echter nog steeds voorop staan. Het werk van Connelly en Clandinin (Toronto) en van S. Brown en McIntyre (Stirling) is daarop gericht maar er is nog een lange weg te gaan.

Wat valt er te zeggen over de inhoudelijke resultaten van de verschillende onderzoekingen? Op de eerste plaats tonen deze hoe bepalend de factor 'docent', meer specifiek zijn/haar individuele karakteristieken, op het feitelijk onderwijs is. De case-study van Tabachnik en Zeichner (Wisconsin, Madison) liet zien hoe de ene docent zijn opvattingen bijstelt, terwijl de ander zijn gedrag verandert in een poging tegenstellingen tussen gedrag en denken op te lossen. De persistentie van eigen verworvenheden en gebruiken in het onderwijzen bleek bijvoorbeeld uit de studie van Olson van de manier waarop leerkrachten het gebruik van de computer invoeren. De leerkrachten in zijn studie lieten de kinderen net als bij bibliotheekgebruik één

voor één tijdens de lessen aan de terminal zitten. Door gebrek aan begeleiding zaten de kinderen vaak lange tijd tegen de monitor aan te staren.

In verschillende studies (o.a. van A. Brown, Toronto; Day, Nottingham; Elbaz et al., Haifa; Kalekin-Fishman, Haifa) bleek het verschil tussen de door de leerkrachten weergegeven theorie of de aangegeven formele theorie en de praktijk zelf. Ook discrepanties in de 'betekeniscultuur' van onderzoekers en leerkrachten werden gerapporteerd (Brown, McIntyre). Silberstein en Sabar (Tel Aviv) gaven aan dat de 'semantic fields' van de gebruikte termen niet samenvallen. Deze verschillen in betekenis kunnen aanleiding geven tot onbegrip tussen onderzoeker en leerkrachten. Eventueel ongewenste implicaties ten opzichte van de eigen praktijk van het onderwijzen kunnen bovendien emotionele weerstanden bij leerkrachten oproepen. In dit verband was Buchmanns analyse (Michigan) van de rol van de leerkracht relevant. Zij vond dat voor de legitimering van het gedrag van de leerkracht professionele argumenten zwaarder zouden moeten wegen dan persoonlijke argumenten die weliswaar verklarende waarde voor het onderwijsgedrag hebben. Overigens wil dit niet zeggen dat er steeds sprake is van onwil van de kant van de leerkracht. Verschillende onderzoekers rapporteerden getroffen te zijn geweest door de problemen die sommige leerkrachten schijnen te ondervinden wanneer ze de precieze inhoud van hun eigen praktijkbegrippen aan de onderzoeker willen weergeven. Dit resulteerde zelfs in sterke ontevredenheid over datgene wat men overgebracht scheen te hebben. Een reden te meer om in het onderzoek de betekenis en interpretaties van gebruikte termen scherp in de gaten te houden en mogelijkheden tot toetsing daarvan in te bouwen.

Een ander inhoudelijk gegeven vanuit het gepresenteerde onderzoek bouwt voort op het reeds eerder onderkende belang van de participatie van leerlingen voor de leerkracht en geeft beter inzicht in de percepties die het handelen leiden. Ben-Peretz en Kremer-Hayon (Haifa) onderzochten de criteria die leerkrachten in de evaluatie van hun eigen handelen gebruiken. Deze hadden o.a. te maken met studiegewoonten van leerlingen, de mate waarin ze zelfstandig kunnen werken, de satisfactie van leerlingen en hun interpersoonlijke relaties, de hoeveelheid verworven kennis en vaardigheid in het toepassen daarvan. Zij vonden hierin een sterke overeenkomst met onderwijscriteria die Halkes en Deijkers in 1983 weergaven[5]. Halkes rapporteerde nu verschillende meer concrete aspecten van wat leerkrachten onder 'controle' van de docent en 'participatie' van leerlingen verstaan.

Het belang van het participatiecriterium blijkt wel uit de studies van Hofer en van Bromme en Dobslaw (Bielefeld). Beiden vonden dat inzet en betrokkenheid van leerlingen samenhangen met bekwaamheidsinschattingen en voorspellingen van leerlingresultaten door de leerkracht. Is dan de hypothese gerechtvaardigd dat leerkrachten 'bekwaamheid' verwarren met 'participatie'? Als dat zo zou zijn, zouden nadere analyses van de preciese signalen of indicaties die leerkrachten hanteren voor het bepalen van de voortgang van het leerproces een beter inzicht kunnen geven in de oorsprong van onderwijseffecten.

Het blijkt wel dat het onderzoek van onderwijzen vanuit dit perspectief nog veel aandacht besteedt en moet besteden aan theoretische en methodologische achtergronden van studie. Toch hebben de resultaten al bijgedragen tot een beter en rijker begrip van de professie van het onderwijzen welke de nodige implicaties heeft voor ontwerp en vormgeving van curricula, de opleiding en de her- en bijscholing van leraren. Enkele daarvan hebben hun effect al gehad. Toch blijft voorzichtigheid geboden, het zou te vroeg zijn algemene conclusies te formuleren. Het meest produktief is nog steeds het devies: begrijp, verklaar en bevestig, hetgeen me laat eindigen met een beeldvorming van het veld van studie zoals dat in de plenaire eindsessie van de conferentie werd verwoord: de onderzoeker als leerling.

R. Halkes (Katholieke Hogeschool Tilburg)

Noten

1. Rosenthal, R. and L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
2. Bennett, N., *Teaching styles and pupil*

progress. London: Open Books, 1976.
3. Huber, G.L. and H. Mandl, Access to teacher cognitions: problems of assessment and analysis. In: R. Halkes and J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1984, 7-19.
4. Ter verduidelijking: in het onderwijs speelt een aantal processen van leerlingen en leerkracht tegelijkertijd, terwijl deze van verschillende optiek (wordt er iets geleerd, wordt de orde niet bedreigd, krijgen alle leerlingen evenveel kansen) beschouwd kunnen worden en dit alles vaak om onmiddellijk handelen van de leerkracht vraagt.
5 Halkes, R. and R. Deijkers, Teachers teaching criteria. In: R. Halkes en J.K. Olson, (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1984, 149-163.

Boekbespreking

H. Drop, *Algemene inleiding onderwijsrecht,* W. E. J. Tjeenk Willink, Zwolle, 1985, 446 pagina's, *f*72,50, ISBN 90 271 2367 5.

Het werd hoog tijd dat een boek als dat van Drop verscheen. Traditioneel neemt het onderwijsrecht een meer dan bescheiden plaats in in juridische opleidingen en in de belangstelling van wetenschappelijk of in de rechtspraktijk actieve juristen. Dit is te verklaren vanuit een aantal karakteristieken van het onderwijsrecht. Het gaat om typisch overheidsrecht waarin (natuurlijk) de grondwetsbepaling over het onderwijs en formele wetgeving een belangrijke rol spelen, maar nog overschaduwd worden door lagere regelgeving die uitgaat van het ministerie van onderwijs en wetenschappen. In het onderwijsrecht treft men meestal regelingen aan over voorzieningen in gebouwen, middelen en personeel. Hierdoor is het een werkterrein voor specialisten van ministerie, schoolbesturen en gemeenten. Niettemin is de laatste jaren de belangstelling voor het onderwijsrecht toegenomen. Ik wijs op twee symptomen: er zijn leerstoelen onderwijsrecht in het leven geroepen (een buitengewone leerstoel te Groningen, kort bekleed door de te vroeg overleden C. Schelfhout, een bijzondere in Amsterdam, aan de VU, bekleed door Drop) en er is een Vereniging voor onderwijsrecht (VOR) opgericht. Nadat in andere wetenschapsgebieden het onderwijs al enige tijd als object genomen was, hebben dus ook de juristen dit gebied ontdekt. In vroeger tijden maakten juristen de dienst uit in het beheer van het onderwijs. Wellicht is de opbloeiende belangstelling voor onderwijsrecht van hun kant een inhaalmanoeuvre.

Als Drop in dit opzicht representatief is, is hij dat op een expansieve manier. Naast de juridische aspecten van het onderwijs behandelt hij ook onderwerpen als constructief onderwijsbeleid, overleg- en adviesstructuren, delen van de onderwijsgeschiedenis (vanaf Karel de Grote) enzovoort, enzovoort: in zijn visie kan onderwijsrecht niet anders begrepen worden dan in een ruime context. Daar is veel voor te zeggen, maar het is echter de vraag of in een inleiding onderwijs*recht* die context zo uitgebreid (en dus noodgedwongen oppervlakkig) aan de orde moet komen. De poging om veel te omvatten is nog duidelijker zichtbaar in de omschrijving van het object onderwijsrecht. 'Onderwijsrecht als vakgebied' zo begint het boek, 'omvat het recht, hetzij publiekrechtelijk hetzij privaatrechtelijk, van de maatschappelijke sector van het onderwijs.' Deze omschrijving is natuurlijk niet te verdedigen. Afgezien nog van onbepaaldheid van het begrip onderwijs erin is het toch wel te veel van het goede *het* recht, dit wil zeggen al het recht, met betrekking tot het onderwijs als object te nemen. Kan er niet sprake zijn van arbeidsrecht dat geconcretiseerd is in het onderwijs? Of van gezondheidsrecht dat daar toepassing heeft gekregen? Is er misschien iets als welzijnsrecht aan te wijzen 'in de maatschappelijke sector van het onderwijs'? Is het opmaken van een notariële acte een onderwijsrechtelijke activiteit, alleen omdat het over te dragen gebouw een schoolgebouw is? De nadere omschrijving die Drop verderop in zijn boek (pag. 18) van onderwijsrecht geeft, is bij nauwkeurig lezen niet een inperking van het te ruime begrip, maar een andere formulering. In de verdere uitwerking van het boek legt hij zich wel beperkingen op, maar blijkbaar komt dat omdat in een inleiding nu eenmaal niet alles behandeld kan worden.

Voor een omschrijving van wat onder onderwijsrecht te verstaan valt, zou ik aanknopen bij de grondwetsbepaling over onderwijs: het recht, vastgelegd in dit artikel, en het recht, erop gebaseerd, vormen het onderwijsrecht. Deze benadering lijkt eenvoudiger dan zij is. Het begrip recht ervan zal nader gedefinieerd moeten worden: vallen daar bijvoorbeeld alle circulaires van het ministerie van o.en w. onder? Ook andere keuzen moeten gemaakt worden: maken alle details van de financiële gelijkstelling tussen openbaar en bijzonder onderwijs deel uit van het vakgebied onderwijsrecht, of is de gelijkstelling zelf het centrale beginsel waarvan de uitwerking secundair en dus in het kader van het onderwijsrecht niet van het hoogste belang is? Is onderwijsbegeleiding als onderdeel van onderwijs te beschouwen of niet? Door een ruime omschrijving van het begrip onderwijsrecht omzeilt Drop deze en dergelijke vragen. Dat hij zich nagenoeg tot het grondwetsartikel en de uitwerking ervan in formele en lagere regelgeving beperkt, is een toevalligheid.

Drops boek is niet een inleiding in het recht. Degenen die het gaan bestuderen, moeten echt wel enige notie van het juridische systeem hebben. Allerlei basisbegrippen worden er niet in uitgelegd: wet, bestuursrecht, commissie van beroep, Kroon, kortom het gehele juridische begrippenapparaat

wordt bekend verondersteld. Het gaat echter om meer dan begrippen. Ook zaken als horizontale werking en botsing van grondrechten komen aan de orde. Aan de verhouding tussen art. 1 Gw. (waarin onder meer een verbod tot discriminatie te vinden is) en art. 23 Gw., het onderwijsartikel, besteedt Drop ruime aandacht. Hij is voorstander van het zogeheten échappatoir, de mogelijkheid voor bijzondere scholen om, onder omstandigheden, niet te behoeven te voldoen aan de verplichting van art. 1. De regering heeft dit standpunt dat ook door de Onderwijsraad werd voorgestaan, niet overgenomen. Hier, maar ook op andere plaatsen, is het boek van Drop door voortschrijdende ontwikkelingen in en buiten het onderwijs achterhaald.

De in het voorgaande geuite kritiek op het boek van Drop moet niet verabsoluteerd worden. Zij heeft waardering als ondergrond, en respect. Waardering voor het feit dat er eindelijk een veelomvattende inleiding in het onderwijsrecht op de markt is waarin op originele wijze een beschrijving van het vakgebied geboden wordt. Waardering ook voor de wijze waarop een aantal malen een persoonlijke visie wordt gegeven, een visie die ook blijkt uit de presentatie van de onderwerpen: van een omschrijving van onderwijsrecht, via onderwerpen als onderwijsbeleid, onderwijsveld, openbaar bestuur, instrumenten van bestuursrecht, typen van wetgeving, het grondwetsartikel, internationale regelgeving, toezicht en rechtsbescherming naar een deel waarin met 'de familie van de onderwijswetgeving' kennis gemaakt wordt. Respect voor de veelomvattendheid van het werk en voor de korte periode waarin het geschreven is. Het is een belangrijk boek; het zal ongetwijfeld als 'de Drop' de geschiedenis in gaan. De tekortkomingen ervan zijn echter ook te belangrijk om niet te hopen dat er een tweede, verbeterde druk zal kunnen verschijnen.

P. W. C. Akkermans

W. Knibbeler & M. Bernards (Eds.), *New Approaches in Foreign Language Methodology*, Proceedings of the 15th AIMAV Colloquium with the collaboration of the Department of Applied Linguistics of the University of Nijmegen, 1984, 218 pag. *f*25,—, (verkrijgbaar bij het Instituut voor Toegepaste Taalkunde K.U.N., Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen).

Dit boek bevat een selectie van de bijdragen voor het 15de colloquium van de AIMAV (Association internationale pour la recherche et la diffusion des methodes audio-visuelles et structuro-globales) rond het thema nieuwe benaderingen in de vreemde-talendidactiek. Het merendeel van de 25 artikelen handelt over deze nieuwe benaderingen, al gaat het daarbij hoofdzakelijk om slechts een stroming, de zg. *humanistic approach*, waarover straks meer.

Daarnaast bevat de bundel enkele artikelen die op methodische problemen ingaan, alsook bijdragen die bepaalde aspecten van een (nieuwe) vreemde-talendidactiek betreffen, met name de behandeling van grammaticale problemen en het gebruik van de computer in het vreemdetalenonderwijs. Vooral de visuele schema's ('ikonische mediatoren'), door Engels e.a. ontworpen voor het leren beheersen van grammaticaregels zijn interessant en bovendien direct voor de praktijk bruikbaar. Een bijzonder helder overzicht met veel literatuuropgaven over computergebruik in het vreemde-talenonderwijs biedt Decoo. Hij bespreekt mogelijkheden en gunstige onderzoeksresultaten t.a.v. computergebruik, maar waarschuwt voor het ontstaan van een kloof tussen onderwijsgevenden en didactici enerzijds en de ontwikkelaars van software anderzijds.

Belangrijke methodische bijdragen zijn ongetwijfeld de artikelen van Van Rijn en van Edmondson, die beiden een analyse van hoofdbegrippen zoals methode, benadering, principe, techniek etc. uitwerken. Hiermee beogen zij een betere beschrijving en vergelijking van (o.a.) de in de bundel gepresenteerde methoden mogelijk te maken. Hoewel deze artikelen om verschillende redenen interessant zijn, lijkt de begripsanalyse van Van Rijn vaak vrij speculatief, terwijl die van Edmondson op bepaalde punten eerder verwarrend dan verhelderend werkt (vgl. ook Hulstijn 1985, die nog kort op alternatieve begripsanalyses ingaat).

Het grootste deel van de bundel is, zoals gezegd, aan methoden binnen de humanistische stroming gewijd. Het vrij vaag blijvende predikaat 'humanistisch' lijkt daarbij te staan voor een accentuering van de affectief-motivationele aspecten van het leren van vreemde talen. Dat wordt dan in de verschillende methoden weer op allerlei wijzen uitgewerkt. In de waarschijnlijk bekendste en ook best onderzochte methode, de *suggestopedie* (besproken door Schuster en door Bancroft) gebeurt dat bijv. door het creëren van een positieve en ontspannen sfeer met o.a. barokmuziek en een bepaalde ademhalingstechniek. De *Silent Way* (Young, Bleyhl) berust vooral op de motiverende werking van het zelfontdekken. De onderwijsgevende spreekt zo min mogelijk en de leerlingen zoeken zelf hun weg in de nieuwe taal aan de hand van twee ongewone hulpmiddelen: cuisenairestaafjes (uit het wiskunde-onderwijs) en kaarten met een koppeling tussen fonemen en kleuren

(aanvankelijk gebruikt in het kader van de alfabetisering). Er wordt gestreefd naar vlot produktief taalgebruik met slechts een paar honderd woorden. Een dergelijke doelstelling wordt overigens niet beargumenteerd en valt, zoals ik elders (1983) heb laten zien, ook niet te verdedigen: het kunnen spreken van een taal, die je niet kunt verstaan, is zinloos. Dit bezwaar lijkt ook voor de door Knibbeler voorgestelde *Explorative-Creative Way* (zie ook Bleyhl) te gelden, al lijkt deze aanpak overigens op veel punten een verbetering ten opzichte van de Silent Way. In de *Total Physical Response* staat in de aanvangsfase de luistervaardigheid wel centraal. Het feit echter dat deze methode empirisch en theoretisch goed onderbouwd is (hetgeen van de Silent Way bepaald niet gezegd kan worden), vermag Bleyhl, de bespreker van o.m. deze twee methoden, eigenaardig genoeg toch niet tot het uitspreken van een eindconclusie te brengen.

Het is niet mogelijk om in dit kader op alle verschillende methoden in te gaan, al zijn in verscheidene daarvan nog aantrekkelijke elementen aan te treffen. Eén voorbeeld daarvan wil ik nog noemen, namelijk een techniek die kenmerkend is voor *Community Language Learning* (Grosjean, Rardin). Kort weergegeven komt deze Freinetachtige techniek er op neer dat een leerling een zin bedenkt, eventueel in de moedertaal, waarna deze zin door de onderwijsgevende vertaald of verbeterd wordt. De leerling herhaalt de correcte zin (die ook op de band wordt opgenomen) en de volgende leerling bedenkt een hierbij aansluitende nieuwe zin. De uiteindelijke tekst komt ook op het bord, waarbij de leerlingen alle mogelijke vragen mogen stellen aan de leerkracht, de band wordt afgeluisterd etc. Overigens wordt niet erg duidelijk wat er bij deze aanpak verder nog gebeurt. Voor meer van de besproken benaderingen geldt trouwens, dat ze vooral rond een aantal meer of minder saillante technieken gecentreerd lijken te zijn zonder dat er sprake is van een consistent uitgewerkte didactiek.

Nog niet vermeld werd dat het colloquium niet alleen een overzicht wilde geven van nieuwe trends in de vreemde-talendidactiek, maar daarbij ook de twee volgende vragen poogde te beantwoorden: 1. In hoeverre zijn de nieuwe methoden empirisch onderbouwd? 2. Hoe kan er voor gezorgd worden dat de nieuwe methoden op een grotere schaal verbreiding vinden?

Wat vraag 1 betreft: empirisch onderzoek op dit gebied is nog schaars. Alleen Knibbeler (Silent Way vs. suggestopedie; gepland onderzoek van de Creative-Explorative Way) en Schuster (suggestopedie) zijn wat dat betreft actief. Overigens vertoont het door Schuster besproken en deels zelf uitgevoerde onderzoek gebreken. Het (bekend) gunstige effect van suggestopedie op het leren van woorden werd bijv. alleen aangetoond in een opzet waarin gebruik werd gemaakt van het op zichzelf ongunstige leren van woorden uit lijsten. Daarmee is echter nog niet gezegd dat suggestopedie er even goed vanaf komt, indien een vergelijking met een betere methode van woorden leren zou worden gemaakt. Een gedegen vergelijking tussen de verschillende methoden is volgens een aantal auteurs overigens pas mogelijk als aan allerlei voorwaarden is voldaan. De begripsanalyses van Van Rijn en Edmondson werden al genoemd; ook Fanselow probeert tot een algemene kenmerkenstructuur te komen met behulp van aan het observatiesysteem FOCUS ontleende termen. Rardin pleit voor het accepteren van intuïtieve waarderingsoordelen naast empirische evidenties en Schuster formuleert in het besluit van de bundel een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek.

De tweede bovengenoemde vraag komt het meest uitvoerig aan de orde bij Sampson, die laat zien welke andere factoren naast wetenschappelijk onderzoek de verbreiding van methoden op grote schaal beïnvloeden.

Het lezen van deze bundel heeft mijn belangstelling voor de humanistische benadering vergroot, al kreeg ik wel eens het idee dat de zo essentiële leerpsychologische aspecten van het vreemde-talenonderwijs worden opgeofferd aan de overigens ook belangrijke affectief-emotionele aspecten ervan. Overigens bevat deze bundel, zoals uit het bovenstaande al kan blijken, vele boeiende informatie voor iedereen die met het vreemdetalenonderwijs te maken heeft of zich op de hoogte wil stellen van de bruikbaarheid van de humanistische benadering voor het vreemdetalenonderwijs.

M. C. Schouten-van Parreren

Literatuur

Hulstijn, H., Recensie van: Knibbeler & Bernards. *Levende Talen,* 1985, nr. 402, 378-379.

Schouten-van Parreren, M. C., Wisseling van de wacht in de vreemde-talendidactiek? De receptief-handelingspsychologische benadering. *Levende Talen*, 1983, nr. 378, 22-29.

Mededelingen

Prof. Dr. H.C.J. Duijkerfonds

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van uitkeringen de beoefening van de toegepaste psychologie te bevorderen. Voor het jaar 1986-1987 is een bedrag in de orde van *f* 25.000,— beschikbaar ten behoeve van één of meer onderzoeksprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk maken, dat anders niet gerealiseerd zou kunnen worden omdat de middelen ontbreken. Nadere inlichtingen met betrekking tot de subsidievoorwaarden kunnen verkregen worden bij de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds, t.a.v. Dr. W.H.C. Kerkhoff, p/a Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie, Weesperplein 8, 1012 XM Amsterdam (tel. 020-5253773).

Symposium 'Rekenschap om beterschap'

Ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van het Peadologisch Instituut St. Joseph te Nijmegen wordt op 28 november 1986 te Nijmegen een symposium georganiseerd met als titel 'Rekenschap om beterschap'. Centraal tijdens dit symposium staat de relatie tussen onderzoek, behandeling en beleid in de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen.
Nadere informatie is verkrijgbaar bij: Peadologisch Instituut St. Joseph, mevrouw A. Peters, Hengstdal 3, Postbus 9011, 6500 GM Nijmegen (tel. 080-289515).

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
11e jaargang, nr. 1, 1986

Toetsgebruik in de onderwijspraktijk: stand van zaken, door F.J.G. Janssens
Kategorisering van statistiekproblemen door beginners en experts, door P.H. Been en F.B. Brokker
Sturing van het onderwijsleerproces door middel van problemen: een veldexperiment, door R.W. Tans, H.G. Schmidt, B.E.J. Schade-Hoogeveen en W.H. Gijselaars
Notities en Commentaren
Wijkende en zwalkende caesuren, door D.N.M. de Gruijter

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
11e jaargang, nr. 2, 1986

On the predictive validity of a new scoring procedure for time-limit intelligence tests, door A.L. van den Wollenberg en P.G. Cremers
Item banking with random of stratified tests, door D.N.M. de Gruijter
Rating of requests for grants in educational research, door J. Scheerens en A.L. Beem
Some aspects of school careers in public and non-public primary schools, door P. van Laarhoven, B. Bakker, J. Dronkers en H. Schijf
Decoding skills, reading comprehension and spelling, door M.J.C. Mommers, J.F.J. van Leeuwe, J.H.L. Oud en J.M.J. Janssens
Notities en Commentaren
Committee judgment of research proposals: the limits of quantitative analysis, door P.G. Swanborn

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25 jaargang, nr. 3, 1986

Sociale gedragsproblemen bij visueel gehandicapten, door R. van Beek
Een nieuwe methode voor kleine en grote sommen, door J.W.M. van Erp
Het rekenonderwijs op de lom-school, door M. van den Heuvel-Panhuizen
Evaluatie door leerkrachten in het BuO, door F.J.G. Janssens

De moeilijkheidsgraad van spelwoorden bij beginnende spellers

M.G.H. JANSEN
Rijksuniversiteit Groningen
R. LUURTSEMA
Technische Hogeschool Twente

Samenvatting

Uit onderzoek is gebleken dat een groot aantal woordkenmerken van invloed kan zijn op de moeilijkheidsgraad van spellingwoorden. Dit geldt uiteraard ook in de situatie van het aanvankelijk spellen, waartoe wij ons beperken. In ons eigen onderzoek zijn we nader ingegaan op de invloed van twee belangrijke woordkenmerken, woordlengte en klanktekenverschillen. Dictees bestaande uit in totaal 39 woorden, waarin beide kenmerken systematisch werden gevarieerd werden afgenomen aan ongeveer 300 eerste klas leerlingen. Voor het analyseren van de gegevens werd onder andere gebruik gemaakt van het Rasch-model. Hier bleek dat 37 van de 39 dicteewoorden zich goed lieten schalen op één dimensie. De uitzonderingen waren de woorden BONT en RIJST. Korte z.g. klankzuivere woorden bleken het makkelijkst, lange niet-klankzuivere woorden het moeilijkst. Een variantie-analyse op de moeilijkheidsgraad van woorden, uitgedrukt in hun positie op de Rasch-schaal, met woordlengte en klank-tekenverschil als twee volledig gekruiste factoren met elk twee condities, leidde tot de conclusie dat de hoofdeffecten significant waren en de interactie niet. Met andere woorden, woordlengte en klanktekenverschil bleken additief, wat betreft hun invloed op de moeilijkheidsgraad.

1 *Inleiding*

In het aanvankelijk taalonderwijs wordt een relatief groot deel van de beschikbare tijd besteed aan het aanleren van het Nederlandse spellingsysteem met zijn, veelal complexe, regels en uitzonderingen. Onderwijzers zowel als werkers in de onderwijsbegeleiding ervaren spelling als problematisch, enerzijds vanwege de inspanning die het kost en anderzijds vanwege de, veronderstelde, matige resultaten.

Bij het wetenschappelijk onderzoek kunnen we drie, overigens niet scherp van elkaar af te grenzen, aspecten onderscheiden:
- de spellende leerling;
- de instructiemethode;
- het te spellen (taal)materiaal.

We zullen ons met name met het laatste aspect bezighouden, met als globale vraagstelling: 'Wat maakt een woord nu moeilijk te spellen?', al zal het duidelijk zijn dat alle drie aspecten onderling met elkaar verweven zijn.

Voor het afleiden van zinvolle woordkenmerken is een vertrekpunt nodig. We nemen daarvoor een benadering die we de taakanalyse benadering noemen (Simon, 1976; Verhoeven, 1983). In het algemeen kan men de taak-analyse opvatten als een vertaling van leerstof-inhouden naar een psychologische beschrijving uitgaande van onderliggende deelprocessen (Resnick en Beck, 1975; Resnick, 1976). Veronderstelde vaardigheden kunnen aangeven welke woordkenmerken aanleiding tot fouten kunnen vormen bij beginnende spellers. Tevens kan er diagnostische informatie aan worden onleend.

We veronderstellen dat de taak waar de beginnende speller voor gesteld is complex is. Volgens Simon (1976) kunnen we bij het spellen van woorden, waarbij (spreek)klanken moeten worden weergegeven door tekens een onderscheid maken in de directe en de indirecte weg. Bij de directe weg is er sprake van een onmiddellijke herkenning van de juiste spelwijze bij veel geziene woorden. Deze weg lijkt voor de beginnende spellers onwaarschijnlijk (Verhoeven, 1983). Leerlingen zijn dan op de indirecte weg aangewezen, waarbij van de klankcode naar een grafische code wordt toegewerkt. We onderscheiden hier drie (deel)stappen (Frith, 1980) binnen het spellingproces:

- het (juist) analyseren van de spreekklanken in fonemen;
- het koppelen van fonemen aan grafemen;
- het selecteren van de volgens de standaardspelling correcte grafemen uit de plausibele.

Een belangrijke voorwaarde voor het kunnen spellen is het herkennen van klanksegmenten in de gesproken woorden. Ook het goed kunnen herkennen van overeenkomstige klanken in verschillende woorden is van belang voor een correcte spelling (Barron, 1980). Tevens moet de leerling weten met welk(e) grafisch(e) teken(s) het klanksegment moet worden weergegeven in de Nederlandse standaardspelling. De complicatie hierbij is, dat er meer klanken zijn in het Nederlands dan tekens, waardoor dezelfde tekens of tekencombinaties worden gebruikt om verschillende spraakklanken weer te geven. Verder komt ook het omgekeerde voor, nl. dat eenzelfde spraakklank, afhankelijk van de context, door verschillende tekens wordt weergegeven. Aangenomen wordt, dat de beginnende speller zich vooral zal oriënteren op de klank van de individuele fonemen, met name omdat deze strategie door het onderwijs wordt aangeleerd en omdat het taalmateriaal dat in het begin ter spelling wordt aangeboden ook een éénduidige koppeling tussen fonemen en grafemen vertoont, zodat de leerling ervaart dat deze strategie in vele gevallen tot succes leidt. Bij z.g. niet-klankzuivere woorden, dat wil zeggen, woorden die elementen bevatten waarbij géén éénduidige relatie is tussen klank en teken, zal toepassing van deze strategie tot spelfouten leiden. Het onderwijs zal de leerling moeten wijzen op deze eigenaardigheden van de taal en andere voor deze situatie adequatere strategieën aan de leerling moeten aanleren.

In de Angelsaksische literatuur vinden we tot ongeveer begin zeventiger jaren verscheidene artikelen betreffende de woordkenmerken die van invloed zijn op de moeilijkheidsgraad bij het spellen. Een belangrijk overzichtartikel uit deze tijd is het artikel van Cahen, Craun en Johnson (1971). Ook hier werd veel aandacht besteed aan het probleem van de niet-éénduidige foneem-grafeemkoppeling (Horn, 1957; Hanna et al., 1966), o.a. mede veroorzaakt door het bestaan van dialecten. Het vermeende gebrek aan klank-tekenovereenkomst wordt door andere auteurs overigens weer gerelativeerd (Dolby & Resnikoff, 1964; Venezky, 1967). Het zal daarbij duidelijk zijn dat dit probleem voor verschillende talen niet van gelijk gewicht is. Wallin (1967) geeft een overzicht van het onderzoek betreffende foneem-grafeemovereenkomsten en seriële effecten, waarbij ook studies op het gebied van het Fins en Zweeds aan de orde komen. Bij met name deze talen zou de klank-tekenovereenkomst beter zijn dan in het Engels. Samenvattend concluderen Cahen, Craun & Johnson dat klank-tekenovereenkomsten van belang zijn bij de moeilijkheidsgraad van een woord. Andere uit de literatuur bekende kenmerken zijn:

- woordfrequentie (Bloomer, 1964; Cahen et al., 1971; Kruidenier, 1976; Beers et al., 1977);
- woordvertrouwdheid, te onderscheiden van frequentie;
- woordlengte (Bloomer, 1964).

Deze lijst is uiteraard niet uitputtend.

Bij het vaststellen van de woordlengte van een spellingwoord doet zich het probleem voor wat van taak-analytisch standpunt een adequate definitie is. Het zal duidelijk zijn dat woordlengte, op welke manier dan ook gedefinieerd een plausibele factor is die de moeilijkheidsgraad bepaalt. Dit blijkt uit empirisch onderzoek, waarbij woordlengte doorgaans als het aantal lettertekens werd gedefinieerd (Kruidenier, 1976; Cahen, et al., 1971).

Woordfrequentie is van belang in de zin dat hoogfrequente woorden minder vaak fout worden gespeld, dan laagfrequente. Ook bij beginnende spellers zal na korte tijd directe herkenning een rol kunnen spelen bij korte hoogfrequente woordjes. Geen onderzoek is, voor zover ons bekend, gedaan naar de invloed van frequentie van fonemen of (basale) foneemgroepen op de spelling. Wel is bekend dat de frequenties van grafemen en grafeemcombinaties een rol spelen bij de perceptie van woorden (Henderson and Chard, 1980).

Een bezwaar van het onderzoek, zoals dat in het verleden is gedaan naar de woordkenmerken is ook dat het veelal beschrijvend van aard was, in de zin dat er bij een (aselecte) steekproef van spellingwoorden kenmerken werden vastgesteld, waarna deze kenmerken via correlationele technieken werden

gerelateerd aan criteria voor de moeilijkheidsgraad. Nog afgezien van de schaalproblematiek van de verzamelde data, wordt hier ook onvoldoende rekenschap gegeven van de dan optredende onderlinge samenhang van de woordkenmerken, zoals b.v. frequentie en woordlengte, waarvan de invloed niet afzonderlijk van elkaar kan worden nagegaan.

In ons eigen onderzoek kiezen we voor een meer experimentele opzet, waarbij we twee woordkenmerken systematisch variëren. Voorts zullen we voor het vaststellen van de moeilijkheidsgraad van de spelwoorden gebruik maken van een schalingsmodel, te weten het Rasch-model dat ook in ander onderzoek bij aanvankelijk spellen en lezen van waarde is gebleken.

2 *Opzet en uitvoering van het onderzoek*

2.1 *De in het onderzoek betrokken kenmerken*

Zoals uit het voorafgaande duidelijk zal zijn, zijn er vele woordkenmerken, die op goede gronden verondersteld mogen worden van invloed te zijn op de moeilijkheidsgraad van spellingwoorden. In ons onderzoek hebben we ons beperkt tot een nadere bestudering van twee kenmerken die ook voor beginnende spellers van groot belang zouden kunnen zijn. Als eerste kenmerk noemen we klanktekenverschillen en als tweede woordlengte. Deze kenmerken worden opgevat als onafhankelijke variabelen en als zodanig gemanipuleerd.

Naast de invloed van elk van deze variabelen afzonderlijk werd ook naar de mogelijke interactie van de beide variabelen gekeken. Jensen (1962) heeft de stelling verkondigd, dat foneem-grafeemverschillen èn woordlengte onafhankelijk van elkaar aan de moeilijkheidsgraad bijdragen. In het volgende zal op de houdbaarheid van deze stelling nader worden ingegaan.

2.2 *Foneem-grafeemverschillen*

In ons onderzoek hanteerden we de volgende niet-klankzuivere fonemen, waarbij een fonologische strategie tot incorrecte spelling kan leiden:

- klanken /p/ en /t/ aan het eind van een woord geschreven als resp. /b/ en /d/, b.v. rib en wad;
- /f/ en /v/ en /s/ en /z/ aan het begin van een woord, waarbij er moeilijk verschil te horen is, b.v. vis en soep;
- /g/ en /ch/, waarbij voor dezelfde klank eveneens twee tekens voorhanden zijn. Voor zover er onderscheid wordt gemaakt, is dit nog uitsluitend beneden de grote rivieren;
- de stomme e;
- /ei/ij/ en /ou/au/;
- lange klinkers die, in afwijking van de standaard, met één teken worden geschreven, zoals b.v. la;
- de categorie fonemen, waarbij weliswaar een éénduidige relatie bestaat tussen de klanken en tekencombinatie, zoals aai, eer e.d. maar waarbij een segmentering in de afzonderlijke klanken ook tot spelfouten leidt, vormen de laatste categorie. Kruidenier (1984) geeft de naam basale foneemgroepen aan dit type fonemen.

2.3 *Woordlengte*

In ons onderzoek beperken we ons tot éénlettergrepige woorden, waarbij we 'korte' en 'lange' woorden onderscheiden. Onder korte woorden verstaan we woorden van het type CVC. Woorden beginnend en/of eindigend op een cluster van twee of meer consonanten beschouwden we als 'lange' woorden. Men kan er over twisten of 'lang' versus 'kort' adequaat aangeeft wat het verschil tussen deze typen woorden precies inhoudt (Ojeman, 1978). Werkwoorden bleven buiten beschouwing.

2.4 *Het samenstellen van de dictee's en de afname*

In het onderzoek werd gebruik gemaakt van in totaal 40 spellingwoorden die ongeveer gelijkelijk verdeeld waren over de volgende vier categorieën:

1. korte, klankzuivere woorden;
2. lange, klankzuivere woorden;
3. korte, niet-klankzuivere woorden;
4. lange en niet-klankzuivere woorden.

Bij het kiezen van de woorden werden wel frequentielijsten geraadpleegd, maar het bleek niet goed mogelijk om de factor woordfrequentie systematisch constant te houden.

Uit de 40 woorden werden twee dictee's samengesteld. De woorden werden aangebo-

den in korte zinnetjes, om eventuele misverstanden over de woordbetekenis tot een minimum te kunnen beperken. De 40 woorden werden geselecteerd uit een grotere groep van 80 woorden die in een vooronderzoek waren uitgeprobeerd. Bij de keuze voor het hoofdonderzoek werd gelet op de moeilijkheidsgraad, woorden die in het vooronderzoek te gemakkelijk bleken (prop. goed > .95) werden uitgesloten, en op een goede spreiding over de vier categorieën en over de typen spelproblemen zoals omschreven is §2.2. In de categorie 1 en 3 komen twee woorden, te weten DRIE en VLO voor die niet strict aan de definitie voor een 'kort' woord voldoen. Van de 40 woorden werd één woord achteraf bij de verwerking niet meegenomen omdat het niet goed in de categorieën paste. De overige 39 staan vermeld in Tabel 1.

Aan het hoofdonderzoek werd deelgenomen door een steekproef van 20 aselect gekozen basisscholen uit de provincie Groningen. Bij deze scholen werden de dictee's zowel aan eerste als tweede klas leerlingen afgenomen. In dit verslag beperken we ons tot de eerste klas leerlingen. De overige gegevens komen in volgende publicaties aan de orde. De afname vond plaats in de vierde week van mei 1984, dus aan het eind van het schooljaar. In totaal waren er ongeveer 300 eerste klas leerlingen bij betrokken.

2.5 *Het Rasch-model*

Voor het schalen van de dicteewoorden werd gebruik gemaakt van het Rasch-model. Dit model, ook wel het één-parameter logistisch model genoemd, behoort tot de latentetrekmodellen. Het geobserveerde gedrag op de spelwoorden, d.w.z. het goed of fout spellen van die woorden, wordt gezien als de uitkomst van een probabilistisch proces, waarbij het gedrag van de leerlingen wordt verklaard in termen van één continue hypothetische variabele. Op deze latente vaardigheid beelden we zowel de leerlingen als de spelwoorden af. De positie van een bepaalde leerling noemen we zijn of haar vaardigheid, die van het spelwoord de moeilijkheidsgraad. De kans dat een leerling een spelwoord fout schrijft is groter naarmate zijn/haar vaardigheid geringer is dan wel de moeilijkheidsgraad van het spelwoord groter. Voor de theorie zie Fischer (1974) en Wright & Stone (1979). Praktische toepassingen vinden we o.a. bij Verhoeven (1983) en Sijtsma (1983).

Het Rasch-model is gebaseerd op een aantal assumpties. Om na te gaan of op de verzameling spelwoorden het Rasch-model mag worden toegepast is het noodzakelijk om na te gaan of de verzamelde gegevens voldoen aan de genoemde assumpties. Mocht het Rasch-model bij de verzamelde data passen, dan houdt dat dus in dat de spelwoorden en

Tabel 1 *De dicteewoorden met hun spellingproblemen per categorie*

categorieën					
1	2	3		4	
leuk	buurt	toch	ch – g	schop	s – z, ch – g
haar	prins	zijn	z – s, ij – ei	stout	s – z, ou – au
dik	langs			rijst	ij – ei
hun	trots	deur	r na eu – u	zelf	z – s
drie	juist	de	stomme e	schub	s – z, ch – g, p – b
heel	bont	wei	ij – ei	fijnst	f – v, ij – ei
heus	koers	web	p – b	eerst	r na ee – i
duur	dienst	meer	r na ee – i	scheur	r na eu – u, ch – g, s – z
toe	twaalf	vlo	f – v, oo – o	gracht	g – ch
buil		goud	ou – au, d – t	eind	ij – ei, d – t
				streep	s – z
(3.7)	(5.1)		(3.5)		(5.2)

* Het getal tussen haakjes betreft gemiddeld aantal letters per woord.

de leerlingen éénduidig langs één dimensie kunnen worden geordend naar moeilijkheidsgraad en vaardigheid. Vervolgens kunnen we voor de onderscheiden categorieën spelwoorden kijken in hoeverre er sprake is van systematische verschillen in moeilijkheidsgraad.

Voor het nagaan of een verzameling opgaven voldoet aan de eisen die het Rasch-model stelt is een aantal model-toetsen voorhanden. Tot de meest bekende behoort de modeltoets van Andersen, waarvan de uitkomst als een chi-kwadraat toets kan worden geïnterpreteerd. Eén van de nadelen van deze toets is dat het een globale toets is, m.a.w. als de uitslag zodanig is dat de nul-hypothese moet worden verworpen, weten we niet welk(e) item(s) daarvan de oorzaak is (zijn). Molenaar (1980) heeft een toets ontworpen waarmee wel per item kan worden onderzocht of aan de assumpties is voldaan. De uitkomsten van de toetsingsgrootheid, die we U zullen noemen, zijn bij benadering standaard normaal verdeeld. Schendingen van de modelassumpties komen tot uiting in grote positieve of negatieve uitkomsten van U. Grote positieve waarden zijn ernstiger dan negatieve, omdat ze aangeven dat er sprake is van een (heel) zwak verband tussen dat wat het individuele item meet en de latente vaardigheid. Details zijn te vinden bij Molenaar (1980).

Wanneer we vermoeden dat er specifieke deelverzamelingen van items zijn die verschillende latente variabelen zouden kunnen meten kan ook gebruik worden gemaakt van een toets die door Martin Löf is voorgesteld. Een korte beschrijving is te vinden bij Wainer, Morgan & Gustafsson (1980). Alle genoemde toetsen kunnen worden uitgevoerd door het PML programma (Gustafsson, 1979; Molenaar, 1981) dat voor het uitvoeren van de Rasch-analyses is gebruikt.

3 *Resultaten*

In Tabel 2 geven we een aantal descriptieve gegevens met betrekking tot de beide dictee's. Bij de verwerking werden deze opgevat als één lang dictee bestaande uit 39 woorden. Na weglating van leerlingen die niet hadden meegedaan aan één van beide, of beide dictee's, bleven er 273 over. Het maximale aantal fouten per leerling bedroeg 38, het minimale 1. De foutscores vertoonden een grote spreiding. Ook de individuele spellingwoorden vertoonden een grote spreiding in moeilijkheidsgraad. Twee items vertoonden opvallend lage item-test correlaties, t.w. BONT en RIJST. De overige correlaties waren hoog te noemen.

In eerste instantie werd onderzocht of alle overgebleven 39 items een Rasch-schaal vormden. Hiertoe werden zowel de Andersen-toets als de toetsen per item van Molenaar berekend. Voor de Andersen-toets werd een waarde gevonden van $X^2 = 101.0$ bij 38 vrijheidsgraden, hetgeen moest leiden tot verwerping van de nul-hypothese. M.a.w. de 39 items samen voldeden niet aan de as-

Tabel 2 *Moeilijkheidsgraad en item-test correlaties van de spelwoorden*

nr	woord	pr.f.	r_b	nr	woord	pr.f.	r_b	nr	woord	pr.f.	r_b
1	leuk	15	62	14	web	66	59	27	streep	15	74
2	twaalf	56	63	15	koers	29	69	28	drie	07	93
3	goud	67	65	16	bont	30	20	29	stout	31	45
4	vlo	85	42	17	heus	25	70	30	rijst	37	28
5	eind	79	67	18	juist	26	60	31	deur	17	72
6	buil	31	60	19	trots	24	78	32	de	03	74
7	meer	27	71	20	fijnst	69	51	33	zelf	35	68
8	gracht	87	52	21	zijn	14	57	34	heel	07	76
9	toe	07	78	22	schop	14	67	35	langs	51	68
10	scheur	62	66	23	hun	13	59	36	prins	18	67
11	duur	14	17	24	dik	05	69	37	schub	83	62
12	dienst	28	55	25	toch	71	87	38	wei	28	62
13	eerst	47	64	26	haar	04	81	39	buurt	26	60

N = 273 Gemiddelde = 13.5 Stand. dev. = 6.75
N.B.: bij prop.fout en r_{bis} zijn de decimaalpunten weggelaten.

sumpties. Een nadere inspectie van de U-waarden gaf aan, dat de spelwoorden BONT (7.66) en in mindere mate HUN (2.18), STOUT (2.61) en RIJST (4.29) hoge positieve waarden vertoonden. Bij de volgende analyses werden BONT en RIJST niet verder meegenomen. De Andersen-toets gaf nu een waarde van $X^2 = 33.3$ bij 36 vrijheidsgraden, wat duidde op een goede passing (overschrijdingskans = 0.60) van de overblijvende 37 spelwoorden bij het Rasch-model. Voor dezelfde 37 spelwoorden werd ook een Martin Löf-toets voor item-groepen uitgevoerd. De spellingwoorden werden uitgesplitst in een groep klankzuivere en een groep niet-klankzuivere items. De uitslag hiervan was $X^2 = 176$ bij df $= 339$ ($p = 1.00$). Ook hieruit leidden we af dat 37 van de 39 oorspronkelijke spellingwoorden zich goed op één dimensie laten schalen.

De moeilijkheidsgraad van de items op de Rasch-schaal loopt ongeveer van -3.5 (moeilijk) tot $+3.5$ (gemakkelijk). Het gemiddelde is gelijk aan nul. Dit laatste is altijd het geval, ongeacht het gedrag van items respectievelijk leerlingen.

Als we naar de individuele dicteewoorden kijken, dan blijkt dat van de korte klankzuivere woorden BUIL relatief moeilijk is. Fouten bij BUIL betreffen het omkeren van de letters in de tweeklank UI.

Bij de korte niet-klankzuivere woordjes vinden we de verwachte fonetische fouten zoals GOUT, VLOO en WEP i.p.v. GOUD, VLO en WEB. Het ZIJN in deze groep bleek relatief zeer gemakkelijk. ZIJN heeft ook een zeer hoge frequentie. Bij de lange klankzuivere woorden vinden we veel z.g. oriëntatiefouten zoals omkeringen, weglatingen en toevoegingen: TWALF i.p.v. TWAALF en LANS en LAANS voor LANGS. Ook werden fouten zoals TWALUF en LANKS gemaakt. Eerstgenoemde, TWALUF, is een voorbeeld van het 'binnensmokkelen' van een sjwa tussen consonantclusters zoals ik, rp etc. op grond van de uitspraak (Van den Berg, 1974).

Ook de categorie 4, de lange woorden met grafeem-foneem-koppelingsproblemen vinden we veel fonetische fouten. SGUP en SCHUP voor SCHUB en VIJNST voor FIJNST. Ook verwisselingen zoals EI voor IJ e.d.. Verrassend gemakkelijk bleek SCHOP, wat een 'vertrouwd' woord kan zijn, b.v. vergeleken met het zeer laagfrequente woord SCHUB, dat ook twee spelproblemen bevat en daarmee extra moeilijk wordt.

Vervolgens werd ingegaan op de vraag in hoeverre woordlengte en klankzuiverheid van invloed zijn op de moeilijkheidsgraad van de items. Dit werd gedaan door middel van een twee-weg variantie-analyse op de geschatte moeilijkheidsparameters met woordlengte en klankzuiverheid als factoren. Variantie-analyse maakt het mogelijk om de effecten van woordlengte, klankzuiverheid èn hun interactie afzonderlijk van elkaar op significantie te toetsen.

Tabel 3 *De moeilijkheidsgraad van de dicteewoorden, minus BONT en RIJST uitgedrukt op de Rasch-schaal*

nr woord	moeilijkheidsgr.	nr woord	moeilijkheidsgr.	nr woord	moeilijkheidsgr.
1 leuk	1.18	14 web	-1.93	27 streep	.18
2 twaalf	-1.43	15 koers	.11	28 drie	2.14
3 goud	-2.04	16 –		29 stout	-.03
4 vlo	-3.28	17 heus	.33	30 –	
5 eind	-2.82	18 juist	.25	31 deur	1.01
6 buil	-.05	19 trots	.43	32 de	3.16
7 meer	.20	20 fijnst	-2.15	33 zelf	-.27
8 gracht	-3.49	21 zijn	1.26	34 heel	2.21
9 toe	2.14	22 schop	1.26	35 langs	-1.12
10 scheur	-1.71	23 hun	1.38	36 prins	.91
11 duur	1.30	24 dik	2.61	37 schub	-3.11
12 dienst	.18	25 toch	-2.26	38 wei	.13
13 eerst	-.90	26 haar	2.91	39 buurt	.30

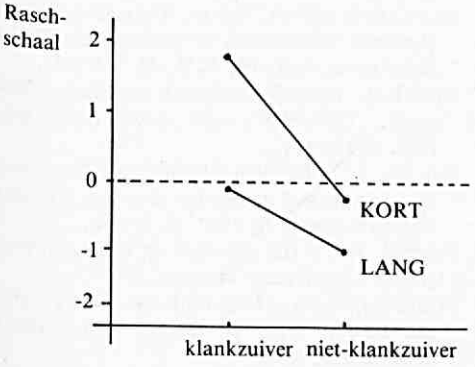
Andersen test: $X^2 = 33.3$, df $= 36$ en $P = .60$

Tabel 4 *De uitkomsten van de tweewegvariantie-analyse met klank-grafeemverschil en woordlengte als onafhankelijke variabelen en moeilijkheidsgraad op de Rasch-schaal als afhankelijke variabele*

bron	kwadr. som	vrijh. gr.	gemidd. kwdr.s.	F	P (overschrijvingskans)
woordlengte	16.64	1	16.64	7.39*	.010
klank-grafeem-verschil	23.76	1	23.76	10.54*	.003
interactie	1.75	1	1.75	.78	.385
binnen de groepen	74.39	33	2.25		
totaal	116.55	36			

* significant op 5 procents niveau

Tabel 4 bevat de resultaten. Hieruit blijkt dat de beide hoofdeffecten significant zijn op 5 procentsniveau. De interactie is daarentegen niet-significant. Hieruit volgt dat woordlengte en klankzuiverheid dus additief bijdragen aan de moeilijkheidsgraad van de spellingwoorden. Figuur 1 bevat een grafische weergave van de gemiddelde moeilijkheidsgraad van de vier categorieën woorden. We zien dat de korte klankzuivere woorden het gemakkelijkst zijn, gevolgd door de lange klankzuivere woorden. De niet-klankzuivere woorden zijn gemiddeld het moeilijkst.



Figuur 1 *Gemiddelde moeilijkheidsgraad in Rasch-schaalwaarden van de vier categorieën spelwoorden*

4 *Discussie*

De onderzoeksresultaten wijzen in de richting van de veronderstelling dat spellingvaardigheid bij beginnende spellers een ééndimensionale vaardigheid is. Binnen de spellingwoorden vinden we een hiërarchie naar moeilijkheidsgraad, waarbij lange niet-klankzuivere woorden het moeilijkst bleken en korte klankzuivere het minst moeilijk. Woordlengte en klankzuiverheid bleken additief. In vervolgonderzoek zal nader worden ingegaan op de invloed van de diverse vormen van niet-klankzuiverheid. Hierbij moeten we nog opmerken dat woordbekendheid, gewoonlijk onbevredigend geoperationaliseerd als woordfrequentie, vermoedelijk een storende rol gespeeld heeft. In ons onderzoek slaagden we er niet in om b.v. woordfrequentie per categorie constant te houden. M.N. de lange niet-klankzuivere woorden zijn gemiddeld laag-frequenter dan de woorden uit de overige categorieën.

Opvallend is het uitvallen van de spellingwoorden BONT en RIJST. Uit een nadere analyse van de gemaakte fouten bleek dat er bij BONT sprake is van 'overgeneralisatie' (Kruidenier, 1984). BONT wordt door veel leerlingen niet (langer) 'herkend' als klankzuiver. Het ging hier om het kiezen uit twee grafische alternatieven, waarbij het ene alternatief (je hoort een (t), maar je moet een (d) schrijven) later in het onderwijs wordt aangeboden. Deze later aangeboden oplossing interfereert in een spellingproces dat aanvankelijk vermoedelijk goed liep. Bij RIJST ging het voornamelijk om de verwisseling van (ij) met (ei). Hierbij is sprake van twee orthografische alternatieven die slechts op conditionele kenmerken kunnen worden onderscheiden en in het onderwijs doorgaans gelijktijdig worden aangeboden. De bekendheid van het woord geeft hier vermoedelijk de doorslag.

Het loont ons inziens in het algemeen de moeite om veel explicieter aandacht te besteden aan de invloed van de bekendheid van spelwoorden, zowel vanuit het oogpunt van spellingstrategie als -resultaten. Hierbij moet ook de gebruikte spellingmethode uiteraard worden betrokken, al is dit niet voldoende, omdat leerlingen uit allerlei bronnen informatie kunnen betrekken.

Literatuur

Baron, J., R. Treiman, J.F. Wilf & Ph. Kellman, Spelling and reading by rules. In: U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling.* London: Academic Press, 1980.

Barron, R.W., Visual and phonological strategies in spelling. In: U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling.* London: Academic Press, 1980.

Beers, J.W. & M. Williamsburg, A study of developing orthographic concepts among first graders. *Readers in the Teaching of English,* 1977, *11,* 133-148.

Berg, B. van den, *Foniek van het Nederlands,* Den Haag: Van Goor en Zonen, 1974.

Bloomer, R.H., Word lenght and complexity variables in spelling difficulty. *Journal of Educational Research,* 1956, *49,* 531-536.

Bloomer, R.H., Concepts of meaning and the reading and spelling difficulty of words. *Journal of Educational Research, 1961, 54,* 178-182.

Bloomer, R.H., Some formula for predicting spelling difficulty. *Journal of Educational Research,* 1964, *57,* 395-399.

Cahen, L.S., M.J. Craun & S.K. Johnson, Spelling difficulty – A survey of the research, *Review of Educational Research,* 1977, *41,* 281-301.

Chomsky, C., Reading, writing and phonology. *Harvard Educational Review,* 1970, *40,* 287-309.

Dolby, J.L. & H.L. Resnikoff, On the structure of written English. *Language,* 1964, *40,* 167-196.

Fischer, G.H., *Einführung in die Theorie psychologischer Tests.* Bern: Huber, 1974.

Frith, U., Unexpected spelling problems. In: U Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling.* London: Academic Press, 1980.

Gibson, E.J., A. Pick, H. Osser & M. Hammond, The role of grapheme-phoneme correspondence in the perception of words. *American Journal of Psychology.* 1962, *75,* 554-570.

Gustafsson, J.E., *PML: A computer program for conditional estimation and testing in the Rasch-model for dichotomous items.* Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, no. 63, 1979.

Gustafsson, J.E., Testing and obtaining fit of data to the Rasch model. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology,* 1980, *33,* 205-233.

Hanna, P.R., J.S. Hanna, R.E. Hodges & E.H. Rudorf, *Phoneme-grapheme correspondences as cues to spelling improvement.* Washington D.C.: Government Printing Office, 1966.

Horn, Th. D. Spelling. *Encyclopedia of Educational Research,* 1966, 1282-1294.

Henderson, L. & J. Chard, The reader's implicit knowledge of orthographic structure. In U, Frith (Ed.) *Cognitive processes in spelling.* London, Academic Press, 1980.

Kruidenier, J., *Onderzoek naar de woordkenmerken die de moeilijkheidsgraad van éénlettergrepige woorden bepalen op het niveau van klas 1, 2 en 3.* Doctoraalscriptie, Vakgroep Onderwijskunde, Groningen, 1976.

Kruidenier, J., *De spelling activiteit.* Intern rapport van de Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Groningen, 1984.

Kruidenier, J., Classificatie van spelfouten nader geanalyseerd. *Tijdschrift voor Taalbeheersing,* 1985, *7,* 56-64.

Luurtsema, R., *De invloed van woordkenmerken op de moeilijkheidsgraad van spellingwoorden.* Doctoraalscriptie, Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, Groningen, 1984.

Meuffels, B., Leesvaardigheid, één dimensie? Enkele kanttekeningen bij een toepassing van het Rasch model. Kort referaat. *Tijdschrift voor Taalbeheersing,* 1981, *3,* 367-373.

Jensen, A.R., Spelling errors and the serial position effect. *Journal of Educational Psychology,* 1962, *53,* 105-109.

Molenaar, I.W., Some improved diagnostics for failure of the Rasch model. *Psychometrika,* 1983, *48,* 49-72.

Molenaar, I.W., *Programmabeschrijving van PML (versie 3.1.) voor het Rasch model.* HB-81-538-RP, Groningen, 1981.

Ojemann, P., *Fouten kijken u aan.* Amsterdam, TOR, 1978.

Rauer, W. et al, Pupils spelling ability and the psychological achievement factors of spelling at grade four (in German). *Zeitschrift für Empirische Pëdagogik,* 1978, *2,* 132-154.

Resnick, L., Task analysis in instrumental design, some cases from mathematics. In: D. Klahr (Ed.), *Cognition and Instruction.* Hillsdale Lawrence Erlbaum, 1976.

Simon, D.P., Spelling – a task analysis. *Instructional Science,* 1976, *5,* 277-302.

Simon, D.P. & H.A. Simon, Alternative uses of phonemic information in spelling. *Review of Educational Research,* 1973, *41,* 115-137.

Sijtsma, K., Rasch-homogeniteit empirisch onderzocht. *Tijdschrift voor onderwijsresearch,* 1983, *3,* 104-121.

Venezky, R.L., Englisch Orthography: Its graphical structure and its relation to sound. *Reading Research Quarterly,* 1967, II, 75-106.

Venezky, R.L., *The structure of English orthography.* The Hague: Mouton, 1970.

Verhoeven, L.Th., Diagnostische toetsen voor aanvankelijk lezen en spellen. *Pedagogische Studiën,* 1983a, *60,* 71-83.

Verhoeven, L.Th., Foutenclassificatie bij beginnende spellers. *Tijdschrift voor Taalbeheersing,* 1983b, *5,* 131-138.

Wainer, H., A. Morgan & J.E. Gustafsson, A review of estimation procedures for the Rasch

model with an eye toward longish test. *Journal of Educational Statistics,* 1980, *5,* 35-64.
Wallin, E., *Spelling: Factorial and experimental studies.* Stockholm: Almquist en Wiksell, 1967.
Wright, B.D., Solving measurement problems with the Rasch model. *Journal of Educational Measurement,* 1977, *14,* 97-116.
Wright, B.D. & M.H. Stone, *Best test design.* Chicago: Mesa Press, 1979.

Curricula vitae

M.G.H. Jansen (1944) behaalde in 1969 het doctoraal examen psychologie te Groningen. Sindsdien was zij enige jaren werkzaam bij het CITO te Arnhem. Sinds 1979 is zij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen. Zij is gespecialiseerd in methoden en technieken en houdt zich vooral bezig met Bayesiaanse statistische methoden, waarop zij ook promoveerde in 1977, te Groningen.

R. Luurtsema (1960) behaalde in 1984 het doctoraalexamen onderwijskunde te Groningen. Zij is sindsdien als aspirant-onderzoeker werkzaam bij de vakgroep curriculumtechnologie (afdeling Toegepaste Onderwijskunde van de Technische Hogeschool Twente). Haar specialisaties zijn onderwijsbegeleiding en curriculumonderzoek.

Adres: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde R.U. te Groningen, Westerhaven 16, 9718 AW Groningen

Manuscript aanvaard 12-11-'85.

Summary

Jansen, M.G.H. & R. Luurtsema. 'The influence of word length and grapheme-phoneme correspondence on the difficulty of spelling words for first graders'. *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 243-251.

In the present study we investigated the influence of two important words characteristics, known from the literature, on spelling difficulty, using an experimental design. The characteristics were word length, with categories 'long' versus 'short' and phoneme-grapheme correspondence, with categories 'correspondence absent' versus '-present'. Two dictation tests of 20 words each, equally selected from the four resulting categories, were administered to a sample of about 300 first graders.

The responses were binary coded and analysed using the (one-parameter) logistic Rasch-model. Of the original 40 items, 37 proved to be Rasch-scalable. This implies that these words all measure the same trait. A two-way analysis of variance performed on the scale values indicated that the influence on the difficulty of word length and phoneme-grapheme correspondence was additive.

Suïcidaal gedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs

2. Wat voor taken heeft de school volgens leraren?

P. DE HEUS, R.F.W. DIEKSTRA, B.I. VAN DER LEEDEN
Vakgroep Klinische Psychologie, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

225 leraren uit het Voortgezet Onderwijs, die recentelijk een suïcide of suïcidepoging van een leerling hadden meegemaakt beantwoordden vragen over de taken van de school met betrekking tot suïcidaal gedrag van leerlingen, over problemen bij de uitvoering van die taken en over mogelijke oplossingen voor die problemen. Discrepanties tussen erkenning en uitvoerbaarheid traden bij de meeste taken naar voren. Het vroegtijdig signaleren van potentiële suïcidepogers, het helpen verwerken door de medeleerlingen van een suïcidale handeling, het vergemakkelijken van de terugkeer op school van een suïcidepoger, begeleiding van een suïcidepoger door de school, en algemene aandacht voor het omgaan met emotionele problemen, worden alle vaker als taak erkend dan uitvoerbaar geacht. Het omgekeerde is het geval wanneer het gaat om het inlichten van de medeleerlingen over een suïcide of suïcidepoging. Factor-analyse van erkenning en uitvoerbaarheid van de negen taken levert drie factoren op: (1) reageren op de gevolgen van een suïcidale handeling, (2) het informeren van de medeleerlingen, en (3) preventie van suïcidaal gedrag. Enkele voorbehouden bij de resultaten worden gemaakt, en enige implicaties voor preventie van suïcidaal gedrag in het Voortgezet Onderwijs worden besproken.

1 *Inleiding*

In een eerder artikel in dit tijdschrift (De Heus, Diekstra & Van der Leeden, 1986) beschreven wij op welke wijze scholen van het Voortgezet Onderwijs geconfronteerd worden met het toenemend aantal suïcidepogingen onder jongeren. Enerzijds bleek hier dat in veel gevallen scholen of individuele leraren pogingen ondernemen om de gevolgen van een suïcidale handeling voor de betrokken leerling en/of de klasgenoten zo goed mogelijk op te vangen, anderzijds was er ook sprake van terughoudendheid, met name waar het ging om niet-dodelijke suïcidepogingen (voortaan kortweg suïcidepogingen).

In dit artikel zullen wij op basis van resultaten uit hetzelfde onderzoek ingaan op de *houding* van leraren ten aanzien van de onderhavige problematiek. Hierbij proberen we de volgende vragen te beantwoorden: *Welke taken heeft de school volgens leraren met betrekking tot preventie en opvang van suïcidaal gedrag door leerlingen; in hoeverre worden deze taken als uitvoerbaar ingeschat; en wat beschouwt men als oorzaken c.q. oplossingen voor eventuele discrepanties tussen erkenning en uitvoerbaarheid van een taak?*

2 *Methode*

Selectie van de ondervraagden, response en opzet van het empirisch onderzoek, waarop dit artikel gebaseerd is, werden reeds eerder beschreven (De Heus e.a., 1986; Van der Leeden, Diekstra, De Heus, Moritz & Oudshoorn 1984).

225 docenten uit het Voortgezet Onderwijs, allen op de een of andere wijze op de hoogte van een suïcide of suïcidepoging door een leerling in 1982, vulden in het voorjaar van 1983 een uitvoerige vragenlijst in met (naast vragen over de kenmerken van de suïcidale handelingen en suïcidale leerlingen en de wijze waarop de school hiermee was omgegaan) een aantal vragen over de taken die de school heeft in relatie tot suïcidaal gedrag van leerlingen. Hierbij werden met betrekking tot een negental taken (zie verderop) per taak twee vragen gesteld, naar *erkenning* van de taak door de school (*'In hoeverre denkt u*

Pedagogische Studiën 1986 (63) 252-261

dat de volgende zaken tot de taken van de school behoren?') en naar de *uitvoerbaarheid* van de taak in de huidige situatie (*'In hoeverre denkt u dat de school op dit moment in staat is de volgende taken te vervullen?'*). Bij zowel erkenning als uitvoerbaarheid werden per taak dezelfde 5-punts schaaltjes (1 = nooit, 2 = zelden, 3 = soms, 4 = vaak, 5 = altijd) aangekruist, zodat erkenning en uitvoerbaarheid van taken onderling vergelijkbaar werden. Hierbij werd gevraagd de uitvoerbaarheidsvragen hoe dan ook te beantwoorden, ook wanneer men zelf een taak niet erkende. Het ging om de volgende negen taken:

- potentiële suïcidepogers/poogsters te onderkennen;
- de leerlingen op de hoogte brengen wanneer een *suïcide* (met dodelijke afloop) heeft plaatsgevonden;
- de leerlingen op de hoogte brengen wanneer een *suïcidepoging* (zonder dodelijke afloop) heeft plaatsgevonden;
- de medeleerlingen helpen met het verwerken van een suïcide of suïcidepoging;
- de terugkeer van de suïcidepoger/poogster op school vergemakkelijken;
- de leerling(e) zelf verder begeleiden;
- de leerling(e) voor verdere begeleiding doorverwijzen naar hulpverlenende instanties;
- algemene voorlichting te geven over suïcidepogingen e.d.;
- algemene aandacht besteden aan het leren omgaan met emotionele problemen.

Naast deze negen taken konden de leraren zelf ook nog twee taken aangeven en die op erkenning en uitvoerbaarheid scoren.

Tot slot werd gevraagd naar de oorzaken van knelpunten, d.w.z. van taken die erkend, maar als onuitvoerbaar beschouwd werden door de invuller, en naar wat nodig is om die knelpunten op te lossen.

Bij de beschrijving van de resultaten is bovendien gebruik gemaakt van een aantal citaten uit open interviews met een subgroep (N = 25) van de ondervraagde leraren. Deze citaten dienen als illustratiemateriaal; zij vormen geen weerslag van een systematische analyse van de open interviews.

3 *Resultaten*

Achtereenvolgens gaan we in op de mate waarin taken erkend en als uitvoerbaar beschouwd worden, gaan we op zoek naar de onderliggende factor-structuur van erkenning en uitvoerbaarheid van taken en bekijken we wat leraren als oorzaken en oplossingen van knelpunten aandragen.

Tabel 1 *Gemiddelden en standaardafwijkingen voor erkenning en uitvoerbaarheid van taken, plus verschillen in gemiddelden voor erkenning en uitvoerbaarheid per taak met significantiewaarde voor bijbehorende t-toetsen*

Taak	Erkenning taak		Uitvoerbaarheid		Verschil	
	M1	S1	M2	S2	M1-M2	sig. t
terugkeer suïcidepoger op school vergemakkelijken	4.7	0.7	4.1	0.8	0.6	.000
medeleerlingen helpen om suïcide/-poging te verwerken	4.4	1.9	3.7	1.0	0.7	.000
suïcidepoger zonodig doorverwijzen	4.2	0.8	4.3	0.8	-0.1	.096
suïcidepoger zelf verder begeleiden	4.2	1.0	3.7	1.0	0.5	.000
algemene aandacht voor omgaan met emotionele problemen	4.1	1.0	3.6	1.0	0.5	.000
vroegtijdig onderkennen van potentiële suïcidepogers	3.8	1.2	2.7	0.8	1.1	.000
inlichtingen medeleerlingen over een suïcide	3.7	1.3	3.9	1.2	-0.2	.008
algemene voorlichting over suïcidaal gedrag	2.8	1.2	2.9	1.2	-0.1	.092
inlichtingen medeleerlingen over suïcidepoging	2.3	1.0	3.2	1.3	-0.9	.000

Mate van erkenning en uitvoerbaarheid van taken

De gemiddelden van de twee keer negen vragen voor erkenning en uitvoerbaarheid van de taken geven een indicatie voor de mate van erkenning of uitvoerbaarheid volgens de leraren. Hoe hoger het gemiddelde des te vaker ziet men een taak als een taak voor de school, of des te vaker acht men de taak uitvoerbaar. Gemiddelden en standaardafwijkingen per taak, alsmede verschillen tussen erkenning en uitvoerbaarheid worden gepresenteerd in Tabel 1, waarin de taken geordend zijn naar afnemende mate van erkenning.

Kijken we naar *erkenning* van de taken, dan zien we in de tabel dat zeven van de negen taken door de leraren gezien worden als vaak tot zeer vaak behorende tot het takenpakket van de school (gemiddelden tussen 3.7 en 4.7). Met name met betrekking tot het vergemakkelijken van de terugkeer van de suïcidepoger op school bestaat grote overeenstemming. Twee taken die veel minder erkend worden zijn het geven van algemene voorlichting over suïcidaal gedrag en het inlichten van medeleerlingen over een suïcidepoging. Het gemiddelde van erkenning van deze taken ligt in onze onderzoeksgroep tussen de score twee ('zelden') en drie ('soms'). In de meeste gevallen betekent dit niet dat men zich categorisch tegen de taak keert (de categorie 'nooit' wordt het meest, d.w.z. door 25% van de ondervraagden, gebruikt bij de taak medeleerlingen in te lichten over een suïcidepoging), maar dat men de taak slechts in bepaalde gevallen ('zelden' of 'soms') erkent. De vraag dringt zich hier op onder wat voor omstandigheden men deze taak dan wel erkent, maar deze vraag is aan de hand van onze gegevens niet te beantwoorden.

Bij algemene voorlichting ziet men vooral als probleem dat men leerlingen op gedachten zou kunnen brengen:

> 'Er wordt op school geen algemene voorlichting gegeven over suïcide problematiek. Dat zou de kinderen op gedachten brengen, je moet geen slapende honden wakker maken.'

> 'Er zijn nooit lessen aan besteed. Ik weet niet of dat goed of slecht is. We zitten hier nog vrij rustig, en als je problemen gaat oproepen, vindt een aantal dat op deze leeftijd machtig interessant, van hé da's leuk, dan krijg je inderdaad de nodige aandacht. Nou, en het zal dan eens verkeerd aflopen, dankjewel! Dus het is niet het ontkennen van het probleem, maar om er te veel op in te gaan, nee. Ik ben bang dat je daarmee de kat op het spek bindt. Maar komt het aan de orde, dan moet je meteen in kunnen springen, dus je moet zelf goed voorbereid zijn.'

Er zijn echter ook leraren die hier anders over denken, en als het zo uitkomt, daarnaar ook handelen:

> 'Het onderwerp zelfmoord wordt niet vermeden. In mijn lessen godsdienst en maatschappijleer mogen ze zelf het onderwerp kiezen, en de laatste jaren is het een onderwerp waar ze eigenlijk altijd weer over praten. Daar komen ze zelf mee, vooral de laatste drie jaar. Vooral vragen als 'hoe komen mensen daartoe? wat is er aan de hand? wat bezielt mensen?' Ik begin meestal met vragen waarin ze zelf wat kunnen vertellen, 'in wat voor situaties voel je je rot en heb je wel eens de gedachte gehad ik wil niet meer verder leven? kun je je voorstellen dat iemand dat heeft en in wat voor situaties zou iemand dat kunnen hebben?' Dat laat ik ze dan eerst persoonlijk opschrijven en dan in groepjes eens kijken, wat vinden we ervan, en krijg je zo op het bord een beeld, en zo komen we zelf al bij een aantal antwoorden. Vaak zitten er kinderen bij die het op de een of andere manier toch wel eens meegemaakt hebben in de omgeving. Je geeft wat informatie. Programma van 'Hier en Nu' vorig jaar geweest, waarin informatie werd gegeven, dat heb ik op video staan. Erg goed programma van het Humanistisch Verbond, waarin een aantal mensen vertellen hoe ze in de loop van hun leven daarmee bezig geweest zijn. Ik denk dat het daardoor iets minder bedreigend wordt.'

Opmerkelijk mag nog genoemd worden het verschil in erkenning tussen het inlichten van medeleerlingen over een suïcide en over een suïcidepoging. Dit verschil – men ziet dit inlichten veel vaker als taak na een suïcide dan na een poging – stemt overeen met de praktijk op de scholen: bij suïcides worden de leerlingen in een meerderheid van gevallen ingelicht, bij een suïcidepoging komt dit maar zelden voor (De Heus e.a., 1985). Dit verschil kan gedeeltelijk verklaard worden uit het onherroepelijke karakter van een suïcide: men kan niet om het overlijden heen en zal op de een of andere manier met een ver-

klaring moeten komen over wat er gebeurd is. Bovendien kan de angst voor stigmatisering van de suïcidepoger/poogster door het inlichten van medeleerlingen bij een suïcide geen rol meer spelen.

Wat betreft de *uitvoerbaarheid* van de taken zien de ondervraagde docenten het vroegtijdig onderkennen van potentiële suïcidepogers, algemene voorlichting geven over suïcidaal gedrag en het inlichten van medeleerlingen over een suïcidepoging als het meest problematisch. Met name mogelijkheden tot het vroegtijdig onderkennen van potentiële suïcidepogers worden somber ingeschat, terwijl deze taak vaak wel als belangrijk wordt beoordeeld:

> 'Het allerbelangrijkste vind ik hoe moet je suïcidaal gedrag onderkennen, dat zou ik wel eens willen weten. Het signaleren van dergelijk gedrag dus in een zo vroeg mogelijk stadium. En als je zoiets signaleert, hoe moet je daar mee omgaan? Moet je praten of juist niet? Moet je het initiatief nemen of niet? Dat vind ik belangrijk om te weten.'

> 'Op het moment actueel, er zijn twee leerlingen van wie er een erg somber is, van wie leraren denken dat het erin zit. Net deze week over gepraat. Ik merkte, we weten toch niet wat we daarmee moeten doen. Je kan moeilijk zelf het initiatief nemen. Wij weten ook niet waar naartoe ook. Het komt wel eens ter sprake bij ons, maar echte handvatten hebben we er niet voor.'

Misschien nog opmerkelijker dan het pessimisme over bovengenoemde taken is het optimisme over de uitvoerbaarheid van de andere zes taken. Het laagste gemiddelde is hier 3.7, hetgeen tegen 'vaak' uitvoerbaar aanligt. Op basis van dit gegeven, in combinatie met de vrij algemene erkenning van deze taken, zou men verwachten dat deze taken vrij algemeen uitgevoerd worden. Het is de vraag hoe reëel deze verwachting is. Kijken we bijvoorbeeld naar de algemene erkenning van de taak de medeleerlingen te helpen een suïcide/-poging te verwerken ($M = 4.4$) en zetten we dit af tegen de afwijzende houding t.a.v. het inlichten van de medeleerlingen over een suïcidepoging, ($M = 2.3$), dan rijst het vermoeden dat het 'helpen verwerken' in de meeste gevallen neerkomt op zorgen dat er niets te verwerken valt, oftewel de stilte in stand houden. De vraag is of onze ondervraagden wel bij alle taken zo'n duidelijke voorstelling hebben van wat uitvoering van de taak in zou kunnen houden.

Het is in ons geval mogelijk *knelpunten* op te sporen door de verschillen tussen erkenning van taken en uitvoerbaarheid te toetsen (m.b.v. paarsgewijze t-toetsen), aangezien bij beide de antwoordcategorieën tot dezelfde frequentie-georiënteerde rangordening (nooit – altijd) behoren. Wanneer men een bepaalde taak vaker erkent dan uitvoerbaar acht, kan van een knelpunt gesproken worden.

Bekijken we deze verschillen dan vinden we vijf significante positieve verschillen tussen uitvoerbaarheid en erkenning van de taak (knelpunten). In volgorde van grootte zijn dit het vroegtijdig onderkennen van potentiële suïcidepogers, het de medeleerlingen helpen een suïcide/-poging te verwerken, het vergemakkelijken van de terugkeer van de suïcidepoger op school, het zelf verder begeleiden van de suïcidepoger en algemene aandacht voor omgaan met emotionele problemen. Tenminste onder sommige omstandigheden achten leraren deze taken wel wenselijk, maar niet uitvoerbaar. De redenen hiervoor kunnen uiteenlopen, maar zijn door ons niet systematisch onderzocht. Een belangrijke oorzaak is waarschijnlijk gebrek aan informatie en het ervaren van zichzelf en collega's als onvoldoende deskundig:

> 'Leraren geven graag les, maar het is moeilijk om klassedocenten te krijgen. Men is bang voor emotionele problemen. (...) Ik doe de leerlingbegeleiding alleen, en heb er soms moeite mee. Vaak ben ik bang te gaan kakelen als een kip zonder kop, de verkeerde dingen te gaan zeggen. Je bent toch een leek?
> Ik zeg dan ook niet veel, ik laat ze maar praten en probeer ze zo snel mogelijk door te verwijzen. Maar dat is niet altijd even makkelijk. Het gekke vind ik altijd dat het vanaf onze kant heel erg moeilijk is om de juiste contacten te leggen naar de buitenwereld met mensen die ze kunnen helpen. Een vertrouwensarts blijkt er niet te zijn, voor het ene instituut zijn ze te jong, voor het volgende te oud... Je bent er lang mee bezig iemand onder te brengen.'

Het omgekeerde beeld vinden we als het gaat om het inlichten van de medeleerlingen over een suïcidepoging en – in mindere mate – over een suïcide. Deze taken worden vaker uitvoerbaar geacht dan erkend als taak. Men

vindt wel dat men het kan, maar men acht het niet nodig. Uiteraard moeten deze discrepanties (of het ontbreken ervan) met de nodige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden. Erkenning en inschatting van uitvoerbaarheid zijn niet onafhankelijk van elkaar. Vaak zal het eerste mede bepaald worden door het laatste. Bovendien is de interpretatie van de verschillen niet onafhankelijk van de groepsgemiddelden van erkenning en uitvoerbaarheid. De discrepanties kunnen hoogstens als ruwe indicatoren opgevat worden.

Factor-analyse erkenning en uitvoerbaarheid van taken

In het voorafgaande werd slechts gekeken naar de mate van erkenning en uitvoerbaarheid van de negen taken. Een andere vraag die men kan stellen is die naar de samenhangen tussen deze variabelen: is er een relatief eenvoudige *onderliggende structuur* te vinden waartoe erkenning en geschatte uitvoerbaarheid van de taken te herleiden zijn. Om deze vraag te beantwoorden is een drietal factor-analyses uitgevoerd. Eerst twee analyses voor erkenning en uitvoerbaarheid apart; daarna, nadat gebleken was dat dit voor taken en problemen vrijwel identieke, goed interpreteerbare drie-factor oplossingen opleverde, voor erkenning en uitvoerbaarheid gezamenlijk. Omdat ook deze analyse dezelfde onderliggende structuur liet zien, beperken wij ons hier tot deze laatste factor-analyse.

De 3-factor oplossing (zie Tabel 3) verklaart 43.6% van de variantie van de 18 variabelen. Door alle factorladingen van .40 of hoger als basis van interpretatie te nemen, wordt een duidelijk patroon zichtbaar.

Op de eerste factor laden voor zowel erkenning als uitvoerbaarheid drie taken boven. 40: de medeleerlingen helpen de suïcide/-poging te verwerken, het vergemakkelijken van de terugkeer van de suïcidepoger op school en het zelf verder begeleiden van de suïcidale leerling. Wat deze taken gemeenschappelijk hebben is dat het gaat om het *door de school zelf opvangen van de gevolgen van suïcidaal gedrag* (voor de suïcidale leerling en de medeleerlingen).

Op de tweede factor laden twee taken boven .40, ook hier voor erkenning en uitvoerbaarheid: het inlichten van de medeleerlingen over de suïcide dan wel over de suïcidepoging. Wat deze taken met elkaar gemeen hebben is duidelijk: het *informeren van de medeleerlingen over de suïcidale handeling.* In lijn hiermee is ook de bijna .40 lading van erkenning als taak de medeleerlingen helpen

Tabel 2 *Factor-analyse (principal axis factoring met VARIMAX rotatie) erkenning en uitvoerbaarheid van taken*

Taak	Factor I		Factor II		Factor III	
	erkenning	uitvoer-baarheid	erkenning	uitvoer-baarheid	erkenning	uitvoer-baarheid
medeleerlingen helpen verwerken	.48	.61	.37	.12	.16	.18
terugkeer s. poger vergemakkelijken	.41	.47	.11	-.10	-.02	.04
leerling(e) zelf begeleiden	.53	.67	-.09	-.23	-.03	.06
medeleerlingen inlichten suïcide	-.02	.08	.65	.85	.03	.00
medeleerlingen inlichten s.poging	-.03	-.04	.46	.55	.16	.07
vroegtijdig onderkennen s.pogers	.26	.17	.11	-.06	.33	.46
alg. voorlichting suïcidaal gedrag	.10	.05	.02	.29	.61	.59
alg. aandacht emotionele probl.	.28	.35	.14	.15	.50	.44
leerling(e) doorverwijzen	-.16	-.13	-.01	.06	.34	.41
% verklaarde variantie per factor (relatief)	49.0%		31.1%		19.8%	
Totaal % verklaarde variantie			43.6%			

het te verwerken. Men vindt dat het informeren van de medeleerlingen ook de plicht tot het helpen bij het verwerken met zich meebrengt.

Op derde factor laden vier taken wat betreft uitvoerbaarheid boven .40; van deze vier taken laden er twee ook wat betreft erkenning boven . 40, de andere twee komen in de buurt met ladingen tussen .30 en .40. Het gaat hier om algemene voorlichting over suïcidaal gedrag, aandacht voor het omgaan met emotionele problemen, het vroegtijdig onderkennen van potentiële suïcidepogers en het zonodig doorverwijzen van de suïcidale leerling. Het gemeenschappelijke van de eerste drie is dat ze allemaal iets met *preventie van suïcidaal gedrag* te maken hebben. De vierde taak, het zonodig doorverwijzen van de leerling, laat zich minder goed als preventieve handeling benoemen (men zou hier natuurlijk van preventie van recidive kunnen spreken, maar zo bekeken zouden ook de taken van de eerste factor als preventief bestempeld kunnen worden). Hierbij moet vermeld worden dat deze taak bij de factoranalyses van erkenning en uitvoerbaarheid apart in beide gevallen op geen enkele factor een hoge lading heeft, hetgeen geïnterpreteerd kan worden als samenhangend met het dubbelzinnige karakter van deze taak: het is tegelijk een soort oplossing en een wegschuiven van de problemen die een suïcidepoging met zich meebrengt. Waarom deze taak bij de gezamenlijke factor-analyse op de derde factor wel een duidelijke lading heeft, blijft onopgehelderd.

Samenvattend komen we tot drie factoren:
1. opvang van de gevolgen van suïcidaal gedrag;
2. inlichten van de medeleerlingen over de suïcidale handeling;
3. preventie van suïcidaal gedrag.

Wat uit het stelselmatig op dezelfde factor laden van erkenning en uitvoerbaarheid van een taak af te leiden valt, is dat deze twee aspecten van een taak in aanzienlijke mate samenhangen. Berekenen we per taak de correlatie tussen erkenning en uitvoerbaarheid dan vinden we vrij aanzienlijke correlaties variërend tussen .23 en .59. De sterkste samenhangen (resp. .59 en .53) vinden we bij het inlichten van de medeleerlingen over een suïcide en bij algemene voorlichting over suïcidaal gedrag; de zwakste verbanden (.23, .26 en .31) bij het vergemakkelijken van de terugkeer van de suïcidepoger op school, het vroegtijdig onderkennen van potentiële suïcidepogers en het inlichten van de medeleerlingen over een suïcidepoging; de andere correlaties liggen tussen .40 en .49.

In alle gevallen bestaat dus de neiging dat hoe uitvoerbaarder men een taak acht, hoe meer men geneigd zal zijn deze als taak te erkennen. De meest aannemelijke interpretatie (al kunnen strikt genomen uit correlaties geen causale conclusies getrokken worden) hiervan lijkt dat men *'realistisch'* is bij erkenning van taken: men is niet zo snel geneigd een niet- of moeilijk uitvoerbare taak als zodanig te erkennen. Wat men eigenlijk zou moeten doen en wat men haalbaar acht zijn geen zaken die onafhankelijk van elkaar bekeken worden (om verwarring met de voorafgaande vergelijking van groepsgemiddelden – zie Tabel 1 – te voorkomen: het gaat bij correlaties niet om vergelijking van de groep als geheel op twee variabelen, maar om de relatieve posities van individuen binnen de groep op deze variabelen; perfecte correlaties kunnen gepaard gaan aan sterk verschillende groepsgemiddelden en identieke groepsgemiddelden kunnen met het hele mogelijke scala van correlaties tussen -1 en $+1$ samengaan).

Oorzaken voor en oplossingen van knelpunten

Waarom kan de school bepaalde erkende taken niet uitvoeren? Op de open vraag wat de *oorzaken* zijn van deze onuitvoerbaarheid, van deze knelpunten, werden 112 antwoorden gegeven, soms meerdere antwoorden door een invuller.

In bijna de helft van de reacties (47%) komt naar voren het probleem van *onzekerheid en gebrek aan deskundigheid met betrekking tot de suïcidale problematiek*. In deze categorie worden opmerkingen gemaakt als 'docenten beschikken meestal niet over de vaardigheden om deze taken te kunnen verrichten', 'mede door de vooropleiding zijn wij slecht op dit soort taken ingesteld', 'we weten niet wat de consequenties zijn, als je erover praat' of 'hoe pak je dit in godsnaam aan?'.

Als tweede probleem wordt genoemd *tijdgebrek* (35%). Hier vinden we opmerkingen als 'we zijn vaak zo zwaar belast met organi-

satiezaken, dat de begeleiding van leerlingen er wel eens bij inschiet', 'onderwijs is tijdrovend en energievretend' of 'docenten zijn veel te overbelast om taken die boven het lesgeven uitstijgen toch te doen'.

In mindere mate (10%) komt de *prestatiegerichtheid van de school* naar voren in uitspraken als 'een groot aantal docenten ziet de school nog te veel als leerinstituut', 'het hele systeem is te weinig leerling-gericht' of 'het is niet voor iedereen vanzelfsprekend dat begeleiding van leerlingen ook over andere aspekten moet gaan dan het behalen van een diploma'.

Een *restcategorie (8%)* omvat onder andere de volgende opmerkingen: 'het contact met de ouders laat te wensen over', 'problemen onder jongeren nemen hand over hand toe, daar valt toch niet tegen op te boksen', de privacy van leerling en gezin dient gerespecteerd te worden', 'de klassen zijn te groot' en 'angst dat voorlichting juist negatief werkt'.

Op de vraag naar de *oplossing* voor de knelpunten werden 100 antwoorden gegeven, die sterk in de lijn van de gesignaleerde oorzaken liggen.

Het gebrek aan deskundigheid wil men enerzijds ondervangen door informatie, voorlichting en training, kortom deskundigheidsbevordering (38%). Hieronder vallen opmerkingen als 'de docenten moeten gevoeliger worden gemaakt voor dit soort situaties', 'meer training in het voeren van emotionele gesprekken, waarbij je ook je eigen standpunt en emoties duidelijk moet kunnen maken' of 'een grotere bewustwording en meer inzicht en kennis omtrent deze moeilijke problematiek'. Anderzijds ziet men de oplossing in het binnenhalen van externe deskundigen in de school, die niet primair met onderwijs belast zijn, zoals psychologen en maatschappelijk werkenden (13%).

Het tijdgebrek wil men oplossen door meer tijd en geld voor onderwijs van overheidswege (25%). In een aantal gevallen zijn deze opmerkingen onlosmakelijk gekoppeld aan deskundigheidsbevordering. De algemene tendens is dat men zich graag wil bijscholen en meer aan begeleiding wil doen, maar dat hiervoor dan wel aan de noodzakelijke voorwaarden in termen van tijd en geld voldaan moet worden: 'we missen in het voortgezet onderwijs een teamlid dat zich bezig kan houden met problemen die los staan van het leerproces; het ministerie heeft daar geen uren voor gecreëerd of 'meer financiële ruimte zal betekenen dat intensievere begeleiding mogelijk is'.

Een derde groep oplossingen vinden we in een ruimere doelstelling voor de school (16%), nl. minder prestatie- en meer leerlinggericht, of meer contact met de ouders, waardoor men meer achtergrondinformatie over leerlingen zou kunnen krijgen.

En in een restcategorie (18%) vinden we opmerkingen als 'meer contact met instellingen voor hulpverlening', 'meer optimistische levensvisie', 'meer praten', 'invoeren van een spreekuur', 'het initiatief moet van de leerling of de ouders komen', 'heropvoeding van de ouders', 'wanneer zich meer van dergelijke incidenten voordoen' en 'betere sfeer op school'.

4 *Discussie*

Voordat we ingaan op de consequenties van de onderzoeksresultaten voor de praktijk van de scholen, moeten we eerst een methodisch voorbehoud maken met betrekking tot de *representativiteit* van de ondervraagde docenten. Om in onze onderzoeksgroep te komen moest een leraar op de hoogte zijn van een suïcide of suïcidepoging in 1982 en de leraar/school moest bereid zijn hierover informatie te verstrekken door het invullen van een uitvoerige vragenlijst. Dit betekent waarschijnlijk dat leraren die zich door hun institutionele rol (bijv. decanen, conrectoren) of persoonlijke betrokkenheid veel bezighouden met het niet-vakgerichte wel en wee van leerlingen oververtegenwoordigd zijn, waarmee we mogelijk een relatief 'leerlingvriendelijke' groep leraren in onze steefproef hebben. Het betekent waarschijnlijk ook dat leraren/scholen met een zeer negatieve houding ten aanzien van suïcidaal gedrag oververtegenwoordigd zijn, omdat zij minder geneigd zullen zijn om hun vuile was buiten te hangen en door hun afwijzende houding misschien ook minder snel op de hoogte raken van een suïcidale handeling van een leerling. Bovendien is het mogelijk dat het recentelijk meegemaakt hebben van suïcidaal gedrag van een leerling invloed heeft op de houding van een leraar.

Wat de gevolgen voor de beantwoording van onze vragen van deze mogelijke vertekening in de steekproef zijn is onduidelijk. Men zou kunnen speculeren dat een relatief 'positieve' houding ten aanzien van leerlingen en suïcidaal gedrag leidt tot een grotere erkenning van taken en een gunstigere inschatting van de uitvoerbaarheid hiervan, kortom tot een te optimistisch beeld van de gevoelens van betrokkenheid van leraren in het algemeen.

Verder kan ook *sociale wenselijkheid* een rol gespeeld hebben bij de beantwoording van de vragen. Erkenning van een taak bij het invullen van een vragenlijst en de facto erkenning wanneer de situatie zich voordoet is niet hetzelfde. Hoewel deze mogelijke discrepantie twee kanten op kan werken (men kan onder druk van de situatie taken op zich nemen die men daarvoor nooit als taak erkend had), lijkt het geven van sociaal wenselijke, van 'verantwoordelijkheidsgevoel' getuigende antwoorden, dus erkenning van taken, meer voor de hand te liggen.

Proberen we de onderzoeksresultaten te 'vertalen' in beleidsaanbevelingen aan scholen, dan stuiten we op een fundamentele moeilijkheid: Strikt genomen kunnen we op basis van het door ons en anderen verrichte onderzoek niet zeggen wat scholen het beste kunnen doen, wat het beste is in termen van suïcide-preventie of geestelijke gezondheid van betrokken leerling en klasgenoten. De reden hiervoor is dat we in ons onderzoek tot op zekere hoogte hebben kunnen vaststellen wat er gebeurt op scholen rondom suïcidaal gedrag van een leerling en wat volgens leraren moet gebeuren, maar op geen enkele wijze systematische informatie hebben kunnen verzamelen over de *effectiviteit* van verschillende mogelijke interventies van de kant van de school. Uitspraken als 'uit het onderzoek volgt dat interventie-X tot gunstige resultaten leidt' zijn dan ook niet te verantwoorden.

Dit betekent niet dat vanuit wetenschappelijk onderzoek niets zinvols gezegd kan worden over het omgaan met suïcidaal gedrag door scholen, wel dat de nu volgende aanbevelingen geen 'logisch gevolg' zijn van het door ons en anderen gedane onderzoek, maar tot uiteenlopende bronnen herleid moeten worden: het verrichte onderzoek naar suïcidaal gedrag in de schoolsituatie, meer algemene kennis over suïcidaal gedrag (van adolescenten of andere leeftijdsgroepen) in andere contexten, en de therapeutische ervaring met suïcidale cliënten van de tweede auteur van dit artikel.

Hoewel de psychologische invloed van de school op kinderen vergeleken met het gezin tamelijk bescheiden is, en er empirisch geen reden is om de school als oorzaak van psychische en emotionele stoornissen bij kinderen te brandmerken, gaan er de laatste tijd steeds meer stemmen op om de school een in dit opzicht belangrijke preventieve rol toe te kennen. Zoals Rutter (1985, p. 28) betoogt, is een argument daarvoor dat de kwetsbaarheid voor emotionele stoornissen in hoge mate wordt beïnvloed door leefomstandigheden, waarvan voor kinderen de school een van de belangrijkste is. Schoolgaan neemt bij kinderen vaak tot ver in de adolescentie een groot gedeelte van hun tijd in beslag. Een belangrijke karakteristiek van scholen is dat ze sociale groepen vormen, die samen werken en spelen en gesuperviseerd worden door volwassenen die als modellen voor hun gedrag dienen. Als gevolg hiervan hebben scholen, of ze dat nu bewust beogen of niet, grote sociale invloed.

Waar het gaat om emotionele stoornissen, en in het verlengde daarvan suïcidale handelingen, is daarom de vraag van belang of die invloed een positieve dan wel een negatieve is. Op het eerste wetenschappelijke symposion over suïcide, dat in 1910 onder auspiciën van de Wiener Psychoanalytischer Verein werd gehouden en dat als ondertitel 'ins besondere den Schuler Selbstmord' droeg (Wiener Psychoanalytischer Verein 1910), werd door Oppenheim de toen in de pers circulerende beschuldiging dat scholen zelfmoord veroorzaken terecht van de hand gewezen. Alfred Adler, deelnemer aan het symposion, drukte in zijn reactie de kern van het onderhavige treffend uit, toen hij zei dat 'scholen weliswaar suïcide niet veroorzaken, maar ze voorkomen haar ook niet'.

Met betrekking tot het realiseren van deze preventieve taak lijken zich twee benaderingen af te tekenen. De eerste, die vooral door Rutter (1985) en zijn groep wordt gepropageerd, is er een waarbij algemene karakteristieken van de school, zoals discipline, straf-/beloningssysteem, het omgaan met leerlingen in de klas, de mate van nadruk op prestaties en op mogelijkheden van leerlin-

gen om mee te beslissen en medeverantwoordelijkheid te dragen voor het reilen en zeilen van de school onderwerp van interventie of beïnvloeding zijn.

De tweede benadering, die op dit moment vooral in de Verenigde Staten wordt gepropageerd (zie Diekstra & Hawton, 1986), richt zich op het in het onderwijsprogramma expliciet opnemen van geestelijke gezondheidsvoorlichting en opvoeding (GVVO, zie ook Gerardts, 1982). In de betreffende lessen of workshops wordt aan allerlei facetten van geestelijke gezondheid aandacht besteed en dus ook aan depressie en suïcidaliteit. Dit laatste neemt meestal de vorm aan van het bij zichzelf en bij medeleerlingen leren (her)kennen en signaleren van ernstige depressie en suïcidegevaar, en het leren daarmee adequaat om te gaan.

Uit tot nu toe opgedane ervaringen (zie bijv. Ryerson, 1986) blijkt dat deze programma's vooral kans van slagen hebben in de zin van aceptatie en continuïteit, als ze 'community based' zijn. Dit betekent dat ze gebaseerd zijn op een voortdurend samenwerkingsverband tussen regionale instanties voor ambulante geestelijke gezondheidszorg en alle bij de school betrokken groeperingen. In wat in dit opzicht beschouwd kan worden als een modelproject, het 'Adolescent Suicide Awareness Program' te South Bergen in New Jersey (Ryerson, 1986), worden op regelmatige basis door stafleden van het 'community mental health centre' via lezingen en workshops voor leerkrachten, ouders en leerlingen op ieder van de drie groepen toegesneden trainingsmogelijkheden aangeboden (voor het soort informatie dat in de programma's wordt overgedragen, zie Diekstra, 1985a).

Tegelijkertijd functioneert het centrum als een instantie waar leraren, indien noodzakelijk of wenselijk geacht, direct heen kunnen doorverwijzen of consultatie kunnen vragen. Het lijkt voor de hand te liggen dat de laatste benadering meer kans van slagen heeft naarmate de eerste meer succes heeft gehad. Omgekeerd zijn er aanwijzingen (Ross, 1985) dat de tweede benadering een eerste stap in het op gang krijgen van het eerste kan zijn. Dit suggereert dat beide benaderingen hand in hand dienen te gaan bij het realiseren van de optimale preventiefunctie van de school, want zoals Rutter (1985, p. 29) opmerkt: 'Its potential for preventing mental ill-health has not yet been fully realised'.

Literatuur

Diekstra, R.F.W., Als jongeren de dood zoeken. Feiten, signalen, handelen. Amsterdam/Utrecht: Meulenhof/Teleac, 1985a.

Diekstra, R.F.W., Suïcide. *World Health*, 1985b, augustus-september, p. 13-15.

Diekstra, R.F.W. & K. Hawton (Eds.), *Suicide in adolescence*. Dordrecht/Boston: Nijhoff International Publications, 1986.

Gerards, F.M., Geestelijke gezondheidsvoorlichting en opvoeding in het onderwijs. *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid*, 1982, 12.

Heus, P. de, R.F.W. Diekstra, B.I. van der Leeden, Suïcidaal gedrag van leerlingen in het voortgezet onderwijs. 1. Hoe gaat de school om met suïcidaal gedrag? *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 218-227.

Ross, C.P., School and suicide. In: R.F.W. Diekstra & K. Hawton (Eds.) op. cit.

Rutter, M., The role of schools. *World Health*, 1985, augustus-september, p. 28-29.

Ryerson, D., The Adolescent Suicide Awareness Program (ASAP). In: R.W.F. Diekstra & K. Hawton (Eds.), op. cit.

Wiener Psychoanalytischer Verein, *Über den Selbstmord, insbesondere den Schuler-Selbstmord*. Wiesbaden: Bergmann Verlag, 1910.

Curricula vitae

zie: *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, p. 226.

Manuscript aanvaard 9-1-'86

Summary

Heus, P. de, R.F.W. Diekstra, B.I. van der Leeden. 'Suicidal behaviour among students in secondary education: tasks of the school according to teachers'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 252-261.

225 teachers of secondary schools in the Netherlands, who recently had experienced a suicide or suicide attempt of a pupil, answered questions about the tasks of the school in relation to suicidal behaviours, the problems in carrying out those tasks, and the solutions they saw to those problems. Discrepancies between acceptance and workability emerge in most of the tasks. Early detection of potential suicide attempters, helping the other pupils to 'work through' the suicidal event, facilitation of the return at school of the suicidal pupil, counseling of the suicide attempter by the school, and general attention to coping with emotional problems, are more often accepted as legitimate tasks than considered as workable. The reverse is true for informing the other pupils about a suicide attempt or completed suicide. Factor analysis of acceptance and workability of tasks yields three factors: (1) coping with the consequences of the suicidal act, (2) informing the other pupils, and (3) prevention of suicidal behaviour. Some caveats and some implications for suicide prevention at secondary schools are discussed.

Coöperatieve leergroepen in het perspectief van onderzoek

Enkele consequenties voor een verklaringsparadigma en voor toekomstig onderzoek

R.J.A.G. LAMBERIGTS, E.J. VERHAGEN, J.R.M. GERRIS, H.W. CAMPBELL
Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

In dit tweede artikel over coöperatieve leergroepen staat de relatie met onderzoek centraal. Resultaten van onderzoek, waarin verschillende vormen van coöperatief onderwijs worden vergeleken met competitieve en individualistische onderwijsvormen, ondersteunen de conclusie over de superioriteit van coöperatief onderwijs, zowel met betrekking tot het sociale als het cognitieve leren. Tegelijkertijd wordt in een kritische analyse duidelijk, dat niet de coöperatieve structuur als zodanig verantwoordelijk is voor de superieure effecten, maar het proces van sociale interactie tussen leerlingen. Aan de hand van een heuristisch schema wordt de centrale plaats van het sociale interactieproces geïllustreerd. Tevens wordt ingegaan op de implicaties van het schema voor toekomstig onderzoek.

1 *Inleiding*

In de relatief korte geschiedenis van het coöperatief onderwijs, kan een drietal perioden worden onderscheiden.

In de *eerste* periode worden in verband met de feitelijke desegregatie op Amerikaanse scholen (vgl. Schofield, 1978) op voortvarende wijze coöperatieve onderwijsvormen ontwikkeld en met overtuigingskracht in de praktijk ingevoerd.

In een *tweede* periode (de zeventiger jaren) probeert men via min of meer gecontroleerde experimenten de effecten van vormen van coöperatief onderwijs te vergelijken met meer traditionele vormen van onderwijs. Dit meten van effecten culmineert in een aantal meta-analystische studies (Sharan, 1980; Slavin, 1980, 1983; Webb, 1982c; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson en Skon, 1981; Johnson, Johnson en Maruyama, 1983) die concluderen tot een superioriteit van coöperatief onderwijs boven de op competitie gerichte en individueel georganiseerde onderwijsvormen m.b.t. cognitieve en sociale leereffecten.

Met name de uitdagende studies van Johnson en zijn medewerkers roepen kritiek op (Cotton & Cook, 1982; McGlynn, 1982; Slavin, 1983) en deze kritiek luidt een *derde* fase in, waarin de resultaten worden genuanceerd en men gaat zoeken naar verklaringen voor resultaten van onderzoek.

In dit artikel geven we allereerst een samenvatting en een kritische analyse van de gevonden positieve effecten van coöperatief onderwijs . Op grond van deze kritische analyse komen we vervolgens tot een schematisch overzicht van variabelen en mechanismen die van belang zijn om de effecten van coöperatief onderwijs te kunnen verklaren. Omdat het verklaringsgerichte onderzoek op dit terrein nog in de kinderschoenen staat, volstaan we met enkele conclusies in de vorm van suggesties voor toekomstig onderzoek.

2 *Effectonderzoek*

2.1 *Overzicht van gevonden effecten*

In Tabel 1 hebben we op grond van geselecteerde onderzoeken een overzicht gegeven van de effecten van de vier hoofdtypen van coöperatief onderwijs: 1. T.G.T. (Teams, Games, Tournaments) en S.T.A.D. (Student Teams and Achievement Divisions), 2. legpuzzelgroep, 3. controverse-discussie en 4. groepsonderzoek.

De effecten zijn onderverdeeld in cognitieve leervaardigheden (kennis en inzicht) en sociale leervaardigheden. De sociale leervaardigheden zijn weer onderverdeeld in de

Pedagogische Studiën 1986 (63) 262-274

Tabel 1 *Overzicht van geconstateerde effecten van coöperatieve onderwijsvormen*

	Cognitieve leervaardigheden	Sociale leervaardigheden	
		sociaal-cognitief	sociaal-affectief
T.G.T. (S.T.A.D.) Hulten en De Vries, 1976 De Vries e.a., 1978 Slavin, 1978, 1980, 1983	– spelling – dictee – woordkennis – verbale analogieën – eenvoudige wisk. opgaven		– o.a. intra- en inter-etnische vriendschappen
Legpuzzelgroep Blaney e.a., 1977 Bridgman, 1977, 1981 Lucker e.a., 1977 Geffner, 1978 Gozalez, 1979	thematiek uit – geschiedenis – sociologie – 'social studies'	– zelfconcept zelfvertrouwen – perspectief nemen – intern attribueren	– interetnische relaties en vriendschappen – waardering (liking) van leerlingen voor elkaar – attitude t.o.v. school
Controverse-discussie Johnson en Johnson, 1979 Lowry en Johnson, 1981 Smith e.a., 1981 Johnson e.a., 1984	– retentie van kennis van maatschappelijke vraagstukken.	– zelfvertrouwen – intrinsiek gemotiveerd zijn	– inter-etnische waardering (liking) – elkaar ondersteunen – attitude t.o.v. leerstof
groepsonderzoek Johnson, Johnson en Scott, 1978 Johnson, Johnson en Skon, 1979 Johnson en Johnson, 1982a en b Skon, Johsnon en Johnson, 1981 Sharan, 1980 Sharan, Lazarowitz en Ackerman, 1980 Lazarowitz, Sharan en Steinberg, 1980	– feitenkennis – abstracte leertaken – rekenen (eenv.) – lezen (woord kiezen en zinaanvullen) – visuele sorteertaak	– zelfvertrouwen – 'locus of control'	– attitude t.o.v. leeftijdgenoten en medeleerlingen – interpersoonlijke attractie – altruïsme

sociaal-cognitieve en sociaal-affectieve vaardigheden. De sociaal-relationele vaardigheden zijn weggelaten omdat ze nauwelijks onderzocht zijn.

Uit Tabel 1 blijkt dat per hoofdtype van coöperatief onderwijs een apart scala van effecten is onderzocht. Zo ligt bij T.G.T. (S.T.A.D.) het accent meer op de positieve resultaten m.b.t. de meer 'eenvoudige' cognitieve basisvaardigheden. Dit in tegenstelling tot de legpuzzelmethode, die meer gericht is op inzicht in meer complexe leerstof. Verder valt op dat een meting van het zelfconcept (zelfvertrouwen) alleen ontbreekt bij T.G.T.

Een minder specifiek onderwijstype als het groepsonderzoek heeft de grootste diversiteit aan effecten. Dit geldt zowel voor de cognitieve vaardigheden als de sociale vaardigheden.

2.2 *Een meta-analytische conclusie*

Het kiezen voor coöperatief onderwijs kan gebeuren op ideologische (politiek-maatschappelijke, levensbeschouwelijke, persoonlijke ervarings-) gronden. Het is niet uitgesloten dat deze ideologische achtergrond ook onderzoekers verleidt tot het (onbewust) selecteren van die onderzoeken, die hun ideologische keuze rechtvaardigen in termen van effectiviteit van de gekozen onderwijsmethoden.

Het is een verdienste van Johnson en zijn collega's geweest om een eerste poging te doen om op grond van – zij het vage – geëxpliciteerde criteria, veldstudies, veldexperimenten en laboratorium-experimenten aan een vergelijkend onderzoek (meta-analyse) te onderwerpen. De betreffende studies werden geselecteerd op grond van de volgende criteria: overeenkomst in achterliggende theoretische concepten, en overeenkomst in operationele definiëring van afhankelijke en onafhankelijke variabelen. De betreffende studies werden door Johnson c.s. ingedeeld volgens een viertal structureringswijzen van onderwijsleersituaties: 1. Coöperatie *zonder* intergroepscompetitie; 2. Coöperatie *met* intergroepscompetitie; 3. Op interpersoonlijke competitie gerichte onderwijsleersituaties en 4. Individueel gestructureerde onderwijsleersituaties.

In een eerste studie (Johnson e.a., 1981) werden 122 Noord-Amerikaanse onderzoeken uit de periode 1924-1980 geselecteerd en ingedeeld in de genoemde vier groepen. Deze vier groepen van onderzoekingen werden vergeleken op de *cognitieve* leervorderingen.

In de tweede studie (Johnson e.a., 1983) werden 98 onderzoeken uit de periode tussen 1944 en 1982 vergeleken op hun resultaten m.b.t. *interpersoonlijke relaties* tussen leerlingen van ethnische en/of culturele minderheden en meerderheden en m.b.t. attitudes van deze leerlingen t.o.v. elkaar en de attitudes van gehandicapte en niet-gehandicapte kinderen t.o.v. elkaar.

In beide studies werd geconcludeerd tot een superioriteit van met name de *coöperatie zonder intergroepscompetitie* over de individuele en op interpersoonlijke competitie gebaseerde onderwijsvormen. De leerprestaties van de gemiddelde leerling in een coöperatieve setting liggen gemiddeld ¾ standaarddeviatie hoger dan die van de gemiddelde leerling in individuele of op competitie gerichte onderwijssettings (Johnson e.a., 1981, Johnson e.a., 1983).

2.3 *De kritiek en de relativering*

Door de indrukwekkendheid van de hierboven vermelde algemene conclusie aangaande de superioriteit van coöperatief onderwijs heeft men de neiging om alle aandacht op het hoofdeffect te leggen. Het gaat er echter om verder te speuren naar specifieke factoren binnen de coöperatieve onderwijsvorm, waarmee de bereikte positieve effecten verklaard zouden kunnen worden.

Cotton en Cook (1982) en McGlynn (1982) merken in dit verband op, dat in de eerste studie van Johnson e.a. (1981) door de schrijvers zelf reeds gewezen is op een 10-tal factoren (vnl. taakstructurele factoren en situationele factoren) die in mechanistische interactie met de hoofdfactor (coöperatieve onderwijsstructuur) het effect bepalen. Dit zou betekenen dat het accent niet op het hoofdeffect (coöperatief onderwijs) gelegd moet worden, maar op een aantal specifieke factoren binnen de coöperatieve onderwijsvorm.

In de twee genoemde studies van Johnson e.a., is bovendien gebleken dat van de 16 ingevoerde specifieke predictoren de taakinterdepedentie de belangrijkste voorspeller is, voor de behaalde effecten van coöperatief onderwijs. Zoals bekend verwijst taakinterdependentie naar een onderwijsleersituatie waarin leerlingen daadwerkelijk elkaar nodig hebben voor het verkrijgen en verwerken van de informatie die als leerstof wordt aangeboden.

De veronderstelling van Slavin (1983) is, dat de onderzoekingen waarop Johnson e.a. hun conclusie baseren, voor een groot deel gekenmerkt worden door het gebruik van groep-dynamische technieken. Het leerresultaat dat m.b.v. deze technieken bereikt wordt, wordt uitgedrukt in groepsprodukten, zoals een groepsverslag, en niet in individuele leerresultaten.

En inderdaad, slechts ⅓ van de geselecteerde studies had als afhankelijke variabele een individueel leerresultaat. In de overige ⅔ waren de individuele resultaten afgeleid uit het groepsresultaat. Groepen, die als groep een probleem moeten oplossen, maar waarbij geen duidelijke taakstructurering plaats vindt, kunnen dat probleem meestal sneller

oplossen dan een (gemiddeld) individu, omdat de kans dat tussen vijf personen één snelle probleemoplosser zit groter is dan de kans dat die ene probleemoplosser een snelle is. Slavin (1983) trekt uit dit alles de conclusie dat het slechts mogelijk is om binnen een bepaald onderwijsgebied (bijv. basis- of voortgezet onderwijs) betrouwbare, valide en individueel getoetste cognitieve studieresultaten van nauwkeurig omschreven coöperatieve onderwijssettings met een minimale leerduur van 2 weken te vergelijken met even nauwkeurig omschreven controlegroepen. Op grond van deze meer stringente selectiecriteria werden 46 studies uitgekozen, waarvan er 27 (= 59%) handelen over onderwijsvormen, die in de Johns Hopkinsgroep ontwikkeld zijn (T.G.T., S.T.A.D. en T.A.I. (Team Assisted Individualization)). Van dat aantal zijn er weer 24 (= 89%) die een meer positief cognitief resultaat opleveren bij de experimentele dan bij de controlegroep. Dit resultaat verleidt Slavin (1983) tot de conclusie dat de groepsgeöriënteerde beloningsstructuur, die typerend is voor coöperatieve onderwijsvormen als T.G.T. en S.T.A.D., verantwoordelijk is voor de bereikte positieve resultaten. En niet de taakstructuur (taakinterdependentie) zoals in de Johnson-studies werd geconcludeerd. Enigszins terzijde kan worden opgemerkt dat ook Slavins studie weer is becritiseerd. Zo wijst Vedder (1985) erop dat de onderzoekingen die Slavin gebruikt heeft, niet voldoen aan het door hemzelf gestelde criterium van betrouwbare en valide studietoetsen om de betreffende leerresultaten te meten.

Samenvattend lijkt het niet ongewettigd om te stellen dat het resultaat van meta-analystische studies zoals die van Johnson e.a. (1981; 1983) en van Slavin (1983) bepaald wordt door de criteria op grond waarvan de betreffende onzoekingen worden geselecteerd en ingedeeld. In de Johnson-studies kwam daardoor de aandacht te liggen op projectachtige, vaag-taakinterdependente vormen van het groepsonderzoek. In de Slavin-studie bleken vooral de onderwijsarrangementen uit het eigen 'Johns Hopkins Team Learning Project', die hun kracht ontlenen aan de groepsgeöriënteerde beloning van individuele leerprestaties, tot betere cognitieve effecten te leiden.

Een tweede conclusie is dat het besproken onderzoek met betrekking tot de effectiviteit van coöperatief onderwijs zich nog in een te pril stadium bevindt om nu al algemeen geldende conclusies te trekken. Het onderzoek is zijn kinderziektes nog niet helemaal te boven. Enerzijds blijft, ondanks de gerechtvaardige kritiek en de (schaarse) tegengeluiden, toch een indrukwekkende hoeveelheid literatuur overeind staan, die wijst op een zekere superioriteit van het coöperatief onderwijs. Deze superioriteit is relatief want gebonden aan de grenzen van het type leertaak, de aard van de doelstructuur en de leerlingdisposities. Anderzijds is de behoefte om de effectiviteit van coöperatief onderwijs t.o.v. meer traditionele onderwijsvormen te bewijzen groot geweest. Uit vergelijkingen van coöperatieve onderwijsvormen met meer traditionele heeft men vaak te gehaast en te ongenuanceerd conclusies getrokken over de algemene superioriteit van coöperatief onderwijs.

In de volgende paragraaf zullen we zien dat in toekomstig onderzoek het accent zal moeten worden verlegd naar het sociale interactieproces tussen leerlingen om tot een meer 'volwassen' en genuanceerd beeld te komen van de waarde van coöperatief onderwijs.

3 *Een heuristisch schema van variabelen en mechanismen*

We zullen starten met een zekere explicitering van het sociale interactieproces, dat in veel onderzoek verwaarloosd is (par. 3.1.). Rondom die gesignaleerde lacune zullen we een schematisch overzicht geven van de variabelen (predictoren en effecten van het sociale interactieproces) die een mogelijk belangrijke rol kunnen spelen in een verklaring van de effecten van coöperatief onderwijs. Dat variabelenschema (par. 3.2) is voorlopig, gedestilleerd uit onderzoeksresultaten (inductief), en niet afgeleid uit theoretische noties. Het variabelenschema functioneert als een heuristisch hulpmiddel om variabelen, processen en mechanismen ter verklaring van de werkzaamheid van coöperatief onderwijs te selecteren. Een aantal reeds getoetste predictoren en effecten wordt via onderzoeksvoorbeelden gedemonstreerd (par. 3.3.). De daarbij veronderstelde verklarende theoretische mechanismen worden kort aangeduid.

3.1 *Explicitering van het sociale interactieproces*

Doordat in het besproken onderzoek de nadruk lag op het vergelijken van effecten van coöperatieve onderwijsvormen met meer traditionele onderwijsvormen, kon gemakkelijk de indruk ontstaan dat het de onderwijsarrangementen zelf zijn, die verantwoordelijk zijn voor een eventueel cognitieve of sociale leerwinst.

Het is de verdienste van Webb (1980a en b, 1982 a en b) geweest – zoals wij nog zullen zien – om zich los te maken van de vergelijkingsstudies en binnen een bepaalde onderwijsvorm na te gaan hoe de relatie was tussen sociale interactievariabelen en individuele leerlingeffecten. Omdat wij straks (par. 3.2) de sociale interactieprocessen centraal gaan stellen in het heuristische schema, is het van belang hier een korte schets te geven van de essentie van het sociale interactieproces.

Zoals bekend voltrekken zich tijdens het sociaal-interageren in kleine groepen communicatieprocessen, die een duaal karakter hebben (Watzlawick, Beavin en Jackson, 1967; Danziger, 1976). Onderscheiden wordt een inhoudelijk (cognitief) en een betrekkingsaspect (sociaal). Parallel hieraan onderscheidt men ook vaak een taakgerichte en sociaal-emotionele (leiderschaps-)rol in communicatieve interactieprocessen (Bales, 1958).

Het sociale interactieproces kan ook gezien worden als een beïnvloedingsproces. Dat proces kan in het algemeen symmetrisch of asymmetrisch van aard zijn (vgl. Jones en Gerard, 1967). Kenmerkend voor een symmetrische of mutuele sociale interactie is dat de partners elkaar wederzijds beïnvloeden of wederzijds van elkaar afhankelijk zijn. Bij een asymmetrisch sociale interactie is de een meer afhankelijk van de ander.

Nu hebben wij in het coöperatief onderwijs in het algemeen te maken met twee soorten interactiesituaties nl. peer-teaching of informatie-overdrachtssituaties en samenwerkingssituaties, waarin sprake is van informatie-uitwisseling en daaraan gekoppelde coördinatie van informatie en handelen.

In de peer-teaching-situatie is in principe sprake van een asymmetrische sociale interactie, ofschoon het natuurlijk mogelijk (en zelfs gewenst) is om de rol van onderwijzende en lerende af te wisselen in de tijd.

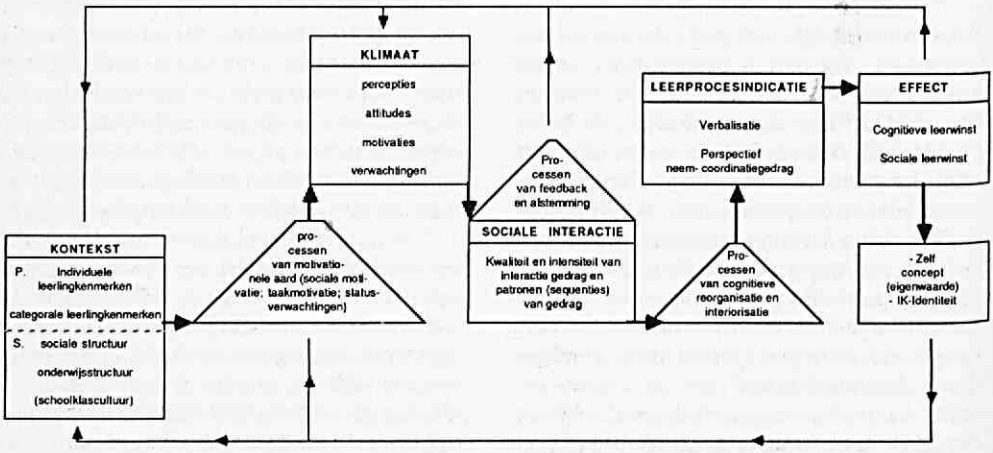
In een echte samenwerkingssituatie is de informatie over de partners verdeeld. Zij zijn van elkaar afhankelijk voor het verkrijgen van de informatie en het coördineren van de informatie.

3.2 *Een heuristisch schema*

Met behulp van Figuur 1 zullen we de belangrijkste contextvariabelen (antecedenten) en effectvariabelen proberen te ordenen. Zoals weergegeven in Figuur 1 staat de sociale interactie tussen de leerlingen hierbij centraal.

Contextvariabelen

Hiertoe behoren alle in onderzoek belangrijk



Figuur 1 *Schema van variabelen en processen in onderzoek naar coöperatief onderwijs.*

geachte variabelen, die het klimaat in de groep bepalen en via dit klimaat de kwaliteit en intensiteit van de sociale interactie.

Er wordt (links in de Figuur) een onderscheid gemaakt tussen P. variabelen en S. variabelen. De P. variabelen hebben betrekking op de individuele en sociaal-categorale leerlingskenmerken.

Individuele kenmerken zijn belangrijke verschillen tussen leerlingen in

- leerbekwaamheid of voorkennis;
- zelfvertrouwen;
- attitudes (bijv. t.a.v. samenwerken);
- interactievaardigheden.

Sociaal-categorale verschillen tussen leerlingen hebben betrekking op

- sekse;
- ethniciteit;
- sociaal-economisch milieu.

De S. variabelen bestaan uit kenmerken van de sociale structuur van de leergroep, de onderwijsstructuur en eventueel de schoolklascultuur. De sociale structuur van de leergroep verwijst naar de wijze waarop de leergroep is samengesteld naar bovengenoemde individuele en sociaalcategorale kenmerken bijv. homogeen vs. heterogeen; heterogeen gebalanceerd of ongelijk.

De onderwijsstructuur heeft betrekking op de in ons vorig artikel beschreven doelstructuren (coöperatief, competitief en individueel) maar ook op de binnen iedere doelstructuur te onderscheiden middelstructuren. Zo worden binnen de coöperatieve doelstructuur onderscheiden: de interdependente taakstructuur; de groepsgeoriënteerde beloningsstructuur; de aan het individu gekoppelde effectstructuur en de indirecte gezagsstructuur.

De schoolklascultuur heeft te maken met de wijze waarop door de leerkracht de structuurelementen worden geïmplementeerd en gelegitimeerd. Het betreft meestal regels (van samenwerken b.v.) en de wijze waarop de regels worden opgelegd of ingeoefend.

Met behulp van pijlen is in Figuur 1 tot uitdrukking gebracht dat de contextvariabelen van betekenis worden geacht voor de sociale interactie tussen leerlingen via motivationele mechanismen, die hun weerslag vinden in klimaatsvariabelen. Het sociaal-interageren verkrijgt vervolgens zijn cognitieve en sociale leereffecten middels intra-individuele leermechanismen van cognitieve herstructurering en de daarmee verbonden integratie- en interiorisatieprocessen. De daaruit resulterende cognitieven en sociale leerwinst wordt via attributie-processen verdicht tot een blijvend positief zelfconcept (eigenwaarde; Ik-Identiteit).

Alle mogelijke terugkoppelingen (bijv. van het zelfconcept naar interactiegedragingen en individuele leerlingkenmerken) worden in het schema wel lijnmatig aangegeven, maar terwille van de eenvoud niet verder uitgewerkt.

Klimaatsvariabelen

Klimaatsvariabelen zijn percepties van de leertaak en de onderwijsstructuur; attitudes t.o.v. bijvoorbeeld samenwerken, de medeleerlingen (in de groep en klas) en de leerkracht. Omdat wij de contextvariabelen bemiddeld achten door processen van taakmotivatie maar uitdrukkelijk ook door processen van sociale motivatie (d.i. de gemotiveerdheid tot sociaal contact vgl. Hulshof, 1983), rekenen wij tot klimaatsvariabelen ook indicaties, die wijzen op het zoeken van contact met anderen, het leggen van vriendschappelijke betrekkingen enz.

In Figuur 1 zijn klimaatsvariabelen allereerst weergegeven als onmisbare voorwaarden voor het in gang zetten van kwalitatief goed interactiegedrag. Uiteraard kunnen deze klimaatsvariabelen ook opgevat worden als een gevolg van sociale interacties en als gevolg van cognitieve en sociale leerwinst.

Effecten

Wij zullen proberen een zekere ordening te brengen in de grote hoeveelheid effecten van coöperatief onderwijs, die in par. 2 zijn genoemd. Wij elimineren daaruit de reeds genoemde klimaatsvariabelen (sociaal-affectieve leereffecten). Blijft over een aantal effecten dat cognitieve leerwinst of sociale leerwinst representeert. De cognitieve leerwinst (cognitieve basisvaardigheden zoals rekenen, taal en lezen) wordt geacht te resulteren uit de kwaliteit van de sociale interactie. De cognitieve leerwinst wordt bemiddeld door intra-individuele leerprocessen van cognitieve reorganisatie en co-constructie (Youniss, 1980). De sociale leerwinst (basisvaardigheden van sociale interactie) heeft een sociaal-cognitief en een sociaal relationeel aspect.

Sociaal cognitieve effecten zijn perspectiefneemvaardigheden (vgl. Gerris, Janssen en Badal, 1980; Gerris, 1981; Bridgeman, 1981) en sociaal-cognitieve complexiteit (vgl. Lamberigts, 1980; Kanselaar en Van der Linden, 1983). Sociaal-relationele vaardigheden, zoals in gedrag het eigen perspectief presenteren naar anderen toe en luisteren naar c.q. rekening houden met het perspectief van anderen alsmede het coördineren van perspectieven van zichzelf en van de ander (vgl. Lamberigts, 1982; Krappmann, 1969), zijn nauwelijks onderzocht in het kader van coöperatief onderwijs.

De mogelijke incidentele effecten van cognitieve en sociale leerwinst kunnen culmineren in een blijvend positief zelfconcept of gevoel van eigenwaarde (zie Figuur 1), wanneer die incidenteel ervaren successen via attributieprocessen telkens aan eigen vaardigheden en competenties worden toegeschreven (Geffner, 1978; Weiner, 1979). In dat zelfconcept moeten de cognitieve en sociale aspecten van de leerwinst weerspiegeld worden. Wij worden in deze opvatting gesteund door Coopersmith en Feldman (1974) en Franks en Marolla (1976), die onderscheid maken tussen een 'inner' en 'outer' gevoel van eigenwaarde. 'While inner selfesteem leads to feelings of "being on the top of things", outerselfesteem is more involved in concerns related to "being with them" or "up to them"'. (Franks en Marolla, o.c. p. 326).

Weer op een heel andere manier gecombineerd vinden wij de twee soorten effecten (cognitief en sociaal) in de van Goffman afkomstige term Ik-Identiteit. Dit in de moderne socialisatietheorieën als zodanig geformuleerde eindprodukt van socialisatieprocessen (vgl. Klaassen, 1981; Lamberigts, 1984) bestaat uit een integratie van de individuele (zichzelf in de tijd gelijkblijvend) en sociale (zich zelf aan de gewijzigde omstandigheden aanpassende) identiteit van de persoon.

3.3 *Illustratieve voorbeelden van onderzoek naar verbanden uit het heuristische schema*

Bij de poging om de variabelen en de gesuggereerde verbanden tussen die variabelen uit het heuristische schema (par. 2.3) via onderzoek te illustreren, hebben wij gezocht naar dat onderzoek, dat de structuur van het heuristisch schema zoveel mogelijk volgt. Dat betekent dat wij eerst voorbeelden zullen geven van studies die het verband tussen contextvariabelen en interactiegedrag c.q. klimaatsvariabelen onderzoeken en vervolgens dat onderzoek presenteren dat een relatie legt tussen interactiegedrag en de dubbele leereffecten binnen het domein van het coöperatief onderwijs.

3.3.1 *Het verband tussen context en interactiegedrag/klimaat*

Gebleken is dat een bepaalde balans in de heterogene samenstelling van de leergroep (qua sekse, ethniciteit en leerbekwaamheid) een positieve invloed heeft op de kwaliteit en intensiteit van sociale interactie alsmede het sociale klimaat in de klas positief beinvloedt.

– Groepssamenstelling naar de leerbekwaamheid

Overeenkomstig de verwachtingen dat weinig bekwame leerlingen elkaar weinig te bieden hebben laat Webb (1980a, 1982b,) zien dat in homogene laag bekwame groepen weinig interactie plaats vindt. Dit blijkt echter ook het geval te zijn in homogene hoog bekwame groepen. Omdat deze laatste groepen in principe wel wat te bieden zullen hebben – hoog bekwamen blijken meer uitleg te geven – moet men zich gaan afvragen of factoren van onderlinge wedijver in dit geval geleid hebben tot reductie van de sociale interactie. De middelmatig bekwame leerlingen blijken in heterogene groepen tussen wal en schip te vallen. In die heterogene groepen blijken de hoog-bekwamen zich intensief te bemoeien met de laag-bekwamen. Dit interactiepatroon domineert in zulk een sterke mate, dat de middelmatig bekwame leerling inderdaad buiten spel komt te staan. Hij/zij blijkt dan beter te functioneren in homogeen middelmatig bekwame leergroepen. Als men echter deze homogeen middelmatig bekwame leergroep vergelijkt met heterogene leergroepen, die ofwel zijn samengesteld uit hoog en middelmatige bekwame ofwel uit middelmatig en laag bekwame leerlingen, dan blijken deze laatste heterogene groepen opnieuw intenser te functioneren qua participatie in de interactie.

De conclusie luidt dat een scherpe differentatie naar leerbekwaamheid geboden is en dat het aanbeveling verdient om de middel-

matig bekwame leerlingen ofwel met hoogbekwamen ofwel met laag-bekwamen te laten samenwerken, maar niet met beide tegelijk.

– *Groepssamenstelling naar sekse*
In bijna alle studies over coöperatief leren is sprake van gemengde groepen van jongens en meisjes. Om te kunnen weten of deze gemengde samenstelling leidt tot een effectieve sociale interactie, moeten we kennis hebben van deze gemengde sociale interactie. Op grond van de status-verwachtingstheorie (Berger, Cohen en Zelditsch, 1966; Cohen en Roper, 1972) is het plausibel te veronderstellen, dat jongens op grond van hun maatschappelijke hogere status de tendens zullen vertonen om de communicatie binnen de leergroepen te domineren. In een recente studie van Webb (1984b) wordt het effect van de groepssamenstelling naar sekse op de kwaliteit van de sociale interactie nagegaan bij junior high-school leerlingen tijdens algebralessen. De experimentele variabelen in de gemengde groepssamenstelling zijn: a) meisjes dominant (3m en 1j); b) jongens dominant (3j en 1m) en c) gebalanceerd (2j en 2m). De kwaliteit van de sociale interactie wordt geanalyseerd in de bekende termen van cognitieve feed-back. Daar waar de meisjes numeriek domineren, vertonen zij de tendens om alle aandacht aan de aanwezige jongens te schenken. Vanuit de kennelijk stereotype verwachting dat jongens beter in algebra zijn, richten de meisjes zich met vragen vooral tot de jongens; in de dominante jongensgroepen werd het meisje communicatief gezien vrijwel genegeerd. Een gunstige uitzondering op deze patronen vormt het interactieproces in de gebalanceerde groep. Daar stellen de meisjes zowel vragen aan de meisjes als aan de jongens, terwijl ze overeenkomstig handelen in hun uitlegpatronen. Ook de jongens zijn in deze laatste conditie meer geneigd om de meisjes als volwaardige interactiepartners te beschouwen. Ofschoon niet direct passend in deze subparagraaf is het toch aardig om te vermelden dat de leerresultaten navenant zijn. De prestaties van de meisjes gaan relatief minder vooruit dan die van de jongens uitgezonderd in de gebalanceerde groepsconditie, waar de prestaties gelijk liggen. Dit patroon handhaaft zich wanneer men de mogelijke invloed van de individuele leerbekwaamheid onder controle houdt.

– *Groepssamenstelling naar ras*
In een aantal veldstudies vinden Rosenfield en Stephan (1978) steun voor hun voorspellingen dat relaties tussen meerderheids- en minderheidsleerlingen vriendschappelijker zullen zijn naarmate beide categorieën van leerlingen numeriek even sterk vertegenwoordigd zijn in de leergroep en naarmate de gemiddelde statusposities m.b.t. schoolprestaties en sociale klasse elkaar dichter benaderen. In het kort komt hun verklaring voor deze verbanden hierop neer dat het numeriek evenwicht tussen beide groepen gunstig is voor het interethnische contact, terwijl de vergelijkbaarheid op statuskenmerken representaties (percepties) van interpersoonlijke nabijheid oproept. Interpersoonlijke nabijheid maakt intergroepsinteractie veiliger en aantrekkelijker (zie ook Gonzalez, 1979).

Tot ongeveer dezelfde conclusie komen Cohen en Roper (1972) met deze interessante aantekening dat niet het opheffen van statusongelijkheid tussen de groepsleden (b.v. door het inlassen van assertiviteitstraining bij zwarte kinderen) een effect heeft op de sociale interactie, maar het feit dat meerderheidskinderen op een of andere manier *ervaren* (doordat minderheidskinderen aan hen op effectieve manier onderwijs geven) dat minderheidskinderen minstens even competent zijn als zijzelf. Deze 'ervaring' kan men dus beschouwen als een intermediaire klimaatsvariabele.

– *Onderwijsstructuur*
Dat onderwijsstructuur een invloed uitoefent op de kwaliteit en intensiviteit van de interactiegedragingen wordt door de studies van Aronson e.a. (1975 en 1978) gesuggereerd en in de oudere studies van Deutsch (1949, 1969) aangetoond. Laboratoriumexperimenten wijzen verder uit dat leerlingen in coöperatieve condities meer beïnvloedingspogingen ondernemen en zich meer laten beïnvloeden (Raven & Eachus, 1963). Meer recent ontstaan opnieuw pogingen (vgl. Moskowitz e.a., 1983 en 1985) en Johnson e.a. (1984) om de relatie tussen onderwijsstructuur en interactievariabelen te leggen (zie par. 2). Wel zijn er uiteraard vele studies die zich richten op de relatie tussen onderwijsstruc-

tuur en klimaatsvariabelen.

Bepaalde aspecten uit de coöperatieve leergroep (interdependente taakstructuur, controverse en conflictkarakter van informatie) blijken een positieve invloed te hebben op de intrinsieke taakgerichte motivatie van leerlingen (Aronson e.a., 1978; Johnson, 1981; Schmidt, 1983).

Participatie in de leergroep stelt de leerling bloot aan de verwachting van de groep om adequaat te presenteren. Hierdoor zullen de leerlingen zich meer verantwoordelijk gaan voelen voor het leveren van goede prestaties (Aronson, e.a. 1975).

– *Schoolklascultuur*

Uit experimenteel onderzoek van Doise (1978) blijkt dat de opdracht (de regel) om te gaan samenwerken met anderen ertoe leidt, dat de proefpersonen zichzelf en anderen coöperatieve intenties toeschrijven en hun partners positief beoordelen. Degenen die echter de opdracht krijgen met anderen te gaan wedijveren, schrijven die ander eerder negatieve intenties toe en beoordelen hen eerder als onbetrouwbaar en vijandig.

Dat training in communicatievaardigheden (eveneens onderdeel van een schoolklascultuur) van invloed kan zijn op het ontwikkelen van succesvolle sociale competentie (o.a. perspectief presenteren en perspectief nemen) wordt door verschillende onderzoekers geconstateerd en door sommige d.m.v. laboratoriumexperimenten aangetoond (Aronson e.a., 1978; Sharan, 1980; Bierman & Furman, 1984; Roeders, 1983 en Selman & Demorest, 1984). Aronson beschrijft b.v. hoe leerlingen in legpuzzelgroepen als gevolg van een training in communicatievaardigheden groeien in hun vermogen om constructief om te gaan met interpersoonlijke conflicten en in hun capaciteit om leiding te geven (proces-bewaken) aan taakgerichte activiteiten in de leergroep.

3.3.2 *Het verband tussen interactiegedrag en leereffecten*

De informatieoverdrachtssituaties in coöperatief onderwijs bevatten vaak elementen van peer-teaching (Allen & Feldman, 1973; Webb, 1982c, Slavin, 1983) rond een leertaak, waarmee de leerlingen reeds grotendeels vertrouwd zijn en die niet al te complex is. In die situaties zijn de relaties tussen het geven van cognitieve feed-back (b.v. uitleg geven en krijgen) en cognitieve leerwinst consistent positief (Webb, 1980a en b; 1982b). Op dezelfde consistente wijze is het niet krijgen van uitleg na gestelde vraag of gemaakte fout en het aangeboden krijgen van oplossingen consistent negatief verbonden met cognitieve leerwinst (Webb, 1980a en b; 1982a en b; 1985).

De verklaring, die bij deze consistente relatie gedacht wordt, gaat in de richting van cognitieve reorganisatie. Bij overzichtelijke en minder complexe leertaken leidt het uitleg geven door leerlingen via verbalisatie- en vocalisatieprocessen (Di Vesta & Rickaerts, 1971) tot leervorderingen. Latere studies (vgl. Bargh en Schul, 1980) hebben gesuggereerd dat de leerling in de rol van onderwijsgevende juist door lesvoorbereiding en actueel lesgeven de leerstof gaat reorganiseren en op die manier tot leervordering komt. Bij het krijgen van uitleg na een vraag wordt er een (reeds vernoemd) verband gelegd tussen het reeds geleerde en de nieuwe uitleg (vgl. 'generative learning' Wittrock, 1974). Doordat leerlingen derhalve uitleg geven, gevraagde uitleg krijgen of na fout gecorrigeerd worden (Lomov, 1978) treedt als gevolg van deze cognitieve feed-back verbetering op in het informatieverwerkingsproces (Wodarsky, 1973), zeker bij eenvoudige leertaken.

Veel studies rapporteren cognitieve en sociale leerwinst als gevolg van positieve evaluatieve feedback (wederzijds aanmoedigen en complimenteren). Weliswaar betreft het vaak evaluatieve feedback, die door de leerkracht gegeven wordt (Shrauger en Rosenberg, 1970; Means & Means, 1971; Brockner, 1979), maar wij zijn het met Aronson e.a. (1978) eens, dat het effect van evaluatieve feedback door medeleerlingen (al dan niet in de rol van tutor) zeker zo effectief zal zijn. Wanneer een positieve beoordeling (waardering) door de medeleerlingen gekoppeld wordt aan het gedrag van leerlingen (en niet aan hun prestatie), dan zullen deze tot betere prestaties komen, ongeacht hun aanvankelijk prestatieniveau (Van Oudenhoven, 1983).

Het uitzicht op een grotere kans op acceptabele schoolprestaties in de coöperatieve leergroep en het feitelijk beter presteren in de groep zal bij kinderen met een achterstand in schoolkennis kunnen leiden tot reductie van

faalangst (Covington & Omelich, 1979).

Geffner (1978) veronderstelt dat de eerder aangehaalde relatie tussen evaluatieve feedback en het zelfconcept wordt bemiddeld door de leerwinst (succes), dat via attributieprocessen leidt tot het toeschrijven van dat succes aan de eigen bekwaamheid (Weiner, 1979).

4 *Suggesties voor toekomstig onderzoek*

Op grond van de voorafgaande analyse lijkt input- output-onderzoek (black-box), waarbij de input wordt gevormd door (een vergelijking van) onderwijsstructuren en de output wordt gesteld in termen van enkel de cognitieve leerwinst, niet meer zo nuttig. In dergelijk onderzoek wordt geen recht gedaan aan de complexiteit van de inter-individuele en intra-individuele processen die in een coöperatieve onderwijsleersituatie een rol spelen (cf. Figuur 1).

Zinvoller is het om op een efficiënte manier relevante variabelen van sociale interactie zichtbaar en meetbaar te maken. Rond dit centrale thema zou het onderzoek in drie fasen uitgevoerd kunnen worden:

a. Experimentele studies onder gecontroleerde laboratoriumomstandigheden naar de gecombineerde invloed van relevante leerlingvariabelen en gespecificeerde coöperatieve onderwijsarrangementen op de kwaliteit van de sociale interactie.
   De kwaliteit van de sociale interactie zou dan geanalyseerd moeten worden via een sequentiële analyse. Daarbij kan een technisch probleem ontstaan, omdat in bovengenoemd onderzoeksvoorstel de afhankelijke variabele een gedrag is dat aan een subject gekoppeld is en geen sequentie van gedragingen, die aan een groep van subjecten gekoppeld is.
b. Construerend onderzoek, waarbij in veldexperimenten efficiënt gebleken sociale interactiepatronen worden ingeoefend en vervolgens na redelijke incubatietijd worden getoetst op hun cognitieve maar vooral ook sociale leereffecten.
   Tot dit construerend onderzoek behoort ook onderzoek gericht op de ontwikkeling van curriculummateriaal, dat geschikt is voor samenwerkingstaken. Dit geldt zowel voor de leergebieden van het basisonderwijs als voor het voortgezet onderwijs. De behoefte in de praktijk aan dergelijk materiaal, dat bijdraagt tot zowel cognitieve als sociale leerwinst, is groot.
c. Onderzoek in de natuurlijke onderwijssituatie waarin via tijdreeksonderzoek (vgl. Oud, 1978; Gerris, 1981) de gehele cyclus van contextvariabelen (P. en S), intermediaire variabelen (sociale interactie) en dubbele effecten (cognitief en sociaal) gedurende langere tijd kon worden gecontroleerd en getoetst. In het tijdreeksonderzoek kunnen Pad-achtige analyses worden ingebouwd om de causaliteit van de relaties te kunnen toetsen.

Wij kunnen hier niet ingaan op allerlei specifieke onderzoeksvoorstellen met betrekking tot een subtiele afstemming van precies omschreven structuurkenmerken (taak-belonings- effect- en gezagsstructuur) t.o.v. elkaar. Evenmin willen wij ingaan op het construeren van betrouwbare en valide instrumenten ter meting van sociale interactie en basisvaardigheden van sociale interactie.

Wij willen afsluiten met het uitspreken van onze overtuiging dat het voor de toekomstige ontwikkeling van het 'coöperatief' onderwijs in Nederland – gezien de huidige en de te verwachten problemen – noodzakelijk is dat het onderzoek gecoördineerd verloopt. In dat geval heeft samenwerken niet alleen een unieke functie t.a.v. het onderwijs maar ook t.a.v. het onderzoek. Zonder coördinatie verzandt het onderzoek in research-politieke versnippering en kleinlandse rivalisering.

Literatuur

Allen, V.L. & R.S. Feldman, Learning through tutoring: Low achieving children as tutors. *Journal of Experimental Education,* 1973, *42,* 1-5.

Aronson, E., N. Blaney, J. Sikes, C. Stephan & M. Snapp, Busing and racial tension: the Jigsaw route to learning and liking. *Psychology Today,* 1975, *9,* 43-59.

Aronson, E., N. Blaney, C. Stephan, J. Sikes, & M. Snapp, *The Jigsaw classroom.* London: Sage Publ., 1978.

Bales, R.F., Task roles and social roles in problem solving groups. In: E. Maccoby, T.M. Newcomb en E.L. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (3rd ed.). New York: Holt, 1958.

Bargh, J & Y. Schul, On the cognitive benefits of

teaching. *Journal of Educational Psychology*, 1980, *72*, 593-604.

Berger, J., B.P. Cohen, & M. Zelditch, Status characteristics and expectation states. In: J. Berger e.a. (Eds.) *Sociological theories in progress*. Boston: Houghton-Mifflin, 1966, 29-46.

Bierman, K.L. & W. Furman, The effects of social skills training and peer-involvement on the social adjustment of preadolescents. *Child Development*, 1984, *55*, 151-162.

Blaney, N.T., C. Stephan, D. Rosenfield, E. Aronson & J. Sikes, Interdependence in the classroom; A field study. *Journal of Educational Psychology*, 1977, *69*, 121-128.

Bridgeman, D.L., *The influence of cooperative, interdependent learning on role taking and moral reasoning:* a theoretical and empirical field study with fifth grade students. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1977.

Bridgeman, D.L., Enhanced role taking through cooperative interdependence: a field study. *Child Development*, 1981, *52*, 1231-1238.

Brockner, J., The effects of self-esteem, succesfailure, and selfconsiousness on taskperformance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, *37*, 1732-1741.

Cohen, E. & S. Roper, Modification of interracial interaction disability: an application of status characteristic theory. *American Sociological Review*, 1972, *37*, 6, 643-657.

Cohen, E., M. Lockhead & M Lohman. The Center for interracial cooperation: a field experiment. *Sociology of Education*, 1976, *99*, 47-58.

Coopersmith, S & R. Feldman, Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. In: R.M. Coop en K. White (Eds.), *Psychological concepts in the classrooms*, New York: Harper and Row, 1974.

Cotton, J. & M. Cook, Meta-analysis and the effect of various reward systems: some different conclusions from Johnson et al. *Psychological Bulletin*, 1982, *92*, 176-183.

Covington, M.V. & C.L. Omelich, Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1979, *37*, 1487-1504.

Danziger, K., *Interpersonal Communication*. New York: Pergamon Press, 1976.

Deutsch, M., A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 1949, *2*, 129-152.

Deutsch, M., Socially relevant science. *American Psychologist*, 1969, *24*, 1076-1092.

De Vries, D.L., K.J. Edwards & R.E. Slavin, Biracial learning teams and race relations in the classroom: four field experiments using teams – games – tournament. *Journal of Educational Psychology*, 1978, *70*, 3, 356-362.

Di Vesta, F.L. & J.P. Rickards, Effects of labeling and articulation on the attainment of concrete, abstract and numbers concepts. *Journal of Experimental Psychology*, 1971, *88*, 41-49.

Doise, W. & L. Rijsman, Piaget en het experimentele onderzoek naar de sociale dimensie van de cognitieve ontwikkeling *Nederlands Tijdschrift voor Psychologie*. 1981, *36*, 583-603.

Franks, D.D. & J. Marolla, Efficacious actions and social approval as interacting dimensions of self-esteem: A tentative formulation through construct validation. *Sociometry*, 1976, *39*, 4, 324-341.

Geffner, R.A., *The effects of interdependent learning on self-esteem intro-ethnic relations and intra-ethnic attitudes of elementary schoolchildren:* a field experiment. Unpublished doctoraal dissertation, Santa Cruz: University of California, 1978.

Gerris, J.R.M., F. Janssen & C.R. Badal, *Denken over jezelf en de ander:* aanzet tot een curriculum ter begeleiding van de sociale ontwikkeling in kleuter en lager onderwijs. Den Bosch: Malmberg, 1980.

Gerris, J.R.M., *Onderwijs en sociale ontwikkeling*. Een tijdreeksonderzoek naar de effecten van een onderwijsprogramma voor sociale cognitie. Academisch proefschrift. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.

Gonzalez, A., *Classroom cooperation and ethnic balance*. University Microfilms International, Ann Arbor, Michigan, 1979.

Hulshof, M.J.F., *Sociale motivatie in de brugklas*. Eindrapport project SVO-TP/MO 607, Nijmegen, 1983.

Hulten, B.H. & D.L. de Vries, *Team competition and group practice effects on student achievement and attitudes* (Rep. 212). Center for Soc. Organ of Schools, The John Hopkins University, 1976.

Johnson, D.W., R. Johnson & L. Scott, The effects of cooperative and individualized instruction on student attitudes and achievement. *Journal of Social Psychology*, 1978, *104*, 207-216.

Johnson, D.W. & R.T. Johnson, Conflicts in the classroom: controversy and learning. *Review of Educational Research*, 1979, *49*, 51-69.

Johnson, D.W., R. Johnson & L. Skon, Student achievement on different types of tasks under cooperative, competitive and individualistic conditions. *Contemporary Educational Psychology*, 1979, *4*, 99-106.

Johnson, D.W., G. Maruyama, R. Johnson, D. Nelson & L. Skon, Effects of cooperative, competitive and individualistic goalstructures on achievement: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 1981, *89*, 47-62.

Johnson, D.W. & R. Johnson, Effects of cooperative and individualistic instruction on handicapped and non handicapped students. *Journal of*

Social Psychology, 1982a, *118*, 257-268.
Johnson, D.W. & R. Johnson, Effects of cooperative, competitive and individualistic learning experiences on cross-ethnic interaction and friendships. *Journal of Social Psychology*, 1982b, *118*, 47-58.
Johnson, D.W., R.T. Johnson & G. Maruyama, Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 1983, *53*, 5-54.
Johnson, D.W., R. Johnson & M. Tiffany, Structuring academic conflicts between majority and minority students: hindrance or help to integration. *Contemporary Educational Psychology*, 1984, *9*, 61-73.
Jones, E.E. & H.B. Gerard, *Foundations of social psychology*, New York: Wiley and Sons. 1967.
Kanselaar, G. & J.L. van der Linden, *Sociaal-cognitieve komplexiteit*. Academisch proefschrift, Utrecht: 1983.
Klaassen, C.A.C., *Sociologie van de persoonlijkheidsontwikkeling*. Academisch proefschrift. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1981.
Krappmann, L., *Soziologische Dimensionen der Identität*. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktions Prozessen, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1969.
Lamberigts, R., *Van opvoedingsconflict naar interactieprobleem* Academisch proefschrift, Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1980.
Lamberigts, R.J.A.G., Stimulering van sociale interactie in de schoolklas. In: C.F.M. van Lieshout & M. Boekaerts (Red.), *Sociale en motivationele aspecten van onderwijsprocessen*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.
Lamberigts, R., *Cooperative educational structure and the integrated development of social and cognitive competence*. Paper presented at the European Conference of Behavioral development. Groningen, augustus, 1984.
Lazarowitz, R., S. Sharan & R. Steinberg, Classroom learning style and cooperative behavior of elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 1980, *72*, 97-104.
Lowry, N. & D.W. Johnson, Effects of controversy on epistemic curiosity, achievement and attitudes. *Jounal of Social Psychology*, 1981, *115* 3-43.
Lomov, B.F., Psychological processer and communication. *Sovjet Psychology*, 1978, *1*, 3-22.
Lucker, G.W., D. Rosenfield, J. Sikes & E. Aronson, Performance in the interdependent classroom: a field study. *American Educational Research Review*, 1977, *13*, 115-123.
McGlynn, R., A comment on the meta-analysis of goalstructures. *Psychological Bulletin*, 1982, *92*, 184-185.
Means, R.S. & G.M. Means, Achievement as a function of prior information concerning aptitute. *Journal of Educational Psychology*, 1971, *62*, 185-187.
Moskowitz, J., J. Malvin, G. Schaeffer & E. Schaps, Evaluation of a cooperative learning strategy. *American Educational Research Journal*, 1983, *20*, 687-696.
Moskowitz, J., J. Malvin, G. Schaeffer & E. Schaps, Evalutions of Jigsaw, a cooperation learning technique. *Contemporary Educational Psychology*, 1985, *10*, 104-112.
Oud, J.H.L., *Systeemmethodologie in sociaal wetenschappelijk onderzoek*. Nijmegen: Alfa, 1978.
Oudenhoven, J.P. van, *Onderwijsongelijkheid en evaluatieve feedback*. Academisch proefschrift Groningen, Apeldoorn: Van Walraven, 1983.
Perret-Clermont, A.N., *Social interaction and cognitive development in children*. London-New York: Academic Press, 1980.
Perret-Clermont, A.N., Approaches in the social psychology of learning and group work. In: P. Stringer (Ed.), *Confronting Social Issues:* applications of social psychology, *vol. 2*, London-New York: Academic Press, 1982.
Raven, B.H. & H.F. Eachus, Cooperation and competition in means interdependent triads. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, *67*, 307-316.
Roeders, P.B., *Begrijp je nu wat ik bedoel?* Academisch proefschrift, Nijmegen: Katholieke Universiteit, 1983.
Rosenfield, D. & W.G. Stephan, Intergroup relations among children. In: S.S. Brehm, S.M. Kossim & F.R. Gibbons, *Developmental Social Psychology*. Oxford: University Press, 1978.
Schmidt, H.G., Intrinsieke motivatie en studiepresentatie: Enkele verkennende onderzoekingen. *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 385-395.
Schofield, J.W., School desegregation and intergroup relations. In: D. Bar-Tal en L. Saxe (Eds.), *Social psychology of education*. New York: Wiley, 1978, 329-363.
Selman, R.L. & A.P. Demorest, Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model. *Child Development*, 1984, *55*, 288-304.
Sharan, S., Cooperative learning in small groups. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of educational research*, 1980, *54*, 241-271.
Sharan, S., R. Hertz-Lazarowtz & Z. Ackerman, Academic achievement of elementary school chilren in small group versus whole class instruction. *Journal of Experimental Education*, 1980, *48*, 125-129.
Shrauger, J.S. & S.E. Rosenberg, Self-esteem and the effects of success and failure on perfomance. *Journal of Personality*, 1970, *38*, 404-417.
Skon, L., D.W. Johnson & R. Johnson, Coopera-

tive peer interaction versus individual competition and individualistic efforts. Effects on the acquisition of cognitive reasoning strategies. *Journal of Educational Psychology,* 1981, *73,* 83-92.
Slavin, R.E., Student Teams and Achievement Divisions. *Journal of Research and Development in Education,* 1978, *12,* 39-49.
Slavin, R.E., Cooperative learning. *Review of Educational Research,* 1980, *50,* 315-342.
Slavin, R.E. When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin,* 1983, *94,* 429-445.
Smith, K., D.W. Johnson & R.T. Johnson, Can Conflict be constructive? Controversy vs. concurrence seeking in learning groups. *Journal of Educational Psychology,* 1981, *73,* 651-663.
Vedder, P., *Cooperative learning:* a study on processes and effects of cooperation between primary school children. Academisch proefschrift, Groningen, 1985.
Watzlawick, P., J.H. Beavin & D.D. Jackson, *Pragmatics of human communications.* New York: Morton, 1967.
Webb, N.M., An analysis of group interaction and mathematical error in heterogeneous ability groups. *British Journal of Educational Psychology,* 1980a, *50,* 1-11.
Webb, N.M., A process-outcome analysis of learning in group and individual settings. *Educational Psychologist,* 1980b, *15,* 69-83.
Webb, N.M., Group composition, group interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology,* 1982a, *74,* 475-484.
Webb, N.M., Peer interaction and learning in cooperative small groups. *Journal of Eductional Psychology,* 1982b, *74,* 642-655.
Webb, N.M., Student interaction and learning in small groups. *Review of Educational Research,* 1982c, *52,* 421-445.
Webb, N.M., Sex differences in interaction and achievement in cooperative small groups. *Journal of Educational Psychology,* 1984a, *76,* 1, 33-44.
Webb, N.M., Stability of small group interaction and achievement over time. *Journal of Educational Psychology,* 1984b, *76,* 2, 211-224.
Webb, N.M., Students interaction and learning in small groups: a research summary. In; R. Slavin e.a. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn.* New York: Plenum Press, 1985.
Weiner, B., A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology,* 1979, *71,* 3-25.
Wittrock, M.C., Learning as a generative process. *Educational Psychologist,* 1974, *11,* 87-95.
Wodarsky, J.S., R.L. Hamblin, D. Buchholdt & D. Ferritor, Individual consequences versus different shared consequences contingent on the performance of low achieving group members. *Journal of Applied Social Psychology,* 1973, *3,* 276-290.
Youniss, J., *Parents and peers in social development.* Chicago: University of Chicago Press, 1980.

Curricula vitae

R.J.A.G. Lamberigts, E.J. Verhagen, J.R.M. Gerris, zie: *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* p. 217.

H.W. Campbell studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht en behaalde aldaar in 1966 zijn doctoraal examen. Hij was als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep psychologische functieleer van de Rijksuniversiteit te Utrecht (1966-1969) en te Groningen (1969-1971). Sinds 1971 is hij werkzaam bij de vakgroep psychologische functieleer van de Katholieke Universiteit te Nijmegen.
Hij promoveerde in 1974 op het proefschrift 'Phoneme recognition by ear and by eye'.

Manuscript aanvaard 21-3-'86

Summary

Lamberigts, R.J.A.G., E.J. Verhagen, J.R.M. Gerris, H.W. Campbell. 'Research on cooperative learning groups. Critical analysis of research and consequences for scheme of variables and further research'. *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 262-274.

This second article on cooperative learning groups (following an article dealing with cooperative teaching strategies) focuses on research. By comparing several types of cooperative education with competitive and individualistic methods, the results lend impressive support to the conclusion that cooperative learning-structures are superior with respect to both the development of cognitive and social competence. But at the same time it becomes clear in a critical analysis, that not the educational structure as such, but the process of social interaction is responsible for the superior results. A heuristic scheme of variables and processes is presented, that filled up with recent and relevant research, demonstrates the central position of the process of social interaction. Suggestions for further research are included.

De invloed van gehechtheid bij tweejarigen op leesinteresse in de kleuterperiode*

A. G. BUS
Vakgroep IDOK, Rijksuniversiteit te Groningen
M. H. VAN IJZENDOORN
Vakgroep WEP, Rijksuniversteit te Leiden

Samenvatting

Binnen de Bowlby-Ainsworth gehechtheidstheorie is nagegaan of de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie tussen jonge kinderen (ongeveer 24 maanden oud) en hun moeder effect heeft op de leesinteresse in de kleuterleeftijd. Uit de resultaten blijkt dat kinderen die op tweejarige leeftijd veilig gehecht waren, op vijfjarige leeftijd meer belangstelling voor het geschreven woord tonen dan kinderen die op tweejarige leeftijd onveilig gehecht waren. In de discussie wordt onder meer ingegaan op de implicaties van vroege emotionele ervaringen binnen het gezin voor de latere cognitieve ontwikkeling.

1 *Inleiding*

De gehechtheidsrelatie tussen kind en opvoeder kan verstrekkende gevolgen hebben voor de cognitieve ontwikkeling. In de eerste twee levensjaren draagt een goede emotionele band ertoe bij dat het kind zich veilig en geborgen weet. Vanuit de veilige basis van de gehechtheidsrelatie is het in staat onbekommerd de sociale en fysische omgeving te verkennen. In een stressvolle omgeving – bijvoorbeeld alleen met de proefleider in de spelkamer – raakt het veilig gehechte kind niet zodanig van de kook dat het zelfs bij terugkeer van de moeder of vader geen aandacht meer heeft voor het speelgoed. Angstig gehechte kinderen daarentegen voelen zich door de vader of moeder in de steek gelaten, hebben eigenlijk weinig vertrouwen in de toegankelijkheid van de opvoeder, en zien zijn vertrek uit de onbekende omgeving als een bevestiging van hun geringe vertrouwen. Ze 'klappen' dan ook 'dicht' en hebben uitsluitend nog aandacht voor de opvoeder, ook na diens terugkeer. Het speelgoed wekt bij hen geen nieuwsgierigheid meer op en wordt ofwel erg stereotyp gemanipuleerd, ofwel volkomen genegeerd (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossens & Vergeer, 1985).

Er worden steeds meer aanwijzingen gevonden dat kinderen ook in de peuter- en kleuterleeftijd gevolgen ondervinden van de kwaliteit van hun gehechtheidsrelatie met de opvoeder (Riksen-Walraven, 1983). Uit longitudinaal onderzoek is gebleken dat veilig gehechte kinderen ook op 2½- (Hazen & Durrett, 1982) en 5-jarige leeftijd (Arend, Gove & Sroufe, 1979) meer geneigd zijn de omgeving te exploreren dan de angstig gehechte kinderen. Veilig gehechte kinderen zijn in de peuterleeftijd ook leergieriger en nieuwsgieriger (Waters, Wippman & Sroufe, 1979) en leggen een groter enthousiasme bij het oplossen van een taakje aan de dag (Matas, Arend & Sroufe, 1978). Daarnaast is een harmonieuze opvoeder-kind relatie een goede basis voor instructie. Opvoeder en kind zijn emotioneel zo goed op elkaar ingespeeld dat de overdracht van kennis en vaardigheden soepel kan verlopen. De opvoeder weet welke ondersteuning en welke ruimte het kind nodig heeft om een moeilijk taakje tot een goede oplossing te brengen. Het kind op zijn beurt durft ook opdrachten aan die aanvankelijk enigszins te moeilijk voor hem zijn omdat hij het vertrouwen heeft dat de opvoeder zal inspringen als hij er zelf niet geheel in slaagt een oplossing te vinden (Bretherton,

* De auteurs zijn mw. drs. T. Akkerman en mw. drs. S. van Vliet-Visser erkentelijk voor hun bijdrage aan het verzamelen van de gegevens. De scores op de gehechtheidsschalen, alsmede de classificatie zijn ontleend aan Goossens (in prep.). Scores voor huilgedrag en exploratie zijn daaraan door de tweede auteur toegevoegd. Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een subsidie van het Nederlands Comité voor Kinderpostzegels.

Bates, Benigni, Camaioni & Volterra, 1979; Van IJzendoon et al. 1985).

Uit onderzoek van Sroufe (1983), Sroufe, Fox & Pancake (1983) en Van IJzendoorn & Van Vliet-Visser (1986) is verder gebleken dat veilig gehechte kinderen in de kleuterleeftijd sociaal emotioneel beter zijn toegerust voor het exploreren van nieuwe verschijnselen en het overwinnen van de onvermijdelijke barrières daarbij, dan de angstig gehechte kinderen. Kinderen die op 1½- en 2-jarige leeftijd veel angstig gehechtheidsgedrag aan de dag leggen blijken 3 à 4 jaar later minder ego-veerkracht en minder optimale ego-controle te laten zien (vgl. Block & Block, 1980). 'Veerkracht' betekent hier flexibiliteit en persistentie bij het overwinnen van moeilijkheden, terwijl 'controle' duidt op de mate waarin emoties gereguleerd worden (zie Van Lieshout, Riksen-Walraven et al., 1983). Angstig gehechte kinderen stellen zich in de kleuterleeftijd sterk afhankelijk van de kleuterleidster op, ook in situaties waarin veilig gehechte kinderen relatief zelfstandig uit de voeten kunnen en daardoor optimaal profijt hebben van de leerervaringen die de omgeving hen biedt (Sroufe et al. 1983).

De vraag die we in dit artikel aan de orde willen stellen, heeft betrekking op een van de belangrijkste terreinen waarop kleuters kunnen exploreren, namelijk de wereld van het geschreven woord. Binnen de Bowlby-Ainsworth gehechtheidstheorie is nagegaan of de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie tussen jonge kinderen (ongeveer 24 maanden oud) en hun moeder effect heeft op de ontwikkeling van het lezen en de belangstelling voor het geschreven woord in de kleuterleeftijd. Het is daarbij ons doel kenmerken van interacties binnen het gezin te identificeren die het leren van specifieke vaardigheden op latere leeftijd vergemakkelijken of juist belemmeren. Nu is erg weinig empirisch onderzoek voorhanden om de stelling te bewijzen dat een goede kwaliteit gehechtheidsrelatie niet alleen tot meer exploratie en leergierigheid leidt, maar ook het inleiden in het leesproces vergemakkelijkt. Wel zijn er signalen uit het klinisch onderzoek die wijzen op de relevantie van een dergelijke vraag.

Zo suggereren Heard & Barrett (1982) dat het leren lezen van sommige kinderen ondanks een normale intelligentie en zonder aantoonbare neurologische problemen, wordt vertraagd als gevolg van angstige gehechtheidsrelaties van het kind met zijn opvoeders. Zonder een veilige haven voor tijden van nood ontwikkelt het kind een negatieve houding tegenover leren, en mede daardoor een negatief zelfbeeld. De confrontatie met nieuwe verschijnselen zoals het geschreven woord roept gevoelens van angst en onzekerheid op die interfereren met een optimale exploratie. Het kind kan zo in een negatieve spiraalbeweging belanden van steeds grotere afkeer van leren lezen. In hun klinische praktijk met zg. 'dyslectische' kinderen bleek een therapie gericht op herstel van het gevoel van vertrouwen in de leerkrácht en opvoeders succesvol te kunnen zijn. Heard & Barrett maakten daarbij vooral van gehechtheidstheoretische inzichten gebruik.

2 *De leesontwikkeling van kleuters*

De invloed van gehechtheidsrelaties op leren lezen is wellicht nog het meest zuiver te bepalen in de periode dat de kinderen nog nauwelijks formeel leesonderwijs ontvangen, maar toch voortdurend in aanraking komen met woorden, letters en teksten. Juist in de kleuterleeftijd zijn er voor kinderen talloze mogelijkheden om kennis over schriftelijke taal op te doen. Gedrukte taal is een saillant aspect op straat, op de televisie en op verpakkingen van melk, frisdrank en snoep. Daarnaast doen kinderen directe ervaringen met geschreven taal op. Televisie-programma's zoals Sesamstraat geven informatie over het letterbeeld en over de klank van letters in woorden. Thuis worden kinderen door de volwassenen of oudere broertjes en zusjes voorgelezen. Bovendien beschikken kinderen over speelgoed waardoor ze ervaringen met geschreven taal opdoen: letters op een magnetisch bord, schoolborden en boeken met woordjes en plaatjes.

Uit onderzoek naar de natuurlijke leesontwikkeling en naar vroege lezers (kinderen die zonder systematisch onderwijs leren lezen) blijkt dat voorlijke kinderen er al vroeg op gericht zijn om uit te vinden wat woorden en letters betekenen. Durkin (1966) vergeleek vroege lezers ($n = 30$) die ze door middel van een grootschalig opgezet screeningsonderzoek had opgespoord, met een vergelijkbare groep niet-lezers. Hoewel uit interviews bleek dat ouders van vroege lezers meer 'tijd'

hadden en vaker hulp boden aan de kinderen bij leesactiviteiten, leek dit aspect niet doorslaggevend. Belangrijker was het verschil in exploratiedrang. Vroege lezers zijn uit zich zelf begonnen met het benoemen van woorden en het schrijven van woorden en letters. Durkin spreekt daarom ook van 'paper and pencil kids'. Bovendien bleek het gedrag van vroege lezers een belangrijke determinant voor de mate waarin ouders daadwerkelijk hulp bieden, 'since for the most part the parental help, especially in answering various kinds of questions, was actively solicited by the children' (Torrey, 1979, p. 122).

Onderzoek van Mason (1980) onder vierjarigen in verschillende fases van de leesontwikkeling wijst in dezelfde richting. In een longitudinaal beschrijvend onderzoek vond ze significante correlaties tussen exploratiegedrag zoals het schrijven en benoemen van letters en woorden en de kennis die de kinderen van geschreven taal hebben. Er waren significante correlaties tussen de vaardigheid om woorden te lezen enerzijds en letters benoemen tijdens het spelen ($r = .37$), letters herkennen ($r = .31$), schrijven van letters ($r = .34$), letters schrijven in tekeningen ($r = .32$), vragen naar de betekenis van een geschreven woord ($r = .31$) en de pogingen om woorden spellend te lezen ($r = .46$) anderzijds.

Hoewel experimenteel onderzoek ontbreekt, wordt verondersteld dat activiteiten zoals naschrijven van letters en woorden een ontwikkeling van globaal lezen (labels en namen herkennen) naar lezen door gebruik te maken van klank-teken relaties stimuleren. 'From scripting, children construct concepts about letter features, what "same" means with respect to letters and words, how to orient letters, words and books. They also consider the relationships between print and objects and between print and speech, and how words can be broken into sounds represented by letters' (Mason, 1980, p. 222).

In het hier gerapporteerde onderzoek is nagegaan in hoeverre exploratie van geschreven taal gerelateerd is aan de kwaliteit van gehechtheidsrelaties die in de eerste levensjaren zijn opgebouwd. Met Durkin (1974) gaan we daarbij ervan uit dat deze exploratie ook op de lange termijn positieve effecten heeft op de leesontwikkeling.

Zoals hiervoor al aangeduid, wordt de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie vooral manifest in situaties van angst en spanning. Binnen de gehechtheidstheorie is het dan ook gebruikelijk gehechtheidsrelaties te 'meten' met behulp van de 'Strange Situation' procedure. Deze procedure houdt in dat het kind in de spelkamer wordt blootgesteld aan enkele scheidingen van zijn opvoeder, en aan confrontatie met een onbekende persoon die tracht het kind enigszins gerust te stellen en ermee te spelen. Iedere episode duurt ongeveer 3 minuten, de procedure omvat 8 episodes. Vooral op basis van het gedrag tijdens de twee herenigingsepisodes – terugkeer van de opvoeder in de spelkamer – kunnen verschillende typen of kwaliteiten van gehechtheidsrelaties worden onderscheiden. Deze typen of kwaliteiten worden met de letters A, B, C aangeduid, en binnen deze hoofdcategorieën worden in totaal nog eens 8 subcategorieën onderscheiden te weten A1, A2, B1, B2, B3, B4, C1 en C2. In de B-groep worden opvoeder-kind paren ondergebracht die tijdens de herenigingsepisodes heel weinig vermijdend of afwerend gedrag laten zien. De kinderen zijn weliswaar uit hun gewone doen maar na terugkeer van de opvoeder – die heel positief begroet wordt – gaan ze al snel weer spelen. Deze groep vormt de normatieve, veilig gehechte groep waarin doorgaans ongeveer 70% van de opvoeder-kind paren kunnen worden ondergebracht. De A- en C-groep wordt angstig gehecht genoemd omdat bij terugkeer de opvoeder niet positief wordt begroet maar ambivalent afwerend (C) of vermijdend (A) wordt behandeld. De C-groep is doorgaans geheel van slag door de scheiding en de opvoeder is bij terugkeer nauwelijks in staat de nood te lenigen. De A-groep lijkt onaangedaan gefixeerd op de materiële omgeving in plaats van op de opvoeder, maar een goed waarnemer ziet subtiele vormen van vermijding, en fysiologisch onderzoek heeft uitgewezen dat deze kinderen grotere stress voelen dan de B-groep (Ainsworth et al., 1978). Overigens moet hier nadrukkelijk gesteld worden dat gehechtheid geen kindkenmerk is, maar een typering van een relatie. Het kind kan verschillende gehechtheidsrelaties hebben opgebouwd met verschillende opvoeders (vader, moeder, crèche-leidster) (Main & Weston, 1981; Grossmann, Grossmann, Huber & Wartner,

1981). Men spreekt dan ook wel van een netwerk van gehechtheidsrelaties (Van IJzendoorn et al., 1985).

Onze hypothese nu luidt dat kinderen met een veilige gehechtheidsrelatie met hun voornaamste opvoeder – in onze steekproef de moeder – meer exploratiegedrag vertonen op het terrein van schriftelijke taal dan kinderen met een vermijdende (A) of ambivalent afwerende (C) gehechtheidsrelatie. Voor de subcategorie B4 is de voorspelling onduidelijk. Hoewel de indeling bij de B-categorie suggereert dat deze kinderen veilig gehecht zijn, vertonen ze in en buiten de Strange Situation erg veel overeenkomst met de C-groep voor wat betreft huilen en gebrek aan exploratief gedrag. Elders hebben we deze groep dan ook angstig afhankelijk gehecht genoemd (Van IJzendoorn, Goossens, Kroonenberg & Tavecchio, 1985). Dit longitudinale onderzoek kan misschien enig licht werpen op de plaats van deze marginale groep in de classificatie.

3 *Methoden*

3.1 *Proefopzet*

Op de leeftijd van gemiddeld 24 maanden (range = 23-25 mnd.) is bij 77 kinderen en hun moeders de Strange Situation afgenomen. In het kader van een vervolgonderzoek is drie jaren later door de moeder een aan tests gevalideerde vragenlijst ingevuld over leesgedrag van het kind. Met het oog op interveniërende variabelen is tevens informatie verzameld over ervaringsmogelijkheden op leesgebied thuis en op school en is een intelligentietest afgenomen. Bovendien zijn gegevens over SES verzameld.

3.2. *Proefpersonen*

Van de groep die drie jaar eerder in een onderzoek naar attachment participeerde was 84% bereid deel te nemen aan het vervolgonderzoek. Er zijn geen aanwijzingen dat ouders die niet meer meededen een specifieke selectie vormen. Met behulp van T-tests en chikwadraatanalyses zijn beide groepen op de gegevens over gehechtheid uit de eerste onderzoeksronde vergeleken. Geen van de verschillen bleek significant te zijn. Wel geldt dat de totale onderzoeksgroep gemiddeld afkomstig is uit wat hogere milieus ($M = 4.5$) op een schaal lopend van (1) ongeschoolde beroepen tot (6) hogere en academische beroepen (zie Van Westerlaak, Kropman & Collaris, 1975). De leeftijd van de kinderen in de tweede onderzoeksronde was gemiddeld 64 maanden (range = 56-72 mnd).

3.3 *Materialen en procedure*

Strange Situation. De video opnames van de Strange Situation werden gescoord op vier interactieve schalen gedurende de beide herenigingsperiodes, 5 en 8. De vier schalen zijn: nabijheid zoeken, contact handhaven, afwerend gedrag, en vermijden. Twee observatoren scoorden onafhankelijk van elkaar 22 aselect gekozen moeder-kind paren; de intercodeurbetrouwbaarheid, berekend met Pearsons *r*, was goed; voor nabijheid zoeken in de twee episodes respectievelijk .77 en .91; voor het handhaven van contact .95 en .97; voor afwerend gedrag .88 en .92; voor vermijden .86 en .91. Op basis van deze interactieve schalen en episodes zijn de kinderen in de A-, B- of C-groep geclassificeerd. De intercodeurovereenkomst voor de classificatie was 95,5%; voor de subcategorieën 91,5%. De scores op deze schalen alsmede de classificatie ontlenen we aan Goossens (in prep.) De intercodeurbetrouwbaarheid voor de schalen in de overige episodes, alsmede voor 'zoeken' en 'huilen' liep uiteen van .73 tot .97. Overeenstemming voor exploratie was 78%. Deze schalen en gedragingen zijn door de tweede auteur aan het bestand toegevoegd.

Vragenlijst voor ouders. In de vragenlijst die deels ontleend is aan Mason (1980), zijn vragen opgenomen over exploratief gedrag en kennis op het terrein van lezen; de vragen hebben betrekking op: het aantal woorden dat de kinderen kunnen herkennen, letterkennis en het gebruik ervan bij het spelen of in tekeningen, en strategieën om de betekenis van geschreven woorden te achterhalen (vragen wat er staat, verklanken van letters). Ook zijn in de enquête vragen opgenomen over activiteiten thuis die van invloed kunnen zijn op de leesontwikkeling. De enquête en de frequenties van de scores zijn integraal weergegeven in de Appendix.

Omdat de enquête ook is ingevuld voor een andere groep kleuters ($M = 6$ jaar) die tevens een aantal leestests had gemaakt, is validatie van de vragenlijst-gegevens mogelijk.

Het betrof: een lettertest (lettertekens verklanken), de woordjes + plaatjestest (uit vier gedrukte woorden het door de proefleider genoemde woord kiezen) en woordjes leggen (met losse letters, eenvoudige woordjes zoals 'toos' maken). Voor nadere informatie over de eigenschappen van de tests zie Bus (in prep.). Als het in de vragenlijst gemeten gedrag relevant is voor lezen moeten de correlaties met tests die ongeveer hetzelfde meten als de vragen redelijk zijn. Zo moet er een positieve correlatie zijn tussen de vraag 'benoemt het kind letters tijdens het spelen' en letterkennis gemeten door letters op een kaart te laten verklanken. De Pearson correlatiecoëfficiënt gecorrigeerd voor de kenmerken van het voorbereidend leesonderwijs is aanzienlijk, namelijk .61 (df = 19). Ook zou een redelijke correlatie moeten bestaan tussen het aantal oefenwoorden die de kinderen volgens de ouders kennen en het aantal nieuwe woorden dat het kind in een testsituatie blijkt te kunnen lezen. Ook deze overeenkomst bleek aanzienlijk: .79. Bij nadere inspectie blijkt dat kennis (volgens de ouders) van woorden als 'in' 'uit' 'stap', van woorden uit beginnende leesboekjes en van zelfstandige naamwoorden significant correleert met vergelijkbare woorden in de testsituatie, respectievelijk .47, .40 en .62. Het aantal letters dat de kinderen volgens de ouders kunnen schrijven moet positief correleren met letterkennis, maar ook met de vaardigheid om nieuwe woordjes met behulp van letters te leggen. De correlaties zijn respectievelijk .59 en .66. Als kinderen volgens ouders letters in klanken omzetten zou dit moeten correleren met het lezen van nieuwe woorden. Deze correlatie is .64. Voorzover de vragen aan de ouders hetzelfde meten als de tests zijn er dus redelijke correlaties. Dit impliceert dat de antwoorden van de ouders op de vragen uit de enquête voldoende valide zijn.

Vragenlijst voor leerkrachten. Ten einde de invloed van de schoolse ervaringen in het kader van voorbereidend lezen te controleren is de kleuterleidsters gevraagd om aan te geven welke activiteiten in het kader van voorbereidend leesonderwijs gebeuren en hoeveel tijd de leerling daaraan ongeveer per week besteedt. Van de leerkrachten heeft 77% de vragenlijst ingevuld geretourneerd.

Intelligentie test. Om een indicatie te krijgen voor de intelligentie zijn een vijftal subtests van de LDT afgenomen, te weten blokpatronen, woordenspan, zinnen nazeggen, plaatjes aanwijzen en begrip en inzicht. Deze test is genormeerd voor Nederlandse kinderen (Schroots, 1979).

4 *Resultaten*

Uit de vragenlijsten over het leesgedrag blijkt dat de meeste kinderen interesse hebben in lezen. Veel kinderen kunnen 5 of meer woorden herkennen (46%). Uit Tabel 1 blijkt dat 69% namen of woorden zoals papa, mama, opa, oma, pop kent. Een grote groep (34%) kan labels op warenhuizen, snoep en frisdrank herkennen. De meeste kinderen kennen tien letters of meer (81%). Veel kinderen gebruiken deze kennis; ze schrijven letters in tekeningen (75%) en benoemen letters tijdens het spelen (86%). De meeste kinderen proberen te achterhalen wat geschreven woorden betekenen; ze vragen aan volwassenen om de betekenis (98%) of proberen door middel van spellend lezen te achterhalen wat een woord betekent (58%).

Ten einde te bepalen of het leesgedrag van veilig en onveilig gehechte kinderen verschilt is de Kruskal-Wallis test toegepast. Omdat de volgorde van de responsen relevant is (zelden, soms en vaak) en de omvang van de steekproef klein is, verdient deze test de voorkeur boven Karl Pearsons chikwadraat test (McSweeney & Marascuilo, 1977, p. 316). Voor zover de nulhypothese dat de klassen niet verschillen kon worden verworpen, is getoetst welke contrasten het verschil bepalen. Bij alle toetsen is een correctie voor 'ties' toegepast. Om reden van de groepsgrootte zijn de oorspronkelijke 8 klassen ingedikt tot 4 klassen, te weten A/C, B1, B2/3 en B4. De normgroep wordt gevormd door de B2/3, de veilig gehechte kinderen. De meest negatieve afwijking, de onveilig gehechte groep, is de A/C-categorie.

De variabelen die leesgedrag meten, zijn onderling slechts matig gecorreleerd. De Pearson-correlatietiecoëfficiënt ligt tussen – .10 ('alfabet opzeggen' en 'letters in tekeningen schrijven') en .71 ('letters schrijven' en 'letters herkennen'), de gemiddelde correlatie is .29.

Tabel 1 *Woordtypen die kinderen volgens de ouders herkennen (n=58).*

Woordtypen	*n*	*%*
Namen	*40*	*69*
Namen van klasgenoten of familie	38	65
mama, papa, opa, oma, pop	24	41
Labels	*20*	*34*
TV-woorden (Tom & Jerry, Sesamstraat, TROS, JOURNAAL)	8	13
Winkelnamen (AH, EDAH, HEMA, C & A)	7	12
IN, UIT, STOP, NAT, TE KOOP, PAUZE	6	10
Drank of voedsel (COLA, MARS, MELK, SPA)	5	8
PTT, POLITIE	4	6
Namen van kranten of tijdschriften (TROUW, BOBO, LIBELLE)	3	4
Speelgoed (LEGO, PLAYMOBILE)	2	3
Zelfstandige naamwoorden	*17*	*29*
woorden uit leesboekjes (boom, roos, vis)	13	22
andere woorden (stoel, tafel)	11	18
Andere Woorden	*6*	*10*
werkwoorden	3	4
ook, maar, toen, en, van	3	4
dag	1	1

De variabelen die exploratie van letters en woorden meten differentiëren significant tussen de vier gehechtheidsklassen (zie Tabel 2). Een eerste inspectie van de gemiddelde rangorden leert dat de tendensen in de verwachte richting zijn: de A/C-groep scoort over het geheel het laagst en de B1- en B2/3-groep het hoogst. De B4-groep wijkt doorgaans in negatieve zin af van de overige B-groepen, maar doet het beter dan de A/C-groep. Toetsing van contrasten bevestigt deze indruk. Letters benoemen tijdens spelen gebeurt significant minder vaak in de A/C- en B4-groepen dan in de B1- en B2/3-groepen: ψ (geschatte waarde $= -23.3$) ligt tussen -46.1 en $-.4$. Voor 'vraagt om woorden op te lezen' geldt hetzelfde; de A/C- en B4-groepen doen het minder goed dan de overige kleuters: ψ (geschatte waarde $= -24.7$) ligt tussen -47.0 en -2.4. Paarsgewijze vergelijking van A/C met B1 en B2/3 levert eveneens significante contrasten op; alleen het contrast tussen A/C en B4 is niet significant. Bij 'schrijft letter in tekeningen' is het contrast tussen B2/3 enerzijds en A/C anderzijds significant: ψ (geschatte waarde $= -29.1$) ligt tussen -56.5 en -1.3. De B1-groep doet het hier verrassend slecht.

De variabelen die feitelijke kennis zoals het aantal gekende letters en het alfabet meten, differentiëren niet tussen de vier klassen (zie Tabel 2). Omdat bij de ontwikkeling van deze kennis naast exploratiegedrag een groot aantal andere cognitieve variabelen van belang zijn, verwachtten we een dergelijke relatie tussen gehechtheid enerzijds en kennis van letters en woorden anderzijds niet.

Het is denkbaar dat de ervaringen thuis met schriftelijke taal verschillen en dat daardoor het leesgedrag varieert. Uit het validatieonderzoek blijkt namelijk dat de mate waarin thuis activiteiten rond schriftelijke taal plaats hebben wel degelijk verschil uitmaakt. De correlaties gecorrigeerd voor de kenmerken van het oefenprogramma op school indiceren dat niet zozeer variabelen zoals voorlezen of kijken naar Sesamstraat van invloed zijn als wel instructie in lezen (zie Tabel 3). Daarom is ook nagegaan of de leeservaringen thuis verschillen. Volgens de Kruskal-Wallis test zijn de verschillen tussen de vier klassen voor geen van de variabelen significant; verschillen in leesgedrag kunnen dus niet worden teruggebracht tot ervaringsmogelijkheden binnen het gezin. Dit resultaat suggereert dat het effect van ervaringen thuis op exploratiegedrag van het kind

Tabel 2 *Gemiddelde rangorden van leesgedrag per gehechtheidsklasse*

	gehechtheidsklassen				gecorrigeerde
	A/C	*B1*	*B2/B3*	*B4*	X^2
Exploratie van:					
Letters					
letters benoemen tijdens spelen	23.8[a]	36.4[b]	34.6[b]	23.9[a]	8.24*
letters in tekeningen	25.2[a]	25.3[a]	39.8[b]	30.2	8.58*
Woorden					
vraagt woorden op te lezen	17.3[a]	37.3[b]	33.4[b]	28.6[a]	12.60**
Kennis van:					
Letters					
alfabet	38.3	30.2	26.3	29.2	3.95
aantal (schrijven)	28.3	31.0	32.9	29.0	.99
aantal (benoemen)	33.1	30.8	27.8	29.0	1.05
Woorden					
eigen naam	28.3	29.9	32.1	33.4	1.20
aantal gekende woorden	36.3	29.4	29.3	30.6	1.48
zet letters in klanken om	23.0	35.3	29.5	31.9	4.43

Noot: Een verschillende index (a, b) geeft een significant contrast aan; bij 'letters benoemen tijdens spelen' is het contrast tussen A/C en B4 enerzijds en B1 en B2/B3 anderzijds significant.

*p<.05. **p<.01

Tabel 3 *Partiële correlaties tussen enerzijds lezen van woorden, auditieve analyse en synthese en letterkennis en anderzijds de responsen op de enquête in het validatie-onderzoek (n=21).*

	Tests			
	Auditieve analyse	Auditieve synthese	Actieve letterkennis	Lezen van nieuwe woorden
Leesinstructie thuis in:				
letternamen	.44*	.23	.58**	.24
schrijven van letters	.44*	.32	.38*	.39*
lezen van woorden	.48*	.23	.43*	.25
schrijven van woorden	.57**	.36	.50**	.56**
letterklanken	.60**	.40*	.58**	.43*
lezen van verhalen	.41*	.20	.51**	−.01
spellend lezen	.62***	.64***	.71***	.75***
Andere ervaringen thuis:				
zelf boekjes 'lezen'	.23	.08	.28	.26
freq. van boekjes 'lezen'	.31	.38*	.35	.23
abonnement	.36*	.27	.34	.38*
plezier in voorlezen	.03	.17	.22	.19
freq. van voorlezen	−.04	.29	−.01	.19
bibliotheek bezoek	.34	.44*	.28	.26
freq. van bib. bezoek	.28	.43*	.25	.18
herhaald lezen van boeken	−.21	−.17	−.28	−.15
kijken naar Sesamstraat	.07	.11	.28	.12

*p<0.5. **p<.01. ***p<001.

afhangt van de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie. Eerder merkten we in dit verband op dat opvoeder en kind emotioneel goed op elkaar ingespeeld moeten zijn, wil de overdracht van kennis en vaardigheden soepel verlopen.

Daar de vier gehechtheidsklassen ook niet verschillen in de tijd die op school wekelijks aan voorbereidend lezen wordt besteed, is niet aannemelijk dat de verschillen tussen de vier klassen daarmee verband houden.

Ten slotte is nog nagegaan of effecten spurieus zijn doordat intelligentie of sekse interfereren. Alleen sekse is significant gecorreleerd met leesgedrag; meisjes scoren over de hele linie hoger dan jongens. Vergelijking van klassen voor beide seksen afzonderlijk levert evenwel geen ander patroon op.

5 *Discussie*

Het onderzoek bevestigt dat vijfjarigen al sterk gericht zijn op het ontcijferen van geschreven taal. De meeste kinderen verkeren evenwel in een prematuur stadium; ze kunnen weliswaar labels herkennen, maar zijn niet in staat om met behulp van klank-teken associaties woorden te decoderen. Wel tonen veel kinderen gedrag waarvan aannemelijk is dat het uiteindelijk resulteert in het gebruik van klank-teken relaties; ze schrijven en benoemen woorden en letters (Mason, 1980; Bus, in prep.).

Omdat kleuters nogal wat interesse bleken te tonen in geschreven taal dient deze exploratiedrang ook door de school al vroeg te worden ondersteund. Het hier gerapporteerde onderzoek laat geen uitspraken toe over de wijze waarop deze leesinteresse in de kleuterperiode kan worden gestimuleerd. Wel roepen de bevindingen een aantal vragen op met betrekking tot de gangbare benadering in de eerste fase van de basisschool. De vraag is bijvoorbeeld in hoeverre meer zou moeten worden ingespeeld op de al aanwezige interesse in letters en geschreven woorden. In de huidige onderwijspraktijk ligt het accent op training van auditieve en visuele vaardigheden. Deze programma's zijn weliswaar logisch opgebouwd, maar bevatten veel activiteiten die vermoedelijk voor kleuters niet herkenbaar zijn als aspecten van schriftelijk taalgebruik.

De resultaten ondersteunen de theorie dat een veilige gehechtheid een basis vormt voor exploratiegedrag dat in lezen kan resulteren. Kinderen die als 2-jarigen onveilig gehecht zijn, vertonen als 5-jarigen in mindere mate gedrag dat bijdraagt aan de ontwikkeling van leesvaardigheden. Deze verschillen kunnen niet worden gereduceerd tot omgevingsvariabelen; de kinderen van de vier gehechtheidsklassen krijgen in dezelfde mate de kans om kennis over schriftelijke taal op te doen.

De contrasten tussen groepen duiden erop dat een veilige gehechtheid van het B1- en B2/3-type een stimulans vormt voor leren lezen. Kinderen die vertrouwen op de gehechtheidspersoon (B1 en B2/3) tonen meer exploratiegedrag dan onveilig gehechte kinderen (A/C). De resultaten bevestigen de grenspositie van de B4-groep. Hoewel deze kinderen over het algemeen hoger scoren op de leesvariabelen dan de A/C-groep blijven ze achter bij de veilig gehechte kinderen.

Een vraag is in hoeverre vroege emotionele ervaringen binnen het gezin in de latere cognitieve ontwikkeling doorwerken. Als kinderen al vroeg negatieve ervaringen hebben opgedaan bij de exploratie van geschreven materiaal kan deze ervaring een belemmering zijn voor verdere exploratie. Door deze ervaring zijn kinderen emotioneel slecht toegerust voor nieuwe ervaringen; mede doordat ze weinig kennis en ervaringen hebben opgedaan, roepen nieuwe situaties angst op.

Anderzijds kan uit de resultaten van ons onderzoek niet worden afgeleid dat een kind – eenmaal angstig gehecht – een slechte prognose blijft houden. Zoals eerder is aangeduid vormt gehechtheid geen kenmerk van het kind. De kwaliteit van de gehechtheidsrelatie heeft betrekking op een specifieke band tussen kind en een bepaalde opvoeder. Het kind kan met diverse opvoeders verschillende typen gehechtheidsrelaties hebben opgebouwd. De meeste kinderen hebben te maken met meerdere opvoeders (moeder, vader, oppas, grootouders, etc.) en er is dan ook vaak sprake van een gehechtheidsnetwerk. Juist de idee van het gehechtheidsnetwerk laat ruimte voor pedagogische beïnvloeding (Van IJzendoorn et al., 1985). Zo is het denkbaar dat leerkrachten deel gaan uitmaken van het gehechtheidsnetwerk rond het kind, en met een kwalitatief goede gehechtheidsrelatie enige compenserende invloed uitoefenen op de exploratiedrang van het kind. De eerder

besproken Heard & Barrett (1983) wijzen er in dit verband op dat bij ernstige vormen van leesproblemen de therapie ook op het ontstaan of herstel van een veilige band tussen kind en een van zijn opvoeders gericht moet zijn. Alleen vanuit een veilige haven laat zich de wereld ongedwongen exploreren, ook na de vroegkinderlijke leeftijdsfase.

Het gehechtheidsnetwerk als basis voor leerprocessen is een onderschat fenomeen. We hebben in deze studie aanwijzingen gevonden dat de kwaliteit van de gehechtheidsrelatie implicaties heeft voor de exploratiedrang bij kleuters. Vanuit klinisch oogpunt wijst deze bevinding erop dat bij leerproblemen zowel de affectieve relatie tussen ouders en kinderen alsook die met de leerkracht aandacht verdient. In geval het kind in het gezin onvoldoende steun krijgt om angst en onzekerheid bij exploreren te reduceren, zou de leerkracht dit gemis kunnen compenseren. In de diagnostiek zou met deze mogelijkheid rekening gehouden moeten worden.

Literatuur

Ainsworth, M. D. S., M. C. Blehar, E. Waters & S. Wall, *Patterns of attachment. A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1978.

Arend, R., F. L. Gove, & L. A. Sroufe, Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten: A predictive study of ego-resiliency and curiosity in preschoolers. *Child Development*, 1979, *50*, 950-959.

Block, J. H. & J. Block, The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. In: W. A. Collins (Ed.), *Development of cognition, affect, and social relations*. Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 13. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1980.

Bretherton, I., E. Bates, L. Benigni, L. Camaioni & V. Volterra, Relationships between cognition, communication, and quality of attachment. In: E. Bates (Ed.), *The emergence of symbols. Cognition and communication in infancy*. New York: Academic Press, 1979, pp. 223-269.

Bus, A. G., *Phonetic processing in preschoolers attempts to make words from letters: A developmental and instructional analysis*, in: D. Feitelson (chair), Literacy attainment in preschoolers and young schoolers in different linguistic and social environments. Symposium te houden op het congres van de IAAP, Jerusalem, 1986.

Durkin, D., *Children who read early*. New York: Teacher's College Press, Columbia University, 1966.

Durkin, D., A six year study of children who learned to read in school at the age of four. *Reading Research Quarterly*, 1974, *10*, 9-61.

Goossens, F. A., *The quality of the attachment relationship of two-year-old children of working and nonworking mothers and some associated factors*. Leiden: Department of Education (in prep.).

Grossmann, K. E ., K. Grossmann, F. Huber & W. Wartner, German children's behavior towards their mothers at 12 months and their fathers at 18 months in Ainsworth's Strange Situation. *International Journal of Behavioral Development*, 1981, *4*, 157-181.

Hazen, N. & M. Durrett, Relationship of security of attachment to exploration and cognitive mapping in 2-years-olds. *Developmental Psychology*, 1982, *18*, 751-759.

Heard, D. H. & M. Barrett, Attachment and the family relationships of children with specific reading disability. In: C. M. Parkes & J. Stevenson-Hinde (Eds.). *The place of attachment in human behavior*. New York: Basic Books , 1982, pp. 151-170.

IJzendoorn, M. H. van, F. A. Goossen, P. M. Kroonenburg & L. W. C. Tavecchio, Dependent attachment. B4 children in the Strange Situation *Psychological Reports*, 1985, *57*, 439-451.

IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens & M. M. Vergeer, *Opvoeden in geborgenheid. Een kritisch analyse van Bowlby's attachmenttheorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1985[2].

IJzendoorn, M. H. van & S. van Vliet-Visser, Gehechtheid, ego-veerkracht en ego-controle. Een longitudinale studie. *Kind & Adolescent*, 1986 *7*, 77-89.

Lieshout, C. F. M. van, M. Riksen-Walraven, W. M. Ten Brink, F. A. Siebenheller, J. Th. H. Mey, et al., *Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs*. Nijmegen (intern rapport 83 ON 04, SVO-project BS560), 1983.

Main, M. & O. R. Weston, The quality of the toddler's relationship to mother and to father: related to conflict behavior and readiness to establish new relationships. *Child Development*, 1981, *52*, 932-940.

Mason, J. M., When do children begin to read: An exploration of four year old children's letter and word reading competencies. *Reading Research Quarterly*, 1980, *15*, 203-227.

Matas, L., R. A. Arend & L. A. Sroufe, Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. *Child Development*, 1978, *49*, 547-556.

McSweeney, M. & L. A. Marascuilo, *Nonparametric and distributions- free methods for the social sciences*. Belmont: Wadsworth, 1977.

Nie, N. H., *SPSS, User's Guide.* New York: McGraw-Hill, 1983.
Riksen-Walraven, J. M. A., Mogelijke oorzaken en gevolgen van een (on)veilige eerste gehechtheidsrelatie – een overzicht aan de hand van een model. *Kind & Adolescent*, 1983, *4*, 23-44.
Schroots, J. J. F., *Leidse diagnostische test. Deel 5. Cognitieve ontwikkeling, leervermogen en schoolprestaties.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979.
Sroufe, L. A., Infant-caregiver attachment and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In: M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, Vol. 16. Hillsdale, NJ.: Erlbaum, 1983.
Sroufe, L.A ., N. E. Fox & V. R. Pancake, Attachment and dependency in developmental perspective. *Child Development*, 1983, *54*, 1615-1625.
Torrey, J. W., Reading that comes naturally: The early reader. In: T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Reading Research, advances in theory and practice.* Vol. 1, 1979, p. 117-144.
Waters, E., J. Wippman & L. A. Sroufe, Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation. *Child Development*, 1970, *50*, 821-829.
Westerlaak, J.M. van, J. A. Kropman & J. W. M. Collaris, *Beroepenklapper.* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1975.

Curricula vitae

A. G. Bus, zie: *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, p. 168.
M. H. van IJzendoorn, zie *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, p. 13.

Manuscript aanvaard 28-1-'86

Summary

Bus, A. G., M. H. van IJzendoorn. 'The relationship between quality of attachment in infancy and preschooler's reading interests and skills.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 275-285.

This study focuses upon the relationship between quality of attachment in infancy and preschooler's reading interests and skills. At 24 months 77 children and their mothers were tested using the Strange Situation procedure. In a follow-up study three years later, each of the mothers was asked to fill out a questionnaire about reading interests and skills of their child. The questionnaire was validated through current tests. The results show that securely attached children later show more interest in written material than insecurely attached children.

Appendix

Enquêtevragen en antwoordfrequenties

vragen	Antwoorden	Frequentie
1. Benoemt het kind letters tijdens het spelen?	zelden	8
	soms	32
	heel vaak	20
2. Hoeveel letters kan het schrijven?	<5	11
	± 10	43
	>20	6
3 Kan het kind het alfabet opzeggen?	nee	13
	gedeeltelijk	26
	ja	21
4 Is er iemand die het leert lezen?	niemand	37
	broertjes/zusjes	11
	ouders	11
	ouders + br/zu	2
5. Welke soort oefeningen worden gedaan?	letternamen	12
	schrijven van letters	22
	lezen van woorden	8
	schrijven van woorden	19
	letterklanken	11
	lezen van verhalen	5
	spellend lezen van woorden	9

6.	Vindt uw kind het leuk om in boekjes of tijdschriften te kijken?	niet leuk	1
		tamelijk leuk	11
		heel leuk	49
7.	Hoe vaak kijkt uw kind zelf in boekjes of tijdschriften?	nooit	0
		1 keer per week of minder vaak	1
		enkele keren per week	18
		dagelijks	41
8.	Kan uw kind de eigen naam schrijven?	nee	3
		gedeeltelijk	11
		ja	47
9.	Is uw kind geabonneerd op een kindertijdschrift?	nee	49
		ja	12
10.	Welke woordjes kan uw kind lezen, noem er zoveel mogelijk op. Kan het bv. woorden zoals Hema, coca-cola en stop herkennen?		
11.	Vraagt het kind wel eens om op te lezen wat ergens staat?	zelden	1
		soms	29
		heel vaak	30
12.	Vraagt uw kind wel eens om voorgelezen te worden?	zelden	2
		paar keer per week	19
		elke dag	40
13.	Probeert uw kind wel eens te lezen door letters in klanken om te zetten?	zelden	25
		soms	26
		heel vaak	9
14.	Schrijft uw kind letters in tekeningen?	zelden	15
		soms	18
		heel vaak	27
15.	Hoeveel letters kan uw kind herkennen?	<5	10
		± 10	41
		>20	8
16.	Hoe vaak wordt uw kind voorgelezen?	zelden	3
		paar keer per week	26
		elke dag	32
17.	Gaat uw kind wel eens naar de bibliotheek?	nee	19
		ja	42
18.	Hoe vaak?	nooit	19
		onregelmatig	18
		paar keer per week	21
		wekelijks	3
19.	Gebeurt het wel eens dat uw kind vraagt een favoriet boek meerdere keren voor te lezen?	zelden	4
		soms	23
		heel vaak	34
20.	Kijkt uw kind naar Sesamstraat?	zelden	3
		enkele keren per week	26
		elke dag	32

Boekbespreking

Wertsch, J. V. (Ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*, Cambridge, Cambridge University Press, 1985, 379 p., ISBN 0 521 25214 8.

De Amerikaanse ontwikkelingspsycholoog J. V. Wertsch geldt al enige jaren als pleitbezorger van de cultuurhistorische school in West-Europa en de Verenigde Staten. Aan zijn vele publikaties op dit terrein heeft hij onlangs een boek toegevoegd. Evenals bij de eerdere boeken van zijn hand (Wertsch, 1981, 1984) betreft het hier de neerslag van een congres rond de ideeën van Vygotskij. Een congres dat overigens al in 1980 werd gehouden. Naar de redenen of oorzaken van de vertraagde publikatie kunnen we slechts gissen. Een feit is wel dat diverse bijdragen aan de bundel al langere tijd circuleerden, hetgeen enigszins afbreuk doet aan de nieuwswaarde van het boek. Ook hebben zich sinds 1980 interessante ontwikkelingen voorgedaan op het gebied van de Vygotsky-research. Desondanks is het fraai uitgegeven boek de aanschaf toch waard.

De redacteur heeft het boek, enigszins arbitrair zoals hij zelf erkent, uiteen laten vallen in drie delen. Deel 1 beoogt Vygotskij's benadering nader uiteen te zetten. Deel 2 omvat commentaar op en uitwerkingen van semiotische kwesties die in Vygotskij's werk impliciet dan wel expliciet aan bod komen. Deel 3, tenslotte, behandelt toepassingen van Vygotskij's ideeën op een aantal praktische gebieden, zoals diagnostiek en (tweede) taalverwerving.

Het eerste deel van het boek is vooral interessant door artikelen van Bruner, Cole en Davydov en Radzichovskij. De Russische auteurs schetsen een boeiend beeld van de methodologische verdiensten van Vygotskij. Bruner schetst, zoals hij al meermalen deed, de invloed van Vygotskij's ideeën op zijn eigen onderzoek. Cole komt, na een vergelijking van de basisconcepten van culturele antropologie en psychologie, tot een pleidooi voor een cultuurpsychologie die kritisch gebruik maakt van cultuurhistorische noties.

Het eerste deel bevat voorts artikelen van Scribner, Zinčenko, Wertsch en Stone, en Lee. Scribner geeft een originele analyse van de verschillende wijzen waarop het begrip 'ontwikkeling' (of 'geschiedenis') een rol speelt in Vygotskij's werk. Lee doet een ons inziens weinig geslaagde poging Vygotskiaanse begrippen terug te vinden in het werk van Marx.

Het tweede deel van de bundel bestaat uit vier artikelen die geheel gewijd zijn aan semiotische/linguïstische kwesties. Louter het bestaan van zo'n deel is al interessant. Tien jaar geleden waren semiotische problemen in verband met Vygotskij's werk (b.v. de relatie met Bachtin en Jakubinskij) nog niet aan de orde. In het standaardwerk van Vos (1976) wordt er bijvoorbeeld nog met geen woord van gerept. Het is de invloed van Roman Jakobson en met name Wertsch geweest, die de semiotische implicaties van Vygotskij's werk volledig duidelijk heeft gemaakt. De artikelen zijn van de hand van Rommetveit, Silverstein, Hickmann en McNeill. Het interessantst is het artikel van de Noor Rommetveit. Aan de hand van empirisch materiaal laat hij zien hoezeer de prestaties van kinderen op Piagettaakjes afhankelijk zijn van de wijze waarop het probleem voor het kind geformuleerd wordt. De overige artikelen zijn sterk theoretisch-linguïstisch georiënteerd.

Het derde en laatste deel van de bundel bevat eveneens vier artikelen. Allereerst een boeiend artikel van Brown en Ferrara, waarin Vygotskij's notie van de zone van de naaste ontwikkeling op het gebied van de intelligentietest wordt uitgewerkt. De auteurs laten zien dat een gestandaardiseerde procedure van hulpaanbiedingen tot belangrijke informatie over de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind leidt. Hundeide kritiseert in de geest van Rommetveit de gangbare interpretatie van Piagettaken, Forman en Cazden houden aan de hand van empirisch materiaal een pleidooi voor een cultuurhistorische analyse van interacties tussen leeftijdgenoten. Zij laten zien dat kinderen gezamenlijk eerder tot de oplossing van cognitieve problemen komen dan individueel. Kennelijk kunnen kinderen elkaar ook de 'scaffolding' bieden die gewoonlijk door de volwassene geboden wordt. John-Steiner tenslotte heeft een onderzoekje gedaan naar de strategieën die volwassenen gebruiken om een tweede taal te leren. Zij betoogt dat deze strategieën het best geïnterpreteerd kunnen worden aan de hand van Vygotskij's werk.

Overzien we het hele boek dan valt op hoezeer de situatie op het gebied van het cultuurhistorisch onderzoek in de Verenigde Staten verschilt van die in Nederland. Zien we in Nederland vooral de nadruk op onderwijskundige toepassingen (het werk van Davydov en Gal'perin), in de Verenigde Staten ligt het accent meer op vroegkinderlijke opvoeding en ontwikkeling, semiotiek en diagnostiek. Ongetwijfeld hangt dit samen met het feit dat men daar zich laat inspireren door het werk van Vygotskij zelf. De vooral door Van Parreren aan de orde

gestelde latere sovjetpsychologen (Podol'skij, Minskaja, Venger etc.) komen nauwelijks aan bod. Alleen al op grond van dit feit is het boek van Wertsch een nuttige aanschaf voor de pedagoog of psycholoog die zich interesseert voor de cultuurhistorische theorie.

R. van der Veer

Aangehaalde literatuur

J. F. Vos, *Onderwijswetenschap en marxisme. De methodenstrijd in de sovjetonderwijswetenschap,* Groningen: Tjeenk Willink, 1976.

J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology,* New York: Sharpe, 1981.

J. V. Wertsch (Ed.), *Children's learning in the 'zone of proximal development',* San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

D. Crum, *Onderwijs als Kunst.* Grondbeginselen en methoden van Vrije Scholen. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, 141 p. *f* 30,50, ISBN 90 01 198 13 9.

Reeds geruime tijd ligt het boek van Crum over de antroposofische pedagogiek op beoordeling te wachten.

Crum heeft een boek geschreven, dat op systematische en (voorzover de materie dat toelaat) heldere wijze een beeld geeft van uitgangspunten, overtuigingen en werkwijzen in de Vrije Scholen. Op dat punt zijn we nog niet verwend, en daarom is dit boekje een aanwinst. Hoewel ik meende de Vrije Scholen redelijk goed te kennen, bleken bij lezing in mijn kennis nog heel wat hiaten aanwezig. Crum beschrijft hoe het gaat, en gedraagt zich zelden als apologeet, al zet hij zich, niet onbegrijpelijk, nogal eens af tegen het 'traditionele' onderwijs. Daarvan heeft hij, zoals meer vernieuwers, vaak een verouderde voorstelling. Aperte onjuistheden komen echter weinig voor, en als ze voorkomen dan gaat het òf over het functioneren van de onderwijswetgeving, die wat karikaturaal wordt weergegeven, of over concurrerende vernieuwers als Montessori, Ligthart, Petersen en Boeke (p. 134) van wie wordt vastgesteld dat hun invloed op het 'onderwijs als zodanig' gericht was, zonder zicht op maatschappijverandering.

Hier zou deze bespreking kunnen eindigen. Wie meer wil weten over de Vrije Scholen, kan zich in dit boekje goed oriënteren, en je zou wensen dat meer ouders zoiets deden. De spectaculaire groei van de Vrije Scholen in de laatste vijftien jaren heeft vermoedelijk veel van doen met de kunstzinnige aspecten van dit onderwijs en de algemeen gegroeide belangstelling voor het alternatieve, biologisch-dynamische leven. Toch stel ik mij voor, dat veel ouders, die dit, onder de pretentie van wetenschappelijkheid geschreven werk zouden lezen, nog even diep zouden nadenken voor zij hun kinderen aan de Vrije Opvoedkunst toevertrouwen. Door Crum wordt de antroposofische opvoedkunst beschreven met de pretentie een op wetenschappelijk onderzoek berustende theorie en praktijk weer te geven. Dat kan echter alleen, door het begrip 'wetenschap' een andere inhoud te geven dan gebruikelijk, en uit te rekken tot kenbronnen als 'intuïtie', die toch eerder in de mystieke, religieuze sfeer liggen, dan in de rationele wetenschappelijke.

Het boekje zou er m.i. aan hebben gewonnen, als de schrijver zich minder had ingespannen om de antroposofie als 'wetenschap' af te grenzen tegen theosofie en andere verwante stromingen, en meer ruimte had gelaten voor de erkenning van het sacrificium intellectus dat elke theologie, ook een opvoedkundige, als apriorische eis aan zijn beoefenaar stelt.

N. Deen

Schuurman, M.I.M. *Scholieren over onderwijs*; verslag van een studie naar houdingen, percepties en welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs, Nederlands Instituut voor Preventieve Gezondheidszorg TNO, Leiden, 1984, 279 pag., *f* 36,75, ISBN 90-6743-043-9.

Het Nederlandse onderwijsonderzoek is zich het laatste decennium intensiever gaan bezighouden met de leerlingen in het voortgezet onderwijs. Daarbij is de aanvankelijk eenzijdige aandacht voor leerprocessen en cognitief presteren duidelijk verbreed naar wat ook wel het sociaal-emotionele en affectieve domein wordt genoemd. Werd eerst het accent tamelijk exclusief op de motivatieproblematiek gelegd, spoedig werden ook andere affectieve processen en situaties onderwerp van empirische studies. Om enkele van de researchthema's in dit verband te noemen: waardenontwikkeling, zelfbeeld, schoolwelbevinden, klachten van leerlingen, schooltegencultuur, onderwijsbeleving en -betrokkenheid. Deze nieuwere oriëntaties binnen de onderwijsresearch laten zich onder de gemeenschappelijke noemer 'educatie en welzijn' het best typeren, waarbij dan het persoonlijk welzijn van de leerling centraal staat. De grote hoe-

veelheid onderzoekingen die tot nu toe op dit gebied in ons land verricht zijn, kan in een tweetal hoofdcategorieën worden ingedeeld. Enerzijds is er de categorie van kleinschalige, kwalitatieve studies; verreweg het grootst in aantal. Anderzijds is er de categorie van groter opgezette studies waarin kwantificerend-statistisch gewerkt wordt. Deze categorie omvat niet meer dan een handvol onderzoeken. Het zou gewenst zijn dat dit aantal groter was, want voor een grondige aanpak van de complexe problematieken die zich op dit gebied in het Nederlandse secundair onderwijs nog steeds in sterke mate doen gevoelen, is juist aan dit tweede type onderzoek grote behoefte. Als auteurs die de laatste jaren in ons land wat dit betreft bijdragen geleverd hebben, zijn te noemen: Stoel met zijn werk over schoolgrootte en welbevinden, Hermans die het voortijdig schoolverlaten onderzocht (het niet-voortgezet onderwijs), Van der Linden en Roeders met hun benadering van de school als onderdeel van de adolescente leefwereld in relatie tot het zelfconcept van de scholieren, en Van Marwijk Kooy die scholengemeenschappen op hun verschillen in onder andere klimaat, organisatie, dagelijkse gang van zaken, leerprestaties en beleving analyseerde.

In deze opsomming mag de naam van Schuurman niet ontbreken. Vanaf het eind van de jaren '70 hield hij zich als onderzoeker bij het NIPG-TNO met leerlingproblemen in het voortgezet onderwijs bezig en publiceerde daarover, vaak samen met collega's, diverse rapporten en artikelen.

In zijn in 1984 verschenen proefschrift heeft Schuurman een bepaald deel van het empirisch materiaal uit het 'scholieren-van-nu' onderzoek waarover Kuiper en hij al eerder rapporteerden, specifieker geordend, statistisch nader uitgewerkt en theoretisch zwaarder onderbouwd. Als centraal doel voor zijn promotie-onderzoek koos Schuurman voor de bestudering van de *onderwijsbeleving* van Nederlandse scholieren. Onder onderwijsbeleving wordt door hem verstaan: alle beschrijvingen en/of evaluaties die door de leerling worden gegeven van (aspecten van) school en onderwijs. Helder, rechtlijnig en zonder omhaal van woorden doet hij verslag van de verschillende fasen waarin zijn studie is ingedeeld. Eerst een literatuurverkenning van vele relevante publikaties om tot een nadere begripsbepaling van het centrale concept onderwijsbeleving te komen. Wie preciezer geïnformeerd wil zijn over wat er tot nu toe over dit onderwerp in theoretische en empirische zin al geschreven is, treft hier een kant en klaar overzicht aan. Daarna een duidelijke presentatie van een door hem ontworpen theoretisch model, dat meer inzicht en verklaring kan verschaffen omtrent de drie belangrijkste componenten van onderwijsbeleving: houdingen, percepties en welbevinden. Dit model wordt van een extra dimensie voorzien door het toe te spitsen op een specifiek aspect van de adolescentiepsychologie, het in de loop van de jeugdfase realiseren van bepaalde ontwikkelingstaken en basisbehoeften door de adolescent waarvan de kern bestaat uit het verwerven van meer eigenheid, gelijkwaardigheid en keuzevrijheid.

Vervolgens een kernachtig verslag van het verrichte veldonderzoek, uitgevoerd in 1980 onder ruim 1100 leerlingen uit klas 2, 3 en 4 van 13 middelgrote scholen voor voortgezet onderwijs (van LBO t/m VWO) in de Randstad. Daarop aansluitend in dezelfde beknopte stijl een beschrijving van de wijze waarop de meting van onderwijsbeleving en de bepaling van een reeks persoonsvariabelen (temperament, intelligentie, schoolprestaties) en achtergrondgegevens (waaronder geslacht, leeftijd, schooltype) is gerealiseerd. Aan de orde komen in dit verband de instrumentatie (diverse vragenlijsten, een test), data-verzameling, datareductie en schaalconstructies betreffende de drie aan onderwijsbeleving onderscheiden componenten. Daarna wordt in drie opeenvolgende hoofdstukken over elk van die componenten afzonderlijk volgens een vaste systematiek verslag gedaan van de verkregen onderzoeksgegevens. Per hoofdstuk wordt daartoe telkens een ander deel van het ontworpen model belicht en op al zijn variabelen en samenhangen geanalyseerd. Zo passeren de volgende onderwijsbelevingsdimensies de revue: schoolhouding (bestaande uit nog eens drie aspecten, waarvan 'school als vormend instituut' het belangrijkste attitude-aspect vormt), schoolwelbevinden (eveneens opgebouwd uit drie factoren maar de 'totaal-schaal' is het meest betrouwbaar) en de perceptie van schoolsheid in lesgedrag van docenten. Na deze in de rapportage van het empirische materiaal gevolgde werkwijze, waarbij het model van onderwijsbeleving in onderdelen werd 'opgebroken', wordt in een volgend hoofdstuk het totale model met behulp van de LISREL-methode nader verkend. Doel van deze statistische benadering is om de relatiestructuur en de toepasbaarheid van het model te evalueren; het resultaat hiervan is zeker bevredigend te noemen. Tot slot rondt Schuurman het geheel van zijn verslag af met een hoofdstuk 'Conclusies' waarin puntsgewijs de elf belangrijkste bevindingen op een rij worden gezet en waarin ook – zoals gebruikelijk – de betekenis ervan voor de onderwijspraktijk besproken wordt.

Het zal na dit alles duidelijk zijn dat hier sprake is van een traditionele studie. Ik bedoel dit positief: er is gewerkt volgens de goede tradities van de kwantitatieve richting binnen de sociaal-wetenschappelijke research. Een gedegen uitgevoerd project, volgens een vast stramien gecomponeerd, met een grote precisie wat betreft theorievorming, empirische aanpak, analyse en interpretatie, en dit alles in een rustige en sobere cadans aan de lezer overgebracht. Ook de strakke consequentie waarmee de multi-variate analyses zijn

doorgevoerd draagt bij aan de bijzondere kwaliteit. Van veel belang is dat bij de data-analyse eveneens consequent de variabele geslacht is meegenomen; dit standaard bepalen van de sekse specifieke gegevens is daarom zo belangrijk, omdat – zoals steeds weer blijkt – er tussen de belevingswerelden van jongens en meisjes radicale verschillen bestaan. Ik heb – het zal duidelijk zijn – voor dit werk van Schuurman grote waardering: het getuigt van grote deskundigheid, het levert veel nieuwe valide kennis en inzichten op en het is door zijn systematiek, exactheid en veelomvattende aanpak het soort onderzoek waarvan er in Nederland veel te weinig bestaan, terwijl hieraan juist (ik stipte dat al eerder aan) zo'n grote behoefte bestaat.

Om redenen van ruimtegebrek wil ik in deze recensie niet al te uitgebreid op de onderzoeksresultaten ingaan. Om enkele van de belangrijkste even kort te noemen: a) bij het ouder worden neemt bij jongens de positieve houding tegenover de school als vormend instituut sterk af, een afname die geheel voor rekening komt van de jongens van LTS en MAVO; b) meisjes zijn in de keuze tussen school en werk sterker georiënteerd op school, een sekse-verschil dat zich vooral voordoet onder oudere leerlingen, bovendien doet die sterkere voorkeur voor school boven werk zich vooral voor bij meisjes van HAVO en VWO; c) in schoolwelbevinden doen zich nauwelijks verschillen naar sekse voor; d) in het HAVO neemt het schoolwelbevinden sterk toe met het leerjaar, vooral bij de jongens; e) intelligentie en temperamentstrekken blijken van invloed op diverse aspecten van onderwijsbeleving; zo geldt bijvoorbeeld voor spanningsbehoefte dat naarmate deze hoger is er meer schoolsheid in het lesgedrag van docenten wordt waargenomen, de schoolhouding minder positief is en het welbevinden geringer; voor impulsiviteit dat hoe hoger die is des te minder positief is de schoolhouding; en ten slotte wat betreft emotionaliteit: hoe groter die is hoe geringer het welbevinden.

Ondanks mijn uitgesproken positieve oordeel over deze studie, zijn er toch ook wel enige kritische opmerkingen over te maken. Deze betreffen de meer algemene theoretische context waarin de onderzochte problematiek geplaatst moet worden. Ik ben van mening dat daar waar Schuurman in zijn theorievorming de onderwijsbeleving in relatie brengt tot de adolescentie, hij een te smalle basis gekozen heeft. Zo gaat hij geheel voorbij aan de nieuwere inzichten die binnen de socialisatietheorie gangbaar zijn en die aan de persoonlijkheidsontwikkeling in de interactie tussen persoon en sociale omgeving een primaire plaats toekennen. In onderzoek als hier besproken dat veel belang hecht aan de rol die diverse persoonlijkheidsvariabelen spelen en dat bovendien zich met psycho-sociale processen bezighoudt die vorm krijgen in de wisselwerkingen tussen leerlingèn en het socialisatie-instituut school, is het voorbijgaan aan een dergelijke theoretische benadering meer dan een schoonheidsfout. Een andere ernstige omissie vind ik dat de inbreng vanuit de adolescentie-psychologie beperkt is gebleven tot het aspect van de ontwikkelingstaken en -behoeften van jongeren, ook al is deze thematiek door Schuurman op overtuigende wijze als zinvol onderdeel in het geheel van zijn theoretische constructie ingebouwd. In de jeugdperiode zijn nu eenmaal meerdere essentiële factoren werkzaam en misschien wel de meest wezenlijke daarvan is de invloed van de leeftijdgenoten. Juist op school en in de klas zijn peergroup en jeugdcultuur tastbaar aanwezig en dat deze verschijnselen direct samenhangen met de wijze waarop het onderwijs door scholieren beleefd wordt, staat vast.

Ik besef echter heel goed de betrekkelijkheid van deze kritiek, omdat hij direct samenhangt met de optiek waarvoor ik als jeugdonderzoeker gekozen heb. Terwijl naar mijn mening in onderzoek de adolescente belevingswereld voorop moet staan waarvan dan de beleving van de school een onderdeel is, heeft Schuurman primair de onderwijsbeleving in al zijn finesses onderzocht in het bijzonder die van schoolgaande adolescenten.

Afrondend meen ik te kunnen stellen dat met dit vakkundig uitgevoerde researchproject in belangrijke mate is bijgedragen aan de vermeerdering van kennis en verdieping van inzicht betreffende het gedrag van jongeren in het secundair onderwijs. Ik hoop dan ook dat er van de gevonden resultaten een goede 'vertaling' komt naar de schoolpraktijk terwille van een adequater sociaalpedagogisch functioneren van docenten. Hier ligt een taak voor de Landelijke Pedagogische Studiecentra. Met dit onderzoek is Schuurman er in geslaagd het construct onderwijsbeleving – waarvan hij in het begin van zijn boek constateerde 'dat het nogal ontbreekt aan zowel inhoudelijke als empirische afbakening van de diverse begrippen ten opzichte van elkaar' (p.36) – te verhelderen en te preciseren. Hij heeft met zijn kwantitatief-empirische studie in ieder geval bereikt dat nu aangetoond is om welke essentiële samenhangen het binnen dit specifieke belevingspatroon gaat. (In hoeverre die relaties gehandhaafd blijven als dit onderzoek op een landelijk representatieve scholensteekproef zou worden uitgevoerd, blijft natuurlijk een interessante vraag; ik vermoed echter dat de kern ervan thans wel vaststaat). Daarmee is het algemene kader duidelijk getekend, het kan nu verder worden ingevuld en ingekleurd, met name aan de hand van intensievere, kwalitatief opgezette onderzoekingen.

F. J. van der Linden

Mededelingen

Symposium 'Rekenschap om beterschap'

Op 29 oktober 1986 organiseren het Paedologisch Instituut te Amsterdam en de Vakgroep Kinder- en Jeugdpsychologie van de Vrije Universiteit een symposium over continuïteit in de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen en hun ouders.
In de ochtend wordt een aantal lezingen gehouden:

- een inleidende lezing om vanuit ontwikkelingspsychologisch perspectief de verschillende 'ontwikkelingstaken' van het kind of de jeugdige en de problemen en stagnaties die tijdens het ontwikkelingsverloop kunnen ontstaan, samen te vatten;
- vervolgens drie lezingen om continuïteiten en discontinuïteiten van zorg te belichten vanuit het perspectief van respectievelijk de werkvelden jeugdhulpverlening, geestelijke gezondheidszorg en speciaal onderwijs.

's Middags worden zes workshops gehouden. In deze workshops worden methodieken besproken, die de continuïteit in de hulpverlening aan kinderen en jeugdigen en hun ouders bij het oplossen van hun problemen bij ontwikkelingstaken kunnen bevorderen.
Inlichtingen: Paedologisch Instituut, Vossiusstraat 56, 1071 AK Amsterdam, tel. 020-732178 (directie-secretariaat).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
11e jaargang, nr. 2, 1986

Klasseraden in het secundair onderwijs (II), door R. Vandenberghe en L. Vanmaele
Planning en uitvoering van lessen bewegingsonderwijs, door H. Stegeman
De school als oefenplaats voor een pluriforme samenleving middels intercultureel onderwijs, door K. Sietaram
Het gebruik van de methode van zelfinstructie in het onderwijs aan impulsieve leerlingen met rekenproblemen door J.E.H. van Luit
Een verkennend onderzoek naar factoren die een rol spelen bij de verklaring van verschillen in begrijpend lezen, door C.A.J. Aarnoutse en J.F.J. van Leeuwe
Flexibiliteit in het lager onderwijs, door M. De Vroede
Structuur en effect van het Spel- en Boekenplan, door R. van der Kooij, M. Cannegieter en B. Hilbers

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25e jaargang, nr. 4, 1986

De invloed van leeftijd bij het memoriseren van normaal-lerende en leergestoorde kinderen, door K.P. van den Bos, J. Kingma en A.C. Bakker
Nogmaals 'onvoordelig geboren'. Onderzoek naar onderliggende factoren en de relatie met latere lees- en spellingprestaties, door B.W.G.M. Smits
Diagnostiek weer in de belangstelling. Bespreking van twee psychodiagnostische studies, door R. van der Kooij
Raders en spellers. Bespreking van 'Ernstige leesproblemen' van A. van der Leij, door J. Rispens
Kok's theorie over specifieke opvoeding, een tussenbeschouwing. Bespreking van 'Specifiek opvoeden' van J.F.W. Kok, door Tj. Zandberg en J.J.C. van Leeuwen
Enige aantekeningen bij pedagogische hulpverlening, door A.J. Swaak

Ontvangen boeken

Ansink, B.J.J., *Kinderen en epilepsie,* Boom, Meppel, 1986, *f* 22,—.
Knippenberg, H., *Deelname aan het lager onderwijs in Nederland gedurende de 19e eeuw,* Instituut voor Sociale Geografie, U.v.A., Amsterdam, 1986, *f* 29,—.
Marks Greenfield, P., *Beeldbuiskinderen* (vertaling van Mind and Media, 1984), Intro, Nijkerk, 1986, *f* 27,50.
Matthijssen, M.A.J.M., *De ware aard van balen,* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1986, *f* 17,50.
Snyders, G., *La joie à l'école,* Presses Universitaires de France, Parijs, 1986, Fr.Frs. 95,—.
Veenman, S., P. Lem, M. Voeten, G. Winkelmolen, H. Lasche, *Onderwijs in combinatieklasen,* Selectareeks S.V.O., 's-Gravenhage, 1986, *f* 30,—.

Vrouwenvakken – mannenvakken

Ten geleide

De emancipatie van vrouwen in en door onderwijs is een zaak van niet minder gewicht dan de emancipatie van leerlingen uit 'lagere sociale milieus'. Maar de theorievorming omtrent het eerste probleem lijkt op dit moment aanzienlijk minder ver voortgeschreden. In het onderwijskundig onderzoek is er tot nog toe ook minder aandacht voor, en er is ook weinig overeenstemming over de theoretische lijn. Een recente SVO-bundel ('Rol-onderzoek in het onderwijs', SVO-reeks 75) laat zien dat er van enige samenhang in uitgangspunten van onderzoek geen sprake is; en ook de resultaten wijzen nog niet in de richting van een duidelijke theorie of van heldere beleidsaanbevelingen.

De soms gehoorde bewering dat dit alles zou verbeteren wanneer meer vrouwen zich met dit terrein van onderwijsonderzoek zouden gaan bezighouden moet met enige scepsis worden bezien. Daarmee immers is het gebrek aan theorievorming en de grote complexiteit van het probleemgebied nog niet opgelost. En het ziet er evenmin naar uit dat dan alle (al dan niet in theorieën vertaalde) vooroordelen en tegenstellingen in de aanpak van de problematiek verdwenen zouden zijn: want die blijken onder vrouwen evenzeer te leven als onder mannen. Zo is er verschil van mening over of bepaalde als 'typisch vrouwelijk' aangeduide aspecten en waarden 'van nature' of door differentiële leerprocessen bij de vrouw horen, of zulke verschillen moeten worden bestreden of juist benadrukt, en of dat moet gebeuren door apart onderwijs voor meisjes of juist niet.

Als eerste benadering van deze problematiek is het misschien mogelijk twee discussies te onderscheiden die door elkaar heen lopen. Beide zijn niet zonder meer met empirische argumenten te beslechten, aangezien ze betrekking hebben op de wijze waarop we ons onderwijs en de (gewenste) effecten ervan voorstellen.

Het ene probleem is de vraag wat eigenlijk de gewenste effecten van onderwijs zijn en hoe die tot stand komen. Wie hier vooral een rol toekent aan het officiële curriculum zal geneigd zijn 'emancipatie' primair te formuleren in termen van gelijke kansen in het leven door gelijke kennis en vaardigheden, de problematiek te zien als achterstand en de oplossingen te zoeken in het stimuleren van andere keuzen van vakkenpakketten en beroepsloopbanen. Wie echter de nadruk legt op het verborgen curriculum conceptualiseert ongelijkheid eerder in termen van (de bevestiging van) rolpatronen en richt emancipatie-bevorderende maatregelen op het tegengaan van reproducerende mechanismen.

Het andere probleem heeft betrekking op een cultuurpolitieke vraag. Moet het onderwijs opleiden voor een zo hoog mogelijke positie in de bestaande beroepenstructuur, dan stelt het probleem van emancipatie zich primair als dat van meisjes, die immers (door keuzen of rolpatronen) die posities minder blijken te bereiken. Ziet men echter de taak van onderwijs meer als 'vorming tot zo volledig mogelijk menszijn', dan is het een probleem van jongens èn meisjes: de specifieke keuzen van jongens en de overmatige aandacht voor 'mannelijke elementen' in de cultuur, vragen dan eveneens om verklaring en correctie – waarbij de vraag waarom bepaalde aspecten van de cultuur ('zorgzaamheid') specifiek met vrouwen worden geassocieerd nog maar het begin is.

In de bestaande structuur van het onderwijs komen zulke discussies op een zeer pregnante manier naar voren in vragen rond de deelname van meisjes aan bepaalde schoolvakken, hun prestaties daarin, en hun (al dan niet daaraan gekoppelde) toegang tot en deelname aan bepaalde beroepen. Het is vanwege die grotere toegankelijkheid van de problematiek op dat punt dat we 'vakken' tot uitgangspunt van dit nummer hebben gemaakt, in het bewustzijn overigens dat daarmee zeker niet de volle omvang van het emancipatie-probleem kan worden gedekt. Nog verder wordt het behandelde deel van

het probleem gereduceerd omdat we het slechts hebben over die vakken die als in hoge mate typisch 'mannelijk' of 'vrouwelijk' worden gezien: wiskunde en verzorging. (Dat bovendien door de nadruk op schoolvakken de redenering vanuit het officiële curriculum meer aandacht krijgt dan die vanuit het verborgen curriculum is een effect dat we op de koop toe hebben genomen.) Binnen het kader van die keuzen wordt in dit nummer op uiteenlopende wijzen, en vanuit verschillende posities binnen de zojuist onderscheiden problematieken, door de auteurs getracht een bijdrage te leveren aan discussies die nog lang niet als afgesloten kunnen worden beschouwd.

Van Eck en Veeken bespreken de positie van het vak wiskunde. Het is bekend dat veel meisjes dat vak niet kiezen, het als 'onvrouwelijk' beschouwen, en daarmee voor zichzelf de toegang tot veel beroepen afsluiten. Sommigen, onder wie de staatssecretaris voor onderwijs, menen dat wiskunde daarom een voor alle leerlingen verplicht vak zou moeten worden – een mening die berust op een bepaalde opvatting over onderwijs binnen de beide bovengenoemde problematieken. Tegenstanders vrezen een verminderde aandacht voor typisch 'vrouwelijke' elementen in het onderwijs. In het artikel van Van Eck en Veeken wordt nagegaan welke empirische verklaringen beschikbaar zijn voor het tot stand komen van een anti-wiskunde keuze. Zij concluderen dat sommige factoren buiten de invloedssfeer van de school liggen en een aantal andere te maken hebben met een verborgen curriculum. Die factoren zijn van zodanige aard dat ze ook werkzaam kunnen blijven als wiskunde voor ieder verplicht wordt gesteld. Daarom zijn aanvullende maatregelen nodig.

Van der Werf wijst er op dat het vinden van effectieve maatregelen echter niet altijd even eenvoudig is. Tenminste één voorstel, namelijk het doen geven van het vak wiskunde door vrouwelijke docenten, blijkt theoretische en empirische grond te missen.

In deze beide artikelen wordt, meer of minder expliciet, uitgegaan van een 'achterstand'-benadering. Bontius echter laat zien dat de positie van vrouwen in de beroepenstructuur niet alleen afhankelijk is van de school. Ook in de beroepenstructuur zèlf zijn mechanismen werkzaam die vrouwen een bepaalde plaats toedelen. Dit wordt onderzocht aan de hand van het gebied 'verzorging', waar er (wellicht in tegenstelling tot het gebied 'wiskunde', wat te maken zal hebben met het minder cognitieve karakter) veelal de nadruk op ligt dat er voor dat vak een bepaalde 'natuurlijke' geschiktheid (i.c. een 'vrouwelijke aard') nodig zou zijn. Bontius bekritiseert bestaande theorieën over socialisering vóór en dóór het beroep op grond van het feit dat zulke veronderstellingen daarin nogal eens impliciet gemaakt worden.

Ditzelfde thema behandelen Grotenhuis en Volman. Zij zetten vraagtekens bij de gangbare denkwijze die vakken als typisch mannelijk of vrouwelijk beschouwt – en stellen daarmee tegelijk het thema van dit nummer ter discussie. Centraal voorbeeld is de discussie over verbreding van het onderwijs: het is niet a priori duidelijk of daarmee de belangen van meisjes al dan niet gediend zijn. Zij menen dat vooral de vraag gesteld moet worden hoe en waarom vakken hun seksespecifiek imago verkrijgen en behouden. Daarmee ligt uiteindelijk de cultuur-politieke vraag op tafel wèlke verschillen tussen mannen en vrouwen behouden zouden moeten blijven en in wèlke opzichten naar gelijkheid moet worden gestreefd.

De artikelen in dit nummer zijn dus zeer divers in aanpak en in uitgangspunt, en ze stellen elkaar in zekere zin ter discussie. We hopen dat juist die diversiteit een aanzet tot verdere theorievorming en onderzoek zal blijken te zijn.

W.L. Wardekker

Wiskunde, niets voor meisjes?*

E. VAN ECK EN L. VEEKEN
Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

In samenhang met het inzicht dat de maatschappelijke positie van vrouwen en mannen ongelijkwaardig en dat dit onwenselijk is, wordt ook het seksespecifiek verlopen van schoolloopbanen als minder gewenst ervaren. Wiskunde vervult daarin een sleutelpositie. Meisjes kiezen in mindere mate het vak wiskunde dan jongens en behalen over het algemeen lagere prestaties. Biologische verschillen vormen daarvoor op zich een onvoldoende verklaring. De aandacht heeft zich verlegd naar factoren op het terrein van seksespecifieke socialisatie, affectieve factoren en attituden. Tevens wordt de samenhang tussen deze factoren als belangrijk gezien.

Als belangrijke factor komt de beeldvorming van het vak wiskunde naar voren, zowel van de inhoud van het vak als van de functie ervan voor de toekomst. Om de keuzen en prestaties van meisjes te bevorderen lijkt beïnvloeding van de beeldvorming van het vak de meest aangewezen aanpak.

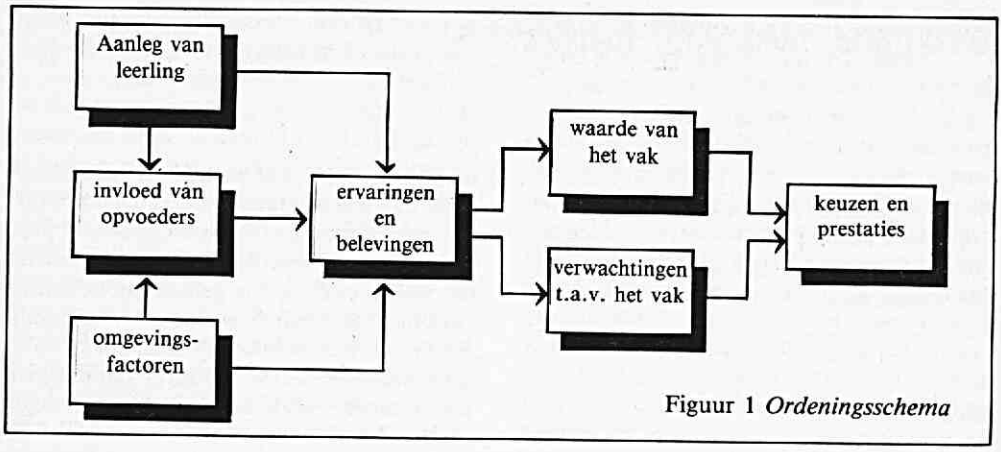
1 *Inleiding*

Meisjes en jongens verschillen – zoals in het artikel van Grotenhuis en Volman elders in dit themanummer wordt geïllustreerd – in de mate waarin ze wiskunde kiezen. Daarnaast verschillen ze in wiskundeprestaties, zowel in termen van testscores als van schoolprestaties. Deze voorsprong van jongens op meisjes blijkt zich al gedurende de laatste jaren van het primair onderwijs te ontwikkelen en neemt gedurende het voortgezet onderwijs toe (zie bijv. Dekkers en Smeets, 1982). De tendensen dat relatief weinig meisjes wiskunde in hun examenpakket kiezen en dat meisjes lager presteren vormen een groeiend probleem. Tal van vervolgopleidingen en beroepen stellen eisen op het gebied van de exacte vakken, met name wiskunde. Wiskunde wordt als een selectievak gehanteerd. Dit geldt ook voor sectoren waarin van oudsher veel vrouwen werkzaam zijn, bijv. de gezondheidszorg.

Hoewel wij bezwaar maken tegen het eenzijdig gebruik van wiskunde als selectievak, zijn wij toch van oordeel dat het, gegeven deze selectiefunctie, van groot belang is dat getracht wordt de participatie van meisjes op dit terrein te vergroten. Een mening waarin we gesterkt worden door meerdere, maatschappelijk gezien belangrijke instanties (SER, 1983; Emancipatieraad, 1983: Adviesgroep Keuzevrijheden, 1982). Bovendien zijn wij overtuigd van de intrinsieke waarde van wiskunde. Wiskundig denken vormt een zinvol onderdeel van het leeraanbod. In deze mening vinden we onder meer de SER (1983) en de Werkgroep 'Vrouwen en Wiskunde' (1984) aan onze zijde. Aan de andere kant zijn wij en evenzeer de Werkgroep 'Vrouwen en Wiskunde' ervan overtuigd dat het vak alleen dan als zinvol door meisjes kan worden ervaren wanneer ook de inhoud van het vak door hen als zinvol wordt beschouwd. Het bevorderen van de deelname aan wiskundeprogramma's door meisjes achten wij pas effectief wanneer tevens maatregelen worden getroffen gericht op het verkleinen van de verschillen in de wiskundeprestaties tussen meisjes en jongens. Indien dat niet het geval is dreigt het gevaar, dat meisjes alsnog stranden. Voor onze opvattingen omtrent het vak wiskunde betekent dit dat wij een dubbelstrategie voorstaan. Wij willen het belang benadrukken van het verhogen van de participatie van meisjes. Gelijktijdig zijn wij van mening dat het huidige wiskundeonderwijs in inhoud, vormgeving en randvoorwaarden dient te worden gewijzigd, wil het vergroten van de participatie van meisjes in de praktijk ook het beoogde effect sorteren.

Op grond van bovenstaande overwegingen

* Met dank aan Th. de Poel



Figuur 1 *Ordeningsschema*

kunnen we constateren dat er voor het voorkomen van seksespecifieke loopbanen een pakket van samenhangende maatregelen noodzakelijk is. Alvorens aanbevelingen voor dergelijke maatregelen te kunnen formuleren dient te worden vastgesteld waar de oorzaken gelegen zijn van deze – naar onze mening onwenselijke – seksespecifieke verschillen in wiskundekeuzen en – prestaties. In het onderstaande artikel zullen we deze vraag aan de hand van onderzoeksresultaten trachten te beantwoorden. Op basis van deze bevindingen zullen we vervolgens aanbevelingen doen voor maatregelen op het terrein van de inhoudelijke en didactische vormgeving van het vak.

2 *Oorzaken van de verschillen*

2.1 *Een ordeningsschema*

Aan de oorzaken van verschillen tussen meisjes en jongens in wiskundeprestaties is relatief veel onderzoek gewijd. Met name in de Verenigde Staten is sprake van een zekere traditie op dit terrein. Van een groot aantal factoren is aangetoond dat ze samenhangen met wiskundekeuzen en -prestaties. Vanuit de wens een beter beeld te krijgen van de onderlinge samenhang tussen de bevindingen hebben Parsons c.s. een model ontwikkeld dat de invloed van verschillende factoren en clusters van factoren op schoolse keuzen en prestaties in hun onderlinge samenhang beschrijft (Meece, Parsons, Kaczala, Goff en Futterman, 1982). Het model is geënt op 'expectation × value models of behavior' (zie bijv. Atkinson, 1964), waarbij onderwijskeuzen in verband worden gebracht met twee factoren, de succesverwachting t.a.v. een taak en de subjectieve waarde die de taak voor het individu heeft. Het model van Parsons c.s. omvat het hele scala van factoren dat van invloed is op keuzen en prestaties. Vanwege die omvattendheid kozen wij het model als bruikbaar uitgangspunt voor het in kaart brengen van de de gevonden onderzoeksresultaten. Er was een aanpassing nodig om het model als beschrijvingskader handzaam te maken. In het model worden de verschillende clusters van factoren op gedetailleerde wijze onderscheiden. Als beschrijvingskader hanteren we echter een globalere indeling, omdat dan wordt voorkomen dat de onderlinge samenhang tussen factoren zowel bij de ene als bij de andere factor dient te worden beschreven. In Figuur 1 is het beschrijvingskader schematisch weergegeven. Twee clusters van variabelen uit het schema in Figuur 1 zijn op te vatten als gegevenheden, n.l. de omgevingsfactoren en de differentiële aanleg van de leerling. De omgevingsfactoren zijn direct en indirect van invloed; ze beïnvloeden de ervaringen van het kind indirect via de waarneming en attituden en daardoor het gedrag van de socialisatoren. Voorts zijn ze direct van invloed op de ervaringen van het kind. Deze ervaringen kunnen globaal onderscheiden worden in twee niveaus: een niveau van specifieke ervaringen die de leerling met het vak heeft opgedaan en een niveau van meer algemene aard. De ervaringen zijn vervolgens factoren die de waarde en verwachting t.a.v. het vak bepalen. Deze twee variabelen worden zoals eerder is beschreven binnen de 'expectation and

value' modellen in verband gebracht met de uiteindelijke prestatie of keuze van de leerling.

2.2 *Aanleg van de leerling*

Verschillen tussen jongens en meisjes in wiskundeprestaties zijn veelal toegeschreven aan biologisch bepaalde verschillen die er zouden zijn op het terrein van de cognitieve functies. Of er inderdaad relevante cognitieve verschillen zijn en zo ja, of ze biologisch bepaald zijn staat echter allerminst vast. De onderzoeksbevindingen blijken weinig consistent (voor een overzicht zie bijv. Dekkers en Smeets, 1982). Bovendien beperken veel van dergelijke onderzoekingen zich tot ruimtelijke vaardigheden. Zo stelden Maccoby en Jacklin (1974) vast dat jongens betere visueel-ruimtelijke capaciteiten hebben. Tegenover de bevindingen van Maccoby en Jacklin staan andere onderzoeken waarin werd gevonden dat meisjes en jongens niet verschillen in spatiële capaciteiten. Linn en Peterson (1985) betogen dat door verschillende onderzoekers het construct ruimtelijke vaardigheid verschillend wordt gedefinieerd. Fennema en Sherman (1977) verklaren de verschillen in wiskundeprestaties niet uit verschillen in aangeboren capaciteiten, maar uit verschillen in ervaring met wiskunde bijvoorbeeld doordat ze verschillen in deelname aan zowel wiskundeprogramma's op school als aan wiskunde gerelateerde activiteiten buiten de school. Ook is gebleken dat spatiële vaardigheden aan te leren zijn (Connor, Schackman en Serbin, 1978; Maxwell, Croake en Biddle, 1975) en dat deze bij jongens beter ontwikkeld zijn doordat 'jongensactiviteiten' in veel sterkere mate een beroep doen op ruimtelijke vaardigheden (Fagot, 1978). Dit gegeven maakt het op zijn minst twijfelachtig dat verschillen tussen jongens en meisjes – voor zover die er al zijn – een biologische oorsprong hebben. Hoewel het effect van z.g. biologische factoren of 'aanleg', de beïnvloedbaarheid en de precieze werking ervan op dit moment nog onvoldoende duidelijk zijn (Parson, 1981), zijn de meeste auteurs op dit terrein het over eens dat biologische verschillen tussen meisjes en jongens onvoldoende in staat zijn de verschillen in wiskundeprestaties en -keuzen tussen meisjes en jongens te verklaren (Aiken, 1976; Fennema en Sherman, 1977; Boswell, 1979; Sherman, 1980; Meece, Parsons, Kaczala, Goff, Futterman, 1982; Dekkers en Smeets, 1982).

2.3 *Omgevingsfactoren*

De opvattingen en attituden van leerlingen en opvoeders worden beïnvloed door de sociaal-culturele omgeving waarin zij verkeren. We onderscheiden een drietal factoren dat ertoe bijdraagt, dat wiskunde wordt gezien als een vak 'dat niets voor meisjes is'. In de eerste plaats kan de ondervertegenwoordiging van vrouwen op de arbeidsmarkt in het algemeen en in de sector voor wiskundigen in het bijzonder, worden genoemd. Als tweede belangrijke aspect kunnen de heersende stereotypen omtrent de inhoud van het vak worden genoemd. Ten slotte kan worden onderscheiden de stereotypering omtrent de wijze waarop meisjes en jongens zich ten opzichte van elkaar dienen te gedragen wanneer het onderwijsprestaties betreft. We zullen in het nu volgende genoemde drie aspecten kort bespreken.

Seksespecifieke arbeidsmarkt

Het percentage vrouwen dat betaalde beroepsarbeid buitenshuis verricht ligt nog altijd aanzienlijk lager dan het percentage mannelijke beroepsbeoefenaren (zie bijv. Vliegen en De Jong, 1981). Wanneer men meer specifiek de arbeidsmarktsituatie van wiskundigen in ogenschouw neemt moet geconstateerd worden dat vrouwen hier veruit de minderheid vormen. Blijkens de arbeidskrachtentelling 1979 maken vrouwen zo'n 6% uit van het totale aantal statistici en wiskundigen (CBS, Arbeidskrachtentelling, '82). Ook binnen het wiskundeonderwijs als arbeidsterrein zijn vrouwelijke docenten sterk ondervertegenwoordigd. Van der Werff, Korf en Clason (1984) concluderen op basis van een respons van 1049 avo/vwo-scholen dat ongeveer 10% van het totale aantal wiskundedocenten vrouwen zijn. Voorts constateren zij dat vrouwen relatief vaker wiskunde I geven dan mannen, terwijl mannen relatief vaker wiskunde II doceren. Deze verschillen zijn aanzienlijk. Vrouwelijke docenten geven verder verhoudingsgewijs vaker dan mannelijke docenten les in de laagste klassen. Ten slotte blijkt dat vrouwen ondervertegenwoordigd zijn in de marginale posities wanneer het om de aanstelling gaat; vrouwelijke docenten hebben vaker een tij-

delijke aanstelling en werken vaker part-time dan hun mannelijke collega's. Van der Werf et al. stellen samenvattend dat vrouwen in het wiskundeonderwijs een tamelijk marginale positie innemen, zowel wat hun aantal als wat hun positie betreft. Verwacht kan worden dat hierdoor binnen en door het onderwijs het beeld van het vak wiskunde als mannenvak zal worden bevestigd.

Wiskunde als mannelijk domein
Uit verschillende onderzoeken blijkt dat seksespecifieke verschillen in wiskundeprestaties ontstaan ten gevolge van (onder meer) culturele stereotypen omtrent de inhoud van het vak. Er zijn aanwijzingen dat de stereotypering van het vak als mannelijk domein zich al op jeugdige leeftijd manifesteert. Boswell (1979) constateert het verschijnsel al in het lager onderwijs. Het labelen van taken als passend bij deze of gene sekse geschiedt evenwel op de meest extreme wijze gedurende de leeftijdsfase na de lagere school, de vroege adolescentie (Badger, 1981). Dit is precies de fase waarin ook de seksespecifieke verschillen in wiskundeprestaties naar voren beginnen te treden.

Fennema en Sherman (1977, 1978) vonden in een onderzoek onder bijna 300 leerlingen in de leeftijd van 12 tot 16 jaar consistente verschillen tussen jongens en meisjes in de mate waarin ontkend wordt dat wiskunde een mannelijk domein is. Meisjes ontkennen veel sterker dan jongens dat dit het geval zou zijn. In dezelfde richting wijzen ook de resultaten uit een proefonderzoek met het vertaalde instrument dat door ons is verricht. Wanneer de keuze van leerlingen als criterium wordt gehanteerd kunnen we duidelijker spreken van een mannenvak (Ormerod, 1981). Zelfs wanneer een meisje in algemene termen van mening is dat wiskunde niet het predicaat 'mannenvak' verdient blijkt zij toch vaak op individueel niveau te beslissen dat het 'niets voor haar' is. Andere overwegingen dan dat wiskunde het terrein van mannen zou zijn spelen in het keuzeproces blijkbaar een doorslaggevende rol. Voor meisjes blijkt de mate waarin zij wiskunde als mannelijk vak beschouwen samen te hangen met wiskundeprestaties en zelfvertrouwen t.a.v. wiskundecapaciteiten. Hoe minder een meisje wiskunde beschouwt als mannelijk vak, hoe groter haar zelfvertrouwen in de hogere klassen en hoe beter haar prestaties (Sherman, 1980).

Prestatiegericht gedrag
Naast stereotypen omtrent de inhoud van het vak dragen ook culturele stereotypen omtrent competitief gedrag bij aan seksespecifieke verschillen in wiskundekeuzen en prestaties. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat leerlingen in klassen, die naar sekse heterogeen gegroepeerd zijn onder grotere druk leven om zich als meisje of als jongen te gedragen. Onderzoek naar de effecten van groeperingsvormen op keuzen en prestaties van meisjes is met name verricht in Engeland, een land waar de traditie van aparte meisjes- en jongensscholen nog steeds wordt voortgezet.

Er zijn aanwijzingen dat meisjes in meisjesgroepen een positievere houding hebben t.a.v. wiskunde, het vak vaker kiezen en betere prestaties leveren (Ormerod, 1981; Ruehl, 1975). Gemengde scholen blijken er toe te kunnen leiden dat leerlingen meer stereotype keuzen maken. Ook wiskundeprestaties van meisjes worden negatief beïnvloed (Dale, 1974; Byrne, 1978; Ormerod, 1980). In een coëducatieve onderwijssituatie gedragen meisjes zich vrouwelijker, en vrouwelijkheid en academische prestaties blijken moeilijk samen te gaan, met name in de exacte vakken (Sarah, 1980).

2.4 *De invloed van opvoeders*
De omgevingsfactoren worden geconcretiseerd in onder meer de opvoedingssituatie, waaronder we in dit verband willen verstaan ouders, docenten, decanen en leeftijdgenoten. Het zelfconcept en het gedrag van deze opvoeders en hun houdingen en verwachtingen t.a.v. de leerling zijn van invloed op de ontwikkeling van houding en gedrag van leerlingen. Uit onderzoek naar interactie in de klas en de effecten daarvan op prestaties en attituden van de leerlingen komt een aantal algemene bevindingen naar voren dat we hier kort noemen; voor een overzicht verwijzen we naar Veeken, et al. (1982).

Een algemene bevinding is, dat meisjes minder aandacht krijgen van de docent dan jongens. Verder komt uit enkele onderzoeken naar voren, dat docenten verschillende doceerstijlen hanteren en dat doceerstijlen die gewoonlijk bij exacte vakken worden ge-

hanteerd beter aansluiten op de leerstijlen van jongens, die als gevolg daarvan betere prestaties leveren en een positieve houding ten aanzien van het vak ontwikkelen (Galton, 1981; Vegting, 1981). Verder blijkt kritiek aan meisjes veelal gericht te zijn op hun intellectuele prestaties, kritiek op jongens op hun gedrag (bijv. Dweck, Davidson, Nelson, Enna, 1978). Een vergelijkbaar onderscheid komt in de beoordeling van prestaties naar voren. Wanneer meisjes goede prestaties leveren worden deze veelal aan ijver toegeschreven, bij jongens worden ze als intellectuele verdienste beschouwd (bijv. Ricks, 1973). Docenten zijn er, evenals ouders en medeleerlingen van overtuigd dat jongens in de leeftijd vanaf 12 jaar het op school beter zullen doen dan meisjes (Good, Sikes, Brophy, 1973). Het zal duidelijk zijn dat dit mechanisme het vertrouwen van meisjes in hun prestaties – dat met name op het gebied van wiskunde gering is – verder zal aantasten. Ernest (1976) laat zelfs zien dat houding en gedrag van zowel ouders als docenten het ontstaan van regelrechte wiskundeangst bij meisjes (en jongens) tot gevolg kan hebben.

Ook de sekse van de docent blijkt al dan niet in samenhang met andere docentkenmerken een factor die de houding, prestaties dan wel keuzen van meisjes beïnvloedt (Tibbetts, 1975; Stake en Granger, 1978, 1980; Kreinberg, 1978; Fox, 1980). Dat Van Werf et al. (1984) voor de Nederlandse situatie concluderen dat probleembewustzijn van de docent een belangrijke docentfactor is die de keuze van meisjes beïnvloedt en dat de sekse van de docent geen rol van belang speelt, heeft wellicht te maken met de wijze van operationaliseren.

In het algemeen blijken docenten wiskunde als een mannenvak te beschouwen (Ernest, 1976; Levine, 1977). Indirect komt dit ook naar voren in het onderzoek van Korving-den Engelse (1983) die constateert dat meisjes zowel in het mavo en havo als in het vwo aanzienlijk betere wiskundeprestaties moeten leveren, willen ze het advies krijgen wiskunde te kiezen. Wanneer verder nog blijkt dat meisjes zich bij hun keuzegedrag in sterkere mate laten beïnvloeden door de docenten dan jongens (Russell, 1984) zal duidelijk zijn, dat de kansen van meisjes op een loopbaan waarbij wiskunde een belangrijke plaats inneemt, vooralsnog beperkt zijn. Bovendien blijkt dat meisjes van de andere opvoeders vaak evenmin steun voor een dergelijke loopbaan kunnen verwachten. Ook decanen en mentoren zijn terughoudend met het adviseren van wiskunde voor meisjes (Korving-den Engelse, 1983). Bovendien blijken ouders wiskunde voor meisjes minder belangrijk te vinden (Parsons, 1981) terwijl ze in het algemeen toch al hun zoons sterker in hun schoolloopbaan stimuleren dan hun dochters. Ook leeftijdgenoten dragen ertoe bij dat meisjes het leveren van prestaties, zeker op het terrein van wiskunde en exacte vakken, als minder passend voor zichzelf leren beschouwen (Sharpe, 1976).

2.5 *Ervaringen en belevingen*

Waargenomen attituden en verwachtingen

Het beeld dat leerlingen hebben van de attituden en opvattingen van hun opvoeders bepaalt in belangrijke mate hoe en in welke richting zij zich op school ontwikkelen. Fennema en Sherman (1978) vonden een samenhang tussen de waarneming die leerlingen hebben van de attituden en opvattingen van zowel ouders als docenten ten aanzien van de wiskundeprestaties en -keuzen en de feitelijke prestaties en keuzen. Dit geldt met name voor meisjes; deze blijken sterker dan jongens onder invloed te staan van de attituden van docenten en ouders (Russell, 1984; Fennema en Sherman, 1978). Ten slotte voelen meisjes zich door hun leeftijdgenoten al evenmin gesteund in het kiezen van wiskunde en het leveren van goede wiskundeprestaties (Sharpe, 1976).

Gebeurtenissen in het verleden

De belevingen van de leerling ten aanzien van wiskunde worden mede gevoed door eerdere ervaringen in het onderwijs in het algemeen en in het wiskunde-onderwijs in het bijzonder. Daarbij gaat het niet alleen om feitelijke gebeurtenissen die hebben plaatsgevonden maar ook om de interpretatie van de leerlingen omtrent de oorzaken en achtergronden van die gebeurtenissen. In de psychologische literatuur wordt de interpretatie van gebeurtenissen, het toeschrijven van succes of falen aan bepaalde oorzaken, aangeduid met de term attributie (zie Weiner, 1974). Verschillen in wiskundeprestaties en wiskundedeelname tussen meisjes en jongens worden veel-

vuldig verklaard vanuit algemene seksespecifieke attributiepatronen. Mannen/jongens schrijven falen meer toe aan externe of instabiele factoren, vrouwen en meisjes daarentegen schrijven falen meer toe aan factoren die als intern gecategoriseerd worden (Deaux, 1976; Ickes en Layden, 1976). Na analyse van een aantal van de meest geciteerde onderzoeken op het terrein van attributieprocessen concludeert Parsons (1981) echter dat bovenstaande verklaring voor seksespecifieke verschillen ten aanzien van wiskundeprestaties en -keuzen in twijfel getrokken moeten worden. De effecten die in de verschillende studies worden gevonden waren noch consistent noch voldoende sterk om een dergelijke verklaring te rechtvaardigen. De attributietheorie biedt dus niet op zich een verklaring waarom meisjes slechter presteren. Wel kan ermee verklaard worden waarom meisjes minder doorzettingsvermogen hebben, zowel wat betreft de continuering van hun wiskundige scholing, als wat betreft het oplossen van specifieke wiskundige problemen (Badger, 1918). Immers als je het idee hebt dat je een taak of vak niet aan kunt heeft het weinig zin activiteiten in die richting voort te zetten. Parsons vond wel een consistent seksespecifiek verschil in de factoren waar meisjes en jongens slagen en falen in wiskunde aan toeschrijven. Het leveren van goede prestaties wordt door jongens meer toegeschreven aan eigen kunnen en minder aan inzet. Slechtere prestaties schrijven jongens meer toe aan gebrek aan inzet en minder aan gebrek aan eigen bekwaamheid. Bij meisjes ligt dit juist andersom (Parsons, 1981; Kiewied, Van den Dongen en Bergen, 1982). Parsons stelt dat niet zozeer de attributiepatronen zelf belangrijk zijn in dit verband, maar dat het veeleer van belang is of leerlingen de taak of het vak als waardevol zien. Empirisch onderzoek wijst erop dat attributies een belangrijke rol spelen wanneer een leerling wordt geconfronteerd met een nieuw soort taken waarvoor hij of zij nog geen stabiel concept van eigen bekwaamheid heeft ontwikkeld (Parsons, 1980). Voor de onderwijspraktijk zou deze bevinding kunnen betekenen dat reeds in een vroeg stadium, wanneer leerlingen kennis maken met het vak wiskunde, in de didactiek aanknopingspunten gezocht dienen te worden bij mogelijke attributiepatronen.

Waargenomen moeilijkheid van het vak

Bij de bespreking van diverse clusters van factoren uit het ordeningsschema is naar voren gekomen dat meisjes een geringere mate van zelfvertrouwen hebben dan jongens. Interactie tussen kind en opvoeders lijkt een belangrijke rol te spelen bij het ontstaan van dit verschil. We hebben gezien dat ouders, docenten en medeleerlingen in het algemeen de mening zijn toegedaan dat meisjes vooral goede prestaties leveren omdat ze zo hard werken (en niet omdat ze goed in wiskunde zijn), dat wiskunde niets voor meisjes is en dat meisjes daarom weinig gestimuleerd worden tot het kiezen van wiskunde en het leveren van goede prestaties. Meisjes blijken hun wiskundeprestaties lager in te schatten dan ze in feite zijn; bovendien schatten ze hun prestaties lager in dan die van jongens, zelfs al aan het eind van het lager onderwijs wanneer de feitelijke wiskunde- of rekenprestaties in het algemeen nog niet verschillen (Boswell, 1979; Fennema en Sherman, 1978). Dat gebrek aan zelfvertrouwen weer samenhangt met slechte wiskundeprestaties wordt bijvoorbeeld aangetoond door Fox (1980), die een sterk verband vond tussen scores op een zelfvertrouwenschaal en prestaties op wiskundetoetsen. Ook Parsons vond een relatie tussen zelfbeeld en wiskundeprestaties (1982). Tobias (1980) stelt op basis van onderzoek vast dat het gebrek aan zelfvertrouwen bij meisjes voortkomt uit de traditionele inhoud en opzet van het vak; veranderingen daarin kunnen het zelfvertrouwen van meisjes en daarmee de deelname aan wiskunde en wiskundeprestaties bevorderen. Hoch Perl (1982) is de mening toegedaan dat een negatieve attitude ten opzichte van wiskunde alleen effectief kan worden bestreden wanneer het onderwijs meisjes vertrouwd maakt met het grote scala aan mogelijkheden die deelname aan wiskundeprogramma's oplevert voor hun toekomst. Dit zou een directe relatie tussen zelfvertrouwen ten aanzien van het vak en de perceptie van het nut ervan impliceren.

Meisjes vinden wiskunde moeilijk, moeilijker dan jongens. Gebrek aan zelfvertrouwen, angst om te falen en een minder sterke motivatie voor het vak leiden ertoe, dat meisjes sneller geneigd zijn niet langer te streven naar goede prestaties en wiskunde laten val-

len, een beslissing die vaak door de opvoeders blijkt te worden ondersteund (zie par. 2.4).

2.6 *De waarde van het vak en de verwachtingen van de leerling ten aanzien van het vak*
De waarde van het vak kan worden uitgesplitst in drie componenten, de intrinsieke waarde of het plezier dat de leerling beleeft aan het vak wiskunde, de extrinsieke waarde of het nut en de kosten die gepaard gaan met het succesvol deelnemen aan wiskundeprogramma's.

In het lager onderwijs worden nog geen verschillen tussen meisjes en jongens gevonden in de waardering van het vak; daarna worden wel verschillen geconstateerd, n.l. dat jongens wiskunde in het algemeen leuker vinden dan meisjes (bij. op het mavo, Kremers, 1981; Mulder en Van de Grift, 1985; op highschool en college, Aiken, 1976)[1].

Onderzoeken naar het waargenomen nut van het vak leveren eveneens verschillen tussen jongens en meisjes in die zin dat meisjes wiskunde voor zichzelf minder nuttig vinden dan jongens (Fennema Sherman, 1977; Ernest, 1978; Fox, 1979; Boswell, 1980; Parsons, 1981; Russell, 1984; Mulder en Van de Grift, 1985). Bovendien blijken meisjes in het voortgezet onderwijs wiskunde naarmate ze ouder worden ook steeds minder nuttig te gaan vinden (Sherman, 1980). Verder vinden veel auteurs een relatie tussen waargenomen nut van het vak en het kiezen van wiskunde en wiskundeprestaties (Fennema en Sherman, 1977; Fox, 1980; Meece et al, 1982; Brush, 1980). Recentelijk wordt geëxperimenteerd met programma's die erop gericht zijn het nut van wiskunde met name voor meisjes duidelijk te benadrukken. Enerzijds gebeurt dit door meisjes vertrouwd te maken met concrete beroepsperspectieven voor wiskundig geschoolde vrouwen, anderzijds door aanpassingen in inhoud en didactiek van het vak gericht op het vergroten van toepasbaarheid van wiskunde voor het 'dagelijks leven' van jongens en meisjes, z.g. contextrijke wiskunde. Dergelijke programma's blijken een positief effect te hebben op de prestaties en houdingen van meisjes t.a.v. wiskunde (Fennema et al, 1981). Ook in Nederland wordt er geëxperimenteerd met het aanbieden van contextrijke wiskunde, bijv. in het kader van het Hewet-project[2].

De waarde van het vak wordt niet alleen afgemeten aan de (verwachte) opbrengsten, die deelname oplevert. Ook de kosten die gepaard gaan met die deelname komen tot uiting in de uiteindelijke waarde die aan het vak wordt toegekend. Dat de kosten die deelname aan wiskunde meebrengt voor meisjes in het algemeen verhoudingsgewijs hoog zijn, is in de eerdere paragrafen op diverse plaatsen aan de orde gesteld: meisjes hebben minder zelfvertrouwen (2.5), vinden wiskunde moeilijk (2.5), ze krijgen weinig steun bij hun wiskundeloopbaan (2.4) en ze zetten hun aantrekkelijkheid voor de andere sekse op het spel als ze zich als wiskundeliefhebber profileren (2.3).

Op basis van de belevingen en ervaringen die de leerling heeft, ontwikkelt hij of zij verwachtingen omtrent het vak wiskunde t.a.v. zichzelf, zowel op de korte als op de lange termijn. Wiskundekeuzen en -prestaties zijn te beschouwen als een resultante van de interactie tussen deze verwachtingen en de waarde die de leerling uiteindelijk toekent aan het vak.

3 *Conclusies en aanbevelingen*

Wanneer we de hier gepresenteerde onderzoeksbevindingen samenvatten kan gesteld worden dat de beeldvorming van het vak wiskunde een centrale rol lijkt te spelen bij het tot stand komen van verschillen tussen meisjes en jongens in wiskundekeuzen en -prestaties. Het betreft de beeldvorming van zowel de inhoud van het vak als de functie ervan voor de toekomst. De volgende elementen van die beeldvorming zijn in dit verband relevant: het beeld, dat wiskunde niet leuk is (voor meisjes), dat wiskunde een mannenvak is, dat wiskunde moeilijk is (voor meisjes), dat wiskunde onvoldoende toepassingen heeft in het dagelijks leven en dat het niet relevant is voor de verdere (levens)loopbaan van meisjes. Beïnvloeding van deze elementen van het beeld van het vak, niet alleen bij meisjes zelf, maar ook bij de andere betrokkenen lijkt de meest voor hand liggende invalshoek om deze problematiek aan te pakken. De wijze waarop is echter nog lang niet op alle punten duidelijk. De onderzoeksresultaten zijn niet op alle punten consistent en

verre van volledig. Het model van Parsons waarop het beschrijvingskader van dit artikel gebaseerd is, is ontwikkeld om de invloed van verschillende factoren en clusters van factoren op onderwijskeuzen en -prestaties geïntegreerd te beschrijven. Hoewel in een aantal van de besproken onderzoeken aandacht is besteed aan meervoudige samenhangen tussen factoren of clusters van factoren is nergens sprake van een integrale toetsing van het model. De meeste onderzoeken zijn correlationeel van aard. Het betreft vaak min of meer grootschalige surveys waarin van een beperkt aantal variabelen onderlinge correlaties worden vastgesteld. Het zou aanbeveling verdienen de invloed van een aantal factoren ook in een experimentele setting te onderzoeken dan wel de variabelen en hun onderlinge relaties diepgaander te analyseren.

Ook al hebben we hierboven moeten concluderen dat de onderzoeksbevindingen lang niet op alle punten consistent zijn, toch geven ze aanleiding tot het formuleren van een aantal aanbevelingen voor maatregelen op het terrein van de vormgeving van het onderwijs, die tot doel hebben wiskundekeuzen en -prestaties te bevorderen, met name van meisjes.

Het vak wiskunde wordt door leerlingen, ouders en leerkrachten vooral gezien als een mannenvak dat voor meisjes minder nuttig is dan voor jongens. De beeldvorming rond het vak, zo komt uit de onderzoeksresultaten naar voren, vormt een van de belangrijkste beïnvloedende factoren in het proces van seksespecifieke keuzen en prestaties. Om het beeld te versterken dat wiskunde een nuttig vak is, ook voor meisjes, kunnen de volgende aangrijpingspunten naar voren worden gebracht.

We hebben in het artikel geconstateerd dat er relatief weinig vrouwelijke docenten wiskundeles geven. Dat geldt in nog sterkere mate voor wiskunde II en, na de invoering van de nieuwe wiskunde programma's vermoedelijk voor het wiskunde B programma. Het voeren van een actief beleid in dezen door het aanstellen van meer vrouwelijk wiskundedocenten biedt langs drie verschillende wegen openingen om de beeldvorming rond het vak te wijzigen. In de eerste plaats worden meisjes meer mogelijkheden tot identificatie geboden, waardoor wellicht ook voor meisjes de keuze van het vak wiskunde meer voor de hand liggend is. Deze opvatting lijkt op het eerste gezicht strijdig met de conclusie die Van der Werf et al. trekken, op basis van empirische gegevens (1984). Zij concluderen dat de mogelijkheid tot identificatie van vrouwelijke leerlingen met vrouwelijke wiskundedocenten niet resulteert in toename van het kiezen van het vak bij deze meisjes. Wij willen hierbij de kanttekening plaatsen dat het geringe aantal vrouwelijke docenten dat wiskunde geeft hier wel eens debet aan zou kunnen zijn. Immers een verschijnsel dat zich ook op andere maatschappelijke terreinen voordoet wanneer een enkele vrouw doordringt in een situatie waarin voornamelijk mannen werkzaam zijn is dat de vrouw in zo'n positie zich aanpast aan de daar heersende normen en waarden (zie bijv. Ott, 1985). Voor de probleemstelling van dit artikel betekent dit dat de vrouwen die ondanks de beeldvorming rond het vak als mannelijk vak toch ervoor hebben gekozen wiskundedocent te worden, mogelijk voor meisjes minder aantrekkelijk zijn als identificatiemodel, omdat ze niet het 'bij de sekse passende' gedrag vertonen.

In samenhang met bovenstaande opvatting willen we de tweede opening presenteren die een toename van het aantal vrouwelijke docenten biedt. Vrouwelijke wiskundedocenten creëren wellicht een ander leerklimaat, hanteren andere doceerstijlen dan hun mannelijke collega's. Onderzoek zou uit kunnen wijzen of dit inderdaad het geval is en of dit vervolgens gevolgen heeft voor de keuzen en prestaties van leerlingen, met name van meisjes.

Ten slotte zal een toename van het aantal vrouwelijke docenten bewerkstelligen dat het beeld ontstaat dat wiskunde een vak is waarin net zo goed vrouwen als mannen werkzaam zijn. Dit betekent dat leerlingen de mogelijkheid wordt geboden het vak te beschouwen als een vak dat ook voor vrouwen bestemd is. Dit laatste is ook van belang i.v.m. de attitude van jongens. Immers uit onderzoek blijkt dat jongens meer dan meisjes denken dat wiskunde niets voor vrouwen is.

Een volgend aangrijpingspunt om ertoe bij te dragen het beeld te versterken dat wiskun-

de een nuttig vak is, ook voor meisjes, vormt de inhoud van het lesmateriaal. Door gebruik te maken van contextrijke wiskunde wordt nagestreefd dat wiskunde meisjes meer aanspreekt dan de doorsnee wiskundestof zoals die tot voor kort in het voortgezet en hoger onderwijs werd gedoceerd.

In de beleidsnota 'Tweede fase Voortgezet Onderwijs' (1982) wordt het examineren van eindexamenvakken op twee verschillende niveaus overwogen, een hoog en een laag niveau. Het gevaar is groot dat meisjes in dat geval overwegend kiezen voor het laagste niveau, zeker bij het vak wiskunde (zie voor een nadere beschrijving van het gesignaleerde gevaar Van Eck en Veeken, 1984). Wij nemen dan ook de aanbeveling van de Emancipatieraad over om niveaubepaling achteraf, nà het examen te laten plaatsvinden (Emancipatieraad, 1983). Het voorkomt dat meisjes al bij voorbaat kiezen voor het laagste niveau.

Eveneens in discussie is een meer drastische overheidsmaatregel n.l. het verplicht stellen van het vak wiskunde. Wij staan erg ambivalent tegenover het verplicht stellen van wiskunde zonder meer. Indien het niet gepaard gaat met wijzigingen in de inhoud en vormgeving van het wiskundeonderwijs, heeft deze maatregel mogelijk tot gevolg dat een aantal meisjes (en jongens) dan maar helemaal afziet van een hoger schooltype of daar strandt. Meer zien wij in een maatregel die minder dwingend van karakter is, maar in de uitwerking misschien meer positief effect heeft, n.l. het schenken van aandacht aan (sekseneutrale) beroepenoriëntatie en aan toekomstperspectief. Het belang van wiskunde voor de beroepsloopbaan en het belang van een beroepsloopbaan óók voor vrouwen dient meer nadruk te krijgen. Wanneer leerlingen beter geïnformeerd zijn over hun mogelijkheden met en zonder wiskunde zal de keuze bewuster zijn.

Wanneer leerlingen meer overtuigd raken dat het vak wiskunde nuttig is, ook voor meisjes, is de volgende stap te laten zien dat meisjes ook in staat zijn goede prestaties te leveren voor dat vak. Daartoe dient het zelfvertrouwen van meisjes te worden vergroot, in ieder geval ten aanzien van het vak wiskunde. Wellicht biedt het identificeren van seksespecifieke attributiepatronen in het wiskundeonderwijs de mogelijkheid tot interventie om te voorkomen dat het zelfvertrouwen bij meisjes afneemt. We willen dan ook onderzoek op dit terrein aanbevelen.

Daarnaast is het mogelijk meisjes te laten zien dat wiskunde wel haalbaar is voor meisjes door aan te tonen dat ze wel goed zijn in verwante ervaringen. Zo suggereert de benaming van het vak – naar onze mening ten onrechte – een breuk tussen de toch sterk aan wiskunde verwante activiteit rekenen in het lager onderwijs en het vak wiskunde in vervolgopleidingen. Zoals elders in dit themanummer wordt geïllustreerd (Grotenhuis en Volman; Van der Werf) worden binnen het lager onderwijs niet of nauwelijks prestatieverschillen tussen meisjes en jongens geconstateerd, ook niet voor het vak rekenen. Dit vak lijkt niet als jongensvak gezien te worden. Het benadrukken van de verwantschap tussen dit vak en wiskunde zou de beeldvorming rond het vak wiskunde mede kunnen beïnvloeden. Verder is het denkbaar dat andersoortige ervaringen relevant blijken wanneer de context van wiskunde wordt gewijzigd. Omdat over de samenhang tussen verwante ervaringen en wiskundeprestaties weinig bekend is bevelen we op dit terrein onderzoek aan.

Geconstateerd is dat leerlingen zich in naar sekse heterogeen samengestelde groepen seksestereotiep gedragen. Door middel van experimenteren met groeperingsvormen zou kunnen worden onderzocht of meisjes en jongens zich in naar sekse gescheiden groepen minder seksestereotiep gedragen, zoals wel wordt geopperd en of dat een gunstig effect heeft op wiskundeprestaties en -keuzen.

Een laatste aanbeveling die we willen doen betreft een onderzoekssuggestie. Wanneer men ervan uitgaat dat vrouwen en mannen niet verschillen in aanleg voor wiskunde is het toch op zijn minst bevreemdend dat vrouwen over het algemeen lagere prestaties leveren. Door het analyseren van denkprotocollen bij het oplossen van wiskundige problemen kan meer zicht verkregen worden op wat wiskundig denken nu eigenlijk is, welke denkprocessen zich afspelen, waar leerlingen, in casu vrouwen, problemen ontmoeten en hoe ze die oplossen. Dergelijk onderzoek kan ertoe bijdragen dat in de pedagogisch-didactische vormgeving van het wiskundeonderwijs meer tegemoet wordt gekomen aan de wijze waarop vrouwen – al dan niet ten

gevolge van seksespecifieke socialisatie – denken en leren.

Noten

1. Een probleem dat men name speelt bij de interpretatie van bevindigen omtrent de *waardering* van het vak is dat de meeste onderzoeken onvoldoende of geen inzicht geven in de inhoud en opzet van het vak in de onderzochte setting, waardoor het onmogelijk is de gevonden relaties nader te analyseren.
2. Herverkaveling wiskunde I en II, waarbij de wiskundevarianten I en II worden herverkaveld tot wiskunde A en B. Voor een beschrijving van de (nadelige) gevolgen van deze herverkaveling voor de doorstromingsmogelijkheden, zie Van Eck en Veeken, (1984).

Literatuur

Adviesgroep Keuzevrijheden. *Vrije keus – maar niet heus.* Eindrapport Adviesgroep keuzevrijheden voor meisjes en jongens in het primair en secundair onderwijs. Den Haag: Ministerie van O & W, 1982.

Aiken, L.R., Update on attitudes and other affective variables in learning mathematics. *Review of Educational Research*, 1976, *46*, 293-311.

Atkinson. J.W., *An introduction to motivation*, Princeton; N.J., van Norstrand, 1964.

Badger, M.E., Why aren't girls better at math. A Review of research,· *Educational Research*, 1981, 24, 1 (nov.)

Boswell, S.L., Nice girls don't study mathematics: The Perspective from Elementary School. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.* San Francisco: (Cal.), 1979.

Brush, L.R., *Encouraging girls in mathematics: the problem and the solution.* Cambridge: Abt Books, 1980.

Byrne, E., *Woman and education*, Tavistock, 1978.

CBS, *Arbeidskrachtentelling 1979.* Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Connor, J.M., M.E. Schackman, L.A. Serbin, Sex-related differences in response to practice on a visual-spatial test and generalization to a related test. *Child Development*, 1978, *49*, 24-29.

Dale, R.R., *Mixed or single sex school: attainment, attitudes and overview*, Vol. 2, Londen: Routledge and Kegan, 1974.

Deaux, K., Sex: A perspective on the attribution process. In: J.H. Harvey, W.J. Ickes, R.F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, Vol. 1, Hillsdale: N.J., Lawrence Erlbaum Associates 1976.

Dekkers, H. en M. Smeets, *Sekse-ongelijkheid op school.* Eigenschappen en leerprestaties van meisjes. Nijmegen: ITS, 1982.

Dweck, C.S., W. Davidson, S. Nelson, B. Enna, Sex differences in learned helplessness II, the contingencies of evaluative feedback in the classroom, III an experimental analysis. *Developmental Psychology*, 1978, *14*, 268-276.

Eck, E. van, L. Veeken, *Soms denk je, ik stop ermee*, Verkennende studie op het terrein van emancipatie ten behoeve van de programmering van onderwijsonderzoek. Amsterdam: SCO/ SVO, 1984.

Emancipatieraad, *Advies Tweede Fase Vervolgonderwijs*, Den Haag: ER, 1983.

Ernest, J., *Mathematics and sex.* Santa Barbara: University of California, 1976.

Fagot, Beverly, I., Reinforcing contingencies for sexrole behaviours: effect of expericience with children. *Child development*, 1978, *49* (1), 30-36.

Fennema, E., J. Sherman, Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization and affective factors. *American Educational Research Journal*, 1977, *14*, 51-77.

Fennema, E.H., J.A. Sherman, Sex-related differences in mathematics achievement and related factors: A further study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 1978, *9*, 189-203.

Fox, L.H., Conclusions: What do we know and where should we go. In: L.H. Fox, L. Brody, D. Tobin (Eds.), *Women and the Mathematical Mystique.* Baltimore: John Hopkins University Press, 1980, 195-209.

Galton, M., Differential treatment of boy and girl pupils during science lessons. In: A. Kelly (Ed.), *The missing half; girls and science education.* Manchester: Manchester University Press, 1981.

Good, T.L., J. Sikes, J. Brophy, Effects of teacher sex and student sex on classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 1973, *65*, 74-87.

Hoch Perl, T., Discriminating factors and sex differences in electing mathematics. *Journal for Research in Mathematical Education*, 1982, *13*, 60-74.

Ickes, W., M.A. Layden, Attribution styles. In: J.H. Harvey, W.J. Ickes, R.F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution Research.* Vol. 2, Hillsdale: (N.J.), Lawrence Erlbaum Associates, 1976.

Kiewied, A.M., P.G.M. van den Dongen, T.C.M. Bergen, *Motivatie in het voortgezet onderwijs*, Deelrapport 6. Nijmegen: KUN, 1982.

Korving-den Engelse, A.E., *Adviezen van docenten bij de Keuze van Wiskunde, Natuurkunde en Scheikunde als eindexamenvak.* Den Haag:

Ministerie van O & W, 1983.
Kremers, E.J.J., De wiskunde-attitudeschaal: een voorbeeld van een instrument voor het evalueren van affectieve doelstellingen. In: P. Weeda, *Aspecten van Leerplanevaluatie*. Den Bosch: Malmberg, 1981.
Kreinberg, N., Equals in Math. *Independant school*, May 78, 47-49.
Levine, M., Sex differences in behaviour ratings: Male and female teachers rate male and female pupils. *American Journal of Community Psychology*, 1977, *5*, (3).
Linn, M.C., A. Petersen, Facts and assumptions about the nature of sex differences. In: S.S. Klein (Ed.), *Handbook for achieving Sex Equity through Education*. Baltimore en Londen: The John Hopkins University Press, 1985.
Maccoby, E., C. Jacklin, *The psychology of sex differences*. Stanford: (Cal.), Stanford University Press, 1974.
Maxwell, J.W., J.W. Croake, A.P. Biddle, Sex differences in the comprehension of spatial orientation. *Journal of Psychology*, 1975, Vol. 9, 127-131.
Meece, J.L., J.E. Parsons, C.M. Kaczala, S.B. Goff, R. Futterman, Sex differences in Math Achievement: Toward a model of Academic Choice, *Psychological Bulletin*, 1982, *91*, nr. 2, 324-348.
Mulder, H.P. en W. van der Grift, Jongens willen heel graag hoge punten halen. *Didaktief*, juni 1985.
Ormerod, M.B., Factors differentially affecting the science subject preferences, choices and attitudes of girls and boys. In: A. Kelly (Ed.),*The missing half. Girls and science education*. Manchester: Manchester University Press, 1981.
Ott, M., *Assepoesters en Kroonprinsen*. Een onderzoek naar de minderheidspositie van agentes en verplegers. Amsterdam: SUA, 1985.
Parsons, J.E., *Attributions, learned helplessness and sex differences in achievement*. Michigan: University of Michigan, 1981.
Ricks, F., S. Pyke, Teachers perceptions and attitudes that foster or maintain sex role differences. *Interchange*, 1973, *4*, 20-33.
Russell, S., A captive audience, *Mathematical school*, 1984, *13* (1), 31-34.
Sarah, E., Teachers and students in the classroom: an examination of classroom interaction. In: D. Spencer & E. Sarah (Eds.), *Learning to lose, sexism and education*. London: The Women's Press, 1980.
SER Advies onderwijsemancipatiebeleid meisjes en vrouwen. Den Haag: 1983.
Sharpe, S., *Just like a girl. How girls learn to be women*. Harmondsworth: Penguin Books, 1976.
Sherman, J., Mathematics, Spatial Visualizations and Related Factors: Changes in Girls and Boys, Grades 8-11. *Journal of Educational Psychology*, 1980. Vol. 72, 4, 76-83.
Stake, J.E., C.R. Granger, Same-sex and opposite-sex Teacher Model Influences and Science Career Commitment among Highschool Students. *Journal of Educational Psychology*, 1978, *70*, Vol. 70, 2, 180-186.
Tobias, S., *Overcoming math anxiety*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1980.
De Tweede Fase vervolgonderwijs. Den Haag: Ministerie van O & W, 1982.
Veeken, L., E. van Eck, J. Spetter en A. de Visch Eybergen, *Kiezen èn delen:* factoren in het onderwijs die van invloed zijn op de onderwijskeuzen van meisjes. Amsterdam: SCO, 1982.
Vegting, P., Meisjes en natuurkunde. In: R. Jaarsma (red.), *Vrouwen en onderwijs*. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1980. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
Vissers, A., E. Koopmans, F. Valkenburg, Sociale ongelijkheid op de arbeidsmarkt. *Sociologische Gids*, 1977, *24*, 1-2.
Vliegen, J.M. en U. de Jong, Onderwijs in Nederland, *Monografieën Volkstelling 1971* nr. 12. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1981.
Werf, M.P. van der, J. Korf, C.E. Clason, *De invloed van docenten op de keuze van wis- en natuurkunde door meisjes in het avo/vwo*. Haren: Rion, 1984.
Weiner, B., *Achievement motivation and attribution theory*. Morristown: (N.J.), General Learning Press, 1974.
Werkgroep Vrouwen en Wiskunde, *Vrouwiskundig*. Meisjes in het wiskundeonderwijs. Utrecht: OW en OC, 1984.

Curricula vitae

E. van Eck studeerde na een middelbare schoolopleiding – met wiskunde – psychologie aan de Universiteit van Amsterdam.

L. Veeken studeerde na een middelbare schoolopleiding – zonder wiskunde – psychologie aan de Universiteit van Amsterdam.

Beide auteurs zijn als onderzoekers werkzaam bij de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Onderzoeksterreinen: volwasseneneducatie, relatie onderwijs – arbeidsmarkt, positie van vrouwen in het onderwijs.

Adres: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek U.v.A., Grote Bickerstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Manuscript aanvaard 28-1-'86

Summary

Eck, E. van & L. Veeken. 'Is mathematics not suitable for girls?' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 293-304.

Competence in mathematics can be identified as a factor directly influencing educational and occupational careers. Compared with male students, female students are less likely to enroll in mathematical courses. Furthermore boys do better than girls in mathematics. Research in this field indicates that biological factors cannot account for sex differences in mathematical choices and achievements. Socialization and affective and motivational factors and their interactions seem to be important determinants too. This article presents a selection of research findings concerning the relationship between these factors and choices and achievements. Finally a number of conclusions is drawn and recommendations are made.

Vrouwelijke docenten als identificatiemodellen voor meisjes*

M.P.C. VAN DER WERF
RION Instituut voor Onderwijsonderzoek

Samenvatting

In veel literatuur over meisjes en exacte vakken wordt als een van de oplossingen voor het probleem, dat meisjes minder vaak deze vakken kiezen en in deze vakken lager presteren dan jongens, voorgesteld meer vrouwelijke docenten in exacte vakken aan te stellen. Vrouwelijke docenten zouden kunnen dienen als rolmodellen voor meisjes. In dit artikel wordt nagegaan of deze veronderstelling theoretisch kan worden onderbouwd met behulp van verklaringen voor de ontwikkeling van sekserollen uit de psycho-analytische theorie, de sociale leertheorie en de cognitieve ontwikkelingstheorie. Alleen uit de sociale leertheorie blijken toetsbare hypothesen af te leiden over de invloed van vrouwelijke docenten op meisjes. Deze hypothesen blijken echter niet te worden ondersteund door empirisch onderzoek. De conclusie is dat vrouwelijke docenten in exacte vakken niet zonder meer geschikte rolmodellen zijn voor meisjes. De invloed van vrouwelijke docenten hangt eerder af van hun attitudes en gedrag ten opzichte van meisjes dan van hun sekse op zich. Wanneer mannelijke docenten dezelfde attitudes en gedrag bezitten, is hun invloed even belangrijk als die van hun vrouwelijke collega's.

1 *Inleiding*

Deelname aan exacte vakken en vooral wiskunde in het voortgezet onderwijs heeft belangrijke consequenties voor gelijke onderwijs- en beroepskansen voor vrouwen en mannen. Sells, een Amerikaanse socioloog, noemt het vak wiskunde de 'kritische filter' voor het maken van carrière door vrouwen (Sells, 1980). Het erkennen van het belang van wiskunde heeft vooral in de Verenigde Staten, maar de laatste jaren ook in ons land, geleid tot onderzoek naar factoren die van invloed zijn op verschillen tussen jongens en meisjes in keuze van de – niet verplichte – exacte vakken in hun eindexamenpakket en op de verschillen in prestaties in deze vakken. De meeste onderzoeksresultaten wijzen uit dat biologische factoren deze verschillen niet afdoende kunnen verklaren (Fox, Tobin en Brody, 1979).

Het is langzamerhand duidelijk geworden dat vooral psychologische kenmerken van jongens en meisjes van invloed zijn op de mate waarin zij zich willen of kunnen inspannen voor een vak en derhalve ook op de keuze van dit vak en op het leveren van goede prestaties hierin. In het artikel van Van Eck en Veeken in dit themanummer zijn de meest relevante psychologische kenmerken besproken. Uit de conclusies blijkt dat meisjes andere, zelfs negatievere attitudes hebben ten opzichte van exacte vakken. Deze attitudes hangen samen met de keuze van en de prestaties in de exacte vakken. De negatieve attitudes van meisjes ten aanzien van exacte vakken blijken op hun beurt weer samen te hangen met de stereotypering van deze vakken als vakken voor jongens of mannen (Dwyer, 1974). Deze stereotypering van exacte vakken komt bij jonge kinderen nauwelijks voor (Neale, Gill en Tismer, 1970). Pas rond de puberteit – vanaf 13 à 14 jaar – krijgen meisjes een meer uitgesproken opvatting over exacte vakken. Zij gaan deze vakken beschouwen als behorend bij mannen (Stein en Smithells, 1969). De motivatie en interesse voor deze vakken neemt dan eveneens af (Haertel, Walberg, Junker en Pascarella, 1981). Tegelijkertijd ontwikkelen jongens meer interesse voor exacte vakken (Hilton en Berglund, 1973). En waar meisjes tot die leeftijd op alle schoolvakken beter presteren dan jongens, zien we dat omstreeks de puberteit meisjes op alle vakken, maar vooral op de exacte vakken lager gaan presteren dan jongens (Fennema, 1974; Maccoby en

* Met dank aan R. J. Jorna, L. Veeken, E. van Eck, W. Wardekker en D. Jongsma

Jacklin 1974).

Steinkamp en Maehr (1984) veronderstellen dat meisjes zich in die periode zodanig gaan identificeren met de vrouwenrol dat exacte vakken niet meer passen in hun belevingswereld. Eveneens wordt verondersteld dat meisjes in deze opvatting worden gesterkt door het gebrek aan succesvolle vrouwelijke modellen die hen kunnen leren dat exacte vakken ook door meisjes en vrouwen beoefend kunnen worden.

Het belang van vrouwelijke rolmodellen voor het carrièreperspectief en de belangstelling van leerlingen is in verscheidene studies aangetoond (Lantz, West en Elliot, 1976; Levine, 1976; Stake en Granger, 1978). De specifieke invloed van vrouwelijke rolmodellen op de keuze van en prestaties in de exacte vakken is echter nog vrijwel niet onderzocht. Toch wordt in de literatuur herhaaldelijk verondersteld dat het in contact brengen van meisjes met vrouwen die in een beroep op het gebied van exacte vakken werkzaam zijn – met name vrouwelijke docenten in exacte vakken – een belangrijk middel is om de keuze en prestaties van meisjes positief te beïnvloeden (Fox, 1980; Kelly, 1978; Pedersen, Shinedling en Johnson, 1968). De veronderstelling hierbij is dat deze beïnvloeding indirect – via het modificeren van sekserollen van meisjes – zal verlopen.

In de volgende paragrafen zal worden nagegaan of deze veronderstelling theoretisch kan worden onderbouwd. Eerst zal enige duidelijkheid worden aangebracht in het begrip sekserol en de andere begrippen die hiermee samenhangen. Vervolgens zullen verschillende theoretische verklaringen voor de ontwikkeling van sekserollen worden besproken en zal de mogelijke invloed van docenten op deze ontwikkeling worden geanalyseerd vanuit de verschillende theorieën. Ten slotte worden uit de theorieën hypothesen afgeleid over de invloed van vrouwelijke docenten in exacte vakken op meisjes en deze hypothesen worden onderzocht op empirische houdbaarheid.

2 *Sekserollen*

Het begrip sekserol is tamelijk controversieel (Nash, 1979). Het begrip is gebruikt om observeerbaar gedrag, verwachtingen ten aanzien van gedrag en zelfs combinaties van beide in relatie tot de sekse van een individu aan te duiden. In navolging van Nash (1979) zal in dit artikel het begrip sekserol breed worden opgevat als elk gedrag, kenmerk, attitude of verwachting waarin, naar men meent, een karakteristiek verschil bestaat tussen de seksen. Volgens Maccoby en Jacklin (1974) is het moeilijk te bepalen welk gedrag of kenmerk wel en welk niet is gerelateerd aan sekserollen. Alleen het bestaan van een sekseverschil is nog geen bewijs voor een dergelijk verband. Bij veel zaken gaat het in feite om stereotypen die verwachtingen opwekken over hoe de seksen zich behoren te gedragen. Deze verwachtingen oefenen druk uit op mensen om gedrag, kenmerken en attituden te vertonen die hiermee in overeenstemming zijn. Deze verwachtingen – die overigens cultuurgebonden zijn – noemen we sekserolstereotypen. Kagan (1964) meent dat deze sekserolstereotypen sekserolstandaarden met zich meebrengen. Dergelijke stereotypen en standaarden blijken elkaar te versterken. Naarmate kinderen ouder worden zullen hun sekserolstandaarden zich aanpassen aan die van de volwassenen en zullen ze kenmerken, attituden en gedragingen gaan vertonen die hiermee overeenkomen. Met andere woorden, de sekserolidentificatie vindt plaats. Kinderen ontwikkelen gedragspatronen die het etiket 'mannelijk' en 'vrouwelijk' krijgen.

In sekserolonderzoek worden naast bovengenoemde begrippen nog drie andere begrippen onderscheiden, namelijk de begrippen sekserolpreferentie, sekseroloriëntatie en seksetypering. Sekserolpreferentie is "the desire to adopt the behavior associated with one sex or the other, or the perception of such behavior as preferable or more desirable" (Lynn, 1959, geciteerd in Nash, 1979). In preferentieonderzoek bij kinderen, bij wie het meten van sekserollen alleen indirect kan geschieden, wordt nagegaan of kinderen voorkeur hebben voor mannelijke versus vrouwelijke afbeeldingen, objecten of activiteiten. In onderzoek bij volwassenen moet vaak worden gekozen tussen soorten van gedragingen, kenmerken of attituden die gekoppeld zijn aan mannelijke respectievelijk vrouwelijke sekserollen.

Bij metingen van sekseroloriëntatie wordt getracht onderscheid te maken tussen traditi-

onele en niet-traditionele rollen, activiteiten, carrières en levensstijlen voor mannen en vrouwen. Overeenkomstig culturele sekserolvoorschriften gaan deze meetinstrumenten ervan uit dat de stereotype man gericht is op het maken van carrière en op de rol van beschermer-kostwinner en de stereotype vrouw gericht is op de huiselijke-sociale en verzorgende rollen (Nash, 1979). Een schilderachtige beschrijving van de stereotype vrouwelijke rol zien we bij Buytendijk, in zijn boek 'De Vrouw' (1953).

Het begrip seksetypering heeft velerlei betekenissen en vele daarvan overlappen met eerder besproken begrippen. Ook hier weer omvat het begrip processen, motieven en gedragingen. Seksetypering is gebruikt om te verwijzen naar het proces waarin een individu psychologisch een man of een vrouw wordt door bij de sekse passend geachte interesses en gedragingen te gaan vertonen. Gedurende het proces van socialisatie worden individuen met sterk geïnternaliseerde sekserolstandaarden gemotiveerd om hun gedrag consistent te maken met de sekserolstandaarden (Bem, 1975). Deze individuen worden als meer sekseroltypisch beschouwd in hun gedrag en attitudes dan individuen wier gedrag minder in overeenstemming is met de sekserolstandaarden. Het begrip 'cross sextyping' wordt soms gebruikt om het tegengestelde proces uit te drukken: 'vrouwelijke' mannen en 'mannelijke' vrouwen.

3 *De ontwikkeling van sekserollen*

Uit onderzoeksresultaten van Sears, Rau en Alpert (1965) blijkt dat wanneer kinderen op kleuterschoolleeftijd zijn, meisjes voorkeur beginnen te krijgen voor poppen e.d. en jongens voor blokken, auto's en dergelijke. Dit is ook de leeftijd waarop kinderen een duidelijk, stabiel begrip krijgen van hun eigen sekse-identiteit (Kohlberg, 1966; Emmerich, 1971). Vanaf ongeveer het vierde jaar ontwikkelen jongens meer sekserolpreferentie dan meisjes (Ward, 1968; Ross, 1971; Ferguson en Maccoby, 1966). Deze grotere sekserolpreferentie van jongens zet zich voort tot aan de puberteit en blijft ook daarna aanwezig. Meisjes vertonen tot de puberteit relatief minder sekserolpreferentie dan jongens. Nash (1979) veronderstelt dat vóór de puberteit door de omgeving ook maar weinig eisen gesteld worden aan seksetypisch gedrag; er staan voor meisjes geen duidelijke sancties op het doorbreken van sekserollen. Voor jongens daarentegen wel. Dit wordt voor meisjes in de puberteit anders (Nash en Feldman, 1977; 1979). Veel meisjes ontwikkelen in deze periode een sekserolconflict ten aanzien van prestaties op cognitieve terreinen die beschouwd worden als niet passend bij hun sekse (Altman, 1974; Baruch, 1976). Omdat bijna alle cognitieve gebieden als mannelijk worden gedefinieerd (ruimtelijk inzicht, techniek, exacte vakken, soms zelfs algemene intelligentie), neemt het aspiratieniveau, de prestatiemotivatie en het feitelijk prestatieniveau van meisjes af (Epstein, 1971). Maccoby (1966) veronderstelt dat de prestatiedaling van meisjes als ze in de puberteit komen verband houdt met de volwassen sekserol. In deze fase worden de sekserollen 'geïnternaliseerd', de sekserolidentificatie vindt plaats. De vraag is nu hoe deze sekserolidentificatie plaatsvindt. Sekserolidentificatie is één aspect van de sociale en emotionele ontwikkeling. Vanuit verschillende theorieën worden verklaringen gegeven voor hoe deze ontwikkeling verloopt. In het algemeen zijn de theorieën het erover eens dat socialisatie de kern is van de sociale en emotionele ontwikkeling, maar de manier waarop socialisatie deze beïnvloedt volgens de verschillende theorieën is sterk verschillend. De theorie van Freud en zijn navolgers benadrukt de interne en psychologische processen en conflicten. De sociale leertheorie beschouwt sociaal en emotioneel gedrag als aangeleerde sociale responspatronen. Ten slotte is er de cognitieve ontwikkelingstheorie die de nadruk legt op continuïteit en stabiliteit in de ontwikkeling van de persoonlijkheid. Alle drie de theorieën geven een verklaring voor sekserolidentificatie als onderdeel van de sociale en emotionele ontwikkeling.

4 *Sekserolidentificatie*

4.1 *Freuds identificatietheorie*

Het is uitermate lastig de theorie van Freud over identificatie kort samen te vatten. Hoewel Freud de eerste was die het begrip identificatie gebruikte, wordt het onderwerp zeer verspreid over een groot aantal van zijn boe-

ken en geschriften besproken. Bovendien gebruikt hij het begrip vaak voor verschillende dingen (Bronfenbrenner, 1960). Eén constant kenmerk is echter duidelijk. Identificatie is altijd gebaseerd op een emotionele band met een object, in het bijzonder de ouder. Freud gebruikt de term op twee manieren. Meestal, zoals in zijn verhandeling over het Oedipuscomplex, verwijst identificatie naar een proces, het samenspel van interne en externe krachten die het kind ertoe dwingen om de karakteristieken van de ouder van het eigen geslacht aan te nemen. Maar soms gebruikt Freud de term identificatie om het produkt of het resultaat van het proces te beschrijven, de resulterende overeenkomst in karakteristieken tussen het kind en de ouder. Deze overeenkomst in karakteristieken kan zowel betrekking hebben op motieven en aspiraties als op gedrag. Met name de centrale rol die Freud toekent aan het Oedipuscomplex in het identificatieproces heeft cruciale betekenis voor meisjes. Immers, meisjes hebben geen castratie-angst, zodat ze niet genoodzaakt zijn zich te identificeren met de 'agressor', de vader. Omdat dit echter nog niet verklaart waarom meisjes zich met de moeder identificeren heeft Freud de term anaclytische identificatie ingevoerd: meisjes zijn bang voor het verlies van de moeder als ze zich – tijdens het Oedipuscomplex – met de vader gaan identificeren. Parsons, die de theorie van Freud heeft herzien en uitgebreid naar een meer sociologische theorie, merkt op dat heel duidelijk uit de theorie van Freud naar voren komt dat pas in de Oedipale fase kinderen voor het eerst het onderscheid man – vrouw herkennen en erkennen.... "the crucial event of this phase is the first stage of the assumption by the child of his sex role.." (geciteerd in Bronfenbrenner, 1960).

4.2 *Sociale leertheorie*

De sociale leertheorie is ontstaan uit het behaviorisme. In tegenstelling tot de zuivere behavioristen menen de sociale leertheoretici niet dat alle aan te leren gedrag direct beloond moet worden om geleerd te kunnen worden. Zij erkennen dat cognitieve processen een rol spelen en dat mensen kunnen leren door observatie van anderen of door het onthouden en generaliseren van eerdere gebeurtenissen. Zij benadrukken ook het belang van sociale bekrachtiging, bekrachtiging door andere mensen in sociale situaties. En zij benadrukken het belang van de jeugd; de periode waarin gedragspatronen voor het eerst worden aangeleerd. Verwachtingen van ouders verschillen, afhankelijk van de sekse van het kind. Ouders verwachten dat het gedrag van jongens zal verschillen van dat van meisjes en zij kennen verschillende eigenschappen toe aan kinderen op basis van hun sekse. Toch blijkt uit onderzoek dat ouders niet per definitie deze verschillen – als ze optreden – bekrachtigen. Het gaat hierbij om verschillen in brede gedragspatronen, zoals bijvoorbeeld affectief gedrag, afhankelijkheid en agressie (zie voor een uitgebreid overzicht van onderzoeksresultaten Maccoby en Jacklin, 1974). Wel blijken ouders meer specifieke gedragsverschillen te bekrachtigen, zoals het spelen met verschillend speelgoed. Een andere verklaring voor hoe kinderen sekserollen leren volgens de sociale leertheorie is door imitatie van het gedrag van relevante anderen ('modeling'). Leren door middel van modeling vindt plaats als kinderen observeren dat het gedrag van een ander (een model) direct of indirect wordt bekrachtigd. Het kind is dan geneigd dit gedrag te imiteren met het oog op het verkrijgen van dezelfde bekrachtiging. Modeling vindt des te sterker plaats naarmate het model meer eigenschappen vertoont die het kind zelf ook heeft. De sekse van het model is een relevant modelingsaspect. Toch blijkt uit onderzoeksresultaten dat kinderen in hun gedrag niet erg lijken op de ouders van hun eigen sekse; meisjes hebben vaak niet de karakteristieken van de moeder, jongens vaak niet die van de vader (Hetherington, 1965). Scott (1971) geeft hiervoor als verklaring dat het leren van rollen weliswaar door reinforcement en modeling plaatsvindt, maar dat dit leren niet primair inhoudt het imiteren van individuele personen. Dit betekent niet dat imitatie en sociaal leren van sekserollen niet belangrijk zijn. Ouders, maar ook andere personen in de omgeving verwachten dat jongens en meisjes zich verschillend gedragen. Zelfs al bekrachtigen ze dit gedrag niet direct, kinderen nemen deze verwachtingen wel waar en deze waargenomen verwachtingen dienen feitelijk als bekrachtiging (Stockard en Johnson, 1980). Tevens kunnen kinderen elkaar, alsmede gedrag dat ze zien op de televisie of in boeken, imiteren.

4.3 *Cognitieve ontwikkelingstheorie*

Kohlberg (1966, 1969) veronderstelt dat sekserollen zich ontwikkelen doordat kinderen begrijpen of beslissen welk gedrag past bij hun sekse. Door de ontwikkeling van de cognitie ontwikkelen kinderen een 'sekse identiteit' die gebaseerd is op de beoordeling van de fysieke werkelijkheid en gaan zo zichzelf categoriseren als jongen of als meisje; op dat moment – omstreeks het 4e à 6e jaar – beginnen kinderen waar te nemen en te begrijpen welke eigenschappen horen bij mannen en welke bij vrouwen en vervolgens beginnen ze zelf deze eigenschappen te ontwikkelen en te accepteren. Pas nadat het kind vastgesteld heeft dat het een jongen of een meisje is begint het, omdat het voortdurend streeft naar consistentie van de sekserol, volwassenen van de eigen sekse te imiteren en zich ermee te identificeren. Uit onderzoek blijkt dat jonge kinderen veel rigider stereotype sekserollen hanteren dan oudere kinderen (Frieze, Parsons, Johnson, Ruble en Zellman, 1978). Als kinderen ouder worden ontwikkelen ze meer complexe gezichtspunten ten aanzien van hun omgeving en de aard van sekserollen. Langzamerhand worden dan de sekserollen minder rigide en krijgen kinderen meer flexibele opvattingen over mogelijke rollen voor jongens en meisjes of mannen en vrouwen.

5 *Docenten als identificatiemodellen*

Uit bovenstaande paragrafen is een aantal zaken af te leiden. In de eerste plaats blijkt dat de theorie van Freud geen onderbouwing kan geven voor de veronderstelling dat vrouwelijke docenten in exacte vakken de sekserollen van meisjes zouden kunnen modificeren. De theorie van Freud over geslachtsrolidentificatie noemt als belangrijkste identificatiemodel voor meisjes de moeder, of verzorgsters waarmee het kind een sterk emotionele band heeft. Meisjes kiezen de moeder als identificatiemodel om een oplossing van het Oedipuscomplex te bewerkstelligen. Het Oedipuscomplex treedt op omstreeks het 4e à 5e levensjaar. In deze periode ontstaat de sekserolidentificatie. Volgens Freud is sekserolgedrag vanaf dat moment een persoonlijkheidseigenschap die onveranderlijk is. Bovendien zijn volgens deze opvatting alle kenmerken van sekserolgedrag nauw aan elkaar gerelateerd omdat ze immers het gezamenlijk produkt zijn van identificatie met één enkele volwassene, de ouder van de eigen sekse.

De sociale leertheorie beweert enerzijds dat de omgeving verwacht dat jongens en meisjes zich verschillend zullen gedragen. Kinderen nemen deze verwachtingen over en deze verwachtingen dienen feitelijk als bekrachtiging. De omgeving blijkt de verschillende gedragingen niet direct te bekrachtigen, behalve als het gaat om specifieke gedragingen (sekserolpreferenties). Anderzijds leren kinderen sekserolgedrag door imitatie van volwassenen van hun eigen geslacht. Over de leeftijdsfase waarin zich de ontwikkeling van sekserollen afspeelt laat de sociale leertheorie zich niet uit; in principe kunnen kinderen op elk moment afhankelijk van de situatie hun sekserolgedrag wijzigen.

Volgens de cognitieve ontwikkelingstheorie wordt de ontwikkeling van sekserollen bepaald door de cognitieve ontwikkeling. Kinderen ontwikkelen al heel jong rigide sekserollen die voortkomen uit het besef dat hun geslacht en de gedragskenmerken die hierbij horen onveranderlijk zijn. Kohlberg, die deze theorie heeft ontwikkeld is van mening dat sekserolgedrag relatief ongevoelig is voor omgevingsverandering.

Samenvattend kan gesteld worden dat alleen de sociale leertheorie een theoretische onderbouwing kan geven van de eerder genoemde veronderstelling. De beide andere theorieën zijn hiervoor op theoretische gronden minder geschikt. De sociale leertheorie leent zich tot het formuleren van twee veronderstellingen over de wijze waarop vrouwelijke docenten in exacte vakken de sekserollen van meisjes kunnen veranderen. In de eerste plaats is het mogelijk dat vrouwelijke docenten in exacte vakken in tegenstelling tot hun mannelijke collega's minder seksestereotype verwachtingen hebben ten opzichte van de prestaties van meisjes en zich derhalve minder seksestereotype zullen gedragen. Meisjes zullen hun eigen verwachtingen bijstellen en de exacte vakken minder gaan stereotyperen als vakken voor jongens. In de tweede plaats is het mogelijk dat meisjes die les krijgen van een vrouwelijke docent in de exacte vakken het gedrag van deze docente, namelijk het beoefenen van een exact vak,

zullen imiteren. Bovendien, omdat kinderen, naar wordt verondersteld, bekrachtigd worden voor het imiteren van een model van de eigen sekse (Mischel, 1970) zouden vrouwelijke docenten meisjes ook meer gelegenheid en stimulans kunnen bieden om het beoefenen van een exact vak te imiteren.

Op beide veronderstellingen valt echter theoretisch en empirisch nog wel het een en ander af te dingen. In een overzichtsartikel van Brophy en Good (1974) wordt geconcludeerd dat vrouwelijke docenten jongens en meisjes op dezelfde wijze behandelen als mannelijke docenten. Meer recente onderzoeksresultaten ondersteunen deze conclusie. Bij voorbeeld, de bekrachtigingspatronen, hoeveelheid verbale en nonverbale goedkeuring en afkeuring en dergelijke blijken niet significant te verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten. Dus er is niet veel ondersteuning voor de opvatting dat mannelijke en vrouwelijke leerkrachten verschillen in hun functioneren als bron van verwachtingen en bekrachtiging. Weliswaar gaat het hier om leerkrachten op de basisschool, maar er is weinig reden om aan te nemen dat deze leerkrachten in hun gedrag zullen verschillen van hun collega's in het voortgezet onderwijs.

De tweede functie van vrouwelijke docenten betreft die van hun rol als model voor meisjes. Op basis van een uitgebreid literatuuroverzicht concluderen Maccoby en Jacklin (1974) dat kinderen niet per definitie het model van hun eigen sekse imiteren. Tot dezelfde conclusies komen Frieze et al. (1978) en Constantinople (1979). Barkley, Ullman, Oho en Brecht (1977) vonden in hun onderzoek dat de sekse van het model minder van belang is dan het gedrag dat de toeschouwer voor de sekse van het model passend acht. Ten slotte hebben Perry en Bussey (1979) aangetoond dat de mate waarin een kind meent dat het modelgedrag past bij de sekse van het kind zelf de imitatie van het model beperkt. Dus als kinderen reeds sekserollen hebben ontwikkeld wordt de invloed van vrouwelijke docenten in exacte vakken aanzienlijk teruggebracht, omdat meisjes meer beïnvloed worden door gedrag dat ze vinden passen bij hun sekse dan door het gedrag van de vrouwelijke docent op zich. Toch blijven er nog wel enige argumenten over om de veronderstelling dat vrouwelijke docenten de sekserollen van meisjes kunnen modificeren, te handhaven. Indien meisjes op de leeftijd waarop ze in contact komen met vrouwelijke docenten in exacte vakken nog relatief weinig sekserolgedrag hebben ontwikkeld, dan kan het beoefenen van exacte vakken wel door meisjes worden opgevat als passend bij hun sekse, omdat het een vrouw is die dit gedrag vertoont. Meisjes denken dan misschien dat het vanzelfsprekend is dat een vrouw een exact vak beoefent en zullen daardoor geneigd zijn dit gedrag te imiteren. Er is nog een tweede manier waarop een vrouwelijke docent meisjes kan beïnvloeden. Als meisjes relatief weinig vrouwelijke docenten tegenkomen – hetgeen in het voortgezet onderwijs inderdaad zo is – dan zouden ze contact met vrouwelijke docenten voor exacte vakken, als dit voorkomt, wel eens meer op prijs kunnen stellen dan het contact met mannelijke docenten. Dit hoeft dan niet direct consequenties te hebben voor hun sekserollen, maar misschien wel voor hun bereidheid extra aandacht te besteden aan exacte vakken.

Samenvattend: de sociale leertheorie leidt tot drie voorspellingen ten aanzien van de invloed van vrouwelijke docenten in exacte vakken op meisjes.

1. Meisjes die les krijgen van vrouwelijke docenten in exacte vakken ontwikkelen minder seksetypische opvattingen en minder sekserolgedrag in het algemeen;
2. deze meisjes zullen minder geneigd zijn exacte vakken te beschouwen als vakken voor jongens;
3. ze zullen meer geneigd zijn aandacht te besteden aan deze vakken c.q. deze vakken te kiezen.

Empirisch onderzoek zal moeten uitwijzen of deze hypothesen houdbaar zijn. Naar verwachting – gegeven de hierboven beschreven conclusies omtrent de invloed van de sekse van de docent – zullen de eventuele effecten niet erg sterk zijn.

6 *De invloed van vrouwelijke docenten op meisjes*

Slechts een gering aantal onderzoeken heeft direct de effecten van mannelijke en vrouwelijke leerkrachten op meisjes vergeleken. Het meeste onderzoek beperkt zich tot jonge kinderen van 4 tot 12 jaar. Er zijn slechts weinig

resultaten gevonden die significant en relevant zijn. De resultaten wijzen uit dat het weinig uitmaakt voor sekserolpreferenties, sekserolgedrag en prestaties op reken- en wiskundetaken van meisjes of ze les krijgen van een vrouw of een man (Brophy en Laose, 1973; Gold, Reis en Berger 1979; Sabin, Connor en Citron, 1979; Etaugh en Harlow, 1965). Deze resultaten zijn niet verwonderlijk, gezien het feit dat in de basisschoolleeftijd sekserollen en seksespecifieke prestatieverschillen nauwelijks aanwezig zijn (zie hoofdstuk 3).

Buitenlands onderzoek naar de invloed van de sekse van de docent op kinderen in de puberteit is nauwelijks voorhanden. Wel is er een aantal studies gedaan naar de invloed van vrouwelijke rolmodellen op oudere studentes. Lantz et al. (1976) geven een overzicht van interventiestudies, bedoeld om de deelname van meisjes aan exacte vakken te vergroten en concluderen dat rolmodellen in sommige van deze projecten de grootste invloed hadden. In een project dat bedoeld was meisjes te werven voor ingenieursopleidingen, bleek dat vrouwelijke rolmodellen die veel contact hadden met pas begonnen meisjes, de angst voor discriminatie die deze meisjes hadden, langzamerhand deden verdwijnen (Leonard, Freim en Fein, 1976; in Fox, 1979). Thompson (1976) concludeerde dat het contact met vrouwen in technische beroepen leidde tot een positieve houding van meisjes ten opzichte van deze beroepen (in Fox et al., 1979). Casserly (1975) vond dat meisjes die een stageplaats hadden onder leiding van een vrouw zeer enthousiast werden over de exacte vakken (in Lantz et al., 1976). Hoewel deze onderzoeken veranderingen aantonen in de attitudes en het gedrag van de studentes, schieten ze tekort bij het beantwoorden van eerdergenoemde hypothesen. Immers, het gaat in deze onderzoeken vooral om studentes die reeds hadden overwogen een studie of beroep in exacte vakken te kiezen en in hun vooropleiding reeds exacte vakken hadden gehad. De vrouwelijke rolmodellen hebben dan nog slechts de functie mogelijke twijfels en onzekerheden van de studentes weg te nemen.

Het enige ons bekende onderzoek naar de invloed van vrouwelijke docenten in exacte vakken op meisjes in het voortgezet onderwijs is het onderzoek dat onlangs door onszelf is gedaan. In dit onderzoek is nagegaan of meisjes die les krijgen van een vrouwelijke docent vaker exacte vakken kiezen dan meisjes die les krijgen van een mannelijke docent (Van der Werf, Korf en Clason, 1984). Bij 68 vrouwen en 156 mannen die les gaven in de vakken wiskunde en/of natuurkunde in de klassen waarin leerlingen een vakkenpakket moeten kiezen (Mavo 3, Havo 3 en VWO 4) is onderzocht hoeveel jongens en hoeveel meisjes deze vakken hadden gekozen. Uit de resultaten blijkt dat meisjes die les krijgen van een vrouwelijke docenten niet vaker exacte vakken in hun pakket kiezen dan meisjes die les krijgen van een mannelijke docent.

In het onderzoek is tevens nagegaan of de attitude van docenten ten opzichte voor meisjes invloed heeft op de keuze van exacte vakken. Deze attitude – 'probleembewustzijn' – is gemeten met behulp van een schriftelijke vragenlijst. De resultaten wijzen in de richting van een positieve invloed van deze attitude van docenten op de keuze van meisjes en deze invloed is onafhankelijk van de sekse van de docent. De conclusie uit dit onderzoek is dat niet de sekse van de docent van doorslaggevende betekenis is op rolgedrag van meisjes, maar eerder de attitude en daardoor misschien het gedrag van de docent.

7 *Nabeschouwing*

Er zijn vrijwel geen significante en relevante empirische bevindingen die erop wijzen dat sekserolpreferenties en sekserolgedrag van meisjes positief beïnvloed kunnen worden door de aanwezigheid van vrouwelijke docenten in exacte vakken. De onderzoeksresultaten ondersteunen de argumenten uit de sociale leertheorie voor de veronderstelling dat de invloed van vrouwelijke docenten niet wezenlijk zal verschillen van die van mannelijke docenten. In modelingsonderzoek blijkt telkens weer dat voor imitatie het bij de sekse passend gedrag van het model de belangrijkste rol speelt in plaats van de sekse van het model op zich. Meisjes hebben in de klas waarin ze een vakkenpakket moeten kiezen, kennelijk al zulke seksestereotype ideeën over de exacte vakken dat een vrouwelijke docent op zich hierin geen verandering meer brengt.

len een actiever beleid moeten voeren om seksestereotype ideeën bij meisjes te veranderen. Diverse onderzoeksresultaten wijzen uit dat 'herbenoeming' (her-labeling) van wiskundige taken als taken die ook voor meisjes belangrijk zijn, de prestaties van meisjes kan verbeteren (Unger en Denmark, 1975). Ook kunnen de prestaties van meisjes positief beïnvloed worden door hen te wijzen op de sociale acceptatie van exacte vakken (Coney, 1958; Dickstein en Kephart, 1972). Het lijkt waarschijnlijk dat docenten die 'probleembewust' zijn iets dergelijks doen en daardoor een positieve invloed hebben op de keuze van meisjes voor wis- en natuurkunde.

Het is echter niet realistisch te veronderstellen dat alleen docenten of de school het probleem van meisjes en exacte vakken kunnen oplossen. Er blijken nog zoveel andere factoren een rol te spelen bij de ontwikkeling van sekserollen van meisjes en de daaruit voortvloeiende houding ten aanzien van exacte vakken, dat een oplossing die verder gaat dan het schoolsysteem geboden is. Ouders, media, leerboeken en dergelijke verspreiden seksetypische opvattingen over exacte vakken. Deze opvattingen zijn diep verankerd in onze cultuur. Door de jaren (eeuwen) heen is wiskunde beschouwd als een mannelijk vak. Vrouwen werden verondersteld ongeschikt te zijn voor logica en deductief denken: vrouwen kunnen immers slechts gevoelsmatig denken. Veel mensen zijn geneigd om alle sekseverschillen als natuurgegeven te beschouwen. Het bestaan van sekseverschillen wordt geconstateerd en er wordt aangenomen dat deze verschillen er noodzakelijk moeten zijn: 'Er zijn nu eenmaal meer mannelijke wiskundigen, dus vrouwen zijn ongeschikt voor wiskunde, daar is niets aan te doen'.

Veel sekseverschillen zijn echter geen natuurgegeven, maar zijn ontstaan door sociale en culturele factoren. Voor het verdwijnen van deze verschillen zijn slechts tijdelijke belemmeringen aanwezig. Deze tijdelijke belemmeringen worden weggenomen door de beeldvorming rond de exacte vakken als vakken voor mannen en de ideeën omtrent de onvermijdelijkheid hiervan te veranderen. Een manier om dat te doen is om te streven naar meer vrouwelijke docenten in exacte vakken. Een verhouding van 50% mannelijke en 50% vrouwelijke docenten zou ideaal zijn. Dat vrouwen in dit streven zelf de meeste actieve rol moeten vervullen is niet gemakkelijk, maar helaas onvermijdelijk.

Literatuur

Altman, L.D., *Changes in girls' school performance and attitudes toward achievement during the years spanning adolescence*. New York: City University, 1974.

Armstrong, J.M., *A National Assessment of participation and achievement of women in Mathematics*. In: S.F. Chipman, L.R. Brush en D.M. Wilson, *Women and mathematics: Balancing the Equation*. Hillsdale: New Yersey, LEA, 1985.

Barkley, R.A., D.G. Ullman, L. Oho en J.M. Brecht, The effects of sex-typing and sex-appropriateness of modelled behavior and children's imitation. *Child Development*, 1977, *48*, 721-725.

Baruch, G.K., Girls who perceive themselves as competent: Some antecedents and correlates. *Psychology of Women Quarterly*, 1976, *1*, 38-49.

Bem, S.L., Sex-role adaptability: One consequence of psychological androgyny. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1975, *31*, 634-643.

Bronfenbrenner, U., Freudian theories of identification and their derivatives. *Child Development*, 1960, *31*, pp. 15-40.

Brophy, J.E. en T. Good, *Teacher-Student relationship: causes and consequenses*. New York: Holt, Rinehart en Winston, 1974.

Brophy, J.E. en L.M. Laosa, The effects of a male teacher on the sex-typing of kindergarten children. J. SAS. *Catalog of Selected Documents in Psychology*. 1973, *3*, 44.

Buytendijk, F.J.J., *De Vrouw. Haar natuur, verschijning en bestaan*. Een existentieel-psychologische studie. Utrecht: 1953.

Casserly, P.L., *An assessment of factors affecting female participation in advanced placement in mathematics, chemistry and physics*. Report to the National Science Foundation, July 1975, NSF Grant No. GY-11325, 42.

Carey, G., Sex differences in problem solving as a function of attitude differences. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1958, *56*, 256-260.

Constantinople, A., Sex-role acquisition: In search of the elephant. *Sex Roles*, 1979, *5*, 121-133.

Dickstein, L. en J. Kephart, Effect of explicit examiner expectancy upon WAIS peformance. *Psychological Reports*, 1972, *30*, 207-212.

Dwyer, C.A., Influence of children's sex role stan-

dards on reading and arithmetic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 1974, *84*, 811.

Emmerich, W., Parental identification in young children. *Genetic Psychology Monographs*, 1959, *60*, 257-308.

Epstein, C., *Woman's Place*, Berkely, Calif.: University of California Press, 1971.

Etaugh, C. en H. Harlow, Behaviors of male and femal teachers as related to behaviors and attitudes of elementary school children. *Journal of Genetic Psychology*, 1975, *127*, 163-170.

Fennema, E., Mathematics learning and the sexes. A review. *Journal for research in Mathematics Education*, 1974, *5*, 126-139.

Ferguson, L.R. en E. Maccoby, Interpersonal correlates of differential abilities. *Child Development*, 1966, *37*, 549-571.

Fox, L.H., *The problem of Women and Mathematics*. A report to the Ford Foundation, John Hopkins University Press: 1980.

Fox, L.H., D. Tobin en L. Brody, Sex role socialisation and achievement in mathematics. In: M.A. Witting en A.C. Petersen (Eds.). *Sex-related differences in cognitive functioning*. London: Academical Press, 1979, 303-335.

Frieze, I.H., J.E. Parsons, P.B. Johnson, D.N. Ruble en G.L. Zellman, *Woman and sex-roles*. New York: Norton, 1978.

Gold, D., N. Reis en C. Berger, Male teachers and the development of nursery-school children. *Psychological Reports*, 1979, *44*, 457-458.

Haertel, G.D., H.J. Walberg, L. Junker en E.T. Pascarella, Early adolescent sex differences in science learning: Evidence from the National Assessment of Educational Progress. *American Educational Research Journal*, 1981, *18* (3), 329-341.

Hetherington, E.M., A development study of the effects of sex of the dominant parent on sex role preference, identification and imitation in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, *2*, 188-194.

Hilton, T.L. en G.W. Berglund, Sex differences in mathematics achievements. A longitudinal study. *Journal of Educational Research*, 1974, *67*, 231-237.

Kagan, J., Acquisition and significance of sex typing and sex role identification. In: M. Hoffman en L. Hoffman (Eds.), *Review of Child Development Research*, Vol. 1. New York: Russell Sage, 1964.

Kelly, A., Girls and Science: *An International Study of Sex Differences in School Science Achievement*. Stockholm: Almquist and Wiksell International, 1978.

Kelly, A., Women in science. A bibliographic review. *Durham Research Review*, 1976, *36*.

Kohlberg, L.A., A cognitive-developmental analysis of children's sex, role concepts and attitudes. In: E.E. Maccoby (Ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press, 1966.

Kohlberg, L., Stage and sequence: The cognitive – developmental approach to socialisation. In: D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialisation theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1969.

Lantz, A., A.S. West en C. Elliot, *An impact analysis of sponsored projects to increase the participation of Women in Careers in Science and Technology*. Report to the National Science Foundation, juni 1976.

Leonard, R.L., J. Freim en S. Fein, *Recruiting women to engineering careers: Description and evaluation of a summer program*. Paper presented at the 11th Annual Midwest Regional Conference of the American Society for engineering Education. Naman, Oklahoma, March, 1970.

Levine, M., *Identification of reasons why qualified women do not pursue mathematical careers*. Report to the National Science Foundation. August, 1976. NSF Grant no. GY – 4411.

Lynn, D.B.B., A note on sex differences in the development of masculine and feminine identification. *psychological Review*, 1959, *66*, 126-135.

Maccoby, E.E. (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 1966.

Maccoby, E.E. en C.N. Jacklin, *The psychology of sex differences*. Stanford: Stanford University Press, 1974.

Mischel, W., Sex-typing and socialisation. In: P. Mussen (Ed.), *Carmichal's Handbook of Child Psychology*, Vol. 2. New York: Wiley, 1970.

Nash, S.C., Sex role as a mediator of intellectual functioning. In: M.A. Wittig en A.C. Petersen, *Sex Related Differences in Cognitive Functioning*. New York: Academic Press, 1979.

Nash, S.C. en S.S. Feldman, *Responsiveness to babies. A Developmental Study*. Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development. New Orleans, L.A. March 1977.

Neale, D.C., N. Gill en W. Tismer, Relationship between attitudes towards school subjects and school achievement. *Journal of Educational Research*, 1970, *63*, 232-237.

Parsons, T., *Family Socialisations and Interaction Process*. New York: Free Press, 1955.

Pederson, D.M., M.M. Shinedling en D.L. Johnson, Effects of sex of examiner and subjects on children's quantitative test performance. In: R.K. Unger en F.L. Denmark (Ed.), *Women: Dependent or Independent variable*. New York: Psychological Dimensions, 1975.

Perry, D.G. en K. Bussey, The social learning theory of sex differences. Imitation is alive and well. *Journal of Personality and Social Psycho-*

logy, 1979, *37*, 1699-1722.
Scott, J.F., *Internalisation of Norms: A sociological theory of moral commitment*. New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1971.
Sears, R.R., L. Rau en R. Alpert, *Identification and child rearing*. Stanford: Stanford University Press, 1965.
Sells, L.W. The mathematics filter and the education of women and minorities. In: L.H. Fox, L. Brody and T. Tobin (Eds.), *Women and the Mathematical Mystique*. Baltimore: The John Hopkins University Press, 1980, 66-75.
Serbin, L.A., J.M. Connor en C.C. Citron, *Sex differentiated free play behavior: Effects of teacher modelling location and gender*. Quebec: Department of Education, 1979.
Stein, A.H. en J. Smithell, Age and sex differences in children's sex-role standards about achievement. *Developmental Psychology*, 1969, *1*, 252-259.
Steinkamp, M.W. en M.L. Maehr, Gender differences in motivational orientations toward achievement in school science: a quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 1984, *21*, (1) 39-59.
Stake, J.E. en C.R. Granger, Same-sex opposite-sex teacher model influences on science career commitment among high school students. *Journal of Educational Psychology*, 1978, *70*, (2) 180-186.
Stochard, J. en M. Johnson, *Sex Roles: Sex inequality and sex role development*. New York: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1980.
Thompson, D.C. *Increasing women in science through reshaping role perception*. Interim report to the National Science Foundation, Febr. 1976. Grant No. EPP 75 – 17942.
Unger, R.K en F.L. Denmark, (Eds.), *Women: Dependent or Independent Variable*. New York: Psychological Dimensions, 1975.
Ward, W.D. Variance of sex-role preference among boys and girls. *Psychological Reports*, 1968, *23*, 467-470.
Werf, M.P.C. van der, J. Korf en C. Clason, *De invloed van docenten op de keuze van wis- en natuurkunde door meisjes in het AVO/VWO*. Groningen: RION, 1984.

Curriculum vitae

M.P.C. van der Werf behaalde in 1979 haar doctoraal psychologie aan de R.U. Groningen. Zij is sedert 1980 werkzaam op het RION, Instituut voor Onderwijs Onderzoek Rijksuniversiteit Groningen. Zij verrichtte daar gedurende vijf jaar onderzoek naar schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs en doet daarnaast reeds enkele jaren onderzoek op het terrein van meisjes en wiskunde.

Adres: RION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen

Manuscript aanvaard 28-1-'86

Summary

Werf, M.P.C. van der. 'Female teachers as identification models for girls.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 305-314.

One resolution which is supposed to solve the problem of girls and mathematics is to appoint more female teachers in sciences. Female teachers are considered to be identification models for girls. This article examines if this supposition can be funded theoretically. Only from the social learning theory testable hypotheses about the influence of female teachers on girls can be derived. These hypotheses are not supported by empirical data.

It is concluded that female teachers are no identification model for girls without further preface. Their influence is more dependent on their attitudes and behavior toward girls than on their sex. When male teachers have the same attitudes and behavior their influence is as important as that of their female colleagues.

Naar een theorie over de beroepssocialisatie van vrouwen*

I. BONTIUS

Samenvatting

Het voortbestaan van het positieverschil tussen mannen en vrouwen binnen de betaalde arbeid kan niet volledig verklaard worden uit de keus van vrouwen of haar diplomabezit. Het sekse-verschil zèlf functioneert binnen arbeidsorganisaties als een belangrijk selectie-criterium. De vraag in dit artikel is wat mannen en vrouwen leren, onder andere in de beroepsopleidingen, zodat zij hun plaats in het heersende patroon innemen. Enkele besproken kwalificatie- en beroepssocialisatie-theorieën bieden slechts in beperkte mate aanknopingspunten voor de beantwoording van deze vraag. De conclusie van dit artikel is dat mannen en vrouwen door beroepsbeelden en een beroepsidentiteit op een zodanig verschillende wijze aangesproken worden dat zij 'als vanzelf' een verschillende loopbaan volgen. De toenemende betekenis die vrouwen toekennen aan een beroepsloopbaan brengt deze vanzelfsprekendheid aan het wankelen. Dit is een gunstige voorwaarde om de leer- en socialisatie-processen, waar sekse-specifieke beroepsbeelden en beroepsidentiteiten het resultaat van zijn, te herzien.

1 *Inleiding*

Hoewel het opleidingsniveau van vrouwen sterk is verbeterd is hun positie in de betaalde arbeid er niet in dezelfde mate op vooruit gegaan (Jaarsma, 1981). De vraag hoe dit verklaard kan worden vormt de leidraad voor dit artikel.

Een groot aantal vrouwen – met name zij die gehuwd zijn en kinderen hebben – verricht werkzaamheden buiten het circuit van de betaalde arbeid. Zij doen huishoudelijk werk en vrijwilligsterswerk (zie bijvoorbeeld Sociaal Cultureel Planbureau, 1983). Dit feit is door het debat over huishoudelijk werk pas in de zeventiger jaren in wetenschappelijke theorie-vorming betrokken. De categorie huishoudelijk werk wordt nu opgenomen in theorieën over opleiding en beroep (zie bijvoorbeeld Kraayvanger en Van Onna, 1985; Bolte en Treutner, 1983). Dit heeft tot een beter inzicht geleid in de bijdrage van vrouwen aan het geheel van de in de maatschappij verrichte arbeid. Een gevolg van deze verbreding van de opvatting over 'arbeid' is echter tevens geweest dat huishoudelijk werk als belangrijkste verklaring van het sekse-verschil binnen de betaalde arbeid zelf is gaan functioneren. De dubbele belasting (de combinatie van huishoudelijk werk en betaald werk) bijvoorbeeld, dient zo gezien als enige verklaring voor de beperkte doorstroming van vrouwen naar hogere functieniveaus. De ervaringen die vrouwen hebben mét of haar 'bestemming' vóór huishoudelijk werk is vanuit deze visie dé verklaring voor de oververtegenwoordiging van vrouwen in verzorgende en dienstverlenende beroepen.

Nu steeds meer vrouwen een beroep (willen) uitoefenen en een loopbaan ambiëren blijkt dat huishoudelijk werk niet de enige oorzaak is van hun ongelijke positie in de betaalde arbeid. Er blijken binnen arbeidsorganisaties voor vrouwen tal van drempels te zijn. Aan vrouwelijke beroepsbeoefenaren worden minder dan aan mannelijke beroepsbeoefenaren mogelijkheden geboden om hun competenties te ontwikkelen. Om inzicht te verkrijgen in het functioneren van het sekseverschil binnen de betaalde arbeid is het van belang aandacht te besteden aan de organisatie en structuur van de arbeidsorganisaties zelf en aan de beroepsopleidingen in samenhang met de sekse-specifieke socialisatie.

Dit artikel wil laten zien in hoeverre enkele theorieën over beroepskwalificatie en beroepssocialisatie het instrumentarium kunnen verschaffen om inzicht te verkrijgen in het functioneren van het sekse-verschil in

* Een eerdere versie van dit artikel is geschreven in samenwerking met M. Rikhof. Met dank aan C. van de Graaf, K. Santbergen, M. Volman, S. Grotenhuis, L. Veeken en W. Wardekker voor hun kritische commentaar.

opleiding en beroep. Door deze theorieën te confronteren met socialisatie-theorieën zoals die binnen vrouwenstudies ontwikkeld zijn willen we een aanzet geven voor een meer omvattende theorievorming met betrekking tot beroepskwalificatie en -socialisatie. Wij illustreren onze gedachtengang met voorbeelden uit vooral de verzorgende sector.

2 *Beroep en onderwijs*

Het onderwijs wordt gezien als één van de belangrijkste toeleverende instanties voor de arbeidsmarkt. Onderwijsdiploma's worden opgevat als een bepalend criterium voor positietoewijzing. In de onderwijswetenschappen is er in het laatste decennium steeds meer aandacht voor de samenhang tussen diploma-bezit en sekse. De nieuwe generatie vrouwen heeft haar onderwijsachterstand in het algemeen vormend onderwijs grotendeels ingehaald. Het bezit van diploma's van dit type onderwijs is voor mannen en vrouwen steeds meer gelijk. Er zijn echter andere ongelijkheden op de voorgrond getreden: op het terrein van het vakkenpakket en van het vervolg-beroepsonderwijs (zie Grotenhuis/Volman en Veeken/Van Eck elders in dit tijdschrift).

In het beroepsonderwijs bestaan nog steeds jongensstromen en meisjesstromen. Deze zijn in de structuur van het onderwijs verankerd. Bekend is de sekse-specifieke wijze waarop het B.O. georganiseerd is. De positie bijv. die het L.H.N.O. inneemt is problematisch omdat zij voor een onevenredig deel de diploma-inflatie te incasseren krijgt (S.E.R., 1982). Binnen beroepsopleidingen waaraan zowel jongens als meisjes deelnemen is nog steeds sprake van sekse-specifieke keuzeprocessen. Een voorbeeld is de differentiatie naar secretarieel versus bedrijfsadministratief in administratieve opleidingen. Bij recent ingerichte computeropleidingen is de toeloop groot, zowel van jongens als van meisjes. Geplaatst zijn echter in overgrote meerderheid jongens (P.C.B.B., 1985).

Vanuit een onderwijs-emancipatiebeleid proberen de overheid en het onderwijs zelf bestaande ongelijkheden te bestrijden. De idee dat het voor jongens veel belangrijker is om een beroep te leren dan voor meisjes is in z'n vanzelfsprekendheid aangetast. In tal van sectoren zijn initiatieven genomen om de beroepsopleiding voor vrouwen te verbeteren: in sectoren die traditioneel vooral door jongens bezocht worden – L.T.O., M.T.O. en H.T.O. – én in sectoren waar altijd al veel meisjes naar toe gaan, L.H.N.O., verplegende en verzorgende opleidingen, N.L.O.'s, P.A.B.O.'s, sociale academies en secretaressen-opleidingen. Een alternatieve beroepsopleidingsweg voor vrouwen komt van de grond, zoals de Alida de Jong-school, een door de F.N.V. opgerichte alternatieve opleidingsweg voor vrouwen.

3 *Positie van vrouwelijke beroepsbeoefenaren*

Steeds meer vrouwen zien huishouden en moederschap niet als hun (enige) perspectief maar willen (daarnaast) uitdrukkelijk betaalde arbeid verrichten (zie bijvoorbeeld Weeda, 1983). Gegevens uit een onderzoek naar opleidings- en beroepskeuze bevestigen de aanwezigheid van deze tendens. Häfeli (1983) heeft laten zien dat meisjes steeds meer aandacht besteden aan haar opleidings- en beroepskeuze. Zij informeren zich in het beroepskeuzeproces zelfs beter dan jongens. Terwijl vroeger het huwelijk als eerste stap naar zelfstandigheid werd ervaren, is dat nu steeds meer het beroep.

De toegenomen belangstelling van meisjes en vrouwen voor beroep en opleiding heeft vooralsnog niet geleid tot een duidelijke positieverbetering van vrouwen binnen de betaalde arbeid. Er zijn de laatste jaren steeds meer onderzoeksgegevens beschikbaar gekomen die erop wijzen dat ook drempels in de arbeidsorganisaties de ongelijke positie van vrouwen veroorzaken.

In de elektrotechniek en de metaal bijvoorbeeld worden vrouwen in veel gevallen op een lage en in de bedrijfsstructuur perspectiefloze post geplaatst. Grote groepen vrouwen werken hier op ongeschoold niveau. Jongens en mannen met dezelfde vooropleiding worden in principe geplaatst op posten waar scholing en verticale mobiliteit mogelijk en gebruikelijk zijn (Huisman, 1982). In de kantoor-, bank- en winkelsector lijkt het onderscheid in mannen- en vrouwenbanen niet zo groot. Toch zijn de banen van mannen en vrouwen in deze sector in één

opzicht niet gelijk. Vrouwen bezetten vooral de lagere functie-niveaus én een vrouwenbaan is zowel begin- als eindfunctie. Mannen zijn meer te vinden in de hogere functieniveaus én binnen dezelfde functie-niveaus hebben mannen meer carrièremogelijkheden dan vrouwen. Uit onderzoek blijkt dat dit niet alleen het gevolg is van een laag aspiratie-niveau bij vrouwen maar ook van een gericht wervings-, aanstellings- en loopbaanbeleid (De Jong, 1983).

De genoemde drempels hebben betrekking op structurele aspecten zoals de sekse-specifieke arbeidsdeling en arbeidsorganisatie. Daarnaast bestaan er belemmeringen voor vrouwen in de beroepscultuur: de manier waarop men, met name onder collega's, met elkaar omgaat. De humor, het plezier onderling en de dingen die wél of juist niet door de groep vanzelfsprekend worden gevonden, verschillen in een 'mannelijke' of 'vrouwelijke' beroepscultuur. Waarbij een 'mannelijke' beroepscultuur gekenmerkt wordt door stoerheid, prestatiegerichtheid, ambitie, kameraadschappelijkheid of concurrentie. Waar tegenover een 'vrouwelijke' beroepscultuur kenmerken heeft als gezelligheid, dienstbaarheid ten opzichte van het geheel en een bepaalde smaak wat betreft uiterlijk en kleding.

Daarnaast is er de afgelopen jaren steeds meer inzicht gekomen in de wijze waarop seksuele onderdrukking ook in de beroepspraktijk een rol speelt. Dit is één van de aspecten van de beroepscultuur. Veel vrouwen zien zich in arbeidsorganisaties geconfronteerd met ongewenste intimiteiten. Dit ondermijnt op een specifieke wijze het respect voor vrouwen en het vertrouwen in hun competenties (zie bijvoorbeeld Bervoets en Frielink, 1981; De Bruyn, 1981).

In het algemeen geldt dat vrouwen buitengesloten worden uit de 'mannelijke' beroepscultuur. Dit bemoeilijkt voor hen de toegang tot beroepen en functies. Het is de vraag of de 'vrouwelijke' beroepscultuur ook mannen buitensluit. Bijvoorbeeld in de verzorgende sector worden mannen juist binnengehaald omdat zij de sfeer zouden verbeteren en de status zouden verhogen (zie Ott, 1983).

We hebben gezien dat de bestaande positieverschillen tussen mannen en vrouwen in de betaalde arbeid niet uitsluitend toegeschreven kunnen worden aan de keuzes van vrouwen. Factoren in de arbeidsorganisaties zelf leiden vrouwen en mannen verschillende kanten op. Bij deze reproduktie van ongelijkheid speelt ook het beroepsonderwijs een belangrijke rol. De voorbeelden in de vorige paragraaf laten zien dat in het beroepsonderwijs vooruitgelopen wordt op de aan de hand van het sekse-verschil georganiseerde arbeidsdeling en beroepscultuur. In de beroepspraktijk en in de beroepsopleiding functioneert het sekse-verschil in het nadeel van vrouwen. Vrouwen beschikken weliswaar in mindere mate dan mannen over de op de arbeidsmarkt vereiste diploma's, maar als ze wel over die diploma's beschikken ontmoeten ze weer andere belemmeringen in de arbeidssituatie. Niet alleen de aard van de activiteiten en de daarvoor benodigde kennis en kunde geven de doorslag bij positietoewijzing in arbeidsorganisaties. Het sekseverschil zelf functioneert als een belangrijk selectiecriterium, dat wil zeggen vrouwen met gelijke opleiding en ervaring als mannen krijgen toch minder scholings- en promotiemogelijkheden.

Hoe verloopt het proces waarin de beroepsbeoefenaren op een zodanige manier toegerust worden dat zij in het heersende patroon passen? Individuen – mannen en vrouwen – maken daartoe leer- en socialisatieprocessen door. Hoe kan het positieverschil verklaard worden uit hetgeen mannen en vrouwen leren? Wat kunnen we daarover meer zeggen dan wanneer we op diploma's en vakkenpakketten wijzen? Wat zeggen theorieën die zich bezighouden met het resultaat van beroepsgerichte leerprocessen hierover, met name kwalificatie-theorieën en beroepssocialisatie-theorieën? Verklaren zij waarom mannen en vrouwen verschillende dingen leren voor hun latere beroepsuitoefening? In dit artikel gaan we op zoek naar een antwoord op deze vragen.

4 *De smalle kwalificatie*

In de onderwijssociologie wordt het kwalificatie-begrip gebruikt om te beschrijven wat (toekomstige) beroepsbeoefenaren zouden moeten beheersen voor het uitoefenen van bepaalde functies. Kwalificaties worden opgevat als het produkt van onder-

wijsleerprocessen, die in een bepaalde mate zijn afgestemd op de vereisten van arbeidsorganisaties.

In de zeventiger jaren overheerste de zogenaamde smalle kwalificatie-theorie (zie bijvoorbeeld Vlaskamp en Hövels, 1979). Kwalificaties worden in deze benadering omschreven aan de hand van twee dimensies: kennis en vaardigheden. Deze opvatting gaat er vanuit dat de invulling van arbeidstaken rechtstreeks afgeleid wordt uit de technologie en dat hier de gevraagde kwalificaties op gebaseerd zijn. Het beroepsonderwijs is in deze visie de belangrijkste instantie waar vereiste kwalificaties aangeleerd worden in de vorm van schoolse kennis en vaardigheden. De beide dimensies van het smalle kwalificatie-begrip lopen parallel met doelstellingen waar het onderwijs zich volgens deze benadering toe dient te beperken: kennis en vaardigheden.

De verklarende waarde van het smalle kwalificatie-begrip voor het positieverschil tussen mannelijke en vrouwelijke beroepsbeoefenaren is beperkt. Impliciet maakt de smalle kwalificatie-theorie een tweedeling in 'harde' beroepen en 'zachte' beroepen. Het smalle kwalificatie-begrip is vooral toegepast in de 'harde' beroepen. Vooral technische kennis en vaardigheden en van de natuurwetenschappen afgeleide vereisten zijn binnen deze theorie (h)erkend.

De tweedeling 'harde' en 'zachte' beroepen wordt in het algemeen geassocieerd met een andere tweedeling: namelijk die tussen 'mannelijk' en 'vrouwelijk'. Zo ook in onderwijssociologische theorievorming over het smalle kwalificatie-begrip. 'Harde' beroepen en mannelijke beroepsbeoefenaren valt veel meer positieve waardering ten deel dan 'zachte' beroepen en vrouwelijke beroepsbeoefenaren. De eenzijdige aandacht van de smalle kwalificatiebenadering voor 'harde' beroepen en mannelijke beroepsbeoefenaren is niet zozeer het resultaat van een doelgerichte keuze maar veel meer van een min of meer impliciete ideologie die gebaseerd is op beelden over 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid'.

Indien het smalle kwalificatie-begrip wordt toegepast op beroepen buiten de technische sfeer, bijvoorbeeld op verzorgende en verplegende beroepen, dan vallen essentiële vereisten van deze beroepen buiten het beeld. Huishoudelijk werk en medisch-technische handelingen worden wel herkend maar voor deze beroepen essentiële kwalificatievereisten als warmte en empathie niet (Holling en Bammé, 1979). Voor para-medische kennis staat vast dat het geleerd moet worden. Het is inmiddels ook vrij algemeen geaccepteerd dat huishoudelijk werk in grote verzorgingsinstellingen voorbereiding in de zin van beroepsopleiding vereist. Ten aanzien van de voor deze beroepen vereiste zorgzaamheid staat niet het leren van kennis en vaardigheden voorop maar het ontwikkelen van een bepaalde houding. Met behulp van het smalle kwalificatie-begrip is het echter niet mogelijk dit aspect in de analyse te betrekken. Daarbinnen wordt zorgzaamheid veelal automatisch gezien als een 'vrouwelijke' eigenschap in plaats van als onderdeel van de kwalificatie waarvoor opleiding vereist is. De beeldvorming over 'zachte beroepen' en 'vrouwelijkheid' impliceert een negatieve waardering van onder andere verzorgende beroepen en de daar werkzame vrouwelijke beroepsbeoefenaren.

We zullen in de volgende paragraaf nagaan in hoeverre een verbreed kwalificatiebegrip meer inzicht verschaft.

5 *Van smalle naar brede kwalificatie*

Door ontwikkelingen op de arbeidsmarkt en in arbeidsorganisaties is kritiek op de smalle kwalificatie-theorie in een stroomversnelling gekomen. De kwantitatieve en kwalitatieve discrepantie tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt is in de smalle theorie nauwelijks voorzien. Reflectie op dit verschijnsel heeft onder andere geleid tot een verbreding van het kwalificatie-begrip. Er worden niet meer uitsluitend kennis en vaardigheden onderscheiden maar ook sociaal-normatieve en motivationele aspecten. Het verbrede kwalificatie-begrip wordt omschreven als: het geheel van kennis, vaardigheden en *houdingen* dat arbeidskrachten in staat stelt om uiteenlopende arbeidsprestaties te leveren (Van Hoof en Dronkers, 1981).

Binnen de brede kwalificatie-theorie neemt het onderwijs een centrale plaats in, maar de relatie tussen onderwijs en arbeid wordt minder eenvoudig voorgesteld dan bij de smalle theorie. Discrepanties in de aan-

sluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt/-organisatie kunnen volgens de brede benadering niet volledig via het onderwijs opgelost worden. Dit geldt zowel voor discrepanties in de kwantitatieve sfeer (werkgelegenheid) als in de kwalitatieve sfeer (de inhoud van de kwalificaties).

De brede kwalificatie-theorie heeft meer oog dan de smalle theorie voor de sociale aspecten van de arbeidsorganisatie en de daaruit voortkomende vereisten. Vanuit de brede benadering is bepleit om in het onderwijs naast kennis en vaardigheden aandacht te besteden aan de vereiste beroepshouding. Dit laatste heeft onder andere geresulteerd in een toenemende aandacht voor buitenschools leren.

In hoeverre geeft de brede kwalificatietheorie zich rekenschap van het positieverschil tussen mannelijke en vrouwelijke beroepsbeoefenaren?

Onderzoek naar de sociaal-normatieve kwalificatie-elementen houdt zich vooral met middelbare en hogere functies bezig (Van Hoof en Dronkers, 1981). Dit zijn in meerderheid 'mannenbanen'. Inhoudelijk is er veel aandacht voor autonomie, creativiteit, innovatief vermogen en dergelijke. Voor zover de lagere functie-niveaus onder de loep genomen worden is aandacht besteed aan sociaal-normatieve aspecten als vakbondsbewustzijn, disciplinering en flexibiliteit. Deze zijn vooral ontleend aan het beroepsbeeld van de vakman.

Er blijkt uit onderzoek een eenzijdige aandacht voor de sociaal-normatieve kwalificaties van mannelijke beroepsbeoefenaren c.q. voor functies die overwegend door mannen bezet worden. Vrouwelijke beroepsbeoefenaren, dan wel functies die vooral door vrouwen bezet worden zijn voorzover ons bekend niet onderzocht. Dit impliceert tevens dat de consequenties niet onderzocht zijn van de breed opgevatte kwalificering voor het positieverschil tussen mannen en vrouwen.

Met de verbreding van het kwalificatiebegrip wordt in het denken over selectie en allocatie van arbeidskrachten een psychologische dimensie betrokken. Parallel hiermee worden in arbeidsorganisaties sociaalpsychologische selectiecriteria meer expliciet toegepast dan in het verleden (Windolf, 1981). De eenzijdige aandacht voor sociaalnormatieve kwalificaties van mannelijke beroepsbeoefenaren kan aanleiding zijn tot een invulling van de psychologische dimensie op basis van het sekse-verschil. Begrippen als autonomie en creativiteit lijken sekse-neutraal maar in het gebruik krijgen ze een 'mannelijke' connotatie. Psychologische verschillen, die aan mannen òf aan vrouwen toegeschreven worden, komen juist nu op de voorgrond te staan, nu het opleidingsverschil tussen mannen en vrouwen gaat verdwijnen. De psychologische verschillen kunnen in plaats van diploma's gaan dienen voor seksespecifieke selectie en allocatie van arbeidskrachten.

In het beroepsonderwijs is het brede kwalificatie-begrip toegepast bij het opstellen van leerplannen (onder andere in K.M.B.O. en leerlingwezen). Hierbij worden in een beroepenanalyse de in de beroepspraktijk vereiste kennis, vaardigheden en houdingen beschreven. Vanuit een beroepenanalyse wordt een beroepsprofiel opgesteld dat als basis dient voor het ontwikkelen van het leerplan. In K.M.B.O. en leerlingwezen is deze procedure gevolgd voor beroepen in de technische, in de dienstverlenende en in de verzorgende sector. Geprobeerd is de beroepsprofielen voor de dienstverlenende en verzorgende sector in sekse-neutrale termen weer te geven. Waar vroeger sprake was van 'helpster' staat nu 'helpende'; secretaresse wordt secretarieel-medewerkende enzovoort. Dit verandert weinig aan het gegeven dat in opleiding en beroepspraktijk bepaalde taken en vereisten nog steeds aan mannen gekoppeld worden en andere aan vrouwen. De brede kwalificatie-theorie gaat er aan voorbij dat het positieverschil tussen mannen en vrouwen samenhangt met kwalificatieprocessen.

In de vorige paragraaf bleek dat het smalle kwalificatie-begrip te veel aan de oppervlakte bleef om het positieverschil te verklaren. Het brede kwalificatie-begrip biedt in principe meer mogelijkheden omdat het meer dimensies beslaat van de beroepssituatie en het functioneren van de beroepsbeoefenaren daarin. Vereisten voor de specifieke beroepsverrichtingen en voor het functioneren in de beroepscultuur en in de arbeidsdeling kunnen in de analyse betrokken worden.

Hierbij moet echter *wel* een kanttekening geplaatst worden. In de vorige paragraaf bleek dat het positieverschil medebepaald

wordt door ideologische aspecten die beelden produceren over 'harde' en 'zachte' beroepen in relatie tot 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid'. Ook de brede kwalificatietheorie is hier niet vrij van. Hoewel de brede kwalificatie-theorie omvattender is dan de smalle theorie, richt men zich ook in de brede traditie vooral op binnen opleidingen (inclusief stages) te formuleren doelstellingen op het gebied van kennis, vaardigheden en houdingen. De aangehaalde beroepenanalyses die verricht worden om leerplannen op te stellen zijn hier een goed voorbeeld van. De brede kwalificatie-benadering zou voordat ze vereisten in onderwijsdoelstellingen vertaalt, op een rij dienen te zetten welke impliciete kwalificatie-eisen in de arbeidssituatie gesteld worden die samenhangen met het sekseverschil. Wij willen onderzoeken in hoeverre de verschillende beroepen een beroepsbeeld kennen en welke rol het sekseverschil speelt in het geheel van vanzelfsprekendheden van het beroepsbeeld. In het geheel van vanzelfsprekendheden over arbeidsdeling, beroepscultuur en specifieke beroepsverrichtingen functioneert het sekseverschil als een belangrijk waarderingscriterium waarbij 'mannelijk' verschijnt als een positieve pool en 'vrouwelijk' als een negatieve pool.

In de verzorging en de verpleging lijken de negatieve implicaties van het beroepsbeeld een duidelijke begripsvorming over essentiële beroepsvereisten in de weg te staan.

In een cultuur-sociologische studie van Van Gemert en Spijker (1982) over het verplegende en verzorgende beroep blijkt dat er zich rond 'zorg' allerlei problemen voordoen zowel in het beroep als in de opleiding. Als gevolg van arbeidsdeling, functiedifferentiatie en hiërarchisering in de gezondheidszorg hebben verpleegkundigen, verzorgenden en helpenden hun intrede gedaan (Eggenhuizen, 1983). Aanvankelijk geïntegreerde zorgactiviteiten zijn steeds meer naast en onder elkaar komen te staan. 'Zorg' wordt vooral gezien als een taak voor de lagere functieniveaus. Dit zijn de functies waarin vooral vrouwen werkzaam zijn. Van Gemert en Spijker signaleren een ambivalent beeld ten aanzien van 'zorg' in de maatschappij: de verpleegster als liefdevolle moeder én als sloof. Er is onduidelijkheid ontstaan over hetgeen onder 'zorg' en vooral de niet-huishoudelijke component ervan – zorgzaamheid – verstaan moet worden. Van Gemert en Spijker spreken zelfs van de 'identiteitscrisis van de verpleegkunde'.

Er zijn (maatschappelijk) verschillende aanzetten om het vacuüm rondom 'zorgzaamheid' op te vullen. Vanuit de sociale wetenschappen wordt 'zorg' opgevat als agogische begeleiding. Het schoolvak 'omgangskunde' lijkt hier een resultaat van te zijn. Vanuit een politiek-institutionele invalshoek wordt door mantelzorg en vrijwilligsterswerk – niet meer als roeping van vrouwen, maar feitelijk wel als taak van vrouwen – in de behoefte aan zorgzaamheid voorzien. Vanuit wat wel de alternatieve hulpverlening genoemd wordt is in praatgroepen, cocounseling en dergelijke warmte en empathie op de voorgrond geplaatst.

De onduidelijkheid rondom 'zorgzaamheid' strekt zich ook uit naar de opleidingen. Hoe hoger een verpleegkundige opgeleid is hoe verder hij/zij van 'zorg' afstaat. Een zorgzame beroepshouding wordt niet alleen geleerd door kennis en vaardigheden. Er vinden tevens morele en affectieve leerprocessen plaats (Gilligan, 1985). Hoe de opleidingen bijdragen aan deze gecompliceerde leerprocessen is niet eenvoudig aan te geven. Aan de hand van hetgeen geleerd wordt via het formele leerplan van de opleiding kan niet verklaard worden waarom zorgzame taken vooral bij vrouwen terecht komen. Expliciet of impliciet wordt er echter nog vaak vanuit gegaan dat de toekomstige vrouwelijke beroepsbeoefenaren een zorgzame houding in zich hebben. Deze aanname heeft wanneer ze functioneert binnen de beroepsopleidingen als consequentie dat zorgzaamheid niet geleerd wordt maar uitsluitend gekanaliseerd of gepolijst.

6 *Beroepssocialisatie en zelfbeeld*

Om inzicht te krijgen in de verschillende kwalificatie-aspecten (zowel de expliciet vereiste als de ideologische) is het van belang terug te gaan naar socialisatie-processen. Niet om dit als verklaring op zich te gebruiken maar om te laten zien hoe zij binnen de beroepspraktijk mede allerlei verschillen verklaren.

In recente theorievorming over beroepsge-

richte leerprocessen is een tendens zichtbaar om kwalificatie en socialisatie niet meer scherp tegenover elkaar te plaatsen. De invloed van sociaal-psychologische ontwikkelingsfactoren wordt onderkend (Kraayvanger, 1985).

Windolf (1981) stelt in zijn theorie het begrip 'beroepssocialisatie' zelfs centraal in plaats van 'beroepskwalificatie'.

Beroepssocialisatie omvat bij Windolf de socialisatie vóór en dóór het beroep. De belangrijkste socialiserende instanties vóór het beroep zijn het gezin en het onderwijs. Socialisatie dóór het beroep vindt plaats tijdens de beroepsloopbaan in de arbeidsorganisatie zelf. In deze opvatting is de socialisatie niet voltooid met de adolescentie maar wordt gedurende het gehele leven voortgezet.

Gedurende de beroepsloopbaan wordt op basis van eenmaal ingezette leer- en socialisatie-processen bijgeleerd óf er is sprake van vérleren. Volgens deze theorie blijven vooral degenen in de hogere functies 'leren' in het beroep. In de lagere echelons is veeleer sprake van vérleren: een terugval vanuit een reeds bereikt ontwikkelingspeil op een lager niveau.

De leerprocessen vóór en dóór het beroep zijn volgens Windolf te onderscheiden in drie dimensies: een cognitieve, een psychodynamische en een morele dimensie. Zij worden theoretisch geïntegreerd in het begrip 'beroepshabitus'. De wijze waarop geleerd wordt verschilt voor elk van de drie genoemde dimensies.

De beroepssocialisatie-benadering biedt de mogelijkheid een relatie te leggen tussen de wijze waarop in het beroep en in de daaraan voorafgaande socialisatie het sekseverschil functioneert. De theorie van de beroepssocialisatie stelt dat de beroepsloopbaan het resultaat is van de volgende drie factoren: het milieu van herkomst inclusief de schoolloopbaan, de kansen die de beroepsbeoefenaar vanuit de arbeidsorganisatie geboden worden en de ontwikkeling van de persoonlijkheid, met name het zelfbeeld van de beroepsbeoefenaar. Wij willen nu verder nagaan welke betekenis het zelfbeeld heeft voor de verschillen in de positie-toewijzing aan mannen en vrouwen in de arbeidsorganisaties.

Windolf ziet het beroep, na de adolescentie, waarin de seksuele identiteit tot stand komt, als het belangrijkste identiteitsproducerende principe in de huidige maatschappij. We vragen ons af wat de functie is van het sekse-verschil bij het tot stand komen van een beroepsidentiteit en wat de betekenis van deze beroepsidentiteit is voor de beroepsloopbaan.

Het begrip zelfbeeld verwijst naar een intern beeld dat het individu van zichzelf construeert. Het zelfbeeld heeft een affectieve lading. De constructies die het individu van zichzelf maakt zijn gerelateerd aan externe verwachtingen én aan interne verlangens (Windolf, 1981, p. 52 e.v.). Mensen identificeren zich met personen en zaken uit hun omgeving. Vanuit de sociale omgeving wordt het individu een identiteit opgelegd. Het begrip 'identiteit' drukt de dialectische verhouding uit tussen sociale structuren en de psychische realiteit. Het individu herkent de eigen identiteit in maatschappelijk gedefinieerde termen en deze termen worden realiteit door zijn/haar maatschappelijk leven (Berger, 1966). Identificaties zijn het produkt van aanspreken en aangesproken worden (Abma, 1977).

Windolf koppelt het begrip 'beroepsidentiteit' zonder meer aan mannen: bij hen is deze maatschappelijk belangrijke identiteit aanwezig. Volgens Windolf hebben vrouwen in het algemeen geen beroepsidentiteit maar ontlenen zij hun identiteit bijvoorbeeld aan uiterlijke schoonheid en aan het moederschap (o.c. p. 54).

Beroepsidentiteit gaat zoals Windolf deze benadert functioneren als 'mannelijke' ideaalbeeld. Volgens deze visie brengen onzekerheden in de arbeidssituatie bij mannen met hun beroepsidentiteit tevens hun zelfbeeld 'als man' in gevaar en dit leidt tot psychische instabiliteit (zie ook Heinz, 1980). Windolf verklaart niet hoe en waarom dit zo functioneert. Binnen zijn theorie vallen beroepsidentiteit en een 'mannelijk' zelfbeeld met elkaar samen. Als we de functie van het sekse-verschil bij het ontstaan van beroepsidentiteiten willen onderzoeken, dienen het begrip beroepsidentiteit en een opvatting over 'mannelijke' of 'vrouwelijke' zelfbeelden juist uit elkaar gerafeld te worden.

De gewijzigde omstandigheden (meer vrouwen verrichten betaalde arbeid) en de gewijzigde opvattingen over het sekseverschil (andere rolverdeling) zijn een stimulans geweest om anders te gaan denken over

de relatie beroepsidentiteit/'mannelijkheid'.

Beck-Gernsheim (1983) is van mening dat zowel mannen als vrouwen een 'mannelijke' beroepsidentiteit kunnen verwerven. Zij meent dat vrouwen pas de beschikking krijgen over een identiteit als zij zich losmaken van het gezin of andere typisch vrouwelijke activiteiten. Traditioneel levende vrouwen hebben in deze visie een surrogaat-identiteit. Mannen hebben een 'echte' zelfbepaalde identiteit. Deelname aan beroepsarbeid biedt vrouwen volgens deze zienswijze een perspectief om de identiteitsloosheid af te leggen.

Deze benadering gaat er ten onrechte vanuit dat de intrede van vrouwen in arbeid en beroep haar als vanzelf de mogelijkheid biedt afhankelijkheid af te leggen, onder andere door zich een identiteit-naar-mannelijk-model te verwerven. Dit laat een denken in het verschil 'mannelijk' 'vrouwelijk' onaangetast. Juist de grote betekenis die op allerlei terreinen aan dit verschil toegekend wordt plaatst vrouwen in een onmogelijke positie. Huisman (1984) wijst erop dat vrouwen zich in hun beroep geconfronteerd kunnen zien met een dubbele binding. 'Aan de ene kant moeten vrouwen een wel erg hoge prijs betalen als ze zo 'mans' mogelijk proberen te zijn: in de ogen van anderen en wellicht ook van zichzelf verliezen ze hun identiteit als vrouw. Laten ze zich daarentegen voorstaan op hun vrouwelijkheid, dan valt hen slechts minachting en geringschatting als mens ten deel." (o.c. p. 55). De eenduidige koppeling tussen beroepsidentiteit en 'mannelijkheid' is een erfenis uit een periode waarin de arbeidsdeling tussen mannen en vrouwen bijna volledig parallel liep met het verschil tussen betaalde en onbetaalde arbeid. Vrouwen geven nu meer en meer een belangrijke plaats in hun leven aan beroepsuitoefening. De lijnen van verschil lopen niet (meer) zo eenduidig tussen enerzijds mannen als groep en anderzijds vrouwen als groep.

7 *Vrouwelijke ambivalenties en beroep*

Als tegenhanger van het denken over een 'mannelijke' beroepsidentiteit kunnen theorieën opgevat worden die de nadruk leggen op ambivalenties in het zelfbeeld van vrouwen.

Chodorow (1980) heeft laten zien dat vrouwen in hun socialisatie binnen het kerngezin een relationele gerichtheid ontwikkelen, die hun zelfbeeld bepaalt. Zij toont aan dat een 'zorgzame' houding niet voortkomt uit een 'vrouwelijke' natuur maar het produkt is van een socialisatie tot vrouw. De eisen van de sociale omgeving en de relationele gerichtheid resulteren er in samenhang met elkaar in dat zorgzaamheid de zorg van vrouwen wordt. De relationele gerichtheid van vrouwen noemt zij ambivalent. Het is geen eenduidig kenmerk van de persoon maar de verzorgende/moederende gerichtheid én een gevoel van grensvervaging en innerlijke leegte horen onlosmakelijk bij elkaar.

Wat is de betekenis van een aldus opgevat 'vrouwelijk' zelfbeeld in de context van een beroep, bijvoorbeeld een verzorgend beroep? Uit een onderzoek in K.M.B.O.-opleidingen voor verzorgende beroepen blijkt dat sommige meisjes een sterke motivatie en inzet tonen. Zij wekken de indruk dat ze van verzorgen verwachten iets voor iemand anders te kunnen betekenen. Het zorgend bezig zijn is voor hen een persoonlijke behoefte. Zij hebben een sterke betrokkenheid die voor henzelf soms verwarrend is (Bontius, 1984). Bij deze toekomstige vrouwelijke beroepsbeoefenaren is vooral sprake van identificatie met de bejaarden en zieken voor wie ze gaan werken. Zorgzaamheid als 'vrouwelijk' zelfbeeld functioneert op een zodanige wijze dat de identificaties binnen het beroep veel overeenkomst tonen met de identificaties in de zogenaamde privé-sfeer met degenen die je nastaan. Het 'vrouwelijk' zelfbeeld lijkt te wringen met identificaties met het beroep áls beroep.

Vanuit de analyse van Chodorow moeten we dit vooral verklaren vanuit de vroegkinderlijke ontwikkeling. De verdere socialisatie valt er buiten. Wij zijn van mening dat de beroepssocialisatie – in navolging van Windolf (1981) – veel breder opgevat dient te worden: zowel de socialisatie vóór als de socialisatie dóór het beroep moeten erbij betrokken worden. In de verzorgende sector bijvoorbeeld, vindt in de beroepsopleiding als laatste fase van de socialisatie vóór het beroep, reeds selectie van geschikte vrouwelijke beroepsbeoefenaren plaats. In de opleiding wordt meisjes een beroepshouding bijgebracht die hen instaat en bereid maakt

'zorgzaamheid' als 'vrouwelijk' zelfbeeld te zien als basis voor identificatie met het beroep.

Hoe het zelfbeeld en de beroepsidentiteit zich bij vrouwen tot elkaar verhouden is mede het resultaat van de wijze waarop zij in de beroepssituatie en in de -opleiding aangesproken worden. Wij gaan er vanuit dat er geen sprake is van een door natuur of socialisatie geproduceerd absoluut verschil tussen hetgeen mannen als groep kennen en kunnen en hetgeen vrouwen kennen en kunnen. De vroegkinderlijke socialisatie en de puberteit resulteren weliswaar in bepaalde overeenkomsten in de persoonlijkheidsstructuur van vrouwen maar er zijn tevens vele verschillen tussen hen onderling.

De omschrijving van de 'vrouwelijke' persoonlijkheidsstructuur als ambivalente zorgzaamheid houdt het risico in zich dat de theorie als norm gaat werken. Vroeger werd er over de zorgzaamheid van vrouwen geschreven in termen van roeping en natuur. Nu wordt erover geschreven in termen van sociologische of psychologische ambivalenties. De functie van het begrip ambivalenties als beschrijvende categorie dreigt te verschuiven naar een functie als ideaalbeeld. Het negatieve ideaalbeeld van de zich wegcijferende vrouw (zie bijvoorbeeld Lammers, 1985). Het 'vrouwelijke' verschijnt als het negatieve waar tegenover het 'mannelijke' staat als het positieve. Dit is typerend voor een veel algemenere manier van denken over vrouwen. Zij wordt gezien als het tekort: het gebrek aan man-zijn, het tekort aan abstractievermogen, tekort aan creativiteit (zie bijvoorbeeld Brügman, 1983). Het probleem is niet zozeer dat er verschillen bestaan maar dat aan bepaalde verschillen een hiërarchische betekenis wordt toegekend. Het sekseverschil functioneert als zodanig. Vrouwen wordt steeds voorgehouden dat ze anders én minder zijn. Een perspectief om hieraan te ontsnappen zien wij vooral in het van elkaar loskoppelen van beroepsidentiteit en sekseidentiteit. Kenmerkend voor de 'mannelijke' beroepsidentiteit is onder andere een bepaalde eenzijdigheid en ongedifferentieerdheid in die zin dat het beroep alle andere levenssferen overschaduwt. Hier tegenover staat een beroepsidentiteit van iemand voor wie het beroep wel belangrijk is maar niet het enig belangrijke.

8 *Tot slot*

In dit artikel is onderzocht op welke wijze het verschil in positie tussen mannen en vrouwen binnen de betaalde arbeid samenhangt met hetgeen zij verwerven middels 'leren'. Er is aandacht besteed aan de kwalificaties, die arbeidsorganisaties vereisen, aan het beroepsonderwijs en aan de socialisatie van de beroepsbeoefenaren. In de besproken theorieën blijkt weinig tot geen aandacht te bestaan voor beroepen in de dienstverlenende en verzorgende sector én voor vrouwelijke beroepsbeoefenaren. Deze theorievorming is eenzijdig georiënteerd op beroepen die overwegend door mannen uitgeoefend worden, waardoor zijn bijdrage aan de verklaring van het positieverschil uiterst beperkt is. De zogenaamde kwalificatie-theorie wordt gekenmerkt door vooringenomenheid ten opzichte van beroepen in de dienstverlenende en verzorgende sector. Impliciet maakt zij een onderscheid in harde en zachte beroepen, verbonden met connotaties van 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid'. Het eerste vertegenwoordigt een positieve pool in het denken, het tweede een negatieve. De zogenaamde brede kwalificatie-theorie betrekt houdingsaspecten in de analyse. Deze theorie is daarom meer geschikt om bijvoorbeeld beroepen in de verzorgende sector te analyseren. Toch blijft ook deze benadering teveel aan de oppervlakte. Ze gaat namelijk voorbij aan het beroepsbeeld dat aan beroepen ten grondslag ligt. In het beroepsbeeld hebben beelden over 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid' een bepalende plaats.

Wij zijn van mening dat onderzoek naar 'beroepsbeelden' meer inzicht kan verschaffen in de samenhang tussen het positieverschil en hetgeen mannen en vrouwen leren, dan met de besproken theorieën mogelijk blijkt. Met het begrip beroepsbeeld bekijken we de onderhavige problematiek vanuit een arbeid-sociologische invalshoek.

De theorie van de beroepssocialisatie legt het accent op de socialisatie van de beroepsbeoefenaren. De mate waarin beroepsbeoefenaren 'leren' hangt onder andere af van hun beroepsidentiteit. Het begrip beroepsidentiteit valt in de aangehaalde theorie samen met een 'mannelijk' zelfbeeld. De wijze waarop vrouwen zich tot 'beroepsidentiteit' verhouden wordt slechts oppervlakkig aan-

gestipt en niet nader onderzocht. Opvattingen vanuit vrouwenstudies maken duidelijk, dat een 'vrouwelijk' zelfbeeld opgevat als ambivalente zorgzaamheid, op een zodanige wijze functioneert dat een verbinding met 'beroepsidentiteit' nauwelijks mogelijk is. Een dergelijk vrouwelijk zelfbeeld leidt slechts tot een beperkte identificatie met het beroep. Wij pleiten voor een opvatting over beroepsidentiteit waarin deze wordt losgekoppeld van het sekse-verschil. Beroepsidentiteiten verdienen vanuit dat perspectief nader onderzoek. In de beroepsopleiding en tijdens de beroepsuitoefening verwerven mannen en vrouwen, in samenhang met de kennis en vaardigheden, die hun neerslag vinden in een diploma, een bepaald beroepsbeeld en een beroepsidentiteit. Beroepsbeeld en beroepsidentiteit dienen nader onderzocht te worden. Verwacht mag worden dat dit het inzicht in de samenhang tussen het positieverschil in de betaalde arbeid en hetgeen mannen en vrouwen leren zal verdiepen. Welke zijn de beroepsbeelden van de diverse beroepen? Hoe ziet de beroepsidentiteit van verschillende beroepsbeoefenaren eruit? Welke leer- en socialisatie-processen maken mannen en vrouwen door bij het verwerven van een beroepsbeeld en een beroepsidentiteit? Welke consequenties hebben die leer- en socialisatie-processen voor hun beroepsloopbaan? Welke rol speelt het beroepsonderwijs hierbij?

De voorhanden theorieën over beroepskwalificatie en beroepssocialisatie worden alle gekenmerkt door een 'mannelijke' norm. Nader onderzoek naar beroepsbeelden en beroepsidentiteit zou deze ideologische preoccupatie verder dienen te expliciteren. Beroepen in de verzorging en dienstverlening én vrouwelijke beroepsbeoefenaren zouden op zichzelf onderzocht dienen te worden, zonder dat zij al meteen in een ondergeschikte/tweederangs verhouding worden gezien tot technische beroepen en mannelijke beroepsbeoefenaren.

Literatuur

Abma, R., (red.), Seminar Althusser, *De marxistische filosofie en haar verhouding tot Spinoza, Bachelard en Lacan*. Nijmegen: Sun, 1977.

Beck-Gernsheim, E., Vom "dasein für andere" zum Anspruch auf ein Stück "eigenes Leben". *Soziale Welt 34*, 1983, nr. 3, p. 307 e.v.

Berger, P., Identity as a problem in the sociology of knowledge. *Archiv. europ. Sociol.*, 1966, *VII*, p. 105 e.v.

Bervoets, L. & T. Frielink, Op zoek naar de relatie tussen arbeidsdeling naar sekse en vrouwenonderdrukking. *Tijdschrift voor vrouwenstudies nr. 5*, 1981, p. 30 e.v.

Bontius, I., Opleiden tot verzorgen. *Tijdschrift voor vrouwenstudies nr. 17*, 1984. p. 56 e.v.

Bolte, K.M. & E. Treutner, *Subjektorientierte Arbeits- und Berufssoziologie*. München: 1983.

Brügman, M., Passie, spel en deconstructie, over psychoanalyse en écriture féminine. *Crisis 12*, 1983, p. 5 e.v.

Bruyn, J. de, Seksisme op de werkplek. *Tijdschrift voor vrouwenstudies nr. 6*, 1981, p. 135 e.v.

Chodorow, N., *Waarom vrouwen moederen*. Psycho-analyse en de maatschappelijke verschillen tussen vrouwen en mannen, Amsterdam: SARA, 1980.

Eggenhuizen, E., Een zwaar maar boeiend beroep, UVA, ISVOK-uitgave, Amsterdam: 1983.

Van Gemert, V. & T. Spijker, *Verdichtsel en werkelijkheid*. Een verkennende studie van de ambivalentie ten opzichte van zorgen en verzorgen in de verpleging. Lochem: De Tijdstroom, 1982.

Gilligan, C., *Een ander geluid*, vrouwelijke psychologie in theorie en praktijk, Amsterdam: Bert Bakker, 1985.

Haefeli, K., *Die Berufsfindung von Mädchen: Zwischen Familie und Beruf*, Bern: Lang, 1983.

HBO-raad, Studentes op stage. In: *HBO-raad-info, special 8*, september 1983, Staatsuitgeverij, Den Haag.

Heinz, W.R., Berufliche Sozialisation. In: K. Hurrelman und D. Ulich (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisations-forschung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1980, p. 499 e.v.

Holling, E. & A. Bammé, Qualifikation und Persönlichkeit (ein Versuch zur Systematisierung offener Fragen in der Qualifikationsforschung). *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, Heft 1, 1979.

Hoof, J.J. van & J. Dronkers, *Onderwijs en arbeidsmarkt*. Een verkenning van de relaties tussen onderwijs, arbeidsmarkt en arbeidssysteem. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980.

Huisman, J., Vrouwen in mannenberoepen. *Intermediair*, november 1982.

Huisman, J., Vrouwen en de verzorgingsstaat. In: *Vrouwen en maatschappij*. De rol van vrouwen in de opbouw van cultuur en samenleving. Baarn: Ambo, 1984, p. 42 e.v.

Jaarsma R., Y. Leeman & E. van Eck, *Wordt Marie er ook wijzer van ?* Een nadere analyse van een aantal projecten en maatregelen gericht op het verbeteren van de arbeidsmarktpositie van vrouwen en meisjes. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, 1981.

Jong, A. de, *Gelijke behandeling van het personeelsbeleid*. Rotterdam: Erasmusuniversiteit, 1983.
Kraayvanger, G., Verandering in de arbeid en persoonlijkheidsontwikkeling. In: G. Kraayvanger en B. van Onna, *Arbeid en leren, bijdragen tot de volwasseneneducatie*. Baarn: Nelissen, 1985.
Kraayvanger, G & B. van Onna, *Arbeid en leren, bijdragen tot de volwasseneneducatie*. Baarn: Nelissen 1985.
Lammers, S., Het zit dieper, vrouwenstudies en de theorie van Nancy Chodorow. *Tijdschrift voor vrouwenstudies nr. 22*, 1985, p. 173 e.v.
Ott. M., *Assepoesters en Kroonprinsen*. Amsterdam: SUA, 1985.
PCBB, *Rapport 1*, verslag startfase ISI-project, oktober 1985.
Rich, A., *Uit vrouwen geboren*. Amsterdam: SARA 1979.
Rijk, T. de, Positieve actie, naar vergroting van kansen voor vrouwen. *Zeggenschap nr. 16*, februari 1985.
SCP, *Sociale Atlas van de vrouw*, Rijswijk: 1983.
SER, *Schoolverlaters op de Groningse arbeidsmarkt*, Groningen: 1982.
Vlaskamp, F. & B. Hövels, *Onderwijs en arbeidsmarkt*, aansluitingsonderzoek, Nijmegen: ITS, 1979.
Weeda, C., *Van huwelijk tot echtscheiding, een regenboog aan ervaringsleren*. Wageningen: De Landbouw Hogeschool, 1983.
Windolf, P., *Berufliche Sozialisation, zur Produktion der beruflichten Habitus*. Stuttgart: Enke, 1981.

Curriculum vitae

I. Bontius (1949) studeerde andragogie aan de Universiteit van Amsterdam. Zij verrichtte bij het ITS te Nijmegen onderzoek naar de beroepsopleiding voor meisjes. Zij is op dit moment werkzaam als onderwijskundige bij het COBO te Utrecht, waar zij betrokken is bij de begeleiding van emancipatie-initiatieven in het KMBO.

Adres: Van Pallandtstraat 46, 6814 GR Arnhem

Manuscript aanvaard 29-4-'86

Summary

Bontius, I. 'Towards a theory of professional socialization of women.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 315-325.

The continuation of the difference in position between men and women within paid labour cannot be fully explained by the choices of women or their possession of diplomas. The sex-difference itself functions within labour-organizations as an important criterion of selection.

The question in this article is: what do men and women learn, for instance in vocational education, so that they take their place in the prevailing pattern. Some theories of qualification and occupational socialization discussed here offer only a limited starting-point to answer this question. The conclusion is that occupational images and occupational identities address men and women in a different way. As a result men and women are found 'automatically' following a different career. The growing importance that women attach to an occupational career shakes this self-evidence. This is a favourable condition to revise the learning and socialization processes that produce sex-specific occupational images and identities.

Meisjesonderwijs of onderwijs voor meisjes?

S. GROTENHUIS EN M. VOLMAN
Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

In dit artikel worden problemen gesignaleerd in de wijze waarop sekseongelijkheid in het onderwijs gewoonlijk wordt benaderd als probleem van de traditionele keuzes van meisjes. De roldoorbrekingsstrategie, volgend uit deze probleemdefinitie, stelt het toegankelijk maken van jongensopleidingen voor meisjes centraal en ziet het huishoudonderwijs als minder relevant in het kader van emancipatie. Vanuit progressieve en feministische hoek wordt de roldoorbrekingsstrategie ook gericht op de zogenaamde traditionele meisjesvakken en -opleidingen. Zo wordt gewezen op de waarde van de huishoudelijke en verzorgende vakken, die tot uiting zou moeten komen in een apart vak 'verzorging' in het voortgezet basisonderwijs. Dit artikel wijst op het gevaar van zowel redeneringen, waarin de belangen van meisjes zonder meer worden gekoppeld aan een verbreding van het onderwijs, als van een denkwijze, waarin opleidingen, vakken en keuzes als vrouwelijk – en daarmee bij voorbaat als 'traditioneel' en 'leidend tot achterstand' worden benoemd. Daarin wordt namelijk het stellen van vragen over de wijze waarop het onderwijs zelf 'vrouwelijkheid' en 'mannelijkheid' (re)produceert in een voorafgegeven en eenduidig kader vastgelegd.

1 *Inleiding*

'Haar geest heeft zijn eischen; zij heeft gaven des verstands, die niet als het talent van den luien dienstknecht begraven mogen worden omdat aan anderen meer werd gegeven. Haar plaats is echter niet tussen de folianten en perkamenten, niet tussen de wijsgeeren van den ouden dan. Haar geest worde ontwikkeld, haar verstand gerigt op een ander meer bezield einddoel, dat geheel in harmonie is met haar praktischen aanleg en bestemming'.

Elise van Calcar, 1870[1]

'Op de vraag 'welke eischen moet men aan de opvoeding der meisjes stellen?' geef ik dit antwoord: Dezelfde als aan die der jongens: harmonische ontwikkeling van al de krachten, gaven en vermogens hun door de natuur geschonken, opdat zij volwassen zijnde, hun geluk kunnen vinden in een vrijwillig gekozen werkkring'.

Marie Delsey, 1870[2]

In de discussie over het recht op onderwijs voor vrouwen en meisjes in de tweede helft van de vorige eeuw werd de vraag tot welk onderwijs meisjes toegang zouden moeten krijgen, veelal op twee manieren beantwoord. Enerzijds, zoals door Van Calcar wordt verwoord, ging het om een speciaal op meisjes/vrouwen afgestemd onderwijs, anderzijds, zoals door Delsey wordt verwoord, moest voor meisjes hetzélfde onderwijs als voor jongens worden gerealiseerd. Zelfs het leren handwerken, in die tijd een voor meisjes onomstreden bekwaamheid, vond Delsey geen noodzakelijk vak voor de school. 'Enige bedrijvigheid met naald en draad zal altijd wel wenselijk blijven, maar moeders zullen dit veel beter aan hun dochters kunnen leren dan in ene talrijke klasse mogelijk is'. (Delsey, 1870)

Het eerste standpunt werd in de verschillende liberale en emancipatorische/feministische kringen het meest aangehangen. Apart meisjesonderwijs en onderwijs voor meisjes functioneerden in die tijd als synonieme begrippen, waarbij 'apart' zowel de organisatorische als ook de inhoudelijke kant betrof. Er waren er slechts weinigen die evenals Delsey apart onderwijs voor meisjes afwezen. Volgens Delsey moet het onderwijs voor meisjes zich in de eerste plaats richten op scholing voor een beroep en op ontwikkeling van intellectuele capaciteiten. Verzorgen en andere huishoudelijke taken kunnen ze dan wel thuis leren. Delsey's stellingname wordt meestal gezien als een radicaal-feministische. Dat geldt niet voor Leune's uitspraak: 'Ko-

Pedagogische Studiën 1986 (63) 326-336

ken kun je buiten school leren, wiskunde niet', die toch opvallend veel overeenkomst vertoont met Delsey's visie. In de huidige discussies over de taken van de school functioneert zijn visie als tegenhanger van pleidooien voor een verbreding van het onderwijs, pleidooien die van feministische zijde ondersteund worden.

Hebben we hier te maken met een opmerkelijke verschuiving in feministische posities van de eerste golf vergeleken bij de tweede: staat het radicaal-feminisme van nu tegenover het radicaal-feminisme van toen?

In dit artikel willen we laten zien hoe deze posities, dat wil zeggen het uitgaan van het verschillend zijn van meisjes tegenover het benadrukken van de gelijkheid tussen beide seksen anderzijds, nog steeds een centrale rol spelen in onderwijskundige en feministische debatten over meisjes en onderwijs. We willen laten zien hoe beide ogenschijnlijk tegenstrijdige posities met elkaar verweven zijn. We zien hier eenzelfde probleem als in de recente discussies over racisme in het onderwijs en vooral over de vraag hoe dat te bestrijden. Bij Karsten en Leeman (1984) signaleren we bijvoorbeeld het dilemma tussen het uitgangspunt dat leerlingen verschillend zijn en dat alle leerlingen gelijk zijn. Het eerste standpunt kan bekritiseerd worden, omdat het juist een bevestiging van verschillen kan betekenen, b.v. omdat het moeilijk is stereotypen als dé Marokkaanse meisjes tegenover dé Nederlandse meisjes e.d. te vermijden. Het tweede standpunt kan een ontkenning van verschillen tussen kinderen betekenen en daarmee van een probleem als racisme. Ze maken duidelijk, dat het niet over een simpele keuze tussen 'verschil' of 'gelijkheid' gaat, maar om een discussie over welke verschillen en welke gelijkheid. Deze discussie is ook relevant voor de problematiek van sekseongelijkheid in het onderwijs. In dit artikel willen we laten zien wat het dilemma van verschil en gelijkheid betekent voor het spreken in termen van meisjesvakken/ -opleidingen en jongensvakken/ -opleidingen. Met name willen we vraagtekens zetten bij de manier waarop de begrippen mannelijk en vrouwelijk functioneren in theorieën en strategieën m.b.t. deze problematiek.

De opbouw van dit artikel is als volgt. Eerst bespreken we enkele ontwikkelingen in de positie die meisjes en jongens in het onderwijs innemen. De problematiek van de achterstand in deelname van meisjes aan de verschillende vormen (met name voortgezet en hoger) onderwijs blijkt verschoven te zijn van een toegangs- naar een keuzeproblematiek: meisjes en jongens maken een seksespecifieke keuze wat betreft vakkenpakketten en schooltype. Vervolgens gaan we in op de manier waarop dit gegeven als probleem gesteld wordt in onderzoek en beleid. Aan de hand van een drietal voorbeelden laten we iets zien van het functioneren van een dergelijke probleemdefiniëring. Hierin zal met name het begrip 'keuzevrijheid' ofwel het vermijden van sekserolbevestiging, als centraal element van strategieën voor het afschaffen van sekseongelijkheid in het onderwijs, aan de orde worden gesteld. Uiteindelijk is onze vraag of en hoe het mogelijk is te ontsnappen aan de tegenoverstellingen van de twee door Van Calcar en Delsey verwoorde strategieën – namelijk die van het bevestigen van het verschil tegenover het realiseren van de gelijkheid – en aan de noodzaak tussen beide te kiezen.

2 *Van toegangs- naar keuzeproblematiek*

Midden jaren zeventig werd aan de discussies over onderwijsongelijkheid een nieuw element toegevoegd. Er zou sprake zijn van een onderwijsachterstand van meisjes ten opzichte van jongens, die tot uiting kwam in het feit dat meisjes het onderwijs op jongere leeftijd en met lagere kwalificaties dan jongens afsloten. Met het stellen van dit probleem werd echter tegelijkertijd duidelijk dat meisjes hun achterstand op dit punt in een redelijk hoog tempo aan het inlopen waren. Niet alleen is het formele recht op toegang tot alle vormen van onderwijs voor meisjes een feit, ook de feitelijke instroom van meisjes in allerlei vormen van voortgezet en hoger onderwijs is met name sinds de zestiger jaren enorm uitgebreid. De lengte en het niveau van de schoolloopbanen van meisjes wordt steeds meer gelijk aan die van jongens (De Jong, 1985).

Dit wil niet zeggen dat de achterstand van meisjes in dit opzicht verdwenen is – het is nog steeds zo dat meisjes het volledig dagonderwijs eerder verlaten dan jongens – wél dat die achterstand steeds geringer wordt. Als

deze ontwikkelingen zich doorzetten, is de voorspelling niet ongerechtvaardigd, dat déze vorm van onderwijsachterstand op niet al te lange termijn verdwenen is. Betekent dit nu dat aandacht gevraagd werd voor een in feite achterhaald probleem? Zeker niet, maar het ging (en gaat) dan ook niet om een achterstand in lengte en hoogte van de opleiding zonder meer. Vanaf het begin van de discussies over sekseongelijkheid in het onderwijs was het duidelijk dat de indeling in de categorieën AVO, VWO, WO en LBO, MBO en HBO, te globaal was en een percentuele gelijkheid van meisjes en jongens in het doorlopen van deze schoolsoorten niet zoveel betekende. Het werd steeds duidelijker, dat de sekseongelijkheid in het onderwijs vooral bestaat in het feit dat meisjes en jongens binnen de verschillende schoolsoorten een verschillende opleiding volgen. De reden waarom dit verschil als achterstand of ongelijkheid kon worden bestempeld, lag voornamelijk in het feit dat die verschillende opleidingen een verschillende waarde hadden op de arbeidsmarkt.

De gegevens zijn bekend. Meisjes volgen in het beroepsonderwijs de huishoudelijke, verzorgende en administratieve richtingen, jongens vooral de technische. Voor het AVO geldt dat meisjes vooral de algemeen vormende vakken en jongens de exacte vakken in het pakket kiezen. Toenemende aandacht is er voor het probleem dat meisjes weinig wiskunde kiezen, omdat steeds meer opleidingen en beroepen wiskunde in de vooropleiding vereisen (zie in dit nummer Van Eck en Veeken).

De seksespecifieke schoolloopbaan is al snel bekend geworden als het probleem dat meisjes de 'traditionele meisjesopleidingen' volgen en zogenaamde 'pretpakketten' samenstellen. De vraag waarom de opleidingen van jongens niet traditioneel genoemd zouden moeten worden en waarom een exact vakkenpakket geen eenzijdige keuze zou zijn werd nauwelijks gesteld. Het probleem was en is vooral de keuze van meisjes en de strategie, bekend geworden onder de noemer roldoorbreking, richt zich vooral op het veranderen van die keuze. Hoewel roldoorbreking meestal staat voor het doorbreken van traditionele rolpatronen van meisjes én jongens, ligt het accent op het eerste. Als jongens al moeten veranderen, dan geldt dit alleen hun opvattingen en houding ten aanzien van traditionele rolpatronen, maar nooit hun schoolloopbanen wat betreft schooltype of vakkenpakket. In het onderwijsdebat lijken 'sekseongelijkheid' en 'vrouwenvraagstuk' nog vaak als synoniemen te functioneren, ondanks de kritiek van het feminisme op de laatste term, waarin sekseongelijkheid als een probleem van vrouwen in plaats van als machtsverhouding tussen de seksen wordt gezien.

3 *Sekseongelijkheid in onderwijsonderzoek en -beleid*

Zowel in onderwijsonderzoek als in het onderwijsbeleid van de overheid vinden we eenzelfde idee terug: sekseongelijkheid in het onderwijs wordt vooral gezien als een probleem van traditionele rolpatronen en de daarmee samenhangende onderwijskeuzen van meisjes.

Vaak wordt de buitenschoolse socialisatie primair verantwoordelijk gesteld voor het verschil en de ongelijkheid tussen jongens en meisjes in het onderwijs. Daarin ligt de reden dat leerlingen al met seksepecifieke kenmerken, bijvoorbeeld interesse voor talen of juist voor techniek, de school binnen komen. 'De voornaamste oorzaak is buiten het onderwijs gelegen, te weten in de ongelijkwaardige positie die vrouwen en mannen in het maatschappelijk leven innemen,' (Veeken, Van Eck, Spetter, De Visch Eijbergen, 1982).

Dergelijke analyses werden bekritiseerd omdat de functie van de school zelf buiten schot blijft. De school wordt in feite opgevat als doorgeefluik van reeds vaststaande seksespecifieke gedragingen, opvattingen en kenmerken van leerlingen en van leerkrachten. Dit kan door de school hoogstens worden versterkt of verminderd. Van verschillende kanten is de afgelopen jaren de vraag naar de eigen rol van de school met betrekking tot de inhoud en vormgeving van sekseverschillen en -ongelijkheid aan de orde gesteld. Zo wordt gesteld dat het onderwijs niet alleen een passieve rol vervult door 'aan te sluiten' bij reeds gegeven seksespecifieke eigenschappen, of door te verzuimen stereotype rolpatronen te 'doorbreken'. Steeds vaker wordt de vraag gesteld hóe het onderwijs zelf vorm en inhoud geeft aan sekseongelijk-

heid. Vanuit die gedachte wordt onderzoek gedaan naar factoren die van invloed zijn op de onderwijskeuzen van meisjes. Gewezen is bijvoorbeeld op de rol van de interactie tussen leerlingen in een coëducatieve onderwijssituatie, op verwachtingen en opvattingen van leerlingen en decanen, op doceerstijlen en mogelijkheden tot identificatie met leerkrachten van de eigen sekse. Ook de arbeidsdeling naar sekse zien leerlingen in de school weerspiegeld en stereotypen over de vrouwelijke en mannelijke rol worden overgedragen in het lesmateriaal. Tenslotte kan de structuur van het onderwijssysteem worden genoemd, die met zich meebrengt dat al op vroege leeftijd van leerlingen wordt verwacht dat zij keuzes maken, dat wil zeggen dat zij zichzelf definiëren als geschikt voor het één of voor het ander. (Voor een overzicht van deze factoren: zie Veeken e.a., 1982).

Onderzoek naar verklaringen van de ongelijkheid van schoolloopbanen levert een veelheid van factoren op, die ieder op zich weer verklaring behoeve. Het overkoepelende begrip seksespecifieke socialisatie blijkt veelal deze verklarende functie te vervullen. De stelling dat meisjes meisjesvakken kiezen omdat ze tot meisjes zijn opgevoed blijft echter onbevredigend. Hiermee is bijvoorbeeld nog niets gezegd over het verloop van dit 'koppelingsproces' dat zo feilloos lijkt te functioneren. Ook vragen naar de betekenis van de 'vrouwelijkheid' van de vakken en van de meisjes, blijven buiten beschouwing. Waarom worden sommige vakken of opleidingen van het adjectief vrouwelijk dan wel mannelijk voorzien en waarnaar verwijzen die begrippen? Wat maakt dat de keuze van meisjes voor een 'meisjesvak' als rolbevestigend en leidend tot achterstand wordt gezien, terwijl dat voor jongens en 'jongensvakken' niet geldt?

Ook in het onderwijsemancipatie*beleid* zien we een definiëring van de problematiek, waarin de keuzes van meisjes – te verklaren uit socialisatie tot traditionele rolpatronen – centraal staat. Hoewel in alle nota's ook altijd de traditionele rolpatronen van jongens en mannen worden genoemd, zijn de strategieën uiteindelijk vooral op meisjes gericht. Hoewel in het onderwijsemancipatiebeleid ook 'herwaardering van aan vrouwen toegeschreven eigenschappen en waarden' als doelstelling wordt genoemd, is dit nauwelijks uitgewerkt.

Het eindrapport van de Adviesgroep Keuzevrijheden voor meisjes en jongens in het primair en voortgezet onderwijs 'Vrije keus... maar niet heus', is een voorbeeld van de manier waarop emancipatie in het onderwijs in de eerste plaats wordt gezien als het doorbreken van traditionele rolpatronen. De strategie met betrekking tot het voortgezet onderwijs richt zich vooral op het bevorderen van een keuze van meisjes voor de exacte vakken, met name wiskunde. Binnen het lager beroepsonderwijs is de aandacht vooral gericht op het toegankelijk maken van traditionele 'jongens'-opleidingen voor meisjes. Er worden verschillende aanbevelingen gedaan om meisjes voor de technische vakken en opleidingen te interesseren. De voorstellen rond het LHNO zijn beperkt en richten zich op het verbeteren van de doorstromingsmogelijkheden. Over de mogelijkheid of wenselijkheid de verzorgende en huishoudelijke beroepsopleidingen zelf te verbeteren wordt nauwelijks gesproken. Het belang van het vak algemene technieken in de eerste fase voortgezet onderwijs, wordt beperkt tot het 'vertrouwd maken van leerlingen – en vooral meisjes die toch al een achterstand hebben – met techniek en technologische ontwikkelingen' (AKV, p. 29). Hoewel één van de aanbevelingen in de AKV-nota is dat 'in de leerstof in gelijke mate rekening gehouden moet worden met de belangstelling van meisjes en jongens', richt de nota zich vooral op 'verbreding van de belangstelling van meisjes'. (AKV p. 23-27)

4 *Meisjes in jongensopleidingen?*

Eén van de eerste min of meer omvangrijke projecten in het kader van het onderwijsemancipatiebeleid is het toegankelijk maken van 'traditionele' jongensopleidingen voor meisjes in het leerlingwezen geweest. Het project meisjes in jongens-?-opleidingen startte in 1980 en was bedoeld als een 'speerpuntactiviteit' om de toegang van meisjes tot de traditionele mannelijke beroepssectoren te vergemakkelijken. Uit het verslag van dit project worden twee dingen (opnieuw) duidelijk, namelijk dat nog steeds weinig meisjes kiezen voor deze zogenaamde jongensop-

leidingen en dat de meisjes die voor deze opleidingen kiezen veel problemen tijdens de opleiding zelf ondervinden, zodat er relatief veel meisjes afvallen. Het rapport laat zien hoe de segregatie in beroepsopleidingen en verschillende beroepssectoren een hardnekkig en bijna onontkoombaar gegeven is, wat door meer voorlichting en begeleiding niet zomaar is op te heffen.

In de ervaringen met dit project wordt duidelijk hoe de school ook zelf een rol speelt in het (re)produceren van sekseongelijkheid. Immers, ook meisjes die een zogenaamde roldoorbrekende keuze hebben gemaakt, worden op allerlei manieren belemmerd die keuze te effectueren en tot een succesvol einde te brengen. Niet alleen vooraf in de beroepsvoorlichting en de keuzebegeleiding vanuit de school, maar ook tijdens de opleiding ontbreekt het aan begeleiding, stagemogelijkheden en dergelijke en worden meisjes geconfronteerd met allerlei uitsluitingsmechanismen.

Hieruit kunnen we concluderen dat 'het probleem' niet uitsluitend de 'traditionele rolpatronen' en daaruit voortvloeiende keuzes van meisjes betreft. Zolang er niet eveneens vraagtekens gezet worden bij de inhoud, vormgeving en cultuur van de technische vakken en opleidingen, zal een beleid gericht op het doorbreken van de traditionele keuzes van meisjes weinig succesvol zijn. Het lijkt erop dat men er vanuit gaat dat deze problemen zich vanzelf wel oplossen wanneer maar 'voldoende' meisjes de technische richtingen kiezen. Hoe naïef een dergelijk idee is hebben ontwikkelingen van vrouwen in mannenberoepen laten zien: het gevaar van 'degradatie' van het vak (wat betreft status en inkomen bijvoorbeeld) is groter dan de kans op zogenaamde neutralisering ervan. Ook dichter bij de school zelf heeft bijvoorbeeld de invoering van de co-educatie laten zien dat daarmee het sekseverschil, de ongelijkheid tussen de seksen, niet verdwijnt. Het is daarom van belang te onderzoeken welke uitsluitingsmechanismen er voor meisjes in het technisch onderwijs functioneren. Dit geldt ook voor het lager beroepsonderwijs. Ook zou het technisch onderwijs, net als het huishoudonderwijs onderzocht kunnen worden als een instituut waarin allerlei culturele en maatschappelijke waarden en posities worden gevormd en ingenomen. Evenals de analyses van het huishoudonderwijs hebben laten zien, hoe dit type onderwijs verknoopt is met de (ongelijke) posities van vrouwen, met allerlei noties omtrent vrouwelijkheid e.d., zouden analyses van het technisch onderwijs inzichten m.b.t. de posities van mannen en mannelijkheid kunnen opleveren. Het sekseverschil wordt niet alleen in het zgn. meisjesonderwijs geproduceerd. Echter, onderzoek naar de seksespecificiteit van de vorm en inhoud van het onderwijs, met een van te voren vastgelegde inhoud en betekenis van vrouwelijkheid en mannelijkheid, loopt het gevaar uit te monden in een simpele reproductie van 'het verschil'. Zo worden allerlei vaardigheden en kennis op het gebied van verzorging in analyses over onderwijs en sekseongelijkheid soms al te gemakkelijk bestempeld als 'vrouwelijk' en gekoppeld aan meisjes/vrouwen. Hetzelfde zou ten aanzien van het (lager) technisch onderwijs kunnen gebeuren, wanneer techniek en mannelijkheid als synoniemen worden voorgesteld. Wij willen een minder algemene en eenduidige invulling van de betekenissen van het sekseverschil bepleiten.

5 *Meisjes in meisjesopleidingen?*

Ten aanzien van de huishoudelijke en verzorgende beroepsopleidingen wordt een heel ander beleid gevoerd dan ten aanzien van de 'jongensopleidingen'. Deze opleidingen lijken een overblijfsel uit het verleden, waar niemand goed raad mee weet en waar velen eigenlijk liever van af zouden willen. Het toegankelijk maken van deze 'traditionele meisjesopleidingen' voor welke categorie leerlingen dan ook is nergens aan de orde. De vraag is of dat werkelijk tegenstrijdig is met het toegankelijk maken van 'traditionele jongensopleidingen' voor meisjes.

De negatieve beoordeling van het LHNO komt duidelijk naar voren in de analyse van het LHNO als restant van de rolbevestigende traditionele meisjespedagogiek en als opleiding die nauwelijks waarde heeft op de arbeidsmarkt (Jungbluth, 1978). In de verschillende beleidsnota's blijkt een dergelijke negatieve beoordeling van het LHNO vooral uit de geringe aandacht die er aan besteed wordt. Impliciet en expliciet wordt uitgegaan van het verdwijnen van dit schooltype bij de

invoering van het VBaO. Aangezien dat nog wel even op zich zal laten wachten, wordt de vraag wat er op dit moment met het LHNO moet gebeuren steeds dringender.

De veronachtzaming van een opleiding die nog steeds, of men dat nu toejuicht of niet, door veel meisjes wordt gevolgd, leidde tot een tegenreactie van de kant van het LHNO zelf. Het feit dat kritiek op het LHNO vertaald dreigde te worden in het perspectief van afbraak van dit schooltype wordt gezien als 'een aanwijzing voor de vanzelfsprekende onzorgvuldigheid waarmee blijkbaar kan worden aangekeken tegen vrouwen en de gebieden van haar activiteiten. Immers, het idee van afbraak van het lager technisch onderwijs zou bij voorbaat al belachelijk of ondenkbaar zijn' (Veneberg,* 1982). Door de stichting vrouwencontact huishoud- en nijverheidsonderwijs (VHNO) wordt gewezen op de waarde van de verzorgende en huishoudelijke vakken, die nergens anders in het onderwijs vertegenwoordigd zijn en op de eigen pedagogische inbreng van het LHNO. Het gaat hierbij vooral om kennis en vaardigheden, die op de persoonlijke leefwereld betrekking hebben.

Toch is ook het VHNO van mening dat het LHNO zou moeten verdwijnen bij de invoering van het VBaO, maar dan wel met een voortzetting van de specifieke waarde van het LHNO in een apart vak 'verzorging'. Juist aan dit vak kunnen volgens het VHNO roldoorbrekingsstrategieën worden gekoppeld, bijvoorbeeld door te wijzen op het belang van de privé-sfeer en op de ongelijke positie van vrouwen door haar rol daarin.

Vanuit de gedachte dat het grootste probleem gelegen is in het ontbreken van beroepsperspectieven werkt de overheid aan het versterken van het beroepsgericht karakter van het LHNO. Bij deze professionalisering worden echter ook kanttekeningen geplaatst. Het VHNO ziet het probleem van het LHNO vooral als arbeidsmarktprobleem en meent dat daarom de nadruk in het beleid zou moeten liggen op het verbeteren van de doorstroomkansen.

Een andere vraag geldt het professionele karakter van de verzorgende beroepen zelf. Volgens Bontius (1984) is in het kort middelbaar beroepsonderwijs de beroepskwalificatie voor verzorgende beroepen moeilijk te definiëren. Zij onderscheidt een kwalificatie in meer technische zin, dat wil zeggen kennis en vaardigheden die vereist zijn voor het kunnen uitoefenen van een beroep en een kwalificatie in termen van een beroepshouding, dat wil zeggen de manier van omgaan met en in een beroep. Volgens haar is dat laatste van groot belang voor deze beroepen en worden hieraan allerlei noties van vrouwelijkheid op een meer of minder expliciete manier gekoppeld. Dit zijn dan noties als dienstbaarheid, aardig zijn, jezelf wegcijferen en ingaan op de wensen van anderen e.d. De benaming 'traditioneel meisjesonderwijs' is daarop gebaseerd: het zijn immers dé kenmerken die vrouwen als moeder, huisvrouw en echtgenote geacht worden te bezitten. Daarom is het ontwikkelen van een feministische strategie ten aanzien van verzorgende beroepen ook zo problematisch. Is het ingaan op de wensen van anderen, het dienstbaar zijn e.d. een zgn. traditionele eigenschap die meisjes nu juist moeten afleren of een onderdeel van de beroepskwalificatie die juist van ze verwacht en vereist wordt? Hoewel het Bontius gaat om het KMBO, zijn dit vragen die in het LHNO ook spelen en die nog eens versterkt worden wanneer een professionaliseringsstrategie t.a.v. dit schooltype gevolgd wordt.

Kortom, enerzijds kunnen er allerlei bezwaren worden ingebracht tegen het afschaffen van het LHNO als gelijkheidsstrategie, anderzijds vragen we ons af of de professionalisering van het huishoud- en nijverheidsonderwijs niet een mooie term is voor een dubieuse praktijk van 'verschil': het laten voortbestaan van de zgn. traditionele meisjespedagogiek.

6 *Keuzevrijheid: verbreding of versmalling?*

Bijna iedereen die zich in de discussie rond het Voortgezet Basis Onderwijs mengt verwijst meer of minder expliciet naar de kansen van meisjes. Ook de Stichting VHNO vindt de invoering van het VBaO van groot belang. Over wat dit betekent voor de vormgeving van deze eerste fase van het voortgezet onderwijs lopen de meningen echter sterk uiteen. Het al dan niet invoeren van een apart en verplicht vak verzorging speelt daarbij een belangrijke rol. We zullen hier slechts op de-

ze discussie ingaan voor zover ze betrekking heeft op het dilemma van verschil en gelijkheid tussen de seksen in het onderwijs[3].

De voorstanders van een smal onderwijsaanbod verdedigen hun standpunt o.a. met en beroep op de belangen van groepen in achterstandsituaties, zoals meisjes. In het kader van de gelijkheid zouden zij meer geholpen zijn met een goede kennis van de zgn. 'basics', waaronder vooral taal (Nederlands en Engels), wiskunde en informatica worden verstaan. Deze vakken zijn in die opvatting van belang omdat ze een algemene basiskennis vertegenwoordigen en de toelating vormen tot allerlei vervolgopleidingen. De taak van de school wordt primair gelegd bij de cognitieve vakken. Dat wil niet zeggen dat niet-cognitieve vakken helemaal niet voorkomen in het model voor het VBaO van de zgn. 'versmallers'. Zo neemt Leune in zijn model voor de vormgeving van het VBaO wél het vak 'ambacht en techniek' op. De inhouden die doorgaans het leergebied 'verzorging' vormen worden in zijn voorstel echter opgedeeld en bij andere leergebieden ondergebracht, of verdwijnen. Zijn bezorgdheid dat het onderwijs zich te veel in niet-cognitieve richting zal ontwikkelen betreft dus meer de zogenaamd traditioneel vrouwelijke vakken dan de zogenaamd traditioneel mannelijke vakken. Dit roept de vraag op waaruit dan eigenlijk het verschil tussen beide bestaat: zijn de laatstgenoemde vakgebieden cognitiever van aard of zijn ze misschien belangrijker dan de eerstgenoemde? Daarnaast lijkt ook het argument dat de school vooral datgene moet leren wat je thuis niet leert, minder eenduidig dan uit het gebruik ervan meestal blijkt. Een redenering waarin gesteld wordt dat jongens niets of bijna niets thuis leren van huishoud- en gezondheidskunde, waardoor dit vak juist voor hén van groot belang is en op school geleerd moet worden, is namelijk even plausibel. Of wordt er toch van uitgegaan dat voor het dagelijks noodzakelijke verzorgen vrouwen 'beschikbaar' zijn?

De argumentatie van feministische zijde voor de invoering van verzorging als een apart en verplicht[4] vak richt zich vooral op de roldoorbrekende waarde ervan. Het zou een gelijke waardering bevorderen van het werk dat in de openbare en in de privé-sfeer wordt verricht en bijdragen aan een verandering van de arbeidsdeling tussen de seksen. Met hun stellingname vinden feministen bondgenoten onder de verbreders. Naast seksespecifieke argumenten voor verbreding wijzen zij op het belang van emotionele en creatieve ontwikkeling in het algemeen. Ook deze aspecten worden door de voorstanders van verbreding en van de invoering van een vak 'verzorging' vaak in verband gebracht met feminisering, roldoorbreking en de keuzes van meisjes. Zo stelt Jaarsma: 'Een verbreding van het onderwijsaanbod in het VbaO zodanig dat het gericht is op de bevordering van sociale, expressieve, verstandelijke, emotionele, technische en manuele ontwikkeling van de leerlingen is alleszins nastrevenswaardig. Vooral omdat met name de huidige overbelichting van de verstandelijke ontwikkeling nogal fnuikend voor meisjes blijkt te zijn.' (Jaarsma, 1982). De Stichting VHNO pleit voor een herwaardering van vrouwelijke waarden, wanneer zij wijst op de verworvenheden van het LHNO en de specifieke eigen pedagogische inbreng en didactiek. Allerlei zogenaamde vrouwelijke eigenschappen als meer gericht op het groepsgebeuren, op communicatie met anderen, dienstbaarheid e.d. zijn volgens hen positieve eigenschappen, die nu ook maar eens door jongens geleerd zouden moeten worden. Het opeisen van een waardering voor het werk binnenshuis wordt gekoppeld aan een herwaardering van zogenaamd vrouwelijke waarden. (Zie b.v. de brochure van de Stichting VHNO 'Een plaats voor meisjes en vrouwen in het voortgezet basisonderwijs', p. 19).

In deze argumentaties voor een verplicht vak verzorging en een verbreding van het vakkenaanbod in het voortgezet onderwijs zitten onzes inziens een aantal problemen. Vanuit verschillende vooronderstellingen over verschil en gelijkheid tussen de seksen worden de belangen van meisjes verbonden aan niet-cognitieve en creatieve leergebieden. Zo wordt gezegd dat verbreding goed is voor meisjes omdat deze leergebieden beter zouden aansluiten bij hun belangstelling, ja zelfs capaciteiten. Al wordt hierin het verschil tussen de seksen als een sociale constructie en gelijkheid als uiteindelijk doel gezien, met deze gedachte komt men dicht in de buurt van het idee van de meisjespedagogiek. Daarbij komt het gevaar dat het feminisme gereduceerd dreigt te worden tot het terrein

van de verzorging, wanneer een feministische strategie t.a.v. het onderwijs zich vooral richt op de invoering van het vak 'verzorging'. Wanneer in de sekseongelijkheid niet vrouwen of rollen, maar de ongelijke machtsverhoudingen tussen de seksen als centraal probleem worden gezien, dan zijn er in vakken als taal, literatuur en geschiedenis minstens evenveel, zo niet meer, aanknopingspunten te vinden voor het aan de orde stellen daarvan. De rechtvaardiging van de invoering van een apart vak 'verzorging' (hetgeen o.a. de stichting VHNO en de ABOP bepleiten) is onzes inziens nog twijfelachtig, zeker wanneer daarvoor een aantal vakken als talen, geschiedenis e.d. zouden verdwijnen dan wel in sterke mate worden gereduceerd. Zo zouden wél bepaalde huishoudelijke vaardigheden, kennis omtrent verzorging en gezondheid e.d. ofwel als onderdeel van bestaande vakken ofwel als element in projectonderwijs en werkweken een plaats in het onderwijsaanbod kunnen krijgen. In het vak Algemene Technieken zouden zowel het leren van verschillende technieken als de maatschappelijke betekenissen daarvan centraal moeten (blijven) staan, dat wil zeggen zowel op het gebied van 'de techniek' als 'de verzorging'. Wanneer voor dit vak een bepaalde hoeveelheid tijd in het onderwijsprogramma beschikbaar blijft is het noodzakelijk dat ook ten aanzien van de kennis en vaardigheden op het terrein van 'de techniek' de vraag gesteld wordt wat hiervan wel en niet in het VBaO geleerd moet worden, en mag deze vraag niet alleen ten aanzien van het terrein van de verzorging gesteld worden, zoals dat nu wel eens dreigt te gebeuren.

Een gevaar van de discussies over verbreding of versmalling van het onderwijs is dat deze de discussies over vernieuwing van de bestáánde vakken gaan overheersen. Volgens ons hoeft een pleidooi voor meer ruimte voor de vakken Nederlands, moderne talen, wiskunde en geschiedenis (waar blijft eigenlijk de aandacht voor dit vak?) geen versmalling van taken, b.v. een eenzijdig leerstofgericht onderwijs in tegenstelling tot een kindgericht onderwijs, of het hanteren van basiskennis als een afgerond en vaststaand concept, te impliceren. De vormgeving en inhoud van een bepaald vak is geen gegeven wat voor altijd vastligt. In verschillende vakken kunnen de sekseverhoudingen, de ongelijke positie die vrouwen in onze en andere maatschappijen innemen aan de orde worden gesteld, b.v. de ontwikkeling van het gezin in het vak geschiedenis of allerlei kwesties ten aanzien van vrouwelijkheid en mannelijkheid in het literatuuronderwijs. Door te laten zien hoe sekseverhoudingen steeds in een specifieke context betekenis krijgen, kan voorkomen worden, dat opnieuw een eenduidige betekenis van vrouwelijkheid en mannelijkheid wordt vastgelegd.

7 *Ten slotte*

In het voorgaande hebben we enkele problemen laten zien van gangbare denkwijzen over sekseongelijkheid in het onderwijs. Er bleek zowel sprake te zijn van een probleemdefinitie waarin de keuzen van meisjes centraal staan, m.n. de zogenaamde traditioneel vrouwelijke keuzen, als van een definitie waarin niet zozeer de traditionele keuzen en de vrouwelijke vakken en opleidingen als probleem worden gezien, maar eerder de negatieve waardering ervan. De eerste richt zich primair op 'gelijkheid'; het traditioneel vrouwelijke moet hier immers verdwijnen om het verschil te kunnen opheffen. De gelijkheid zelf wordt nauwelijks geproblematiseerd. Het onderwijs krijgt hier de functie van een sekseneutraal instrument dat ingezet wordt om gelijkheid (welke?) te bereiken. De moeilijkheden die meisjes binnen zogenaamde jongensopleidingen en -vakken kunnen ondervinden wanneer ze eenmaal een 'roldoorbrekende keuze' hebben gemaakt, problematiseren deze vooronderstelling. De probleemdefinitie waarin bij het streven naar het opheffen van sekseongelijkheid het verschil als uitgangspunt wordt genomen, blijkt vrouwelijkheid te koppelen aan allerlei positief gewaardeerde eigenschappen en vaardigheden, die vervolgens in de vorm van leerinhouden of didactische werkvormen worden gezien als mogelijkheid voor roldoorbreking, m.n. voor jongens. Echter, in beide posities is de wijze waarop het begrip vrouwelijkheid (en mannelijkheid) gebruikt wordt onduidelijk. Soms is vrouwelijk een nadere bepaling van een terrein (huishoudkunde, verzorging), dan weer, in geval van lessen of projecten over roldoorbreking, een onderwerp.

En soms is het niet zozeer een terrein of onderwerp als wel een bepaalde kwaliteit. Tegelijkertijd lijkt het echter vaak of er sprake is van vaststaande eenduidige betekenissen van vrouwelijkheid en mannelijkheid. Het bijvoeglijk naamwoord vrouwelijk en mannelijk functioneert als kwalificatie voor allerlei vakken, opleidingen, beroepen, eigenschappen, didactische werkvormen e.d. waarbij het veelal het uitgangspunt is voor het praten over die vakken, opleidingen enz. i.p.v. een onderzoeksvraag. Keuzeprocessen in het onderwijs worden verklaard uit een reeds bestaande vrouwelijkheid en mannelijkheid (van leerlingen en vak/opleiding), en in alles wat meisjes, jongens, leerkrachten en opleidingen doen worden deze vrouwelijkheid en mannelijkheid herkend en teruggelezen. Ten slotte zijn beide posities gebaseerd op redeneringen t.a.v. sekseongelijkheid waarin de begrippen (seksespecifieke) socialisatie en roldoorbreking centraal staan. Daarin wordt socialisatie veelal opgevat als een in feite feilloos verlopende proces met slechts één mogelijke uitkomst, nl. dat meisjes leren de traditionele vrouwelijke rol op zich te nemen en jongens de mannelijke. Het idee van 'roldoorbreking' impliceert dat tegenover de zogenaamde traditionele rollen, 'feministische' of 'geëmancipeerde' rollen worden gesteld, waarvan vorm en inhoud moeilijk zijn aan te geven. Twee problemen zouden wij hier uit willen lichten. Ten eerste moet er aandacht komen voor de vraag naar de produktie van het sekseverschil in het onderwijs. Dat wil zeggen: de school zou onderzocht moeten worden als maatschappelijke praktijk, waar identiteiten, culturen, maatschappelijke posities e.d. geproduceerd worden, en niet als doorgeefluik tussen maatschappij en leerling. Ten tweede lijkt het ons zinniger discussies over sekseongelijkheid in het onderwijs op een minder algemeen niveau te voeren. Dé sekseongelijkheid in hét onderwijs bestaat niet, evenmin als dé seksespecifieke socialisaties van meisjes tegenover die van jongens. Daartegenover zouden vragen over sekseongelijkheid ontwikkeld moeten worden m.b.t. doelstellingen, inhouden e.d. van specifieke opleidingen en de verschillende leergebieden daarbinnen. De problemen rond het LHNO bijvoorbeeld worden veelal direct gekoppeld aan het probleem van de zogenaamde 'pretpakketten' en beide weer aan 'dé traditionele rolpatronen', terwijl het hier gaat om verschillende problemen, die een verschillende oplossing vereisen.

Tot slot willen we terugkomen op de vraag in hoeverre het mogelijk is te ontsnappen aan het dilemma van een keuze tussen 'hét verschil' en 'dé gelijkheid'. We hebben laten zien dat een keuze voor een van beide niet zo eenvoudig is, omdat de posities geen absolute tegenstelling vertegenwoordigen. O.i. kan het verschil niet zonder de gelijkheid en omgekeerd de gelijkheid niet zonder het verschil gedacht worden. De herwaardering van vrouwelijke waarden bijvoorbeeld is een strategie die evenzeer op gelijkheid is gericht als strategieën die de achterstandspositie van vrouwen centraal stellen. En ook in deze laatste positie worden vrouwen bijna automatisch allerlei traditionele waarden en normen toegeschreven die verschillend van die van mannen zijn. Daarmee is het dilemma blijven bestaan, echter niet langer als een oppositie van twee eenduidige grootheden, maar als een vraag naar welk verschil en welke gelijkheid nastrevenswaardig zijn of zouden moeten verdwijnen. In dit artikel hebben we laten zien, dat een antwoord op deze vraag in zijn algemeenheid niet te geven is.

Noten

1. Geciteerd in Posthumus-van der Goot, Van moeder op dochter, p. 43.
2. Opgenomen in Comenius, 1984, 13, p. 14.
3. Inmiddels is door het advies van de WRR m.b.t. de basisvorming en de congressen hierover de discussie alweer verder, dan op het moment dat dit artikel geschreven werd. O.i. zijn echter de redeneringen in de pleidooien voor en tegen het vak 'verzorging' dezelfde gebleven.
4. Wij beperken ons hierbij tot de bespreking van die vorm van verbreding waarin sprake is van een 'common curriculum'. Op de bezwaren van de koppeling van een verbreed onderwijsaanbod aan de mogelijkheid van gedifferentieerde afsluitingen is elders reeds voldoende gewezen (Van Eck en Veeken, 1984; Emancipatieraad, 1983; Arends, Van Eck, Jacobs, Veeken, Volman, 1985).

Literatuur

Arends, J., E. van Eck, E. Jacobs, L. Veeken, M. Volman, *Verbreding van het onderwijs en de*

kansen van meisjes en vrouwen. SCO Cahier 29, Amsterdam: 1985.

Adviesgroep Keuzevrijheden, *Vrije keus-maar niet heus....* Eindrapport Adviesgroep Keuzevrijheden voor meisjes en jongens in het primair en secundair onderwijs. Den Haag: Ministerie van O&W, 1982.

Bontius, I., Opleiden tot verzorgen. *Tijdschrift voor vrouwenstudies* 1984, *5*, (1), 56-71.

Brands, J., Middenschool, terug naar af? *Over vernieuwing*, 1983, *5*, 2-5.

CBS, *Zakboek onderwijsstatistieken*, Den Haag: Staatsuitgeverij, 1984.

Dekkers, H. en M. Smeets, *Sekse-ongelijkheid op school*. 1. Eigenschappen en leerprestaties van meisjes, Nijmegen: ITS, 1982.

Delsey, M. Onderwijs, opvoeding en emancipatie der vrouwen, *Comenius*, 1984, 13.

Eck, E. van, L. Veeken, *Soms denk je, ik stop ermee*. Verkennende studie op het terrein van emancipatie t.b.v. de programmering van onderwijsonderzoek, Amsterdam: SCO/SVO, 1984.

Emancipatieraad, *Onderwijs en emancipatie*. Advies over de nota 'een stukje wijzer', Den Haag: Staatsuitgeverij, 1984.

Een stukje wijzer. Derde nota onderwijsemancipatie. (concept). Ministerie van O&W, Den Haag: 1983.

Initiatiefgroep 'vrouwenkontaktdag', *Meisjes en vrouwen van het LHNO op weg naar integratie*. Brochure voor vrouwenkontaktdag. Utrecht: 1982.

Jaarsma, R., Meisjes in het voortgezet basisonderwijs; perspectieven en vraagtekens. In: *Adviezen over de basiseindtermen van het voortgezet basisonderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Jong, U. de, Vrouwen en onderwijs. In: J.L. Peschar en A.A. Wesselingh (red.), *Onderwijssociologie, een inleiding*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.

Jungbluth, P., *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen: ITS, 1978.

Jungbluth, P., S. Schotel-Kraetzer, *Sekse-ongelijkheid* op school. 11. Onderwijsinrichting en onderwijsbeleid. Nijmegen: ITS 1981.

Karsten, S. en Y. Leeman, Racisme in het onderwijs, weerbaarheid tegen onderdrukking, diskriminatie en onrecht *Vernieuwing*, 1984, *2*, 2-7.

Leune, J.M.G., Naar een verdere verbreding van het onderwijsaanbod? *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 107-116.

Leune, J.M.G., Sociaal-democratie, arbeiderskinderen en middenschool. *Socialisme en democratie*, 1983, *9*, (6), 3-10.

Meisjes in jongens-?-opleidingen, een project in 5 beroepsopleidingen van het leerlingwezen. 's-Hertogenbosch: 1984.

Posthumus-van der Goot, W.H., *Van moeder op dochter. De maatschappelijke positie van de vrouw in Nederland vanaf de Franse tijd*. Nijmegen: SUN Reprint, 1977.

Schets voor een beleid van emancipatie in onderwijs en wetenschappelijk onderzoek. Den Haag: Ministerie van O&W. 1979.

Stichting Vrouwenkontakt huishoud- en nijverheidsonderwijs, *Plaats voor meisjes en vrouwen in het voortgezet basisonderwijs; reaktie op de nota 'verder na de basisschool'*. Utrecht: 1982.

Stichting Vrouwenkontakt huishoud- en nijverheidsonderwijs *Het LHNO tegen de verdrukking in*. Utrecht: 1984.

Stichting Vrouwenkontakt huishoud- en nijverheidsonderwijs *Van LHNO naar LDGO, perspektieven voor emancipatie*. Verslag studiedag. Utrecht: 1985.

Veeken, L., E.v. Eck, J. Spetter en A. de Visch Eijbergen, *Kiezen èn delen. Factoren in het onderwijs die van invloed zijn op de onderwijskeuzen van meisjes*. Amsterdam: SCO, 1982.

Veneberg, A., De overleving van vrouwelijke onderwijsinhouden. *Comenius*, 1982, *5*, 37-57.

Verder na de basisschool. Nota ter voorbereiding van een wet inzake de opzet en inhoud van een nieuw stelsel van vervolgonderwijs. Den Haag: Staatsuitgeverij 1982.

Vernieuwing. Themanummer huishoudonderwijs, 1985.

Voortgangsnota Onderwijsemancipatiebeleid. Den Haag: Ministerie van O&W, 1980.

Zakboek onderwijsstatistiek 1985; onderwijs cijfergewijs, Den Haag: Staatsuitgeverij, 1985.

Curricula vitae

S. Grotenhuis studeerde (onderwijs)sociologie en is nu werkzaam bij de Subfaculteit Opvoedkunde van de Universiteit van Amsterdam op het gebied van vrouwenstudies.

Adres: Pedagogisch-Didactisch Instituut U.v.A. Prinsengracht 227, 1015 DT Amsterdam.

M. Volman studeerde onderwijskunde aan de Vrije Universiteit Amsterdam en werkt als assistent bij de Vakgroep Vrouwenstudies FSW van de Universiteit van Amsterdam.

Manuscript aanvaard 11-3-'86.

Summary

Grotenhuis, S. & M. Volman. 'Feminine education or education for girls?' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 326-336.

The dominant approach of sex-inequality in education takes as its central concern the problem of sex-role stereotyping and the traditional choices made by girls. Strategies based on this approach focus on making boys' education accessible for girls and regard domestic science education as less relevant from an emancipatory point of view. Those who take a progressive and feminist stand, however, point out the value of domestic and other traditionally 'female' subjects which, according to them, should be reflected in the comprehensive school curriculum. The article criticizes both positions that automatically link the interest of girls to an extension of the curriculum and arguments that label types of schools, subjects and choices as feminine – and thus as 'traditional' and 'leading to inequality'. Both hamper a more specific discussion on the aims and contents of particular types of education and a questioning of the ways in which various types of education (re)produce 'femininity' and 'masculinity'.

Mededelingen

Cursus geautomatiseerd literatuurzoeken

VOGIN organiseert in oktober 1986, in samenwerking met SOVIN, tweemaal de cursus geautomatiseerd literatuuronderzoek. Deze cursus is bedoeld voor hen die zich op korte termijn actief met het geautomatiseerd literatuurzoeken gaan bezighouden.
De cursus bestaat uit een algemene introductiedag en een vierdaagse vervolgcursus. De introductiedag wordt eenmaal gehouden, t.w. op 1 oktober te Amsterdam. De vierdaagse vervolgcursus wordt op 2, 3, 6 en 7 oktober 1986 in Amsterdam gehouden en op 9, 10, 13 en 14 oktober 1986 in Tilburg. Er is veel gelegenheid om zelf achter de terminal te oefenen.
Voor verdere inlichtingen kunt U zich wenden tot: Stichting GO, Keizerstraat 25, 2584 BA 's-Gravenhage.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
11e jaargang, nr. 3, 1986

Understanding the management of change in high schools, door W.L. Rutherford en R. Vandenberghe
Functioneren van leerdoelgerichte rekentoetsen in het basisonderwijs, door F.J.G. Janssens
Betrokkenheid als kernvariabele in het onderzoek van leerlingengedrag in de les l.o., door D. Behets
SYMLOG: een nieuwe observatietechniek bruikbaar bij de interactieanalyse in de onderwijsleersituatie? door L. Van Langenhove en L. Van den Brande
De effectiviteit van diagnostische toetsen, door L.F.W. de Klerk en M.J.G. Nuy
Moreel oordeel en enkele persoonlijkheidskenmerken bij 9- tot 11-jarigen, door J. ter Laak
De oprichting van de 'Vlaamse Hogeschool' tijdens de eerste wereldoorlog, door K. De Clerck en E. Langendries

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25e jaargang, nr. 5, 1986

Gedwongen geplaatste jongeren en hun bereikbaarheid, door J.E. Rink
Leesproblematiek bij zeer moeilijk lerende kinderen. I: Taakgebonden aspecten, door F.R. Hoogeveen
Het stimuleren van de sociale ontwikkeling. Een verkenning naar de mogelijkheden in drie verschillende schooltypen, door S.E.K. Faber
Leergeschiktheid en leertests. Bespreking van het proefschrift van J.H.M. Hamers en A.J.J.M. Ruijssenaars, door J.M.A.M. Janssens en J. van Weelden
Leertestonderzoek. Een repliek aan Janssens en Van Weelden, door J.H.M. Hamers en A.J.J.M. Ruijssenaars

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25e jaargang, nr. 6, 1986

Leesproblematiek bij zeer moeilijk lerende kinderen. II: Instructionele aspecten, door F.R. Hoogeveen en P.M. Smeets
Leertests in het toelatingsonderzoek, door A.J.J.M. Ruijssenaars en J.H.M. Hamers
Voorbeeld van follow-up onderzoek bij jongeren, door M.A. Berger en J.D. Jagers
De ontwikkeling van een programma ter stimulering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van BuO-leerlingen, door F.Q. Quartel

Ontvangen boeken

Berckelaer-Onnes, I.A. van, H. van Engeland, *Kinderen en autisme,* Boom, Meppel, 1986, *f* 22,—.

Blöte, A., C. Horbach, A. van Wijnen, *Oefenprogramma voor de schrijfhouding en schrijfbeweging.* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 24,50.

Boomkamp, J.W., Th. Zandberg, *Attitudeschaal voor VSO-LOM jongeren* (Typoscript Reeks). Uitgeverij Sassenhein, Haren, 1986, *f* 15,—.

Boonman, J.H., W.A.M. Kok, *Kennis verwerven uit teksten* (dissertatie). Vakgroep Onderwijskunde, Utrecht, 1986.

Dingelhoff-Lehr, Th., *Kinderen geen bezwaar. Omgaan met elkaar in het stiefgezin.* Boom, Meppel, 1986, *f* 22,—.

Eenhoorn-van Burgeler, A.H., *Het kinderspel in de orthopedagogische hulpverlening* (Typoscript Reeks). Uitgeverij Sassenhein, Haren, 1986, *f* 15,—.

Kemenade, J.A. van, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune, J.M.M. Ritzen (Red.), *Onderwijs: Bestel en beleid. Deel 1: Onderwijs in hoofdlijnen.* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1986, *f* 75,—.

Kruijer, G.J., *Observeren en redeneren* (herziene uitgave). Boom, Meppel, 1986, *f* 21,50.

Lamers, Th., *Praktische Onderwijspsychologie.* De Ruiter, Gorinchem, 1984, *f* 42,50.

Loo, H.M.P.G. van der, Lichamelijke opvoeding op de basisschool (derde druk), De Ruiter, Gorinchem, 1984, *f* 42,50.

Nijhof, W.J., M. Mulder (Red.), *Basisvaardigheden in het beroepsonderwijs* (Selecta-reeks). S.V.O., 's-Gravenhage, 1986, *f* 33,—.

Reeezigt, G.J., M.H. van Dijk, J.J.F. Bosveld, *Differentiatie op de basisschool* (Selecta-reeks). S.V.O., 's-Gravenhage, 1986, *f* 31,—.

Rooijendijk, L., F. van der Meulen, G.J. Wijers, *De mens in thema's. Een thematische behandeling van de menselijke levensloop.* Uitgeverij Nelissen, Baarn, 1986, *f* 37,50.

Werf, M.P.C. van der, G.J. Reezigt, H. van der Heul, H. Kuyper, *Onderwijsvernieuwing en schoolwerkplanontwikkeling in het basisonderwijs. Een instrument voor diagnose en behandeling* (Selecta-reeks). S.V.O., 's-Gravenhage, 1986.

Ontvangen rapporten

Boland, Th., M.J.C. Mommers, *Lezen in de basisschool: een longitunaal onderzoek* (derde deelrapport van het SVO-project 1126). Katholieke Universiteit Nijmegen, Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen, 1986.

Raders en spellers: Wat is de betekenis van dit onderscheid in de groep zwakke lezers?

E.J.M. VAN AARLE EN
M. VOLLEBERGH
Instituut voor Orthopedagogiek, K.U. Nijmegen

Samenvatting

In dit onderzoek wordt empirische ondersteuning gezocht voor het bestaan van een onderscheid in twee subtypen dyslectische kinderen. Allereerst wordt nagegaan of er een eenzijdige voorkeur of bedrevenheid bestaat m.b.t. het gebruik van een woordherkenningsmechanisme. Daartoe werd het onderzoek van Baron (1979) in aangepaste versie gerepliceerd. De resultaten wijzen uit, dat dyslectische kinderen te plaatsen zijn op een dimensie die loopt van een extreme voorkeur voor een fonologisch-gemedieerde ('spellende') naar een extreme voorkeur voor een directe ('radende') woordherkenningsstrategie. Het tweede deel van het onderzoek levert positieve indicaties voor een superioriteit van raders t.o.v. spellers in het gebruiken van contextuele informatie. Tot slot geven we enkele suggesties m.b.t. een differentiële orthodidactische aanpak van het radend en spellend lezen.

1 *Inleiding*

Wanneer kinderen na twee of meer jaren onderwijs zijn blijven steken in de aanvangsfase van het leesonderwijs, zeggen we met recht dat ze ernstige leesmoeilijkheden hebben.

De auteurs zijn dank verschuldigd aan: dr. J. van den Bercken, prof. dr. J. Dumont, dr. W. van Bon, drs. D. Kusters, drs. R. van Rijnsoever, dr. K. van den Bos, prof. dr. A. van der Leij, prof. dr. D. Bakker, drs. Ch. Struiksma, dr. P. Eling, dr. P. Reitsma en dr. J. Bus, voor hun commentaar en advies.

Zowel in de praktijk van het leesonderwijs als in de literatuur wordt vaak beweerd dat die zwakke lezers zich onderscheiden in 'raders en spellers' (of 'dysphonetici en dyseidetici', 'phonecians en chinese', 'L-lezers en P-lezers'). Het ene kind (de 'rader') leest snel en met intonatie, zoals we van een normale lezer gewend zijn. Het andere kind leest traag en moeizaam en van enige vervoering door de tekstinhoud blijkt weinig. Je zou kunnen zeggen dat de speller hardnekkig is in zijn nauwkeurige traagheid en de rader in zijn ongeremde slordigheid. De volgende vragen dienen zich aan:

1. Bestaat er een afdoende bewijs voor de opvatting dat er raders en spellers zijn?
2. Wat zijn de onderliggende cognitieve processen bij deze kinderen?
3. Gaat het om een verschijnsel dat een verschillende orthodidactische aanpak voor de twee lezerstypen impliceert?

In het hieronder gerapporteerde onderzoek stellen we de tweede vraag aan de orde. De resultaten daarvan worden tot slot besproken in hun relevantie voor de laatste vraag.

De basis van het raders-spellers onderzoek is in de Amerikaanse literatuur gelegd door Boder (1973), met haar voorstel tot een diagnostische procedure. Daarna hebben anderen zich bezig gehouden met het bestaan van subtypen zwakke lezers (Camp & Dolcourt, 1977) of beginnende lezers (Baron, 1979) en deze pogingen lijken succesvol.

Bakker (1979, 1981) onderscheidt zgn. perceptuele lezers en linguale lezers. Deze lezerstypen volgen elk een andere strategie bij het herkennen van losse woorden. In het vervolg wordt dit ook wel aangeduid als het verschil in contextvrij decoderen. Het gaat om enerzijds snel, globaal visueel identificeren (karakteristiek voor de linguale lezer) en anderzijds moeizaam letter-voor-letter decoderen (karakteristiek voor het perceptuele type). Wellicht is er nog sprake van een tweede verschil tussen de twee lezerstypen, nl. in de mate waarin tekst-informatie boven het niveau van het losse woord gebruikt wordt.

Daarover blijft Bakker helaas tamelijk vaag. De suggestie wordt gegeven dat het linguale type meer geneigd is om syntactisch-semantische informatie uit de voorafgaande tekst te benutten bij het benoemen of herkennen van een bepaald woord.

Van der Leij (1983) onderzocht, primair met het oog op de behandeling, slechtlezende MLK- en LOM-leerlingen en eerste klassers van het GLO (de 30% zwakst presterenden na 10 maanden leesonderwijs). Hun primaire voorkeursstrategie moest vooral blijken uit het lezen van structuurrijen (hak-tak-bak- etc.). Degenen die een kwart of meer van alle woorden fout lazen werden ingedeeld bij de raders en degenen die minder dan een kwart van alle woorden fout lazen en tevens een kwart of meer spellend en correct werden spellers genoemd. Van der Leij concludeert dat er naast een kwalitatief onderscheid 'op grond van een totaal leesprofiel...' (o.a. voorkeursstrategie, context gebruiken) ook een onderscheid optreedt dat over de hele linie kwantitatief is: 'spellers' zijn beter dan 'raders'. Ze zouden zich in verschillende leesleerfasen bevinden. Dit lijkt grotendeels bepaald door de gehanteerde indelingsprocedure. Die indeling draagt al een niveauverschil in zich: raders hebben een kwart of meer fout gelezen en zijn dus zwak, spellers hebben minder dan een kwart fout gelezen en zijn dus beter.

In de Amerikaanse literatuur is alleen door Baron (1979) expliciet ingegaan op de onderliggende cognitieve processen. Hij richt zich uitsluitend op het lezen van woorden in contextvrije condities. Baron liet aanvankelijke lezers, waaronder vierde klassers met een leesachterstand van 1,5 à 3 jaar, lijsten lezen van regelmatige, onregelmatige en pseudowoorden (pseudo-woorden voldoen aan de orthografische regels van de betreffende taal en worden in dat taalgebied als goed uitspreekbaar beschouwd, maar hebben geen enkele betekenis): bijv. dive-give-TIVE. Hij vindt bij die 'poor readers' een hoge correlatie tussen het correct lezen van regelmatige (R) en onregelmatige (O) woorden en tussen pseudo- (P) en regelmatige (R) woorden. De correlatie tussen de onregelmatige woorden en de pseudo-woorden is relatief laag. Dit correlatie-patroon treft hij niet of minder sterk aan bij de proefpersonen uit klas 1 en 2 van het regulier onderwijs en bij 9 tot 11 jarige leerlingen met algemene leermoeilijkheden. Baron concludeert, dat de kinderen inderdaad onderling verschillen in voorkeur voor de lexicale of de fonologisch mediërende manier van decoderen. Hij trekt overigens niet de conclusie dat het verschijnsel specifiek is voor de 'poor readers'.

Barons methode van data-verwerking staat geen verregaande conclusies toe. Er is alleen een bewijs vanuit het negatieve geleverd. De correlaties wijzen slechts uit, dat niet alle kinderen bedreven zijn in het gebruik van BEIDE stategieën. Dezelfde correlaties zou je ook vinden als de kinderen allemaal spellers of allemaal raders waren.

Zowel wat betreft het theoretische model als de operationalisering van de cognitieve processen is het onderzoek van Baron belangwekkend genoeg om een vergelijkbaar onderzoek bij de Nederlandse zwakke lezers uit te voeren naar hun wijze van contextvrij decoderen. Voor de opzet van een dergelijk Nederlands onderzoek is de mogelijke invloed van de methode voor het aanvankelijk leesonderwijs van belang. Verreweg de meeste Nederlandse kinderen krijgen de structuurmethode (Caesar, 1980). Omdat de zwakke lezers meestal reeds in de eerste fase van het leesonderwijs vastlopen, is het aannemelijk, dat ze in hun manier van lezen elementen opnemen en vasthouden, die bij normale lezers vanzelf verdwijnen. Dat betekent, dat ze ofwel vasthouden aan de opvatting dat je woorden direct als visuele patronen moet herkennen, óf dat je woorden moet ontsleutelen door de grafemen één voor één klankzuiver om te zetten in fonemen (de structuurmethode introduceert in het eerste begin immers de welbekende globaalwoorden, iets later het fonologisch principe en nog later de regelmatige afwijkingen daarvan). In het onderzoek moet het onderscheid tussen deze orthografische woordtypen dan ook een rol spelen.

In het voorgaande is de suggestie genoemd van een tweede kenmerkend onderscheid tussen raders en spellers, namelijk de mate waarin gebruik gemaakt wordt van syntactisch-semantische tekstinformatie. Is het bijvoorbeeld zo dat de 'spellers' te werk gaan zonder oog voor de zinsbouw en de tekstinhoud en dat de 'raders' vanuit de tekst- of zinsinhoud proberen af te leiden wat de identiteit is van komende woorden?

Dan zou de term 'raders' er op duiden dat het raden gemotiveerd, overwogen en op grond van contextinformatie gebeurt. Als 'raders' bij het decoderen niet steunen op contextuele informatie is voor hen de term 'gokkers' meer toepasselijk.

Op grond van het voorgaande hebben we de volgende twee onderzoeksvragen gesteld:

I. Is de groep dyslectische kinderen op te splitsen naar de decodeerstrategie bij contextvrij lezen?
II. Betekent het onderscheid naar decodeerstrategie bij contextvrij lezen tevens een onderscheid in de mate waarin de semantisch-syntactische context gebruikt wordt ten behoeve van de woordidentificatie?

Het onderzoek dat hierna beschreven wordt is elders uitvoerig gerapporteerd (Van Aarle en Vollebergh, 1985). Voor gedetailleerdere gegevens met betrekking tot de proefpersonen, de experimentele leestaken en de interpretatie wordt de lezer daarnaar verwezen.

2 *Onderzoek*

2.1 *Vraagstelling I: Verschil in strategie bij contextvrij decoderen?*

Voor de bewijsvoering is het van belang, dat een verschil in contextvrij decoderen niet of in minder sterke mate wordt aangetroffen bij een qua leesniveau vergelijkbare groep normale lezers. Dat houdt de mogelijkheid open dat het eenzijdig decoderen een oorzakelijke relatie heeft met de leesachterstand.

2.1.1 *Proefpersonen*

Aan het onderzoek namen 20 leerlingen uit het LOM-onderwijs en 22 leerlingen uit het GLO-onderwijs deel. De LOM-leerlingen waren primair vanwege leesspellingsproblemen verwezen naar deze vorm van speciaal onderwijs. Hun gemiddelde leeftijd was 9 jaar en 7 maanden. De groep bestond uit 5 meisjes en 15 jongens. De GLO-leerlingen zaten in klas twee. Hun gemiddelde leeftijd was 7 jaar en 10 maanden. De groep bestond uit 5 meisjes en 17 jongens. De keuze viel op tweede klassers om te voorkomen dat de gebruikte leestaken te gemakkelijk zouden blijken te zijn.

Na de selectie bleek het leesniveau van de GLO-groep ongewild significant hoger dan dat van de LOM-groep.

2.1.2 *De leestaak: de Woord Decodeer Toets (WDT)*

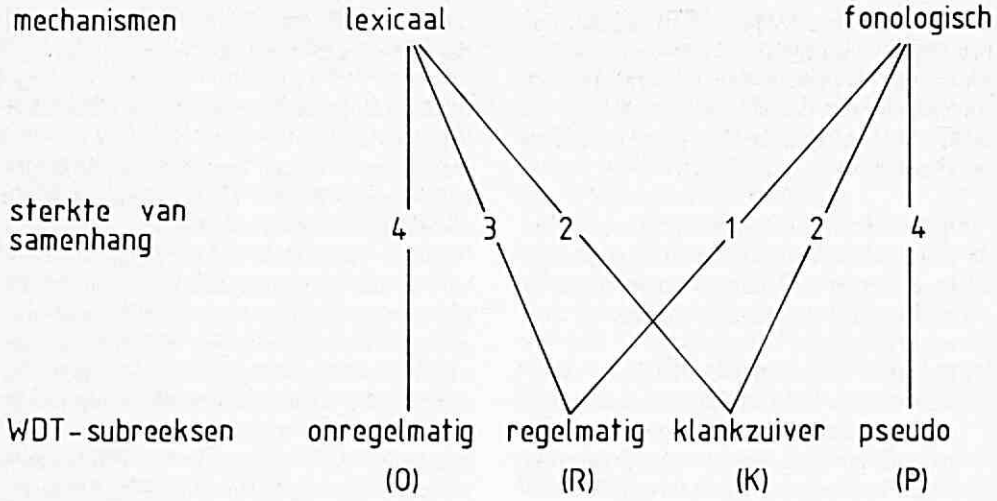
De kinderen kregen een taak die vergelijkbaar was met Barons Taak. De belangrijkste afwijking was, dat er in plaats van één reeks 'regular' woorden, zowel een reeks klankzuivere als een reeks regelmatige woorden was. Dit in verband met de in het voorgaande uitgelegde veronderstellingen over het functioneren van de decodeermechanismen bij dyslectische kinderen als mogelijk uitvloeisel van de structuur-methode voor aanvankelijk lezen. De WDT bestond uit woordjes van 4 verschillende typen (pseudo-, klankzuiver, regelmatig en onregelmatig) en wel 30 woorden per type (zie Tabel 1). De woorden werden één voor één op een kaartje aangeboden en 5 seconden getoond, woorden van verschillend type door elkaar. De presentatietijd was beperkt om het kind niet te veel gelegenheid te bieden op een andere strategie over te schakelen. Gescoord werd het aantal correct gelezen woorden. Een woord werd ook als correct gescoord als het nog goed benoemd werd nadat het woordkaartje al uit het zicht was.

Tabel 1 *De Woord Decodeer Toets*

KLANK-ZUIVER (K)	REGEL-MATIG (R)	ONREGEL-MATIG (O)	PSEUDO-WOORDEN (P)
portiek	plotseling	politie	pardien
vrijdag	vijver	cijfer	vrijbap
.	.	.	.
.	.	.	.
raket	zaken	cake	zaket

We streefden naar een gelijke bekendheidsgraad van alle woorden. Daartoe is het merendeel der woorden geselecteerd uit een speciaal voor het onderwijs samengestelde woordenlijst, de lijst behorende bij 'Praxis 14' (Van der Geest & Swüste, 1978). Ook zijn andere woordkenmerken (globale woordvorm, aantal letters, klinker-medeklinker-clusters) zo goed mogelijk verdeeld.

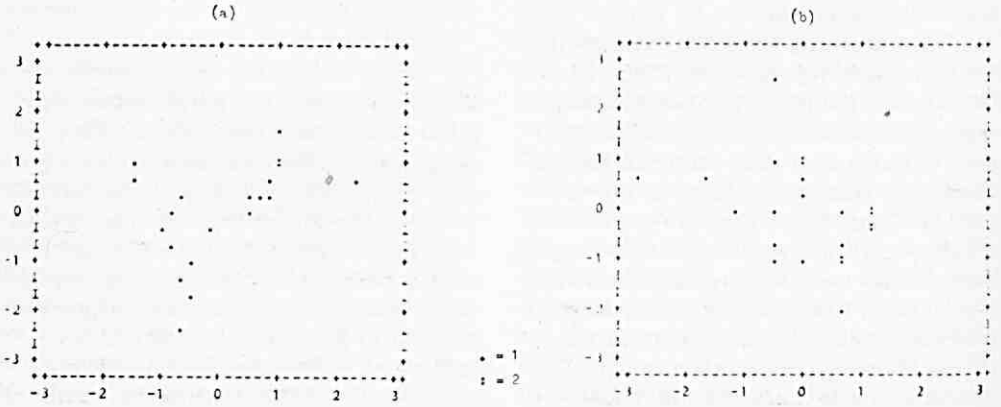
In Figuur 1 staat aangegeven hoe de prestaties op de verschillende subreeksen te relateren zijn aan het gebruik van het lexicale en fonologische decodeermechanisme.



Figuur 1 *Samenhang tussen de prestaties op de subreeksen van de WDT en de woorddecodeermechanismen*

In dit model wordt uitgewerkt welke veronderstelling er bestaat over het functioneren van de mechanismen bij zwakke lezers. Zoals het model aangeeft is de pseudo-reeks (voortaan P) van de vier reeksen indicatief voor het fonologische mechanisme, terwijl de onregelmatige reeks (O) indicatief is voor het lexicale mechanisme. De regelmatige (R) reeks is indicatief voor het lexicale en enigszins voor het fonologische mechanisme. De klankzuivere (K) reeks, ten slotte, is even indicatief voor het fonologische als voor het lexicale mechanisme. De P- en O-reeksen zijn dus het meest geschikt om spellers van raders te onderscheiden. Het verschil tussen de scores op de O-reeks en de P-reeks (P-O) wijst als het hoog is op een duidelijk overwicht van het fonologische mechanisme. Als het P-O verschil laag of negatief is wijst dat op een overwicht van het lexicale mechanisme. De juistheid van de veronderstelling is te toetsen aan de hand van het prestatieverschil tussen de K- en de R-reeksen. Fonologische lezers (spellers) zullen een hogere K-R score hebben dan lexicale lezers (raders). De eersten zullen immers beter zijn op de K- dan op de R-reeks, terwijl de laatsten op beide reeksen even goed (of zwak) zullen zijn.

Of het overwicht van een mechanisme het gevolg is van een verschil in kunnen (vaardigheid) of in willen (voorkeur) kan met deze taak niet worden vastgesteld. Dat valt buiten het bestek van dit onderzoek.



Figuur 2 *Gestandaardiseerde scatterplots van de P-O (horizontaal) en K-R (verticaal) verschilscores van de LOM-groep (a) en de GLO-groep (b)*

2.1.3 *Resultaten met betrekking tot het contextvrij decoderen*

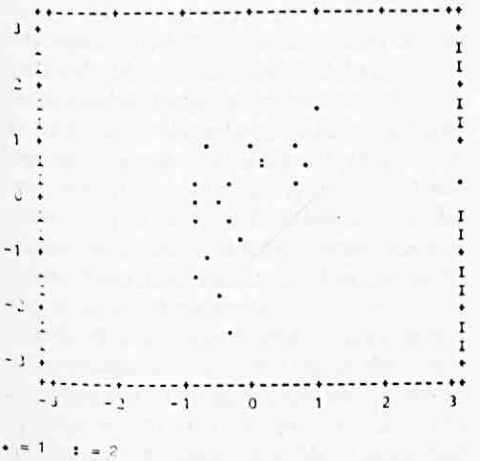
Het bleek direct al dat zowel binnen de LOM- als de GLO-groep de P-O scores niet dichotoom maar gradueel verschilden (zie figuur 2). Dit maakt het bestaan van een duidelijk raders-spellers onderscheid in de zin van een TYPE-onderscheid onwaarschijnlijk.

Per schooltype werd de produkt-moment correlatie (SPSS, Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner & Bent, 1975) tussen de P-O en de K-R score berekend. Conform de verwachting bleek het verband tussen P-O en K-R in de LOM-groep significant positief ($r = .41$, $p < .05$), terwijl het in de GLO-groep niet significant bleek met zelfs een negatieve tendens ($r = -.34$, $p > .05$).

Om de validiteit van het raders-spellers onderscheid aan de hand van het P-O verschil verder te bevestigen zijn bij de LOM-leerlingen audio-opnames van het hardop lezen van een bepaalde tekst (die t.b.v. vraagstelling 2 was afgenomen, i.c. de VLT) geanalyseerd op het spontaan hoorbaar (i.e. hardop of fluisterend) spellend lezen. De gemiddelde score bedroeg 17.7 ($sd = 21.56$). In Figuur 3 staat het puntendiagram daarvan.

De produkt-moment correlatie tussen P-O en deze frequentie van het hoorbaar spellend lezen bleek inderdaad significant in de verwachte richting ($r = .41$, $p < .05$).

Waarschijnlijk vormt de gerapporteerde, niet onaanzienlijke, correlatie tussel P-O en K-R nog een onderschatting van de werkelijke samenhang. In Figuur 2 bevinden zich twee proefpersonen in een 'outlier'-positie. Zij oefenen een sterke invloed uit op het resultaat van de totale, kleine steekproef. Heranalyse met uitsluiting van hen levert ruim een verdubbeling op van de door K-R in P-O verklaarde variantie, zoals af te leiden is uit de produktmoment correlatie ($r = .67$, $p = < .001$).



Figuur 3 *Gestandaardiseerde scatterplot van de 'hoorbaar spellend'-leesscore (horizontaal) en de P-O verschilscore (verticaal) van de LOM-groep*

2.2 *Vraagstelling II: Decodeerstrategie en gebruik van context*

Gezien bovenstaande resultaten lijkt het gerechtvaardigd om na te gaan wat de samenhang is tussen de wijze van decoderen en het gebruiken van context.

2.2.1 *De contexttaken*

We legden aan de LOM-leerlingen vier taken voor. Twee ervan betroffen een puur semantische vorm van context: de Context Woorden Toets (CWT) en de Priming Taak met Klankzuivere woorden (PTK). De twee andere taken verschaften context op semantisch en syntactisch niveau: de gemodificeerde AVI-toets (voortaan kortweg AVI) en de Verminkte Lees Teksttoets (VLT). De volgorde van afname was voor alle kinderen dezelfde: 1. CWT 2. AVI 3. PTK en 4. VLT. In de Context Woorden Toets (CWT) werden twee qua woordstructuur en woordfrequentie equivalente woordrijen aangeboden: de woorden van de ene rij hadden geen specifiek onderling verband, in tegenstelling tot de woorden van de andere rij die allemaal behoorden tot de categorie 'eetbare zaken': koel-kool, pop-pap, koffer-koffie etc. De proefpersonen werden hiervan in de instructie duidelijk op de hoogte gesteld. Context moet hier dus in zuiver semantische zin worden opgevat.

Als afhankelijke score werd bij de CWT het verschil bepaald tussen het aantal goed gelezen woorden per minuut (WPM) op de context rij verminderd met dat op de contextvrije rij.

Met de tweede taak, de Priming Taak voor Klankzuivere woorden (PTK), waarin twee equivalente groepen woorden – in dit geval klankzuivere – waren opgenomen, werd eveneens een zuiver semantisch context-

effect gemeten. De visuele presentatie van de woorden van de ene serie werd steeds voorafgegaan door een mondelinge cue in de vorm van een sterk associatief woord. Bijvoorbeeld 'tocht' als doelwoord en 'reis' als cue. Bij de andere serie ontbrak de voorafgaande ('priming') cue, bijvoorbeeld alleen 'bocht'. De woorden van de WDT klankzuivere subreeks fungeerden als laatstgenoemde serie. Van de PTK werd alleen het aantal correct gelezen woorden geteld per subreeks en het verschil met het aantal correct gelezen klankzuivere WDT-woorden gold als maat voor het gebruik van context.

In de gemodificeerde AVI-taak (AVI) werden de woorden van de eerte helft van de derde AVI-tekst (Van den Berg & Te Lintelo, 1977) in volledig willekeurige volgorde gezet zodat de zinsbouw en betekenissamenhang verloren ging. De prestaties hierop werden vergeleken met die op de eerste helft van de (overigens wel in zijn geheel gelezen) intacte AVI-tekst. Het verschil in aantal correct gelezen woorden per minuut gold hier als afhankelijke score.

De laatste taak was de VLT. Een verhaaltje uit de methode 'Met inzicht leren lezen' (Eeuwijk-Reinen, 1972) over een konijn en een beer die hout gaan hakken. De tekst werd op systematische wijze verminkt en wel op verschillende psycholinguïstische niveaus. De verminkingen vonden plaats op grafofonologisch niveau (dat we hier verder buiten beschouwing laten), op syntactisch niveau ('het in bos' i.p.v. 'in het bos') en op semantisch niveau (bijv. de hoofdpersoon pakt de hamer i.p.v. de bijl nadat hij te kennen heeft gegeven hout te gaan hakken). We verrichtten een proces-analyse van het hardopleesgedrag bij elke verminking op syntactisch en semantisch niveau, door na te gaan of de leerling a) spontaan las wat er had moeten staan of kunnen staan ter handhaving van de syntaxis of semantiek of b) na het letterlijk lezen van de verminkte tekst alsnog spontaan overging tot een syntactisch resp. semantisch acceptabele realisatie. Het aantal malen dat een leerling gedrag a en b vertoonde werd opgeteld en gold als score voor het gebruik van context.

Er bestonden op voorhand geen uitgesproken verwachtingen welke taak of taken het best zou(den) discrimineren tussen raders en spellers.

2.2.2 *Resultaten met betrekking tot het contextgebruik*

Op de gegevens pasten we multipele regressie analyse (NEW REGRESSION, SPSS Update 7-9, Hull and Nie, 1981) toe. De afhankelijke variabele was de P-O score en de onafhankelijke variabelen waren de maten voor contextgebruik op de PTK, CWT, AVI en VLT. Wegens het exploratieve karakter van dit onderzoeksdeel werd een stapsgewijze analyse gevolgd. Onder aanname van een beter contextgebruik door raders moet de verwachting luiden dat een of meerdere predictoren een negatief regressiegewicht krijgen in de regressievergelijking. De analyse bleek in twee stappen te zijn uitgevoerd: eerst werd de VLT opgenomen, daarna de AVI. De MR was .57, R-kwadraat .32 en de aangepaste R-kwadraat .24. De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (BETA's) waren $-.49$ resp. $-.30$. De variantie-analyse leverde een significant resultaat op ($F(2,17)=4.07$, $p<.05$). Dit resultaat wijst er dus inderdaad op dat bij kinderen met ernstige leesmoeilijkheden het gebruik van context samengaat met het eenzijdig gebruik van een directe, radende decodeerstrategie.

3 *Discussie en conclusies met betrekking tot vraagstellingen I en II*

Uit de prestaties op de WDT blijkt, dat er in de groep dyslectici lezers zijn met een eenzijdige voorkeur of eenzijdig ontwikkeld vermogen tot het volgen van een 'direct herkennende' òf 'spellende' decodeerstrategie. Dit verschijnsel doet zich niet voor bij de onderzochte groep normale aanvankelijke lezers uit de tweede klas van het GLO. Dit wijst erop dat het onderscheid tussen raders en spellers wellicht exclusief is voor kinderen met leesmoeilijkheden. Wel moet in herinnering gebracht worden, dat de GLO-groep een beter gemiddeld technisch leesniveau had, zodat we niet uit mogen sluiten dat in vervolgonderzoek normale lezers begin klas 2 eveneens exclusiever met één mechanisme decoderen. Als dit niet het geval is, is meteen ook een verklaring gegeven voor de leesmoeilijkheden van LOM-leerlingen: hun te eenzijdige decodeerstrategie.

Een belangrijk punt van discussie is of we het raders-spellers onderscheid moeten zien

als een dichotomie of dat er sprake is van een gradueel verschil in het steunen op de verschillende decodeermechanismen. De spreiding van de P-O en K-R scores ondersteunt geenszins een typologische opvatting van raders en spellers. Het lijkt beter om te stellen dat kinderen variëren in de mate van eenzijdigheid waarmee ze een bepaalde decodeerstrategie toepassen en dat ze onder bepaalde omstandigheden hun eenzijdige voorkeur kunnen laten varen. In dit opzicht onderschrijven we de conclusie van Van der Leij (1984, pag. 233): '...dat raden en spellen elkaar niet uitsluiten, althans niet op een systematische manier'. Dat de LOM-leerlingen toch zwakke lezers zijn moet niet alleen worden toegeschreven aan eenzijdige strategie-toepassing, maar ook aan de kwaliteit van de strategie(en) zelf: het fonologisch mechanisme bevat te weinig uitgewerkte klankomzettingsregels en het lexicale mechanisme is niet het produkt van frequent succesvolle, geautomatiseerde en versnelde grafeem-foneemomzetting, zoals dat wel bij de ervaren goede lezers het geval is.

Geen antwoord is gegeven op de vraag naar de mate van stabiliteit waarmee de leerlingen eenzijdig decoderen. Ook is geen onderscheid gemaakt tussen voorkeur en vermogen. Dit zijn onderwerpen voor vervolgonderzoek.

De resultaten van het tweede onderzoeksonderdeel geven een positieve indicatie dat er binnen de groep zwakke lezers een samenhang bestaat tussen hun positie op de 'raders-spellers'-dimensie en de mate van het benutten van context. Met name als het op profiteren van zowel syntactische als semantische informatie aankomt (i.c. in de VLT en de AVI) zijn de raders superieur aan de spellers. De aard van deze taken lijkt erop te wijzen, dat het gaat om een verschil in het toepassen van post-lexicale confirmatie. Met andere woorden, nadat het woord gedecodeerd ('geïdentificeerd') is gaan raders in vergelijking met spellers vaker of beter na of het woord wel past in de syntactisch-semantische context. Uiteraard dient ook dit in verder experimenteel onderzoek nagegaan te worden.

4 *Implicaties voor de orthodidactiek*

De enige duidelijke aanbeveling op grond van dit onderzoek is dat men zich in de orthodidactiek bij raders èn spellers richt op het flexibel leren toepassen van decodeerstrategieën voor losse woorden. Met Van der Leij kunnen we zeggen: '...flexibiliseren is het therapeutisch principe' (Van der Leij, 1984, pag. 250). Hoe dit het beste kan geschieden is nog een open vraag, maar we willen pleiten voor een wisselende confrontatie met een zo breed mogelijk scala van orthografische woordtypen.

Andere suggesties zijn: Het kind moet zich steeds afvragen of het een bestaand woord gelezen heeft. De betekenis van onbekende woorden moet duidelijk gemaakt worden door de leerkracht. In de individuele aanpak van de speller kan tempoverhoging al meer accent krijgen als dit beperkt wordt tot klankzuivere woorden. Tezelfdertijd moet veel aandacht geschonken worden aan het beheersen van regelmatige klankletterkoppelingen m.n. die van de enkele klinkers. Aan het tempo kan pas gewerkt worden als deze klankletterkoppelingen correct gekend worden.

Het lijkt, gezien de resultaten m.b.t. vraagstelling II ook zinvol om spellers extra training te geven in het benutten van contextuele tekst-informatie al zal dat niet louter moeten bestaan uit het vlotter leren identificeren van afzonderlijke woorden (cf. de hypothese/testtrainingsstrategie zoals uitgewerkt door Samuels, Dahl & Archwamety, 1974). Het leren bewaken ('cognitief monitoren') van de zinsbouw, zinszin en/of conceptuele tekststructuur lijkt het meest raadzaam. Dit moet direct worden uitgevoerd na het (in)correct decoderen van afzonderlijke woorden her en der in de tekst.

Bij de raders zal primair het accent gelegd moeten worden op de klankzuivere en regelmatige klankletterkoppelingen. Dit brengt tevens een verlaging van het leestempo met zich mee. Het decoderen van pseudowoorden kan men daarbij een rol laten spelen.

Literatuur

Aarle, E.J. van, en M.J. Vollebergh, Raders en spellers: Wat is de betekenis van dit onderscheid in de groep zwakke lezers? *Paper gepresenteerd op de Onderwijs Research Dagen 1985 te Enschede.* Intern rapport. Nijmegen: Vakgroep orthopedagogiek, Katholieke Universiteit, 1985.

Bakker, D.J., Hemisfeerspecifieke dyslexiemodellen. In: J. de Wit e.a., *Psychologen over het kind (Vol. 6)* Groningen: Wolters-Noordhof, 1979.

Bakker, D.J., Cerebral lateralization and reading proficiency. In: Y. Lebrun and O. Zangwill (eds.), *Lateralization of language in the child.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1981.

Baron, J., Orthographic and word specific mechanisms in children's reading of words. *Child Development,* 1979, *50,* 60-72.

Berg, R.M. van den & H.G. te Lintelo, AVI, analyse van individualiseringsvormen, individualisering van leesonderwijs, 's-Hertogenbosch: Katholiek Pedagogisch Centrum, 1977.

Boder, E., Developmental dyslexia: A diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns. *Developmental Medical Child Neurology,* 1973, *15,* 663-687.

Caesar, F.B., *Handleiding bij Veilig leren lezen (3 delen).* Tilburg: Zwijsen b.v., 1980.

Camp, B.W. & J.L. Dolcourt, Reading and spelling in good and poor readers. *Journal of Learning Disabilities,* 1977, *10,* 300-307.

Dumont, J.J., *Lees- en spellingsproblemen,* Rotterdam: Lemniscaat b.v., 1984.

Eeuwijk-Reinen, A. van, *Met inzicht leren lezen* Tilburg: Zwijsen b.v., 1973.

Geest, A. van der, & W. Swuste, *Spellingwijzer, Leidraad voor activerend spellingsonderwijs (Praxis-reeks no. 14),* 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1978.

Hull, C.H., N.H. Nie, *SPSS Update 7-9,* New York: McGraw-Hill Book Company, 1981.

Leij, A. van der, *Ernstige leesproblemen. Een onderzoek naar de mogelijkheden tot differentiatie en behandeling.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.

Nie, N.H., C.M. Hull, J.G. Jenkins, K. Steinbrenner & D.H. Bent, *Statistical Package for the Social Sciences (2nd ed.).* New York: McGraw-Hill Book Company, 1975.

Samuels, S.J., P. Dahl & T. Archwamety, Effect of hypothesis/test training on reading skill. *Journal of Educational Psychology,* 1974, *66,* 835-844.

Stanovich, K.F., Toward an interactive compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly,* 1980, *16* (1), 32-72.

Curricula vitae

E. van Aarle is als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep orthodpedagogiek van de Katholieke Universiteit van Nijmegen, deels belast met het promotie-onderzoek 'correctiemaatregelen bij het hardop lezen van kinderen met ernstige leesmoeilijkheden' (SVO-1121), deels belast met het onderwijs in de psychodiagnostiek.

M. Vollebergh studeerde orthopedagogiek aan bovengenoemde vakgroep en is gespecialiseerd in onderwijs- en leerproblemen.

Adres: Instituut voor Orthopedagogiek, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9102, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 17-2-'86

Summary

Aarle, E.J.M. van & M. Vollebergh. 'Chinese and Phonecians: Can these types of poor readers be identified?' *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 339-346.

This study first is a replication of the main experiment in Baron's (1979) 'Chinese and Phonecians'-study, modified for the Dutch situation. It refers to Boder's (1973) distinction between dysphonetic and dyseidetic dyslexics. Twenty dyslexics from special schools (mean age 9;7) and 22 second graders from regular elementary schools (mean age 7;10) read aloud phonetic, regular, irregular and pseudo words (30 in each category). As predicted only in the dyslexic group a dimension could be identified ranging from an extreme preference for the word-specific (typical dysphonetic) strategy for wordrecognition to one for the phonological (typical dyseidetic) strategy. A clear dichotomy was not observed.

Secondly, this study investigated whether dysphonetics, as a compensation for their poor phonological skills, rely stronger on contextual information than dysphonetics. A substantial increase of context-use was found toward the dyseidetic end of the wordrecognition dimension. Finally, suggestions are given for remedial reading.

De realiteit van televisie*

P. NIKKEN EN A.L. PEETERS
Vakgroep Sociale en Organisatie-Psychologie
Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Kleuters en kinderen uit de tweede klas kregen Sesamstraatfragmenten te zien en beantwoordden vervolgens vragen over de echtheid van televisie. Factor-analyse wees uit dat er drie dimensies zijn: 1. 'Sesamstraat bestaat echt', 2. 'televisiefiguren kunnen ons zien en horen', en 3. 'wat je ziet zit in het toestel'. Oudere kinderen geloofden minder in de echtheid van televisie; dit gold voor alle dimensies. Kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu geloofden eerder dat televisiefiguren ons kunnen zien en horen. Kinderen die minder begrip hebben van video en kinderen die met anderen naar Sesamstraat kijken geloven meer in de echtheid van televisie, maar dit kunnen leeftijdeffecten zijn.

1 *Inleiding*

Jonge kinderen maken weinig onderscheid tussen reële en irreële dingen op televisie en zien de televisie eerder als onderdeel van de werkelijkheid dan als een weergave daarvan. Levelt (1981), Nikken (1984) en Van der Voort (1982) geven een overzicht van het onderzoek naar realiteitsperceptie bij kinderen.

Realiteitsperceptie is onderzocht als interveniërende variabele; wanneer de televisie als meer echt gezien wordt zou zij meer invloed hebben op gedrag, kennis en attituden. Daarnaast is realiteitsperceptie als proces onderzocht. Hawkins (1977) trachtte door factor-analyse vast te stellen op welke aspecten kinderen letten bij het beoordelen van de realiteitswaarde. Kinderen van vier tot twaalf jaar kregen vragen over specifieke politie- en familieseries en over televisiepersonen en -gebeurtenissen in het algemeen. Hawkins onderscheidde twee dimensies met betrekking tot televisierealiteit: 'magic window reality' (of het geziene gespeeld is of niet) en 'social expectations reality' (of het geziene overeenstemt met verwachtingen over de werkelijke wereld).

Om het realiteitskarakter van televisieprogramma's te kunnen beoordelen is kennis nodig van de 'echte wereld' en van algemene verhaalstructuren, maar ook van specifieke televisiekenmerken. De door Hawkins genoemde dimensies hebben te maken met de echtheid van de *inhoud* van programma's. Onderzoek naar de realiteit van de televisie moet zich ook bezighouden met de specifieke kenmerken van het *medium*. Kun je met televisiefiguren communiceren? Zitten de dingen die je ziet in het toestel?

In het algemeen blijkt dat oudere kinderen de televisie-inhoud als minder echt zien. Bij Hawkins' 'social expectation'-dimensie waren het echter juist de kleuters die ontkenden dat mensen en gebeurtenissen op televisie lijken op die in het echt. Hawkins geeft zelf hiervoor geen verklaring, maar Van der Voort (1982) vermoedt dat het resultaat op een artefact berust: de jongste kinderen zouden de vragen niet begrepen hebben. Het is daarom van belang in onderzoek naar realiteitsperceptie aandacht te besteden aan de communicatievaardigheid van kinderen.

De omstandigheden waaronder kinderen televisie kijken zijn eveneens van belang. Messaris en Kerr (1983) toonden aan dat kinderen die samen met hun ouders kijken eerder het fantasiekarakter van bepaalde programma's herkennen.

Ook het sociaal-economisch milieu is van invloed. Amerikaanse kinderen uit lage milieus zagen met gezag beladen figuren of situaties (politie, ouders of werk) als meer echt (Donohue en Donohue, 1977) en Mexicaanse kinderen uit lage milieus geloofden eerder dat televisiefiguren echt bestaan (Korzenny,

* Een aantal studenten psychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht heeft meegewerkt aan de uitvoering van het onderzoek. P. Levelt (redacteur van het NOS-programma Sesamstraat) heeft ideeën en videomateriaal geleverd.

1976). Dit kan verklaard worden door de geringere ervaring van deze kinderen met wat ze op televisie zien: veel programma's spelen in hogere milieus. Een programma als Sesamstraat wil zich richten op kinderen uit alle milieus (Levelt, 1984), maar het is de vraag of dat lukt, of het programma toch niet te veel een middenklassesfeer uitademt. Daarom is het interessant na te gaan of het verband tussen sociaal milieu en realiteitsperceptie ook optreedt als het gaat om Sesamstraat.

In het bovenstaande ligt de nadruk op de inhoud van programma's, zoals bij de meeste onderzoeken naar realiteitsperceptie. Wij willen nagaan of er aan realiteitsperceptie ook kanten zitten die specifiek zijn voor televisie. Geloven kinderen dat televisiefiguren in het toestel zitten of dat zij hen kunnen horen en zien? Over de invloed van achtergrondkenmerken, zoals leeftijd en sociaal milieu, op deze andere vormen van realiteitsperceptie is weinig bekend. Eerder spraken we het vermoeden uit dat kinderen die meer begrip hebben van video of meer ervaring daarmee de televisie als minder werkelijk zullen zien (Nikken, 1984). Deze kinderen zouden eerder kunnen ontkennen dat wat je ziet in het toestel zit. Ook de onmogelijkheid van communicatie met televisiefiguren zou eerder duidelijk worden, omdat de figuren steeds hetzelfde doen bij herhalen.

Samenvattend: we willen nagaan 1. of realiteitsperceptie samenhangt met sociaal milieu, ook als het gaat om Sesamstraat, 2. of realiteitsperceptie, behalve op de inhoud, ook betrekking kan hebben op televisie-specifieke kenmerken en 3. hoe achtergrondkenmerken (waaronder videobegrip) samenhangen met verschillende vormen van realiteitsperceptie.

Daartoe hebben we kinderen Sesamstraat laten zien en vragen gesteld over verschillende aspecten van de realiteit ervan. Tevens zijn achtergrondkenmerken van de kinderen vastgesteld: leeftijd, sociaal milieu, het begrip van video, de manier waarop zij thuis naar Sesamstraat kijken en hun vaardigheid bij het beantwoorden van vragen.

2 *Methode*

Scholen en kinderen

We hebben het onderzoek uitgevoerd in de tweede week van februari 1985 op één kleuterschool en twee basisscholen in Utrecht. In totaal deden er 67 kinderen mee, 54 kleuters en 13 tweedeklassers. Eén kleuter gaf op het merendeel van de vragen onduidelijke antwoorden, zodat uiteindelijk de gegevens van 66 kinderen zijn geanalyseerd, 31 jongens en 35 meisjes. De leeftijd van de kinderen varieerde van vier jaar en twee maanden tot negen jaar en acht maanden; het gemiddelde was vijf jaar en zeven maanden.

Werkwijze

Ter introductie keek de hele klas 's ochtends naar een aflevering van Sesamstraat. Zo konden de kinderen wennen aan het testlokaal en de interviewers (acht studenten psychologie, die op een kleuterschool twee of drie proefinterviews hadden gedaan). Vervolgens keken – afhankelijk van het aantal aanwezige interviewers – vier tot zeven kinderen naar Sesamstraatfragmenten. Na afloop werden ze individueel geïnterviewd. Ze kregen vragen over realtiteitsperceptie naar aanleiding van Sesamstraat. Verder beantwoordden ze vijf vragen over videobegrip en één over de omstandigheden waaronder ze thuis televisie kijken. Na elk interview beoordeelde de proefleider hoe soepel het gesprek verliep. De leerkrachten gaven aan het eind van de dag informatie over de leeftijd en het sociaal milieu van de kinderen.

Fragmenten

De kinderen kregen twee fragmenten te zien met Nederlandse Sesamstraatfiguren. Voor de duidelijkheid zullen we de figuren kort beschrijven. Tommie is een beertje of een hondje en Ieniemienie is een muis; beide zijn handpoppen en voor kinderen geliefde imitatiemodellen (Martens en Peeters, 1986). Pino is een grote blauwe fantasievogel. Esther is een wat ouder meisje; zij speelt vaak met de poppenfiguren Tommie, Pino en Ienemienie.

In het eerste fragment, 'IJs verdelen', krijgen Tommie, Pino en Ieniemienie één ijsje van Esther. Ze maken dan ruzie wie van hen het ijsje mag hebben. Na enige tijd is het ijs gesmolten, zodat ze alledrie van het ijs kunnen likken. De poppen zitten dan onder het ijs.

In het tweede fragment, 'Vlinder', is Tommie een vlinder aan het tekenen, terwijl Pino er bij staat te kijken. Dit fragment bevat een

fantasie-element: in een ingelaste animatiescène 'vliegt' de vlinder opeens van het papier weg: Tommie blijft verbaasd achter met een blanco papier voor zich.

Realiteitsperceptievragen

Na de fragmenten zijn twintig vragen gesteld over realtiteitsperceptie (zie Tabel 1). De vragen 1 tot en met 10 gaan over de inhoud, 11 tot en met 14 over het kunnen communiceren met televisiefiguren, en 15 tot en met 20 over het in het toestel zitten van de figuren.

Sommige van bovengenoemde vragen gaan over wat er in de fragmenten gebeurde (7, 8, 17, 20), andere over de figuren die in de fragmenten voorkwamen (2, 5, 6, 9, 10, 11, 15, 16, 18, 19) en weer andere over Sesamstraat in het algemeen (1, 3, 4, 12, 13, 14). In het laatste geval ging het om Sesamstraatfiguren die niet in de fragmenten voorkwamen: Lex, een 'opa-type', Sien, een vrouw met een eigen winkel, en Frank, een man die vaak met de poppenfiguren speelt en hun voorleest.

Nagenoeg alle vragen zijn op een driepuntsschaal gescoord. De meeste waren ja/nee-vragen, waarbij 'weet niet' een middencategorie was. Bij sommige vragen hield een bevestiging in dat de kinderen televisie echt vonden, bij andere juist niet. Drie vragen konden niet met 'ja' of 'nee' beantwoord worden (1, 5 en 9); bij 5 werden drie en bij 1 en 9 vier realiteitsniveaus onderscheiden.

Operationalisering achtergrondkenmerken

LEEFTIJD. Uit de door de leerkrachten opgegeven geboortedata van kinderen zijn de leeftijden in maanden berekend.

SAMENKIJKEN. Informatie over de kijksituatie thuis is verkregen door de kinderen te vragen hoe zij de laatste keer thuis naar Sesamstraat hebben gekeken: alleen,

Tabel 1 *Resultaten per vraag. Tussen haakjes staan de originele vraagnummers. Bij de ja/nee-vragen is in de laatste kolom het percentage bevestigende antwoorden gegeven, gecorrigeerd voor het aantal 'weet niet'-antwoorden. Een bevestigend antwoord betekent dat televisie als echt wordt gezien, behalve bij de vragen met een* *

1	(2)	Waar woont Lex als de tv uit is? ..... —
2	(3)	Kan Pino uit zichzelf praten? 56
3	(6)	Een kind van een andere school zei tegen mij dat Sesamstraat een toneelstukje is. Denk jij dat dat zo is? 49*
4	(7)	Kan Sien uit zichzelf praten? 95
5	(9)	Als je een brief naar Esther schrijft, waar stuur je die dan naar toe? ..... —
6	(10)	Een kind zei tegen mij dat Tommie in de kast wordt gelegd tot de volgende Sesamstraat. Denk jij dat dat zo is? 28*
7	(14)	Je zag net Tommie met vuile handen van het ijs eten. Kan hij die uit zichzelf schoonmaken? 65
8	(16)	Als jij een vlinder tekent, kan die dan wegvliegen? Kan Tommie een vlinder tekenen die kan wegvliegen? 76
9	(17)	Waar is Ieniemienie als de tv uit is? ..... —
10	(20)	Een kind van een andere school vertelde mij dat Tommie een poppenkastpop met een hand erin is. Is dat waar? 42*
11	(4)	Als je op de tv klopt, horen Pino en Tommie je dan? 37
12	(8)	Een kind van een andere school zei tegen mij dat hij had geróken dat Frank in Sesamstraat een scheet liet. Denk jij dat dat waar is? 27
13	(18)	Als Sien op tv is en we praten tegen haar, verstaat ze ons dan? 44
14	(19)	Als je een tekening voor de tv houdt, ziet Sien die tekening dan? 50
15	(1)	Vanochtend was Esther op de tv en toen liet ik de tv vallen. Denk je dat Esther dat heeft gevoeld? 32
16	(5)	Als Ieniemienie op tv is, kun je haar dan uit de tv halen? 44
17	(11)	Je hebt net gezien dat Tommie, Ieniemienie en Pino het ijs moesten verdelen. Denk je dat je het ijs uit de tv kunt halen? 46
18	(12)	Zit Pino nou in de tv? 65
19	(13)	Zit Esther nou in de tv? 65
20	(15)	Je hebt net gezien dat Tommie een vlinder tekende en dat die wegvloog. Denk je dat die vlinder echt uit de tv kan vliegen? 35

met leeftijdgenootjes, met ouders of met ouders en leeftijdgenootjes samen.

MILIEU. Het sociaal-economisch milieu is via de leerkrachten vastgesteld. Op grond van het opleidings- en inkomensniveau en de werksituatie van de ouders is bepaald of de kinderen in een hoog, midden of laag milieu opgroeien.

VIDEOBEGRIP. De ervaring met video is vastgesteld door te vragen of de kinderen wel eens video kijken en of ze weten wat je met video kunt doen. Over het laatste zijn vier vragen gesteld (over video in het algemeen, over opnemen, over afspelen en over herhalen). Uiteindelijk zijn alleen deze vier vragen gebruikt (betrouwbaarheidscoëfficiënt alpha = 0,78). De vraag of de kinderen wel eens video kijken is niet in het schaaltje opgenomen, omdat dit ten detrimente werkt van de betrouwbaarheid (alpha = 0,72).

GESPREKSVERLOOP. Na afloop van elk interview gaf de proefleider een oordeel over het verloop van het gesprek op een vijfpuntsschaal. De schaal liep van gemakkelijk (5) tot moeilijk (1).

3 *Realiteitsdimensies*

In Tabel 1 staan de resultaten van de ja/nee-vragen. Ze zijn gecorrigeerd voor het percentage 'weet-niet'-antwoorden; dit varieerde van 0 tot 11%, behalve voor vraag 15 (18%), met een gemiddelde van 7%.

Om te controleren of de vragen die we de kinderen gesteld hebben betrekking hebben op verschillende aspecten van realtiteit voerden we een factor-analyse uit met drie factoren. In Tabel 2 zijn de factorladingen weergegeven.

Alle vragen over de inhoud laden op de eerste factor, terwijl alle vragen over het kunnen communiceren met televisiefiguren op de tweede factor laden. Alleen vraag 4 ('Kan Sien uit zichzelf praten?') laadt noch op de eerste factor (labda = -0.06) noch op één van de andere factoren. Dit hangt samen met de geringe spreiding op de antwoorden: drie kinderen ontkenden dat Sien echt kan spreken en drie kinderen wisten het niet.

Van de zes vragen over het in het toestel zitten laden er vier op de derde factor. Sommige vragen uit deze categorie laden ook op andere factoren. Drie ervan laden op de eerste factor. Kinderen refereerden bij het beantwoorden mogelijk aan de echtheid van de inhoud; de getekende vlinder uit vraag 20 bijvoorbeeld, kan niet echt wegvliegen, laat staan uit het toestel. De drie vragen over het uit de televisie kunnen laden op de tweede factor; zij hebben te maken met communicatie.

Tabel 2 *Factor-analyse met betrekking tot de realiteits-perceptie-vragen: factorladingen van 0,40 en hoger na varimax-rotatie. Per factor is de eigenwaarde en het percentage verklaarde variantie gegeven*

VRAAG	factor I	factor II	factor III
1	0,45		0,55
2	0,71		
3	0,53		
4	—		
5	0,49		
6	0,82		
7	0,51		
8	0,67		
9	0,59		
10	0,67		
11		0,61	
12		0,55	
13		0,40	
14		0,43	
15			0,63
16		0,41	0,46
17		0,80	—
18	0,72		0,42
19	0,74		0,45
20	0,43	0,67	—
eigenwaarde	7,44	2,09	1,38
verkl. var.	37,2%	10,4%	6,9%

We hebben besloten drie schalen te maken en hierin alle vragen op te nemen met een factorlading hoger dan 0,40, ook als zij op meer factoren laden. De betrouwbaarheidscoëfficiënt alpha van de drie schalen bedraagt respectievelijk 0,89, 0,81 en 0,80.

4 *Achtergrondkenmerken*

Alle achtergrondkenmerken hangen samen met één of meer realiteitsdimensies: jonge kinderen, kinderen uit een laag sociaal-economisch milieu, kinderen met minder begrip van video, kinderen die thuis met anderen naar Sesamstraat kijken, en kinderen bij

Tabel 3 *Verband tussen achtergrondvariabelen en realiteitsperceptie (drie factoren). Enkel- en meervoudige regressie-analyse. Eén, twee en drie asterisks duiden op verbanden die significant zijn op respectievelijk 0,05-, 0,01- en 0,001-niveau*

Factor	GEMAAKTHEID		COMMUNICATIE		ZIT IN DE TV	
	r	bèta	r	bèta	r	bèta
leeftijd	−0,74***	−0,73***	−0,59***	−0,44***	−0,61***	−0,58***
samenkijken	0,27*	−0,03	0,28**	0,04	0,18	−0,04
milieu	−0,17	−0,10	−0,30*	−0,25*	−0,15	−0,13
videobegrip	−0,35**	−0,09	−0,25*	−0,02	−0,36**	−0,18
gespreksverl.	−0,44***	0,04	−0,50***	−0,18	−0.39**	0,06
df		5,46		5,52		5,52
mult. R		0,75***		0,66***		0,64***

wie de gesprekken moeilijker verliepen zien televisie als meer echt. In Tabel 3 staan de correlatiecoëfficiënten.

Tabel 3 geeft eveneens de resultaten van een niet-hiërarchische meervoudige regressie-analyse. Leeftijd hangt met alle drie de factoren samen: jonge kinderen geloven eerder dat Sesamstraat echt bestaat, dat televisiefiguren ons kunnen zien en horen en dat wat je ziet in het toestel zit. Verder heeft het sociaal-economisch milieu invloed: kinderen uit lage milieus geloven eerder dat televisiefiguren ons kunnen zien en horen. De invloed van de andere variabelen verdwijnt in deze analyse.

Om meer inzicht te krijgen in de ontwikkeling van de realiteitsperceptie is de meervoudige regressie-analyse ook uitgevoerd op de gegevens van alleen de kleuters. De resultaten staan in Tabel 4. Leeftijd is nog steeds van invloed op alle dimensies.

5 *Bespreking van de resultaten*

Uit de resultaten blijkt dat er naast de twee door Hawkins (1977) genoemde dimensies andere dimensies te onderscheiden zijn aan de televisierealiteit. De factor 'gemaaktheid van het televisieprogramma Sesamstraat' komt in grote lijnen overeen met Hawkins' 'magic window'-dimensie, maar de twee andere factoren 'televisiefiguren kunnen ons zien en horen' en 'wat op de televisie te zien is zit in het toestel' zijn nieuw. Dit is van belang omdat het iets zegt over realiteitsperceptie op zich, maar het is ook van belang voor onderzoek naar effecten van televisie waarin de realiteitsperspectie als tussenliggende variabele wordt gehanteerd. Als bijvoorbeeld blijkt dat effecten van televisieprogramma's op agressief gedrag afhangen van de waargenomen realiteit (Van der Voort, 1982), zal het vooral gaan om 'gemaaktheid' van de programma's, maar wanneer het gaat om

Tabel 4 *Verband tussen achtergrondvariabelen en realiteitsperceptie (drie factoren) voor KLEUTERS. Enkel- en meervoudige regressie-analyse. Eén, twee en drie asterisks duiden op verbanden die significant zijn op respectievelijk 0,05-, 0,01- en 0,001-niveau*

Factor	GEMAAKTHEID		COMMUNICATIE		ZIT IN DE TV	
	r	bèta	r	bèta	r	bèta
leeftijd	−0,42**	−0,43**	−0,39**	−0,29**	−0,33*	−0,34*
samenkijken	—	—	0,19	0,05	0,05	−0,03
milieu	−0,14	−0,16	−0,32*	−0,30*	−0,09	−0,11
videobegrip	−0,09	−0,03	−0,09	−0,06	−0,15	−0,14
gespreksverl.	−0,19	0,04	−0,35*	−0,12	−0.16	0,09
df		5,35		5,40		5,40
mult. R		0,45		0,51*		0,36

angst veroorzaakt door 'enge' programma's, dan zou de communicatiefactor wel eens belangrijker kunnen zijn.

Ouder kinderen zien televisie als minder echt. Dit geldt voor alle dimensies. Het sociaal-economisch milieu is slechts van invloed op één factor: kinderen uit lage sociale milieus geloven eerder dat ze met televisiefiguren kunnen communiceren. Uit de genoemde onderzoeken van Korzenny (1976) en Donohue en Donohue (1977) blijkt dat kinderen uit lage milieus ook eerder geloven in de echtheid van de *inhoud* van programma's. Dat dit nu niet het geval is kan komen doordat Sesamstraat qua inhoud herkenbaar is voor kinderen uit alle milieus, maar ook doordat het programma in aankleding weinig realistisch is (gebruik van kleuren, korte stukjes, tussendoor liedjes en versjes), zodat inhoudelijke aanwijzingen voor het fantasiekarakter van het programma minder nodig zijn.

Kinderen die met meer personen kijken geloven eerder dat Sesamstraat echt bestaat, dat televisiefiguren ons kunnen zien en horen en dat dingen uit het toestel kunnen. Dit onverwachte resultaat heeft te maken met het feit dat jonge kinderen minder vaak alleen televisie kijken. In de meervoudige regressieanalyse verdwijnt het verband tussen samenkijken en realiteitsperceptie.

Kinderen die meer begrip hebben van video en kinderen waarbij het gesprek vlot verloopt geloven minder in de echtheid van televisie. Ook deze verbanden zijn in de meervoudige regressie-analyse niet meer aanwezig.

In het onderzoek van Hawkins (1977) waren kleuters er minder van overtuigd dat mensen en gebeurtenissen en families op televisie overeenstemmen met wat ze zien in het echt. Hij geeft zelf geen verklaring voor dit verband, maar Van der Voort (1982) veronderstelt dat zij de vragen niet goed begrepen hebben. De gegevens uit dit onderzoek leiden tot een alternatieve verklaring: wanneer jonge kinderen er meer van overtuigd zijn dat wat ze zien in het toestel zit, zullen ze minder snel geloven dat dat ook in het echt voor kan komen; mensen en families op televisie lijken dan niet op mensen en gezinnen in het echt. Met andere woorden: kinderen verruilen wanneer ze ouder worden het idee dat televisiezaken in het toestel zitten voor het idee dat dergelijke zaken in het echt net zo voor kunnen komen. Op nog oudere leeftijd geloven kinderen minder snel dat wat ze zien in de buurt ook voor kan komen (Van der Voort, 1982). Ten slotte zien ze televisie als een medium dat op 'symbolische' wijze de werkelijkheid representeert. In deze fase kunnen kinderen zich makkelijk verplaatsen in de gedachten van anderen en hebben ze er geen moeite mee televisieprogramma's te zien als creaties van anderen.

Literatuur

Donohue, W.A. & T.R. Donohue, Black, white, white-gifted, and emotionally disturbed children's perceptions of reality in television programming. *Human Relations*, 1977, *30* (7), 609-621.

Hawkins, R.P., The dimensional structure of children's perceptions of television reality. *Communication Research*, 1977, *4* (3), 299-320.

Korzenny, F., *The perceived reality of television and aggressive predispositions among children in Mexico*. ERIC ED 122.336, 1976.

Levelt, P.B.M., *Voor beeld: Over wat kinderen van tv leren kunnen*. 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs/Staatsuitgeverij, 1981.

Levelt, P.B.M, *Het Sesamstraat milieu*. Lezing, gehouden op het symposium 'Kinderen laten lezen', Subfaculteit letteren, Katholieke Hogeschool Tilburg, 15 november 1984. Hilversum: NOS, Dienst Televisie Programma.

Martens, J.H. & A.L. Peeters, *Identificatie van kleuters met Sesamstraatfiguren*. Vakgroep Sociale en Organisatie-psychologie, Rijksuniversiteit Utrecht, 1986.

Messaris, P. & D. Kerr, Mothers comments about tv; relation to family communication patterns. *Communication Research*, 1983,. *10* (2), 175-194.

Nikken, P., *Televisie-realiteit: Beleving en de invloed op de fantasie van kinderen*. Doctoraalscriptie, Vakgroep Sociale en Organisatiepsychologie. Rijksuniversiteit te Utrecht, 1984.

Voort, T.H.A. van der, *Kinderen en tv-geweld: Waarneming en beleving*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

Curricula vitae

P. Nikken is student psychologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht.

A. Peeters was ten tijde van het onderzoek universitair docent aan de vakgroep Sociale en Organisatie-psychologie van de Rijksuniversiteit te Utrecht en is nu stafmedewerker bij de Afdeling Kijk- en Luisteronderzoek van de NOS.

Adres: Nederlandse Omroep Stichting, Postbus 10, 1200 JB Hilversum

Manuscript aanvaard 4-3-'86

Summary

Nikken, P. & A.L. Peeters. 'Children and television-reality.' *Pedagogische Studiën*, *63*, 347-353.

Kindergartners and children from the second grade viewed Sesame Street fragments and answered questions about television reality. A factor-analysis resulted in three dimensions: 1. Sesame Street really exists, 2. television people can see and hear us, and 3. what you see is actually inside the televisiòn. Older children saw television as less real (all dimensions). Children with a lower social-economic status tend to believe more that television people can see and hear them. Children with less understanding of video and children that watch Sesame Street at home together with other children or parents see television as more real, but these results may be attributed to the differences in age between the children.

Discussie

Contouren van basisvorming

Een beschouwing over het rapport 'Basisvorming in het onderwijs' van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid

J.M.G. LEUNE
Vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid, Erasmus Universiteit, Rotterdam

Samenvatting

Begin 1986 bracht de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid op verzoek van de regering een advies uit over de inhoud, duur en vormgeving van de basisvorming in het onderwijs. Dit advies zal een belangrijke rol gaan spelen in het overheidsbeleid ten aanzien van de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

In deze bijdrage worden vijf aspecten van het advies aan een kritische beschouwing onderworpen, namelijk de definiëring van basisvorming (die uit descriptief-analytisch oogpunt te wensen over laat), de voorgestelde lessentabel (die onvoldoende recht doet aan de vereisten van een evenwichtige basisvorming), de wenselijkheid van niveaudifferentiatie (die onontkoombaar is), de noodzakelijke voorwaarden voor effectieve basisvorming (die door de rijksoverheid slechts gebrekkig zijn te beïnvloeden) en de door de WRR voorgestelde relatie tussen de inhoud en de structuur van de basisvorming (die in het licht van de gekozen uitgangspunten als inconsequent kan worden betiteld).

Ondanks deze bedenkingen is het WRR-advies een waardevolle bijdrage aan het denken over de verbetering van de kwaliteit van het funderend onderwijs in Nederland.

1 *Inleiding*

Eind 1983 verzocht de regering aan de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) om advies uit te brengen over de wenselijke inhoud, duur en structuur van de basisvorming in het onderwijs. Begin 1986 bracht de WRR dit advies uit in de vorm van een lijvig rapport (274 blz.), ondersteund door 31 deelstudies, die elk een bepaald aspect van basisvorming bestrijken. Voor het eindrapport is de WRR zelf verantwoordelijk, terwijl de bijbehorende voorstudies en werkdocumenten voor rekening van de betreffende auteurs komen. De WRR heeft van de uitgebrachte pre-adviezen een selectief gebruik gemaakt.

In het hoofdrapport 'Basisvorming in het onderwijs' wordt voorgesteld het gemiddelde onderwijspeil van de Nederlandse leerlingen te verhogen door invoering van een verplicht pakket van vakken (in totaal 14) in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs. Op deze wijze zou de duur van gemeenschappelijk basisonderwijs worden verlengd van acht tot elf jaar. De WRR beperkt zich vrijwel uitsluitend tot voorstellen die de laatste drie jaar van deze basisvorming betreffen (van 12 tot 15 jaar). Gegeven het bestaan van intelligentieverschillen tussen leerlingen zou de basisvorming op twee niveaus moeten worden aangeboden; een minimum-niveau (dat volgens de WRR, om de gedachten te bepalen, overeen zou kunnen komen met het peil van mavo/lbo-C) en een hoger niveau (dat in de gedachtengang van de WRR overeenkomsten zou dienen te vertonen met het huidige D-niveau van lbo en mavo). Iedere school in het voortgezet onderwijs zou door de overheid verplicht moeten worden om beide niveaus te bieden. De eindtermen van de basisvorming dienen door de rijksoverheid vastgesteld te worden. Volgens de WRR moet de basisvorming worden afgesloten met een examen dat op beide niveaus wordt afgenomen. Onder handhaving van de eenheid in

Pedagogische Studiën 1986 (63) 354-368

inhoud en eindtermen adviseert de Raad om differentiaties mogelijk te maken naar duur, instructiewijzen en groeperingsvormen. Er zou aan scholen een grote vrijheid gelaten moeten worden om het onderwijsaanbod te structureren. De voorgestelde duur van de verlengde basisvorming is drie jaar, maar een vierde jaar zou mogelijk moeten zijn voor leerlingen die in die periode het minimumniveau niet kunnen halen en ook voor hen die zich na afsluiting op dat niveau in bepaalde vakken willen kwalificeren voor het tweede niveau. Voor de verwezenlijking van de gesuggereerde basisvorming acht de Raad een herziening van het bestaande scholenstelsel niet noodzakelijk. Iedere bestaande school zou het beoogde onderwijs moeten kunnen verzorgen. Binnen tien jaar zou dit het geval dienen te zijn, vindt de WRR.

Gelet op de overwegend positieve ontvangst van het WRR-advies in de onderwijspolitieke arena (door de regering zijn de hoofdlijnen van het advies inmiddels onderschreven) mag worden verwacht dat het een belangrijke rol zal gaan spelen in de politieke besluitvorming over het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs.

Het is in het bestek van een beknopte beschouwing niet mogelijk om alle aspecten van het WRR-plan te behandelen. Daarvoor is het te veelomvattend. Ik beperk mij op deze plaats tot enkele kritische opmerkingen over vijf elementen van het advies, te weten:
- de gehanteerde *definitie* van basisvorming en de operationalisering daarvan;
- de voorgestelde *lessentabel*;
- de wenselijkheid en mogelijkheid van *niveaudifferentiatie* tijdens de basisvorming;
- de *noodzakelijke voorwaarden* voor effectieve basisvorming;
- de visie van de WRR op de *relatie tussen de inhoud en de structuur* van de basisvorming.

2 *Wat is basisvorming?*

De WRR definieert basisvorming in het onderwijs als volgt:
'Het geven van gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en van een beroep'[1].
Daaraan wordt toegevoegd:
'Bij basisvorming gaat het dus:
a. om basisvaardigheden, dat wil zeggen om te verwerven bekwaamheden (kennis, kundigheden, inzichten) die onontbeerlijk zijn voor het functioneren als lid van de samenleving en die een onmisbare grondslag en groeikern vormen voor verdere ontwikkeling;
b. om onderwijs voor iedereen, dat wil zeggen dat er in beginsel geen specifieke groepen zijn waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van andere;
c. om gemeenschappelijk onderwijs, dat wil zeggen dat de vorming in beginsel gericht is op het gemeenschappelijk verwerven van een voor ieder gelijkelijk geldende inhoud van een leerprogramma. Vormen van differentiatie tussen leerlingen die vooruitlopen op het vervolgonderwijs worden daarbij in beginsel vermeden'[2].

Het is zeer de vraag of het verschijnsel basisvorming op deze wijze wel duidelijk genoeg is omschreven. Het is om te beginnen een probleem dat de gebezigde formulering het te definiëren object nauwelijks afbakent van de vorming die *niet* als basisvorming valt te betitelen. Dit zou uit descriptief-analytisch oogpunt wel moeten. Van *iedere* vorm van onderwijs kan men immers zeggen dat een grondslag wordt gelegd voor de ontwikkeling van de persoonlijkheid en voor (zinvol) functioneren als lid van de samenleving. Ditzelfde bezwaar steekt de kop op indien de WRR poogt om doeleinden van basisvorming te onderscheiden en dan de volgende zeven noemt[3]:
- het pedagogisch doel;
- het ontwikkelingsdoel;
- het wetenschappelijke doel;
- het cultuurpolitieke doel;
- het oriënterende en determinerende doel;
- het integratief-sociale doel;
- het voorbereidende doel.

Afgezien van het feit dat deze doelen elkaar substantieel overlappen (en daardoor analytisch nauwelijks bruikbaar zijn), doet zich het probleem voor dat geen van deze doelen *specifiek kenmerkend* is voor *basis-*

vorming. Iedere vorm van vervolgonderwijs kan elk der onderscheiden doelen dienen. Het bijzondere van basisvorming ten opzichte van andere typen vorming is gelegen in het funderende karakter ervan. Dit wordt door de WRR middels de gekozen definitie onvoldoende helder verwoord. Wanneer is er precies sprake van een 'grondslag voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid' en 'voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving'? Nagenoeg alle hier gebezigde begrippen zijn problematisch: grondslag (waar houdt die op?), ontwikkeling (een omstreden begrip in de onderwijspsychologie), persoonlijkheid (zie Duijkers kritische beschouwing over de idee van persoonlijke ontplooiing[4]), zinvol functioneren (volgens wie of volgens welke maatstaf?), lid van de samenleving (welke?, de bestaande of een wenselijk geachte?). Terzijde kan nog de vraag worden toegevoegd waarom de WRR in een definitie van basisvorming verwoordt dat de beoogde vorming (ook) een grondslag vormt voor een verantwoorde beroepskeuze. Is dit een definitorisch noodzakelijk element? Is deze keuze tijdens de basisvorming wel aan de orde?

Vervolgens is onduidelijk waarom basisvorming definitorisch wordt beperkt tot 'vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied'. Waarom juist deze drie gebieden en geen andere? Uit de uiteindelijke voorstellen van de WRR blijkt dat basisvorming ook betrekking zou moeten hebben op bijvoorbeeld lichamelijke en kunstzinnige ontwikkeling. Is het bovendien wel verantwoord om intellectuele vorming te onderscheiden van culturele en sociale?

Volgens de WRR gaat het bij basisvorming per definitie om vorming die *gemeenschappelijk* wordt verworven. Is dit een definitorisch noodzakelijk kenmerk? De WRR stelt voor om basisvorming onder meer te organiseren in het bestaande categorale systeem waardoor het mogelijk wordt dat leerlingen de beoogde basisvorming niet gemeenschappelijk krijgen aangeboden. Er is dus basisvorming denkbaar die door leerlingen gescheiden wordt verworven. Dan is het één van de twee: of het gemeenschappelijk verwerven is geen bepalend definitorisch element, of (indien dit wél het geval wordt geacht) het verwezenlijken van basisvorming in een stelsel van externe differentiatie is een contradictio in terminis. In het eerste geval is het denkbaar dat de keuze voor communale verwerving toch gemaakt wordt, niet op definitorische grond, maar bijvoorbeeld vanwege de pedagogische wenselijkheid dat leerlingen uit uiteenlopende sociale milieus gedurende het funderend onderwijs met elkaar in contact komen of vanwege het inzicht dat leerlingen die onderwijsachterstanden vertonen er belang bij hebben om deel uit te maken van dezelfde leergroep als leerlingen die hoge prestaties boeken. Communaliteit is dan niet een definitorisch noodzakelijk element maar een wenselijkheid die additioneel behoort te worden gelegitimeerd. In een definitie van basisvorming zouden naar mijn mening twee elementen moeten worden verwoord: de *leeftijdsfase* waarop deze vorming betrekking heeft (bijvoorbeeld 5 tot 15 jaar) én het specifieke van deze vorming blijkens de *criteria* die bij het *selecteren* van leerstof gehanteerd zouden moeten worden (bijvoorbeeld de criteria die de WRR op blz. 85 noemt, ook al dienen deze nog nader te worden toegespitst, ten einde houvast te kunnen bieden)[5]. Een benoeming van de beoogde functies (van basisvorming) is mijns inziens onnodig, terwijl het evenmin noodzakelijk is in de definitie de inhoudelijke domeinen te noemen waarop de vorming betrekking heeft.

De WRR worstelt met het operationaliseren van de eigen definitie. Dat de uitkomst van deze excercitie per saldo bevredigend kan worden genoemd komt meer door het 'common-sense'-karakter van de gedane voorstellen en de overeenkomst met gangbare noties over basisvorming die door beoefenaren der onderwijswetenschappen in ons land in het politieke debat over de basisvorming de laatste jaren zijn geëtaleerd dan door de wijze waarop de uiteindelijk gesuggereerde keuzen worden gelegitimeerd. Het constructieproces dat de WRR heeft doorlopen heeft ondanks alle pogingen tot explicitering van gedachtenontwikkelingen (waarvan vooral in hoofdstuk 3 van het rapport verslag wordt gedaan) sterk het karakter van een 'black box'. Wanneer de WRR opmerkt dat tijdens de algemene basisvorming grote nadruk moet komen te liggen op de volgende vaardigheden[6]:

- taalvaardigheden en taalbeheersing;
- kennis van de eigen geschiedenis en cul-

tuur en van andere culturen;
- logisch-mathematische kennis en vaardigheden;
- kennis van natuur en techniek;
- inzicht in de eigen mogelijkheden en interesses inzake de beroepskeuze;
- expressievaardigheden,

dan vloeit deze selectie geenszins *dwingend* voort uit de eerder behandelde selectiecriteria, hoe plausibel of aantrekkelijk de uitkomst ook is. Voor alle genoemde vaardigheden geldt, zo merkt de WRR ter legitimering van de gemaakte keuzen op, dat ze, als ze niet tijdig zijn verworven, later moeilijk meer ingehaald kunnen worden en dat ze, bij het niet-verwerven ervan, een 'blijvende hindernis' betekenen. Het is de vraag of deze argumenten houdbaar zijn. Welke basisvaardigheden zijn op latere leeftijd (na het 15e jaar) niet of moeilijk alsnog te leren? Wanneer precies betekent het niet-verwerven van alle genoemde vaardigheden een 'hindernis' voor persoonlijk en maatschappelijk functioneren? Is het ondenkbaar dat een individu een gelukkig en in sociaal opzicht 'zinvol' leven leidt zonder logisch-mathematische kennis of zonder kennis van andere culturen? Kan een mens door dit type kennis in sommige opzichten bijvoorbeeld niet gehinderd in plaats van geholpen worden? Een legitimering van noodzakelijke elementen van basisvorming in termen van onmisbare toerusting van een toekomstige volwassene zal ofwel moeten steunen op een visie op persoonlijke ontplooiing (in geval de basisvorming primair ten dienste wordt geacht van individuele ontwikkeling) dan wel moeten worden afgeleid uit een visie op een wenselijk geachte samenleving (in geval aan de basisvorming primair een sociale functie wordt toegekend). In beide gevallen zijn normatieve keuzen onvermijdelijk. De WRR tracht langs wetenschappelijke weg te komen tot een selectie van inhouden van basisvorming. Zo'n poging is hachelijk omdat het bij basisvorming (zoals bij iedere vorming) uiteindelijk gaat om normatief bepaalde wenselijkheden, die niet uit neutrale wetenschappelijke inzichten (hoe bruikbaar deze bij de legitimering van keuzen ook zijn) kunnen worden afgeleid. Zo is het mogelijk om verschillende soorten intelligentie te onderscheiden (de WRR waagt zich, steunend op Gardner, aan zo'n classificatie en onderscheidt zes soorten: taalkundige, logisch-mathematische, muzikale, ruimtelijk-visuele, lichamelijk-beweeglijke en persoonlijk-sociale[7]), maar daarmee is nog niets gezegd over het soort intelligentie dat gedurende het funderend onderwijs op school ontwikkeld behoort te worden. Zo'n analytisch inzicht produceert nog geen norm voor het handelen.

Volgens de WRR bestrijken basisvaardigheden drie 'elementen' die elk voldoende aan hun trekken zouden moeten komen; zij zouden expliciet opgenomen dienen te worden in de formulering van de eindtermen:

'- kennis van basisstructuren, vaak van analystisch en abstracte aard;
- vaardigheden om te handelen, iets te "doen";
- inzicht in de culturele omgeving; zich kunnen oriënteren in die omgeving vol artefacten, de "ingewikkelde" samenleving'[8].

Het is de vraag of elk van deze eigenschappen bij ieder vak (in voldoende mate) ontwikkeld kan worden. De mogelijkheden tot ontwikkeling van praktische vaardigheden dienen zich meer aan bij een vak als algemene technieken dan bij wiskunde, terwijl de eis tot inzicht in de 'culturele omgeving' makkelijker te verwezenlijken valt bij geschiedenis dan bij gymnastiek. Omdat het door de WRR ontworpen verplichte curriculum een overwegend cognitief gericht karakter heeft zal het accent in de praktijk meer vallen op de overdracht van abstracte kennis dan op het aanleren van praktische vaardigheden. Het geadviseerde vakkenpakket biedt voor dit laatste slechts in marginale zin gelegenheid, hetgeen vooral voor het type leerlingen dat thans deelneemt aan lager beroepsonderwijs een probleem zal zijn.

3 *De lessentabel*

De WRR stelt voor om voor leerlingen van 12 tot 15 jaar een kerncurriculum in te voeren dat ongeveer 80% van de totale onderwijstijd (3600 lesuren of 3000 klokuren) omvat; de resterende 20% vormt een vrije ruimte die door de school naar eigen inzicht kan worden 'gevuld', met dien verstande dat in elk geval een derde vreemde taal (Frans of Duits) moet worden aangeboden. Een oordeel over het door de WRR geadviseerde

vakkenpakket is vooral afhankelijk van vier meningen (en daaraan gekoppelde keuzen):

a. een mening over de *reikwijdte* van de bemoeienis van de school met de ontwikkeling van menselijke eigenschappen. Wie opteert voor een school als een 'total institution', d.w.z. als een instituut dat in totale zin verantwoordelijk is voor de menselijke vorming, kan bijvoorbeeld opmerken dat vakken als koken, typen, fotograferen of tuinieren ontbreken;
b. een mening over de *waarde van het culturele erfgoed* dat aan een nieuwe generatie behoort te worden overgedragen. Welk kennisbestand of welke vaardigheid is uit een oogpunt van culturele continuïteit zo essentieel dat zij aan geen der toekomstige volwassenen onthouden zou moeten worden? Dit gezichtspunt is bijvoorbeeld aan de orde indien een standpunt wordt bepaald over de moderne vreemde talen die gedurende de basisvorming moeten worden geleerd (met name: dient Frans wel of niet tot de bestanddelen van het culturele erfgoed te worden gerekend die de moeite waard zijn om gereproduceerd te worden?) of wanneer het relatieve belang van een vak als geschiedenis aan de orde is;
c. een mening over de *duur van de basisvorming*, zowel in termen van de totaal beschikbare tijd als in termen van de leeftijdsperiode waarop de basisvorming betrekking heeft. Het maakt verschil of voor de basisvorming (zoals thans) acht jaar beschikbaar is of dat deze vorming (zoals de WRR suggereert) elf jaar bestrijkt. Hieraan gekoppeld zijn grenzen en mogelijkheden van ontwikkelingspsychologische aard;
d. een mening over de *gewichtsverhouding* tussen *programmatische vereisten* (afgeleid uit wenselijk geachte sociale functies) van basisvorming enerzijds en *voorkeuren* c.q. *behoeften* van leerlingen anderzijds. Een positiebepaling op het continuüm van personele en positionele socialisatie[9] maakt uit of waarde moet worden toegekend aan hetgeen jongeren zelf leuk vinden om te leren (in dat geval zijn er forse grenzen aan een confrontatie met abstracte kennis waarvan de zin en de toepassingsmogelijkheden niet altijd gemakkelijk te adstrueren of te legitimeren zijn) of dat zwaarder moet worden getild aan hetgeen jongeren met het oog op hun latere leven zich eigen gemaakt moeten hebben (in dat geval domineren positionele vereisten).

In het licht van eerder door mij hierover ingenomen standpunten acht ik het door de WRR voorgestelde curriculum aanvaardbaar[10]. Gelet op het belang van het voorbereiden van jongeren op de culturele verscheidenheid in de samenleving (die onder meer voortvloeit uit etnische en religieuze pluriformiteit) kan het doortrekken van het onlangs in het basisonderwijs ingevoerde vak geestelijke stromingen naar het voortgezet basisonderwijs wenselijk worden genoemd. Dit vak zou aan het rijtje verplichte onderdelen kunnen worden toegevoegd, evenals het vak maatschappijleer dat door de WRR ten onrechte uit de basisvorming wordt geweerd, waardoor de op mens en maatschappij gerichte vorming wordt verschraald tot de vakken economie, geschiedenis en aardrijkskunde.

Een tweede aspect van het voorgestelde curriculum betreft de verhouding tussen het voor alle leerlingen verplichte deel en de vrije ruimte. De idee van communale basisvorming verdraagt zich naar mijn mening slecht met een naar schooltype gedifferentieerd curriculum. In geval van een substantiële vrije ruimte (20% is niet gering) is de kans extra groot dat de basisvorming als een kameleon de gedaante aanneemt van het schooltype waarbinnen de basisvorming wordt verzorgd (zie paragraaf 6). Op een gymnasium kan aldus Latijn en/of Grieks worden geboden, terwijl een huishoudschool de gelegenheid krijgt om bijvoorbeeld koken voor alle leerlingen verplicht te stellen. Er wordt dan getornd aan het beginsel (dat door de WRR wél wordt aanvaard) dat er geen groepen leerlingen zijn waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van andere. Het streven naar communaliteit en het bieden van ruimte voor differentiatie verhouden zich als communicerende vaten. Méér van het één impliceert minder van het ander. Daar komt bij dat de door de WRR voorgestelde vrije ruimte niet gemist kan worden wanneer wordt geprobeerd om de hoeveelheid leertijd voor vakken die onderbedeeld kunnen worden geacht te vergroten.

Zo kom ik bij een oordeel over een derde aspect van het gesuggereerde curriculum, te weten de wijze waarop volgens de WRR de beschikbare hoeveelheid leertijd over de verschillende vakken moet worden verdeeld. De WRR meent dat er geen uniforme lessentabel voorgeschreven behoort te worden. De door de Raad ontworpen lessentabel wordt gepresenteerd als een 'adviestabel'. Indien de overheid inderdaad zou volstaan met het publiceren van een voorbeeldtabel, dan zullen er in de praktijk grote verschillen tussen scholen in de aanwending en allocatie van leertijd ontstaan, zoals thans in het basisonderwijs al het geval is. Dit is onwenselijk gelet op het uitgangspunt van communaliteit tijdens de basisvorming. Gegeven de administratieve structuur van het Nederlandse onderwijsbestel kan de landelijke overheid de inhoud van het onderwijsaanbod maar op twee manieren direct beïnvloeden:

a. door het formuleren van eindtermen die in acht genomen moeten worden; centrale examens zijn vervolgens instrumenten om scholen te dwingen leerlingen zich deze eindtermen te laten verwerven;
b. door het uitvaardigen van voorschriften betreffende de aanwending van lesuren.

De WRR veronderstelt dat het eerstgenoemde instrument de beoogde communaliteit in voldoende mate zal bewerkstelligen. Ik meen dat dit instrument door het tweede behoort te worden gecompleteerd, wil het uiteindelijk effectief kunnen zijn.

Of de door de WRR gesuggereerde lessentabel aanvaardbaar genoemd kan worden blijkt vooral als we het gedane voorstel vergelijken met:

a. andere voorstellen inzake de verdeling van lesuren gedurende de verlengde basisvorming; ik beperk mij dan in dit kader tot een vergelijking met de lessentabel in de ontwerp-ontwikkelingswet voortgezet onderwijs 1985 (OOWVO) en met een voorstel dat in 1983 door mij is gedaan[11];
b. de bestaande verdeling van lesuren in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in Nederland; ik beperk mij hier tot een vergelijking met de basistabel die geldt in het mavo.

Deze vergelijkingen zijn samengevat in Tabel 1.

De WRR pretendeert niet een lessentabel te hebben ontworpen die als enige recht doet aan de programmatische vereisten van basisvorming. Toegegeven wordt dat een andere verdeling van de beschikbare tijd denkbaar is. De gepresenteerde twee alternatieven laten zien dat inderdaad andere 'plaatjes' mogelijk zijn. Het relatieve gewicht dat wordt toegekend aan de moedertaal is geringer dan zou kunnen. In het buitenland legt de moedertaal voor circa 20% beslag op de leertijd in het funderend onderwijs. In ons land bedraagt dit circa 10%. Er valt uit een oogpunt van funderend onderwijs veel voor te zeggen om prioriteit te verlenen aan de beheersing van de moedertaal. Ook de WRR onder-

Tabel 1 *Vergelijking van verschillende lessentabellen voor de verlengde basisvorming*

	(in klokuren)			
	WRR	*Ontw. wet v.o.*	*Leune*	*4-jarig mavo*
1. Nederlands	333	267	450	467
2. Engels, Frans, Duits	433	600	600	767
3. Wiskunde, natuurkunde scheikunde, biologie (exacte vakken)	600	500	450	500
4. Mens en maatschappij[a]	334	233	450	533
5. Techniek en informatica	167	267	450	—
6. Verzorging	—	100	—	—
7. Expressievakken[b]	566	400	450	633
8. Mentoraat/beroepenoriëntatie	—	133	—	—
9. Geestelijk leven	—	—	150	—
10. Vrije ruimte	567	500	—	1100
11. Totaal	3000	3000	3000	4000

Toelichting
ad a: dit domein omvat de vakken geschiedenis, economie, aardrijkskunde en maatschappijleer
ad b: hiertoe worden gerekend: gymnastiek, muziek, beeldende c.q. kunstzinnige vorming

schrijft dit uitgangspunt, wanneer in navolging van Gardner vier redenen worden genoemd waarom vaardigheid in de moedertaal zo belangrijk is[12]:

'a. Het retorische aspect: het overtuigen en overreden van mensen geschiedt via taal; juristen en politici hebben deze eigenschappen zeer goed ontwikkeld;
b. het geheugenpotentieel: veel informatie die in het geheugen wordt opgeslagen gaat via taal: boodschappenlijstjes, spelregels, regels om een nieuwe machine te bedienen;
c. het verklaringsaspect: uitleg, verklaring van gedrag of instructie geschiedt via taal, via metaforen, spreekwoorden en gezegden;
d. het reflexieve aspect: via taal kunnen mensen reflecteren op zichzelf, een metataal ontwikkelen.'

De WRR laat evenwel na om uit deze redenering consequenties te trekken wanneer de toedeling van tijd aan de orde is.

Volgens de WRR is er in het verplichte curriculum slechts ruimte voor twee moderne vreemde talen. Thans komt 72% van alle Nederlandse leerlingen (dit zijn de leerlingen die kiezen voor mavo, havo of vwo) verplicht met *drie* van die talen in aanraking (zij het niet altijd tot en met het eindexamen). Voor die leerlingen betekent het WRR-voorstel een reductie van het onderwijsaanbod. Aannemelijk is dat deze reductie in de praktijk vooral ten koste zal gaan van het vak Frans, dat in dat geval op den duur zal gaan sneuvelen in het funderend onderwijs. Ik vraag mij af of hier sprake is van een verstandige keuze. Het is best denkbaar om voor de moderne vreemde talen zoveel lesuren uit te trekken (zie mijn plan) dat een elementaire kennismaking met drie van deze talen goed mogelijk is. Kennelijk speelt de onwenselijkheid daarvan een grotere rol dan de onmogelijkheid. Het lijkt mij uit historisch, cultureel, economisch, recreatief en onderwijskundig oogpunt (wat dit laatste betreft doel ik met name op de betekenis van het vak Frans als voorbereiding op studies in het hoger onderwijs) een verschraling wanneer het leeuwedeel van de leerlingen met de Franse taal op school niet meer in aanraking komt. Voor leerlingen uit de lagere sociale milieus biedt de school praktisch de enige kans om met deze taal in aanraking te komen. De exacte vakken krijgen in het WRR-plan een relatief ruime plaats toebedeeld; maar liefst 100 uur méér dan de basistabel voor een vierjarige school voor mavo aangeeft. Deze plaats wijkt ook opvallend af van de ruimte die is toebedeeld aan het totaal van de maatschappijgerichte vakken. Die vakken krijgen half zo veel ruimte als de bêta-vakken. Zo wordt het beoogde(?) primaat van de technisch-natuurwetenschappelijke vorming wel zeer nadrukkelijk geëtaleerd. Een argumentatie voor deze prioriteitstelling ontbreekt. Nagelaten wordt ook uiteen te zetten waarom de totale ruimte voor vakken als economie, geschiedenis en aardrijkskunde ten opzichte van de vigerende praktijk in het algemeen voortgezet onderwijs zou moeten worden verminderd. Evenals bij Nederlands is een tijdstoedeling voor deze vakken denkbaar die ruim 100 uur méér omvat dan wat wordt voorgesteld. Zo'n toedeling zou meer recht doen aan het belang van de sociaal-wetenschappelijke vorming van de leerling.

Voor leerlingen die thans algemeen voortgezet onderwijs volgen zijn de vakken techniek en informatiekunde nieuw. Het vak techniek bestaat al in het lager beroepsonderwijs. De ruimte die de WRR voor beide vakken biedt is opmerkelijk beperkt, en dat zonder enige adstructie. Op deze wijze lijkt er weinig of niets terecht te kunnen komen van de training van praktische vaardigheden die juist bij deze vakken zo goed ontwikkeld kunnen worden.

Dat de WRR geen ruimte ziet voor een autonoom leergebied of vak verzorging acht ik verstandig. Daaraan is geen behoefte indien wordt gegarandeerd dat in het kader van vakken als economie, maatschappijleer en biologie aandacht aan enkele elementen uit het 'zorggebied' wordt besteed. De WRR noemt dan met name: budgetbeheer, voedingsleer, gezondheidszorg en milieubesef. Zo kan worden verhinderd dat het vak verzorging uitdijt tot een kader waarbinnen leerlingen vaardigheden leren die met groot gemak buiten de school kunnen worden verworven zoals koken, dierenverzorging of uiterlijke verzorging. Het is de vraag of de rijksoverheid bereid zal zijn dit onderdeel van het WRR-voorstel over te nemen, gegeven de krachtige lobby van de (potentiële) docenten die bij het wél erkennen van het vak verzorging een aanwijsbaar positioneel

belang hebben en die met een (mijns inziens oneigenlijk) beroep op de waarde van de vrouwenemancipatie pogen om hun eigen belang ideëel te legitimeren. De expressievakken krijgen in het WRR-plan relatief veel lesuren; slechts zo'n 70 uur minder dan gedurende het vierjarige mavo, hetgeen ten opzichte van deze schoolsoort een opmerkelijke verbetering van hun relatieve positie betekent. Gelegenheid voor mentoraat of voor beroepenoriëntatie gaat in het WRR-plan terecht niet ten koste van (eigenlijke) lesuren, zoals in de OOWVO wél wordt voorgesteld. Hiervoor kunnen contacten buiten de lessen worden benut.

4 *Niveaudifferentiatie*

Aan het eind van de basisschool manifesteren zich grote verschillen tussen leerlingen in schoolgeschiktheid. Tussen leerlingen die naar het lager beroepsonderwijs gaan en gymnasiasten bestaat een verschil in *gemiddelde* intelligentie van ruim 30 punten[13]. Tussen de laag- en hoogbegaafden bestaat een *spreiding* in intelligentie van ruim 60 punten. Nu is zo'n spreiding niet volledig bepalend voor verschillen in schoolgeschiktheid (deze laatste worden ook veroorzaakt door verschillen in onder meer motivatie, concentratie, prestatie-oriëntatie, aanpassingsvermogen, sociale vaardigheid, cultureel kapitaal e.d.), maar IQ-verschillen kunnen onmogelijk worden genegeerd indien moet worden geoordeeld over de mate waarin niveauverschillen in onderwijsaanbod gedurende de verlengde basisvorming wenselijk c.q. onvermijdelijk zijn. Communale basisvorming voor leerlingen van 12 tot 15 jaar is zonder oog voor heterogeniteit in intellectuele capaciteit niet effectief uitvoerbaar. Dit betekent in elk geval:

a. dat leerlingen wier begaafdheid sterk uiteenloopt (een verschil van circa 20 punten is reeds aanzienlijk, laat staan het maximale verschil van circa 60) onmogelijk gedurende de volle drie jaar van het voortgezet basisonderwijs heterogeen gegroepeerd kunnen worden;
b. dat er, onder handhaving van de wenselijkheid van een minimumniveau voor alle leerlingen, gelegenheid zal behoren te zijn voor leerlingen die méér aankunnen dan dit standaardpeil om hun talenten te ontplooien.

Beide implicaties van niveauverschillen wijzen in de richting van een stelsel dat wordt gekenmerkt door gedifferentieerde integratie. Voor alle leerlingen geldt de noodzaak van voortgezet basisonderwijs met het oog op het bereiken van minimaal-communale doelen, zonder dat verschillen in schoolgeschiktheid worden genegeerd. Het is begrijpelijk dat de meeste docenten in het voortgezet onderwijs sceptisch tot negatief oordelen over geïntegreerd voortgezet onderwijs, indien zo'n verlenging van de basisschool zou impliceren dat alle leerlingen gelijk moeten worden behandeld. Uit een door het Instituut voor Toegepaste Sociologie verricht onderzoek in het kader van de WRR-studie over basisvorming blijkt dat de meeste docenten van een consequente heterogene groepering van leerlingen zowel negatieve effecten op de zwakkere als op de betere leerlingen verwachten[14]. Voor zover uit ervaringen blijkt dat het werken met heterogene groepen door docenten niet of minder als problematisch wordt ervaren, beperken de bevindingen zich overwegend tot praktijksituaties waarin slechts een partiële (en niet de maximale) spreiding van begaafdheid bestaat. Het maakt nogal verschil of een klas bestaat uit lbo-mavo-leerlingen of, om het extreem te noemen (afgezien van leerlingen die deelnemen aan voortgezet speciaal onderwijs), uit leerlingen die deelnemen aan een vorm van individueel lager beroepsonderwijs en uit gymnasiasten. In het eerste geval omvat de spreiding in IQ circa 20 punten, in het laatste geval circa 60. Zo leren de vigerende Nederlandse experimenten met een middenschool ons weinig over de (on)mogelijkheden van heterogene groepering en behandeling van leerlingen, omdat op verreweg de meeste experimenteerscholen de IQ-verschillen tussen leerlingen, ten gevolge van beperkingen in de toestroom van leerlingen (die op hun beurt met name voortvloeien uit de categorale voorgeschiedenis van de meeste scholen), een beperkte spreiding vertonen.

De WRR stelt voor om gedurende de verlengde basisvorming twee niveaus te onderscheiden, welke door iedere school aangeboden moeten worden. Ik acht zowel de door

de WRR gegeven aanduiding van het minimum-niveau als de aanduiding van het hogere niveau problematisch. Volgens de WRR zou het eerste niveau bij benadering overeen moeten komen met het bestaande peil van mavo/lbo-C. Van alle leerlingen die thans deelnemen aan voortgezet onderwijs sluit circa 70% de eerste fase daarvan op dit niveau af. Niet uitgesloten kan worden dat in een nieuw stelsel van voortgezet basisonderwijs méér leerlingen dit niveau zullen kunnen halen, maar het is onaannemelijk dat dit meer dan 10% extra zal kunnen zijn. Dit betekent dat het door de WRR beoogde minimum-niveau voor naar schatting 20% van de leerlingen onhaalbaar is. Indien het communale basisonderwijs voor zeg 90% van de leerlingen met succes afgesloten zou moeten kunnen worden (100% is ideaal, maar een zekere uitval lijkt onvermijdelijk), dan is het C-niveau te hoog gegrepen en ligt het vigerende B-niveau meer voor de hand. Het door de WRR wenselijk geachte hogere (tweede) niveau (het huidige D-niveau van lbo en mavo) is voor leerlingen die thans deelnemen aan voorbereidend wetenschappelijk onderwijs te laag. Indien niet verder mag worden gereikt, kan tegen het WRR-plan terecht worden ingebracht dat de hoogbegaafde leerlingen geremd worden in hun ontwikkelingsmogelijkheden. Het is de vraag of het nodig en wenselijk is het onderwijsniveau van deze leerlingen normatief en limitatief te benoemen. Waarom niet volstaan met het aanbieden van een minimum-peil dat door alle leerlingen gehaald zou moeten worden (dit is toch de belangrijkste opdracht in het kader van het streven naar verhoging van het gemiddelde onderwijspeil)? Waarom zou het hogere niveau afgegrendeld moeten worden? Wie zich daaraan waagt roept welhaast onvermijdelijk (en mijns inziens onnodig) verzet op van hen die zich bezorgd tonen over de consequenties van communale basisvorming voor leerlingen die boven het gemiddelde uitstijgen.

De vraag rijst of voortgezet basisonderwijs betrekking zal kunnen hebben op alle leerlingen. Gelet op hun specifieke problemen op cognitief, affectief en soms ook fysiek gebied blijft een speciale behandeling van leerlingen die thans deelnemen aan voortgezet speciaal onderwijs gewenst, zoals ook door de WRR wordt onderkend[15]. Het is de vraag of deze groep beperkt kan blijven tot leerlingen met basaal-cognitieve en zintuiglijke handicaps. Voor veel leerlingen die thans deelnemen aan een vorm van individueel beroepsonderwijs is het door de WRR ontworpen kerncurriculum te abstract-theoretisch om dit met succes te kunnen volgen, ook indien deze leerlingen, zoals de WRR suggereert, de mogelijkheid krijgen na twee jaar verlengde basisvorming meer praktisch gericht onderwijs te genieten[16]. Men bedenke dat voor het leeuwedeel van deze leerlingen zelfs het A-niveau in het vigerende lbo te hoog gegrepen is.

5 *Noodzakelijke voorwaarden*

Tussen de contouren van de basisvorming die de WRR heeft geschetst en de praktische verwezenlijking daarvan op de werkvloer van het onderwijsbestel bevindt zich nog een verre afstand. Het welslagen van het streven om te komen tot een communale basisvorming op een redelijk te achten minimum-niveau is in sterke mate afhankelijk (afgezien van politieke beslissingen over de inhoud en structuur van de basisvorming) van enkele noodzakelijke voorwaarden. Daartoe behoren in elk geval:

- de ontwikkeling van bruikbare leermiddelen;
- de beschikbaarheid van uitstekende docenten;
- de bereidheid en bekwaamheid van scholen om te streven naar effectief onderwijs;
- het bestaan van gemotiveerde leerlingen;
- het bestaan van werkelijk funderend basisonderwijs (als grondslag van voortgezet basisonderwijs).

Problematisch is dat de rijksoverheid tengevolge van de administratieve structuur van ons schoolwezen (waarin vitale beslissingen over het onderwijsaanbod in handen zijn van autonome besturen van scholen) en ook door de veld winnende bestuurlijke conceptie van 'besturen op afstand' nauwelijks in staat is te bewerkstelligen dat aan deze voorwaarden (in bevredigende mate) kan worden voldaan. Of dit het geval zal kunnen zijn is vooral afhankelijk van het vrije spel der krachten in het schoolwezen. Daardoor wordt het voldoen aan noodzakelijke voorwaarden met name afhankelijk van positionele belangen,

diep verankerde waardenoriëntaties, de logheid van corporatieve besluitvorming, onkunde en gemakzucht van uitvoerende personen en instanties. De stuurbaarheid van de implementatie is een probleem, omdat de noodzakelijk te verwezenlijken condities voor succesvolle invoering veelal het karakter hebben van niet manipuleerbare variabelen. Het is in onze onderwijsgeschiedenis vaker gebeurd dat juist om deze reden ogenschijnlijk aantrekkelijke plannen in de praktijk uiteindelijk niet of nauwelijks conform de initiële bedoelingen verwezenlijkt werden. Tussen droom en daad bevindt zich een weerbarstige empirie.

Over elk van de genoemde vijf noodzakelijke voorwaarden kan in dit bestek slechts een beperkt aantal globale opmerkingen gemaakt worden. Voor nagenoeg elk van de door de WRR geselecteerde vakken zullen eindtermen en leerplannen ontwikkeld moeten worden. Dit betekent dat vele bestaande leerboeken (en andere leermiddelen) zullen moeten worden vervangen. De stuurbaarheid van deze innovatie is problematisch, omdat de Stichting voor de Leerplanontwikkeling krachtens haar formele taakstelling niet gerechtigd is om (eigenlijke) leermiddelen te ontwikkelen. De SLO moet volstaan met de produktie van in beginsel vrijblijvende modellen van leerplannen. Middels het marktmechanisme wordt uitgemaakt welke leerboeken er uiteindelijk beschikbaar komen. Aan de selectie en omschrijving van de eindtermen van basisvorming zou de SLO wél zonder formele barrière kunnen werken. Daarbij doet zich evenwel het probleem voor dat de tot dusver door de SLO ontwikkelde gedachten over het onderwijsaanbod voor leerlingen van 12 tot 15 jaar (blijkens onder meer het in 1982 gepubliceerde 'Experimenteel model leerplan voor het middenschoolonderwijs' en het in 1985 vervaardigde rapport 'Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs?') in enkele essentiële opzichten afwijken van de denkbeelden die door de WRR zijn ontvouwd. Zo is de WRR niet geporteerd voor een totale (allesomvattende) verbreding van het vormingsaanbod, formuleert de WRR de doelen van basisvorming in overwegend cognitieve termen (en is derhalve terughoudend met het aangeven van leerdoelen op affectief gebied), is de WRR sceptisch zo niet negatief over het incorporeren van vakken in leergebieden, kiest de WRR niet voor een consequent heterogene groepsvorming van leerlingen, verwerpt de WRR nadrukkelijk en overtuigend de gedachte (die door de SLO wél bij herhaling naar voren is gebracht) dat de idee van geïntegreerd voortgezet onderwijs strijdig is met het bestaan van een afsluitend eindexamen, en is de WRR voorstander van het formuleren van minimum-eisen die aan elke individuele leerling worden gesteld. Indien de SLO de opdracht zou krijgen de door de WRR ontworpen hoofdlijnen nader uit te werken, dan lijken enkele koerswijzigingen in het denken binnen de SLO over de inhoud en structuur van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs een noodzakelijke voorwaarde voor een effectieve vervulling van zo'n taak.

Ten aanzien van de opleidingen voor onderwijsgevenden moet worden geconstateerd dat de rijksoverheid enkele vitale beleidsinstrumenten ter sturing van hun kwaliteit uit handen heeft gegeven. Het onderwijs aan de pedagogische academies voor het basisonderwijs wordt niet langer afgesloten met een door het rijk gecontroleerd eindexamen. Het bevoegd gezag stelt het examenprogramma vast, evenals de eindtermen. De van overheidswege voorgeschreven minimum-lessentabel verschaft het bevoegd gezag een vrije ruimte van bijna 30%. Tussen pabo's kunnen hierdoor grote verschillen in onderwijsaanbod ontstaan. Daardoor loopt de kwaliteit van jonge onderwijsgevenden nogal uiteen. Nog minder greep heeft de rijksoverheid op de eindtermen en de onderwijskundige inrichting van de opleidingen voor leraren in het voortgezet onderwijs. De conceptie van 'besturen op afstand' betekent voor deze opleidingen dat voorschriften die de kwaliteit van het onderwijsaanbod betreffen zo goed als ontbreken. Dit geldt voor de M.O.-opleidingen, de N.L.O.'s en de universitaire opleidingen. Op het terrein van de bij- en nascholing ontbreken op dit moment ook sturingsinstrumenten die bewerkstelligen dat over een brede linie een wenselijk geachte 'bagage' kan worden aangereikt. Deelname is nog steeds niet verplicht. Vermoedelijk participeren vooral docenten voor wie de nascholing eigenlijk niet bedoeld is. Over de kwaliteit van het nascholingsaanbod (met name over de praktische bruikbaarheid) kun-

nen indringende klachten worden gesignaleerd. Er zou veel voor te zeggen zijn om iedere docent eenmaal in de vijf jaar te verplichten zich gedurende één week (5 werkdagen) in de zomervakantie te melden bij een universiteit (die hiervoor zou dienen samen te werken met de andere instituten op het terrein van de lerarenopleidingen) ten einde op zowel vakinhoudelijk als vakdidactisch gebied te worden bijgeschoold.

Scholen dienen hun onderwijs zo in te richten en te organiseren dat de doelen op het terrein van basisvorming daadwerkelijk bereikt worden. Of zij dit doen, onttrekt zich nagenoeg volledig aan deugdelijkheidscontrole door de overheid. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat de effectiviteit van scholen, afgezien van leerlingkenmerken, vooral wordt bepaald door factoren als[16]:

- vakinhoudelijke en vakdidactische bekwaamheid van onderwijsgevenden;
- de kwaliteit van de schoolleiding;
- de prestatie-oriëntatie binnen de school;
- het percentage effectieve leertijd (d.w.z. de tijd die daadwerkelijk aan onderricht wordt besteed);
- de wijze waarop leervorderingen worden geëvalueerd;
- de mate waarin einddoelen operationeel zijn geformuleerd;
- de wijze waarop docenten met elkaar samenwerken;
- de kwaliteit van instructiemateriaal;
- een zekere orde en regelmaat;
- duidelijke gedragsvoorschriften voor leerlingen;
- een goede sfeer;
- een geregelde controle op deelname c.q. verzuim.

Dit type factoren is moeilijk van buitenaf te sturen, ook al zouden hiervoor geen formele beletsels zijn. Hierdoor kunnen er tussen scholen grote verschillen in feitelijk niveau van onderwijsaanbod ontstaan, die er in geval van basisvorming toe kunnen leiden, dat aan het uitgangspunt van communaliteit geweld wordt aangedaan. Dergelijke verschillen kunnen verklaren waarom een van bovenaf gelijkgeschakeld onderwijsaanbod per saldo toch resulteert in ongelijke resultaten tussen scholen, óók in gevallen waarin het beginniveau van de leerlingen identiek is.

Leerlingen zullen bereid moeten zijn het beoogde onderwijs te ondergaan. Dit betekent dat er een voldoende intrinsiek dan wel extrinsiek gefundeerde motivatie om te leren zal moeten zijn. Het is de vraag of dit voor de meeste leerlingen in het voortgezet onderwijs een onoverkomelijk probleem is. Uit landelijk representatief onderzoek blijkt herhaaldelijk dat circa 80% van de scholieren met plezier naar school gaat[17]. Dat het leren op school niet altijd 'leuk' wordt gevonden, behoeft nog niet te duiden op een onoverkomelijk motivatieprobleem. Werkelijk funderend onderwijs kan, gegeven zijn programmatische vereisten, onmogelijk zo worden ingericht dat volledig tegemoet wordt gekomen aan preferenties of behoeften van leerlingen. Wanneer het onderwijsaanbod te dicht aanleunt tegen de ervaringswereld van jongeren, is de kans groot dat geen vérgezichten worden geopend en dat van een werkelijke ontwikkeling van talenten niet veel terecht komt. Tot op zekere hoogte is een spanning tussen voorkeuren van leerlingen én leerstofvereisten onvermijdelijk. Het is zeer de vraag of, zoals Matthijssen suggereert, deze spanning kan worden verminderd door het onderwijsaanbod méér af te stemmen op de leefwereld van de leerling[18]. Een schoolvoorbeeld van onderwijs dat overwegend is gecentreerd rondom die leefwereld is het lager huishoud- en nijverheidsonderwijs. In dit schooltype neemt de cognitieve vorming geen centrale plaats in; van de voorgeschreven algemeen vormende lesuren heeft maar liefst 49% betrekking op de vakken muziek, tekenen, gymnastiek en handvaardigheid. Vakken als koken en uiterlijke verzorging sluiten direct aan bij de ervaringswereld van de leerlingen. Toch scoort het lhno het hoogst van alle schooltypen op een schaal voor gedémotiveerde leerlingen. Daar staat tegenover dat het onderwijs op een gymnasium door het overwegend theoretisch-abstracte karakter ver verwijderd is van de directe leefwereld van de leerling, terwijl dit schooltype het laagst scoort op zo'n schaal. In landen met een scholingsconcept dat gelijkenis vertoont met de onderwijsvisie zoals die door Matthijssen wordt gepropageerd (bijvoorbeeld Zweden) wijkt de omvang van het motivatieprobleem niet af van die in landen met overwegend theoretisch-cognitief georiënteerd onderwijs. Vermoedelijk worden motivatieproblemen van leerlingen méér beïnvloed door buitenschoolse factoren dan

door kenmerken van het onderwijs dat zij ondergaan.

Dit neemt niet weg dat er ondergrenzen zijn die in acht genomen moeten worden. Het heeft geen zin zwakbegaafde leerlingen te confronteren met louter theoretisch-abstracte kennis. Hun leermotivatie wordt dan zo problematisch, dat van welk onderricht dan ook geen sprake meer kan zijn. Dit doet opnieuw de vraag rijzen of communale basisvorming (van een zeker intellectueel gehalte) voor alle leerlingen is weggelegd.

Een vijfde noodzakelijke voorwaarde voor een effectieve basisvorming van 12- tot 15-jarigen is het bestaan van werkelijk funderend onderwijs in de voorafgaande fase (van 5 tot 12 jaar). Het is opmerkelijk dat de WRR deze voorwaarde slechts in globale zin aanstipt. Geadviseerd wordt ook voor het basisonderwijs centraal geregelde eindtermen te overwegen. 'Aldus kan de grote variatie in vorming in het basisonderwijs worden gestroomlijnd, naar analogie met de voorstellen die de Raad doet voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs'[19]. Ook wijst de WRR op het belang van 'primaire' vaardigheden zoals lezen, schrijven en rekenen. Over de relatieve plaats van deze vakken in het curriculum van de basisschool bestaan thans geen voorschriften. De wetgever volstaat met aan te geven aan welke vakken een basisschool aandacht moet besteden, maar schrijft niet voor in welke mate dit gebeuren moet. Tussen basisscholen bestaan hierdoor grote verschillen in de allocatie van leertijd, waardoor leerlingen soms met een sterk uiteenlopende bagage een school voor voortgezet onderwijs binnenstappen. Met het oog op de communaliteit van de basisvorming is dit problematisch, te meer omdat verschillen tussen basisscholen in onderwijsaanbod veelal samenvallen met verschillen in de milieucompositie van het leerlingenbestand, waardoor wordt bijgedragen aan milieuspecifieke selectie in het onderwijs[20]. Scholen die overwegend bezocht worden door arbeiderskinderen tillen minder zwaar aan het bereiken van cognitieve onderwijsdoelen dan scholen die hun leerlingen overwegend recruteren uit hogere sociale milieus[21].

6 *De basisvorming en het scholenstelsel*

Eén van de markante kenmerken van het WRR-advies is dat geen uitspraak wordt gedaan over de meest wenselijke schoolstructuur. De Raad beperkt zich tot de opmerking dat er aan het einde van de voorgestelde invoeringsperiode van 10 jaar vier structuurvarianten 'mogelijk' zijn:

'– het huidige categoriale systeem van acht schooltypen: meer schooltypen, één verplicht kerncurriculum;

– twee à drie schooltypen, ontstaan door fusies van scholen: één verplicht kerncurriculum;

– gedifferentieerde integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, meer klassen en/of stromen;

– volledige integratie: één schooltype, één verplicht kerncurriculum, één klas, één les'[22].

De Raad acht het waarschijnlijk dat de drie laatstgenoemde varianten uiteindelijk zullen resulteren en naast elkaar blijven bestaan. De wenselijk geachte eenheid van de basisvorming moet naar de mening van de WRR niet gezocht worden in de structuur, 'maar juist in de inhoud van de basisvorming', waarbij de Raad wijst op de uniformerende functie van de voorgestelde eindtermen[23].

Op deze wijze tracht de WRR de idee van communale basisvorming te verbinden met een scholenstelsel in het voortgezet onderwijs dat wordt gekenmerkt door externe (interscolaire) in plaats van interne (intrascolaire) differentiatie. Uit onderwijspolitiek oogpunt lijkt dit, gegeven de patstelling in de politieke besluitvorming over het scholenstelsel in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, het ei van Columbus. Links krijgt de begeerde verlengde basisvorming, rechts het behoud van het vigerende categorale stelsel. Toch kleven er aan de voorgestelde structurele inbedding van de basisvorming drie bezwaren.

Ten eerste is het logisch inconsequent om basisvorming te *definiëren* als vorming die geldt voor *alle* leerlingen ('er zijn in beginsel geen specifieke groepen waarvoor de inhoud van de basisvorming afwijkt van die van andere') en die *gemeenschappelijk* verworven wordt, maar anderzijds voorstellen te presenteren die impliceren dat de beoogde basisvorming niet-gemeenschappelijk wordt ver-

worven en die (door schooltype-specifieke profileringen) wél zullen leiden tot verschillen in onderwijsaanbod. Het is één van de twee: of de basisvorming is principieel communaal (en dan ligt het voor de hand te opteren voor de structuurvarianten die de WRR als derde en vierde voor mogelijk houdt, d.w.z. voor een stelsel dat, in het verlengde van de basisschool, wordt gekenmerkt door integratie) of de basisvorming loopt voor groepen van leerlingen uiteen (om welke reden dan ook) en dan is een stelsel van interscolaire differentiatie het meest passend. Eenheid in inhoud en verscheidenheid in structuur verdragen elkaar niet. Laatstgenoemde verscheidenheid leidt welhaast onvermijdelijk tot verscheidenheid in inhoud.

Zo kom ik bij een tweede bedenking. Gegeven grote verschillen tussen schooltypen op het terrein van leerlingeninstroom, niveau van de docenten en onderwijskundig klimaat is het reëel te verwachten dat de basisvorming in een categoraal systeem in sterke mate de gedaante zal aannemen van het schooltype waarbinnen die vorming wordt verzorgd, óók indien de vrije ruimte in de lessentabel tot nul zou zijn gereduceerd en óók in geval van stringente voorschriften ter zake van communale eindtermen. Aannemelijk is dat de basisvorming op een huishoudschool een in vele opzichten geheel ander karakter zal hebben dan de basisvorming op een gymnasium. Onder het mom van communaliteit is er dan feitelijk sprake van ongelijkheid in onderwijsaanbod. Die ongelijkheid zal worden verhuld, zoals thans in het basisonderwijs al het geval is. Bovenop deze ongelijkheid stapelt zich dan nog de ongelijkheid die voortvloeit uit een schoolspecifieke vormgeving en inkleuring van de basisvorming. Deze additionele differentiatie zal zich overwegend voltrekken langs lijnen van milieuspecifieke recrutering van leerlingen. Differentiaties in onderwijsaanbod hangen allereerst samen met schooltypen, vervolgens met kenmerken van individuele scholen. Deze laatste vorm van ongelijkheid manifesteert zich overigens ook in geval van de door de WRR onderkende twee geïntegreerde varianten: een structuurverandering biedt geen garantie dat schoolspecifieke profileringen achterwege blijven. Verhinderd kan wél worden dat er scheidslijnen ontstaan die samenvallen met verschillen tussen autonome schooltypen.

Een derde bedenking tegen de gedachten van de WRR over de structuur van de basisvorming is dat het aanbieden van deze vorming in het bestaande categorale stelsel geen einde maakt aan de keuze van voortgezet onderwijs op een leeftijd (doorgaans 12 jaar) die voor vele leerlingen te vroeg valt om verantwoord te kunnen zijn. Ook de WRR vindt dit een probleem getuige de door de Raad onderschreven opvatting dat gestreefd moet worden naar 'vermindering van ongelijkheid van kansen in het onderwijs door vermijding van een te vroege definitieve school- en/of beroepskeuze'[24].

Gegeven de gekozen uitgangspunten van basisvorming en gelet op de onderkende noodzaak van niveaudifferentiatie in het onderwijsaanbod was het voor de hand liggend geweest indien de WRR zou hebben geopteerd voor een systeem van gedifferentieerde integratie, zoals dit in verreweg de meeste landen met een stelsel van geïntegreerd voortgezet onderwijs in praktijk wordt gebracht. Dat zo'n systeem niet vanzelf ontstaat blijkt uit het feit dat van de circa 3000 bestaande scholen in het voortgezet onderwijs er slechts 20 het karakter hebben van een brede scholengemeenschap (met zowel lager beroepsonderwijs als mavo, havo en vwo), dit ondanks de extra faciliteiten (in de vorm van leraarlessen), die door de overheid aan dergelijke scholengemeenschappen worden toegekend[25].

7 *Tot besluit*

Het WRR-advies over basisvorming is een degelijk werkstuk, dat een bevestiging is van een heroriëntatie in het denken over onderwijsbeleid die globaal (en daardoor onvermijdelijk schetsmatig) kan worden omschreven als een herstel van het denken in termen van leerstofvereisten die met het oog op een grondige voorbereiding van jongeren op hun rol als volwassenen onontbeerlijk zijn en een terugtred van een meer leerlinggerichte filosofie.

Het is opmerkelijk dat deze koerswending wordt gelegitimeerd met een beroep op sociaal-democratische waarden en verlangens, waaronder het ideaal van meritocratische in plaats van milieu-specifieke selectie. Opmerkelijk, omdat (overigens ten onrechte)

het opteren voor leerling-gericht onderwijs veelal is en wordt beschouwd als een indicator voor een sociaal-democratisch onderwijsbeleid[26]. De WRR zet overtuigend uiteen dat juist kinderen uit de maatschappelijke achterhoede belang hebben bij onderwijs dat aan hoge leerstof-standaarden voldoet.

Ik meen dat een meer consequente doordenking van de door de WRR gekozen inhoudelijke uitgangspunten had moeten leiden tot andere dan de gepresenteerde gedachten over het kerncurriculum (in het bijzonder over de lessentabel), de vormgeving van de op zich onvermijdelijke niveaudifferentiatie en over de structurele inbedding van de basisvorming, terwijl in onvoldoende mate is nagegaan onder welke voorwaarden de wenselijke geachte basisvorming effectief uitvoerbaar is.

Noten

1. Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: 1986. (Rapporten aan de Regering nr. 27, 1986), p. 8.
2. idem.
3. idem, p. 77.
4. H.C.J. Duijker, De ideologie der zelfontplooiing. *Pedagogische Studiën*, 1976, *53*, p. 358-373.
5. Deze criteria zijn:
   a. wat – indien niet verworven – later niet meer in te halen is;
   b. wat – indien niet verworven – een blijvende hindernis in het functioneren als lid van de samenleving oplevert;
   c. wat groeikern is voor verdere opbouw van kennis en kunde;
   d. wat niet buiten de school wordt bijgebracht.
6. WRR-rapport, op. cit., p. 90.
7. idem, p. 87-88; de wijze waarop Gardner het begrip intelligentie definieert is ongebruikelijk ruim; bovendien rijst de vraag of hier inderdaad sprake is van intelligentietypen die van elkaar onafhankelijk zijn.
8. WRR-rapport, op. cit., p. 84.
9. Zie hiervoor onder meer M.A.J.M. Matthijssen, *Klasse-Onderwijs*, Deventer: 1972.
10. Zie bijvoorbeeld J.M.G. Leune, De reikwijdte van het onderwijsaanbod in het funderend onderwijs. In: B. Creemers e.a. (red.), *De kwaliteit van het onderwijs*, Groningen: 1983, p. 16-46; of: J.M.G. Leune, Sociaal-democratie, arbeiderskinderen en middenschool. *Socialisme en Democratie*, 1983, *40*, nr. 6, p. 3-10; of de tekst van een lezing mijnerzijds voor de IVO-Vereniging op 8 november 1985 over de inhoud en vormgeving van de eerste fase van voortgezet onderwijs in Nederland, zoals die is gepubliceerd in het blad School (januari 1986).
11. De tabel uit de OOWVO is opgenomen in de memorie van toelichting bij dit wetsontwerp en wel bij de toelichting op artikel B. 9 (betreffende nadere inrichtingsvoorschriften); gehanteerd is de zogeheten overall-tabel; het door mij in 1983 gelanceerde voorstel is gepubliceerd in het bij noot 10 genoemde artikel in Socialisme en Democratie en is voorts verschenen in het blad School (januari 1986).
12. WRR-rapport, op. cit., p. 88.
13. Th.J. van Batenburg en M.J. De Jong, De intelligentie van de Nederlandse schoolkinderen vroeger en nu. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1985, *10*, p. 133.
14. WRR-rapport, op. cit., p. 161; E.F.L. Smeets en Th.J.M.N. Buis, *Leraren over de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Den Haag: 1986 (WRR Voorstudies en achtergronden, V51, 1986).
15. WRR-rapport, op. cit., p. 157.
16. Zie bijvoorbeeld H.J. Walberg, Een synthese van onderzoek naar onderwijsproduktiviteit. In: W.J. Nijhof en E. Warries, *De opbrengst van onderwijs en opleiding*. Lisse: 1986, p. 15-24.
17. Zie bijv. de uitslag van een door het CBS in 1980 gehouden enquête onder scholieren (onder meer gepubliceerd in het Weekblad voor Leraren, jrg. 17, 4 oktober 1984, nr. 7, p. 258 e.v.).
18. M.A.J.M. Matthijssen, *De ware aard van balen; een studie van het motivatieprobleem*. Groningen: 1986.
19. WRR-rapport, op. cit., p. 224.
20. Zie hiervoor onder meer P. Jungbluth, *Verborgen Differentiatie*. Nijmegen: 1985.
21. A. Mens en C. Van Calcar, *Onderwijsstimulering op weg*. Nijmegen: 1981, met name p. 92, 93, 110, 113 en 114.
22. WRR-rapport, op. cit., p. 223.
23. idem.
24. idem, p. 260.
25. Naast de genoemde 20 brede scholengemeenschappen bestaan er nog 6 scholengemeenschappen met beroepsonderwijs, mavo en havo, 111 scholengemeenschappen met mavo en beroepsonderwijs en 18 experimentele middenscholen (waaronder scholen met geïntegreerd mavo en lbo).
   Bron: CBS, Statistiek van het vwo, havo en mavo 1984/1985, Scholen en leerlingen, Den Haag 1985.
26. J.M.G. Leune, Tegenspraak binnen het sociaal-democratisch denken over onderwijsbeleid. *Comenius*, 1983, *3*, p. 547-572.

Curriculum vitae

J.M.G. Leune (1945) is hoogleraar onderwijssociologie en onderwijsbeleid aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Publiceerde o.m.: Onderwijsbeleid onder druk (Groningen, 1976), Wat is onderwijs-sociologie? (Deventer, 1980), redigeerde onder meer met P.W.C. Akkermans en A.M.L. Van Wieringen bundels over onderwijsbestuur en onderwijsbeleid en is co-redacteur/auteur van 'Onderwijs: Bestel en Beleid' (Groningen, 1986, 4 delen).

Adres: Erasmus Universiteit Rotterdam, Vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

Manuscript aanvaard 18-6-'86

Summary

Leune, J.M.G. 'Some remarks on content, duration and organization of a core curriculum during compulsory education in The Netherlands'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 354-368.

In january 1986 the Scientific Advisory Council for Governmental Policy published a report on the main features of a core curriculum for all pupils in the secundary stage of compulsory education in the Netherlands; this stage concerns pupils aged from 12 to 15.

The article deals with five aspects: a) the question of how to determ and define the essentials of such a curriculum, b) the allocation of time for each element of this curriculum, c) how to combine the ideal of a core curriculum for all pupils with the ideal of meritocratic selection, d) the necessary conditions for effective compulsory education and e) the consequences of a core curriculum for the structure of the educational system.

Discussie

Keerpunt in beleid voortgezet onderwijs

N.A.J. LAGERWEIJ
Vakgroep Onderwijskunde,
Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

De vernieuwingsidealen voor de middenschool hebben in de periode sinds 1970 veel aan betekenis ingeboet. Het WRR-rapport over basisvorming lijkt tot een nieuwe fase te leiden in de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs. In een persoonlijk commentaar op deze publikatie komen drie kwesties aan de orde: de noodzaak van politieke consensus bij grootschalige innovaties, de verhouding tussen inhoud en proces van veranderen en het schoolconcept van de WRR.

Het kabinetsstandpunt over het WRR voorstel is dermate positief, dat aan te nemen valt dat de noodzakelijke herstructurering van het voortgezet onderwijs voor lange tijd van de baan is.

1 Middenschool in impasse

In de jaren 70 en 80 is er in opvattingen over inrichting van het voortgezet onderwijs sprake van een historische ontwikkeling. Na een ambitieus en optimistisch begin zijn de vernieuwingsidealen voor de middenschool in deze periode in een neerwaartse spiraal geraakt. Zo verloren vele vernieuwingsgezinde schoolteams het aanvankelijke elan. Voorstanders van horizontalisering in het voortgezet onderwijs veranderden voor een deel in sceptici. In veel kringen groeiden weerzin en vertwijfeling in plaats van enthousiasme en hoop.

Veranderingen op economisch en politiek terrein leidden tot steeds verdere afzwakking van de oorspronkelijke idealen van de middenschool. Onoverbrugbare tegenstellingen tussen voor- en tegenstanders verstarden de discussies over mogelijkheid en wenselijkheid van een nieuw stelsel. Velen deden zelfs afstand van het gebruik van de term middenschool. De middenschoolvereniging, een verzameling pleitbezorgers van ander onderwijs met andere doelen, ging een monsterverband aan met acht organisaties voor traditionele Vernieuwingsscholen. Dat leidde tot publikatie van een alternatief Ontwerp van wet voor Funderend onderwijs, gericht tegen het ingediende ontwerp Ontwikkelingswet voortgezet onderwijs[1]. Ondanks deze indrukwekkende prestatie kon men hierna niet voorkomen dat de middenschoolbeweging terecht kwam in de in omvang zeer bescheiden groep van alternatief onderwijs. Dat was toch niet de bedoeling van de voorstanders van de middenschool!

Het geloof in de mogelijkheid van een meer rechtvaardig en eigentijds stelsel voor allen verbleekte. De machteloosheid van bewindslieden kwam in 1986 markant tot uiting in een vraaggesprek met de minister van Onderwijs en Wetenschappen de heer Deetman[2]. Hij gaf daarin toe dat hij de politiek noodzakelijke besluitvorming over een andere opbouw en inrichting van het voortgezet onderwijs niet haalbaar achtte. Hij zei zelfs met de gedachte te spelen een staatcommissie in te stellen die met het verlossende voorstel moest komen. De bergafwaartse ontwikkeling van de oorspronkelijke idealen leek daarmee definitief in het dal geraakt. De crisis rondom het voortgezet onderwijs is aan het eind van het kabinet Lubbers compleet. Dan verschijnt het WRR rapport over basisvorming.

Markeert dit WRR-advies een keerpunt in de middenschool-impasse? Het is niet eenvoudig deze vraag te beantwoorden. Het WRR--advies heeft een veelheid aan reacties opgeroepen, waarbij een aanvankelijke euforie over leek te gaan in soms vergaande afwijzende commentaren. Het Kabinetsstandpunt blijkt in grote lijnen positief te zijn over

de WRR voorstellen. Het Kabinet acht 'het van belang de vooral op de structuur gerichte discussie over het voortgezet onderwijs om te buigen in meer inhoudelijke richting'[3].

Bij uitvoering van dit Kabinetsstandpunt, nadat de politieke besluitvorming is afgerond, lijkt er voor de ontwikkeling van het voortgezet onderwijs meer duidelijkheid te komen. Het politieke debat zal plaats hebben onder een nieuw kabinet, zodat over de uitkomsten daarvan op dit moment nog geen zekerheid bestaat.

Aan het verzoek van de redactie van Pedagogische Studiën om een persoonlijk commentaar op de WRR-nota beantwoord ik door uit vele mogelijkheden een drietal kwesties te kiezen. Leidraad bij mijn keuze is de hierboven vermelde vraag of de ook door mij nog steeds gewenste vernieuwing in het voortgezet onderwijs dichterbij kan komen door dit WRR-advies. Eerst ga ik in op vragen naar aanleiding van de politieke consensus. Dan komt aan bod de verhouding tussen inhoud en proces van veranderen. Ten slotte maak ik notities rondom het schoolconcept.

2 *Politieke consensus*

Is grootschalige onderwijsvernieuwing alleen mogelijk bij de gratie van politieke consensus? Deze vraag dringt zich aan mij op als ik vaststel dat ook het WRR-advies een grote verdeeldheid teweeg heeft gebracht. Wanneer zal een parlementaire meerderheid het eens worden over herinrichting van het voortgezet onderwijs? Tot nu toe is geen enkel voorstel voor een andere structuur politiek aanvaardbaar gebleken. Een benadering vanuit de andere kant, t.w. inhoud, is dan ook innovatiestrategisch bepaald handig te noemen. Nu op landelijk niveau de vraag naar de juiste structuur door politici als niet te beantwoorden is afgeschilderd, komt de inhoud aan bod. Uiteindelijk is een structuur slechts een voorwaarde om interne vormgeving mogelijk te maken. De WRR veronderstelt dat via eenheid in de basisvorming de structurele hervorming 'vanzelf' zal ontstaan. Onderwijskundig is voor die opvatting geen bewijsmateriaal beschikbaar. De gevaren van het tegendeel zijn daarentegen reeds lang gesignaleerd. Het is overigens een vraag of de door de regering zo gehoopte politieke overeenstemming over eenheid in de basisvorming er zal komen. Mocht dat wel het geval zijn, dan zullen bij handhaving van de bestaande schooltypen, echter 'vanzelf' veel ongewenste mogelijkheden in het stelsel blijven voortbestaan. Waar het naar mijn mening vooral om gaat is het vinden van een minister van O. en W. die de onderwijskundig vereiste samenhang tussen structuur en inhoud erkent en er zijn beleid op afstemt. Hij dient er zijn partijgenoten en tegenstanders van te overtuigen dat dit de enig juiste koers is. Toch geef ik het WRR-advies voor een deel althans een flinke kans van slagen, want het Kabinetsstandpunt bevat veel van de WRR voorstellen. Daaronder ook het voorstel de bestaande (categoriale) schooltypen als zodanig te handhaven. De wet- en regelgeving met betrekking tot de bestaande scholenstructuur wordt, aldus het Kabinet, niet gewijzigd. Wel dient een wijziging van de inhoud tot stand te komen in de komende periode van tien jaar, maar niet een verandering van de structuur.

Het is frappant te constateren dat deze thematiek nu al sedert het begin van deze eeuw de debatten over het voortgezet onderwijs beheerst. Dit bleek nog eens toen in 1972, ook op initiatief van de minister van O. en W. (mr. C. van Veen) een gezelschap in Den Haag bijeen kwam om van gedachten te wisselen over de problematiek van de middenschool[4]. In zijn openingstoespraak meldde de minister toen het voornemen 'om na een goede gedachtenwisseling een ontwikkelingsstrategie te ontwerpen waarlangs wij in de komende tijd aan dit centrale probleem zullen moeten werken voor een oplossing'. Van Gelder, één van de sprekers, wees toen op de samenhang tussen de structurele en de inhoudelijke kant van de middenschoolconceptie. Hij constateerde dat zich sinds 1903 een immobilisme voordeed in de ontwikkeling van de structuur van het voortgezet onderwijs en beschouwde dat als een belemmering voor het denken over een vernieuwing van de interne vormgeving[5]. Maar ook thans is er geen sprake van een betekenisvolle verschuiving in dit immobilisme.

In Ede, waar in 1986 een enigszins verwant gezelschap bijeen kwam, bleek dat over de inhoud en de vormgeving van basisvorming, aanzienlijke meningsverschillen bestaan. Op dit moment is het duidelijk wat het rege-

ringsstandpunt over de WRR-adviezen bevat. Voor een vergaande verandering van het voortgezet onderwijs is een eensgezind politiek standpunt van het kabinet een voorwaarde. Het blijkt dat het Kabinet het noodzakelijk acht te streven naar algehele verhoging van het onderwijspeil en naar herwaardering van het beroepsonderwijs die de WRR bepleit. Het Kabinet neemt zowel het voorstel over betreffende de invoering van het kerncurriculum als het voorstel betreffende de nadere bepaling van de inhoud ervan. Vreemd is dat daarbij is geformuleerd, dat er een grote mate van vrijheid zal worden gelaten bij de invulling van de vakken van het kerncurriculum. Er komen namelijk wel landelijke formele afsluitingen in de vorm van een examen. Daarvoor gelden dan centraal vastgestelde eindtermen. Hoeveel ruimte voor eigen invulling houden scholen dan nog over?

Het Kabinet gaat ook akkoord met de voorgestelde twee niveaus en tekent er het volgende bij aan: Het niet wijzigen van de bestaande scholenstructuur 'betekent in de praktijk dat bijvoorbeeld in een zelfstandig gymnasium de leerlingen geen of vrijwel geen gebruik zullen maken van het laagste niveau in het pakket basisvorming. Het omgekeerde zal wellicht gelden voor bijvoorbeeld een zelfstandige IBO-school'. Het afrekenen met de eenheidsschoolgedachte kan nauwelijks op meer pregnante wijze geïllustreerd worden.

3 *Inhoud en proces*

Kan men een innovatiebeleid realiseren door alleen te spreken in termen van inhoud zonder daarbij de strategische invoeringsaspecten te betrekken? Mijn antwoord is, op basis van innovatietheoretische overwegingen, zonder voorbehoud ontkennend. Evenals het onjuist en theoretisch niet verantwoord is een tegenstelling tussen structuur en inhoud te maken is het onverantwoord een scheiding aan te brengen tussen de inhoud en het proces van verandering. In de discussie over het WRR-advies is tot nu toe weinig te bespeuren van aandacht voor de vraag op welke wijze de voorgestelde veranderingen in het onderwijs geïmplementeerd moeten worden. Anders gezegd: wie niet weet over welke middelen men zal beschikken om deze vernieuwing grootschalig in te voeren heeft nog onvoldoende greep op de realisering. Er is inmiddels innovatietheoretisch veel kennis over factoren die invloed hebben op ontwikkeling en verspreiding van veranderingen in het onderwijs. Gebleken is dat succes of falen van een vernieuwing niet alleen samenhangt met de inhoud, het object van verandering, maar ook met de wijze waarop die inhoud in de onderwijspraktijk tot stand komt en wordt verspreid.

De WRR-nota bevat slechts 10 pagina's waarin de invoering van de basisvorming aan bod komt. Men spreekt van de noodzaak om deze vernieuwing geleidelijk in te voeren. Het resultaat na tien jaar acht men afhankelijk van de inspanning van tal van betrokkenen en: 'De invoering van de basisvorming dient de huidige, zeer pluriforme structuur van het voortgezet onderwijs als uitgangspunt te nemen'[6]. Hier blijkt dat de WRR niet stelt dat structuurverandering een der voorwaarden is om de invoering van de basisvorming te doen gelukken. Men kiest voor een ontwikkelingsproces waarin de structuur geleidelijk aan vorm zal krijgen. Ik acht dit, zoals ook in de vorige paragraaf is gesteld, een onvoldoende garantie voor de realisering van de beoogde vernieuwing.

Ook de overige voorstellen in dit hoofdstuk getuigen van een onvoldoende analyse van de noodzakelijke vormen van ondersteuning van de invoering. Men gaat voorbij aan de complexiteit van de beoogde verandering. De reikwijdte van de voorstellen omvat immers niet alleen macro-aspecten, zoals de reorganisatie van schooltypen. Ook per school, dus op mesoniveau, zullen ingrijpende hervormingen het gevolg zijn. In feite kan alleen door een omwenteling in het huidige schoolklimaat, of de schoolcultuur, de basisvorming voor alle leerlingen tot stand komen. De voorgestelde verschuiving in de onderlinge verhouding tussen verschillende schoolvakken en de komst van techniek als vak voor alle leerlingen betekenen een ingreep in het sociaal systeem van de school en de daarbinnen aanwezige subculturen. Ten slotte werkt het WRR-voorstel ook door in de alledaagse klassepraktijk, het microniveau. Niet langer kan het uniforme klassikale lesgeven de heersende onderwijspraktijk zijn. Door allerlei vormen van differentiatie

moeten leerkrachten en schoolteams zich inspannen om alle leerlingen de gestelde eindtermen te doen bereiken. Ik ga hierna op deze mijns inziens fundamentele accentverschuiving in de functie van de school nog nader in.

De hierboven geschetste complexiteit van de vernieuwing vereist een groot arsenaal aan middelen, voorzieningen en maatregelen teneinde de implementatie te bewerkstelligen. Het is bepaald optimistisch, om niet te zeggen naïef, te veronderstellen dat de basisvorming in een periode van tien jaar kan zijn ingevoerd. Ik behoef slechts te verwijzen naar de stand van zaken in het lager onderwijs vlak voordat de nieuwe wet op het basisonderwijs (1985) werd ingevoerd. Na meer dan tien jaar projectenbeleid bleek een zeer groot deel van de scholen nog nauwelijks op weg naar die nieuwe basisschool. En de reikwijdte van de vernieuwing in deze Wet vervat, verschilt in essentie niet van de algemene basisvorming volgens de WRR-nota. Het was natuurlijk niet de opdracht van de WRR ook een volledig invoeringsplan te ontwerpen, met daarbij een overzicht van de te verwachten kosten. Wie echter thans een schatting wil maken omtrent de kans dat de WRR-nota de gewenste vernieuwing in het voortgezet onderwijs oplevert, kan dat niet zonder een beeld van de wijze waarop het invoeringsproces wordt opgezet. Ik wil daarom over dit thema nog enkele kanttekeningen maken.

Bij vergelijking van innovaties in andere landen blijkt steeds dat bij het bepalen van de te volgen koers zich een aantal dilemma's voordoet. Zo maakt men per land verschillende keuzen betreffende de mate van eenheid en verscheidenheid in het stelsel en in het vormingsaanbod[7]. De WRR zou, mede op basis van de voorstudies, meer moeten opmerken omtrent de haalbaarheid en de gevolgen van twee niveaus in de basisvorming. Ook de problematiek betreffende de aansluiting met voorafgaand en vervolgonderwijs zou meer nadrukkelijk in de beschouwingen betrokken dienen te worden. In het buitenland is nogal wat ervaring voorhanden die voor een succesvolle aanpak van de invoering in Nederland van grote betekenis kan zijn. Te gemakkelijk gaat de WRR voorbij aan het feit dat door het ontbreken van wettelijke regelingen voor vormen van differentiatie en aansluiting de beoogde vernieuwingen onvoldoende kans van slagen krijgen.

Een ander dilemma betreft de autonomie van afzonderlijke leerkrachten, scholen en schoolbesturen. Ook hier zien we internationaal grote verschillen. Het niet doordenken van de consequenties van de vernieuwingsvoorstellen in dit opzicht houdt het gevaar in dat de veranderingen afketsen op de klassedeur.

Hiermee nauw verbonden is het dilemma inzake de mate van concreetheid van voorschriften voor de leerstofinhoud. Moeten er concrete of vage regelingen komen? Internationaal treffen we hier allerminst uniformiteit aan. Naarmate een vernieuwing meer concreet en duidelijk geformuleerd is, neemt de kans op uitvoering ervan in de onderwijspraktijk toe. Zulke innovatie bevorderende factoren klinken veel te weinig door in het WRR-advies. De WRR maakt enige keuzen waarvan nog volstrekt niet duidelijk is of die voor de beoogde vernieuwing in Nederland de meest aangewezen zijn. Bijvoorbeeld het onverbloemd kiezen voor vormgeving van basisvorming door scholen zelf benadrukt de relatieve autonomie. Tegelijkertijd betekent dat een duidelijk risico voor de implementatie van de basisvorming. Veel innovatieonderzoek heeft aan het licht gebracht dat op dat punt de meeste onderwijsvernieuwingen, ook buiten onze landsgrenzen, stranden.

Het overlaten van de vormgeving van een verandering aan leerkrachten en scholen stuit op een groot aantal problemen en weerstanden van psychologische en praktische aard. Elke verandering, en zeker als die erg onhelder of vaag gestructureerd is, brengt angst en onzekerheid mee bij de uitvoerenden. Voortdurende technische en psychologische ondersteuning heeft beslissende betekenis voor het overwinnen van die gevoelens. Voor de meeste veranderingen is een proces van verwerven van nieuwe vaardigheden door oefening en training vereist. Om deelname daaraan te bevorderen is een bepaalde mate van externe druk noodzakelijk, maar zonder bijvoorbeeld goede rechtspositionele maatregelen ter ondersteuning van veranderingsbereidheid is er weinig kans op verbetering. De WRR laat dit alles over aan de verantwoordelijken voor het nog te ontwerpen innovatiebeleid. Wellicht terecht vanuit de beperkte

en op zich al omvangrijke opdracht die de WRR heeft gekregen.

Uit het Kabinetsstandpunt blijkt dat er een wettelijke regeling van de basisvorming zal komen. Terecht is dat gezien als een geschikt instrument om de scholen duidelijkheid te geven. Het Kabinet erkent de noodzaak om aangepaste leerplannen te ontwikkelen, te bevorderen dat er adequaat lesmateriaal wordt gemaakt, docenten zich verder te laten bekwamen om het onderwijs zo effectief mogelijk te laten zijn en om scholen ook de materiële voorzieningen te geven om kerncurriculum goed te kunnen uitvoeren. Aan leerplanontwikkeling en nascholing zal men veel aandacht schenken. Voor dit alles zal een afzonderlijk beheersinstrument in het leven geroepen worden. Het valt niet te ontkennen dat het Kabinet oog heeft voor de noodzaak van een planmatig innovatiebeleid. De definitieve uitwerking van deze grootschalige onderwijsvernieuwing kunnen we met spanning tegemoet zien.

4 *Schoolconcept*

Uit het voorgaande is af te leiden dat de WRR eerder een politiek dan een onderwijskundig verantwoorde poging heeft gedaan de beleidsimpasse in het voortgezet onderwijs te doorbreken. Overwegingen van onderwijspolitieke haalbaarheid spelen bij zo'n opstelling een belangrijke rol. Een van de gevolgen daarvan wil ik tot slot hier nog kort aan de orde stellen. Aan het WRR-rapport ligt een bepaald schoolconcept ten grondslag dat berust op een behoudende opvatting over de taken en het functioneren van de school (c.q. de leerkracht).

Het lijkt erop dat de WRR de school primair ziet als een organisatie voor kennisoverdracht. Van 'bovenaf' wordt het culturele erfgoed verdeeld, of in termen van de nota: 'de basisvorming wordt gedoceerd'[8]. Tegen deze karakteristiek van het het instituut school is in deze eeuw al veel protest aangetekend. Een belangrijk deel van de vakliteratuur bestaat uit kritiek op het functioneren van het onderwijs. Veel voorstellen tot verandering zijn daarbij ontwikkeld en verwoord in de vorm van een schoolconcept of een schooltheorie[9].

Voor het becommentariëren van de voorstellen van de WRR is het dan ook mogelijk gebruik te maken van een schooltheoretisch kader. Dat houdt in dat moet worden nagegaan in hoeverre er door de WRR geredeneerd is vanuit een bepaald schoolconcept. Onder schoolconcept versta ik een geheel van opvattingen over taken en functies van het instituut school in relatie tot de belangen van individuen en samenleving.

De bekende relatie kind-school-samenleving (Van Gelder) kan men vanuit verschillende invalshoeken bezien. Voor de WRR-nota koos ik een didactisch-organisatorisch, een maatschapppelijk en een pedagogisch aandachtspunt. Ik ben er mij van bewust dat een verdergaande analyse van het gehele WRR-advies in het perspectief van een onderliggend schoolconcept een meer systematische aanpak vergt. In deze bijdrage beperk ik mij tot het aanstippen van een aantal voorbeelden van het schoolconceptuele denken van de WRR.

– *Conventioneel schoolbeeld*

Het didactisch-organisatorisch aspect van de school draagt in de opvattingen van de WRR een groot aantal, niet ter discussie gestelde, kenmerken. Het gaat dan om onder meer de vakkenschool met bijbehorende lessentabel. Het accent ligt op cognitieve ontwikkeling met een centrale rol voor de autonome vakleerkracht. Het grote aantal voorgestelde vakken, te weten veertien, geeft de indruk van het streven naar een encyclopedisch kennisideaal. De formulering van eindtermen dient plaats te hebben conform de thans bestaande, en onderling uiteenlopende, gewoonten per vakgebied. Overigens bevat de WRR-nota ook de volgende tekst: 'De manieren waarop les gegeven wordt en waarop met verschillende doeleinden tegelijk rekening wordt gehouden, is meer bepalend voor de basisvorming dan de simpele keuze om alleen de abstracties van een vakgebied te geven of alleen de concrete feiten of de context. In het vinden van een didactiek die aan deze oneigenlijke tegenstellingen voorbijgaat, ligt mede de opgave voor de basisvorming'[10]. Hoe zeer deze gedachtengang ook ondersteuning verdient, in de aanbevelingen van de WRR tref ik de doorwerking ervan niet aan. Daarmee wordt mijn vrees versterkt dat er didactisch gezien weinig verandert. De WRR heeft onvoldoende benadrukt dat een ge-

meenschappelijke basisvorming ook een grondige ingreep betekent in de gangbare onderwijspraktijk.

– *School en maatschappij*
De WRR ziet basisvorming als voorbereiding tot het functioneren in de maatschappij, tot het uitoefenen van een beroep en tot verdere scholing. Hiertussen dient, aldus de WRR, een evenwicht te bestaan. Naar mijn mening bestaat het gevaar dat voorbijgegaan wordt aan de betekenis van het leren voor de leerlingen – van hier en nu. De jeugdcultuur heeft de WRR niet kunnen inspireren tot enige bijstelling van het heersende schoolconcept. De motivatieproblemen die leerlingen in meer of minder sterke mate thans in het voortgezet onderwijs hebben, en in de ordeproblemen die leerkrachten daar tegenwoordig eveneens in meer of mindere mate hebben, zullen naar ik vrees, onvoldoende opgevangen worden met de WRR voorstellen.

Te zeer ademt het advies de sfeer van 'back to basics', het traditionele vakkenpakket blijft de hoofdmoot in het denken over de leerstofinhoud. Ondanks een pleidooi voor verschillende vormen van kennis en vaardigheid in de formulering van eindtermen (aanbeveling 4) vrees ik dat, gelet op de mogelijkheden van een centraal eindexamen, toch de kennisaspecten zullen blijven overheersen.

Het denken over de toekomst heeft de WRR niet kunnen inspireren wat meer gedurfde ontwerpen van basisvorming voor te stellen. De situatie op de arbeidsmarkt, de toenemende vrije tijd en de afnemende mogelijkheden voor betaald werk, hadden alleszins aanleiding behoren te zijn een meer afwijkend vormingsaanbod te ontwerpen. Hier wreekt zich ook de door de WRR gevolgde procedure om voornamelijk advies te vragen bij vakinhoudelijke deskundigen. Enkele concrete voorbeelden van veranderingen in de onderwijsinhoud die nodig zouden zijn ten gevolge van bepaalde maatschappelijke ontwikkelingen, worden via een verbale toverformule door de WRR terzijde geschoven[12]. Zo zou verzorging in de basisvorming onnodig zijn in verband met de 'acquisitiebarrière' (snel buiten school aan te leren). Maatschappijvakken of sociale wetenschappen worden onnodig geacht of ondergeschoven bij andere vakken.

Haalbaarheidsargumenten hebben in veel gevallen de overhand gekregen op de wenselijkheidsargumenten. Innovatiestrategisch heeft men nu een barrière opgeworpen voor een wenselijke geleidelijke herordening van de traditionele vakken in de vorm van leef- of leergebieden (vakkenintegratie). Op dit punt bepleit ik enige bijstelling – door herziening van de formuleringen – van het kerncurriculum (aanbeveling 5). Het ligt ovor de hand dat ik weinig heil zie in het bied van een alternatief voor de gepresenteerde lessentabel. Dat zou te zeer het denken vanuit het conventionele schoolconcept bevestigen.

– *Pedagogische functies*
Wellicht het meest fundamenteel in de WRR voorstellen is het in de eerste aanbeveling verwoorde streven naar invoering van een basisvorming voor alle leerlingen tot 15 à 16 jaar. Aanvaarding van dit streven zou mijns inziens een omwenteling teweeg brengen in de overheersende selectiefunctie die al vroeg in de basisschool pleegt voor te komen. Een sterke gerichtheid op het kwalificeren va alle leerlingen betekent voor het voortgezet onderwijs een principiële wijziging van de bestaande praktijk (met als enige uitzondering het lager beroepsonderwijs, waar men de uitvallers zo goed mogelijk tracht op te vangen).

Het recht op een minimum niveau van vorming voor alle leerlingen legt onderwijsgevenden de verplichting op verantwoording te nemen en te dragen voor het behalen van dat niveau door de leerlingen. Niet langer kan de schuld van het falen alléén bij de leerlingen gelegd worden. Ook de school is aan te klagen wanneer de basiseindtermen niet gehaald worden. De WRR geeft met dit voorstel de overheid en de ouders de mogelijkheid in handen op meer inhoudelijke wijze te controleren in hoeverre een school erin slaagt te voldoen aan kwaliteitsnormen.

Deze wending in de taakstelling van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs betekent een gedeeltelijke honorering van pleidooien voor een meer pedagogische benadering van leerlingen in het onderwijs. Sinds het begin van de twintigste eeuw is gefulmineerd tegen de gangbare onderwijspraktijk. Vooral van de zijde van reformpedagogen is een vernieuwing bepleit die gebaseerd is op meer verantwoorde pedagogische denkbeelden. Ik wil daarmee niet be-

weren dat de WRR haar voorstellen geheel in de lijn van de Nieuweschoolbeweging heeft neergezet. Evenmin wens ik te suggereren dat in het reformpedagogisch gedachtengoed de oplossing van hedendaagse schoolvraagstukken is opgenomen. De Nieuweschoolbeweging vertoont immers allerminst een eenheid in ideeën en praktische uitwerking[13]. Aan het schoolconcept van Montessori, Petersen, Boeke, Freinet, Steiner, e.a. ligt echter doorgaans een flinke dosis kritiek ten grondslag die – en dat is verbijsterend – ook anno 1986 nog voor een belangrijk deel niet achterhaald is. Nog steeds is de school er niet voor het kind, worden leerlingen onmondig gehouden, ontbreekt het aan een zinvolle verbinding met het dagelijks leven en overheerst klassikaal onderwijs met een eenzijdig accent op verstandelijke ontwikkeling[14].

De WRR ondermijnt niet deze schoolse trekken van ons onderwijs. Wel trekt zij op één punt een belangrijke conclusie: de school heeft de pedagogische opgave zich zo in te spannen dat alle leerlingen het gestelde niveau van basisvorming bereiken. De daarvoor benodigde onderwijskundige hervormingen zullen een revolutie in de scholen teweeg brengen. Het is echter zeer dubieus of dat wel kan plaatsvinden als er behalve over twee niveaus van basisvorming, ook nog gesproken wordt over allerlei varianten in de schoolstructuur. Deze laatste alternatieven bedreigen de goede uitvoering van de hierboven aangeduide pedagogische functie van de school. Wellicht kan de parlementaire besluitvorming dergelijke inconsequenties voorkomen.

5 *Principe besluit*

De WRR heeft een indrukwekkend rapport geproduceerd. Velen hebben aan de totstandkoming in de vorm van adviezen en voorstudies bijgedragen. De WRR moest een groot aantal keuzen doen en beschrijft de gehanteerde overwegingen in het advies.

Bij de keuze hebben allerlei normen, waarden en motieven een rol gespeeld. In zoverre is hier sprake van een activiteit die veelal kenmerkend is voor sociale wetenschappen. Voortdurend blijkt dat normatieve keuzen en empirische gegevens uit de sociale werkelijkheid door elkaar lopen. Ook het normatieve eist echter argumentatie, controleerbaarheid en systematiek. In dit commentaar heb ik, vanuit een persoonlijke keuze, enige kanttekeningen gemaakt bij het WRR-advies. De gehele rijke inhoud ervan heb ik hiermee onvoldoende recht gedaan. Het WRR-advies verdient de aandacht en de behandeling die ooit de Contourennota's ten deel viel. Alleen het resultaat daarvan verdient meer succes dan de Contourennota's. De WRR legt tenminste één besluit voor waarmee ik volledig kan instemmen: de principiële keuze voor basisvorming voor alle leerlingen tot 15 à 16 jaar.

Noten

1. Zie: *Hoofdzaken ten behoeve van een ontwerp van wet ontwikkeling funderend onderwijs.* Te bestellen, Langstraat 49, 8251 VE Dronten.
2. Interview met Deetman, minister van Onderwijs & Wetenschappen. *School*, 1986, *13*, nr. 7, p. 71-74.
3. Kabinetsstandpunt over basisvorming in het onderwijs, n.a.v. het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid *Basisvorming in het Onderwijs*. 1986.
4. *Middenschool in resonans*. 's-Gravenhage: 1972.
5. *Ibid*, p. 69.
6. *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: 1986, p. 225.
7. Zie bijv. W.G. van Velzen, M.B. Miles, M. Ekholm, e.a., *Making school improvement work*. Leuven: 1985; C. Hopes (Ed.), *The school leader and school improvement*. Leuven: 1986; D. Hopkins, *School based review for school improvement*. Leuven: 1985.
8. Basisvorming, ..., *o.c.*, p. 227.
9. Zie o.m. Th. Schulze, *Schule im Widerspruch*, Köln: 1980; H. Kemper, *Schultheorie als Schul- en Reformkritik*. Frankfurt a/M: 1983; M. du Bois-Reymond, De krisis van de school en de krisis in de onderwijswetenschappen. *Comenius* 1985, 18, p. 324-343.
10. Basisvorming, ..., *o.c.*, p. 89.
11. Voor een inspirerende bijdrage zie: Ph.H. Coombs, *The world crisis in education*. New York/Oxford: 1985.
12. *Ibid*, p. 36.
13. Voor de bespreking van de Nieuweschoolbeweging zie: J.D. Imelman, W.A.J. Meijer, *De*

nieuwe school gisteren en vandaag: Amsterdam/Brussel: 1986.

14. Zie voor een meer uitvoerige behandeling: N. Deen, *Mensen scholen mensen*. Groningen: 1985.

Curriculum vitae

N.A.J. Lagerweij (1938) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit te Groningen. Deed in 1970 doctoraal examen met specialisatie onderwijskunde. Was sindsdien werkzaam als wetenschappelijk medewerker aan de Vakgroep Onderwijskunde der Rijsuniversiteit te Groningen. Daarvoor werkzaam in het lager onderwijs en het lager en hoger beroepsonderwijs. Promoveerde in 1976 op een onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij schoolboeken. Heeft in 1973 zitting genomen in de Innovatiecommissie Middenschool en in 1981 het lidmaatschap beëindigd. Is sindsdien hoogleraar onderwijskunde in het bijzonder voor onderwijsinnovatie bij de vakgroep onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Hij is medeauteur van 'Beknopte Didaxologie' (Groningen, 1981), 'Onderwijs: bestel en beleid' (Groningen, 1986) en publiceerde vele artikelen in onderwijstijdschriften.

Adres: Rijksuniversiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 24-6-'86

Summary

Lagerweij, N.A.J. 'Dutch comprehensive school at a turning point'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 369-376.

The basic principles for comprehensive schools in The Netherlands have lost support since the seventies. The WRR-report (1986) suggests basic education for all pupils until the age of 14 or 15 within the existing vertical school structure. In a personal comment three themes have been explored in this paper: the need for political consensus, the relationship between content and process of an innovation, and the concept of schooling of the WRR.

Boekbespreking

J. H. M. Hamers en A. J. J. M. Ruijssenaars; *Leergeschiktheid en leertests. Een leertestonderzoek bij eersteklassers in het gewoon lager onderwijs.* S.V.O-reeks, no. 81, Flevodruk, Harlingen, 1984, III + 284 pag., *f* 39,50, ISBN 90 6472 048 7 geb.

Een belangrijke functie van intelligentietests is de verklaring en voorspelling van individuele verschillen in het leren en de schoolprestaties. De wijze waarop intelligentie door de klassieke intelligentietests wordt gemeten is evenwel aan kritiek onderhevig. Met name kansarme kinderen zouden op de gangbare intelligentietests in het nadeel zijn. Verder geldt, dat de test niets onthult over de weg waarlangs de geteste tot een goede of foute oplossing komt; procesinformatie ontbreekt.

Het gebruik van leertests zou deze bezwaren kunnen ondervangen. In een leertest wordt, na afname van de test, gestandaardiseerde hulp geboden. Vervolgens heeft een nameting plaats. De mate waarin de prestatie van pretest naar posttest verbetert vormt een maat voor het leerpotentieel. Leertest-onderzoek richt zich zowel op verbetering van de predictieve validiteit als op bestudering van proceskenmerken.

Het bovenstaande vormt een zeer beknopte weergave van de rationale van het leertest-onderzoek. Het onderzoek van Hamers en Ruijssenaars (resp. verbonden aan de vakgroepen Orthopedagogiek van de R.U. Utrecht en de K.U. Nijmegen) had plaats op het terrein dat door de titel van hun gezamenlijke dissertatie wordt aangeduid: leergeschiktheid en leertests. Het ontbreekt, aldus de auteurs, aan fundamenteel onderzoek naar de validiteit van het construct leergeschiktheid in vergelijking tot die van het construct intelligentie.

Na een algemene inleiding in hoofdstuk 1 wordt in hoofdstuk 2 een beschrijving gegeven van het reeds door anderen verrichte leertestonderzoek. Er worden drie benaderingen geschetst, t.w. het onderzoek van Guthke, van Feuerstein en van Budoff, e.a. De onderzoekers plaatsen een aantal relevante kritische kanttekeningen bij elk van deze stromingen.

Eén van de bezwaren van de klassieke intelligentietest is dat deze geen aanknopingspunten biedt voor kwalitatieve analyse van de cognitieve processen. Hoofdstuk 3 tracht een overzicht te bieden van aanknopingspunten voor procesanalyse binnen leertestonderzoek.

In hoofdstuk 4 worden de onderzoeksvragen en de onderzoeksopzet uiteengezet. De onderzoeksvragen zijn op een aantal punten van dezelfde aard als bij voorafgaand onderzoek binnen dit gebied, te weten de verbetering van het predictief vermogen en het vaststellen van de mogelijkheden van diagnostisch gebruik van de leertest. De onderzoekers voegen echter een nieuw aspect toe: het vergelijken van de effectiviteit van twee verschillende vormen van hulp tijdens de oefenfase.

Er worden leerlingen met en zonder startproblemen uit de eerste klas van de basisschool in het onderzoek betrokken. De twee manieren van training betreffen een oefenprocedure gericht op de oplossingsstrategie (gedragsgecentreerd) of gericht op modeling en bekrachtiging (doelgecentreerd). Er worden meer meetmomenten ingebouwd dan gebruikelijk. Zo wordt het effect van herhaling van de test zonder echte oefening, voorafgaand aan de eigenlijke pretestmeting, vastgesteld. Binnen de interventieperiode hebben tussenmetingen plaats, terwijl follow-up en transfermetingen de effecten in bredere zin moeten vaststellen.

In totaal kent de leertest acht meetmomenten. De leertesttaken zijn, zoals gebruikelijk bij dit type onderzoek, non-verbaal van aard. Er zijn vier taken gebruikt, t.w. Visuele Discriminatie, Classificatie, Figuratieve Analogieën en Blokpatronen.

In hoofdstuk 4 worden ook de beide trainingsprocedures beschreven. De vraag naar de gelijkwaardigheid van de procedures komt kort aan de orde. Een van de problemen die aan leertestonderzoek kleven betreft de eis van standaardisatie. De onderzoekers geven aan ten aanzien van deze eis een middenweg te hebben gevolgd: een zo systematisch mogelijk opgebouwde training die inspeelt op individuele behoeften aan hulp. Hoofdstuk 5 biedt een beschrijving van de procedure van proefpersonen-selectie.

In hoofdstuk 6 wordt het prestatieverloop over de meetmomenten geanalyseerd. De beide oefenprogramma's blijken geen significant verschillend leereffect tot gevolg te hebben. Op één uitzondering na blijkt noch de doelgecentreerde training, noch de gedragsgecentreerde training, voor beide groepen leerlingen (met en zonder startproblemen), tot een significant betere natestscore te leiden. Onduidelijk blijft of dit aan de gevolgde procedure (acht meetmomenten) of (ook) aan de trainingsvormen ligt. De gebruikte statistische procedures op grond waarvan geconcludeerd wordt dat de trainingsvormen niet of nauwelijks effect sorteren zijn overigens onduidelijk weergegeven. Toetsingsgrootheden en p-waarden worden niet vermeld. De onderzoekers stellen overigens terecht dat het ontbreken van leerwinst geen gevolgen heeft voor de onderzoeksvraag naar o.a. de predictieve validiteit.

De predictieve validiteit van de test wordt ver-

volgens onderzocht (hoofstuk 7). Dit heeft plaats over alle proefpersonen (N = 60), dus met afzien van het onderscheid tussen de trainingsvormen en de twee soorten proefpersonen. De onderzoekers geven geen argumentatie voor het laten vallen van het onderscheid tussen groepen. Dit is kennelijk ingegeven door het hiervoor gemelde gemis aan differentieel effect van deze variabelen op de leerwinst. Deze werkwijze lijkt dan wel in tegenspraak met de door de onderzoekers geponeerde stelling over de relatie tussen leerwinst en mogelijke verandering van predictieve validiteit (p. 2, p. 109).

De predictieve validiteit van de vier leertests wordt vergeleken met die van een traditionele intelligentietest (WISC-R en de Raven CPM test), het oordeel met betrekking tot intelligentie van de leerkracht en de Learning Ability Test van Hegarty (een bestaande leerpotentieeltest). Als criteria gelden de prestaties twee en negen maanden na testafname op schooltoetsen (lezen, taal, rekenen).

Het grote probleem dat de onderzoekers ontmoeten is dat door de ongelukkig gekozen meetprocedure binnen de leertest (acht meetmomenten in plaats van de gebruikelijke twee of drie) voor twee van de vier leertests een plafond-effect van de testscores ontstaat. Zo ontstaat door het effect van testherhaling en training bij de test Visuele Discriminatie (Maximale score = 30) een toename van de gemiddelde score van 59.6 (Test 1) naar 71.5 (Test 8). Opvallend is overigens dat een bij een plafondeffect te verwachten daling van de standaarddeviatie niet optreedt.

Het zou veel beter zijn geweest om, als het effect van testherhaling de interesse van de onderzoekers had, testherhaling als een inter-groep variabele in het design op te nemen. Daardoor zouden de effecten van testherhaling en training beter te onderscheiden zijn geweest.

Uit de analyse blijkt dat het oordeel van de leerkracht in een aantal gevallen een betere voorspelling geeft dan de leertests of de traditionele intelligentietests. Dit lijkt verder onderzoek op het gebied van leertest-constructie weinig crediet te verschaffen. Twee van de vier leertests (Figuratieve analogieën en Blokpatronen) voorspellen, volgens de ondezoekers, de schoolvorderingen beter dan de traditionele intelligentietests. Inspectie van de correlatietabel echter doet twijfel aan deze constatering ontstaan. Ook wordt nergens de significantie van het soms aanwezige verschil in correlaties vermeld.

De meest bevreemdende werkwijze bij de dataanalyse betreft de manier waarop van multipele regressie analyse gebruik wordt gemaakt. Als predictor van de schoolprestaties wordt nu niet de voortest of natest gehanteerd, maar worden volgens een stapsgewijze procedure de tests drie tot en met acht van de leertest ingevoerd. De rationale van deze werkwijze is onduidelijk. Het doel zal zijn om de lage correlatie (.30 à .40) van elk der testmomenten afzonderlijk te vergroten. Maar waarom scores op de meetmomenten 3 tot en met 7 als predictoren ingevoerd? Waarom niet de vier subtestscores (op bijvoorbeeld de natest) in een regressieanalyse ingevoerd? Dat zou veel plausibeler zijn en bovendien het bezwaar dat één subtest moet concurreren tegen een volledige intelligentietest opheffen.

In hoofdstuk 8 wordt de kwalitatieve analyse van de oplossings- en leerprocessen beschreven. De vraag hoe deze processen kunnen worden geobserveerd en hoe kinderen met en zonder leermoeilijkheden zich procesmatig onderscheiden, is hier onder andere aan de orde. Er worden drie observatie-niveaus gehanteerd. Er is veel energie gestoken in de observatie van de videobanden. Het is jammer dat de helderheid van de resultaten niet navenant is.

De observatiegegevens worden overigens niet zozeer gebruikt om uitspraken over individuele leerlingen te doen, maar met name voor het opsporen van verschillen tussen groepen. Zo wordt bijvoorbeeld vastgesteld wat het verschil is in effectiviteit van de uitgevoerde probleemtransformaties tussen kinderen met en zonder startproblemen. Vanuit informatie-theoretisch oogpunt zijn deze analyses interessant. Individueel-diagnostisch hebben ze echter weinig waarde. En dit is toch één van de belangrijkste doelstellingen van de leertest. In de slotbeschouwing wordt overigens gesteld dat het observatie-systeem wellicht verbetering behoeft om relevante psychologische verschillen op te kunnen sporen.

De onderzoekers hebben intussen een begin gemaakt met nieuw onderzoek naar kortdurende leertests. Als het doel bestaat uit het diagnostisch gebruik van deze tests, zoals het opsporen van pseudo-debiliteit en van sterke en zwakke punten in de informatieverwerking, lijkt dit een nuttige zaak. Mocht het doel opnieuw bestaan uit het verhogen van de predictieve validiteit van de tests, dan is een waarschuwing tegen mogelijk misplaatst optimisme – die overigens voor het meeste onderzoek op dit gebied zou moeten gelden – op zijn plaats. De posttestscore is het gevolg van extra hulp die moet compenseren voor gemiste kansen. De veronderstelling dat de posttestscore (of de leerwinst) een betere predictor is voor schoolprestaties staat of valt met de compenserende werking die in het onderwijs aanwezig is. Als kinderen die met een achterstand de school binnenkomen hier blijvend hinder van ondervinden, dan zou de pretestscore weleens de beste predictor kunnen zijn.

L. de Leeuw

J. Vos en C. Meijer, *Wegwijs in de jeugdliteratuur*, Martinus Nijhoff bv, Leiden, 1985, 268 pag., *f*34,50, ISBN 90 6890 0153.

In Nederland verschijnt sporadisch literatuur over kinder- en jeugdliteratuur. Elke uitgave verdient daarom onze aandacht. De titel van het hier besproken boek is veelbelovend, en het mikt op een breed lezerspubliek. Behalve voor ouders is het boek, volgens de auteurs, eveneens geschikt voor studenten en docenten van onder meer PABO's.

Hoofddoel van het boek is het verschaffen van informatie die nodig is om zelfstandig een weloverwogen keuze te maken uit de enorme hoeveelheid kinder- en jeugdboeken die jaarlijks verschijnen. In veertien hoofdstukken wordt de lezer wegwijs gemaakt in de jeugdliteratuur. De indeling van het boek volgt de ontwikkeling van het lezende kind.

Centraal staan de hoofdstukken 2 en 3. In hoofdstuk 2 wordt de relatie tussen lezen en opvoeden besproken. Aan de hand van enkele voorbeelden wordt aangegeven dat de pedagoog vroeger openlijk aanwezig was in het jeugdboek. Tegenwoordig worden 'kinderen door boeken (...) beïnvloed die ogenschijnlijk vrij zijn van elke pedagogische bedoeling.' Dat het lezen van boeken een belangrijk pedagogisch hulpmiddel kan zijn, wordt door de auteurs onderstreept, maar leesplezier moet altijd voorop staan. In hoofdstuk 3, beoordelen en kiezen, wordt de grondslag gelegd voor de overige hoofdstukken. Ingegaan wordt op het lezende kind, het wereldbeeld in het jeugdboek en de morele ontwikkeling en jeugdliteratuur. Een bewuste keuze kan, volgens de auteurs, pas gemaakt worden als men veel gelezen heeft. Zij pleiten er dan ook voor dat ouders en docenten zelf meer kinder- en jeugdboeken lezen. De bemiddelaar zoals aangegeven in het jeugdliterair communicatiemodel van Ghesquiere (1982) krijgt, onder meer in de rol die de uitgever en de recensent vervullen, ruimschoots aandacht.

In hoofdstuk 4 tot en met 9 wordt telkens aan een specifieke lezersgroep aandacht geschonken. Eerst komen de boeken voor peuters en kleuters aan bod, gevolgd door een bespreking van de prentenboeken. Met nadruk wordt aangegeven dat prentenboeken niet alleen voor kleuters zijn, maar ook oudere kinderen veel leesplezier kunnen verschaffen. In hoofdstuk 6 wordt het leren lezen en schrijven kort aangestipt, en in hoofdstuk 7 staat het lezen van kinderen van zes tot negen centraal. Veel voorbeelden illustreren de tekst. Dat niet alle kinderen zonder problemen (leren) lezen komt in hoofdstuk 8 aan de orde. Besproken wordt wie nu die kinderen met leesmoeilijkheden zijn en welke speciale series er voor hen zijn ontwikkeld. In hoofdstuk 9 wordt de rode draad, de ontwikkeling van het lezende kind, weer opgenomen. Enkele genres van boeken voor de leeftijd van tien tot dertien jaar passeren de revue. Een genre wordt in hoofdstuk 10 apart behandeld, namelijk de strips. Uiteraard wordt ingegaan op de vraag of strips nu goed of slecht zijn. De informatieve boeken voor kinderen komen in de secundaire literatuur over kinder- en jeugdliteratuur zelden aan de orde, maar in dit boek wordt – in hoofdstuk 11 – uitgebreid ingegaan op het beoordelen van informatieve boeken en aan de hand van enkele thema's een overzicht gegeven van wat er zoal op de markt is. In de laatste drie hoofdstukken wordt onder meer ingegaan op de bekroningen van kinder- en jeugdliteratuur, de kinderboekwinkel en de jeugdbibliotheek. Afgesloten wordt met een literatuuroverzicht voor het geval 'u nog meer wilt weten.'

Het boek is gemakkelijk leesbaar en goed verzorgd. De auteurs richten zich in de eerste plaats tot de ouders, omdat er in Nederland voor deze doelgroep geen informatief boek over jeugdliteratuur is. Hun streven in deze leemte te voorzien verdient alle lof. Maar de auteurs richten zich eveneens tot studenten en docenten. Het feit dat men niet duidelijk voor *één* lezerspubliek heeft gekozen, heeft mijns inziens zijn sporen nagelaten. Voor ouders lijkt het boek te breed opgezet en bevat het te veel informatie; bij gebruik als studieboek voor de opleidingen ontbreekt een bespreking van de relatie met het onderwijs. Als men ouders informatie wil geven is de opzet die Gärtner (1983, 1984) in Duitsland hanteert wellicht vruchtbaarder.

Aan informatieve boeken voor kinderen stellen de auteurs de eis dat deze boeken aanwijzingen bevatten voor verdere studie. Jammer is dat in dit boek bronvermeldingen ontbreken. Bij de lijsten met kinder- en jeugdboeken is men zo volledig mogelijk. De literatuursuggesties voor verdere studie zijn daarentegen nogal onduidelijk, zeer onvolledig en inaccuraat. Bij een herziene uitgave verdient dit zeker aandacht.

Het boek is erg mooi uitgevoerd. Veel illustraties en tekstvoorbeelden maken het boek levendig. Het boek is voor geïnteresseerden in de kinder- en jeugdliteratuur stellig het lezen waard. Of het ook door ouders gelezen zal worden, betwijfel ik echter. Aan een eenvoudig, informatief en niet te duur boek om ouders wegwijs te maken in de kinder- en jeugdliteratuur blijft behoefte bestaan.

A.W.M. Duijx

Referenties

Ghesquiere, R., *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco, 1982.
Gärtner, H. (Hrsg.), *Almanach der Kinder- und Jugendliteratur*. München: Domino Verlag, 1983 en 1984.

M. van Essen, *Onderwijzeressen in Niemandsland,* INTRO, Nijkerk, 1985, 283 p., *f*35,—, ISBN 90 26 61810 7.

De onderwijzeressen en opvoedsters die Mineke van Essen tot subjecten van haar onderzoek maakt leven niet in Niemandsland maar wel degelijk in Nederland en wel in de periode tussen 1827 en 1858. Van Essen bouwt haar studie op uit drie deelstudies. Deel I gaat over het vrouwelijk personeel van bewaarscholen (van bewaarmatres naar bewaarschoolonderwijzeres), deel II behandelt onderwijsgevenden in het lager en middelbaar onderwijs voor meisjes ((Franse) schoolonderwijzeressen) en deel III privé-onderwijsgevenden (onderwijzeressen in de marge). In alle drie delen komen zowel de pedagogisch-ideologische als de sociaalmateriële en wettelijke voorwaarden aan de orde die voor de ontwikkeling en uitoefening van het beroep van belang zijn. Behandeld worden: het vrouw- en beroepsbeeld in de pedagogische literatuur, kwalificatie-eisen, beroepspraktijk, sociale en financiële positie en wettelijke bepalingen. Zodoende onstaat een rijk geschakeerd beeld van de vrouw op weg naar erkende opvoedings- en onderwijsdeskundige, 'het eerste en lange tijd enige (semi-)intellektuele vrouwenberoep'. (p. 2).

Het beginpunt 1827 is gekozen vanwege de aandacht die de overheid toen voor het eerst besteedde aan verbeteringen in het bewaarschoolwezen en aan het meisjesonderwijs en in samenhang daarmee aan de opleiding van onderwijzeressen. Het eindpunt 1858 houdt verband met de nieuwe onderwijswet die de kwalificatie-eisen van vrouwelijke onderwijsgevenden verder formaliseert.

De studie berust op gedrukte bronnen (o.a. pedagogische handboeken en padagogische tijdschriften) alsmede archiefbronnen. De laatste hebben voornamelijk, maar niet uitsluitend betrekking op de stad Groningen, 'een goed voorbeeld van een Nederlandse "grote" stad' (p. 3), mede omdat er in zo'n stad alle soorten schooltypen en dienovereenkomstig alle soorten vrouwelijke onderwijsgevenden voorkomen. Van deze archiefbronnen is soms heel inventief gebruik gemaakt. Ook heeft Van Essen een aparte kwantitatieve bewerking van alle vacature-gegevens in de genoemde periode uitgevoerd. Géén afzonderlijke aandacht is besteed aan vrouwelijke religieuzen, een beperking waar Van Essen minder zwaar aan tilt. Mij lijkt het een groot gemis gezien de maatschappelijke funktie van juist deze vrouwen voor de opvoeding van en het onderwijs aan meisjes.

Waar mogelijk heeft Van Essen haar studie gestaafd met biografische gegevens van vrouwen waaruit blijkt hoe zij hun carrière opgebouwd en het onderwijs ingericht hebben. Zo opent zij bijv. haar verhaal met het schitterende voorbeeld van de Groningse onderwijzeres Alberdina Woldendorp, die na een rampzalig huwelijk handwerkonderwijzeres en schrijfster van een van de eerste handleidingen voor onderwijzeressen (verschenen in 1827) werd.

De waarde van Van Essens studie als bijdrage aan de Nederlandse geschiedenis staat buiten kijf. Nooit eerder is er in Nederland zo grondig onderzoek verricht naar het aandeel van vrouwen aan de wording van het Nederlandse onderwijs. Wel moeten er bij dit oordeel enkele kanttekeningen geplaatst worden. Ik zou deze kanttekeningen vooral als suggesties voor een verdere uitdieping van het thema willen begrijpen.

1. De afbakening van de periode is weliswaar immanent te verdedigen, maar voor de gestelde thematiek – de professionalisering van vrouwelijke onderwijsgevenden – levert dit toch problemen op. Immers, de doorzetting van deze professionalisering vond nu juist in de decennia daarná plaats.
2. In zekere zin hangt met deze beperking een tweede bezwaar samen. Van Essen vertrekt niet vanuit een expliciete theorie. Zij zegt zelf dat het haar gaat om 'een beschrijving van de positie van onderwijzeressen van 1827 tot 1858' (p. 1). Wel nóemt zij (vooruitgang in) professionalisering op sommige plekken (p. 120, 189, 221), maar zij maakt professionaliseringstheorieën niet tot uitgangspunt van haar studie. Hetzelfde geldt voor andere mogelijke theoretische noties zoals emancipatie. Ook hier weer wordt (uiteraard) gerefereerd aan de emancipatiebevorderende werking van de beroepsarbeid van vrouwen in de onderwijssector, maar het blijft bij zijdelingse verwijzingen. Ook andere voor de hand liggende theoretische uitgangspunten zoals een systematische discussie van de verschuiving van gezinsfuncties (t.a.v. de opvoeding van meisjes) naar onderwijsfuncties pakt Van Essen niet op. Dat is ook in die zin jammer omdat zodoende de drie deelstudies misschien beter met elkaar in verband gebracht hadden kunnen worden.

Beide genoemde punten hebben tot gevolg dat de lezer met een grote hoeveelheid feitelijke gegevens en deelaspecten van het onderwerp geconfronteerd wordt, maar soms de rode draad mist.

Onze kritiek laat onverlet dat enkele zeer interessante resultaten naar boven komen. Ik noem er, mede vanuit mijn eigen belangstelling in het onderwerp, enkele van:

a. De door het opsporen en gebruik van pedagogische documenten waaruit de opvoedkundige intenties voor onderwijs aan meisjes blijken, levert Van Essen niet alleen een bijdrage aan de beroepsgeschiedenis van onderwijsgevenden, maar ook aan meisjespedagogiek in ruimere

zin. Het ondergeschikt-zijn van de zakenvakken en daarbinnen vooral rekenen en wiskunde, aan de 'algemeen vormende vakken' die nodig geacht werden voor meisjes en toekomstige vrouwen, is een historische erfenis waarmee het onderwijs tot op zekere hoogte ook vandaag nog zit.

b. Van Essen heeft er veel werk van gemaakt om de sociale herkomst van vrouwelijke onderwijsgevenden te achterhalen en heeft zodoende weer een bouwsteen bijgedragen aan de lopende discussie voer dit onderwerp (zie hierover ook de laatste bijdrage in Tijdschrift voor Sociale Geschiedenis, 11e jrg., no. 4, nov. 1985, pp. 324-348 van B. de Graeve, F. Simon, M. du Bois-Reymond en M. Mutsaerts).

c. De studie bevat veel gegevens waaruit blijkt hoe uiteenlopend het onderwijs in de eerste helft van de 19e eeuw ingericht was, ondanks de wetgeving van 1806. Dit vooral met betrekking tot meisjes. In het licht van het hedendaagse onderwijs met zijn haast verstikkende mate aan regelgeving en overheidsbemoeienis, zijn de kleine, lokaal gebonden schooltjes met een grote mate aan autonomie weliswaar geen voorbeelden waar we zonder meer naar terug zouden kunnen of willen. Wel stimuleren deze voorbeelden de kritiek op de gebreken van het hedendaagse overgeformaliseerde onderwijs.

Al met al dus een studie die de moeite van het lezen waard is!

M. du Bois-Reymond

Deen, N., *Mensen Scholen Mensen. Beschouwingen over onderwijs.* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985, 226 p., *f* 46,75, ISBN 90 01 20280 2.

Onder bovenstaande aardig gevonden veelzinnige titel heeft schrijver een aantal teksten gebundeld die hijzelf aanduidt als 'beschouwingen' maar die beter als prettig leesbare geschreven causerieën kunnen worden gekwalificeerd. Niet alleen de vorm geeft aanleiding tot die kenschets (zie bijv. p. 180, 2e helft); hij wil impulsen geven tot 'het boeiendste en noodzakelijkste gesprek' in onderwijskringen te voeren, dat over opvoeding en onderwijs (p.206). Ook de inhoud is niet van een zodanige analytische diepgang dat de term beschouwing geheel op zijn plaats zou zijn. Men moet dan ook betwijfelen of de beoogde eerste doelgroep 'vormgevers van, denkers over en uitvoerders van onderwijs' (p. 15) er veel zullen aantreffen wat zij al niet elders met meer scherpte en diepgang behandeld hebben gevonden. Dat de tweede doelgroep de studerenden 'enig genoegen aan dit geschrift kunnen beleven' (p. 5) is zeker niet onmogelijk, als zij althans nog niet ver in de studie van pedagogiek of onderwijskunde gevorderd zijn. Want men zal na lezing vermoedelijk met de auteur van mening verschillen dat het 'niet echt een boek voor beginners zou zijn'. Juist als inleiding tot de schoolpedagogiek kan het door zijn prettig leesbare stijl gebruikt worden en dan wel in het bijzonder door m.o.-studenten pedagogiek die minder dan universitaire studenten direct naar de empirische onderbouwing met onderzoeksgegevens zullen zoeken.

Het boek bestaat uit drie delen. Het eerste 'Mensen maken scholen' stelt in drie hoofdstukken vragen naar de plaats van de school in de maatschappij, de 'eigenaar' van de school (p. 26): dus van wie is zij? en het menselijk gezicht van de school aan de orde. Onderwijshistorici, onderwijssociologen, onderwijsvernieuwers en enige onderzoekers, vooral waar de leraarsprofessie ter sprake komt in het derde hoofdstuk, worden daar 'aanduidenderwijs' – het is een term die de auteur zelf voor een van zijn 'betogen' gebruikt (p. 157) – op het tapijt gebracht. De auteur toont zich daarin als wijze wegwijzer die een enkele maal zijn wijsheid laat varen als zijn emoties, zijn 'respect en liefde voor de leerling' (p. 206) hem parten spelen. De verleiding is groot om hier met citaten te werken.

Ik zal mij tot een citaat beperken en vervolgens plaatsen vermelden waar men soortgelijke uitglijders kan vinden. Zo stelt hij op p. 24: 'Onze scholen zijn, zoals bekend, van oudsher plaatsen waar de meritocratie regeert'. De onderbouwing van deze bewering volgt in een alinea waarin prestatiebeoordeling en onderlinge competitie worden gekoppeld via Thomas Hobbes uitspraak 'dat de ene mens de andere mens een wolf is' aan het 'recht van de sterkste' dat in onze scholen zou heersen. Juist hier wordt een diepgravende analyse gemist (vgl. Van der Kley, Zeg na jij!) die ook in een van de betere hoofdstukken (6) over beoordeling in het onderwijs niet echt te vinden is. Soortgelijke, wat slogan-achtige uitspraken vindt met op p. 29 (2e alinea), p. 85 (onderaan), p. 104 (onderaan), p. 127, p. 171 (bovenaan), p. 191 (onderaan), p. 199 (middenin). Er zijn heel wat meer vindplaatsen, maar eenieder vinde die bij lezing zelf, dan zal hij ook constateren dat zij opduiken te midden van veel wijze opmerkingen.

Na deze excurs keren wij terug naar het tweede deel, waarvan de titel 'Scholen maken mensen' aan een boek van Langeveld is ontleend zonder dat naar hem wordt verwezen, zoals men hem, evenals meer bekende schoolpedagogen en onderwijskundigen, mist in de literatuurvermeldingen.

In het vierde hoofdstuk 'Normen en waarden in het onderwijs' treffen wij naast de waardenoverdracht de benaderingen van waardenverheldering

(Raths) en waardenontwikkeling (Kohlberg) aan, maar missen wij de waardencommunicatie (Habermas) waarvoor de auteur voor een eventueel nieuwe druk Van der Vens boek 'Vorming in waarden en normen' (Kampen, 1985) zal kunnen raadplegen, zoals hij er ook goed aan doet zijn wijze opmerkingen over 'problemen bij de vervulling van de leraarstaak' in het vorige hoofdstuk te onderbouwen met onderzoeksgegevens (Veenman of Peters, Docenten en hun probleemsituaties).

Het vijfde hoodstuk 'Vormgeving van onderwijs' waarin ook begeleiding als 'sluitstuk van de vormgeving van het onderwijs' (p. 114) voorkomt, zou het hart van het betoog moeten vormen, niet alleen omdat de auteur in dit boek zegt 'wat na te denken over de diverse facetten van een "begeleidende school"' (p. 5), maar ook omdat hij op het terrein van begeleiding in Nederland bij uitstek als expert geldt. En al kenschetst hij deze publikatie slechts als een 'voorlopiog resultaat' van dit nadenken, op zijn minst mocht een heldere conceptualisatie van het begrip begeleidende school worden verwacht. Wij moeten het doen met de opmerking dat in deze school begeleiding het sluitstuk vormt van een vormgeving die het gevolg is van een 'minimale overeenstemming van alle betrokkenen over de doelen' (p. 114).

En wat het 'betrekkelijk vaag begrip' (p.108) begeleiding betreft volstaat hij eigenlijk met een differentiatie in drie aspecten: de pedagogische kwaliteit van de omgangsrelatie, de relevantie van de onderwijsinhoud en de ethische kwaliteit van beoordeling en advisering, waarvan de eerste twee nauwelijks zijn uitgewerkt en alleen de laatste in hoofdstuk 6 wat meer aandacht krijgt. Het zevende hoofdstuk over 'Gelijkheid van kansen in een ongelijke wereld' stelt kort de historie van compensatie- en activeringsprogramma's en hun échec aan de orde. Het is bijzonder bevreemdend dat in dit deel de belangrijke 'effective school movement', die inderdaad laat zien dat scholen bijdragen tot vorming van mensen, niet voorkomt, al wordt op p. 113 Rutter e.a. overigens in een geheel ander verband even genoemd, terwijl Goodlad en diens publikatie ('A Place Called School') zelfs niet vermeld wordt.

Het laatste deel 'Onderwijs in de jaren negentig' begint met de futurologische visie van Toffler over de maatschappij op weg naar kleinschaligheid en de eventuele consequenties daarvan en van technologische ontwikkelingen voor het onderwijs. Dan komt in het negende hoofdstuk het multicultureel onderwijs ter sprake en in het laatste hoofdstuk, dat op enkele uitglijders na het meest kritisch is, zet de auteur zich af tegen de anti-school en de anti-pedagogiek beweging en pleit hij met Snyders voor de *model*funktie van de leraar als een goed midden tussen extremen van de leraar als facilitator (Rogers, e.a.) en als stuurman (Skinner e.a.).

Die leraar moet voor de leerling model zijn in 'une école pour la vie par la vie' zoals hij de school met vernieuwers aan het begin van deze eeuw wil zien. Voor het gesprek over onderwijs en opvoeding in zulk een school heeft Deen in dit m.i. op beginners doelende boek impulsen gegeven. Daarna kan een indringender discussie de eerste inzichten die dit gesprek oplevert verdiepen.

A.M.P. Knoers

A. van der Wissel, *Schooluitval. Een reeks onderzoeken naar cognitieve aspecten van het falen bij kinderen met ernstige leerproblemen,* Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen, 1984. 259 pag.

Bij het lezen van deze dissertatie trok de volgende passage mijn bijzondere aandacht: 'Het verrichten van onderzoek geeft iemand dan ook makkelijk het gevoel te zitten "mieren": ergens een strootje recht leggen of aandragen te midden van het krioel van andere onderzoekers, in de hoop dat het misschien bijdraagt tot de "body of knowledge" met betrekking tot de psychologische determinanten van het falen van kinderen met ernstige leerproblemen' (p. 234). Dit citaat illustreert duidelijk dat de auteur de bijdrage die wetenschappelijk onderzoek aan de oplossing van praktijkproblemen kan leveren, sterk relativeert. Een onderzoeker met een dergelijke instelling heeft vermoedelijk een gunstig uitgangspunt om de praktijk werkelijk van dienst te zijn. Dikwijls komt dit al tot uiting in de relevantie van de keuze van de onderzoeksvragen.

Deze dissertatie is geschreven als een reeks artikelen, die in twee delen zijn gegroepeerd. In het eerste deel komt de vraag aan de orde op grond waarvan er bij falende leerlingen in het gewoon lager onderwijs gedifferentieerd wordt tussen kinderen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden (L.O.M.-school) en moeilijk lerende kinderen (M.L.K.-school). De auteur beantwoordt deze vraag zonder enig voorbehoud ontkennend. Hij bestrijdt daarmee de aanhangers van de discrepantie-theorie, die in Nederland veel invloed heeft gehad op de inrichting van het speciaal onderwijs. Het verschil tusen L.O.M.- en M.L.K..-populaties is volgens Van der Wissel uitsluitend een gevolg van de verwijzingspraktijk, die grotendeels berust op de discrepantie-theorie. Leerlingen die in het reguliere onderwijs falen en een relatief hoog intelligentieniveau hebben worden naar de L.O.M.-school verwezen, terwijl kinderen met een laag intelligentieniveau op de M.L.K.-school worden geplaatst. In hoofstuk 5 tracht de auteur aan

te tonen dat differentiatie binnen de falers aan de hand van het intelligentie-criterium geen wetenschappelijke grond heeft. Nu zitten er methodologisch gezien nog al wat haken en ogen aan deze problematiek. Oud (1985) komt tot de conclusie dat Van der Wissel terecht de discrepantie-theorie aanvecht, maar stelt tevens dat het onderscheid tussen L.O.M. en M.L.K.-categorieën nog nader onderzoek behoeft, omdat de hier gerapporteerde gegevens niet verzameld zijn bij steekproeven getrokken uit de totale populatie. Bovendien zijn ze te klein om gebruik te kunnen maken van multiple regressietechnieken.

Het tweede deel van het boek heeft betrekking op de vraag naar de homogeniteit dan wel heterogeniteit van de ongedeelde groep falers. Deze vraag dient primair beantwoord te worden op het niveau van de diverse schoolvakken. Is het falen specifiek voor een bepaald vak (rekenen, lezen, spellen) of is er sprake van een falen over de gehele linie. Verder onderzoek kan zich meer rechtstreeks richten op het leer*proces* of op de cognitieve *voorwaarden*structuur voor dergelijke onderwijsleerprocessen.

Het blijkt dat de groep falers primair gekenmerkt wordt door uitzonderlijk lage resultaten bij het spellen en lezen. De rekenresultaten zijn eveneens laag, maar minder extreem. Het falen blijkt vooral samen te hangen met woord- en zinsbouw, informatie van verbale aard en concentratie. Bij ernstig falende leerlingen bleek het segmenteren van gesproken woorden in fonemen een kernprobleem te zijn. Falers worden gekenmerkt door een algemene verwoordingszwakte, die culmineert in een belemmerde woordproduktie en ze hebben in het bijzonder problemen met taalobjectivatie. De auteur tracht aannemelijk te maken dat bij deze deficiënties in spreektaalvaardigheid sprake is van een onderliggende factor 'taalzwakte'. Bij opgaven waarbij het uitsluitend gaat om vormaspecten van de taal, uit zich deze taalzwakte het meest extreem. Daarbij blijken woordobjectivatie en zinsobjectivatie verschillende aspecten van taalzwakte te zijn.

Verschillende typen van falers zijn mogelijk te onderscheiden op grond van de verschillen waarop zij hun taalhandicap proberen te compenseren, zoals de eigen ervaring, het eigen inzicht en niet-verbale representatievormen. Maar verder onderzoek is nodig om na te gaan of deze veronderstelling houdbaar is en of zij tot practische uitvoerbare consequenties leidt.

Minder gelukkig zullen vele orthodidactici zijn met de aanbeveling die in het laatste hoofdstuk wordt gedaan met betrekking tot de Language Experience Approach en de Freinet-pedagogiek als de meest geschikte benadering om taalzwakke kinderen te leren lezen en schrijven. Deze uitspraak is op zijn minst te ongenuanceerd en spoort niet met de onderzoeksgegevens, zoals die ondermeer door Chall (1967, 1979) systematisch werden verzameld en geanalyseerd.

Met deze publikatie is ongetwijfeld een waardevolle bijdrage geleverd aan de discussie over enkele actuele, praktische vragen. Het werk in zijn geheel verdient een zorgvuldige bestudering.

M. J. C. Mommers

Literatuur

Oud, J.H.L., Schooluitval in dialoog. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1985, *24* p. 407-417.

Chall, J., *Learning to read: the great debate.* New York: 1967.

Chall, J., 'The great debate: Ten years later, with a modest proposal for reading stages'. In Resnick, L. B. and P.A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Vol I, Hillsdale, N. J.: 1979.

H. Everts, A. Golhof, P. Stassen en J. Teunissen, *Trendstudie over het onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs.* Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, 1985, 362 pag. *f*27,50.

In opdracht van het Ministerie van O. en W. deden Everts, Golhof, Stassen en Teunissen, een studie naar trends in het onderzoek met betrekking tot etnische groepen in het onderwijs. Het resultaat is een lijvig rapport van 362 pagina's (inklusief bijlage, literatuurlijsten en een handzame auteursindex).

Van 150 onderzoeken worden beknopt de probleemstelling, het theoretische kader, de resultaten en de methodologische aspecten besproken. Reeds op dat niveau kan men stellen dat er door de auteurs een omvangrijk nuttig werk is verricht. Dat wordt kennelijk ook in bredere kring erkend. Hoewel het een niet-commerciële uitgave van de vakgroep Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Utrecht betreft, spreekt men in die kringen van een 'bestseller' en kan men nauwelijks aan de vraag van allerlei instanties en personen verspreid over het land voldoen. "Dergelijke trendstudies zouden vaker gedaan moeten worden", is de meest gehoorde reactie.

De *probleemstelling* van de trendstudie is tweeledig en luidt:

- Welk onderzoek is en wordt er in Nederland verricht op het terrein van het onderwijs met

allochtonen?
- Welke trends of richtingen waarin onderzoek zich ontwikkelt of zich zou kunnen ontwikkelen, zijn er in het onderzoek aan te geven en hoe verhouden deze zich ten opzichte van het onderzoeksbeleid? (p. 4/5)

Men heeft zich beperkt tot post-doctoraal onderzoek zoals dat wordt verricht door universiteiten, onderzoeksinstituten, instanties ten behoeve van allochtonen en de afdelingen onderzoek van de grote gemeenten. Die inventarisatie vond plaats via bestaande overzichten (ACOM, SVO, ZWO, SWIDOC) en personen die zelf onderzoek deden en eventueel aangeven wie er nog meer op dat terrein werkzaam waren ('snowball-sampling'). Zo verzamelden zij in 7 maanden 150 onderzoeken.

Wat zijn de *resultaten* van het speurwerk?
Het onderzoek op het gebied van etnische groepen in het onderwijs is nog relatief beperkt van omvang en pas sinds 5 à 6 jaar is het goed op gang gekomen. Alle resultaten overziend, stellen de auteurs dat er sprake is van grote problemen waar vooralsnog geen oplossingen voor gevonden zijn. Allochtone leerlingen zijn oververtegenwoordigd in het LBO. Hun percentage schooluitval is hoog. De auteurs zien de toekomst dan ook somber in, wat dat betreft. Op zich zijn dat geen nieuwe geluiden. Wel nieuw zijn de algemene trends die de auteurs in het onderzoek waarnemen. Het zijn er vier:

Trend A: Van kinderen van (arbeids)migranten naar leerlingen met etnische kenmerken. Daarmee wordt bedoeld, dat er aanvankelijk in het onderzoek meer aandacht werd besteed aan allochtone leerlingen als vreemdelingen met bijzondere kenmerken. Thans zou men meer gericht zijn op een analyse van de schoolsituatie als een gecompliceerde situatie waarin verschillende etnische groepen (waaronder ook de Nederlandse) aanwezig zijn. De problemen zijn niet meer de problemen van autochtonen alleen, aldus de auteurs. Zo wordt onder andere de meerderheids/minderheidsverhouding onder de loep genomen.

Trend B: Van buitenschoolse naar binnenschoolse factoren. De auteurs constateren een toenemend besef dat factoren die het onderwijs belemmeren of bevorderen eerder binnen dan buiten de school gezocht moeten worden.

Trend C: Er komt, aldus de auteurs, meer nadruk op de positie van allochtone leerlingen binnen het reguliere onderwijs tegenover allochtonen in categoriale voorzieningen. Hetgeen overigens niet betekent, dat dat tevens een vermindering van aandacht voor categoriale voorzieningen inhoudt.

Trend D: Er komt meer aandacht voor jeugd- en volwassenenonderwijs en voor de relatie ouders/school.

Er dringen zich op dit punt in onze bespreking een aantal vragen op, waarvan de volgende wel de belangrijkste zijn:
- Hoe komen de auteurs nu tot de formulering van de trends en (daarmee samenhangend)
- bestaan de trends werkelijk?

Het blijkt dat de auteurs het gehele gebied van het onderwijs met allochtone leerlingen voor hun inventarisatie hebben doorzocht op min of meer duidelijke veranderingen en ontwikkelingen in de tijd. Deze ontwikkelingen worden als 'subtrends' samengebundeld tot de vier grote trends. Hoe dat precies gebeurt, wordt helaas niet vermeld. Voorbeelden van die 'subtrends' op de deelterreinen zijn:
- op het terrein van onderwijsvormgeving: een verschuiving van 'opvang' naar verandering in bestaande voorzieningen;
- bij taalverwerving: een 'voorzichtige' trend naar meer aandacht voor tweede taalverwerving bij 4-7 jarigen. Er is zeer weinig aandacht voor de relatie tussen de ontwikkeling in de eerste taal en de tweede taal.

Regelmatig wordt het zwakke theoretische en methodologische gehalte van het meeste onderzoek gehekeld. Merkwaardig genoeg moet dat laatste misschien ook gezegd worden van de trendanalyse zelf. Er loopt geen onweerlegbaar logische lijn van de 'deeltrends' op de deelgebieden naar de vier hoofdtrends. Deze lijken op nogal intuïtieve wijze tot stand gekomen te zijn. Strikt (methodo)logisch gebeurt het niet. Wat is eigenlijk een trend en wat is het criterium om te kunnen zeggen dat een trend significant is? Is iets dat vroeger nooit gebeurde en nu bijna nooit, een trend? Wat blijft er bijvoorbeeld van 'hoofdtrend' A over als we elders zien dat er nog praktisch geen onderzoek wordt gedaan naar onderwijs in eigen taal en Cultuur, dat praktisch geen onderzoek wordt gedaan naar interculturéel onderwijs, dat er geen onderzoek wordt gedaan naar de rol van de leerkracht in de praktijk van de multi-etnische lessituatie, dat er praktisch geen onderzoek naar en ontwikkeling van leermiddelen plaatsvindt, er praktisch geen onderzoek wordt gedaan naar eerste taalverwerving, maar dat het accent ligt op de (gebrekkige) tweede taalverwerving enzovoort?

Ervan uitgaande dat trend A zeer gewenst zou zijn, kan men zich afvragen in hoeverre hier de wens de vader van de trend is. Soortgelijke kanttekeningen zouden ook te plaatsen zijn bij hoofdtrend B.

In hoofdstuk 8 bekijken de auteurs een aantal onderzoeksplanningen van de overheid voor de periode '84-'88 (Ministerie van O. & W., Ministerie van Binnenlandse Zaken, SVO, departementale coördinatiegroep onderwijsonderzoek). Ze doen daarover een aantal evaluerende en aanbevelende uitspraken. Dat gebeurt, merkwaardig genoeg, aan de hand van de ontworpen trends.

Hier lijken die trends als norm te worden gehanteerd. Dat mag natuurlijk niet en eigenlijk gebeurt dat ook niet. De hele vormgeving van het boek en de gebruikte formuleringen suggereren dat echter wel. Is het een kunstgreep van de auteurs om op zo'n manier hun eigen visies en oordelen kracht bij te zetten, zonder zelf kleur te bekennen? Wat er wel gebeurt, is dat de auteurs zowel de trends als de overheidsplannen evalueren en amenderen op grond van een visie die zij niet expliciteren. Bijvoorbeeld: er is, aldus de auteurs, veel te weinig aandacht voor eerste taalverwerving in de overheidsplannen. Dat is, zoals we in hoofdstuk 5 kunnen zien, echter ook geen trend, integendeel. Maar waarom moet dat dan toch? Of, om in de termen van de trendstudie te blijven: wat zijn hun taalpolitieke motieven daarachter? Dat zeggen ze niet. Een ander voorbeeld: de auteurs wijzen op de onderwijsmodellen, waarin de moedertaal als onderwijsinstructietaal, gedurende een aantal jaren een belangrijke plaats inneemt (Leiden en Enschede). Zoiets kan men ook doen gedurende de gehele schoolperiode. 'Uitvoering van een dergelijke vormgeving en onderzoek daarnaar verdient aanbeveling', schrijven ze. Maar waarom verdient dat aanbeveling? De trendstudie geeft daar geen antwoord op. Een laatste voorbeeld: allochtone ouders en leerlingen menen dat leerkrachten niet of te passief reageren op verborgen of openlijke vormen van racisme. De auteurs van de trendstudie vinden dat een ernstige omissie in de overheidsplannen. Echter dit soort onderzoek is helemaal geen trend. Waarom pleiten ze er dan voor? Kortom, veel meer lijkt het ontbreken van bepaalde trends een aanleiding tot aanbevelingen. Maar dan is weer de vraag: hoe kun je zeggen dat iets ontbreekt zonder eerst te zeggen wat er zou moeten zijn? Let wel, dat ze dit soort aanbevelingen doen, is zeer terecht. Een duidelijker en gefungeerde stellingname zou het boek echter sterker hebben gemaakt.

Tegelijkertijd en daarmee verbonden is deze hele trendanalyse op te vatten als de voorbode van een dieper gravende analyse, namelijk die van de sociale en maatschappelijke ontwikkelingen waar de gesignaleerde trends uit voort komen. Met andere woorden, deze analyse vraagt om een vervolg in die richting en een duidelijker positie bepaling.

Alles afwegende moet geconstateerd worden, dat de trendanalyse als trendanalyse niet helemaal gelukt is, maar dat het boek een zeer rijke informatiebron is voor iedereen (onderzoeker, praktijkwerker, student) die geïnteresseerd is in onderzoek naar etnische groepen in het onderwijs.

R. de Lange

Een concluderende samenvatting van deze studie is gratis verkrijgbaar bij het Ministerie van O & W.

H. Franssen en C. van Vilsteren (red.), *Schoolwerkplanontwikkeling als praktische opgave*. Bekadidact, 1985, 182 pag., *f* 29,50, ISBN 90 321 06 236.

De vakgroep onderwijskunde van de universiteit van Utrecht verrichtte verkennend onderzoek naar schoolwerkplanontwikkeling. Het boek geeft een overzicht van verschillende deel-onderzoeken, met de bedoeling handelingsaanbevelingen te geven over verschillende aspecten van schoolwerkplanontwikkeling.

Na een inleidend artikel waarin vulling wordt gegeven aan het begrip schoolwerkplan, komen meerdere auteurs aan het woord over onder meer het starten met schoolwerkplanontwikkeling, relaties met methodenkeuze, het overleg in het schoolteam en het betrekken van ouders bij het overleg. Ten slotte een beschouwing over schoolwerkplanontwikkeling als blijvende opgave, voorafgegaan door een hoofdstuk over inhoudelijke vernieuwing van het vormingsaanbod: de vakken of leergebieden.

Het meest interessante deel vinden we hoofdstuk 1, waarin aangegeven wordt wat een schoolwerkplan eigenlijk is en hoe het gemaakt kan worden. Er wordt een duidelijk onderscheid gemaakt tussen het schoolwerkplan als subsidiedocument en andere soorten planningsdocumenten in de school: lesvoorbereiding, leergang en leerplan c.q. curriculum. De auteur (Van Vilsteren) doet hier een goede poging om een einde te maken aan de spraakverwarring over het begrip schoolwerkplan. Ook de nuchtere karakterisering van het schoolwerkplan als een document dat een samenhangende beschrijving geeft van de huidige schoolsituatie spreekt ons erg aan. Minder gelukkig zijn we met de term: schoolwerkplanontwikkeling, waar bedoeld wordt schoolontwikkeling als proces van verandering en verbetering van het onderwijs. In feite is deze term in tegenspraak met de stelling van Van Vilsteren dat het schoolwerkplan geen veranderingsplan is, maar een document dat de richting van de schoolontwikkeling kan sturen. Overigens worden over deze schoolontwikkeling zinnige dingen gezegd, met name daar waar gesteld wordt dat een school alle delen van de organisatie dient te ontwikkelen en bijvoorbeeld niet alleen de inhouden of doelstellingen. In die zin is een schoolwerkplan als beschrijving van de huidige schoolsituatie dan ook nooit af. Ook aanbevelingen over de uitvoerbaarheid – onderwijsgevenden zijn zowel planners als uitvoerders – getuigen van een goed inzicht in de dagelijkse praktijk van scholen en innovatie in scholen.

Dit geldt ook voor de aanbevelingen in het tweede artikel van het boek over het starten met

school(werkplan)ontwikkeling. Innovatie starten vanuit een geplande aanpak van gesignaleerde problemen in de school is inderdaad vruchtbaar. Hier komt echter al een impliciete veronderstelling tot uitdrukking die we typerend vinden voor het hele boek: het schoolteam moet 'alles met z'n allen' doen en ook 'op eigen houtje'.

In die zin is de titel van het boek 'als praktische opgave' meer probleemstellend dan richtinggevend. De praktische aanbevelingen zijn net iets te globaal om als schoolteam echt aan het werk te kunnen. Dit is dan ook werk voor schoolbegeleidingsdiensten, alleen daar lezen we niets over, behalve dat deze instellingen hier en daar informatie kunnen geven. Dat zowel het proces van het schoolwerkplandocument opstellen als het proces van schoolontwikkeling door deskundigen begeleid kan worden, komt niet in de onderzoeken voor. We denken wel dat het boek een goede mogelijkheid biedt om de deskundigheid van onderwijsgevenden en begeleiders te vergroten. Veel praktische aanbevelingen voor het uitzetten van strategieën voor schoolontwikkeling zijn waardevol. Ze variëren van aanbevelingen op het gebied van de leer- en vormingsgebieden tot het overleggen over en beschrijven van schoolontwikkeling. Dat schoolteams wel eens beperkt in hun tijd zouden kunnen zijn en veel werk simpelweg door begeleiders kunnen laten doen, was in 1979 en 1980 misschien nog niet zo actueel. Waarmee we komen aan een andere beperking van het boek: de onderzoeken stammen uit die jaren en de inleiding is gedateerd op 1 december 1982. Dat betekent dat actuele richtlijnen zoals die in een circulaire van 1984 door de staatssecretaris werden aangegeven, niet voorkomen in een publikatie van 1985.

D. Kopmels
B. de Reu

Mededelingen

PAOS-cursussen

Tijdige onderkenning van ontwikkelingsstoornissen bij kinderen (0-7 jaar) C86-062

Cursusleiding: Dr. J. Groenendaal en Dr. M. Smrkovsky
Inhoud: VTO-gebeuren; de ontwikkeling van ontwikkelingsstoornissen; problemen bij vroegtijdige onderkenning; instrumenten en processen van VTO; Bos 2-30 nader bekeken; aspecten van vroege interventie; risicofactoren in de opvoeder-kind-interactie; informeren en begeleiden van ouders.
Doelgroep: psychologen en pedagogen die geïnteresseerd zijn in VTO.

Vroegkinderlijk autisme – diagnostiek en behandeling C86-066

Cursusleiding: Dr. I. van Berckelaer-Onnes. Enkele gastdocenten zullen aan de cursus meewerken.
Inhoud: Naast een overzicht van de thans beschikbare wetenschappelijke kennis wordt ingegaan op de mogelijkheden voor diagnostiek en behandeling.
Doelgroep: Pedagogen en psychologen die in hun werk te maken hebben of krijgen met de autisme-problematiek.

Nadere inlichtingen en inschrijving: PAOS, Postbus 325, 2300 AH Leiden; tel. 071-148333 toestel 2442.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
11e jaargang, nr. 3, 1986

Itemselectie in het Mokken model, door K. Sijtsma en P.M. Prins
Twee ordinale analyse technieken in een niet-equivalent pretest-posttest ontwerp met geordende categorieën, door P. Vijn
Bekroond ORD Paper 1985: Overscholing en inkomen, door H. Oosterbeek
Reproductie van Cultureel en Economisch Kapitaal op een Traditioneel en een Montessori-Lyceum, door M. Kalmijn en R. Batenburg
Notities en commentaren
Actie-onderzoek en emancipatie, door H. Flierman

De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen

A.C.E.M. WETERINGS en C.A.J. AARNOUTSE
Instituut voor Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

In dit onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen werd nagegaan welke activiteiten leerkrachten bij de uitvoering van lessen verrichten en hoeveel tijd daarbij besteed wordt aan daadwerkelijke instructie in begrijpend lezen. Met behulp van een uitgebreid categorieënsysteem werden 12 leerkrachten van het vierde leerjaar geobserveerd.

Uit het onderzoek bleek onder andere dat leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen de meeste tijd besteedden aan beoordelen van het begrijpend lezen (controleren van antwoorden op vragen bij een tekst), luisteren naar leesbeurten, helpen van leerlingen met opdrachten in begrijpend lezen en aan non-instructieve activiteiten. Wat betreft instructie in begrijpend lezen bleek dat dit nauwelijks gegeven werd in het vierde leerjaar. Als er al instructie gegeven werd had dit voornamelijk betrekking op de betekenis van afzonderlijke woorden.

1 Inleiding

Om het onderwijs in begrijpend lezen te verbeteren is het noodzakelijk dat er niet alleen onderzoek wordt gedaan naar het proces van het begrijpend lezen maar ook naar het proces van het onderwijs in begrijpend lezen. De resultaten van beide onderzoeksgebieden moeten in de toekomst zodanig worden geïntegreerd dat ze vertaald kunnen worden naar de praktijk van het leesonderwijs.

Een van de eerste stappen in de richting van deze integratie is een analyse van de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. Omdat onderzoek op dit gebied in Nederland zeer schaars is, weten we zo goed als niets over wat er nu eigenlijk in de praktijk van dit onderwijs gebeurt. Juist het gebrek aan deze kennis was voor ons aanleiding de praktijk van het begrijpend leesonderwijs aan een nauwkeurig onderzoek te onderwerpen. Pas wanneer we weten hoe deze praktijk er uit ziet en er een verklaring voor kunnen geven, kan gewerkt worden aan voorstellen en modellen ter verbetering.

In deze studie wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. Dit onderzoek is – voor zover mogelijk – descriptief van aard en heeft alleen tot doel kennis te verzamelen. Het is zeker niet de bedoeling de leerkrachten te bekritiseren

2 *Achtergrond*

2.1 *Leesonderwijs*

Met de term *leesonderwijs* bedoelen we dat deel of aspect van het onderwijs waarin het leren begrijpen van schriftelijke informatie in de vorm van woorden, zinnen en teksten centraal staat. *Onderwijs* kunnen we in dit verband omschrijven als de systematische hulp die wordt geboden bij het leren begrijpen van schriftelijke informatie.

Het doel van het leesonderwijs kan men omschrijven als de optimale leesvaardigheid van de jonge volwassene. Malmquist en Brus (1974) zien als doel van het leesonderwijs, dat de jonge volwassenen actief, doelmatig en met genoegen gebruik weten te maken van de mogelijkheden die lezen biedt.

In het basisonderwijs onderscheidt men met betrekking tot het leesonderwijs vaak twee opeenvolgende en voor een deel elkaar overlappende fasen, namelijk het *aanvankelijk leesonderijs* en het *voortgezet leesonderwijs*. Het aanvankelijk leesonderwijs is vooral gericht op het technisch leren lezen. Aarnoutse en De Moor (1983) omschrijven dit als 'het leren decoderen van geschreven symbolen of grafemen in daarmee samenhangende spraakklanken of fonemen' (p. 3). Bij het voortgezet leesonderwijs gaat het vooral om het leren begrijpen van de betekenis, bedoe-

ling of inhoud van teksten. Dit laatste noemen we begrijpend lezen. *Begrijpend lezen* kan worden omschreven als een constructief en interactief proces waarbij de lezer informatie uit een tekst of een deel ervan haalt. Tijdens dit proces maakt de lezer min of meer tegelijkertijd gebruik van grafofonemische, morfemische, syntactische en semantische informatie (vgl. Rumelhart, 1977; Stanovich, 1980).

2.2 *Onderzoek naar begrijpend leesonderwijs*

In deze paragraaf beschrijven we een aantal onderzoeken naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen, waarbij voor de verzameling van de gegevens gebruik is gemaakt van vragenlijst en gerichte observatie.

Centraal in het onderzoek van *Durkin* (1978-1979) stond de vraag of instructie wordt gegeven in begrijpend lezen en zo ja, hoeveel tijd hieraan besteed wordt? Met instructie in begrijpend lezen bedoelt Durkin dat de leerkracht iets doet om leerlingen te helpen de betekenis te begrijpen van meer dan één afzonderlijk woord. Het onderzoek omvatte drie deelstudies met de volgende vraagstellingen: a) wordt er in het vierde leerjaar instructie gegeven in begrijpend lezen? (N = 24 klassen), b) zijn er verschillen tussen scholen èn tussen leerjaren wat betreft de tijd die besteed wordt aan instructie in begrijpend lezen? (N = 3 scholen, leerjaar 3-6), c) hoe vindt de besteding van de leertijd tijdens lessen in begrijpend lezen plaats, gezien vanuit individuele leerlingen? (N = 3 leerlingen, leerjaar 3, 5, 6). Met behulp van een groot aantal observatiecategorieën werden naast lessen in begrijpend lezen ook zaakvakken geobserveerd. De totale observatietijd bedroeg bijna 300 uur. Hiervan nam de observatie van leerkrachten ruim 175 uur in beslag en de studie van de individuele leerlingen 124 uur. Durkin vond het volgende. In het vierde leerjaar (deelstudie a) werd minder dan één procent van de totale observatietijd (4469 min.) besteed aan instructie in begrijpend lezen. Ook andere vormen van instructie, zoals instructie in studievaardigheden en instructie in woordbetekenis werden niet of nauwelijks gegeven. De meeste tijd nam daarentegen het beoordelen van het begrijpend lezen in beslag. Beoordelen houdt in: luisteren naar antwoorden op vragen bij een tekst, waarbij alleen aangegeven wordt of de antwoorden goed dan wel fout zijn. Veel tijd werd eveneens besteed aan non-instructieve en overgangsactiviteiten (bv. straffen van leerlingen of uitdelen van schriften). Tussen de verschillende scholen (deelstudie b) vond Durkin geen significante verschillen. Uit de observaties van de leerlingen (deelstudie c) bleek, dat zij de meeste tijd besteedden aan het luisteren naar non-instructies en aan het schriftelijk beantwoorden van vragen, die al of niet betrekking hadden op begrijpend lezen of studievaardigheden. Op basis van de drie deelstudies komt Durkin tot de conclusie, dat de gegevens '...portray teachers as being 'mentioners', assignment givers and checkers, and interrogators. They further show, that mentioning and assignment giving and checking are characteristic whether the concern is for comprehension or something else' (p. 523).

Naar aanleiding van deze resultaten vroeg *Durkin* (1983) zich af, waarom er zo weinig instructie in begrijpend lezen gegeven werd. De oorzaak hiervan zocht zij in de gebruikte leesmethoden. Analyses van de handleidingen van vijf methoden toonden aan dat veel meer aandacht werd besteed aan het beoordelen van het begrijpend lezen dan aan het geven van instructie. Ook het groot aantal opdrachten, al of niet met betrekking tot begrijpend lezen, was opvallend. Omdat dit nauw overeenstemde met de resultaten van het hiervoor beschreven onderzoek, was het aannemelijk te veronderstellen, dat wat leerkrachten deden het directe gevolg was van de aanbevelingen in de handleiding. Door middel van observaties van 16 leerkrachten (leerjaar 1, 3, 5) wilde Durkin weten of in de praktijk van het leesonderwijs daadwerkelijk sprake is van een dergelijke oorzaak-gevolg relaties. Durkin kwam tot de volgende resultaten, die voor de diverse leerjaren geen belangrijke onderlinge verschillen lieten zien. De leerkrachten maakten veelvuldig gebruik van de methoden wat betreft de opdrachten en vragen ter beoordeling van het begrijpend lezen. Hoewel deze vragen tot doel hadden eventuele tekortkomingen in het begrijpen vast te stellen, werden ze niet als zodanig gebruikt. De leerkrachten waren vooral geïnteresseerd in het feit of de gegeven antwoorden al dan niet goed waren en deden verder niets met foute antwoorden. Stillezen kwam in de

hogere leerjaren meer voor dan in de lagere, hetgeen overeenstemde met de verschillende handleidingen van de methoden. Voor het hardop lezen werd in alle leerjaren veel tijd uitgetrokken, hoewel dat in de hogere leerjaren steeds minder zou moeten gebeuren. Het geringe aantal suggesties in de handleiding met betrekking tot instructie werd niet opgevolgd. Als er al instructie gegeven werd – en dit nam Durkin evenals in 1978-1979 zelden waar – dan deden de leerkrachten dit op hun eigen manier. Hoewel algemeen verondersteld wordt, dat wat leerkachten doen het gevolg is van de aanbevelingen in de handleidingen, toonde het onderzoek aan dat deze veronderstelling niet juist is.

Duffy en McIntyre (1980) trachtten gedragingen van 6 leerkrachten van het eerste en tweede leerjaar te beschrijven wanneer ze leerlingen duidelijk maken hoe verschillende leestaken kunnen worden uitgevoerd. De resultaten van dit onderzoek kwamen overeen met die van Durkin. Uit het onderzoek bleek namelijk dat leerkrachten zelden leerlingen laten zien hoe taken kunnen worden uitgevoerd. In plaats daarvan controleren ze leerlingen bij de oefeningen van de leesmethode en corrigeren ze foutieve antwoorden. Uit de interviews die ook in dit onderzoek werden afgenomen, bleek dat leerkrachten van mening zijn, dat deze activiteiten van hen verwacht worden.

Het onderzoek van *Anderson* (1981) had tot doel de reacties van leerlingen op 'reading seatwork' te onderzoeken in 8 klassen. Een belangrijke conclusie uit dit onderzoek is, dat leerlingen het 'reading seatwork' opvatten als iets dat gedaan moet worden, maar niet als iets dat hen meer inzicht geeft in de manier waarop een tekst kan worden aangepakt. Uit de reacties van de leerlingen kon worden afgeleid, dat leerkachten zelden duidelijke doelen voor hun leerlingen stellen en procedures aanreiken om deze doelen of leestaken te kunnen uitvoeren.

Dit laatste komt overeen met het onderzoek van *Duffy* (1983), waaruit blijkt dat leerkrachten relatief weinig uitleg geven tijdens het onderwijs in begrijpend lezen. Het geven van beurten in de vorm van het stellen van vragen en het controleren van antwoorden komt het meest frequent voor en wordt vaak gelijkgesteld met instructie. Het zal duidelijk zijn dat hier verschillende concepties van instructie in het geding zijn (vgl. Hodges, 1980; Duffy en Roehler, 1982).

Mason en *Osborn* (1982) waren geïnteresseerd in de vraag of er tussen de lagere en hogere leerjaren van de basisschool sprake is van een verandering wat betreft onderwijs in begrijpend lezen. De gegevens werden verzameld met behulp van een vragenlijst (leerjaar 2-5) en met behulp van gerichte observaties (N = 20 leerkrachten, leerjaar 3, 4). Er bleek een duidelijk verschil te bestaan tussen de antwoorden op twee vragen van de vragenlijst. De vraag hoe het onderwijs in begrijpend lezen volgens de leerkrachten in de verschillende leerjaren gegeven zou moeten worden en de vraag hoe dit onderwijs volgens hen in de praktijk gegeven wordt. Volgens de leerkrachten dienen woordherkenning en het begrijpen van woorden en zinnen in de hogere leerjaren steeds minder onderwezen te worden en zou in toenemende mate de aandacht gericht moeten zijn op het begrijpen van eeen tekst in zijn geheel. Gevraagd naar de praktijksituatie is er, volgens de leerkrachten, slechts sprake van een geringe toename in instructie op tekstniveau in vergelijking met instructie in het begrijpen van woorden en zinnen. De observaties leidden tot de volgende resultaten: a) leerlingen van het derde leerjaar lezen vaker hardop in vergelijking met leerlingen van het vierde leerjaar die zich meer bezighouden met stillezen en het schrijven van antwoorden; b) leerlingen van het derde leerjaar krijgen twee maal zoveel onderwijs in woordherkenning dan leerlingen van het vierde leerjaar. Deze laatsten wordt daarentegen twee maal zoveel onderwijs in woordbetekenis gegeven; c) in het vierde leerjaar is er geen toename wat betreft onderwijs op tekstniveau. Mason en Osborn komen op grond van de antwoorden op de vragenlijst en de observatis tot de conclusie, dat er in de hogere leerjaren geen essentiële verandering plaatsvindt ten opzichte van de lagere leerjaren wat betreft onderwijs in begrijpend lezen op tekstniveau.

Neilson, Rennie en *Connel* (1982) maakten in gewijzigde vorm gebruik van Durkins observatiecategorieën om leerkracht-leerling interacties bij het onderwijs in zaakvakken te observeren en classificeren. Evenals Durkin constateerden zij dat veel tijd besteed wordt aan het beoordelen van het begrijpend lezen (vragen na het lezen) en aan het helpen van

leerlingen met geschreven opdrachten. Hoewel door hen meer instructie in strategieën voor het begrijpen waargenomen werd, besloeg dit ook nu een zeer klein gedeelte van de tijd (2.4%).

Gallagher en *Pearson* (1982; 1983) verrichtten een onderzoek naar instuctie in begrijpend lezen bij zaakvakken. Op basis van observaties van 40 leerkrachten ontdekten zij verscheidene leerkracht-leerling interactiepatronen, die alle betrekking hadden op het instructiedoel: '...getting the content of the texts into student's heads' (p. 8). Het meest voorkomende patroon (ongeveer 65% van de leerkrachten) om dit doel te bereiken, was het geven van leesbeurten afgewisseld met detailvragen over de inhoud van het gelezen gedeelte. Ongeveer 10% van de leerkrachten liet de leerlingen de tekst eerst voor zichzelf lezen, gevolgd door inhoudelijk vragen van de leerkracht over wat hij belangrijk vond. Eveneens 10% van de leerkrachten begon met het stillezen van de tekst, waarna een samenvatting werd gegeven met het oog op belangrijke zaken. Ten slotte besteedden slechts twee leerkrachten enige tijd aan instructie in vaardigheden, die leerlingen zelfstandig zouden kunnen gebruiken bij het verwerken van een tekst.

2.3 *Probleemstelling*

Doel van ons onderzoek is een gedetailleerd beeld geven van het verloop van lessen in begrijpend lezen in het vierde leerjaar. Hierbij hebben we ons beperkt tot observaties van leerkrachten. De *probleemstelling* van het onderzoek luidt: Welke actitiveiten verrichten leerkrachten van het vierde leerjaar bij de uitvoering van lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?

Deze probleemstelling is nader geconcretiseerd in de volgende vier *vraagstellingen*; a) Wat zijn de meest voorkomende activiteiten die leerkrachten verrichten tijdens lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag? b) Hoeveel tijd besteden leerkrachten daadwerkelijk aan instructie in begrijpend lezen? Wat wordt door hen onderwezen en op welke manier gebeurt dit? c) Zijn er verschillen in activiteiten tussen leerkrachten van enkelvoudige en gecombineerde vierde leerjaren? d) Is er een verschil in tijd die leerkrachten van enkelvoudige en gecombineerde vierde leerjaren besteden aan dezelfde activiteiten?

3 *Opzet en uitvoering van het onderzoek*

3.1 *Onderzoeksgroep*

Om praktische en financiële redenen was het niet mogelijk het onderzoek uit te voeren onder leerkrachten die een a-selecte steekproef vormen van de Nederlandse leerkrachten die onderwijs geven in begrijpend lezen in het vierde leerjaar. Besloten werd een klein aantal leerkrachten in een beperkt gebied te selecteren: een stad met haar omgeving in het zuidoosten van Nederland. Bij de selectie van de leerkrachten werden de volgende criteria gehanteerd: a) de leerkracht geeft les in het vierde leerjaar of in een combinatie van het vierde leerjaar met het derde of vijfde leerjaar, b) de leerkracht is verbonden aan een 'normale' school voor gewoon lager onderwijs. Via hoofden van scholen werd 20 leerkrachten gevraagd om deel te nemen aan het onderzoek. Hierbij werd vermeld dat het onderzoek tot doel had om met behulp van observaties na te gaan hoe lessen in begrijpend lezen in de praktijk gegeven worden. In totaal namen 12 leerkrachten aan het onderzoek deel. Van deze 12 leerkrachten, 2 vrouwen en 10 mannen, hadden 6 leerkrachten tijdens de lessen in begrijpend lezen een gecombineerd vierde leerjaar: 5 leerkrachten met een gecombineerd leerjaar 3-4 en 1 leerkracht met een gecombineerd vierde en vijfde leerjaar. Vijf leerkrachten gaven les in een enkelvoudig vierde leerjaar en 1 leerkracht ten slotte gaf afwisselend les in een gecombineerd en enkelvoudig vierde leerjaar.

3.2 *Observatie-instrument*

Voor de observatie van leerkrachten tijdens lessen in begrijpend lezen was een uitgewerkt en beproefd observatiesysteem noodzakelijk om de verschillende activiteiten te kunnen coderen. Een dergelijk systeem was voorhanden: het door Durkin tijdens haar onderzoek in 1978-1979 gehanteerde categorieënsysteem bestaande uit 45 observatiecategorieën voor leerkrachtactiviteiten. Het systeem bevat een aantal hoofdcategorieën, waarvan de belangrijkste zijn: begrijpend lezen, studievaardigheden, woordbetekenis, luisteren, noninstructie en overgang. Een aantal van de-

ze categorieën wordt verder onderverdeeld in verschillende subcategorieën.

Door middel van 4 proefobservaties bij 2 leerkrachten zijn we nagegaan in hoeverre de diverse categorieën geschikt zijn voor Nederlandse lessen in begrijpend lezen. Tijdens deze proefobservaties bleek, dat slechts twee verschillende activiteiten niet in het categorieënsysteem onder te brengen waren. Voor deze activiteiten hebben we twee nieuwe categorieën geformuleerd. Tijdens de proefobservaties bleek verder, dat – hoewel het merendeel van de categorieën bruikbaar was voor ons onderzoek – een aantal categorieën niet van toepassing is op Nederlandse lessen in begrijpend lezen. Omdat we de kans klein achtten dat deze categorieën in een later stadium wel waargenomen zouden worden, hebben we ze uit het categorieënsysteem geschrapt. Het uiteinderlijke categorieënsysteem bestond uit in totaal 36 observatiecategoriëen, waarmee alle leerkrachtactiviteiten tijdens de lessen in begrijpend lezen konden worden geclassificeerd. Een volledig overzicht van deze categorieën is weergegeven in de Bijlage. Hierbij dient wel opgemerkt te worden, dat de gegeven beschrijvingen richtlijnen zijn voor het hanteren van de categorieën en geen definities.

3.3 *Dataverzameling*

De observaties van de 12 leerkrachten vonden plaats in de periode april-juli 1984. Ze werden uitgevoerd door de eerste auteur. In totaal zijn tijdens deze periode 94 lessen in begrijpend lezen geobserveerd met een totale observatietijd van 4587 minuten. Per leerkacht vonden de observaties bijna steeds op dezelfde dag en hetzelfde tijdstip plaats. De tijdsduur van de lessen varieerde van ongeveer 30 minuten tot ruim één uur. Tabel 1 geeft een overzicht van het aantal geobserveerde lessen in begrijpend lezen en minuten per leerkracht, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige vierde leerjaren.

Tijdens het observeren hebben we de leerkrachtactiviteiten als volgt geregistreerd. Van iedere activiteit werd in de eerste kolom van het codeervel de tijd aangegeven waarop deze begon en eindigde. De eindtijd van een activiteit diende daarbij overeen te stemmen met de begintijd van de volgende activiteit. Met het registreren van de tijd begonnen we op het moment waarop de les daadwerkelijk begon en niet op het moment waarop volgens het rooster de les zou moeten beginnen. Hierdoor zou minder tijd toegeschreven behoeven te worden aan non-instructie. Als basiseenheid van tijd gold één minuut Activiteiten die een kortere tijd in beslag namen dan één minuut werden dus niet geregistreerd. Naast de tijd werd in de eerste kolom tevens het codenummer van de bij de waargenomen activiteit behorende observatiecategorie genoteerd. In de tweede kolom werd, steeds corresponderend met de tijd waarop dit geschiedde, een beschrijving van de geobserveerde activiteit gegeven. Deze beschrijvingen waren zeer beknopt, behalve bij instructie-activiteiten. In die gevallen beschreven we nauwkeurig wat er door de leerkracht uigelegd werd en hoe dit gebeurde.

3.4 *Betrouwbaarheid*

Voor ons onderzoek is zowel de intra-codeur als de inter-codeur betrouwbaarheid vastgesteld. Bij de bepaling van de intra-codeur betrouwbaarheid is gebruik gemaakt van de maat Scotts pi[1] terwijl de inter-codeur betrouwbaarheid berekend is met behulp van de maat Cohens Kappa[2]. De berekeningen vonden zowel plaats met betrekking tot de observatiecategorieën als met betrekking tot de tijdsduur van die categorieën. De reden hiervoor is dat dit onderzoek niet alleen gericht is op de vaststelling van door de leerkrachten verrichte activiteiten, maar tevens

Tabel 1 *Aantal geobserveerde lessen en minuten in gecombineerde en niet-gecombineerde leerjaren*

leerkracht	*gecombineerd*		*enkelvoudig*	
	lessen	minuten	lessen	minuten
1	12	599	3	181
2	8	422		
3	8	222		
4	6	210		
5			6	274
6	7	462		
7			9	531
8	4	229		
9			8	383
10			8	350
11			8	372
12			7	352
totaal	45	2144	49	2443

op de tijd die deze activiteiten in beslag nemen. Voor de bepaling van de intra-codeur betrouwbaarheid zijn vier lessen in begrijpend lezen gebruikt, die tevens op geluidsbanden opgenomen waren. De observaties van deze lessen vormden de eerste codering. De tweede codering geschiedde één dag na de observatie aan de hand van de geluidsbanden. Vervolgens werden deze coderingen met elkaar vergeleken om de mate van overeenstemming vast te stellen. Door toepassing van de formule Scotts pi bleek de intra-codeur betrouwbaarheid voor zowel de categorieën als de tijd voldoende hoog: de mate van overeenstemming wat betreft de categorieën was pi = 0.96 en wat betreft de tijdsduur pi = 0.86.

Bij de bepaling van de inter-codeur betrouwbaarheid zijn twee verschillende berekeningen uitgevoerd met behulp van twee verschillende methoden. Voor de eerste berekening bestond het materiaal uit drie lessen in begrijpend lezen, die door beide auteurs geobserveerd en tijdens de lessen gecodeerd zijn. Voor de tweede berekening werd naast bovengenoemd materiaal tevens gerbuik gemaakt van twee op geluidsbanden opgenomen lessen. De coderingen van de activiteiten tijdens deze twee lessen geschiedden voor zover dit mogelijk was met behulp van de geluidsbanden. Er vonden dus vier berekeningen plaats ter bepaling van de inter-codeur betrouwbaarheid: twee berekeningen over drie lessen in begrijpend lezen en twee berekeningen over vijf lessen. Door toepassing van de formule Cohens Kappa bleek de mate van overeenstemming in alle gevallen voldoende hoog. Wat betreft de categorieën is de mate van overeeenstemming over drie lessen k = 0.86 en over vijf lessen k = 0.90. Wat betreft de tijdsduur is de betrouwbaarheid over drie lessen k = 0.80 en over vijf lessen k = 0.85.

3.5 *Dataverwerking en -analyse*

Na afloop van alle observatie bij één leerkracht voegden we alle gegevens bij elkaar. Evenals bij Durkin (1978-1979) werd per categorie de totale tijdsduur uitgerekend, die de desbetreffende activiteiten in beslag namen. Vervolgens werd, eveneens per categorie, het percentage van de waargenomen tijd ten opzichte van de totale observatietijd (4587 min.) berekend. Deze gegevens kwamen in de volgende tabel te staan.:

Tabel 2 *Schematische weergave data-analyse*

categorie	totaal aantal minuten	percentage van 4587 minuten

Nadat we voor iedere leerkracht afzonderlijk de berekeningen uitgevoerd hadden voegden we alle verzamelde gegevens bij elkaar. Opnieuw vonden per categorie de hiervoor beschreven berekeningen plaats. Ten einde een vergelijking te kunnen maken tussen de resultaten in gecombineerde en enkelvoudige leerjaren pasten we tot slot nogmaals dezelfde procedure voor beide groepen leerjaren toe.

Omdat we bij het gebruik maken van (code)nummers voor categorieën werken op het nominale meetniveau, zijn verdere statistische analyses in dit verband niet zo zinvol.

4 *Resulaten*

4.1 *Meest voorkomende categorieën*

Tabel 3 geeft een overzicht van die categorieën die tijdens de lessen in begrijpend lezen de meeste tijd in beslag nemen. Zoals blijkt, besteden de geobserveerde leerkrachten 25% van de tijd aan het beoordelen van het begrijpend lezen. Voornamelijk komt beoordelen neer op luisteren naar antwoorden van leerlingen op mondelinge of schriftelijke vragen bij een tekst. Vragen en antwoorden wisselen elkaar daarbij in hoog tempo af, terwijl leerkrachten meestal niets met de gegeven antwoorden doen. Er wordt slechts aangegeven of de antwoorden goed dan wel fout zijn.

Non-instructieve activiteiten nemen bijna 1/5 van de tijd in beslag (17.6%). Uit de observaties blijkt, dat het grootste deel van dit percentage voor rekening komt van wachten terwijl leerlingen vragen bij een tekst beantwoorden. Ook hebben leerkrachten regelmatig een gesprek met de klas over een onderwerp, dat niets te maken heeft met het onderwerp van de les of de gebruikte tekst.

De geobserveerde leerkrachten besteden 12.1% van de tijd aan activiteiten, die behoren tot de categorie 'begrijpend lezen: helpen met opdrachten'. Deze hulp bestaat voornamelijk uit: verwijzen naar dat gedeelte van een tekst waar het antwoord op een vraag

staat, stellen van vragen die moeten leiden tot een goed antwoord en uitleggen wat de bedoeling van een vraag is. Uit de observaties blijkt, dat hulp in de vorm van instructie niet gegeven is.

De categorie 'luisteren: naar leesbeurten' hebben we omschreven als: leerkracht luistert naar leerlingen, die een deel van een tekst hardop lezen. Deze activiteit komt, zoals blijkt uit Tabel 3, regelmatig voor. Onder deze categorie valt tevens luisteren naar leerlingen die een definitie van een woord uit een woordenboek voorlezen. Dit komt echter zelden voor.

Ten slotte neemt het controleren van opdrachten, die niet gericht zijn op begrijpend lezen of studievaardigheden, 7.9% van de tijd in beslag. Een voorbeeld van dergelijke opdrachten is: leerlingen opdragen in groepjes samen te werken.

Tabel 3 geeft ook een overzicht van de percentages in gecombineerde en enkelvoudige leerjaren. Zoals blijkt, wordt in gecombineerde leerjaren ruim 1/5 van de tijd (21.5%) in beslag genomen door non-instructieve activiteiten, terwijl dit percentage in enkelvoudige leerjaren beduidend lager ligt (14.3%). De belangrijkste verklaring voor dit verschil is het volgende. Veel van de geobserveerde leerkachten van gecombineerde leerjaren gebruiken de tijd, die volgens het rooster bedoeld is voor begrijpend lezen in het vierde leerjaar, om les te geven in het derde of vijfde leerjaar. Omdat dit onderzoek alleen gericht is op begrijpend lezen in het vierde leerjaar, zijn al de leerkrachtactiviteiten ten aanzien van het derde of vijfde leerjaar noodzakelijkerwijs ondergebracht in de categorie 'non-instructie'.

Onze leerkrachten van gecombineerde leerjaren laten, in vergelijking met de geobserveerde leerkrachten van enkelvoudige leerjaren, leerlingen vaker een tekst hardop lezen. Dit lijkt in tegenspraak met hetgeen we hiervoor gezegd hebben met betrekking tot de categorie 'non-instructie'. Het percentage van deze catagorie in gecombineerde leerjaren wijst in de richting, dat leerlingen van deze leerjaren meer zelfstandig een tekst moeten verwerken dan leerlingen van enkelvoudige leerjaren. Toch krijgen leerlingen van gecombineerde leerjaren vaker een leesbeurt over een deel van een tekst. Hieruit kunnen we ten aanzien van gecombineerde leerjaren het volgende afleiden. Aan de ene kant is er een groep leerkrachten, die een groot deel van de tijd dat leerlingen van het vierde leerjaar begrijpend lezen hebben, gebruikt om les te geven in het derde of vijfde leerjaar. Aan de andere kant is er een groep leerkrachten, die, terwijl begrijpend lezen op het rooster staat, gedurende deze tijd daadwerkelijk onderwijs geeft in het vierde leerjaar. Dit kunnen we afleiden uit het percentage van de categorie 'luisteren: naar leesbeurten', evenals uit het percentage van de categorie 'begrijpend lezen: beoordelen'.

4.2 *Begrijpend lezen en studievaardigheden*

Tabel 4 laat zien dat de negen onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen samen bijna de helft van de totale observatietijd in beslag nemen. Tevens blijkt echter, dat de percentages van de tijd onderling nogal verschillen. Het grootste deel van de observatietijd wordt in beslag genomen door het beoordelen van het begrijpend lezen (controleren van antwoorden). Verder wordt 12,1% van de tijd besteed aan helpen van leerlingen met opdrachten in begrijpend lezen en 3.5% aan het geven van opdrachten. De categorie 'begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten' neemt slechts 0.9% van de tijd in beslag. Ook instructie in begrijpend lezen

Tabel 3 *Percentages meest voorkomende categorieën, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige vierde leerjaren*

categorieën	percentage van 4587 minuten	*gecombineerd* (2144 minuten)	*enkelvoudig* (2443 minuten)
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	27.0	23.3
non-instructie	17.6	21.5	14.3
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	10.9	13.1
luisteren: naar leesbeurten	9.1	11.1	7.3
opdrachten: controleren van	7.9	6.9	8.8
overgang	5.8	4.8	6.6

Tabel 4 *Percentages tijd besteed aan begrijpend lezen en studievaardigheden, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige vierde leerjaren*

categorieën	percentage van 4587 minuten	*gecombineerd* (2144 minuten)	*enkelvoudig* (2443 minuten)
begrijpend lezen: voorbereiden	0.6	0.4	0.9
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.8	0.4
begrijpend lezen: toepassen van instructie	0.1	N.W.[a]	0.1
begrijpend lezen: opdrachten	3.5	2.4	4.4
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	0.3	1.5
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	10.9	13.1
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	27.0	23.3
begrijpend lezen: herhalen van instructie	N.W.	N.W.	N.W.
begrijpend lezen: voorspellen	N.W.	N.W.	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.	0.3
studievaardigheden: toepassen van instructie	0.02	N.W.	0.04
studievaardigheden: opdrachten	0.6	0.3	0.9
studievaardigheden: herhalen van instructie	N.W.	N.W.	N.W

[a] N.W. = niet waargenomen

wordt nauwelijks gegeven. Zeven van de twaalf leerkrachten besteden tesamen hieraan minder dan 1% (0.61% = 28 minuten). Van deze 28 minuten worden 18 minuten gebruikt voor de betekenis van een spreekwoord, uitdrukking of gezegde. In twee minuten wordt de betekenis van een titel uitgelegd. Ten slotte geven enkele leerkrachten een samenvatting van (een deel van) een tekst, nadat deze gelezen is. Al met al blijkt dat instructie in begrijpend lezen zeer weinig voorkomt. Bovendien zijn de gegeven instructies slechts van zeer korte duur, één tot twee minuten.

Zoals blijkt uit Tabel 4 wordt minder dan 1% van de totale observatietijd besteed aan studievaardigheden. Een belangrijke verklaring voor dit lage percentage is het volgende. In de methoden voor het voortgezet leesonderwijs wordt meestal geen specifiek onderscheid gemaakt tussen begrijpend lezen en studerend lezen. Het accent ligt vooral op het (leren) begrijpen en interpreteren van een tekst, terwijl studievaardigheden, als zij al aan bod komen, een vrij geringe belangstelling krijgen. Wat betreft dit laatste zijn onze observaties hiermee in overeenstemming. De resultaten in gecombineerde en enkelvoudige leerjaren met betrekking tot de onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen en studievaardigheden zijn eveneens weergegeven in Tabel 4. Zoals blijkt, ligt bij de leerkrachten van gecombineerde leerjaren het accent vooral op het beoordelen van antwoorden op vragen bij een tekst, terwijl de leerkrachten van enkelvoudige leerjaren vaker leerlingen helpen met de beantwoording van deze vragen. Deze verschillen tussen beide groepen leerjaren zijn niet zo verwonderlijk. Omdat leerkrachten van gecombineerde leerjaren hun aandacht moeten verdelen over twee leerjaren, zijn zij, in vergelijking met leerkrachten van enkelvoudige leerjaren minder in staat leerlingen te helpen bij het beantwoorden van vragen en zullen zij zich eerder beperken tot in het kort vermelden of een gegeven antwoord goed dan wel fout is (beoordelen).

4.3 *Instructiecategorieën*

Tabel 5 laat zien, dat de vijf onderscheiden instructiecategorieën tesamen 4% van de totale observatietijd in beslag nemen. Van dit percentage wordt het grootste deel besteed aan instructie in woordbetekenissen (2.3%). Vergelijken we dit percentage met het percentage van de categorie 'begrijpend lezen: instructie', dan blijkt, dat de geobserveerde leerkrachten meer aandacht besteden aan de betekenis van individuele woorden dan aan

de betekenis van meerdere woorden of delen van een tekst.

Geen van de leerkrachten geeft instructie in leesbeurten. Hoewel Tabel 3 laat zien, dat onze leerkrachten van het vierde leerjaar leerlingen regelmatig een tekst hardop laten lezen, geven zij nimmer uitleg gericht op het technisch en expressief lezen van een tekst. Een mogelijke verklaring hiervoor is het volgende. In het vierde leerjaar worden naast lessen in begrijpend lezen ook afzonderlijke lessen in technisch lezen gegeven. Omdat het accent tijdens de lessen in technisch lezen ligt op het technisch en expressief goed kunnen voordragen van een tekst, zal waarschijnlijk tijdens deze lessen instructie in leesbeurten worden gegeven. Tijdens de lessen in begrijpend lezen komt het accent dan te liggen op het begrijpen en interpreteren van een tekst. Uitsplitsing van de percentages naar gecombineerde en enkelvoudige leerjaren laat zien, dat in gecombineerde leerjaren in totaal meer tijd wordt besteed aan instructie-activiteiten dan in enkelvoudige leerjaren.

4.4 *Vergelijking met resultaten van Durkin*

In Tabel 6 wordt een overzicht gegeven van de meest voorkomende categorieën in ons onderzoek en in het onderzoek van Durkin (1978-1979). Het blijkt, dat de catgorieën 'begrijpend lezen: beoordelen' en 'non-instructie' in beide onderzoeken de meeste tijd in beslag nemen. In het onderzoek van Durkin nemen deze categorieën samen 28.4% van de tijd voor hun rekening, in ons onderzoek 42.6% van de totale observatietijd. Een groot verschil wat ook opgaat, wanneer we de percentages van deze categorieën afzonderlijk met elkaar vergelijken. Een verklaring voor het hogere percentage tijd van de categorie 'non-instructie' in ons onderzoek is de in par. 4.1 beschreven procedure van registreren in gecombineerde leerjaren.

Een categorie die in beide onderzoeken eveneens veel tijd in beslag neemt, is de categorie 'overgang', hoewel het percentage in het onderzoek van Durkin beduidend hoger is. Dit is voornamelijk te wijten aan het feit,

Tabel 5 *Percentages tijd besteed aan instructie, tevens uitgesplitst naar gecombineerde en enkelvoudige leerjaren*

categorieën	percentage van 4587 minuten	*gecombineerd* (2144 minuten)	*enkelvoudig* (2443 minuten)
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.4	0.9
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	0.3	1.5
leesbeurten: instructie	N.W.[a]	N.W.	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.	0.3
woordbetekenis: instructie	2.3	3.1	1.6
totaal	4.0	4.2	3.8

[a] N.W. = niet waargenomen

Tabel 6 *Percentages van de meest voorkomende categorieën in ons onderzoek (I) en in het onderzoek van Durkin (II)*

categorieën	*onderzoek I* (4587 min.)	*onderzoek II* (4469 min.)
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	17.7
non-instructie	17.6	10.7
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	5.5
luisteren: naar leesbeurten	9.1	9.8
opdrachten: controleren van	7.9	2.7
overgang	5.8	10.5
opdrachten: helpen met	1.1	6.9
begrijpend lezen: voorbereiden	0.6	5.5

dat tijdens Amerikaanse lessen in begrijpend lezen, in tegenstelling tot Nederlandse lessen, veel gewerkt wordt met niveaugroepen. Veel tijd gaat om die reden verloren met wachten terwijl leerlingen plaatsnemen in hun eigen groep.

Wanneer we de percentages van de categorieën 'begrijpend lezen: helpen met opdrachten' en 'opdrachten: helpen met' met elkaar vergelijken, blijkt het volgende. Onze Nederlandse leerkrachten helpen in vergelijking met hun Amerikaanse collega's, leerlingen meer met opdrachten in begrijpend lezen. Amerikaanse leerkrachten helpen daarentegen vaker met opdrachten die juist niet gericht zijn op begrijpend lezen of studievaardigheden (6.9% vs. 1.1%).

Uit Tabel 6 blijkt tot slot, dat de Amerikaanse leerkrachten net als hun Nederlandse collega's, evenveel belang hechten aan het hardop lezen door leerlingen van een deel van een tekst.

Tabel 7 geeft een overzicht van de resultaten in beide onderzoeken ten aanzien van de onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen en studievaardigheden.

Amerikaanse leerkrachten besteden naast het helpen met opdrachten in en het beoordelen van het begrijpend lezen ook veel tijd aan het voorbereiden van leerlingen op hetgeen ze gaan lezen. Dit laatste in tegenstelling tot onze Nederlandse leerkrachten, waarbij de voorbereiding minder dan 1% van de totale tijd in beslag neemt.

De categorie 'begrijpend lezen: instructie' neemt in beide onderzoeken 0.6% van de totale observatietijd in beslag. Uitgedrukt in minuten komt dit voor beide onderzoeken neer op 28 minuten. Tijdens de Amerikaanse lessen in begrijpend lezen worden deze 28 minuten gebruikt om de volgende zaken uit te leggen: de hoofdgedachte van een tekst (7 minuten), het afleiden van een hoofdgedachte uit feiten (14 minuten), poëzie-taal (1 minuut), de betekenis van een uitdrukking (2 minuten) en het analyseren van een samengestelde zin (4 minuten). Vergelijken we deze instructies met de door ons waargenomen instructies (zie par. 4.2.) dan zijn er nauwelijks overeenkomsten te constateren. Ook zien we een duidelijk verschil tussen beide onderzoeken wat betreft de tijd die de instructies in begrijpend lezen in beslag nemen.

Evenals onze Nederlandse leerkrachten besteden Amerikaanse leerkrachten nog niet 1% van de tijd aan studievaardigheden. Hieruit blijkt, dat ook tijdens Amerikaanse lessen in begrijpend lezen het accent vooral wordt gelegd op het begrijpen van een tekst, tewijl studievaardigheden zo goed als geen aandacht krijgen.

De resultaten van beide onderzoeken wat betreft de percentages tijd die de vijf onderscheiden instructiecategorieën in beslag ne-

Tabel 7 *Percentages tijd besteed in ons onderzoek (I) en in het onderzoek van Durkin (II) aan begrijpend lezen en studievaardigheden*

categorieën	*onderzoek I* (4587 min.)	*onderzoek II* (4469 min.)
begrijpend lezen: voorbereiden	0.6	5.5
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.6
begrijpend lezen: toepassen van instructie	0.1	N.W.[a]
begrijpend lezen: opdrachten	3.5	2.1
begrijpend lezen: helpen met opdrachten	12.1	5.5
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	N.O.[b]
begrijpend lezen: beoordelen	25.0	17.7
begrijpend lezen: herhalen van instructie	N.W.	N.W.
begrijpend lezen: voorspellen	N.W.	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.
studievaardigheden: toepassen van instructie	0.02	0.4
studievaardigheden: herhalen van instructie	N.W.	N.W.
studievaardigheden: opdrachten	0.6	0.2

[a] N.W. = niet waargenomen
[b] N.O. = niet onderscheiden categorie

Tabel 8 *Percentages tijd besteed in ons onderzoek (I) en in het onderzoek van Durkin (II) aan instructie*

categorieën	*onderzoek I* (4587 min.)	*onderzoek II* (4469 min.)
begrijpend lezen: instructie	0.6	0.6
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten	0.9	N.O.[a]
leesbeurten: instructie	N.W.[b]	N.W.
studievaardigheden: instructie	0.2	N.W.
woordbetekenis: instructie	2.3	0.4
totaal	4.0	1.0

[a] N.O. = niet onderscheiden categorie
[b] N.W. = niet waargenomen

men, worden weergegeven in Tabel 8. We hebben in par. 4.3 reeds gezien, dat de tijd die de geobserveerde Nederlandse leerkrachten besteden aan het geven van instructie minimaal is. Uit Tabel 8 blijkt, dat het totaalpercentage bij Amerikaanse leerkrachten nog lager is: 1% van de tijd.

Wanneer we de percentages van de categorieën afzonderlijk met elkaar vergelijken, zien we twee duidelijke overeenkomsten: 1. de categorie 'begrijpend lezen: instructie' neemt in beide onderzoeken evenveel tijd in beslag en 2. de categorie 'leesbeurten: instructie' komt noch tijdens Amerikaanse, noch tijdens Nederlandse lessen in begrijpend lezen voor. Het verschil tussen beide onderzoeken is, dat onze Nederlandse leerkrachten meer aandacht besteden aan de betekenis van afzonderlijke woorden dan hun Amerikaanse collega's.

4.5 *Conclusies*

Ter afsluiting volgt een samenvatting van de belangrijkste resultaten van dit onderzoek, die, gelet op het beperkt aantal geobserveerde leerkrachten, met enige voorzichtigheid moeten worden gelezen.

1. Tijdens lessen in begrijpend lezen besteden leerkrachten de meeste tijd aan: beoordelen van het begrijpend lezen (controleren van antwoorden op vragen bij een tekst), luisteren naar leesbeurten, non-instructieve activiteiten en helpen van leerlingen met opdrachten in begrijpend lezen. Leerkrachten van enkelvoudige leerjaren besteden meer tijd aan het helpen met opdrachten in begrijpend lezen; bij leerkrachten van gecombineerde leerjaren nemen de overige drie activiteiten meer tijd in beslag.
2. Instructie wordt nauwelijks gegeven in het vierde leerjaar. Als er al instructie geven wordt, heeft dit voornamelijk betrekking op de betekenis van afzonderlijke woorden.
3. De vier onderscheiden categorieën voor studievaardigheden nemen samen nog niet 1% van de totale observatietijd in beslag. Studerend lezen krijgt met andere woorden in het vierde leerjaar nauwelijks aandacht.
4. Naast het beoordelen van en het helpen met opdrachten in begrijpend lezen besteden leerkrachten ook een deel van de tijd aan het geven van opdrachten in begrijpend lezen. Bij leerkrachten van enkelvoudige leerjaren neemt deze activiteit in vergelijking met leerkrachten van gecombineerde leerjaren meer tijd in beslag. De overige onderscheiden categorieën voor begrijpend lezen komen niet of nauwelijks voor.
5. Non-instructieve en overgangsactiviteiten nemen tesamen bij 1/3 van de totale observatietijd in beslag. Het grootse deel komt hierbij voor rekening van non-instructieve activiteiten. Bij leerkrachten van gecombineerde leerjaren nemen deze activiteiten beduidend meer tijd in beslag dan bij leerkrachten van enkelvoudige leerjaren. Leerkrachten van enkelvoudige leerjaren besteden daarentegen iets meer tijd aan overgangsactiviteiten.

5 *Discussie*

Zoals in de inleiding is vermeld, heeft dit on-

derzoek tot doel gegevens te verzamelen over de praktijk van het begrijpend leesonderwijs. Daarbij is het zeker niet de bedoeling om het onderwijsgedrag van leerkrachten in een verkeerd daglicht te stellen.

Alvorens mogelijke verklaringen voor de gevonden resultaten te geven, noemen we eerst enkele beperkingen van ons onderzoek. We hebben gezien dat instructie in begrijpend lezen praktisch niet gegeven wordt. De mogelijkheid bestaat, dat onze definitie van instructie (helpen bij het vinden van de betekenis van meerdere woorden of delen van een tekst) te beperkt is geweest om instructie in voldoende mate waar te nemen. Misschien is een ruimere omschrijving nodig (vgl. Hodges, 1980). Een tweede beperking van ons onderzoek vormt het feit, dat we gekozen hebben voor 1 minuut als basiseenheid van observeren. Hierdoor zijn die leerkrachtactiviteiten die minder dan 1 minuut in beslag hebben genomen weggevallen. Het feit dat slechts 12 leerkrachten in een bepaald gebied geobserveerd zijn, vormt een derde beperking van ons onderzoek. Omdat hier geen sprake is van een a-selecte steekproef zijn algemeen geldende uitspraken niet mogelijk. De resultaten moeten dan ook met de nodige voorzichtigheid gebruikt worden. Een vierde beperking kan tot slot zijn, dat alleen leerkrachten en niet de leerlingen geobserveerd zijn. We zijn hierbij van de veronderstelling uitgegaan, dat wat leerkrachten doen ons het nodige zegt over wat leerlingen (moeten) doen. Hoewel deze beperkingen reëel zijn, mogen ze ook weer niet in hun betekenis overschat worden, omdat de gevonden resultaten in sterke mate overeenkomen met die van diverse andere onderzoeken in het buitenland.

Een mogelijke verklaring voor het feit dat praktisch geen instructie in begrijpend lezen gegeven wordt, kan zijn dat we nog te weinig weten van het proces van begrijpend lezen en de ontwikkeling daarvan. Vooral ten aanzien van de vraag hoe dit proces kan worden onderwezen is onze kennis nog zeer beperkt. Een andere verklaring kan gezocht worden in de gebruikte leesmethoden. Naar aanleiding van een analyse van een aantal leesprogramma's merkte Aarnoutse (1982) namelijk op, dat het begrijpend leesonderwijs voor een deel lijkt te bestaan uit het lezen van teksten en het beantwoorden van (de vele) vragen zonder dat er voldoende aandacht wordt besteed aan de vraag welke strategie of procedure gehanteerd kan worden bij de beantwoording van deze vragen. Dit zou kunnen verklaren waarom leerkrachten bij de uitvoering van de lessen zo weinig aandacht besteden aan instructie in begrijpend lezen of aan andere vormen van instructie. Een combinatie van de genoemde verklaringen ligt gezien de samenhang tussen de onderliggende factoren (i.c. een gebrek aan kennis van het leesproces e.d.) voor de hand.

Noten

1. Voor nadere informatie over Scotts pi zie: Wester, F. & E. Hijmans, Vaardigheidscursus observatie gestandaardiseerde werkwijze. Deel C betrouwbaarheid. Instituut voor Sociologie, K.U. Nijmegen: 1983.

2. Voor nadere informatie over Cohens Kappa zie: Wester, F. & E. Hijmans, Vaardigheidscursus observatie gestandaardiseerde werkwijze. Deel C betrouwbaarheid. Instituut voor Sociologie, K.U. Nijmegen: 1983.

Literatuur

Aarnoutse, C.A.J., *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs.* Dissertatie. Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde, Kath. Universiteit, Nijmegen: 1982.

Aarnoutse, C.A.J. & W.A.M. de Moor, Voortgezet leesonderwijs in de basisschool. In: H.P.M. Creemers et al. (Red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon.* Alphen a/d Rijn.: Samson, 1983, SG 1123 '(II).

Anderson, L., *Student responses to seatwork: Implications for the study of student's cognitive processes.* Research Series No. 102, Institute for Research on Teaching. Michigan State University: 1981.

Duffy, G. & L. Roehler, The illusion of instruction. *Reading Research Quarterly,* 1982, *17* (3), 438-445.

Duffy G., *From turn taking to sense making: classroom factors and improved reading achievement.* Institute for Research on Teaching, Michigan State University: 1983.

Duffy, G. & L. McIntyre, A naturalistic study of instructional assistance in primary grade reading. *Elementary School Journal,* in druk.

Durkin, D., What classroom observations reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly,* 1978-1979, *XIV* (4), 481-533.

Durkin D., *Is there a match between what elementary teachers do and wat Basal reader manual recommend?* Center for the Study of Reading. Reading Education Report No. 44. University of Illinois at Urbana-Champaign: 1983.

Hodges, C., Commentary: Toward a broader definition of comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, 1980, *15*, 2.

Malmquist, E. & B.Th. Brus, *Lezen leren, lezend leren.* Beschouwingen en aanwijzingen met betrekking tot leesonderwijs in al zijn facetten. Tilburg: 1974.

Mason, J. & J. Osborn, *When do childern begin reading to learn?* A survey of classroom reading instruction practices in grades two through five. Center for the Study of Reading. Technical Report No. 261. University of Illinois at Urbana Champaign: 1982.

Pearson, P.D. & M.C. Gallagher, *The instruction of reading comprehension.* Center for the Study of Reading. Technical Report No. 297. University of Illinois at Urbana-Champaign: 1983.

Rumelhart, D.E., Towards an interactive model of reading. In: S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance VI.* Hillsdale: New Jersey, 1977, 265-303.

Stanovich, K.E., Towards an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. Reading Research Quarterly, 1980, *1*. 32-71.

Wester, F. & E. Hijmans, Vaardigheidscursus observatie gestandaardiseerde werkwijze. Deel C betrouwbaarheid. Instituut voor Sociologie, Kath. Universiteit, Nijmegen, 1983.

Weterings, A., Onderzoek betreffende het onderwijs in begrijpend lezen in het vierde leerjaar van de basisschool. Doctoraalscriptie. Instituut voor Onderwijskunde, Kath. Universiteit, Nijmegen, 1985.

Curricula vitae

A.C.E.M. Weterings, (1956) behaalde in 1976 het diploma Atheneum A. Vanaf 1976 tot 1985 studeerde zij Pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen. Het doctoraalexamen met hoofdrichting Onderwijskunde en bijvakken Sociale Antropologie en Culturele Antropologie werd behaald in juni 1985. Sinds 1980 studeert zij Sociale Antropologie aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen.

C.A.J. Aarnoutse, zie: *Pedagogische Studiën,* 1985, *62*, p. 294.

Adres: Instituut voor Interdisciplinaire Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, Postbus 9103, 6500 HD Nijmegen

Manuscript aanvaard 11-3-'86

Bijlage Categorieën voor leekrachtacitivteiten tijdens lessen in begrijpend lezen: richtlijnen

begrijpend lezen: beoordelen- leerkracht doet iets om vast te stellen of leerlingen een gelezen tekst begrepen hebben;
begrijpend lezen: helpen met opdrachten- leerkacht helpt één of meer leerlingen die moeilijkheden ondervinden bij het beantwoorden van opdrachten in begrijpend lezen;
begrijpend lezen: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt een eerder gegeven instructie in begrijpend lezen;
begrijpend lezen: instructie- leerkracht doet iets om leerlingen te helpen de betekenis te begrijpen van meer dan één afzonderlijk woord;
begrijpend lezen: instructie betreffende opdrachten- leerkracht geeft uitleg met betrekking tot (het beantwoorden van) vragen;
begrijpend lezen: opdrachten- leerkracht geeft schriftelijke opdrachten die vereisen dat een gelezen tekst begrepen is;
begrijpend lezen: toepassen van instructie- leerkracht doet iets om vast te stellen of een eerder gegeven instructie in begrijpend lezen de leerlingen in staat stelt de betekenis van een tekst, die niet gebruikt is tijdens de instructie, te begrijpen. Toepassen geschiedt onder toezicht van de leerkracht;
begrijpend lezen: voorbereiden- leerkracht doet iets om leerlingen voor te bereiden op hetgeen ze gaan lezen, dus vooraf;
begrijpend lezen: voorspellen- leerkracht doet iets om na te gaan of leerlingen – op basis van hetgeen ze gelezen hebben – kunnen voorspellen hoe de afloop van een tekst is;
controleren- leerkracht loopt door de klas en controleert hoe leerlingen vragen bij een tekst beantwoorden, zonder echter de antwoorden te lezen en zonder daarbij iets te zeggen;
demonstreren- leerkracht toont iets aan één of meer leerlingen, zoals bijv. een boek of diagram;
discussie: door leerkracht geleide- leerkracht leidt een gesprek met leerlingen. (Discussie om vast te stellen of leerlingen een gelezen tekst begrepen hebben = begrijpend lezen: beoordelen. Discussie die niet gericht is op het thema van de les = non-instructie);
hardop voorlezen- leerkracht leest aan één of meer leerlingen een tekst voor;
herhalen: mondeling- leerkracht herhaalt wat eerder gedaan of bestudeerd is;
leesbeurten: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt hetgeen eerder onderwezen is met betrek-

king tot leesbeurten;
leesbeurten: instructie- leerkracht geeft aanwijzingen gericht op goede mondelinge voordrachten van een tekst. De instructie betreft het technisch en expressief lezen;
leesbeurten: toepassen van instructie- leerkracht wijst één of meer leerlingen aan om – onder zijn toezicht – datgene in praktijk te brengen wat hij benadrukt heeft als zijnde goede leesbeurten;
luisteren- leerkracht luistert naar iets anders dan leesbeurten. (Wanneer de leerkracht luistert naar antwoorden van leerlingen om de juistheid ervan vast te stellen = opdrachten: controleren van òf begrijpend lezen: beoordelen);
luisteren: naar leesbeurten- leerkracht luistert naar het hardop lezen van één of meer leerlingen van een deel van een tekst;
materiaal: uitdelen- leerkracht deelt materiaal aan leerlingen uit;
materiaal: verzamelen- leerkracht verzamelt materiaal van leerlingen;
non-instructie- leerkracht doet iets dat niets te maken heeft met de les in begrijpend lezen. Voorbeelden: leerlingen straffen, of wachten terwijl leerlingen vragen bij een tekst beantwoorden;
opdrachten: controleren van- leerkracht controleert antwoorden op opdrachten die niet gericht zijn op begrijpend lezen of studievaardigheden;
opdrachten: geven van- alle leesopdrachten krijgen deze omschrijving behalve die opdrachten die gericht zijn op begrijpend lezen of op studievaardigheden;
opdrachten: helpen met- leerkracht helpt één of meer leerlingen met een opdracht die niet gericht is op begrijpend lezen of op studievaardigheden;
overgang- activiteiten die noodzakelijk zijn om van een activiteit over te schakelen op een andere;
stillezen: leerlingen- leerkracht wacht terwijl leerlingen een tekst voor zichzelf lezen;
stillezen: ononderbroken- leerkracht èn leerlingen lezen een tekst voor zichzelf;
studievaardigheden: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt een eerder gegeven instructie met betrekking tot studievaardigheden;
studievaardigheden: instructie- leerkracht geeft onderwijs in studievaardigheden zoals: het opzoeken van een woord in een woordenboek of het samenvatten van een tekst;
studievaardigheden: opdrachten- leerkracht geeft leerlingen opdrachten in studievaardigheden, die leerlingen zelfstandig moeten maken;
studievaardigheden: toepassen van instructie- leerkracht laat leerlingen onder zijn toezicht in praktijk brengen hetgeen onderwezen is met betrekking tot studievaardigheden;
woordbetekenis: herhalen van instructie- leerkracht herhaalt een eerder gegeven instructie met betrekking tot de betekenis van één afzonderlijk woord;
woordbetekenis: instructie- leerkracht besteedt speciale aandacht aan betekenis van één afzonderlijk woord tijdens of na het lezen van een tekst;
woordbetekenis: toepassen van instructie- leerkracht laat leerlingen onder zijn toezicht een gegeven instructie in woordbetekenis toepassen. (Wanneer de toepassing een opdracht is die leerlingen zelfstandig moeten maken = opdrachten: geven van).

Summary

Weterings, A.C.E.M. & C.A.J. Aarnoutse. 'Reading comprehension practices.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 387-400.

This research on reading comprehension instruction was conducted in order to investigate what acitivities teachers perform during the reading periods and what amount of time is spent on comprehension instruction. 12 Fourth-grade teachers of the elementary school were selected for observations. A category-system was used for classifying what teachers might do. The results indicated that sizable amount of time went to activities categorized as comprehension: assessment (questioning children about something they have read), listens: to oral reading, comprension: helps with assignment and non-instruction. The data also revealed that practically no comprehension instruction was seen. If time was spent on instruction, then it went to the meaning of single words only.

Het opvoedkundig denken van H.W.F. Stellwag

Over het vrijheidsbeginsel en de normativiteit van de opvoedkunde

G.F. HEYTING EN J.E.G.C. DIBBITS
Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Centraal in het werk van Stellwag[1] staat de problematiek van het normatieve aspect van de opvoedkunde en het vrijheidsbeginsel. Ook vraagstukken met betrekking tot gezag zijn gerelateerd aan het vrijheidsbeginsel behandeld. Het geobjectiveerd-theoretische, het biografisch-historische en het persoonlijk-actuele vormen drie niveaus waarop normativiteit en vrijheid op hun implicaties worden onderzocht. In de verhouding tussen psychologie en pedagogiek is het vooral de opvoedkunde die, in verband met het probleem van de normativiteit, een hechter wetenschappelijk fundament behoeft, dat moet worden opgebouwd met behulp van empirische en formeel logische methoden. Haar deskundigheid op het terrein der klassieke letteren en van de theoretische opvoedkunde wordt op een unieke wijze in de geschriften van Stellwag[2] samengebracht in een kritisch bevragen van uiteenlopende opvoedkundige concepten.

1 *Inleiding*

Met de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam door Dr. H.W.F. Stellwag in 1946 werd andermaal deze leerstoel bezet door een geleerde voor wie de academische pedagogiek een vakgebied was waarvoor de belangstelling pas op latere leeftijd ontstond. Ph.A. Kohnstamm (1875-1951) immers, opvolger van de hoogleraar Van der Waals en gespecialiseerd in de thermodynamica, gaf zijn gedachten met betrekking tot zijn nieuwe vakgebied vorm op 44 jarige leeftijd in een publikatie met de titel 'Staatspedagogiek of persoonlijkheidspedagogiek'. Uit een geassimileerd joods milieu komend, heeft zijn overgang tot het reformatorisch christendom zijn betrokkenheid op de normatieve vraagstelling in de pedagogische theorievorming definitief bepaald. Zijn christelijk personalisme van de jaren '20 en zijn affiniteit met het personalistisch socialisme van na 1945 hebben hem tot een figuur in de Nederlandse pedagogiek gemaakt met een duidelijke eigen plaats naast Gunning, Waterink en Langeveld.

Er is geen reden om Stellwag niet ook een dergelijke positie toe te kennen. Bij lezing van haar geschriften kan men niet anders concluderen, dan met een geleerde te maken te hebben die het vakgebied der pedagogiek in Nederland een uitzicht heeft gegeven, dat behalve in het Franse, Duitse en Engelse cultuurgebied ook ver in de klassieke cultuur en haar filosofen reikt. De bijzondere positie van Stellwag heeft voor alles te maken met de in het oog springende en unieke stelling die zij inneemt ten opzichte van de traditionele Nederlandse normatieve pedagogiek. De geschiedenis die zich over haar professoraat laat schrijven vertelt ons daar meer over.

Anders dan bij Kohnstamm werd Stellwags entree in de wereld van het pedagogisch denken niet ingegeven door een persoonlijk gemarkeerde verandering in levensbeschouwelijk opzicht. De verbondenheid als gepromoveerde classica met haar dagelijkse lespraktijk aan het Leeuwardens gymnasium bracht haar tot het stellen van vragen met een duidelijk psychologische/pedagogische strekking. Een studie opvoedkunde (doctoraal 1946) bij de Utrechtse hoogleraar Langeveld resulteerde in een nadere theoretische structurering van inzichten in het onderhavige vakgebied, en een pedodiagnostische vaardigheid.

Stellwag legt zich erop toe ruimte te creëren voor een psychologische pedagogiek in een pedagogisch klimaat dat vlak na de tweede wereldoorlog de neiging had zich veilig te stellen in een zuivere restauratie-pedagogiek.

De uitgaven van de Wereldbibliotheek, 'Moeilijkheden bij de opvoeding' (1946) en 'Reorganisatie der middelbare school' (1947), waren de eerste vruchten van een empirisch, modern opgevatte, niet wereldbeschouwelijk gefundeerde, pedagogiek. Hoewel de schrijfster in de 'Reorganisatie der middelbare school' uitdrukkelijk verwijst naar Langevelds 'Beknopte theoretische pedagogiek', vinden we in haar boek zijn levensbeschouwelijk-godsdienstige uitgangspunten niet terug. Sprekend over de religieuze opvoeding (p.34) wordt deze alleen descriptief ten tonele gevoerd en voor het openbaar onderwijs als objectiveerbaar vakgebied ('reële godsdienstige kennis') in restrictieve zin op zijn plaats gezet.

Als men het werk van Stellwag in zijn geheel beschouwt, moet men wel tot de ontdekking komen dat haar repertoire anders is samengesteld dan dat van de andere Nederlandse pedagogen. In haar oeuvre is niet zozeer de norm op zich, maar het *probleem* van de pedagogische norm toonaangevend.

Het probleem van de pedagogische norm is voor Stellwag onlosmakelijk verbonden met het vrijheidsprincipe en de nimmer abstracte of vrijblijvende betekenis daarvan. Zo waren congressen en haar persoonlijke contacten op nationaal en internationaal niveau met vooraanstaande persoonlijkheden uit de wetenschappelijke wereld steeds een aanleiding om op scherpzinnige wijze de voornoemde problematiek aan de orde te stellen, niet alleen gerelateerd aan hun wetenschappelijke bijdragen maar ook met betrekking tot de ontmoetingen zelf. Haar talloze geschriften in de vorm van congresverslagen en biografische notities bevatten op deze wijze theoretische pointes die blijvende bijdragen vormen voor de opvoedkunde als wetenschappelijke discipline. Naar aanleiding van de verschijning van Rosa Katz' boek 'Philologische Frühbegabung' schrijft Stellwag: 'Een van de meest merkwaardige dingen in 't menselijk leven is wel dat wij in staat zijn om ons een innerlijke wereld op te bouwen van geestelijke gestalten met wie we in diepe verbondenheid leven – wanneer we ons langdurig en intens in emotionele overgave in een historische figuur, schrijver of dichter of wijsgeer inleven, ondergaan we diens invloed als actueel en present, de afstand speelt geen rol meer. Een woord, duizenden jaren geleden gesproken, beroert ons als werd het in dit ogenblik gezegd.' Het gaat om het bezit van een persoonlijke eigen wereld. 'Zij is geheel van hemzelf, maar toch ook weer in die zin objectief dat hij haar met "vakgenoten" deelt' (1958). Stellwag realiseert zich ook de betekenis van de persoonlijke ontmoeting met deze joodse collega vlak na de holocaust van de tweede wereldoorlog.

Stellwag heeft met deze introductie op het leven en werk van een door haar bewonderde collega/auteur niet twee, het biografisch-historisch en het geobjectiveerd-theoretische, maar drie elementen met elkaar verbonden die de confrontatie met haar vakgebied tot een uiterst boeidende ervaring maken. Dat derde element wordt gevormd door de persoonlijke ontmoeting en de actualiteit. Het kan ook niet anders of haar boek 'De waarde der klassieke vorming' (1949) confronteert de lezer met een vurig pleidooi voor het Grieks en Latijn als voorbereiding op het wetenschappelijk onderwijs als vorming in een humanistische cultuur-traditie. Talen zijn meer dan het handig toepassen van grammaticale regels op een woordenschat. Zij leiden ons binnen de materiële en spirituele wereld van een cultuur en roepen, juist na 1945, een actuele problematiek op die uit méér bestaat dan didactische vragen en orde in een klas leerlingen. De ontmoeting tussen de leraar en zijn klas, de persoonlijke inspiratie en zijn didactische vaardigheid krijgen inhoud en structuur als de vraag beantwoord is welke waarde de klassieke vorming heeft na een periode in de Europese geschiedenis waarin mensen op zo'n grote schaal vernietigd werden. De tekst gaat spreken als de vertegenwoordiging van een gedachtenwereld die de geldigheid van de humanistische traditie nog steeds kan bewijzen.

2 *Emancipatie*

Het is in dit verband interessant ons de vraag te stellen in hoeverre Stellwag in het kader van haar cultuurhistorische beschouwingen en de actualiteit van haar eigen universitaire loopbaan aandacht heeft geschonken aan de positie van de vrouw. De pedagogische vraagstelling is immers nauw verbonden geweest met een vrouwbeeld dat op handen ge-

dragen werd zolang het zich maar niet zelf bewoog; na jaren van moederlijke zorg en bezorgdheid vond de moederfiguur de veilige bescherming van een voetstuk en een nis. In die positie keek men het liefst naar haar op als 'das ewig Weibliche'. In Pedagogische Studiën, jaargang 24, 1947, schrijft Stellwag, nog slechts een jaar buitengewoon hoogleraar Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, een artikel met de titel 'De vrouw en de universitaire studie'. Met enige verbazing constateert de lezer van 1986 dat de schrijfster zich in de eerste alinea afvraagt of 'er werkelijk nog iets actueels' over dit onderwerp te zeggen valt: het is immers niet alleen algemeen geaccepteerd dat de vrouw studeert maar het is ook een algemeen geaccepteerd recht. Zij memoreert dat nog kort tevoren door vrouwen zelfs twee hechte bolwerken zijn veroverd: het ambt van notaris en dat van kinderrechter.

Men zou het vertrekpunt van de schrijfster het best kunnen samenvatten met 'als je het wilt, dan kun je het', ofwel: er rest de vrouwen nog slechts een individuele beslissing te nemen sinds het ogenblik dat de pioniersters voor vrouwenstudie de eerste schrede zetten 'op het doornig pad waarlangs elke stap voorwaarts met bloed en tranen moest worden bevochten'. De vraag wordt door Stellwag dan ook niet geherformuleerd naar de problematiek van de maatschappelijke en politieke macht van mannen tegenover vrouwen. Het thema verschuift naar de aard, belangstelling en behoefte der vrouwelijke leden en de vraag of daarmee in de universitaire studie rekening gehouden moet worden.

In eerste instantie wordt het antwoord zonder veel omhaal van woorden gegeven: neen, want wetenschap 'stelt bepaalde onverbiddelijke eisen', vrouwonafhankelijk. Evenmin als men zich bij de beoordeling van muzikale prestaties laat beïnvloeden door factoren als lichamelijke gesteldheid, milieu, of sekse-verschil, is dit het geval bij beoordeling van wetenschappelijke prestaties. Het gaat om het ideaal van zuivere wetenschap. Vervolgens wordt de lezer de vraag voorgelegd of de idee der zuivere wetenschap wel samenvalt met de aan de universiteit beoefende wetenschap. Even beslist is ook hier het gegeven antwoord ontkennend. 'Zij is idee in verschijning en met dat in verschijning-treden verloor zij haar wezensreinheid'. Het principeel ontkennend antwoord heeft het probleem niet uit de wereld geholpen. Het probleem is gecompliceerd omdat de idee in verschijning treedt via personen en menselijke verhoudingen betreft. En voorts: het onderwijs (ook universitair onderwijs) richt zich niet tot intellecten, zoals de negentiende-eeuwse elementen- en vermogenspyschologie ons leerde, maar tot personen.

Wellicht de meest belangwekkende bijdrage van Stellwag in 'De vrouw en de universitaire studie' is daar te vinden waar zij wijst op het sociale nadeel dat tegenover het culturele voordeel der vrouwenstudie staat. Het gaat om het feit dat de overheid de vrouw bij huwelijk 'bestraft' met ontslag en beneden een zeker aantal dienstjaren met verlies van het gestorte pensioen (vele vrouwen waren/zijn ambtenaar). Voorts maken ook het gestegen zelfbewustzijn der vrouw tengevolge van financiële onafhankelijkheid uit hoofde van haar beroep en het zich niet kunnen aanpassen van de man aan de veranderde psychische instelling der vrouw de gestudeerde vrouw minder huwelijksbegerig of -begeerd. Stellwag formuleert het aldus: er is sprake van een psychologisch aspect met sociale gevolgen. Of de laatste conclusie nog te handhaven is nu in de laatste decennia de relatie en rolopvattingen van man en vrouw zich sterk hebben gewijzigd, kunnen we betwijfelen. Opvallend aan deze passage is dat Stellwag het probleem van de vrouw in de universiteit niet geheel terugbrengt op een herwaardering van een traditioneel vrouwelijk 'Gesinnung'; een veelvuldig aanbevolen oplossing in de jaren veertig en vijftig.

De plaatsing binnen een maatschappelijke context blijft niet achterwege. Echter, de veranderbaarheid en een daaraan verbonden analyse van structurele machtsverhoudingen blijft onbesproken. Wat dat betreft staat de vrouw er alleen voor. Als individu moet zij haar emancipatie bewerkstelligen. Men zou geneigd zijn om de oorzaak hiervan te zoeken in de nog niet gestelde machtsvraag in de toenmalige sociologie en psychologie. Zij ontwikkelden zich, evenals de opvoedkunde, nog zonder de bijdragen van de maatschappijkritische theorie van bijvoorbeeld Horkheimer, Adorno of Marcuse op te nemen.

Ook in later werk van Stellwag is de problematiek van emancipatie vooral geformu-

leerd in de richting van de ontdekking van persoonlijk potentieel dat zich in meerdere of mindere mate op 'het doornige pad' actualiseert. Het is een beeld dat met zijn traditionele connonatie het veld van actie voor Stellwag voldoende karakteriseert als het om emancipatie gaat. Men kan zich afvragen hoe de schrijfster dit beeld interpreteert. Welnu, de wat duistere metafoor van het 'doornige pad' blijft stand houden, ook tegen de meer structurele benaderingen die gedurende de daarop volgende jaren in de sociale wetenschappen hun intrede doen.

In de confrontatie met de opkomst van de Frankfurter Schule in de universitaire wereld wordt dat het eerst duidelijk. Stellwag ziet in deze richting niet de uitweg uit de problemen die opvoeding en emancipatie omgeven. Integendeel, er is immers sprake van een dwingende bewegwijzering die de wetenschapper op de weg van een politiek engagement zet waarop hij onvermijdelijk de academische vrijheid de rug toekeert, zo meent Stellwag. Een dergelijk lot kan ook de gepolitiseerde opvoeder treffen ten aanzien van zijn (pedagogische) vrijheid. Een gerede aanleiding om binnen het vakgebied van de Nederlandse opvoedkunde alarm te slaan. 'Gegen das Verfahren der ontologischen Grundlegung können alle Argumente angeführt werden, die sich überhaupt gegen die dogmatische Denkform einwenden lassen' (1967, p. 152), schrijft Stellwag in 1967.

Zo maakt het contrast met de theoretische oriëntering (en de concrete uitwerking) van de maatschappijkritische theorie duidelijk dat Stellwag voortbouwde op de in haar studie der klassieke letteren gelegde affiniteit met de neo-kantiaanse filosofen (haar leermeesters waren Ovink en Vollgraff).

Stellwags theoretisch-opvoedkundige ontwikkeling, waarvan het voorgaande een belangrijk bestanddeel is, verdient een meer gedetailleerde analyse.

3 *Psychologie en pedagogiek*

Aanvankelijk toont Stellwag zich duidelijk een leerlinge van Langeveld ('...mijn werk bouwt op het Uwe', 1946, p. 19). Toch is er ook in die beginfase van haar loopbaan aan de universiteit al sprake van een eigen benaderingswijze; in de loop der jaren zou die zich steeds duidelijker gaan aftekenen.

In haar inaugurele rede (1946) behandelt zij de verhouding tussen psychologie en pedagogiek, een onderwerp waarover ook Langeveld schreef. Stellwag verdedigt, met een verwijzing naar Langeveld, de stelling dat de pedagogiek niet gezien moet worden als een soort toegepaste psychologie. Het voornaamste argument daarbij is, dat het pedagogisch gezichtspunt noodzakelijk waardegebonden is en bovendien gericht is op de potentieel autonome persoon. De normen, die in de opvoeding (moeten) gelden, kunnen niet ontleend worden aan psychologische 'feiten'. In deze redenering is de positie van Langeveld duidelijk herkenbaar. Waar Langeveld echter de pedagogiek beschouwt als een soort basiswetenschap voor de psychologie, spreekt Stellwag, veel relativerender en met betrekking tot de pedagogiek bescheidener, van 'hulpwetenschap'; zij acht psychologische kennis van belang voor de pedagogiek. Stellwag standpunt is niet principeel veranderd in een artikel over hetzelfde onderwerp van 1954, dus geschreven nadat Langeveld in 1951 een publikatie aan de verhouding tussen psychologie en pedagogiek had gewijd.

In Langevelds redenering staat het argument centraal, dat de psychische ontwikkelingsgang, die de psycholoog beschrijft als ware die een noodzakelijk 'gegeven', pas tot stand kan komen in en door de pedagogische situatie, die nu eenmaal de existentiële situatie van elk kind is. Een psychologie, die dat basisgegeven niet in de analyse meeneemt, kan volgens Langeveld weinig betekenen voor de pedagogiek. Zo ver gaat Stellwag niet. Ze noemt wel (1954, p. 236) de pedagogische situatie als existentiële situatie van het kind. Ook vermeldt ze hier dat de pedagoog, die in zijn praktijk beide disciplines (psychologie en pedagogiek) integreert, dat alleen kan doen vanuit één en hetzelfde antropologisch perspectief. Maar Stellwag gaat niet zo ver dat de psychologie ondergeschikt lijkt te raken aan de pedagogiek. Dat zou onverenigbaar zijn met haar visie op de wetenschappen, in die zin dat '... elke wetenschap door haar methode haar wetenschappelijk object constitueert' (1946, p. 6; ook 1954, p. 234, 235). Zo kan het zijn dat '... het kind van de psychologische pedagogiek een ander kind is dan van de pedagogische psychologie'

(1954).

Met andere woorden: Stellwag verabsoluteert niet, zoals Langeveld, het pedagogisch gezichtspunt om van daaruit de psychologie te plaatsen. Beide wetenschappen mogen dan hetzelfde materieel object bestuderen, het kind, maar zij doen dat elk vanuit een ander perspectief en daarmee verschilt het formeel object van beide wetenschappen. De psycholoog noch de pedagoog kent 'het kind', maar beide kennen bepaalde dingen die hen op grond van de eigen vraagstelling en methode bekend zijn geworden (1954, p. 235). Deze opstelling wijst op een relativerende distantie ten opzichte van wetenschappelijke kennis en methoden, die haar werk is blijven kenmerken.

4 *Over fenomenologie en normativiteit*

Stellwag heeft voor de pedagogiek nooit de exclusiviteit van één onderzoeksmethode bepleit. Elke onderzoeksmethode kent zijn eigen mogelijkheden en beperkingen. Vanuit dit standpunt kunnen Stellwags groeiende twijfels tegenover de fenomenologische methode als dé methode voor de opvoedkunde worden gezien. Haar reserves betroffen steeds bepaalde pretenties, die aan de fenomenologische onderzoeksmethode waren gekoppeld en niet de methode als wetenschappelijk instrument op zich. Het is interessant om op dit punt Stellwags gedachten even te volgen omdat daarin het nog steeds actuele probleem van de verhouding tussen wetenschappelijke beoefening van de pedagogiek en ethiek op een originele manier wordt behandeld.

In 1954 beargumenteert Stellwag, dat de fenomenologie niet de enige methode is, die met betrekking tot pedagogische vraagstellingen gehanteerd zou kunnen worden. Voor zover in de opvoeding sprake is van methodische, zakelijke aspecten, is een objectiverende benadering geëigend. De probleemstelling wordt dan wel ontleend aan een fenomenologische analyse van de pedagogische situatie waarin de persoonlijke aspecten primair en, tenminste in potentie, altijd aanwezig blijven. Deze (en andere) wezenskenmerken van de pedagogische situatie zijn niet voor objectiverende methoden toegankelijk.

Is zo gesteld, dat de fenomenologische methode niet het alleenrecht heeft in de opvoedkunde, in 1962 wordt daar aan toegevoegd dat deze, overigens evenals andere methoden, niet kan leiden tot zekere kennis omtrent hetgeen wel en niet pedagogisch waardevol is. Daarmee wordt een belangrijke stelling van onder andere Langeveld aangevochten (Stellwag verwijst naar W. Flitner), namelijk dat de pedagogiek in eigen huis zou kunnen bepalen wat 'kind-waardig' is.

Stellwag volgt in haar betoog niet de redenering, dat wetenschap niet normatief zou (mogen) zijn. 'Iedere wetenschap heeft impliciet normerend, dat is normstellend, karakter, *binnen* haar eigen werkingssfeer wel te verstaan. Ieder begrippensysteem, elke categoriale ordening, ja zelfs elk begrip is normerend' (1962, p. 328). Stellwag verzet zich echter tegen de opvatting dat de pedagogiek volgens intrinsieke (aan de analyse van de pedagogische situatie ontleende) criteria zou kunnen bepalen welke de inhoud van de opvoeding zou moeten zijn. Om te beginnen acht Stellwag de vraag hoe uit het 'sein' het 'sollen' inhoudelijk is af te leiden, niet op te lossen. Niet omdat wetenschap niet normatief zou zijn, maar omdat het 'sollen' meerduidig is, en in tegenstelling tot het 'sein' voorwerp is van keuzen. Over de te maken keuzen zijn we het nu eenmaal niet eens, maar dat vormt niet het sluitstuk van de redenering. In dat geval zou Stellwags betoog weerlegd kunnen worden door een – eventueel wetenschappelijk op te stellen – programma, aan de hand waarvan men het eens zou kunnen wórden (pogingen in deze richting zijn zeer actueel). Stellwags redenering is uiteindelijk niet te herleiden tot het vraagstuk van de consensus. Zelfs al zou men consensus kunnen bereiken, niet alleen formeel (bijvoorbeeld 'het goede verdient meer voorkeur dan het kwade') maar ook over wat het concrete behoren zou moeten inhouden, dan nog tast dat volgens Stellwag de wezenlijke vrijheid van het zedelijk handelen niet aan. Een dergelijke consensus zou principieel altijd open zijn, nooit definitief. Juist als men ervan uit wil blijven gaan dat persoonlijke aspecten van cruciaal belang zijn in de opvoeding, dan moet men stellen dat de opvoeder 'aan de theorie niet meer (kan) ontlenen dan algemene richtlijnen die hij *persoonlijk* interpreteert' (1962, p. 331). Stellwag vindt het ondenkbaar dat men zedelijke beslissin-

gen wetenschappelijk voorgeschoteld zou krijgen.

Ook een fenomenologische analyse kan niemand de beslissingen uit handen nemen; beoogt deze dit toch, dan zullen als vanzelf de inhoudelijke vooronderstellingen binnensluipen. Dat is dan ook wat volgens Stellwag met de fenomenologische pedagogiek is gebeurd: deze is gelieerd geraakt met '...filosofisch-anthropologische, voornamelijk existentialistische zienswijzen' (1970, p. 4).

Stellwag is van mening dat de pretentie om inhoudelijke richtlijnen voor het handelen te kunnen geven een technologische opvatting van opvoeding impliceert, omdat daarmee de stelling dat het 'sollen' principieel voorwerp is van keuzen, wordt verworpen. Wetenschap kan niet anders, dan zich bezighouden met het vaststaande, het zijnde, en dan nog in het algemeen niet stellend, maar onderzoekend, vragend (1962, p. 332). Als men richtlijnen voor het concrete handelen uit de theorie zou willen afleiden, dan zou men in 'human engineering' moeten geloven. 'Dan zou de discussie over consensus zin hebben. Omdat dit niet het geval is, is zij volmaakt zinloos' (1962, p. 332).

Stellwags redenering berust niet op een dogma met betrekking tot al dan niet vermeende 'wetenschappelijkheid', zoals over voorstanders van een 'waardenvrije' wetenschap vaak zo gemakkelijk wordt beweerd. De zaak van de opvoeding zelf blijft centraal staan en haar werk blijft erop gericht een adequate bestudering daarvan mogelijk te maken. Daarbij stuitte zij op de grenzen van het wetenschappelijk mogelijke, evenals op de noodzaak om de eigen vooronderstellingen waar mogelijk te expliciteren. In het behandelde geval betrof dat de principiële vrijheid van het zedelijk handelen, een opstelling die haar als wetenschapper tot bescheidenheid dwong.

5 *Het domein der opvoedingswetenschap*

Het onderscheid, zoals Stellwag dat maakte, tussen pedagogologie (wetenschap der opvoeding) en pedagogiek (opvoedingsleer), is bij velen goed bekend. De overwegingen, die aan de introductie van dat onderscheid binnen de opvoedkunde ten grondslag lagen, kunnen op basis van het voorgaande goed duidelijk worden gemaakt.

De *pedagologie* heeft tot taak: de bestudering en beschrijving van concrete opvoedingsvormen. Het is '...een empirische, beschrijvende, positieve wetenschap, die de feitelijkheid, het zo zijnde der pedagogie (waar, wanneer ter wereld) tot studiegebied heeft' (1962, p. 325, 326). Pedagogische intenties spelen daarin wel een rol, maar uitsluitend als object van studie en niet bedoeld als regulatief voor de praktijk.

Behalve empirisch, kan een wetenschap ook formeel logisch te werk gaan en langs deze weg kan de *pedagogiek* als wetenschap ontstaan. 'Pedagogiek' wordt dan gedefinieerd als '...immanent logisch van een apriori afgeleid systeem' (1962, p. 322). Met variërende postulaten zijn dus verschillende pedagogieken mogelijk. Ook bij dit onderscheid houdt Stellwag haar uitgangspunt van de principiële menselijke vrijheid staande. Het is binnen een pedagogiek niet het postulaat zelf dat aan wetenschappelijke criteria gemeten kan worden, maar de wijze waarop het (pedagogisch) systeem daaruit is afgeleid.

Stellwag zoekt zo langs verschillende wegen naar de grenzen van hetgeen onder de titel 'wetenschap' over de opvoeding gezegd kan worden. Wetenschappelijke uitspraken hebben een (zij het voorlopig) bindend karakter en ze hebben bovendien maatschappelijk een zekere autoriteit. Daarom is er alles aan gelegen om uitspraken waarin (ethische) *keuzen* worden geformuleerd duidelijk te kunnen onderscheiden van wetenschappelijke uitspraken. Stellwags werk op het gebied van de theoretische opvoedkunde kan worden opgevat als een pleidooi voor de bescherming van de menselijke vrijheid tegenover het dictaat van de wetenschap.

Ook in recentere artikelen (1971 en 1979) speelt hetzelfde motief een rol. Naar aanleiding van Derbolavs 'Systematische Perspektiven der Pädagogik' (1971) merkt Stellwag op, dat de ontwikkeling van de theorievorming in de opvoedkunde sterk afhankelijk is van de filosofie. Eén van de voorbeelden daarvan ziet ze in de groeiende invloed van het neo-marxisme op de pedagogiek. Stellwag stelt dan dat 'Het verschil tussen alle dogmatisch en critisch denken is dat het dogmatisch denken vanuit grondslagen start, die, hoewel empirisch niet te benaderen, toch

wetenschapskarakter pretenderen – althans de aanhangers doen alles om het wetenschapskarakter te 'funderen'...Het critisch denken fundeert zulk een grondslag principieel niet, maar kent er hypothetische of methodologische betekenis aan toe' (1971, p. 372). Het is duidelijk: Stellwag keert zich niet tegen de gerichtheid van de een of andere 'stroming', maar tegen de pretenties, die er vaak aan verbonden zijn. Op deze gronden laat Stellwag zich ook in 1979 instemmend uit over Brezinka's onderscheid tussen theoretische opvoedingswetenschap, praktische pedagogiek en filosofie der opvoeding.

6 *Begripsanalyses*

De begripsanalyses die Stellwag publiceerde in twee delen 'Pedagogische grondbegrippen' (1970 en 1973) lijken op het eerste gezicht wellicht te wijzen op een nieuwe start in het theoretisch werk van Stellwag. Bij nader inzien blijkt hier een inhoudelijke vorm gegeven te zijn aan enkele inmiddels bekende principes voor de wetenschappelijke beoefening van de opvoedkunde. De analyses tonen duidelijk aan hoe niet alleen pedagogische stelsels (pedagogieken) als geheel, maar ook de betekenissen van de daarin gebruikte termen, doordrongen zijn van vooraf ingenomen uitgangspunten. Dat maakt de communicatie binnen de opvoedkunde er niet eenvoudiger op. Doel van de analyses vormen dan begripsdefinities, die ontdaan zijn van deze extra lading en die door iedereen gehanteerd zouden kunnen worden. En ook op dit punt aangeland begeeft Stellwag zich niet op de weg van het dictaat. De resultaten worden niet gepresenteerd als abstracte principes die het empirisch onderzoek zouden moeten 'leiden'; de definities die Stellwag telkens aan het eind van haar analyses formuleert worden gepresenteerd als constructa, als hypothetische begrippen, die in het empirisch onderzoek verder uitgewerkt moeten worden en inhoud moeten krijgen.

Een dergelijke onderneming is tot nu toe niet gerealiseerd, maar ook zonder dat blijvan Stellwags begripsanalyses een voorbeeld van de manier waarop het doorwerken van vooronderstellingen in opvoedkundige theorieën geanalyseerd kan worden. Dat blijft een van de belangrijke taken van de theoretische opvoedkunde. Stellwag zelf merkte in haar voorwoord bij ' "Situatie" en "Relatie" ' op, dat de theorievorming en het empirische onderzoek in de opvoedkunde zonder onderling verband opereren. Aan de subfaculteit Opvoedkunde aan de U.v.A. heeft Stellwag het empirisch onderzoek enorm gestimuleerd, voornamelijk met betrekking tot het middelbaar onderwijs. In dit verband is (o.a.) een reeks publikaties verschenen over de aansluiting van het lager onderwijs met het V.H.M.O., waaronder verslagen van onderzoek naar de 'proefklasse' (de latere brugklas), dat onder Stellwags leiding werd uitgevoerd (zie bv. 1955, 1963). Daarnaast legde zij de basis voor een methodologische afdeling.

7 *Ontvangst in Nederland*

Gezien het voorgaande zal het niet verbazen dat Stellwag in de Nederlandse opvoedkunde geen school heeft gemaakt. Met haar werk spoorde ze in hoge mate aan tot het zorgvuldig gebruik van de eigen kritische vermogens en zo is het misschien te begrijpen, dat de bewegingen die de kritische theorie in de sociale wetenschappen teweeg bracht de opvoedkundigen in Amsterdam wellicht heftiger beroerden dan elders in het land.

Hoewel Stellwag zeker gevoelig was voor een aantal aan de kritische theorie ontleende argumentaties (die ze in haar boeken uitvoerig behandeld had), liet ze zich met betrekking tot haar centrale theoretische stellingen niet van haar stuk brengen. Ze onderschreef de opvatting, dat traditionele pedagogische theorieën door een 'burgerlijke' ideologie bepaald kunnen zijn; ze had immers zelf altijd gewezen op de ideologische bepaaldheid van gangbare opvoedkundige theorieën (en op het noodzakelijk normstellend karakter van wetenschappelijke theorieën). Maar op basis van haar eigen opvattingen over de opvoedkunde als wetenschap moest zij er natuurlijk ook op wijzen, dat de 'nieuwe' vorm van opvoedkundige theorie eveneens ideologisch bepaald was (1975, p. 181). Ontkenning daarvan zou alle gevaren voor een nieuw soort dogmatisme met zich brengen (1971). De kritisch-theoretische beweging was in opvoedkundig Nederland echter niet meer te stuiten. Deze gaf op zijn minst een nieuwe

impuls aan, zo niet een legitimering van (!, zie het boven aangehaalde citaat over kritisch en dogmatisch denken) de normatieve pre-occupatie die de opvoedkunde altijd had gekenmerkt. Het waren niet zozeer de methodologische als wel juist de normatieve aspecten die uit de kritische theorie in de opvoedkunde werden opgenomen. Zo leek Stellwags werk al gauw tot een voorbije periode te behoren, in elk geval werd er weinig aandacht meer aan geschonken. Dat is jammer, want in een aantal recente theoretisch-opvoedkundige publicaties wordt de discussie met Stellwag node gemist. We noemen een voorbeeld dat betrekking heeft op de begripanalystische methode en een voorbeeld naar aanleiding van de inhoud van door Stellwag geïntroduceerde begrippen.

Steutel merkt in het voorwoord bij zijn proefschrift ten onrechte op, dat Spiecker '...degene (is) geweest die als eerste in Nederland het belang van de na-oorlogse analytische wijsbegeerte voor de pedagogiek heeft ingezien' (1982, p. 7). Spiecker zelf (1974) verwijst wel naar het analytisch werk van Stellwag en daar blijkt ook hoe fundamenteel de wetenschapsopvatting van Spiecker verschilt van die van Stellwag, waardoor de begripsanalyses bij beiden nooit dezelfde plaats kunnen krijgen. Stellwag opteert voor een opvoedkunde als theoretische wetenschap, terwijl Spiecker kiest voor een opvoedkunde als praktische wetenschap. Daarmee is het 'uitbannen van de wereldbeschouwing' voor hem onaanvaardbaar geworden: '...het niet *kunnen* beantwoorden van axiologische en sociaal filosofische vragen, moet het analytisch paradigma zwaar aangerekend worden...' (p. 85).

Zoals in het voorgaande bleek, hangt Stellwags pleidooi voor de opvoedkunde als theoretisch-empirische wetenschap nauw samen met haar opvattingen over het karakter van waarde-oordelen en de positie daarvan in relatie tot de wetenschap. Haar standpunt is verwant aan het (in analytische kring verdedigde) emotivisme. Volgens deze opvatting kunnen morele begrippen niet worden gedefinieerd door te verwijzen naar empirische entiteiten; morele uitspraken geven uitdrukking aan bepaalde gevoelens en dienen om invloed uit te oefenen. Het zal niet verbazen, dat een emotivistisch standpunt door Spiecker wordt verworpen omdat daarmee een onderscheid wordt gemaakt tussen het beschrijven van empirische feiten en het uitoefenen van invloed. Zo'n onderscheid is, aldus Spiecker, '...alleen mogelijk als men uitgaat van een bepaalde kenvorm, nl. het streven naar informatie. Zodra men kiest voor een *praktische* interesse en daarmee een praktische wetenschapsopvatting voorstaat, is genoemd onderscheid onhoudbaar' (p. 56).

Waar Stellwag haar begripsanalyses inzet voor de (uiteindelijke) ontwikkeling van een verklarende opvoedkundige theorie, wil Spiecker de analytische methoden plaatsen binnen een praktische pedagogiek. Dit fundamentele verschil in optiek kan misschien het misverstand bij Spieckers leerling Steutel verklaren. Ook Steutel gebruikt de begripsanalytische methode met een ander doel dan Stellwag, namelijk voor het formuleren van het correcte gebruik van begrippen. Toch had hij, door Stellwags visie mede te overwegen, scherper kunnen aangeven hoe 'correct gebruik' precies moet worden opgevat, wanneer als basis het feitelijk gebruik van begrippen wordt genomen. Voor Stellwag blijft elke definitie een hypothetisch construct, een voorstel dat op zich niet juist of onjuist genoemd kan worden, maar dat al dan niet vruchtbaar kan zijn in het kader van een beschrijvende en verklarende theorie.

Stellwags begripsanalyses monden, zoals gezegd, uit in voorlopige, hypothetische definities. De inhoud daarvan is onder opvoedkundigen niet intensief ter discussie geweest, waarschijnlijk juist doordat enige prescriptieve pretentie er vreemd aan was. Een uitzondering vormt Imelman, die zijn opvattingen over de opvoeding in uitvoerige discussie met (o.a.) Stellwag ontwikkelt (1973, 1978). (Helaas is in zijn 'Inleiding in de pedagogiek' (1982) deze uiteenzetting met het werk van Stellwag weggelaten, waardoor de lezer belangrijke achtergrondkennis met de daaraan verbonden nuanceringsmogelijkheden wordt onthouden). Ook bij Imelman lijkt het breekpunt met Stellwag te herleiden tot het door hem essentieel geachte praktische en daarmee normatieve karakter van de opvoedkunde.

Imelman definieert, evenals Stellwag, 'opvoeding' als '...inleiding, initiëring in "betekenis"...' (Stellwag, 1970, p. 55) (een definiëring die overigens in Imelmans versie heel

wat discussie teweeg bracht). Beiden zien ook de opvoeder in een 'redenen-gevende' positie en beschouwen het gezag van de opvoeder als niet op de persoon, maar op inhouden, 'de zaak', gebaseerd. Aan beider opvattingen over het 'taak-karakter' van de opvoeding kan het fundamentele meningsverschil echter duidelijk worden geïllustreerd. Stellwag definieert een 'pedagogische situatie' als '...een situatie waarin pedagogisch potentieel geactueerd wordt' (1970, p. 55). Daarbij is de aanwezigheid van de opvoeder niet *per definitie* noodzakelijk. Imelman wijst een dergelijke opvatting resoluut van de hand (1982, p. 118 e.v.). Over opvoeding kan volgens Imelman niet zinvol worden nagedacht zonder de intentie van de opvoeder daarbij te betrekken, die bovendien ook normatief moet worden gewogen. Er moet sprake zijn van '...pogingen tot *goed* handelen op grond van zo *waar* mogelijke kennis (p. 106) om van opvoeding te kunnen spreken. Op dit punt drijven descriptie en prescriptie de beide auteurs uiteen. Iets dergelijks bleek in de confrontatie met Spiecker het geval.

Zo lijkt de matige belangstelling voor Stellwags theoretisch-opvoedkundig werk gerelateerd aan de nog steeds dominerende normatieve opvatting van het vak. Van IJzendoorn (in: Beugelsdijk en Miedema, 1984, p. 99) stelt: 'We kunnen concluderen dat de empirisch-analytische benadering in theorie althans op weinig bijval heeft mogen rekenen.' Maar hij voegt daaraan toe: 'In de onderzoekspraktijk domineert zij de laatste jaren echter andere invalshoeken, zoals de fenomenologische en kritische benadering.' Bovendien wijst van IJzendoorn (p. 100) op de mogelijke wisselwerking van empirisch onderzoek met de conceptueel-analytische benadering. Er lijkt ruimte te ontstaan voor de theoretisch-opvoedkundige inzichten van Stellwag.

8 *Gezag en vrijheid*

Meer dan enige andere Nederlandse opvoedkundige heeft Stellwag in haar geschriften het probleem van gezag, vrijheid en macht in de vorm van dogmatiek aan de orde gesteld. In het bijzonder waar ideologie en politiek elkaar raken begint voor haar de gevarenzone voor zowel de pedagogische praktijk als wel de pedagogische theorievorming. In 1956 (naar aanleiding van een publikatie van de Oostenrijker Richard Strohal) brengt dit thema haar tot een terugblik op de politieke ontwikkelingen in Duitsland en de daarin vervatte pedagogische problematiek. Gezag dat het kind niet brengt tot '*critische beoordeling* en deze tot overwinning van autoriteiten' (p. 106) verliest de verbinding met vrijheid en daarmee de aanspraak van de opvoeder op het vertrouwen als constituens van de opvoedingssituatie.

In een uitvoerig artikel uit 1967, 'Ueber die Autoritätskrise und die pädagogische Autorität' in de Festschriftbundel voor Elisabeth Blochmann komt dit probleem van gezag, kritische beoordeling en vrijheid nogmaals aan de orde. Het is geschreven in een periode waarin de alternatieve beweging en de zich sterk wijzigende maatschappelijke ontwikkelingen de pedagogische praktijk diepgaand beroeren en met een nauwelijks te ontkomen autoriteitscrisis confronteren. Praktisch luidt de vraag nu: 'Woher kann die Erzieher-Rolle neuen Inhalt gewinnen, wenn sie sich auf keinen tradierten Formen mehr berufen kann und überhaupt die meisten tradierten Werte und Normen, nicht zuletzt die religiösen, ins Schwanken geraten sind?' (p. 161). De autoriteitscrisis wordt door Stellwag blijkens deze opmerking au serieux genomen als een consequentie van het door haarzelf ingebrachte vrijheidsbegrip. 'Die Bestimmungsfreiheit die er im Prinzip besitzt, scheitert an der Faktizität' (p. 159). De opvoeder besluit niet meer en houdt op te existeren bij een niet-geïnterpreteerde vrijheid, constateert zij. Het ontbreekt de jeugd aan weerstand krachtens welke ze 'werkelijk' wordt (p. 180). In deze autoriteitscrisis is niet de jeugd maar de opvoeder het grote probleem, d.w.z deze manifesteert zich als autoriteitsschuw. Stellwag voert ten opzichte van de pedagogische relatie een tertium op, dat het opvoedingsgezag ten overstaan van het kind als werkelijk pedagogisch kwalificeert en als objectieve opgave, 'respektive Lösung', (p. 157) van de pedagogische situatie erkend wordt.

Zo komt het inderdaad op een keuze aan die in betrekking tot het *voorbijgaande* karakter van de pedagogische situatie gedaan moet worden en aldus de betrokkenen

'Handlungsfähig' maakt met het oog op de actualisering van het pedagogisch potentieel.

Een van de laatste artikelen (1975) die Stellwag als emerita schreef formuleert het thema van het verzet tegen de pedagogische autoriteit en het daarvoor in de plaats tredende anti-autoritaire utopisch dictaat. Enerzijds sympatiseert zij met Marcuses esthetisch vrijheidsideaal, anderzijds distantieert zij zich van de totale en fundamentele radicaliteit van de maatschappijkritische school die de maximale bevrijding van repressie en nooddruft terstond opeist. Zij meent dat daarmee de grondslagen afgewezen worden zoals die gelegd zijn door onze 'geestelijke voorouders: Israel, Griekenland en Rome'. De joods-christelijke antropologie en het Grieks-humanistisch wetenschapsideaal worden verworpen. Stellwag wijst de totaltiteit van het bestaan als uitsluitend ludiek en esthetisch af. Discipline, arbeidsethos, gecombineerd met vrijheid blijven te verkiezen boven de vrijblijvende activiteiten die men zich verschaft door middel van 'de grote weigering' (p. 182). Zij vraagt zich af hoe het mogelijk is dat de jonge generatie van de jaren zeventig gefascineerd kan zijn door deze gedroomde paradijstoestand: 'Zou deze jeugd zonder geleefd te hebben reeds moe zijn?' De schrijfster vreest dat deze vergaande anti-autoritaire instelling als reactie een behoefte aan autoriteit zal voortbrengen in de slechte zin: de autoritaire persoonlijkheid (p. 183). Daaraan valt geen gemeriteerde vrijheid te ontlenen, zo min als aan enige poging om te ontkomen aan arbeid en prestatie in een contrastrijke context. Stellwag meent met instemming Plato's anticipatorische volmaaktheid te herkennen waar Ernst Bloch betoogt dat in ons wetenschappelijk en maatschappelijk pogen een utopische anticipatie ingebouwd is (p. 177).

Het streven van de maatschappijkritische school is voor Stellwag geen theoretische discussie gebleven. Vlak voor haar pensioengerechtigde leeftijd werd zij geconfronteerd met de concrete invloeden van de studentenbeweging in het door haar opgerichte instituut en de faculteit der sociale wetenschappen. Deze confrontatie van een hoogleraar-directeur met een staf en studenten die de autoriteit radicaal de rug toekeerden met een one-man-one-vote syteem kon volgens Stellwag slechts zinvol opgevat worden in de vorm van een pedagogisch geïnterpreteerd democratisch experiment waarop de niet autoriteitsschuwe opvoeder ten nauwste betrokken blijft. Zo wordt de ontkenning van het contrast ten leste ongedaan gemaakt.

Het kan de hoogleraar in de theoretische opvoedkunde Stellwag als een grote verdienste aangemerkt worden dat zij zich heeft verstaan met de praktijk van een wetenschapsopvatting die beslist niet de hare was, doch waarin zij het utopisch element kon waarderen, niet het ontbreken daarin van het anticiperende moment. De consequente keuze voor een vrijheidsbeginsel dat ons niet zonder meer als een abstractie toekomt en niet los te denken is van merites geeft de theoretische arbeid van Stellwag menselijke dimensies. Zo vormt ook de taal als begrippenapparaat en als cultuur een samenhangend concept dat de opvoedkundige ideeën van Stellwag alleszins de moeite van het bestuderen waard maakt. Over het verschijnsel opvoeding kan in de opvatting van Stellwag nooit het laatste woord gezegd zijn omdat het vrijheidsbeginsel niet iets is wat weggegeven kan worden. Noch in de opvoedingspraktijk, noch in de academische wereld. Het blijft een onvervreemdbaar element dat al ons doen en laten aankleeft. Het lijkt, hoe paradoxaal, in de vrijblijvendheid, in het radicale van de utopie die wij over anderen uitroepen, opgeheven.

Noten

1. Stellwag, Helena Wilhelmina Frederika (Groede, 1902) studeert klassieke letteren aan de Universteit te Utrecht en is van 1926 tot 1946 lerares en conrectrix aan het Stedelijk Gymn. - sium te Leeuwarden. In 1933 promoveert zij i de letteren en de wijsbegeerte en in 1946 legt zij het doctoraal examen in de pedagogiek af aan de Universiteit te Utrecht. Stellwag is, als opvolgster van Ph. Kohnstamm, eerst buitengewoon hoogleraar (1946) in de pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam en daarna gewoon hoogleraar (van 1952 tot 1972). Vanaf 1951 is zij hoogleraar-directeur van het door haar opgerichte Pedagogisch Didactisch Instituut der Universiteit. Van 1952 tot 1963 hield Stellwag zich, behalve met de theoretische opvoedkunde, bezig met de didactiek van het middelbaar onderwijs en de aansluiting tussen de lagere en de middelbare school en de daarbij gevolgde selectieprocedures (selectie, brug-

klas). Na 1963 ging haar aandacht vooral uit naar de theoretische opvoedkunde, in het bijzonder de analyse van pedagogische grondbegrippen. In 1972 ging zij met emeritaat.

2. Een volledige bibliografie van H.W.F. Stellwag is te bestellen bij de auteurs van dit artikel.

Literatuur

Beugelsdijk, F. en S. Miedema, *Pedagogiek in meervoud*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1984.

Imelman, J.D., Kanttekeningen bij enkele van de door Stellwag ontwikkelde pedagogische concepten. *Pedagogische Studiën*, 1973, *50*, 409-417.

Imelman, J.D., *Plaats en inhoud van een personale pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.

Imelman, J.D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.

Langeveld, M.J., *Over het wezen der Pedagogische Psychologie en de verhouding der psychologie tot de Paedagogiek*. Groningen: Wolters, 1951.

Spiecker, B., *Idealen en idolen van de opvoedingswetenschap*. Meppel: Boom, 1974.

Stellwag, H.W.F., *Over ontwikkelingspsychologie, pedagogische psychologie en paedagogiek*. Rede, uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van buitengewoon hoogleraar in de paedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam op 4 nov. 1946. Amsterdam: Scheltema & Holkema's Boekhandel, 1946.

Stellwag, H.W.F., *Reoganisatie der middelbare school*. Amsterdam: Wereldbibliotheek, 1946.

Stellwag, H.W.F., De vrouw en de universitaire studie. *Peadagogische Studiën*, 1947, *24*, 242-258.

Stellwag, H.W.F., *Moeilijkheden bij de opvoeding*. Amsterdam-Antwerpen: Wereldbibliotheek, 1948.

Stellwag, H.W.F., *De waarde der klassieke vorming*. Groningen-Batavia: J.B. Wolters' uitgeversmaatschappij, 1949.

Stellwag, H.W.F., *Begane wegen en onbetreden paden*. Groningen-Djakarta: J.B. Wolters, 1954.

Stellwag, H.W.F., Over de verhouding van paedagogiek en psychologie. *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid*, 1954, *9*, 229-238.

Stellwag, H.W.F., *Selectie en selectiemethoden*. Groningen: J.B. Wolters, 1955.

Stellwag, H.W.F., Gezag en vrijheid. *Paedagogische Studiën*, 1956, *33*, 97-108.

Stellwag, H.W.F., Schrijfster en boek. *Paedagogische Studiën*, 1958, *35*, 178-187.

Stellwag, H.W.F. en E.A. van Trotsenburg, *De proefklasse*. Groningen: J.B. Wolters, z.j. (eerder als interne publikatie, 1960).

Stellwag, H.W.F., Positief of Negatief. *Paedagogische Studiën*, 1962, *39*, 321-333.

Stellwag, H.W.F., Ueber die Autoritätskrise und die Pädagogische Autorität. In: *Pädagogische Analysen und Reflexionen*. Weinheim und Berlin: Julius Beltz, 1967.

Stellwag, H.W.F., *'Situatie' en 'Relatie'*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1970.

Stellwag, H.W.F., opvoedkundig-wetenschappelijke perspectieven. *Pedagogische Studiën*, 1971, *48*, 365-373.

Stellwag, H.W.F., *'Gezag' en 'Autoriteit'*. Groningen: Tjeenk Willink, 1973.

Stellwag, H.W.F., Gemeriteerde vrijheid. In: A. Monshouwer (red.), *Enige facetten van opvoeding en onderwijs*. Den Bosch: Malmberg, 1975.

Stellwag, H.W.F., Opvoedkunde en wetenschap. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1979, *4*, 183-205.

Steutel, J.W., *Opvoeding, vrijheid en omgangstaal*. Montfoort: Uriah Heep, 1982.

Curricula vitae

G.F. Heyting studeerde opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Is thans wetenschappelijk hoofdmedewerkster theoretische opvoedkunde aan diezelfde universiteit bij de Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde.

J.E.G.C. Dibbits studeerde sociale psychologie en opvoedkunde aan de Universiteit van Amsterdam. Is thans hoogleraar sociale pedagogiek aan diezelfde universiteit bij de Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde.

Adres: Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde U.v.A., Prinsengracht 227, 1015 DT Amsterdam

Manuscript aanvaard 11-3-'86

Summary

Heyting, G.F. & J.E.G.C. Dibbits. 'H.W.F. Stellwag's thoughts on education. The principle of freedom and normativity in educational science.' *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 401-412.

The normative aspect and the principle of freedom can be considered as the central issue in Stellwag's writings. The problems concerning authority are also related to the principle of freedom. In the relationship between psychology and the educational sciences it is particularly the latter which requires a solid scientific foundation, to be built using empirical and formal logical methods. In critically questioning various educational concepts she uniquely combines her classical scholarship with the theory of educational sciences.

Discussie

Onderzoek naar het functioneren van de onderwijsbegeleiding op basisscholen

Een commentaar op het RION-onderzoek

W. VAN DE GRIFT
Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Het RION heeft het functioneren van de onderwijsbegeleiding onderzocht. Wel en niet begeleide scholen werden vergeleken.
De groep 'niet-begeleide scholen' blijkt scholen te bevatten die wel begeleid zijn. De meeste 'niet-begeleide scholen' blijken begeleiding of niet nodig te hebben of er geen behoefte aan te hebben. Er is bovendien niet gewerkt met voor- en nametingen op de criteriumvariabelen. Dit maakt de onderzoeksopzet niet geschikt om betekenis te hechten aan het feit dat er geen verschillen werden gevonden tussen de door het RION onderscheiden 'wel' en 'niet' begeleide scholen.
In het onderzoek zijn drie instrumenten om leerlinggerichte begeleiding, begeleiding bij de implementatie van onderwijsvernieuwingen en begeleiding bij schoolorganisatie en teamfunctioneren te meten, afgenomen bij zowel schoolbegeleiders als bij de door hen begeleide onderwijsgevenden en schoolleiders. De correlaties tussen deze afnames waren respectievelijk .33, .47 en .21. Verder bleken de instrumenten die gebruikt zijn om tot de conclusies van het onderzoek te komen, gemiddeld in respectievelijk 63%, 67% en 67% van de gevallen het antwoord 'nooit' bij de respondenten te ontlokken. Dit en de lage correlaties tussen de twee afnames geeft ons geen vertrouwen in de validiteit van de gebruikte onderzoeksinstrumenten.

Het Research Instituut voor Onderwijs in het Noorden (RION) heeft een onderzoek uitgevoerd naar 'Het functioneren van onderwijsbegeleiding op de basisschool'[1]. Nog voordat de twee, overigens helder geschreven, delen van de eindrapportage gepubliceerd werden, is dit onderzoek zowel in de vakpers als in de dagbladpers reeds uitgebreid aan de orde geweest[2]. De wijze waarop dit onderzoek de pers heeft gehaald is om tal van redenen allerminst gelukkig te noemen en heeft ook veel mensen boos gemaakt. Dit laatste geldt overigens ook voor de RION-onderzoekers zelf.

De mogelijke maatschappelijke gevolgen van dit onderzoek hebben in de pers reeds uitvoerig de aandacht gehad. Ik zal dit hier niet herhalen, maar me in deze bespreking vooral richten op de wetenschappelijke aspecten van het onderzoek. Ik zal het onderzoek bespreken aan de hand van de samenvatting van de belangrijkste onderzoeksresultaten, die de RION-onderzoekers zelf geven in hun paragraaf '5.6. Samenvatting' van het eerste deel van hun eindrapportage:

'1. Wij hebben tussen scholen die wel en niet worden begeleid geen verschillen gevonden op de zeven effectvariabelen.
2. Om na te gaan of de frequentie waarmee begeleiding op de drie taakgebieden van invloed is op de effectvariabelen, zijn alleen analyses uitgevoerd op de gegevens van de scholen die wel begeleiding hebben ontvangen op het betreffende taakgebied.
3. De door ons gevonden begeleidingseffecten zijn over het algemeen gering.
4. De frequentie van leerlinggerichte begeleiding blijkt slechts een beperkte invloed te hebben op de mate waarin zorgverbreding in de scholen wordt/is gerealiseerd ($r = .16$; $p = .003$).
5. De frequentie van begeleiding gericht op de vernieuwing van lesinhouden is van

beperkte invloed op (ontwikkelingen in) het teamfunctioneren ($r = .14$; $p = .01$), het schrijven van het schoolwerkplan ($r = .15$, $p = .01$) en het toepassen van differentiatiemaatregelen in de klassen ($r = .11$; $p = .03$).

6. De frequentie van begeleiding gericht op de schoolorganisatie heeft beperkte invloed op (ontwikkelingen in) het teamfunctioneren ($r = .12$); $p = .04$), het schrijven van het schoolwerkplan ($r = .16$; $p = .02$), en het toepassen van differentiatiemaatregelen in de klassen ($r = .13$; $p = .03$).'

(Van den Berg, Harskamp, Prins & Wolfgram, 1985, 79).

Voor het gemak van deze bespreking heb ik de uitspraken in het bovenstaande citaat genummerd. Ik zal de belangrijkste uitspraken uit dit citaat nu achtereenvolgens bespreken.

Commentaar op uitspraak 1

Veel mensen, en ik vorm daar geen uitzondering op, lezen eerst de samenvatting van de resultaten van een onderzoek en verdiepen zich pas daarna verder in het rapport. Na het lezen van uitspraak nummer 1 was ik bijzonder nieuwsgierig geworden. Indien er in dit onderzoek sprake zou zijn van een design waarin met een voor- en een nameting is gewerkt, en waarbij bovendien vaststaat dat de begeleide scholen en de niet-begeleide scholen op geen enkele andere wijze van elkaar verschillen dan juist in het al of niet begeleid zijn, dan zouden we moeten concluderen dat begeleiding dus geen effect heeft gehad op de gebruikte criteriumvariabelen. In het RION-onderzoek is er echter niet gewerkt met een onderzoeksopzet waarbij voor- en nametingen zijn gehouden. Bovendien blijken, zoals ik nog zal toelichten, de niet-begeleide scholen op zeer belangrijke punten te verschillen van de wel begeleide scholen. De groep 'niet begeleide scholen' bevat bovendien een percentage scholen dat wel begeleid is, al is dat dan niet door een onderwijsbegeleidingsdienst. Dit alles betekent eigenlijk dat uitspraak nummer 1 een uitspraak is waar we niets aan hebben. Immers, we kunnen bij een design waarbij alleen nametingen gehouden zijn en waar de wel en niet begeleide scholen ook op andere relevante kenmerken verschillen met even veel (of liever met even weinig) recht twee diametraal verschillende conclusies trekken. Wie concludeert dat begeleiding juist wel effect heeft gehad omdat de wel begeleide scholen nu net zover gevorderd zijn als de niet begeleide scholen, heeft op grond van dit design even veel grond onder de voeten als degeen die concludeert dat begeleiding dus geen effect had. De RION-onderzoekers weten dit overigens, blijkens pagina 82 van hun rapport, zelf ook wel, maar waarom zetten ze deze niet-informatieve conclusie dan toch op zo'n prominente plaats in hun rapport?

Ik stelde hierboven, dat de begeleide scholen op relevante kenmerken verschillen van de niet-begeleide scholen, en dat er onder de niet-begeleide scholen ook scholen waren die wél begeleid worden, ook al is het dan niet door een onderwijsbegeleidingsdienst. Ik zal deze stelling nu toelichten aan de hand van enkele resultaten uit hetzelfde RION-onderzoek.

Op pagina 29 van bijlage 1 kunnen we de volgende resultaten vinden: maar liefst 57% van de respondenten die geen leerlinggerichte begeleiding vroegen, heeft die begeleiding gewoon niet nodig omdat er de afgelopen twee jaar geen leerlingen met leer- of gedragsmoeilijkheden waren. En 36% van de respondenten die geen leerlinggerichte begeleiding vroeg, verzorgt zelf de hulp aan die leerlingen en hebben daarom geen begeleiding nodig. De respondenten die wel leerlinggerichte begeleiding vroegen, hadden gemiddeld 2,7 leerlingen met leer- of gedragsmoeilijkheden. Hieruit blijkt dat er nogal belangrijke verschillen zijn tussen de beide groepen. Verder blijkt 8% van de 'niet begeleide scholen' wel begeleid te worden door andere instanties dan de onderwijsbegeleidingsdiensten.

Op pagina 9 van bijlage 1 komt naar voren, dat van de respondenten die geen hulp hebben gehad van de begeleidingsdienst bij veranderingen in de klas, 71% ook geen behoefte had aan externe hulp bij het doorvoeren van veranderingen. Bovendien blijkt 5% van de respondenten veranderingen in de klas niet nodig te vinden en heeft daarom geen hulp van een onderwijsbegeleidingsdienst gehad. Verder blijkt 5% van de 'niet-begeleide scholen' wel begeleiding bij nieuwe lesinhouden en werkwijzen gekregen te hebben van andere instanties dan de onderwijsbegeleidingsdiensten.

Op pagina 4 van bijlage 1 vinden we gegevens over de scholen die geen begeleiding hebben gehad die gericht was op de schoolorganisatie en het teamfunctioneren. Van deze scholen blijkt 63% geen externe hulp nodig gehad te hebben om de interne organisatie of het teamfunctioneren te verbeteren, en 21% blijkt geen behoefte te hebben aan veranderingen op het terrein van de interne organisatie op het teamfunctioneren. Verder blijkt 10% op dit punt begeleiding gehad te hebben van een andere instantie.

We kunnen nu concluderen, dat er geen keurige scheiding tussen wel en niet-begeleide scholen heeft plaatsgevonden. Tussen de 5 en de 10 procent van de 'niet-begeleide scholen' blijkt wel begeleid te zijn. Verder blijken veruit de meeste 'niet-begeleide scholen' die begeleiding òf niet nodig te hebben òf er geen behoefte aan te hebben. Zoals ik reeds eerder opmerkte, is de onderzoeksopzet dan ook niet geschikt om een duidelijke betekenis toe te kennen aan uitspraak 1. Ik ben echter wel benieuwd of er tussen de groep scholen die door de diensten begeleid is en de groep scholen die geen begeleiding nodig heeft of er geen behoefte aan heeft, ook geen verschillen zijn op de door de RION-onderzoekers onderscheiden effectvariabelen.

Commentaar op uitspraak 4

Een belangrijk element in de beoordeling van uitspraak 4 betreft de kwaliteit van de gebruikte meetinstrumenten. Met de kwaliteit van de meetinstrumenten staat of valt de uitspraak. We zullen eerst ingaan op de kwaliteit van het meetinstrument waarmee leerlinggerichte begeleidingsactiviteiten zijn gemeten, daarna gaan we in op het instrument waarmee de zorgverbreding is gemeten.

De leerlinggerichte begeleidingsactiviteiten worden gemeten met behulp van een schaal die uit elf items bestaat. Elk item betreft een leerlinggerichte begeleidingsactiviteit, die gescoord kan worden op vijf antwoordmodaliteiten (nooit, 1 à 3 keer per 2 jaar, 4 à 6 keer per 2 jaar, 7 à 10 keer per 2 jaar, meer dan 10 keer per 2 jaar). Om een voorbeeld te geven citeren we een item: 'Uitleg over de mogelijkheden van het gebruik van registratiesystemen' (pagina 31). De schaal is zowel door onderwijsgevenden als door onderwijsbegeleiders ingevuld. De schaal bleek bij beide respondentgroepen bijzonder homogeen. De Cronbachs alpha was respectievelijk .90 en .93. Een hoge Cronbachs alpha is echter niet de enige eis die men moet stellen aan een verantwoorde schaal. Een meetinstrument moet niet alleen betrouwbaar, maar ook valide zijn. Daarmee bedoelen we dat een schaal waarmee men leerlinggerichte begeleiding beoogt te meten, een goede dekking moet vormen van de activiteiten die begeleiders ondernemen als ze leerlinggerichte begeleiding aan het geven zijn. Ook de RION-onderzoekers erkennen dit. Zij hebben dan ook aan de begeleiders gevraagd hoeveel procent van de totale tijd die besteed wordt aan leerlinggerichte begeleiding, benut wordt aan de activiteiten die in de schaal over de leerlinggerichte begeleiding genoemd worden. Men zou verwachten dat de RION-onderzoekers over de correlatie tussen de schaal 'leerlinggerichte begeleiding' en deze tijdschattingsvraag zouden rapporteren. Dit is echter niet gebeurd. De RION-onderzoekers waren zo vriendelijk om deze correlatie voor mij uit te willen rekenen[3]. Zij vonden een correlatie van .50. Dit is aan de lage kant. Dit tempert de verwachtingen over de validiteit van de schaal. Wel wordt in het RION-rapport vermeld, dat de leerlingbegeleiders tezamen gemiddeld 72% van de totale tijd die besteed is aan leerlinggerichte begeleiding, benutten voor activiteiten die in de betreffende schaal aan de orde komen. Dit feit alleen maakt op mij minder indruk dan op de RION-onderzoekers. De RION-onderzoekers rapporteren namelijk niet over de spreiding van deze tijdschatter. En dat moeten we toch echt weten om een indruk van de waarde van het gemiddelde van 72% te krijgen. Immers, hoe groter de spreiding is, hoe minder men geneigd zal zijn om te concluderen, dat de elf items van de schaal het werk van alle leerlinggerichte begeleiders goed bestrijken. Het kan zijn dat dit bij verschillende diensten anders ligt. De RION-onderzoekers waren zo vriendelijk om de spreiding (standaarddeviatie) voor mij te willen berekenen. Deze blijkt 22% te zijn. We kunnen hieruit concluderen, dat de spreiding erg groot is. Te groot om veel waarde te hechten aan het genoemde gemiddelde van 72%. Er is nog een tweede manier die ons iets kan leren over de validiteit van de schaal 'leerlinggerichte begeleiding'. We hebben

hierboven reeds opgemerkt dat de schaal 'leerlinggerichte begeleiding' bij twee respondentgroepen is afgenomen: bij de onderwijsbegeleiders zelf en bij de onderwijsgevenden in wier klassen leerlinggerichte begeleiding heeft plaatsgevonden. Men zou verwachten dat de RION-onderzoekers over de correlatie tussen de beide versies van de schaal 'leerlinggerichte begeleiding' gerapporteerd zouden hebben. Dit was echter niet het geval. Ook deze correlatie hebben de RION-onderzoekers achteraf voor mij berekend. Het bleek dat de schaal die bij de onderwijsgevenden is afgenomen, slechts .33 correleert met dezelfde schaal die bij de schoolbegeleiders zelf is afgenomen. Dit is teleurstellend laag. En dit brengt ons dicht bij de conclusie dat de schaal die gebruikt is om leerlinggerichte begeleiding te meten niet valide is. Ook uit de frequentieverdeling van de schaal kunnen we iets leren over de validiteit ervan. Die is echter niet opgenomen in het RION-rapport. Wel kunnen we op basis van de gegevens die de RION-onderzoekers presenteren over de elf items van de schaal 'leerlinggerichte begeleiding' de frequentie berekenen waarmee de respondenten gemiddeld voor de antwoordalternatieven kozen. We kunnen dit zowel berekenen voor de versie die bij de onderwijsgevenden is afgenomen als voor de versie die bij de schoolbegeleiders is afgenomen. In Tabel 1 zijn de resultaten van deze berekening weergegeven.

Tabel 1 *Frequentie van het gemiddelde gebruik van de antwoordalternatieven bij de items van de schaal 'leerlinggerichte begeleiding' (per twee jaar, in procenten)*

	onderwijs-gevenden	onderwijs-begeleiders
nooit	62.8	33.7
1 à 3 keer	25.9	25.9
4 à 6 keer	8.3	15.5
7 à 10 keer	1.8	8.9
meer dan 10 keer	1.1	16.0

Allereerst valt op dat er een forse discrepantie bestaat tussen het gemiddelde gebruik dat onderwijsgevenden van de verschillende antwoordalternatieven maken en de keuzes die de begeleiders gemiddeld zelf maken bij de antwoordalternatieven. Dit bevestigt nog eens de zeer geringe samenhang tussen de beide versies van dit instrument.

Wanneer we ons realiseren dat de hierboven geciteerde samenvatting van de onderzoeksresultaten van het RION uitsluitend betrekking heeft op de versie die bij de onderwijsgevenden is afgenomen, dan is voor de beoordeling van uitspraak 4 alleen de validiteit van de versie die bij de onderwijsgevenden is afgenomen in het geding. Het instrument dat gebruikt is om tot uitspraak nummer 4 te komen blijkt dus gemiddeld per item bij de respondenten in 62.8% van de gevallen de uitspraak 'nooit' te ontlokken. Het was beter geweest wanneer er een instrument gebruikt was dat beter paste op de activiteiten die begeleiders wel ondernemen als ze aan het werk zijn.

Op grond van het voorafgaande kunnen we maar het beste concluderen dat de schaal die gebruikt is om leerlinggerichte begeleiding te meten, niet meet wat we verwachten dat hij zou meten, en dus niet valide is.

Het tweede onderdeel van uitspraak 4 is gebaseerd op een instrument waarmee beoogd wordt om te meten in welke mate de zorgverbreding in de scholen wordt/is gerealiseerd. Dit instrument blijkt (zie pagina 26) een betrouwbaarheid (Cronbachs alpha) van .56 te hebben. De RION-onderzoekers concluderen hierover: 'de zorgbreedteschaal heeft geen hoge interne consistentie' (zie pagina 26 van het RION-rapport). Daar had natuurlijk moeten staan: De zorgbreedteschaal bleek in termen van interne consistentie onbetrouwbaar. Een schaal die zo onbetrouwbaar is had niet gebruikt mogen worden om het effect van een professie aan af te meten.

Ten aanzien van uitspraak 4 moeten we dus concluderen, dat, afgaande op de geringe kwaliteit van de gebruikte meetinstrumenten, uitspraak 4 niet in dit rapport had moeten voorkomen.

Commentaar op uitspraak 5

We zullen hier alleen ingaan op het eerste deel van uitspraak 5. Een belangrijk element voor de beoordeling van uitspraak 5 betreft de kwaliteit van het meetinstrument dat gebruikt is om de frequentie te meten waarmee de begeleiding uitgevoerd wordt die gericht is op de implementatie van nieuwe lesinhouden en werkwijzen. Dit instrument bestaat uit

dertien items. Bij wijze van voorbeeld citeren we weer een item: 'Het geven van een cursus om te oefenen met nieuwe materialen of werkwijzen' (pagina 36). De dertien items konden, evenals de items van de schaal die gericht is op leerlinggerichte begeleiding, gescoord worden op de frequentie van voorkomen. Ook deze schaal is bij twee respondentgroepen afgenomen: bij de begeleiders zelf en bij onderwijsgevenden. De RION-onderzoekers hebben de betrouwbaarheid van hun meetinstrument onderzocht door voor elk van de beide versies van deze schaal de Cronbachs alpha te berekenen. Voor de beide versies van deze schaal werd een interne consistentie gevonden van .92. Dit is erg hoog. Evenals bij de hiervoor behandelde schaal voor de leerlinggerichte begeleiding, rapporteren de RION-onderzoekers ook hier niet over de correlatie die ze hadden kunnen berekenen tussen de beide versies. Wel waren de RION-onderzoekers zo vriendelijk dit voor mij te willen uitrekenen. De correlatie bleek .47 te zijn. Deze correlatie is te laag om de schaal valide te mogen noemen. Verder hebben de RION-onderzoekers aan de begeleiders gevraagd hoeveel procent van de tijd zij besteden aan de dertien activiteiten uit de schaal, wanneer ze bezig zijn met de begeleiding van de implementatie van nieuwe lesinhouden en werkwijzen. De dertien activiteiten uit deze schaal blijken gemiddeld 66% van de totaal op dit terrein te besteden tijd te beslaan. De RION-onderzoekers concluderen hieruit, dat de dertien activiteiten redelijk representatief zijn voor het totaal van de ondernomen activiteiten op dit gebied. Ook hier moeten we opmerken dat er niet over de spreiding van deze tijdschatter is gerapporteerd. Het kan ook hier dus heel goed zijn dat dit gemiddelde voor verschillende groepen begeleiders, of voor bepaalde onderwijsbegeleidingsdiensten, uiteen loopt. Ik heb daarom aan de RION-onderzoekers gevraagd om voor mij de spreiding te berekenen. De standaarddeviatie bleek 30% te zijn. Dit is een grote spreiding. Het gemiddelde van de tijdschatter is dan ook niet te gebruiken als een indicatie voor de validiteit van de schaal. De RION-onderzoekers rapporteren niet over de correlatie tussen de schaal die bij de begeleiders is afgenomen en de tijdschatter. Ze hebben dit op mijn verzoek uitgerekend: de correlatie bedroeg .57. Daarmee verklaart de tijdschatter slechts 32% van de variantie in de schaal die bij de begeleiders is afgenomen, hetgeen te laag is om echt van een valide schaal te kunnen spreken. Om verder inzicht te krijgen in de mate waarin de schaal een realistisch beeld geeft van de activiteiten die onderwijsbegeleiders ondernemen, heb ik op basis van de gegevens van pag. 36 van het RION-rapport enkele berekeningen uitgevoerd. Ik heb uitgerekend hoe vaak de antwoordalternatieven van de schaal 'begeleiding die gericht is op de implementatie van nieuwe lesinhouden en werkwijzen' gemiddeld per item gebruikt worden. In Tabel 2 zijn de resultaten van deze berekening weergegeven.

Tabel 2 *Frequentie van het gemiddelde gebruik van de antwoordalternatieven bij de items van de schaal 'begeleiding die gericht is op de implementatie van nieuwe lesinhouden en werkwijzen' (per twee jaar, in procenten)*

	Onderwijs-gevenden	onderwijs-begeleiders
nooit	66.5	46.3
1 à 3 keer	20.3	26.8
4 à 6 keer	7.1	14.0
7 à 10 keer	3.3	6.0
meer dan 10 keer	2.8	6.5

Ook hier moeten we een grote afwijking vaststellen tussen het gemiddelde gebruik van de antwoordalternatieven die de begeleiders bij uitspraken over hun eigen gedrag melden, en het gemiddelde gebruik van de antwoordalternatieven door onderwijsgevenden in hun uitspraken over het gedrag van de schoolbegeleiders. Deze discrepantie kwam ook reeds naar voren in de lage correlatie tussen de beide versies van dit instrument. Om tot de conclusie te kunnen komen die in uitspraak 5 vermeld is, hebben de RION-onderzoekers gebruik gemaakt van de versie die bij de onderwijsgevenden is afgenomen. Zoals uit Tabel 2 blijkt, is dat een instrument, dat bestaat uit items waarbij gemiddeld maar liefts in 66.5% van de gevallen de 'nooit'-categorie gebruikt wordt. Ik had liever een instrument gezien dat een betere dekking vormt van wat begeleiders doen als ze scholen helpen bij het implementeren van nieuwe lesinhouden en werkwijzen.

Het voorafgaande maakt duidelijk, dat we hier niet met een valide instrument van doen hebben. Dit geeft ons weinig reden om veel betekenis te hechten aan uitspraak 5.

Commentaar op uitspraak 6

We zullen hier alleen het eerste deel van uitspraak 6 becommentariëren. Voor het doen van uitspraak 6 wordt gebruik gemaakt van een instrument waarmee men beoogt om de frequentie te meten van de begeleidingsactiviteiten op het gebied van schoolorganisatie en teamfunctioneren. Dit instrument bestaat uit vijftien items. We zullen bij wijze van voorbeeld weer een item citeren: ' Het organiseren van teambijeenkomsten van kleuteren lagere school' (pagina 40). De activiteiten die beschreven worden in de vijftien items worden net als bij de andere instrumenten voor de onderwijsbegeleiding, gescoord op frequentie van voorkomen. Ook dit instrument is bij twee respondentgroepen afgenomen, bij de begeleiders zelf en bij de schoolleiders van de begeleide scholen. De betrouwbaarheden (Cronbachs alpha) waren erg hoog, namelijk respectievelijk .89 en .90. Ook hier wordt niet gerapporteerd over de correlatie tussen de beide afnames, en evenmin over de correlatie tussen de gebruikte tijdschatter en de beide versies van het instrument. Ook dit hebben de RION-onderzoekers achteraf voor mij uitgerekend. De correlatie tussen de versie die bij de begeleiders afgenomen is en de tijdschatter bedroeg .32. De correlatie tussen de versie die bij de begeleiders is afgenomen en de versie die bij de schoolleiders is afgenomen, bedroeg .21. Deze correlaties zijn beide veel te laag om de schaal valide te kunnen noemen. Wel rapporteerden de RION-onderzoekers dat de bevraagde begeleiders tezamen gemiddeld 67% van de totaal bestede tijd op dit terrein benutten aan de 15 activiteiten uit de schaal. Het rapport bevatte geen gegevens over de spreiding. Uit latere berekeningen bleek dit 29,6 % te zijn, hetgeen te hoog is om veel waarde te hechten aan het genoemde gemiddelde van 67% als indicatie voor de validiteit van de schaal. De begeleiders verschillen hiervoor onderling teveel. Ik heb zelf weer de berekeningen gemaakt voor het gemiddelde gebruik van de antwoordmodaliteiten bij de items van de schaal 'begeleidingsactiviteiten op het gebied van schoolorganisatie en teamfunctioneren'. In Tabel 3 worden de resultaten weergegeven.

Tabel 3 *Frequentie van het gemiddelde gebruik van de antwoordalternatieven bij de items van de schaal 'begeleiding plaatsvindt op het gebied van schoolorganisatie en teamfunctioneren' (per twee jaar, in procenten)*

	schoolleiders	onderwijsbegeleiders
nooit	66.5	48.6
1 à 3 keer	19.0	29.1
4 à 6 keer	8.5	10.4
7 à 10 keer	3.4	5.3
meer dan 10 keer	2.5	6.6

Ook hier constateren we behoorlijke discrepanties tussen het gemiddelde gebruik van de antwoordalternatieven bij de begeleiders en bij de schoolleiders. Dat is niet erg vertrouwenwekkend ten aanzien van de validiteit, maar dat hadden we uit de hiervoor behandelde lage correlaties ook reeds begrepen.

Om tot de conclusie te kunnen komen, die in uitspraak 6 vermeld is, hebben de RION-onderzoekers alleen gebruik gemaakt van de schaal die bij de schoolleiders is afgenomen. Deze versie blijkt dus voor ongeveer tweederde van de gevallen gemiddeld per item het antwoord 'nooit' te ontlokken.

Kortom: We kunnen dit instrument niet als valide beschouwen, en kunnen daarom beter maar niet al te veel waarde hechten aan uitspraak 6.

Conclusie

We hebben ons beperkt tot het bespreken van de vier belangrijkste conclusies van het RION-rapport over de onderwijsbegeleiding. We hebben moeten constateren, dat de vergelijking tussen de begeleide en de niet-begeleide scholen in methodisch opzicht zodanig uitgevoerd is, dat twee diametraal verschillende conclusies even gerechtvaardigd zijn. Op dit punt zijn we dus qua kennis over het effect van de onderwijsbegeleiding net zo ver gevorderd als voor het onderzoek was uitgevoerd.

Ten aanzien van de overige behandelde conclusies hebben we moeten vaststellen, dat de onderzoeksinstrumenten die gebruikt wer-

den om de drie groepen begeleidingsactiviteiten te meten, niet als valide beschouwd kunnen worden. Men kan om deze reden maar beter geen waarde hechten aan de uitspraken 4, 5 en 6. Het zou de moeite waard zijn om het onderzoek opnieuw in te richten, maar dan met een uitvoeriger en gedetailleerder instrumentarium, waarvan vooraf is gebleken dat het betrouwbaar en valide is.

Tot slot nog dit. De uitspraken 4, 5 en 6 bevatten varianten van de zinsnede 'heeft invloed op'. Een dergelijke zinsnede hoort uiteraard in de samenvatting van het RION-onderzoek niet thuis. Er is sprake van een correlationeel onderzoek. Daarbij past de uitdrukking 'gaat gepaard met'. De uitdrukking 'heeft invloed op' wekt onterecht de indruk, dat er met een veel sterker design gewerkt is dan feitelijk het geval is.

Noten

1. Ik bedank G. van den Berg, E. Harskamp en J. Prins voor hun bereidheid om de eerste versie van dit artikel met mij te willen doornemen. Uiteraard dragen zij geen verantwoordelijkheid voor hetgeen in dit artikel gesteld is.
2. Berg, G. van den, E.G. Harskamp, J.B.A Prins & H.P. Wolfgram, *Het functioneren van onderwijsbegeleiding op de basisschool.* Eindrapport I. Groningen, RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Rijksuniversiteit Groningen, 1985.
   Prins, J.B.A., H.H. Tillema & H.P. Wolfgram, *Het functioneren van onderwijsbegeleiding op de basisschool.* Eindrapport II. RION, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Rijksunivesiteit Groningen, 1985.
3. Aan J. Prins van het RION ben ik dank verschuldigd voor het maken van deze berekeningen.

Curriculum vitae

W. van de Grift, zie: *Pedagogische Studiën*, 1985, *62*, p. 414.

Adres: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, Grote Bickersstraat 72, 1013 KS Amsterdam

Manuscript aanvaard 16-7-'86

Summary

Grift, W. van de, 'Research on the functioning of the local educational support-systems.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 413-419.

The RION has researched the functioning of the local educational support-systems, in which 'supported' and 'not supported' schools were compared with each other. The group of 'not supported' schools appears to contain schools that have had support. Most of the 'not supported' schools don't feel the need for support. Moreover, there were no pre- and post-measurements taken on the criteria variables. Therefore the design of the survey is not suitable to attach value to the fact, that there were no differences found between the, by the RION distinguished 'supported' and 'not supported' schools.

Three questionnaires were used in the survey, in order to measure the guidance of pupils, the support of the implementation of educational innovations, and the support of school-organization and teamfunctioning. These questionnaires were filled out by both the external change agents, ánd the teachers and principals, that were supported by them. The correlations between the administration of each of these two questionnaires were respectively .33, .47 and .21. Furthermore the questionnaires that were used in order to reach to the conclusion of the survey, appeared to result into the reply 'never' for respectively 63%, 67% and 67% of the questions from the respondents. Therefore we don't rely on the validity of the utilized questionnaires.

Discussie

Repliek op Van de Grifts 'Onderzoek naar het functioneren van de onderwijsbegeleiding op basisscholen'

G. VAN DEN BERG, E. HARSKAMP, J. PRINS, P. WOLFGRAM
RION – Instituut voor Onderwijsonderzoek Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

Van de Grifts kritiek is gebaseerd op twee hoofdpunten: 1. er zou in het onderzoek een onzorgvuldig onderscheid zijn gemaakt tussen wel en niet begeleide scholen, en 2. onderzoeksinstrumenten zouden non-valide zijn.
Wat betreft punt 1 zij opgemerkt dat het onderzoek zich heeft geconcentreerd op die scholen die begeleiding kregen van een OBD. Toch hebben wij variantie-analyses uitgevoerd om na te gaan of de verschillende categorieën van scholen die wel of niet worden begeleid op relevante variabelen van elkaar verschillen. Deze analyses laten zien dat de verschillen tussen deze groepen scholen te verwaarlozen zijn.
Wat betreft punt 2 zij opgemerkt dat de instrumenten in redelijke mate voldoen aan verschillende vormen van validiteit, te weten: begripsvaliditeit, discriminant-validiteit en inhoudsvaliditeit. Van de Grift probeert de non-validiteit van de drie belangrijkste onderzoeksinstrumenten aan te tonen. Hij gebruikt hiervoor drie argumenten, die niet steekhoudend blijken te zijn:

a. *De correlatie tussen twee op elkaar lijkende variabelen als een maat van soortgenoot validiteit is naar onze mening niet toegestaan als de paren van variabelen niet hetzelfde object van bevraging hebben.*
b. *Correlaties tussen twee versies van dezelfde itemlijsten zijn geen correcte maat voor validiteit, omdat het object van bevraging voor beide respondentgroepen verschillend is:*
c. *Het gebruik van de frequentieverdeling zoals Van de Grift doet, is als maat voor validiteit niet aanvaardbaar.*

Het geheel van argumenten overziend kan de conclusie alleen maar zijn dat de kritiek van Van de Grift wetenschappelijk niet adequaat is.

Alvorens in te gaan op de kritiek van Van de Grift op het RION-onderzoek naar het functioneren van de onderwijsbegeleiding op basisscholen (zie dit nummer p. 413-419) spreken wij onze erkentelijkheid uit over het feit dat Van de Grift zich niet beperkt tot de samenvatting maar kennis neemt van het hele rapport en dus ook van de voorbehouden die de onderzoekers bij de onderzoeksresultaten maken. De methodologische kritiek van Van de Grift op het onderzoek is voor ons echter aanleiding te reageren op de volgende twee aspecten die in zijn kritiek centraal staan:

1. het doen van causale uitspraken op grond van resultaten uit een niet-experimenteel design en
2. de validiteit van de onderzoeksinstrumenten.

De gewraakte causale uitspraken

We zijn het volledig met Van de Grift eens dat men voorzichtig dient te zijn met het doen van causale uitspraken op grond van resultaten uit correlationeel onderzoek. Zeer hardnekkig is het misverstand dat wij de niet gevonden verschillen tussen scholen die wél en niet worden begeleid interpreteren alsof begeleiding geen effect heeft gehad. Ook Van de Grift doet dit, daarbij verwijzend naar par. 5.6. van het eindrapport. Het ware misschien verstandiger geweest dit onderzoeksresultaat een minder prominente plaats te geven in het rapport. We hebben in ons onderzoek inderdaad geen verschillen kunnen

constateren tussen scholen die wel en die geen ondersteuning hebben gehad van een OBD. Met behulp van het onderhavige onderzoek kan niet worden uitgemaakt of scholen op eigen kracht evenveel bereiken als scholen die begeleiding ontvangen. Op pag. 82 van het eindrapport stellen wij: 'Het feit dat wij geen verschillen hebben kunnen vaststellen tussen scholen die wel en scholen die geen begeleiding ontvingen hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat begeleiding geen effect heeft'. Uiteraard zullen er scholen zijn die op eigen kracht in staat zijn tot het realiseren van belangrijke effecten en uiteraard zullen er ook scholen zijn die daar ondanks intensieve begeleiding niet toe in staat zijn.

Het doel van het onderzoek was om na te gaan of de soort en hoeveelheid begeleiding invloed hebben op een aantal effectvariabelen. Om dit te kunnen nagaan zijn de 'niet-begeleide' scholen buiten de verdere analyse gehouden en hebben we ons beperkt tot de gegevens van scholen die wel begeleiding hebben ontvangen. Het zijn juist deze analyses die een prominente plaats hebben in het eindrapport. Van de Grifts conclusie dat er geen keurige scheiding is gemaakt tussen wel en niet begeleide scholen is dus onterecht.

Verder willen we opmerken dat in het onderzoek geen onderscheid is gemaakt tussen wel en niet begeleide scholen an sich, maar tussen wel en niet begeleide scholen op steeds één van de drie onderscheiden begeleidingsdomeinen. Dit betekent dat een school op het ene begeleidingsdomein wel en op andere begeleidingsdomeinen geen begeleiding kan hebben ontvangen. Hoewel we de 'niet-begeleide' scholen steeds buiten de analyses hebben gehouden, willen we hier toch proberen antwoord te geven op de door Van de Grift gestelde vraag of er verschillen zijn tussen de groepen wel en niet begeleide scholen. Daartoe hebben we de scholen ingedeeld in a) begeleiding ontvangen van een OBD, b) begeleiding ontvangen van een andere instantie, c) geen begeleiding omdat er geen behoefte aan was en d) geen begeleiding ontvangen, omdat zij geen veranderingen wensen. Uit de analyses blijkt dat er nauwelijks verschillen tussen deze vier groepen bestaan. Met behulp van variantie-analyse is nagegaan of deze scholen van elkaar verschillen op de zeven door ons gehanteerde effectvariabelen en dat steeds per begeleidingsdomein. Tussen de vier categorieën van scholen zijn slechts drie significante verschillen gevonden. Zo blijkt dat:

1. scholen (n = 8) die wel leerlinggerichte hulp krijgen, maar niet van de OBD, een significant hoger doubleerpercentage hebben dan de andere drie groepen scholen,
2. op scholen (n = 14) waar leerkrachten veranderingen op het gebied van leerinhouden en werkwijzen niet nodig vinden, significant traditioneler wordt lesgegeven dan op scholen die worden begeleid door een andere instantie dan de OBD. Deze groep scholen verschilt echter niet significant van de andere groepen van scholen,
3. op scholen (n = 88) waar de leerkrachten zeggen geen hulp van de begeleider nodig te hebben bij het doorvoeren van veranderingen van lesinhouden en werkwijzen de leerlingen significant vaker blijken door te stromen naar hoger onderwijs dan op scholen die wel worden begeleid maar niet door een OBD. Er is echter geen significant verschil met de andere groepen van scholen.

Verder hebben wij geen verschillen gevonden tussen de vier categorieën scholen. Het vermoeden van Van de Grift dat de begeleide scholen op relevante kenmerken verschillen van de niet begeleide scholen wordt hiermede ontkracht.

Validiteit van de instrumenten

De argumenten van Van de Grift waarmee hij het door ons gebruikte instrumentarium naar de prullebak verwijst zijn teleurstellend te noemen. We zullen die hieronder toelichten.

De door ons ontwikkelde schalen voldoen aan drie kenmerken van validiteit, te weten begripsvaliditeit, discriminantvaliditeit en inhoudsvaliditeit. De interne betrouwbaarheid van de schalen is een indicator voor *begripsvaliditeit*. Deze is gemeten door analyse van de p-waarden, item-restcorrelaties en interne consistentie. Uiteraard dekt begripsvaliditeit niet alle vormen van validiteitseisen die aan onderzoeksinstrumenten moeten worden gesteld. Voor begripsvaliditeit zijn de gekozen maten goede indicatoren.

De *discriminant-validiteit* van de drie in-

strumenten is vastgesteld met behulp van principale componentenanalyse (met varimax-rotatie). Deze is uitgevoerd op alle items uit de drie schalen. De analyse laat zien dat er drie factoren zijn te onderscheiden, die overeenkomen met de door ons onderscheiden schalen.

Ook zijn er duidelijke indicaties voor de *inhoudsvaliditeit* van de schalen. Verreweg de meeste begeleiders blijken het merendeel van hun tijd te besteden aan de in de schalen aangegeven activiteiten. De activiteiten die in de drie schalen zijn ondergebracht dekken gemiddeld steeds zo'n 70% van de totale tijd die begeleiders aan de drie domeinen besteden. Voor de ene begeleider is de schaal 100% en voor de andere begeleider 40% dekkend.

Wat betreft de schaal 'leerlinggerichte begeleiding' zegt 87% van de begeleiders dat de activiteiten in de schaal voor meer dan 50% dekkend zijn voor de door hen ondernomen activiteiten op dit domein; 50% van de begeleiders zegt dat meer dan 75% van deze activiteiten dekkend zijn voor hetgeen ze doen. Wat betreft de schaal 'begeleiding van lesinhouden' zegt 72% van de begeleiders dat de activiteiten in deze schaal voor meer dan 50% dekkend zijn voor hun activiteiten op dit domein; 50% van de begeleiders zegt dat 75% van deze activiteiten dekkend zijn voor hun activiteiten op dit domein. Wat betreft de schaal 'begeleiding van de schoolorganisatie' zegt 75% van de begeleiders dat deze activiteiten meer dan 50% dekkend zijn voor hun activiteiten op dit domein; en 50% van de begeleiders zegt dat ze voor meer dan 80% dekkend zijn.

Van de Grift probeert aan te tonen dat de door ons gebruikte schalen niet concurrent valide zijn. Hij probeert dit op drie manieren aan te tonen. Allereerst probeert hij te beargumenteren dat een correlatiemaat tussen de activiteitenschaal en de hoeveelheid tijd die begeleiders aan de activiteiten in de schaal besteden een goede maat is voor validiteit. De correlatie tussen de tijdschatter en de activiteitenschaal blijkt dan .50 te zijn. De correlaties tussen de tijdschatters en de andere activiteitenschalen zijn .57 en .32. Bij deze correlatieberekening willen we de volgende kanttekening plaatsen. Het aantal activiteiten dat een begeleider zegt uit te voeren gecorreleerd aan het percentage van de totale tijd die hij aan een bepaald begeleidingsdomein besteedt is naar onze mening betekenisloos. Een begeleider kan zeggen weinig activiteiten te ondernemen die echter toch 100% van zijn tijd in beslag nemen. Anderzijds kan een begeleider veel activiteiten ondernemen die eveneens 100% van zijn tijd in beslag nemen. Er is dan ook geen reden een lineaire samenhang te verwachten.

Vervolgens meent Van de Grift de nonvaliditeit van de schalen te kunnen aantonen met behulp van een correlatie tussen twee versies van de schalen. Bij de interpretatie van deze correlatie gaat Van de Grift voorbij aan het feit dat de twee versies betrekking hebben op verschillende objecten. De leerkrachten is gevraagd de frequentie van de activiteiten van de begeleider in hun *klas* aan te geven. De schoolbegeleider is gevraagd dit te doen voor de gehele *school*. Het object van bevraging is dus geheel verschillend. Men dient dan ook buitengewoon voorzichtig te zijn op basis van een correlatie tussen deze twee metingen uitspraken te doen over de validiteit van deze schaal. Ook als twee metingen hetzelfde object betreffen dan is het nog maar de vraag of je een hoge correlatie mag verwachten. We zijn van mening dat een oordeel over de validiteit van deze schalen gebaseerd op de correlaties tussen beide versies niet geoorloofd is, omdat deze correlaties volstrekt geen indicatieve waarde hebben. Er zijn allerlei factoren die verschillen in percepties van verschillende personen in dezelfde situatie kunnen beïnvloeden, zoals selectieve attentie, emotionele betrokkenheid, perspectiefvertekening.

Van de Grift doet nog een derde poging om aan te tonen dat de schalen niet valide zijn. Hij meent op basis van frequentieverdeling van het gemiddelde item van de schaal iets te kunnen zeggen over de validiteit van deze schaal. Daartoe telt hij de door ons rijgewijs berekende percentages kolomsgewijs op. Op grond van deze berekening kan absoluut niets geconcludeerd worden over de validiteit van het instrument. Met deze berekening wil van de Grift aantonen dat wij nauwelijks voorkomende activiteiten hebben gemeten en dat er een grote discrepantie bestaat tussen de percepties van begeleiders en leerkrachten c.q. scholen. Maar so wie so is de validiteit van de schalen niet af te meten aan de mate waarin begeleiders deze activi-

teiten doen. Validiteit staat los van de verdeling van scores op een item-schaal.

Conclusie

De kritiek van Van de Grift is teleurstellend. Hij heeft geprobeerd aan te tonen dat de drie begeleidingsschalen (de ruggegraat van het onderzoek) non-valide zijn en dat derhalve ook de uitspraken uit het onderzoek ongeldig zijn. Dit is een zeer ernstige kritiek; een kritiek die niet houdbaar is, als we het geheel van argumenten en tegenargumenten overzien.

Curricula vitae

De auteurs zijn allen werkzaam bij het RION – Instituut voor Onderwijsonderzoek.

Adres: Postbus 1286, 9701 BG Groningen

Manuscript aanvaard 6-8-'86

Summary

Van den Berg, G., E. Harskamp, J. Prins, P. Wolfgram. 'A reply to Van de Grift's criticism: Research on the functioning of the local educational support-systems.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 420-423.

Van de Grift's criticism is based on two main points: 1 the in Van de Grift's opinion incorrect difference between forms of (not) being counseled and 2 the validity of the most important research-instruments.

1. Our research is concentrated on those schools which did have assistance of the OBD's. An analysis of variance between different forms of (not) being counseled shows that the differences in the dependent variables are negligible.
2. Van de Grift tries to point out the non-validity of the three main-research-instruments. He uses three arguments which are, all things, considered not sound:
   a. the correlation between two 'concurrent' variables as a measure of concurrent validity is in our opinion not allowed, because the pairs of variables didn't have the same object of questioning,
   b. the correlation between two versions of the same item-list is not a correct measure of validity, because the object of questioning for the two respondentgroups was different,
   c. the frequency-distribution of a mean-item of a scale is an absurd measure. When analysed in a usual way the instruments are content-valid.

The conclusion is that the criticism of Van de Grift is scientifically inadequate.

Verslag van de conferentie over de relatie tussen micro- en macro-benaderingen in de onderwijssociologie te Tel-Aviv (15-17 april 1985)

1 *Inleiding*

Men maakt in de sociologie van het onderwijs wel een onderscheid in de micro- en de macrobenadering. De microbenadering is gericht op de individuele leerling en betreft bijvoorbeeld de vraag in hoeverre motivatiekenmerken van een leerling van invloed zijn op zijn of haar studieprestatie. Voor het antwoord op deze vraag kan men te rade gaan bij diverse theorieën; één daarvan is de 'prestatie-motivatie-theorie' die verklaart waarom de leerlingen met een lage motivatie tot leren in het nadeel zijn in vergelijking met de leerlingen met een hoge motivatie. De macrobenadering is gericht op de samenleving als geheel en betreft bijvoorbeeld de vraag welke functies het onderwijs heeft voor de maatschappij. Het antwoord op een dergelijke macro-vraag wordt bijvoorbeeld gegeven door de 'reproduktie-theorie', die inhoudt dat het onderwijs ertoe dient om aanwezige maatschappelijke verhoudingen te laten voortbestaan.

Er doen zich bij een dergelijke tweedeling in benaderingen enkele problemen voor. Een eerste probleem is dat micro- en macrotheorieën niet met elkaar in overeenstemming zijn te brengen en soms elkaar lijken tegen te spreken. Een ander probleem is dat de realiteit van het onderwijs niet met deze globale tweedeling overeenkomt, daar er tussen de leerling en de samenleving een breed spectrum aan niveaus is gelegen: de klas, de school, de scholengemeenschap, de scholenorganisatie, enz. Een derde probleem is dat de niveau-specifieke theorieën niet geschikt zijn voor de verklaring van de invloeden die de hogere niveaus uitoefenen op de lagere niveaus, en omgekeerd; men zou over theorieën dienen te beschikken die op meerdere niveaus tegelijk betrekking hebben. Deze problemen zijn tot op heden nog lang niet bevredigend opgelost. Het is daarom uitermate wenselijk om een beter zicht te verkrijgen op het vraagstuk van in hoeverre micro- en macrobenaderingen kunnen worden gecombineerd.

Het 'Research Committee' *Sociology of Education* van de *International Sociological Association (ISA)* heeft het plan opgevat om zijn in 1985 te organiseren tweejaarlijkse conferentie te wijden aan het verband tussen micro- en macrobenaderingen in de onderwijssociologie. Deze conferentie, die van 15 tot 17 april 1985 te Tel-Aviv (Israël) plaatsvond, stond onder leiding van Magaret S. Archer en Abraham Yogev. Als leidraad gold de probleemstelling of in de onderwijssociologie micro- en macrobenaderingen in theoretisch en methodisch opzicht kunnen worden geïntegreerd òf dat men in de onderwijssociologie zal moeten berusten in het bestaan van afzonderlijke macro- en microbenaderingen.

2 *Relevante vragen*

In het algemeen zijn voor het beantwoorden van een dergelijke probleemstelling de volgende vragen relevant:

a. Wat betekenen in dit verband de termen '*micro*' en '*macro*'? Gaat het daarbij uitsluitend om het individu en de samenleving als geheel (wat dat ook moge zijn) in absolute zin, of is hier sprake van een spraakgebruik om de relatie tussen eenheden met verschil in schaalgrootte aan te duiden?
b. Wat zijn micro- en macro*benaderingen*? Gaat het hier om algemene opvattingen over welke sociale eenheden als micro- of macro-eenheid functioneren, op welk ni-

veau de nadruk komt te liggen, en welke kenmerken van deze niveaus met elkaar samenhangen?

c. Hoe dient men een '*verband*' tussen micro- en macrobenaderingen op te vatten in een concreet onderzoek en hoe kan een dergelijk verband worden vastgesteld?

d. Welke onderwijssociologische *theorieën* over verbanden tussen micro- en macrobenaderingen zijn er voorhanden?

Deze vragen werden behandeld in een inleiding op de conferentie door Margaret Archer over de mogelijkheden om micro- en macrobenaderingen in de onderwijssociologie te combineren en twee 'invited papers' van S. Eisenstadt en M. Levin. De overige 31 papers werden gepresenteerd in zeven secties. Deze gingen over de thema's: de leerstof, de wijze waarop leerlingen op de maatschappij worden voorbereid (socialisatie), onderwijspolitiek, methoden van onderzoek, cultuuroverdracht door het onderwijs, onderwijsinstellingen en nationale onderwijssytemen.

3 *De micro/macro-combinatie paradox*

Margaret Archer behandelde in haar inleiding op de conferentie het bekende probleem van schaalgrootte ('problem of scope'), het probleem dat in de sociologie theoretische benaderingen betrekking hebben op verschillende sociale niveaus. Wagner (*American Sociological Review*, 1953) heeft ruim twintig jaar geleden al gewezen op de 'fallacy of displaced scope', die optreedt wanneer een macro-theorie ten onrechte wordt gebruikt voor de verklaring van gedrag van individuen, en omgekeerd, wanneer een micro-theorie ten onrechte wordt toegepast op algemeen-maatschappelijke verschijnselen.

In haar inleiding, getiteld 'The displacement of scope in sociology of education', onderzocht Archer de houdbaarheid van de stelling dat de kloof tussen micro- en macrobenaderingen niet overbrugd zal kunnen worden (dualisme) en van de stelling dat beide benaderingen zonder meer zullen kunnen worden geïntegreerd (unitarisme). De stelling van het *dualisme* bleek niet houdbaar wanneer men ervan uitgaat dat de diverse verschijnselen in de samenleving, op welk niveau zij zich ook bevinden, op één of andere manier met elkaar in verband staan; van sociologische theorieën kan worden verwacht dat juist dit verband tot uitdrukking wordt gebracht. De stelling van het *unitarisme* bleek evenmin houdbaar omdat daarin aan relatieve zelfstandigheid van sociale niveaus geen recht wordt gedaan. Archer noemt deze fout van veronachtzaming van niveaus de 'fallacy of suppression of scope'. Cumulatie van kennis is in dit geval onmogelijk omdat deze soort theorieën zonder niveau-specificatie tegenstrijdige resultaten zullen opleveren.

De andere variant van de unificatiestelling is de 'structurering'-opvatting van Giddens, waarbij wordt aangenomen dat sociale niveaus elkaar wederzijds constitueren. De hechtheid van de relatie tussen sociale niveaus kan worden vergeleken met de verhouding tussen een ruiter en zijn paard. In deze opvatting zullen niveau-specifieke verschijnselen evenmin kunnen worden opgespoord. Ook hier geldt het bezwaar dat er voor de sociale niveaus te weinig zelfstandigheid overblijft.

Het probleem van het combineren van micro- en macrobenaderingen kan, aldus Archer, worden opgelost door gedrag op microniveau te beschouwen onder de *macro-voorwaarden* waaronder het tot stand is gekomen. Deze oplossing, door Archer 'morphogenesis'-benadering genoemd, gaat ervan uit dat het macroniveau de voorwaarden biedt voor het gedrag van individuen op microniveau. In het algemeen geldt dat deze nog nader aan te duiden macro-voorwaarden aan micro-processen mogelijkheden bieden: en daaraan tegelijkertijd beperkingen opleggen.

De oplossing van Archer van het probleem is even verrassend eenvoudig als plausibel. Daarin wordt aan zowel het dualisme als het unitarisme recht gedaan. In de morphogenesis-benadering wordt rekening gehouden met de relatieve zelfstandigheid van de verschillende sociale niveaus en daarmee met niveau-specificiteit van de onderwijssociologische benaderingen zoals die in de dualisme-stelling tot uitdrukking komt. Dit betekent dat bij het definiëren van de concepten die worden gehanteerd binnen deze benaderingen dient te worden aangegeven op welk niveau de concepten betrekking hebben. Bovendien wordt in de oplossing van de

morphogenesis een mogelijkheid aangegeven over hoe een verband tussen micro- en macrobenaderingen kan worden gelegd, zoals de unitarisme-stelling voorstaat.

Hoewel Archers opvatting een adequate oplossing van het gestelde probleem vormt, is de morphogenesis-stelling nog te algemeen om te kunnen worden toegepast. Met name zal zich bij de toepassing van die stelling het probleem voordoen, hoe de betrokken micro- en het macroniveaus exact aan te geven en hoe de begrippen ter aanduiding van de micro- en macrocondities te specificeren. Als de macroprocessen onder verschillende macrocondities anders verlopen, zal aannemelijk moeten worden gemaakt in hoeverre de verschillen in processen samenhangen met de verschillen in condities. Dit betekent dat er een apart begrippenapparaat nodig is voor de beschrijving van de geconditioneerde processen, waarin tegelijkertijd het micro- en macroniveau aan de orde komt.

Ondanks deze theoretische problemen en methodologische vraagstukken is het de verdienste van de door Archer voorgestelde morphogenesis-stelling, dat er een algemeen model voorhanden is gekomen voor het combineren van micro- en macrobenaderingen in de onderwijssociologie. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de door haar aangegeven oplossing een belangrijk thema van de conferentie is geweest.

4 *De bijdragen*

Het is onmogelijk om hier alle gepresenteerde papers samen te vatten. We volstaan hier met het noemen van enkele opvallende lezingen.

Zo was er een uiteenzetting van De Swaan (Nederland) over het curriculum in het lager onderwijs van een land als weerspiegeling van de nationale communicatiestructuur. In zijn bijdrage, die historisch-vergelijkend van aard was, werd een schildering gegeven van het verband tussen het leerpakket van de lagere school (het microniveau) en de eisen die effectieve communicatie tussen verschillend georiënteerde bevolkingsgroepen (het macroniveau) stelt.

Kabane en Rapoport (Israël) lanceerden het begrip 'moratorium' als vrijplaats waarin jeugdigen ongestraft kunnen experimenteren met de naleving van algemeen geldende sociale normen. Een moratorium-situatie is veelal een overgangssituatie, waarin jeugdigen gedurende bepaalde tijd 'buiten de maatschappij' zijn geplaatst. Een moratorium wordt opgevat als een intermediair niveau tussen het macroniveau van 'de' maatschappij en het microniveau van het individu.

Meyers (Nederland) en Morgenstern de Finkel (Spanje) presenteerden materiaal ter ondersteuning van de theorieën van Marx en Gramski over de reproduktie van bestaande maatschappelijke tegenstellingen door het onderwijs. Daarentegen wezen Bien (Israël) en Eisenstadt (Israël) op het onderwijs als mechanisme voor verandering van de samenleving. Hun studies waren overwegend vergelijkend van aard. De functie van het onderwijs als deelsysteem van een samenleving (het microniveau) aan de totale samenleving (het macroniveau) stond hierbij centraal.

Kleyer (Nederland) gaf een verslag van een oraal-historische studie over de leefwereld van leerlingen en hun onderwijzers in een kleine stad in de periode tussen de twee wereldoorlogen. De nadruk kwam hier te liggen op de afhankelijkheid van de kennisoverdracht (het microniveau) van het 'milieu locale' (het macroniveau).

Willms (Schotland) deed verslag van een onderzoek onder 450 (!) scholen naar kenmerken die van invloed zijn op het effect van achtergrondkenmerken op het studiesucces van de leerlingen. De schoolkenmerken zijn de ouderdom van de scholen en signatuur. De afhankelijkheid van individuele processen die leiden tot studiesucces van de genoemde voorwaarden van de scholen werd aldus door hem vastgesteld.

Tot slot: Resh (Israël) deed een uitstekend verslag over een kwantitatief onderzoek over verschillen in schoolloopbanen van leerlingen in het voortgezet onderwijs in openbare en religieuze scholen in Israël. De verschillen in de schoolloopbaanmodellen (het microniveau) werden gerelateerd aan de algemene kenmerken van openbare en religieuze scholen (het macroniveau).

5 *Nabeschouwing*

In hoeverre heeft de conferentie aan haar doel beantwoord? Hoewel deze als geheel

geslaagd mag worden genoemd, kunnen daarbij wel een paar kanttekeningen worden geplaatst. Laten we daarvoor de eerder gestelde vragen de revue laten passeren.

a. Het begrippenpaar '*micro* en '*macro*' heeft betrekking op paren van sociale niveaus, die op wisselende plaatsen op het gehele micro-macro-spectrum kunnen zijn gelegen en zich daarmee relatief ten opzichte van elkaar verhouden. Het niveau dat het dichtst bij het micro-uiteinde van het spectrum ligt heet 'microniveau', en het niveau dat het dichtst bij het macro-uiteinde ligt 'macroniveau'. Het microniveau 'behoort tot' het macroniveau, het is dan ook kleiner dan het macroniveau. Met andere woorden: 'het' microniveau is niet noodzakelijk het individu en 'het' macroniveau is niet noodzakelijk de samenleving als geheel.

b. De vraag wat micro- en macro*benaderingen* zijn, is tijdens de conferentie niet behandeld. Dat is jammer omdat theorieën over relaties tussen kenmerken van een niveau in veel gevallen werden gelijkgesteld met het onderscheid in niveaus zelf. De theorie waarop het aanbrengen van een onderscheid in diverse niveaus is gebaseerd, ziet er anders uit dan een theorie die aangeeft welke verschijnselen op die niveaus thuishoren, en zeker anders dan een theorie over het opstellen van uitspraken over samenhangen tussen die verschijnselen. Het aanbrengen van dit onderscheid in soorten theoretische benaderingen is noodzakelijk voor het beantwoorden van de vraag naar de mogelijkheden van integratie van micro- en macrobenaderingen.

c. Over het *verband* tussen micro- en macrobenaderingen bleken er dan ook diverse zienswijzen te bestaan. De zienswijzen splitsten zich hier langs diverse breuklijnen. Een eerste onderscheid betreft de aard van de gehanteerde interpretatiemodellen. De meeste deelnemers vatten het verband tussen micro- en macrobenaderingen op als een direct effect van een kenmerk van macroniveau op een kenmerk van microniveau. Aldus reduceerde men het gestelde methodologische integratieprobleem tot het technische vraagstuk van het schatten van de parameters van een model op individueel analyseniveau (waarbij de macrokenmerken als contextuele variabelen voorkomen). Een dergelijk onderzoek, dat overigens zozeer klakkeloos in gebruik is geraakt dat men wel schamper spreekt over een 'minor sociological industry', is gedoemd oninterpreteerbare resultaten op te leveren zolang het over simpele relaties tussen kenmerken gaat. Theoretisch vruchtbaar multiniveau-onderzoek zal zich bezig dienen te houden met meer complexe relaties, zoals die waarin macrovoorwaarden voor microprocessen voorkomen. Dit komt overeen met de zienswijze die werd verwoord door Archer, geïllustreerd door bijvoorbeeld de onderzoeken van Resh en Willms. Het tweede onderscheid in zienswijzen over het verband tussen micro- en macrobenaderingen betreft de manier waarop blijkbaar onderzoek wordt gedaan: kwalitatief/interpreterend onderzoek en kwantitatief onderzoek. Bij het kwalitatief/interpreterend onderzoek wordt getracht de relatie tussen de (macro-)omgeving en een (micro)-verschijnsel zo nauwkeurig en zo specifiek mogelijk te beschrijven en de afhankelijkheid tussen beide niveaus inzichtelijk te maken. In het kwantitatieve onderzoek tracht men algemene relaties tussen zeer speciale kenmerken van diverse uiteenlopende micro- en macroniveaus vast te stellen met gebruikmaking van statistische rekenprocedures.

d. *Voorbeelden* van te integreren, onderling uiteenlopende micro- en macrobenaderingen van één en hetzelfde verschijnsel werden tijdens de conferentie niet gegeven. Wél kwamen tijdens de conferentie beide soorten theorieën aan de orde, maar voor verschillende verschijnselen, waardoor confrontatie onmogelijk werd. Hoe veelbelovend het morphogenesis-voorstel voor de integratie van micro- en macrobenaderingen ook is, door afwezigheid van een uitgewerkt voorbeeld bleef deze tezeer een geraamte zonder vlees en bloed. De meeste deelnemers richtten zich meer op de vraag hoe meerdere niveaus in een onderzoek te combineren, dan op het probleem hoe daarover een adequate theorie te formuleren.

Samenvattend: De conferentie heeft de noodzaak duidelijk gemaakt van een zorgvuldige begripsvorming inzake multiniveau-onderzoek op het gebied van de onderwijssociologie. Het is zeker de moeite waard om de voorgestelde procedures verder uit te werken. Gezien het belang van de probleemstelling voor het onderwijssociologisch onderzoek, zal men het verslag van de conferentie met belangstelling tegemoet kunnen zien. Dit zal verschijnen in *Review of Sociology*.

P. van den Eeden
(Vrije Universiteit, Amsterdam)

Boekbespreking

Vedder, P.H., *Cooperative Learning*. A study on processes and effects of cooperation between primary school children. SVO-IDOK, Den Haag, 1985, (pp. 135).

Het onderzoek naar samenwerkingsprocessen en -effecten in het onderwijsleerproces mag zich de laatste jaren verheugen in een toenemende onderzoeksbelangstelling. Een voorbeeld daarvan is het werk van Vedder. In zijn in het Engels geschreven dissertatie doet hij verslag van een onderzoek naar effecten en processen van samenwerken bij leerlingen in de vierde klas van het lager onderwijs. De studie is helder van opzet, leesbaar en voor een proefschrift in de sociale wetenschappen uitzonderlijk bondig. Het is te hopen dat de Engelse taal geen belemmering vormt voor docenten, want voor hen is dit boek ook van betekenis.

Het onderzoek is gericht op de exploratie van een viertal doelen:

a. nagaan of samenwerken werkelijk leidt tot meer intensief leren;
b. nagaan of samenwerkend leren een faciliterende functie heeft t.a.v. het leren reflecteren (bevorderen van meta-cognities);
c. onderzoeken wat de generaliserende waarde van de reflectievaardigheid is;
d. nagaan wat de effecten zijn van groepssamenstelling op leerprestaties.

De opzet van het boek is als volgt. Na een beschrijving van de stand van zaken t.a.v. onderzoek naar coöperatief leren hoofdzakelijk van Robert Slavin van de Johns Hopkins University van Baltimore (USA), komt Vedder tot de conclusie dat deze er niet in geslaagd is aan te tonen wat de waarde en effecten zijn van bepaalde samenwerkingsstrategieën. Zijn grootste verwijt is dat de meeste experimenten niet valide en niet betrouwbaar zijn, terwijl er tevens een duidelijke theoretische basis ontbreekt (pag 14).

In hoofdstuk 2 en 3 probeert Vedder de geconstateerde tekorten tegen te gaan door een eigen theoretische analyse te geven van het leren als een sociaal proces, dat in hoge mate wordt gereguleerd door anderen i.c. de leerkracht en de overige leerlingen. In dat proces spelen z.i. leerinhouden (begrippen, betekenissen, waarden en normen) een grote rol, vanwege hun sociaal karakter en oorsprong in de culturele gemeenschap. Onderwijzen is in dit verband het reproduceren van de gemeenschap(scultuur) en de selectie van leerinhouden is daarom voorwerp van zgn. 'publieke kriteria' en sociale verwachtingen (pag. 33 e.v.). De leerkracht treedt op als representant van die kriteria. Na deze cultuurhistorische bekentenis poneert Vedder een leermodel dat een drietal componenten omvat: de kenmerken van de leerling, leeractiviteiten en de onderwijsleersituatie, opgevat als een regulerend systeem voor leerprocessen.

Vervolgens behandelt hij Gal'perins leertheorie en zijn kritiek daarop. Deze komt kortweg neer op het ontbreken van een expliciete beloningsstructuur, het verwaarlozen van de rol van motieven en van de aanwezige kennis en vaardigheden bij leerlingen voor de verwerving van nieuwe begrippen.

Hoofdstuk 3 is belangrijk, omdat hier verschillende andere theoretische aspecten van het leren als sociaal proces aan de orde worden gesteld, zoals de rol van metacognities (reflectievaardigheid), onderzoeksgegevens rondom de theorie van het socio-cognitief conflict (Doise) en de condities waaraan coöperatief leren moet voldoen. Geen uitvoerige uitputtende analyses, maar een zorgvuldige analyse van enkele belangrijk geachte studies van recente datum. De auteur gebruikt dit hoofdstuk om te laten zien hoe belangrijk planningsvaardigheden zijn voor leerlingen om gemeenschappelijk een taak op te lossen, te controleren en te evalueren (pag. 41). Voorts wijst hij op twee factoren die van betekenis zijn in het kader van zijn regulatiemodel, nl. het inspelen op het probleemoplosproces van de ander en het gebruik van leerinhouden. De hoofdstukken 2 en 3 dienen tevens als bouwstenen voor de ontwikkeling van leergangen die als experimenteel materiaal worden gebruikt in de onderzoekssituatie.

Hoofdstuk 4 biedt een compacte omschrijving van twee versies van de leergang 'oppervlakteberekening'. De eerste versie is een coöperatieve met als specifiek doel leren samenwerken, opdat *meer* problemen correct opgelost worden en *beter* nagedacht wordt over probleemoplosstrategieën dan in de tweede (individuele) versie. De beide versies bevatten 11 lessen, waarin twee verschillende oplosmethoden worden aangeboden: één waarbij een opvulstrategie en één waarbij rechthoekige driehoeken worden toegepast voor het meten van oppervlakte. De instructies zijn ingericht volgens de methode Gal'perin. Motivatietheoretische gezichtspunten zijn vertaald in aanwijzingen voor de leerkracht, waardoor het geleerde met succes kan worden toegepast. Een drietal try-outs heeft plaatsgevonden om de leergang te verbeteren en om na te gaan of hij wordt gebruikt conform de bedoelingen van de ontwikkelaars/aanpassers.

Voor het meten van effecten van de hierboven

beschreven leergangen en groepsprocessen (hoofdstuk 5) worden drie instrumenten gebruikt, nl. een rekenvaardigheids-, een meetkunde- en een zogenaamde reflectietest. Het lag in de bedoeling ook een test voor referentiële communicatie te ontwikkelen, maar dit bleek niet mogelijk. Dat is te betreuren, omdat deze communicatie nu juist de kern van het samenwerken is. De rekenvaardigheidstest wordt gebruikt voor toewijzing van leerlingen aan de coöperatieve conditie. Alle tests bleken betrouwbaar en redelijk valide te zijn.

Hoofdstuk 6 biedt een beschrijving van de onderzoeksopzet en de resultaten van het onderzoek dat is uitgevoerd op 15 scholen. In totaal namen 323 vierde klas leerlingen deel. Er waren drie condities: een coöperatieve, een individuele en een normale controleconditie.

De leerlingen waren afkomstig uit stadsscholen, plattelandsscholen en van voorsteden. Andere kenmerken van leerlingen dan de testgegevens zijn niet bekend.

Voorafgaand aan het experiment – een pretest-posttest control groep design – werden de drie eerder genoemde testen afgenomen. Na het onderwijsprogramma van vier weken werden versie 2 van de meetkunde – en versie 2 van de reflectietest afgenomen. Om beklijvingseffecten te kunnen meten werd nog weer drie weken later een versie van beide testen afgenomen, zodat er telkens drie meetmomenten zijn voor elke conditie. De testen werden afgenomen in dezelfde volgorde en binnen hetzelfde tijdsinterval.

Het is overigens niet duidelijk welk rekenprogramma op de betreffende scholen liep en of dit interfereerde met het experimentele programma. Vanwege logistieke redenen kon het experiment niet voor alle deelnemende klassen tegelijkertijd worden uitgevoerd. Daarom is besloten om telkens twee klassen in een tweemaandelijkse periode te behandelen. Op deze wijze werden vier perioden van twee maanden gespreid over heel 1984. De vraag is of daardoor geen rijpings- of andere effecten tussentijds zijn opgetreden.

Op basis van de testscores werden de leerlingen gegroepeerd in *paren*. De top 25% van elke jaarklas werd gecombineerd met de 25% leerlingen met slechte of zwakke scores. Deze paren vormden de heterogene conditie. De overige leerlingen vormden paarsgewijze de homogene conditie binnen de coöperatieve setting. Helaas zijn de data van de leerlingen niet gegeven in deze publikatie, zodat niet bekend is hoe sterk de scores tussen en binnen klassen verschillen. Nu speelt de relatieve positie van een leerling een grote rol bij het toewijzen, en de vraag is of daardoor niet bepaalde referentieprocessen zijn opgetreden, tussen de zwakke en de (zeer) goede leerlingen. Overigens kan ook gevraagd worden waarom juist deze test als allocatiemiddel is toegepast, te meer daar uit de intercorrelaties blijkt dat de relatie tussen reken- en meetkundevaardigheid laag is (pag. 71). De praktische overwegingen (pag. 61) voor acceptatie van groepssamenstellingen door leerkracht en leerling zijn niet overtuigend.

De invoering van beide versies oppervlakteberekening is bekeken op de mate van getrouwheid d.m.v. een drietal instrumenten: verbale rapportages en checklists en vragenlijsten in te vullen door leerkrachten. De gebruikte instrumenten roepen vragen op omtrent betrouwbaarheid. De verbale beschrijvingen van het klasseklimaat zijn nogal klinisch van aard en nauwelijks gestandaardiseerd. De checklist hadden tot doel de aard van de hulp vast te leggen (leerkracht of leerling) over 7 categorieën. De vragenlijsten beoogden de voorbereiding en uitvoering van de leergangen te beschrijven. In beide gevallen moesten leerkrachten (of hun vervangers) de instrumenten na afloop van een les invullen. Het vastleggen van interactiepatronen bij groepjes leerlingen en tussen leerlingen en leerkrachten is niet alleen moeilijk voor externe waarnemers, maar vooral problematisch wanneer leerkrachten dit zelf moeten doen. Dat blijkt ook uit de checklistgegevens in tabel 6 (pag. 79). Van de 8 leerkrachten in de coöperatieve conditie vullen er b.v. twee de checklist niet of nauwelijks bruikbaar in. Ditzelfde geldt voor de individuele conditie. De wijze van scoring over de verschillende categorieën (aard van de hulp) roept vraagtekens op. Volgens Vedder werken de instructies voor coöperatief gedrag (pag. 81). Maar er is geen norm voor het niveau waarop gedragingen kunnen worden getoetst. Op grond van de scores is echter vast te stellen dat van de 8 leerkrachten er 3 aandacht besteden aan instructie voor coöperatief gedrag. Van deze leerkrachten is er echter één die 63% van de scores voor zijn rekening neemt. Op analoge wijze kan men meer categorieën analyseren. Ik meen dat de wijze van invullen door de leerkrachten niet op betrouwbare wijze gebeurd is en ook nauwelijks kan. Daarom zegt de tabel op zich niet zoveel. Bovendien is het jammer dat er een aantal storende telfouten is opgenomen. Of de programma's adequaat zijn ingevoerd, zoals op pag. 82 wordt gesteld, kan niet onderschreven worden zolang de criteria voor gebruik niet vooraf zijn bepaald. Aan de hand van de checklists en de vragenlijst zijn beperkte indrukken verkregen. De vraag is waarom geen directe observaties zijn verricht in de klas, waardoor op een meer betrouwbare wijze gegevens verzameld hadden kunnen worden.

Waar het de leerlingeffecten betreft kan worden vastgesteld dat de coöperatieve conditie minder problemen oplost dan de individuele conditie. Samenwerken kost meer tijd, zo is de verklaring. De oplossingsstrategieën worden in dezelfde mate gebruikt. De coöperatieve conditie lost echter niet *meer* problemen correct op en maakt ook niet minder fouten dan de individuele conditie. (Overigens

is niet bekend hoe lang de lessen hebben geduurd en welk deel van de tijd besteed is aan klassikale instructie, aan het werken in paren, aan overige activiteiten en aan evaluatie en feedback.)

De algemene conclusie is dat coöperatief leren zoals gestructureerd in dit experimentele curriculum en bij deze wijze van groeperen in vergelijking met de individuele conditie en de controle groep niet significant beter scoort. Wel is er één duidelijk leereffect bespeurbaar op de meetkundige test (wat ook het doel van de leergang is) nl. het onderdeel beschrijven. Op grond van deze teleurstellende conclusie zoekt Vedder naar verklaringen. Hij zoekt het vooral in het samenwerkingsproces van leerlingen dat hij als niet effectief kwalificeert. Om een beeld te krijgen van dat samenwerkingsproces verricht hij een tweetal processtudies (hoofdstuk 7). Uit de eerste studie blijkt dat leerlingen meer voor zichzelf werken dan reguleren. In de tweede processtudie wordt m.n. het reguleren onder de loupe genomen, homogene en heterogene groepen worden in hun processen geanalyseerd in het gebruik van de oplossingsstrategieën.

De resultaten zijn in het licht van het voorgaande wellicht nog negatiever dan verwacht: ze helpen elkaar niet iedere keer wanneer zij problemen hebben. Ze spelen niet in op het proces van probleemoplossen en kunnen nauwelijks uitleggen hoe het probleem opgelost moet worden. De processtudies zijn in dit opzicht echte eye-openers. Zij laten zien dat leerlingen een proces van gissen een missen volgen, nauwelijks naar elkaar luisteren, geen gebruik maken van de standaardoplosprocedures en overeenstemming betuigen ook als het antwoord fout is. Volgens Vedder kunnen de tegenvallende resultaten verklaard worden vanuit de motievenstructuur. Leerlingen blijken eerder gericht te zijn op het goede antwoord dan op het vinden van de juiste oplossingsweg. Bovendien vindt hij dat het programma en de leerkrachten teveel ruimte lieten voor het volgen van ingeroeste studiegewoonte; het leren van reflectievaardigheden trad daardoor niet op. Verder wijst de auteur erop dat de leerlingen slordig bleken te werken en onleesbaar schreven. De combinatie van slordigheid en zorgvuldig uitleggen hoe een probleem moet worden opgelost blijkt teveel van het goede.

Ik meen dat naast de genoemde factoren de invoering van de leergang bij de leerkrachten en de leerlingen wellicht zorgvuldiger begeleid had moeten worden. De controle op de invoering via de gebruikte instrumenten is mijns inziens zwak geweest. Op de tweede plaats heeft de wijze van groeperen parten gespeeld. Groepen zijn niet gevormd op grond van absolute criteria en wat voor homogeen door moet gaan blijkt even heterogeen te zijn als de heterogene groep. Daardoor blijkt het moeilijk effecten vast te kunnen stellen.
Wellicht heeft het domein van de oppervlakteberekening ook een rol gespeeld. Had het voldoende motiverende waarde? Het zijn problemen van een tamelijk gesloten type en de oplossingswegen waren beperkt tot twee. Wellicht heeft ook een rol gespeeld het feit dat leerlingen toegewezen zijn aan groepen op basis van één testscore die voor het feitelijk leerproces niet zo relevant bleek. Er zou gematched kunnen worden op verschillende karakteristieken (milieukenmerk, sekse, prestatieniveau, sociometrische score, reflectievaardigheid).

Is Vedder erin geslaagd zijn vier eerder genoemde doelen te realiseren? Hij heeft met grote inzet en precisie getracht de doelen te vertalen in een onderzoeksopzet in instrumenten, en de uitvoering daarvan, maar geen van de doelen, beter is te spreken van hypothesen, heeft hij echter kunnen staven. Is samenwerken daarmee tot een fictie geworden? Ik denk van niet. Leren samenwerken vergt meer tijd en training. Vedder had er beter aan gedaan, zoals hij zelf ook vaststelt, eerst processtudies te verrichten, waardoor hij beter zicht had gekregen op de karakteristieken van de taak, de wijze van probleemoplossen en de referentieprocessen van leerlingen. Wellicht had hij systematisch kunnen variëren met homogene en heterogene groepen om te zien wat het effect is van het combineren van leerlingen met extreme prestatiescores en van leerlingen met betrekkelijk homogene prestatiescores.

Probleemoplossen is een belangrijke basisvaardigheid voor elke leerling. Vedders onderzoek kan beschouwd worden als een kritisch, maar vruchtbaar vertrekpunt voor verdere procesproduktstudies op dit terrein.

W.J. Nijhof

J.J.H. Dekker, *Straffen, redden en opvoeden: het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914, met bijzondere aandacht voor 'Nederlandsch Mettray'* Van Gorcum, Assen, 1985, IX en 539 blz., lit.opg. tabellen, register, prijs *f* 72,50 (tevens proefschrift Utrecht, met samenvatting in het Engels en Frans), ISBN 90 232 2177 X.

Het boek bestaat uit twee delen. Deel I stelt het ontstaan en de ontwikkeling van de pedagogische residentiële instellingen in West-Europa aan de orde, daarna in hoofdstuk 2 de ontwikkelingen in Nederland. Er is een onderverdeling van het tijdvak 1814-1914 gemaakt in vijf periodes voor West-Europa, in vier periodes voor Nederland. Per periode wordt na een inleiding ingegaan op de denkbeelden en op de interventies in de praktijk.

In deel II wordt een uitvoerige beschrijving gegeven van 'Nederlansch Mettray'. Achtereenvolgens komen aan de orde: het opvoedingsgesticht 'Nederlandsch Mettray' tussen 1851 en 1914, de (her)opvoeding en de (her)opvoeders, 'de jongens van Mettray'.

In de slotbeschouwingen wordt ingegaan op de relatie tussen de ontwikkelingen in de wereld van de heropvoeding in West-Europa, Nederland en op 'Nederlands Mettray'.

De beschrijving en interpretatie zijn gebaseerd op gedrukt bronnenmateriaal, aangevuld met gegevens uit de literatuur, en op een onderzoek in de archieven van 'Nederlands Mettray'. Op die manier is een gigantische hoeveelheid gegevens verzameld, die uitstekend zijn geordend, beschreven en geïnterpreteerd. Helaas wordt dit ontsierd door het grote aantal spelfouten: in de bijgevoegde lijst van 'corrigenda' is slechts de helft van deze fouten gecorrigeerd.

Het belangwekkende van dit boek is, dat niet alleen een uitvoerige en gedegen beschrijving wordt gegeven van een wereldberoemd Nederlands heropvoedingsinstituut, maar dat tevens dit instituut wordt geplaatst in het bredere kader van nationale en internationale ontwikkelingen. Aan de hand van een aantal verklaringsmogelijkheden in de literatuur wordt getracht een antwoord te geven op de vraag naar het 'waarom' van het ontstaan en de expansie van de (her)opvoedingsinstituten. Gewezen wordt op de betekenis van de economische ontwikkeling, op de ontwikkeling van denkbeelden bij de maatschappelijke elites m.b.t. individuele vorming, sociale orde, het creëren van een arbeidspotentieel en het redden van kinderen, op de politiek van de wetgeving, op het emancipatieproces (in Nederland) van katholieken en orthodoxprotestanten, op de betekenis van (o.a. de Napoleontische) oorlogen, op de betekenis van de 'wereld van de kinderbescherming' (vooral na 1900). Interessant is ook de beschouwing die gewijd wordt aan de relatie tussen vraag en aanbod.

Toch is er ook een aantal kritische opmerkingen te maken. Ik zal mij beperken tot een tweetal.

Ten eerste valt op, dat er geen aandacht is geschonken aan het feit, dat de ontwikkeling van de (her)opvoedingsinstituten een onderdeel is van een veel bredere ontwikkeling van instituten in de 19e eeuw: de ziekenhuizen, de psychiatrische instituten en de instituten voor geestelijk en lichamelijk gehandicapten. Het instituutdenken en de instituutspraktijk waren typisch produkten van de 19de eeuw, een 'modern' vervolg op de 'grote opsluiting' uit de periode van 1450-1750. Bovendien ontwikkelt 'het instituut' zich in de 19de eeuw nog sterker in de 'jonge' Verenigde Staten. Een voldoende verklaring voor deze 'erfenis van de 19de eeuw' is er nog niet en wordt helaas bij Dekker zelfs niet ter sprake gebracht. De waarde van zijn verklaringen voor de ontwikkeling van (her)opvoedingsinstituten wordt hiermee beperkt.

Een tweede opmerking betreft de opvatting van Dekker, dat de praktijk van de (her)opvoedingsinstituten in sterke mate heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de orthopedagogiek. De orthopedagogiek heeft weliswaar veel te danken aan deze praktijk, maar meer nog aan de residentiële praktijk in de zorg voor zintuigelijk, motorisch en geestelijk gehandicapten, en aan de praktijk van het speciaal onderwijs m.n. in de Duitse landen. Lang voor L. von Strümpell, schreven de Duitse pioniers van de zwakzinnigenzorg, Georgens en Deinhardt, het eerste handboek (in twee delen, 1861 en 1863) van de orthopedagogiek. Dekker heeft zich in de geschiedenis van de orthopedagogiek te weinig en/of te eenzijdig georiënteerd. Het werk van Van Koetsveld is hem kennelijk ook ontgaan. Dit verklaart wellicht zijn wat eenzijdige kijk op de orthopedagogiek.

Ondanks de vermelde tekorten en schoonheidsfouten kan ik dit boek aanbevelen als een waardevolle bijdrage aan de historische orthopedagogiek.

A. van Gennep

G. Extra en T. Vallen (Eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language, (Studies on Language Acquisition; 1)*, Dordrecht, Foris, 1985, 266 pag., *f* 65,—, ISBN 90 6765 114 1.

De serie Studies on Language Acquisition (SOLA), waarvan dit deel één is, staat onder redactie van Extra (Tilburg), Van der Geest (Groningen) en Jordens (Nijmegen).

Als belangrijkste doel van de serie wordt genoemd: internationale aandacht vestigen op het onderzoek rond taalverwerving in Nederland. Vandaar wellicht het kwaliteitswaarmerk 'High quality dissertation and other individual works will be considered for publication, and also collections of papers from international workshops and conferences'. Deel één van de serie valt in de laatste categorie.

Van de elf artikelen zijn er tien in een 'earlier version' gepresenteerd op het 'Seventh world Congress of Applied Linguistics in Brussels, Belgium, from 5 – 10 August 1984'. Het elfde artikel valt in de categorie 'overig'. De schrijvers, Verhoeven en Vermeer, hebben elk een ander verhaal in Brussel gehouden. Van tenminste één onderzoek (Korrie van Helvert) is een nog latere versie verschenen in de vorm van een dissertatie (K.H.T.).

Naast de inleiding van de redacteuren van dit deel (Extra en Vallen) zijn zes artikelen afkomstig

van medewerkers van de K.H. Tilburg. De overige schrijvers zijn werkzaam bij K.U. Nijmegen, R.U. Groningen, R.U. Utrecht, Universiteit van Gent en het Cito te Arnhem.

Er is gezien de 'afkomst' van de artikelen geen andere gemene deler te onderkennen dan in de titel is aangegeven. Een voordeel van een dergelijke verzameling is het afwisselende karakter van doelstelling, opzet, gebruikte methoden en de verslaglegging. Een nadeel is dat er ten aanzien van de 'situatie in Nederland', de 'keuze van de doelgroep' en soms ook 'verwijzingen naar literatuur' nogal eens herhalingen zijn.

In hun inleiding geven Extra en Vallen een overzicht van de samenstelling en omvang van de 'minderheden' in Nederland, in het onderwijs (basisonderwijs) en de prognoses voor 1990. Zij waarschuwen voor een toenemende trend bij dit soort onderzoek (van minderheden) voor de kort lopende 'ad hoc' projecten, al dan niet gevraagd en/of bedoeld als beleidsondersteunende informatie. Dit soort onderzoek levert niet of nauwelijks een bijdrage aan de theorievorming, terwijl vaak ook een theorie als uitgangspunt ontbreekt. Zij achten opvallend voor Nederland de geringe participatie van onderzoekers die tot een minderheidsgroep behoren. Zij geven een overzicht van de onderzoeksgebieden die bij 'Taal en Minderheden' te onderscheiden zijn: Nederlands als tweede taal, minderheidstalen, taal en opleiding, taalattitudes, taal en media. Zij verwijzen daarbij telkens naar literatuur en/of literatuuroverzichten.

De artikelen in deze bundel hebben – uiteraard – alleen betrekking op het eerste gebied.

Het toch niet helemaal toevallige karakter van deze dwarsdoorsnede van lopend onderzoek in Nederland (hoe representatief het geheel is, laten de redacteuren aan de zelfwerkzaamheid van de lezer over), laat duidelijk zien dat er zowel wat betreft 'leeftijdsgroep' als wat betreft 'nationaliteit' duidelijke voorkeuren bestaan.

De meeste onderzoeken hebben betrekking op jonge kinderen.

Leeftijdsgroep	- 12 jaar	12 - 16 jaar	16 jaar
artikelnrs.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9*, 10, 11*	9* 11*	12

* heeft betrekking op beide groepen.

Voor wat betreft de nationaliteiten is Turks verreweg de grootste favoriet: slechts twee van de elf artikelen hebben geen Turkse leerlingen in de onderzoeksgroep (nrs. 5, 8). Op een gedeelde tweede plaats komen Surinamers en Marokkanen, met elk drie artikelen.

De waarschuwing voor het kortlopende onderzoek is niet (helemaal) van toepassing op de onderhavige studies: de helft is longitudinaal. De omvang van de onderzoeksgroep(en) verschilt nogal: van 4 tot meer dan 600.

Het is uiteraard in het bestek van deze bespreking niet doenlijk om de elf artikelen inhoudelijk tot hun recht te laten komen. Daarom zal ik mij hier beperken tot een aantal opmerkingen.

Verreweg de meeste artikelen laten zich goed lezen, zijn helder van betoogtrant. Over het geheel genomen kan gesteld worden dat met dit eerste deel aan de doelstelling van de serie beantwoord wordt.

Alle artikelen hebben betrekking op een 'onderzoek'. Als we als criterium aanhouden dat het de lezer op z'n minst duidelijk moet zijn wat er onderzocht is, waarom, en hoe en wat de uitkomsten zijn, dan is er één artikel (Spoelders e.a., nr. 5) dat gezien het 'kwaliteitsmerk' van de serie niet had mogen worden opgenomen. Er worden niet geëigende instrumenten gebruikt en zelfs vergelijkingen gemaakt met andere, onduidelijke en in ieder geval ongelijksoortige instrumenten.

Het artikel van Wijnstra (nr 10) over de verwijzingsproblematiek bij allochtone leerlingen naar vormen van speciaal onderwijs, zou je in deze bundel niet verwachten. Het is voor wat betreft onderwerp en opzet van een totaal andere orde.

Sommige auteurs (Verhoeven, nr 4, De Haan, nr 8, bijvoorbeeld) kaderen hun onderzoek heel nadrukkelijk in in bestaande literatuur. Dit soort artikelen èn die welke de opzet van het onderzoek helder beschrijven (bijvoorbeeld De Bot e.a., nr. 9), maken het boek zeer geschikt voor studenten.

Hoewel het boek over het geheel genomen positief te beoordelen is, is een aantal kanttekeningen te maken.

De redacteuren laten in hun inleiding de kans liggen een overzicht van het belangrijkste onderzoek op het gebied van tweede taal-verwerving te geven. Bovendien hadden ze – daar ze zelf aangeven dat het om 'latere versies' van de verhalen uit Brussel ging – de artikelen meer op één lijn kunnen brengen door tenminste onnodige herhalingen te verwijderen. Daarover waren toch afspraken te maken geweest.

Opvallend is dat de meeste onderzoekers gebruik maken van (meestal) zelf ontwikkelde tests, waarbij maar weinig onderzoekers de moeite nemen hun instrumenten dusdanig te bespreken dat voor de lezer duidelijk is dat de instrumenten valide en betrouwbaar zijn.

T. van der Linden

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
11e jaargang, nr. 4, 1986

Standpunten van de Gentse socialistische vrouwenbeweging ten aanzien van de gezinsopvoeding omstreeks de eeuwwisseling, door A. Struyf
Doelmatigheidsbeleving van leraren en schoolleiders basisschool, door A. van Greevenbroek
De invloed van sport op de persoonlijke competentie en sociale positie van geestelijk gehandicapten, door A. Vermeer
Welke moeilijkheden voor het leren lezen spruiten voort uit het alfabetisch karakter van onze taal? door W. de Weirdt
Kleuterleidsters over kleuters, door E. Wagenaar en E.M. Scholte

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25e jaargang, nr. 7/8, 1986

Orthopedagogiek en naturalistische evaluatie, door M.G.M. van den Dungen en H. Helmantel
Vroegtijdige onderkenning van ontwikkelingsstoornissen: een dialogisch proces, door A. van Gennep, E. Leemans en R. van Raalte
Hoe beoordeelt de leerkracht? De leerkracht beoordeeld, door J.C. van der Wolf
Minimal Brain Dysfunction en uithuisplaatsing, door P.C.M. Breed, F. Joosten en J.J. Hox
Bureaucraticisme vijand van speciaal onderwijs. Notities bij het afscheid van Sjoerd de Jong, door R. de Groot (red.)

Ontvangen boeken

Bakker, D.J., *Zijdelings.* Neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 31,50.
Bakker, J.C., *Docenten en leerlingen,* VU Boekhandel/Uitgeverij, Amsterdam, 1986 *f* 39,50.
Dijkstra S. & P. Span (red.), *Leerprocessen en instruktie* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 1), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 37,50.
Groot, A.D. de & F.L. Medendorp, *Term - begrip - theorie,* Boom, Meppel, 1986, *f* 49,—.
Hermans, H.J.M., *Het verdeelde gemoed.* Over de grondmotieven in ons dagelijks leven, Nelissen, Baarn, 1986, *f* 19,50.
Hoksbergen, R.A.C., F. Juffer, B.C. Waardenburg, *Adoptiefkinderen thuis en op school,* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 18,90.
Linden, W.J. van der (red.), *Moderne methoden van toetsenconstructie en -gebruik* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 3), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 37,50.
Meyer, C.J.W., S.J. Pijl, J. Rispens, *Beslissen over verwijzen en toelaten,* RION, Groningen/Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 29,40.
Nijhof, W.J. & E. Warries (red.), *De opbrengst van onderwijs en onderzoek* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 7), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 37,50.
Verhagen, B.W. & B.J. Wielenga (red.), *Media in het onderwijs* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 4), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 37,50.

Psychologencongres 1986

Op 6 en 7 november 1986 wordt in het Martinihalcentrum te Groningen het vierde Psychologencongres gehouden. Het congres wordt georganiseerd door het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) en de Stichting voor Wetenschappelijk Onderzoek in de Psychologie en Psychonomie (PSYCHON) in samenwerking met de subfaculteit Psychologie van de Rijksuniversiteit te Groningen. Doel van het congres is de interactie tussen de psychologische professie en de wetenschapsbeoefening te bevorderen.
Inlichtingen en inschrijvingen bij het Congressecretariaat, Mevr. A. Lammertink, NIP-bureau, Postbus 5362, 1007 AJ Amsterdam; tel.: 020-791526, toestel 28.

Van der Wolfs onderzoek naar schooluitval

Verslag van een secundaire analyse*

M. KALMIJN EN
P.G. SWANBORN
Sociologisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

De belangrijkste conclusie uit de dissertatie van Van der Wolf (1984) is dat leerlingen op scholen met een meer traditioneel onderwijsleerklimaat meer schoolsucces hebben dan leerlingen op progressieve scholen. De methodologische kritiek op zijn onderzoek heeft twijfel gezaaid over de geldigheid van die conclusie. In een heranalyse van Van der Wolfs data laten we zien dat de clusters met behulp waarvan Van der Wolf zijn belangrijkste hypothese bevestigde nauwelijks verschillen in onderwijsstijlkenmerken. Vervolgens analyseren we op schoolniveau. De partiële correlaties tussen de onderwijsstijl en sommige indicatoren van schoolsucces blijken significant. Dit resultaat kan worden gezien als een gedeeltelijke bevestiging van Van der Wolfs conclusie. Het is zeker geen sterke bevestiging gezien de ernstige tekortkomingen in de data.

1 *Inleiding*

In 1984 is de orthopedagoog Van der Wolf gepromoveerd op het proefschrift 'Schooluitval'. Hierin wordt verslag gedaan van een onderzoek naar de invloed van schoolinterne factoren op schooluitval. Als schooluitvalindicatoren beschouwt de auteur het percentage verwijzingen naar het buitengewoon onderwijs, het percentage doorstromers naar het LBO, LEAO en LAVO, het percentage doorstromers naar het MAVO, en het percentage zittenblijvers. Voor wat betreft de schoolinterne factoren legt de auteur de nadruk op de onderwijsstijl. Centraal in het onderzoek en in de publiciteit die het heeft gekregen, staat het ook door Van der Wolf niet verwachte resultaat dat er op scholen met een meer traditionele onderwijsstijl minder 'schooluitval' voorkomt dan op scholen met een meer progressieve of vernieuwende onderwijsstijl. Het onderzoek van Van der Wolf sluit aan op een halverwege de jaren zestig in de Verenigde Staten begonnen onderzoekstraditie waarin naast de invloed van milieufactoren de invloed van het onderwijsleerklimaat op leerlingprestaties wordt onderzocht (zie voor een recent overzichtsartikel Van de Grift, 1985).

Op dit proefschrift is methodologische kritiek gekomen (De Graaf & Swanborn, 1985; Kreft, 1985; Dronkers, 1986). De suggestie wordt gewekt dat aan de geldigheid van de conclusies met recht getwijfeld kan worden. In dit artikel rapporteren we over een heranalyse van Van der Wolfs data. Voor een goed begrip is het nodig vooraf Van der Wolfs werkwijze, zijn belangrijkste resultaten en de kritiek die er op het onderzoek gekomen is samen te vatten.

2 *De werkwijze van Van der Wolf*

Dataverzameling

a. Gedurende enige jaren vindt er op een aantal scholen en een Pedagogische Academie in Amsterdam een kwalitatief onderzoek plaats. Deze onderzoeksfase levert een aantal schoolkenmerken op die relevant zouden zijn voor de probleemstelling.

b. Op 13 openbare lagere scholen in Amsterdam worden gegevens verzameld: 1411 leerlingen worden klassikaal schriftelijk geënquêteerd en 122 leerkrachten vullen een vragenlijst in over hun achtergrond, hun manier van lesgeven en de wijze waarop zij omgaan

* Met dank aan J.C. van der Wolf voor het ter beschikking stellen van zijn data en aan J. Hox en B. Schijf voor de technische assistentie daarbij. Tevens danken wij P. de Graaf en H. Ganzeboom voor hun commentaar.

met problemen op school.
c. Op schoolniveau worden onder meer gegevens verzameld over 'schooluitval'. De afhankelijke variabelen zijn dus op schoolniveau gemeten.

Analyse van leerkrachtgegevens (N = 122)
a. Uit de gegevens worden 29 samengestelde leerkrachtvariabelen geconstrueerd.
b. Alle leerkrachtvariabelen worden gezamenlijk geanalyseerd met een principale componenten analyse. Van der Wolf vindt drie componenten die inhoudelijk verre van eenduidig zijn. Toch weet Van der Wolf deze onder drie namen te vangen: controlerend (o.a. leerstofgericht en gebruiken van straf en beloningen), steunzoekend (o.a. aversie tegen regels en dwang, minder gericht op schoolse kennis) en coöperatief (o.a. tevredenheid over schoolhoofd en collega's, tevredenheid over didactische werkwijze van de school en weinig waargenomen geplaagde kinderen). De componenten bevatten niet alleen onderwijsstijlkenmerken, maar ook zaken als mening over het schoolgebouw, percentage waargenomen lastige kinderen, klassegrootte en taakbelasting.
c. Op basis van de drie componenten maakt Van der Wolf drie schalen. Hoe de schalen precies zijn geconstrueerd, wordt niet vermeld.
d. De leerkrachtschalen worden geaggregeerd tot variabelen op schoolniveau. Van der Wolf vermeldt niet of de variantie vooral tussen de scholen optreedt – in dat geval kan aggregatie zinvol zijn – of dat juist ook tussen de leerkrachten binnen elke school verschillen bestaan.

Analyse op schoolniveau (N = 13)
a. Onderzocht wordt in welke mate de scholen verschillen in milieusamenstelling en het percentage mediterrane leerlingen. Milieusamenstelling wordt alleen indirect gemeten via de zogenaamde 'onderwijsstimuleringspunten'. Deze gegevens zijn echter incompleet (vier van de dertien scholen hebben geen score) en worden door Van der Wolf ook niet betrouwbaar geacht. Er bestaan verschillen tussen de scholen op genoemde kenmerken, maar er wordt niet getoetst op significantie. Kreft heeft dit wel gedaan voor het percentage mediterrane leerlingen en deze verschillen bleken significant (Kreft, 1985). Dit wijst erop dat er verschillen in aanvangsniveau kunnen zijn.
b. Op basis van de drie afhankelijke variabelen (zittenblijven, doorstroom naar het LBO enz., doorstroom naar het MAVO en verwijzing naar het BUO) worden de scholen via een clusteranalyse tot drie clusters gegroepeerd (nadat één school uit de analyse is verwijderd). Zo is er een cluster met veel schooluitval, een met weinig 'schooluitval' en een er tussen in. Het eerste cluster noemt hij 'prestatiegericht', het tweede 'affectief welzijnsgericht' en het derde noemt hij 'cognitief welzijnsgericht'. Daarbij moet opgemerkt worden dat de afzonderlijke outputvariabelen niet tot dezelfde rangorde van scholen leiden. De namen wijzen op een indeling op basis van schoolkenmerken. De clustering is echter gebaseerd op schoolsuccesindicatoren. De uitspraak 'op "prestatiegerichte" scholen hebben de leerlingen meer schoolsucces dan op "welzijnsgerichte" scholen' is dus per definitie waar.

Analyse op clusterniveau
a. Er wordt nagegaan of de clusters verschillen in beginniveau. Het beginniveau wordt geïndiceerd door Cito-leestoetsen die zijn afgenomen in de eerste klas van elke school. De verschillen tussen de clusters zijn niet significant. De clusters hebben dus een gelijk gemiddeld beginniveau.
b. Om de probleemstelling (dragen schoolkenmerken bij tot schooluitval?) direct te beantwoorden worden de gemiddelden op de schalen 'steunzoekend', 'controlerend' en 'coöperatief' tussen de clusters vergeleken. De verschillen zijn significant. Het cluster met de meeste 'schooluitval' scoort het laagst op de controlerende dimensie en het laagst op de coöperatieve dimensie. Hét cluster met de minste schooluitval scoort het laagst op de steunzoekende dimensie (blz. 93). Dit is het belangrijkste resultaat in het kader van de probleemstelling.

De analyse van de gegevens uit de leerlingenquête (N = 1411) zullen wij hier niet uitgebreid bespreken. Op een soortgelijke wijze als bij de leerkrachtgegevens worden er vijf leerlingschalen geconstrueerd: aggressiviteit, eenzaamheid, negatieve mening over de gang van zaken in de klas, slechte ervaring met leerkrachten en negatieve mening over mede-

leerlingen. De schalen worden geaggregeerd tot variabelen op klasniveau. Deze variabelen worden gecorreleerd met leerkrachtvariabelen. Hierbij worden de leerlingschalen als afhankelijke variabelen opgevat. Daarnaast worden de verschillen tussen de clusters op deze schalen onderzocht.

3 *De kritiek*

Ten aanzien van de *onafhankelijke variabelen* blijven nogal wat procedures onduidelijk. Daarnaast wordt bij de aggregatie van leerkrachtvariabelen niet vermeld hoe groot de verschillen per school tussen de leerkrachten zijn. Als leerkrachten op een school zeer uiteenlopende oordelen hebben over wat er op school gebeurt, kunnen we niet over een betrouwbare schoolvariabele spreken.

Bovendien bestaan de drie schalen uit een merkwaardig samenraapsel van kenmerken. De waardering van het schoolgebouw rekent de auteur bij dezelfde dimensie als de beoordeling van de samenwerking met collega's ('coöperatieve dimensie') en het positief waarderen van de contacten met de ouders rekent hij bij dezelfde dimensie als het niet gericht zijn op schoolse kennis ('steunzoekende dimensie'). Deze voorbeelden laten zien dat de auteur zich bij de toewijzing van schoolkenmerken aan dimensies niet door voorafgaande inhoudelijke ideeën heeft willen laten leiden. Gevolg is dat de gevonden resultaten ten aanzien van de schoolinterne factoren niet eenduidig iets over de invloed van onderwijsstijlkenmerken zeggen. Het idool van de 'in de empirie gefundeerde theorie' waardoor Van der Wolf zich in het kwalitatieve vooronderzoek laat leiden, lijkt hem ook hier parten te spelen: de empirie als 'rockbottom' van onze kennis. Dat procedures artefacten teweeg kunnen brengen, en vooral dat zonder theoretische inzichten in de aard van de variabelen en hun relaties data weinig voorstellen, komt de lezer herhaaldelijk in gedachten.

Ten aanzien van de *afhankelijke variabelen* zijn eveneens kritische kanttekeningen te plaatsen. Van der Wolf brengt de drie afhankelijke variabelen samen onder de titel 'schooluitval'. Dit is een wat ongelukkig gekozen naam, omdat doorstroming naar het voortgezet onderwijs niet als 'schooluitval' beschouwd kan worden. Omdat het de auteur wel degelijk gaat om het falen van kinderen op school (blz. 9), zou de titel 'schoolsucces' een betere keuze zijn. BUO-verwijzingen en doorstroom naar het voortgezet onderwijs kunnen beide onder deze noemer worden gebracht. Het zittenblijven is in dit kader geen geschikte variabele. In welke mate scholen hun leerlingen laten doubleren is behalve van hun prestaties ook afhankelijk van de onderwijsstijl van de school. Op sommige scholen probeert men de leerlingen die achter zijn met extra individuele begeleiding bij te werken zonder dat men ze laat doubleren. Daardoor is het best mogelijk dat twee scholen met gemiddeld even goede prestaties leverende leerlingen sterk verschillen in het percentage zittenblijvers. Wij zullen in de analyse deze variabele niet opnemen[1].

Het construeren van clusters op basis van de afhankelijke variabelen is niet verstandig omdat daardoor invloeden van verschillende onafhankelijke variabelen niet meer gescheiden kunnen worden. Bovendien is het geven van namen aan clusters die een indeling op basis van onafhankelijke variabelen suggereren onjuist en misleidend. Een belangrijker argument tegen clusters van scholen is echter dat het onnodige verspilling van informatie is. Alle relevante variabelen zijn minstens op schoolniveau gemeten en de analyse kan dus op dat niveau plaatsvinden.

Het is interessant zich te verdiepen in dit punt. Clustering van scholen kan bijna alleen begrepen worden vanuit de veronderstelling van de onderzoeker dat er 'typen van scholen' bestaan die systematische verschillen vertonen op zowel de onafhankelijke als de afhankelijke variabelen. Als we op schoolniveau analyseren dreigen we deze systematische verschillen niet meer te kunnen waarnemen door de aanwezigheid van ideosyncratische variantie. Aggregatie tot clusters zou tot wegmiddelen van deze ideosyncratische variantie leiden. Gezien het kleine aantal scholen is deze laatste veronderstelling echter weinig realistisch. Zeker als we bedenken dat temidden van de veelheid van kenmerken waarop scholen van elkaar verschillen er niet één is die qua samenhang met schoolsucces er duidelijk uitspringt.

Ten aanzien van de *mogelijk storende invloeden* merken we op dat het onduidelijk is

wat Van der Wolf doet met het percentage mediterrane leerlingen. Hij vermeldt slechts dat de clusters niet significant verschillen in deze percentages (blz. 94). Sommige tabellen staan tweemaal in het proefschrift, maar een tabel hiervan ontbreekt. Er wordt ook niet getoetst of de scholen significant verschillen in deze percentages. Zoals Kreft heeft laten zien is dat duidelijk wel het geval (Kreft, 1985).

Daarnaast heeft de auteur het Cito-leesniveau in de eerste klas opgenomen. Op zichzelf is dat een goede controlevariabele. De gegevens hebben echter betrekking op meerdere generaties zesde-klassers. Als het beginniveau van de leerlingen in de loop der tijd voor een aantal scholen verschillend is veranderd, dan is deze variabele niet geschikt. De afhankelijke variabelen zijn immers op één moment, namelijk in 1982, gemeten.

Met betrekking tot de derde controlevariabele, sociaal milieu, merkt Van der Wolf zelf op dat deze onbetrouwbaar is gemeten. Het weglaten van een dergelijke variabele is een ernstige omissie. Het constant houden op de invloed van het Cito-niveau in de eerste klas is niet voldoende, omdat de invloed van het sociaal milieu gedurende de gehele lagere schoolloopbaan aanwezig is. De Graaf vond bijvoorbeeld bij een heranalyse van de gegevens van Meijnen effecten van het sociaal economisch milieu op het advies van de onderwijzer en het prestatieniveau in de zesde klas, gegeven de invloed van het prestatieniveau in de eerste en derde klas (De Graaf, 1985, blz. 359). Deze effecten bleken van dezelfde omvang als de effecten van milieu op de eerder gemeten prestatiescores.

We sluiten deze kritiek af met de stelling dat de analyses nodeloos ingewikkeld zijn. De probleemstelling laat zich op een veel eenvoudiger wijze analyseren. In de rest van dit artikel wordt van zo'n analyse verslag gedaan.

4 *Secundaire analyses*

Bij de secundaire analyses hebben we ons beperkt tot de vraag in hoeverre een traditionele/progressieve manier van lesgeven samenhangt met schoolsucces. Eerst gaan we na of Van der Wolfs clusters verschillen in kenmerken van de onderwijsstijl. Daarna analyseren we op schoolniveau de verbanden tussen schoolsucces en onderwijsstijl. Tot slot toetsen we een paar extra hypothesen die gaan over schijnbaar causale verbanden en interpretaties van verbanden.

4.1 *De clusters van Van der Wolf nader bekeken*

We beperken ons in deze analyse tot leerkrachtvariabelen die inhoudelijk betrekking hebben op de onderwijsleersituatie (zie Tabel 1). Met deze selectie trachten we, voor zover de data het toelaten, zoveel mogelijk aan te sluiten bij eerder verricht onderzoek naar schoolkenmerken (Bennett, 1976; Meijnen, 1982, blz. 135-155). De door ons gekozen kenmerken vallen deels onder 'organisatie en management', 'controle en sanctionering' en 'inhoud van het curriculum' (Meijnen, 1982, p. 145-147).

Met variantieanalyse gingen we na in welke mate de variantie in 20 leerkrachtvariabelen veroorzaakt wordt door verschillen tussen leerkrachten en in welke mate ze veroorzaakt wordt door verschillen tussen de scholen. Voor slechts zeven variabelen was de F-toets uit de variantieanalyse significant[2]. Voor de overige variabelen zit de spreiding meer binnen de scholen (tussen de leerkrachten) dan tussen de scholen. Dat betekent dat het niet erg veel zin heeft deze variabelen als schoolkenmerken op te vatten. Het betekent echter niet dat de clusters niet significant kunnen verschillen op deze variabelen. Ook kan een schaal bestaande uit deze variabelen wel significante verschillen vertonen. We houden deze variabelen daarom in de analyse.

Om de betrouwbaarheid van de meting van de onderwijsstijl te vergroten hebben we een schaal gemaakt op de genoemde leerkrachtvariabelen. Een factoranalyse leverde na rotatie geen eenvoudige structuur in twee of meer duidelijk onderscheiden dimensies op. Bij de schaalconstructie bleek dat de betrouwbaarheid substantieel verhoogd kon worden door het verwijderen van zeven items. De geconstrueerde schaal noemen we ONDERWIJSSTIJL (Cronbach's alpha is .68; 13 items, $N = 122$)[3].

We gaan vervolgens na in hoeverre de clusters significant verschillen op de 20 enkelvoudige onderwijsstijlvariabelen en op de

schaal ONDERWIJSSTIJL (zie Tabel 1). (Alle onderwijsstijlkenmerken zijn zodanig gecodeerd dat een hoge score een traditionele onderwijsstijl betekent. Cluster 1 heeft minder 'schooluitval' dan cluster 2, en cluster 2 heeft minder 'schooluitval' dan cluster 3.)

We zien dat de clusters significant verschillen op slechts vier van de 20 kenmerken. Clusters van scholen die meer 'schooluitval' vertonen dan andere clusters geven minder vaak huiswerk op, laten hun leerlingen vaker zelf hun plaats kiezen, eisen minder vaak van hun leerlingen dat ze stil moeten zijn en belonen hun leerlingen minder vaak. De overige kenmerken laten geen of niet significante verschillen tussen de clusters zien. Voor 9 kenmerken zijn de niet-significante verschillen wel in de verwachte richting. Voor 7 kenmerken is dat niet het geval. De clusters blijken voorts (net) niet significante verschillen te vertonen op de schaal ONDERWIJSSTIJL. Deze waarde ligt op de rand van significantie ($p = .06$). De verschillen zijn ook in de richting die overeenkomt met Van der Wolfs conclusie (cluster 1 heeft een meer traditionele onderwijsstijl dan cluster 2 en cluster 2 heeft een meer traditionele onderwijsstijl dan cluster 3).

De conclusie is dat de *clusters* van scholen *niet overtuigend verschillen in onderwijsstijl.* De hypothese van Van der Wolf kan niet goed worden bevestigd als we hem volgen in zijn weinig voor de hand liggende clusterprocedure en daarbij een eigen en eenvoudiger te interpreteren operationalisering van de onderwijsstijl gebruiken. Het ligt echter meer voor de hand hypothesen te toetsen op het niveau met het grootst mogelijk aantal eenheden, dat wil zeggen op schoolniveau.

4.2 *Verbanden op schoolniveau*

Om de hypothese te toetsen kunnen we volstaan met het berekenen van de correlaties tussen de schoolsuccesindicatoren en de schaal ONDERWIJSSTIJL. Het zittenblijven beschouwen we zoals reeds gezegd niet als indicator voor schoolsucces.

We gebruiken twee controlevariabelen in de analyse: percentage buitenlandse leerlingen en Cito-leestoets. Daarmee is maar zeer

Tabel 1 *Variantie-analyses op schoolkenmerken (12 scholen* zijn eenheden en 3 clusters zijn groepen); $p < .05$*

Schoolkenmerk	Gemiddelde van cluster 1	2	3	F-ratio
Tafeltjes twee aan twee	1.3	1.0	1.1	0.6 ns
Vrij rondlopen toegestaan (−)	1.7	1.7	1.6	0.3 ns
Vrij praten toegestaan (−)	1.8	1.7	1.5	1.2 ns
Toestemming vragen bij klas verlaten	1.5	1.5	1.5	0.1 ns
Verplicht stil zijn	1.5	1.3	1.2	9.2
Huiswerk krijgen	1.4	1.1	1.3	5.2
Samenwerken aan zelf te kiezen taak (−)	3.8	3.7	3.5	1.8 ns
Samenwerken aan opdrachten (−)	3.4	3.6	3.4	0.4 ns
Zelfstandig werken aan zelf te kiezen taak (−)	3.8	3.5	3.2	2.6 ns
Cijfers op werk schrijven	1.6	1.6	1.4	0.3 ns
Beloningen geven	1.7	1.3	1.2	5.1
Voorrechten intrekken	1.4	1.3	1.3	0.1 ns
Leerlingen bepalen zelf waar ze zitten (−)	3.2	2.9	2.7	7.3
Leerlingen op grond van prestaties op aparte plaats	0.9	0.8	0.8	0.6 ns
Tafels uit het hoofd leren	1.9	1.8	1.9	0.8 ns
Frontaal tot klas spreken	2.0	2.0	2.2	0.5 ns
Cijfers hardop voorlezen	1.2	1.1	1.2	0.6 ns
Strafwerk geven	1.4	1.3	1.3	0.6 ns
Leerlingen klas uit sturen	1.0	1.1	1.1	1.5 ns
Leerlingen naar hoofd sturen	1.4	1.7	1.4	2.1 ns
ONDERWIJSSTIJL (Z-scores)	0.199	−0.072	−0.242	4.0 ns

* één school is niet in een van de clusters opgenomen (zie Van der Wolf, 1984, p. 94)

ten dele rekening gehouden met alle variabelen van een adequaat model (zie paragraaf 3).

Bij de inspectie van de strooiingsdiagrammen bleek de school die Van der Wolf uit de analyses had gelaten steeds een duidelijke uitbijter te zijn. Verwijdering van deze school heeft tot gevolg dat correlaties van de onderwijsstijl met de doorstroomindicatoren met gemiddeld .05 omhoog gaan. De correlatie tussen het percentage verwijzingen naar het BUO en de onderwijsstijl verandert zelfs spectaculair: van −.13 naar −.43!

Net als in de vorige paragraaf laten we deze school hier uit de analyse. Dit verkleint het aantal gegevens met 8%, we houden nog 12 scholen over. Zo'n klein aantal eenheden is niet gebruikelijk in statistische analyse van data, maar dat wil niet zeggen dat er dan geen correlaties kunnen worden berekend. Een klein verband zal echter minder snel significant zijn. De power is derhalve gering.

Ondanks het feit dat het aantal eenheden zeer klein is zijn sommige correlaties zo hoog dat ze significant zijn.

(De correlatiematrix is opgenomen in de Bijlage.)

De (partiële) correlaties met ONDERWIJSSTIJL zijn deels wel significant en in de voorspelde richting. Naarmate een school een traditionelere manier van lesgeven heeft, is de doorstroom naar het MAVO hoger (net niet significant) en de doorstroom naar het LBO lager, gegeven de invloed van het aanvangsniveau zoals gemeten door de Citoleestoets in de eerste klas en het percentage mediterrane leerlingen. De (partiële) correlaties met de doorstroom naar de brugklas zijn vrijwel nul. De onderwijsstijl zorgt dus hoofdzakelijk voor een differentiatie tussen de twee laagste niveaus van doorstroming. Het percentage verwijzingen naar het BUO is lager naarmate de onderwijsstijl traditioneler is, gegeven de invloed van de controlevariabelen. Dit partiële verband is kleiner dan de verbanden met de doorstroom en is niet significant. Opgemerkt moet worden dat door constant houden op de invloed van het aanvangsniveau de partiële correlaties hoger worden en dat door constant houden op de invloed van het percentage mediterrane leerlingen de partiële correlaties weer afnemen.

Tabel 2 *Partiële en gewone correlaties tussen schoolsuccesindicatoren en ONDERWIJSSTIJL constant gehouden op percentage mediterrane leerlingen en aanvangsniveau (N = 12 en p < .05)*

	ONDERWIJSSTIJL	
	corr.	part.corr.
Perc. doorstroom naar het LBO	−.56	−.56
Perc. doorstroom naar het MAVO	.57	.54 ns
Perc. naar de brugklas (VWO/HAVO)	−.02 ns	−.05 ns
Percentage BUO-verwijzingen	−.43 ns	−.48 ns

De conclusie is dat in enkele gevallen de resultaten wijzen in de richting van een bevestiging van de hypothese van Van der Wolf. Veel verbanden zijn echter niet significant, hetgeen met een zo klein aantal eenheden ook niet verwacht kon worden. Door het feit dat de verbanden niet significant zijn en het feit dat niet alle relevante controlevariabelen zijn gemeten, kunnen we niet spreken van een deugdelijke bevestiging. Een falsifiëring is het echter zeker niet.

Open blijft de interpretatie van de verbanden. De vraag is ten eerste of het verband als causaal verband is op te vatten (onderwijskenmerken leiden tot 'schooluitval'). Stel dat er van causaliteit sprake is, dan kunnen we ons voorts afvragen hoe de werking van de schoolkenmerken opgevat moet worden. Deze vragen komen hierna aan de orde. Interpretatie van gegevens op geaggregeerd niveau blijft overigens een hachelijke zaak, omdat men nooit weet bij welke mensen een hoge score op een variabele samen gaat met een hoge score op een andere variabele. Zo kan bijvoorbeeld de vraag of het juist kinderen uit arbeidersmilieus zijn die van een strakkere onderwijsleersituatie profiteren niet worden beantwoord[4].

4.3 *De verbanden nader bekeken*

De hypothese luidt dat een traditionele onderwijsstijl tot minder 'schooluitval' leidt omdat kinderen meer en beter leren op zulke scholen. De onderwijsstijlkenmerken worden verondersteld een causale invloed te hebben. Voorwaarde voor causaliteit is onder andere dat een verband niet het gevolg mag zijn van een gemeenschappelijke achterliggende variabele. In het materiaal konden we

een mogelijk achterliggende variabele vinden: de ervaring van de leerkracht. Omdat jonge onderwijzer(e)s(sen) niet lang geleden hun opleiding tot onderwijzer(es) hebben afgerond is het mogelijk dat ze optimistisch zijn over de mogelijkheid van het in praktijk brengen van onderwijskundige idealen. Jonge leerkrachten zouden dus een meer progressieve onderwijsstijl kunnen hebben. Als jonge leerkrachten door hun onervarenheid er tevens toe bijdragen dat de prestaties van de leerlingen minder zijn dan bij ervaren leerkrachten, kan er een schijnbaar causaal verband bestaan tussen onderwijsstijl en leerprestaties.

Op leerkrachtniveau hebben we het verband berekend tussen het aantal jaren onderwijservaring en onderwijsstijlkenmerken. Het blijkt echter dat onervaren leerkrachten nauwelijks een meer progressieve onderwijsstijl hebben dan ervaren leerkrachten. Het verband met ONDERWIJSSTIJL is slechts .03 en niet significant. Er kan dus geen sprake zijn van een schijnbaar causaal verband veroorzaakt door de ervaring van de leerkracht. De hypothese moet worden verworpen.

Als we van een causale invloed uitgaan kunnen we ons verder afvragen hoe deze invloed loopt. In het materiaal hebben we een mogelijk intermediërende variabele kunnen vinden: de orde in de klas. We kunnen nagaan of de leerlingen op scholen met een traditionele (strengere) onderwijsstijl betere prestaties leveren omdat deze scholen er in slagen orde te houden, waardoor de leerlingen zich beter op het werk kunnen concentreren en daardoor tot betere prestaties kunnen komen. We hebben deze hypothese als volgt getoetst. In de enquête voor de leerlingen is op twee manieren gevraagd naar de orde in de klas. Ten eerste is gevraagd naar wat leerlingen waarnemen dat er in de les gebeurt ('mijn klasgenoten zijn erg rustig', 'kinderen uit mijn klas plagen elkaar gemeen', 'in de klas zijn de kinderen meestal lekker bezig' enz.). Ten tweede is gevraagd naar de activiteiten van de leerlingen zelf (andere kinderen van het werk houden, vechten met andere kinderen, de juf voor de gek houden, in de bank krassen enz.). De scores op de twee soorten kenmerken hebben we gesommeerd tot twee schalen, respectievelijk ORDE 1 en ORDE 2[5]. Om verbanden met de onderwijsstijl en 'schooluitval' te berekenen hebben we deze schalen geaggregeerd tot variabelen op schoolniveau[6]. Volgens de hypothese moet het verband tussen onderwijsstijl en schoolsucces verdwijnen als we constant houden op de invloed van de orde in de klas. De partiële correlaties staan in Tabel 3[7]. De gewone correlaties staan in de Bijlage.

Tabel 3 *Partiële correlaties tussen schoolsuccesindicatoren en ONDERWIJSSTIJL constant gehouden op: (1) aanvangsniveau sec; (2) aanvangsniveau en de orde in de klassen op school volgens twee metingen (N = 12 en p < .05)*

	(1)	(2)	
		ORDE 1	ORDE 2
Perc. doorstroom naar het LBO	−.56	−.53 ns	−.14 ns
Perc. doorstroom naar de MAVO	.54 ns	.43 ns	.20 ns
Perc. doorstroom naar HAVO/VWO	−.05 ns	.36 ns	−.16 ns
Perc. BUO-verwijzingen	−.43 ns	−.37 ns	−.66

Uit de correlaties (zie Bijlage) zien we dat traditionele scholen er volgens de leerlingen zelf beter in slagen orde te houden dan niet-traditionele scholen, en dat naarmate er meer orde in de klassen is het percentage dat doorstroomt naar het LBO veel lager is en het percentage dat doorstroomt naar het MAVO veel hoger is. De mate van orde in de klas heeft geen significante invloed op de doorstroom naar de brugklas. De hypothese ondervindt geen volledige ondersteuning omdat bij constant houden op de invloed van de tweede orde-variabele het verband tussen de onderwijsstijl en de doorstroom (LBO en MAVO) nagenoeg verdwijnt, terwijl dit niet het geval is als we constant houden op de invloed van de eerste orde-variabele (Tabel 3). Alleen als we aan de leerlingen vragen wat ze zelf op school voor kattekwaad uitvoeren wordt het verband dus veel kleiner. Dit ligt aan het feit dat de correlatie tussen schoolsucces en de tweede orde-variabele veel hoger is dan tussen schoolsucces en de eerste orde-variabele waarin wordt gevraagd naar de waarneming van de orde in de klas (.85/−.74 tegen .26/−.51). Het is niet duidelijk waarom het verband tussen schoolsuc-

ces en orde hoger is als we aan de leerlingen vragen wat ze zelf uithalen.

Een onverwacht resultaat is dat, terwijl de gewone correlatie niet significant was, bij constant houden op de invloed van de orde in de klas, traditionele scholen significant minder vaak hun leerlingen naar het BUO verwijzen dan progressieve scholen (−.66). De partiële correlatie wordt hier dus niet zwakker maar juist sterker (negatief).

5 *Conclusie*

Het proefschrift van Van der Wolf verdient waardering voor de ijver waarmee omvangrijk en rijk materiaal is verzameld. Ook de globale werkwijze – een 'interpretatief' onderzoek voorafgaand aan en funderend voor een kwantitatieve benadering – kan in principe een goede aanpak zijn.

Des te meer valt te betreuren dat, terwijl er zoveel werk is gemaakt van leerkracht- en leerlingvariabelen, de data niet op het niveau van leerkrachten (N = 122) of klassen geanalyseerd kunnen worden. Met betrekkelijk weinig moeite hadden outputvariabelen per klas verzameld kunnen worden. Nu is het zo dat variantieanalyses laten zien dat de variantie tussen de leerkrachten binnen sommige scholen aanzienlijk is, en dat aggregatie tot een 'schoolkenmerk' in veel gevallen een bedenkelijke manoeuvre is.

Voorts is onbegrijpelijk dat voor wat betreft belangrijke controlevariabelen zoals de opleiding en het beroep van de ouders, zo gemakkelijk wordt geargumenteerd. Immers de invloed van milieuvariabelen op schoolsucces is zoals bekend aanzienlijk en bovendien veel sterker dan de invloed van (school)klasvariabelen. In een onderzoek gericht op deze laatste dient daarom de invloed van milieuvariabelen zeer zorgvuldig gecontroleerd te worden. Controleren op de invloed van het Cito-leesniveau in de eerste klas is zeker niet voldoende.

Daarnaast zijn er variabelen op schoolniveau waarop Van der Wolf grote verschillen rapporteert. Voor wat betreft het percentage leerlingen uit mediterrane landen is het verschil tussen de clusters niet significant; tussen de scholen loopt het echter op van 15 tot 31%. Aangezien er op clusterniveau geen significante verschillen in leesniveau in de eerste klas bestaan acht Van der Wolf het gerechtvaardigd om te stellen dat verschillen in beginniveau geen storende invloed zullen hebben op het verband tussen schoolsuccesindicatoren en leerkrachtvariabelen. Het is echter onbegrijpelijk waarom er op dit niveau wordt geanalyseerd.

Een factor die geheel onbelicht blijft betreft de stabiliteit van zowel onafhankelijke als afhankelijke variabelen door de jaren heen. Wat is de frequentie van, en de invloed van docentenwisselingen, methodeveranderingen enz.?

Ook is het construeren van de schalen van de onafhankelijke variabelen erg onbevredigend. Zonder inhoudelijke argumenten laat Van der Wolf een factoranalyse bepalen hoe de schalen geconstrueerd moeten worden. Het gevolg hiervan is dat effecten van de samengestelde variabelen zeker niet eenduidig kunnen worden geïnterpreteerd.

In onze heranalyse hebben we voor zover mogelijk met bovengenoemde bezwaren rekening gehouden. Het kleine aantal casussen en het ontbreken van relevante controlevariabelen zijn echter bezwaren waaraan we ook in onze heranalyse niet ontkomen.

Eerst hebben we laten zien dat als we de door Van der Wolf geconstrueerde clusters op een andere manier analyseren op onderwijsstijlkenmerken, zijn hypothese niet bevestigd wordt. Zelf zag Van der Wolf in het resultaat van de analyse van de clusters een bevestiging. Vervolgens hebben we op schoolniveau de hypothesen getoetst met partiële correlaties. Deze veel eenvoudiger manier van analyseren laat zien dat zijn conclusie zeker niet weerlegd kan worden. In enkele gevallen zijn er zelfs aanwijzingen voor een ondersteuning van zijn conclusie. Naarmate een school een traditionelere onderwijsstijl heeft is het percentage leerlingen dat naar het MAVO gaat hoger en het percentage leerlingen dat naar het LBO gaat lager, gegeven de invloed van twee controlevariabelen (Cito leesniveau en buitenlandse leerlingen). Opvallend is dat de onderwijsstijl een negatief effect heeft op het laagste doorstroomniveau, terwijl het een positief effect heeft op het een na laagste doorstroomniveau. De onderwijsstijl heeft alleen een differentiërende werking voor de laagste twee niveaus. We kunnen echter niet spreken van een deugde-

lijke bevestiging gezien het beperkte aantal cases waardoor veel verbanden niet significant zijn en gezien de onvolledigheid van de gegevens.

Al met al is het te betreuren dat Van der Wolfs veelomvattende onderzoek zo weinig is ingebouwd in bestaande Nederlandse onderzoekstradities. Zowel ten aanzien van schoolvariabelen en multiniveau-analyse als ten aanzien van multivariate analyse en causale modellenbouw kent ons land voldoende deskundigen die met enkele suggesties ertoe hadden kunnen bijdragen dat Van der Wolfs werk aanzienlijk vruchtbaarder had kunnen zijn dan thans gerealiseerd is.

Noten

1. Meijnen beschouwt doubleerbeleid ook als schoolkenmerk (Meijnen, 1982, blz. 144).
2. De variabelen waarvan de F-waarde significant is ($p<.05$) zijn: plaatsen rangschikken twee aan twee, leerlingen lopen vrij rond, leerlingen mogen praten als ze dat willen, huiswerk krijgen, individueel werken aan vrije opdracht, cijfers hardop voorlezen, beloningen geven.
3. De schaal ONDERWIJSSTIJL bestaat uit de volgende variabelen: leerlingen bepalen zelf waar ze zitten, plaatsen twee aan twee gerangschikt, vrij rondlopen, hardop praten toegestaan, toestemminng vragen om klas te verlaten, leerkracht verwacht dat leerlingen stil zijn, huiswerk geven, samenwerken aan vrije opdrachten, individueel werken aan vrije opdracht, cijfers op werk zetten, beloningen geven aan de besten, strafwerk geven, leerlingen het lokaal uitsturen. De items zijn eerst omgecodeerd zodat een hoge score een traditionele onderwijsstijl betekent, en vervolgens omgezet in standaardscores. De Z-scores zijn daarna opgeteld en het resultaat is gedeeld door het aantal items.
4. Deze vraag is onder andere door Meijnen behandeld in een onderzoek naar 184 scholen (Meijnen, 1980).
5. De orde-schalen zijn net als de schaal ONDERWIJSSTIJL geconstrueerd. ORDE 1 bestaat uit de volgende items: rustige klasgenoten, er wordt goed orde gehouden, klasgenoten pesten elkaar gemeen, klasgenoten worden gauw kwaad, weinig ruzie in de klas, juf heeft ruzie met leerling, klasgenoten maken grappen over de juf (Cronbachs alpha .54, 7 items, N=1132). ORDE 2 bestaat uit de volgende items: toch doorgaans als meester vraagt op te houden, niet doen wat meester zegt, brutale antwoorden, juf pesten, anderen van werk houden, vechten, pesten, anderen voor de gek houden, op bank krassen, schreeuwen door de les, tekenen tijdens les, laat van pauze terugkomen, eerder van school gaan, klas uitlopen, juf voor de gek houden, lawaai maken, zingen, zoemen en fluiten, stiekem spelletjes doen (Cronbachs alpha .89, 18 items, N=1132). Een factoranalyse op leerling-niveau liet twee duidelijk te onderscheiden dimensies zien.
6. Een variantie-analyse laat zien dat de variantie binnen de scholen (tussen de leerlingen) kleiner is dan tussen de scholen (F-waarden voor de schalen 5.5 respectievelijk 3.5, beide significant). Aggregatie is dus zinvol.
7. We hebben hier niet constant gehouden op de invloed van het percentage mediterrane leerlingen omdat het aantal onafhankelijke variabelen in verhouding tot het aantal cases daardoor te groot zou worden.

Literatuur

Bennett, N., *Teaching styles and pupil progress*. London: Open Books, 1976.

Dronkers, J., Boekbespreking. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 41-43.

Graaf, P. de, & P. G. Swanborn, Boekbespreking. *Mens en Maatschappij*, 1985, *60*, 311-312.

Graaf, P. de, Culturele hulpbronnen en schoolloopbanen in het lager onderwijs. *Mens en Maatschappij*, 1985, *60*, 345-366.

Grift, W. van de, Onderwijsleerklimaat en leerlingprestaties. *Pedagogische Studiën*, 1985, *62*, 401-414.

Kreft, I., Enige aantekeningen bij een empirisch onderzoek in het lager onderwijs te Amsterdam. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1985, *10*, 189-194.

Kreft, I., Bespreking van G. W. Meijnen, Van zes tot twaalf. *Comenius*, 1985, *5*, 95-101.

Meijnen, G. W., Schooltypen in het lager onderwijs en milieuspecifieke leerprestaties. *Mens en Maatschappij*, 1980, *55*, 385-410.

Meijnen, G. W., *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*. Sociologisch Instituut Groningen, 1982.

Meijnen, G. W., *Van zes tot twaalf* (SVO-reeks 79). Harlingen: Flevodruk, 1984.

Wolf, J. C. van der, *Schooluitval; een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs*. Disseratie U. v. A., Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.

Wolf, J. C. van der, Schooluitval in de l'art pour l'art kritiek. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1985, *10*, 195-199.

Curricula vitae

M. Kalmijn is doctoraalstudent in de sociologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht (vakgroep Theoretische Sociologie en Methodenleer) en aan de Rijksuniversiteit Groningen (vakgroep Algemene Theoretische Sociologie).

P. G. Swanborn is hoogleraar in de methoden en technieken van sociaal-wetenschappelijk onderzoek aan de Rijksuniversiteit Utrecht, vakgroep Theoretische Sociologie en Methodenleer.

Adres: Sociologisch Instituut, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht

Manuscript aanvaard 3-4-'86

Summary

Kalmijn, M. & P. G. Swanborn. 'School drop out revisited: a secondary analysis of Van der Wolf's data.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 435-444.

The main conclusion drawn in Van der Wolf's PhD thesis is that pupils from schools with a traditional teaching style are more successful in their schoolcareer than pupils from schools with a progressive teaching style. The abundance of methodological critical remarks on Van der Wolf's methods casts doubt on the validity of this conclusion. We reanalysed Van der Wolf's data. Van der Wolf analysed clusters of schools. We show that these clusters hardly differ in teaching style. In an analysis on the school-level (N = 12) we showed that for some outputvariables traditional schools indeed tend to have pupils with more success in school than progressive schools. This result partially confirms Van der Wolf's conclusion. It is certainly not a strong confirmation, because of serious shortcomings in the data.

Bijlage

Correlatiematrix (N = 12 scholen)

(2)	.08								
(3)	−.42	.31							
(4)	.22	−.32	−.90						
(5)	.48	.01	−.25	−.20					
(6)	−.40	−.06	.36	−.40	.09				
(7)	.03	−.25	−.56	.57	−.02	−.43			
(8)	.26	.05	−.44	.56	−.30	−.26	.28		
(9)	.06	.13	.26	−.51	.57	.27	−.47	−.73	
(10)	−.34	.30	.85	−.74	−.26	.08	−.62	−.55	.27
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

(1) Citoscore op leestoets in eerste klas
(2) Percentage mediterrane leerlingen
(3) Doorverwijzing naar LBO
(4) Doorverwijzing naar MAVO
(5) Doorverwijzing naar brugklas
(6) Verwijzing naar BUO
(7) Onderwijsstijl (hoe hoger de score, hoe traditioneler)
(8) Ervaring leerkracht
(9) Gepercipieerde wanorde in de klas (hoge score, veel wanorde)
(10) Zelf veroorzaakte wanorde in de klas

De vorming van wetenschappelijke begrippen

Davydov op de basisschool

J. HAENEN
Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de leraarsopleiding, Rijksuniversiteit Utrecht
B. VAN OERS
Vakgroep Onderwijskunde, Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

Onderstaand artikel geeft een overzicht van de begripsvormingstheorie van de sovjetpsycholoog V. V. Davydov. Davydov pleit voor het ontwikkelen van wetenschappelijke begrippen bij leerlingen. Dat zijn begrippen die ingekaderd zijn in een begrippenstelsel en hun betekenis volledig daaraan ontlenen. Van daaruit bekritiseert hij onderwijs dat via het principe van de aanschouwelijkheid begripsbetekenis wil funderen in waarnemingsgegevens. Vanuit zijn theorie legt Davydov de nadruk op de beweging van het abstracte (modellen) naar het concrete in het begripsvormingsproces en op de ontwikkeling van het algemene naar het bijzondere in het kader van het leerplan. Dit leren moet gebaseerd zijn op produktieve leeractiviteit van de leerlingen zelf, op het gebruik en de ontwikkeling van modellen en op coöperatie. Verder wijst Davydov ook steeds vaker op de ontwikkelingspsychologische voorwaarden voor het leren van wetenschappelijke begrippen. Davydovs theorie blijkt vruchtbaar voor onderwijs en onderzoek.

1 *Inleiding*

Over begripsvorming zijn reeds talrijke theorieën naar voren gebracht. In eerdere artikelen over begripsvorming in dit tijdschrift (Vastenhouw & Jochems, 1984; Elshout-Mohr & Van Daalen-Kapteijns, 1985) hebben we met theorieën kunnen kennismaken die op sommige punten wellicht overlappen, maar op andere toch ook weer verschillen vertonen. De belangrijkste gemeenschappelijkheid van theorieën over begripsvorming is, dat zij alle proberen een beschrijving te geven van leerprocessen die – om met Elshout-Mohr & Van Daalen-Kapteijns te spreken – *kennis-met-kwaliteit* opleveren. Belangrijke verschillen treden echter naar voren, wanneer we nagaan wat door de verschillende auteurs wordt verstaan onder 'kennis-met-kwaliteit': aan welke kwaliteitseisen moet kennis voldoen wil er van begrippen sprake zijn? Het is niet onwaarschijnlijk dat de verschillende antwoorden op deze vraag de breedte van elke begripsvormingstheorie aangeven en bepalen voor welk domein van begrippen en voor welke groepen van leerlingen een bepaalde theorie bruikbaar is.

In onderstaand artikel willen wij laten zien hoe de sovjetpsycholoog V. V. Davydov begrippen opvat en hoe deze volgens hem onderwezen moeten worden. Na een korte uiteenzetting van Davydovs uitgangspunten en doelstelling (par. 2) geven we zijn interpretatie weer van het begrip *leeractiviteit* en de ontwikkelingspsychologische voorwaarden voor het ontstaan van deze activiteitsvorm (par. 3). Daarbij zal zijn commentaar op traditionele (empiristische) theorieën over begripsvorming aan de orde komen, alsmede zijn eigen visie op begripsvorming. Voor de ontwikkeling van begrippen bij leerlingen in het onderwijs is het nodig, aldus Davydov, om eerst een grondige logische en psychologische analyse van de leerinhoud te verrichten (par. 4). Davydov heeft zijn ideeën daarover uitvoerig beschreven in zijn dissertatie (1972), waarin het accent nog vooral lag op een algemene theorie over begripsvorming. Later treedt bij Davydov (1981, 1982, 1983, 1986) het concept van de leeractiviteit op de voorgrond met haar systeem van leerhandelingen (par. 5). Het accent verschuift daarmee geleidelijk naar begripsvorming op de basisschool. Voornamelijk op dit domein liggen ook de experimentele onderwijsprogramma's die het door Davydov gewenste proces van begripsvorming tot stand brengen.

Een cruciaal element in de leeractiviteit is het ontwikkelen en leren hanteren van *leermodellen*. Het modelgebruik als middel voor begripsvorming neemt een belangrijke plaats in in Davydovs theorie, doch pas sinds kort is het onderzoek daarnaar goed op gang gekomen. In het kader van de leeractiviteit komt voorts ook steeds meer aandacht voor het coöperatieve leren (par. 6). In een laatste paragraaf geven wij een korte evaluatie van deze theorie in relatie tot het onderwijs. Wij zullen hier niet ingaan op de kritieken die van verschillende zijden op de theorie gegeven zijn (zie daarvoor Van Oers, 1983a; voor uitvoeriger informatie over Davydovs theorie verwijzen wij met name naar Haenen & Van Oers, 1983).

2 *Het genetisch principe bij Davydov*

Davydovs theorie over begripsvorming kan alleen goed begrepen worden tegen de achtergrond van de traditie waarin deze ontwikkeld is: de cultuurhistorische school. Aangezien deze achtergrond elders uitvoerig besproken wordt (zie o.m. Vos, 1976; Van Parreren & Carpay, 1980; Van Oers, 1983b; Van der Veer, 1985), gaan we hierop niet in. Eén belangrijk uitgangspunt van Davydov moet hier wel speciaal vermeld worden: het genetische principe. In algemene zin zegt dit principe dat we het wezen van dingen en verschijnselen pas kennen als we de ontwikkeling, en vooral ook de ontwikkelingsmogelijkheden daarvan kennen (Davydov & Zinčenko, 1981). De consequenties van dit uitgangspunt zien we in Davydovs onderzoek op twee manieren tot uiting komen, nl. in zijn onderzoeksmethode en in zijn begripsopvatting.

Ten aanzien van onderzoek van het onderwijs is Davydov van mening dat dit construerend van aard moet zijn: wezenlijke kenmerken van de cognitieve ontwikkeling komen pas in construerend onderzoek tot uiting. We moeten in het onderzoek niet afwachten wat spontaan tot ontwikkeling komt onder (natuurlijke of experimentele) omstandigheden, maar we moeten de ontwikkeling van kinderen opzettelijk vooruit proberen te brengen. Davydov (1981, 12) typeert zijn eigen onderzoek als 'genetisch-construerend'. Wij zouden dit soort onderzoek kenschetsen als *ontwikkelingsonderzoek*. Zijn onderzoeksdoel is niet primair het verwerven van kennis *over* de onderwijspraktijk, maar een veranderde onderwijspraktijk zelf. Zijn onderzoek speelt zich dan ook niet af in geselecteerde of gereduceerde experimentele settings, maar in reële klassesituaties, die werken met een nieuw experimenteel programma. Relevante kennis over onderwijs(verandering) kan alleen via die moeizame weg worden verkregen.

Het genetisch principe komt bij Davydov ook tot uiting in zijn begripsopvatting. Davydov vertrekt vanuit een zeer strikte opvatting over begripsvorming. Begrippen die slechts berusten op het vergelijken van objecten, het op basis daarvan klassificeren en benoemen zijn volgens hem onvolwaardige begrippen (hoewel het de beste kunnen zijn die we op een gegeven moement kennen). Dergelijke begrippen categoriseren alleen maar en beschrijven geen ontwikkeling. Ze zijn niet ingebed in een groter theoretisch systeem. Hij noemt ze empirische begrippen. Begrippen die wel een theoretische ontwikkeling beschrijven noemt hij wetenschappelijke (theoretische)[1] begrippen.

In het onderwijs verdient het aanbeveling om empirische begrippen zoveel mogelijk te vermijden en aan te sturen op de vorming van wetenschappelijke begrippen. Maar de empirische begripsvorming wordt volgens Davydov (1968, 1983) vaak verabsoluteerd als de enige mogelijke. Zo zien we nog wel dat kinderen getalbegrip moeten ontwikkelen op basis van vergelijking van verschillende verzamelingen van objecten. Het is de bedoeling dat de kinderen daarbij leren om bepaalde hoeveelheden (bloemetjes, hondjes, vaasjes etc.) consequent te verbinden met een bepaald telwoord. Op deze manier leren de kinderen de telwoorden correct gebruiken, maar ontwikkelen geen getal*begrip*, waarmee ze samenhangen tussen grootheden kunnen doorzien. Dit 'begrip' geeft de kinderen geen inzicht in *relaties* tussen getallen, maar remt juist het afleiden van conclusies, het opereren met getallen, en het reflecteren over eigen rekenkundig handelen. In vele gevallen worden grammaticale begrippen, zoals woordsoorten, ook gevormd op basis van de vergelijkingen die de leerling tussen verschillende soorten woorden kan (moet) uitvoeren. Zo bestaat de kans dat een kind lid-

woorden voor zichzelf gaat definiëren als 'korte woordjes', met alle foutenrisico's vandien. Uit vrijwel alle schoolvakken zijn voorbeelden te halen van begripsvorming die gebaseerd is op vergelijking door de leerling van objecten en verschijnselen, en dus van empirische begrippen die slechts klassificeren op basis van oppervlakkige kenmerken. Keer op keer fulmineert Davydov tegen het aanschouwelijkheidsprincipe in het onderwijs, dat voorschrijft dat begripsvorming moet beginnen bij vergelijking van aanschouwelijke, concreet (tastbaar) gegeven objecten. De abstractietheorie waarop deze opvatting berust, wordt door Davydov resoluut afgewezen (zie Van der Veer, 1983).

Het onderwijs zou er echter naar moeten streven, aldus Davydov, leerlingen in te leiden in theoretische stelsels van begrippen waarin de relaties tussen objecten en verschijnselen zijn vastgelegd, en waarmee leerlingen afleidingen kunnen maken en inzicht krijgen in de ontwikkeling van kennis. Dergelijke begrippen vormen krachtige oriënteringsmiddelen voor het handelen, aangezien ze algemene, bewust te hanteren handelings*methoden* opleveren. Het hanteren van wetenschappelijke begrippen leidt volgens Davydov (1983, 12) tot de bewuste en generaliserende oriëntatie en reflectie op het eigen handelen en de daarbij horende handelingsvoorwaarden. Juist door deze orëntatie en reflectie ontstaat 'kennis-met-kwaliteit'.

Davydovs benadering van de begripsvorming en het onderzoek daarnaar wijken dus sterk af van westerse benaderingen (bijv. die van Klausmeier c.s.), waarin een sterke nadruk ligt op het realiseren van een methodologisch ideaal design. Daarnaast heeft Davydov een andere opvatting over evaluatie van experimentele onderwijsprogramma's. Wetenschap heeft altijd te maken met theorie-in-ontwikkeling. Op basis van meetgegevens en geavanceerde statistische analyses kunnen daarom geen definitieve oordelen gevormd worden over de houdbaarheid van een theorie. Hooguit wijzen meetgegevens aan waar de theorie bijgesteld moet worden. Evaluatie van een theorie is volgens Davydov vooral een kwestie van theoretisch onderzoek (waarbinnen empirische gegevens slechts één factor zijn). Dat wil uiteraard niet zeggen dat Davydov c.s. de empirische vaststelling van onderwijsresultaten afwijst. Het heeft wel tot gevolg dat deze empirische evaluatie wat minder op de voorgrond treedt dan in de verslaggeving van westers onderwijsonderzoek gebruikelijk is.

Via zijn eigen onderzoek en daarop gebaseerde theorievorming wil Davydov bijdragen aan de realisatie van het ideaal van het *ontwikkelend onderwijs*. Dat betekent voor Davydov: onderwijs dat bijdraagt aan de cognitieve ontwikkeling door via de leeractiviteit van het kind zelf de ontwikkeling van het wetenschappelijk-theoretisch denken te bevorderen.

3 *Leeractiviteit*

Wetenschappelijke begrippen worden gevormd in een bewuste, op modelvorming gerichte activiteit. Deze begrippen zijn dan ook constructies die door het subject zelf (vaak samen met leerkracht) worden afgeleid uit beschikbare systematische kennis. Een dergelijke produktieve activiteit wordt wel *leeractiviteit* genoemd. In een recente publikatie is de leeractiviteit door Davydov (1983) vergeleken met de door Marx beschreven conceptie van de 'vrije arbeid'. In de vrije arbeid staat de creatieve produktie door het individu centraal, maar deze arbeid moet ook gekenmerkt worden door het feit dat het individu gebruik maakt van de (wetenschappelijke) verworvenheden van de cultuur. Dergelijke arbeid is pas mogelijk door intensieve communicatie met tijdgenoten en voorafgaande generaties (Davydov noemt die communicatievorm 'polyloog'). Voor het onderwijs betekent dit een pleidooi voor bewuste leervormen waarin de reflectie op methoden (eigen en die van vroegere generaties) en coöperatie een centrale plaats innemen. Davydov wijst in genoemde publikatie leervormen af, waarbij leerlingen inzichtloos bepaalde gedragsvormen moeten adopteren. Dit leren berust niet op leeractiviteit, maar is slechts dressuur waarin de mens als een soort natuurkracht in banen geleid wordt.

Leeractiviteit in het onderwijs is echter pas onder bepaalde ontwikkelingspsychologische voorwaarden mogelijk. Niet op elk niveau van de cognitieve ontwikkeling is een leerling in staat zichzelf leertaken te stellen en leerhandelingen zelfstandig uit te voeren. Het

'leren leren' moet gezien worden als een ontwikkelingsproces op langere termijn (Davydov, 1981, 89). In navolging van El'konins (1972) ontwikkelingstheorie stelt Davydov, dat de eigenlijke leeractiviteit pas mogelijk is wanneer het motief tot leren een bewuste vorm heeft aangenomen, d.w.z. als het kind vanuit een eigen interesse wil weten en leren. De ontwikkeling van het leermotief begint in een periode die aan de eigenlijke leeractiviteit voorafgaat en waarin het spel voor het kind de leidende activiteit is. Binnen het spel stuit het kind op tegenstrijdigheden tussen zijn behoeften en zijn mogelijkheden. Het kind wil op zeker moment binnen het spel als het ware méér dan het met zijn mogelijkheden zelf kan volbrengen. De concreet-praktische oriënteringsvorm die het spel kenmerkt voldoet dan niet meer binnen het rollenspel dat het kind wil uitvoeren. Uit deze discrepantie tussen willen en kunnen ontstaat aldus Davydov het aparte leermotief (vgl. ook Hakkarainen, 1985). Dat wil uiteraard niet zeggen, dat het kind vóór die tijd niet leert. In het spel leert het kind ongetwijfeld zeer veel, maar dit leren is ondergeschikt aan het spelmotief, heeft daardoor een wat andere vorm en andere produkten (in elk geval leidt dit leren niet tot wetenschappelijke begrippen).

Onderwijskundig werpt zich nu de vraag op hoe we het onderwijs in de klas moeten organiseren om de totstandkoming en stimulering van de leeractiviteit zowel voor leerkracht als leerling mogelijk te maken. Volgens Davydov vereist dit op de eerste plaats een bepaalde *logische analyse* van de leerstof om de leerinhouden en hun ordening op het spoor te komen. Vervolgens is een *psychologische analyse* vereist waarin bepaald wordt op welke wijze leerlingen geïntroduceerd moeten worden in het aldus gerepresenteerde leergebied.

4 *Logische en psychologische analyse*

De vraag naar de inhoud en voorwaarden van de leeractiviteit is primair een vraag naar de wetenschappelijke kennis die de leerling zich eigen moet maken. Pas daarna zijn de vragen te beantwoorden naar de wijze waarop leerlingen zich die leerinhouden eigen moeten maken en onder welke omstandigheden dat moet gebeuren.

Het onderwijs is volgens Davydov de aangewezen plaats om kinderen kennis, inzichten en vaardigheden te laten verwerven van een hoge kwaliteit. Het gaat daarbij dus om de overdracht van kennis, inzichten en vaardigheden die in de loop van de geschiedenis hun maatschappelijke en wetenschappelijke waarde bewezen hebben. Davydov gaat de leerinhouden dan ook met name binnen de wetenschappen zoeken. Er is echter een transformatie van de wetenschappelijke inhouden nodig om deze toegankelijk te maken voor leerlingen. We moeten leerlingen in elk geval niet, aldus Davydov, via een procedure van zelf ontdekken kennis laten verwerven. Dit leidt namelijk in de meeste gevallen tot een veelheid van ondoelmatige, chaotische activiteiten en subjectieve, toevallige leerresultaten, doordat de leerlingen zich nog niet adequaat kunnen oriënteren. Het onderzoeksaspect van de wetenschap is voor kinderen op school niet overdraagbaar te maken voordat zij eerst inhoudelijk goed zijn ingeleid in het betreffende vakgebied. Als kinderen in het onderwijs onderzoekend bezig zijn (en dat is in het kader van de leeractiviteit wel wezenlijk, zoals we nog zullen zien), dan berust dat op didactisch-psychologische overwegingen – zoals activering en motivering van leerlingen in het leerproces – en niet op basis van het onderzoeksaspect van de wetenschap. Voor het onderwijs is de wetenschap primair van belang als representatie (Darstellung, zie Davydov, 1972, 368) van de moderne wetenschappelijke inzichten. Eerst daarna is efficiënte, doelgerichte onderzoeksactiviteit mogelijk.

Echter, ten behoeve van het onderwijs moet deze representatie van de wetenschappelijke inhouden aan bepaalde criteria gebonden worden. De wetenschap zelf kan haar inhouden op tal van wijzen beschrijven, maar deze beschrijvingen zijn vaak formeel, gebaseerd op relaties die de betreffende wetenschapper op dat ogenblik nodig heeft. Voor het onderwijs echter moeten we de wetenschappelijke inhouden proberen weer te geven als een ontwikkelend systeem vanuit één basisbeginsel. Dat wil zeggen: de wetenschappelijke inhouden moeten tot leerinhouden gemaakt worden door ze zo te beschrijven, dat alle onderdelen daarin afgeleid kunnen worden uit een eerder gegeven weten-

schappelijk begrip. Er moet sprake zijn van een continue ontwikkeling van de leerstofonderdelen uit elkaar. Deze transformatie van wetenschappelijke inhouden naar leerinhouden noemt Davydov de *logische analyse*. De twee vaste problemen daarin zijn: het vinden van het beginpunt van dit ontwikkelingsproces ('de basale genetische relatie', ofwel de kiem), van waaruit het vakgebied als een continue ontwikkeling kan worden voorgesteld, en het ordenen van de leerinhouden vanuit deze kiem.

Het uitvoeren van een logische analyse is een buitengewoon ingewikkelde bezigheid. Davydovs ideeën over de representatie van de wiskunde zijn in dit geval paradigmatisch. Volgens Davydov is de wiskunde te beschrijven als één systematisch samenhangend geheel op basis van een aantal zeer fundamentele wiskundige structuren waaruit naar zijn idee de wiskunde verder continu kan worden afgeleid[2]. Davydov en zijn medewerkers hebben zich vooral bezig gehouden met de uitwerking van een leerplan ter ontwikkeling van het algebraïsche denken (vgl. Ho Ngok Daj, 1976). Een fundamenteel leermodel is hier dat van de gelijkheidsrelatie. De leerlingen leren deze relatie te hanteren door deze adequaat te leggen, te transformeren in een ongelijkheid en vervolgens situaties van (on)gelijkheid in symbolen vast te leggen. Een belangrijk moment in dat ontwikkelingsproces is vooral de ontwikkeling van het inzicht dat (on)gelijkheid zich in verschillende vormen kan voordoen: (on)gelijkheid waarbij gelet wordt op het verschil (A = B − x) of een waarbij gelet wordt op de verhouding (A = xB). Als vervolg op de verhoudingsrelatie wordt het fundamentele model voor het getalbegrip ontwikkeld: een getal als verhouding tussen hoeveelheden en meeteenheid (zie Van Parreren & Nelissen, 1977, voor verdere bijzonderheden)[3].

Een elegant en veelbesproken model dat een basale genetische relatie poogt te beschrijven voor een heel leergebied is naar voren gekomen uit het onderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs van Ajdarova (zie o.m. Ajdarova e.a., 1979; vgl. ook Bol, 1984). Dit model, dat ook voortkomt uit een logische analyse met het doel om een leergebied als een continue ontwikkeling van leerstof te representeren, komt in par. 5 nog ter sprake. In veel gevallen lukt het echter nog niet om zo'n basale genetische relatie te vinden die deze mogelijkheid in zich heeft. Voorlopig moet men zich nog tevreden stellen met een aantal minder rijke modellen die gedeelten van de leerstof genetisch kunnen representeren.

De bedoeling van de *psychologische analyse* is vervolgens vooral het beschrijven van de handelingen waarop de leeractiviteit van de leerlingen moet berusten en het ontwerpen van adequate instructies die de leerlingen tot de betreffende handelingen moeten brengen. Davydov vertrekt daarbij vanuit de gedachte dat de leerhandelingen een zinvol onderdeel moeten zijn van de leeractiviteit van leerlingen. Leerlingen moeten nooit rechtstreeks geïnstrueerd worden om gespecificeerde handelingen te verrichten, maar de gewenste handelingen moeten door de leerlingen zelf – uiteraard in samenwerking met de leerkracht – gekozen en ingezet worden om een bepaald doel te bereiken (bijv. een probleem oplossen). Leerhandelingen mogen dus nooit doel op zichzelf worden in het leerproces, maar moeten middel zijn om een doel te bereiken (Davydov, 1983). In de meeste gevallen is dit doel gegeven in de vorm van een op te lossen probleem. In de psychologische analyse moet gezocht worden naar probleemformuleringen of opdrachten die de leerlingen aanzetten tot die handelingen die het gewenste leerresultaat opleveren. De opgedragen taken moeten namelijk van dien aard zijn, dat ze alleen op te lossen zijn als de leerling de gewenste handelingen uitvoert. Ook voor de modellen die de logische analyse heeft opgeleverd, geldt dat ze nooit zomaar aan de leerlingen mogen worden aangereikt. Ook deze moeten tijdens het leren oplossen van een bepaald probleem stap voor stap, samen met de docent, worden ontwikkeld door de leerlingen, zodat zij zelf de betekenis van dat model ontwikkelen in het kader van het gestelde probleem (taak). Op deze wijze ontstaat een zo volledig mogelijke oriënteringsbasis die het de leerlingen mogelijk maakt om *alle* problemen van datzelfde type in het vervolg zelfstandig en succesvol aan te pakken. In het kader van de psychologische analyse moet worden nagedacht over de wijze waarop deze oriënteringsfase moet worden ingericht.

We stuiten thans op een nog weinig ontwikkeld onderdeel binnen Davydovs theorie-

vorming. De theorie geeft nog weinig aanwijzingen voor het ontwerpen van geschikte probleemstellingen en voor de vormgeving van de samenwerking tussen leerkracht en leerling. Aan wat voor eisen moet die interactie voldoen? Hoe kan een leerkracht er zorg voor dragen, dat hij of zij de leerlingen tijdens het proces van modelvorming begeleidt zonder dat model toch 'weg te geven'? Davydov was zich bewust van dit psychologische hiaat in zijn theorie, want in 1972 (340) verzuchtte hij nog dat 'de methodes, waarmee deze psychologische analyse van de objectieve handelingsstructuur van de inhouden moet worden uitgewerkt, ... tot dusverre nog weinig (zijn) uitgewerkt'. Deze situatie had tot gevolg dat Davydov het ons inziens gerechtvaardigde verwijt kreeg dat hij de psychologische processen bij het leren ondergeschikt maakte aan de logische ordening van de leerstof. De leerstofstructuur telde bij hem zwaarder dan de handelingsstructuur (Van Oers, 1983a, 154). Ruim tien jaar later kunnen we constateren dat de school van Davydov in dit opzicht duidelijk vooruitgang heeft geboekt door de verdere ontwikkeling van het concept van de leeractiviteit (zie vooral Davydov, 1981, 1986).

5 *Leermodellen en het systeem van leerhandelingen*

Leeractiviteit is een vorm van kennisverwerving die leidt tot wetenschappelijk denken via de opeenvolging van bepaalde leerhandelingen. Centraal in deze sequentie van leerhandelingen staat het construeren en leren hanteren van modellen[4]. Juist deze modellen fungeren als het specifieke middel voor de vorming van wetenschappelijke begrippen. Davydov (1981, 136) beschouwt het handelen aan modellen dan ook als hét wezenlijke verschil tussen een theoretische (wetenschappelijke) versus empirische houding tegenover de werkelijkheid.

De term model wordt in de wetenschap in allerlei betekenissen gebruikt en Davydov (t.a.p.) constateert dat deze term een modeverschijnsel is geworden. De modellen die hijzelf gebruikt, typeert hij als *leermodellen*. Fridman (1982, 114) omschrijft leermodellen als speciaal geconstrueerde en voor leerlingen bevattelijke hulpmiddelen, die het leren oplossen van een bepaald soort opgaven ondersteunen en die het handelingsverloop van het oplossingsproces sturen. Uit deze omschrijving blijkt dat de keuze en constructie van een leermodel niet alleen logisch, maar vooral ook psychologisch-didaktisch van aard zijn.

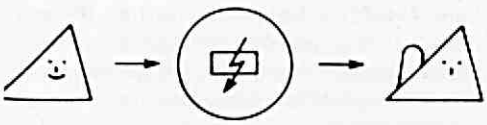
Leermodellen ontlenen hun didactische functie bij de begripsvorming aan de volgende psychologische kenmerken (Davydov, 1981, 142 e.v.):

1. leermodellen fungeren als *tekens* die nieuwe mogelijkheden creëren voor het menselijk functioneren. Davydov verwijst hier naar Vygotskij, die stelde dat tekens, net als werktuigen, ervoor zorgen dat de activiteit van mensen gemedieerd is, d.w.z. via middelen verloopt. Tekens structureren het handelen en geven het gedrag zijn cultuurhistorisch ontwikkelde vorm;
2. leermodellen leiden tot bepaalde *voorstellingen*, ze zorgen dat een bepaalde relatie die eigen is aan een systeem van objecten, op een aanschouwelijke wijze wordt gerepresenteerd;
3. leermodellen spelen een *operationele* rol, omdat ze de elementen vormen waarop leerlingen zich moeten oriënteren tijdens het handelingsverloop. Leermodellen sturen het handelen van leerlingen;
4. leermodellen hebben een *heuristische* functie: ze reiken de leerlingen ideeën en mogelijkheden aan, waar ze niet of nauwelijks op zouden komen door alleen maar aan concrete objecten te handelen.

Deze kenmerken van leermodellen wijzen er op dat het hier gaat om cultuur-bepaalde middelen die leerlingen niet op eigen kracht kunnen ontdekken. Tijdens de logisch-psychologische analyse wordt door onderwijswetenschappers het noodzakelijke en langdurige voorwerk verricht om de relatie van een systeem, het model en het bijbehorende wetenschappelijke begrip te achterhalen. De overdracht aan leerlingen vindt vervolgens plaats in onderwijs dat speciaal voor dit doel geconstrueerd is.

Leermodellen worden stap voor stap via een systeem van leerhandelingen aan leerlingen overgedragen (Davydov, 1981, 80-99). De opbouw daarbij is als volgt. De leeractiviteit wordt bij de leerlingen op gang gebracht

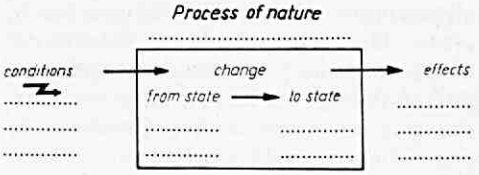
door de confrontatie met een goed gekozen leertaak. Via deze leertaak transformeren en analyseren de leerlingen een aantal concrete objecten of situaties en stuiten daarbij op de relatie die achter het systeem van deze objecten schuilgaat. Deze eerste leerhandeling noemt Davydov *transformatie*. Wanneer bijvoorbeeld bij basisschoolleerlingen de ontwikkeling van het getalbegrip aan de orde is, wordt hen gevraagd om in twee flinke bakken van ongelijke vorm dezelfde hoeveelheid water te doen. Het oplossen van deze leertaak wijst de leerlingen de weg naar het kiezen van een maat (Davydov, 1980). Wanneer het gaat om de ontwikkeling van een theoretisch houding tegenover taal en communicatie krijgen de kinderen als leertaak de opdracht om elkaar iets duidelijk te maken zonder te spreken of te schrijven (zie ook Nelissen en Vuurmans, 1983, deel 4; Bol, 1984). De analyse van de situaties die hierbij ontstaan, leidt tot het communicatiemodel (Figuur 1). Het weergeven van de gevonden relatie in een materiële, grafische of symbolische vorm duidt Davydov aan als *modelvorming* (de tweede leerhandeling).



Figuur 1 *Het leermodel van de communicatie tussen zender en ontvanger. De cirkel stelt de boodschap voor met een bepaalde vorm (de rechthoek) en betekenis (de pijl).*

Lompscher (1985, 30; figuur 2) laat leerlingen veranderingsprocessen analyseren en dit leidt tot een leermodel, waarin de essentie van dit soort processen tot uitdrukking wordt gebracht. Zo'n leermodel kan dan weer verder worden gedifferentieerd in modellen voor bijvoorbeeld biologische en fysische processen.

Volgens Davydov (1982, 23) moeten leermodellen aan twee voorwaarden voldoen. Ze moeten enerzijds de algemene relatie van een systeem van objecten vastleggen en anderzijds het verdere onderzoek van deze relatie mogelijk maken. Wanneer bijvoorbeeld de



Figuur 2 *Het leermodel voor veranderingsprocessen* (Lompscher, 1985)

essentie van het getalbegrip is uitgedrukt in het leermodel A/b = N, kunnen de leerlingen vervolgens ontdekken dat deze relatie, afhankelijk van de gekozen maat b, elk willekeurig getal N kan opleveren. Dit noemt Davydov de *transformatie van het model* (de derde leerhandeling). De betreffende relatie is aan de getallen zelf niet af te lezen, maar verschuilt zich achter hun verschijningsvormen als cijfer of telrij. In het model, aldus Davydov, is deze relatie in 'zuivere' vorm weergegeven. Deze relatie en het bijbehorende wetenschappelijke begrip zijn in eerste instantie nog abstract, eenzijdig en onontwikkeld. Door de concrete objecten als de bijzondere verschijningsvormen van deze relatie op te vatten, concretiseert het wetenschappelijke begrip zich. Dit is de vierde leerhandeling van *afleiden en construeren*. Volgens Davydov ontwikkelen wetenschappelijke begrippen zich op basis van abstracte, eenzijdige kennis (modellen) tot mentaal-concrete kennis.

Nadat het model als representatie van de theoretische structuur stapsgewijs door de leerlingen is eigen gemaakt, gaat het fungeren als middel om hun activiteit te structureren. De leerlingen kunnen dan ook de uitvoering van de afzonderlijke leerhandelingen *controleren* (vijfde leerhandeling), o.a. door terugkoppeling naar de gegevens en de eisen van de leertaak. Ten slotte vindt er een *evaluatie* (zesde leerhandeling) plaats, die leidt tot een waardering van de gevonden oplossingsmethode, het model en het ontwikkelde begrip. Deze waardering wordt verleend in het licht van beschikbare wetenschappelijke inzichten en persoonlijke motieven.

Dit systeem van zes opeenvolgende leerhandelingen geeft niet in detail aan welke specifieke leerhandelingen in een bepaald geval nodig zijn of wat er gedaan moet worden

om leerlingen tot die leerhandelingen aan te zetten. Het systeem heeft een heuristische functie binnen de psychologische analyse van de leerstof en geeft in grote lijnen weer hoe Davydov het proces van begripsvorming in onderwijsleersituaties concretiseert.

6 *Coöperatief leren*

Een recente ontwikkeling in de school van Davydov is het onderzoek naar het coöperatieve leren. Omdat deze problematiek ook in Nederland de laatste jaren vanuit verschillende invalshoeken is onderzocht (vgl. Kanselaar & Van der Linden, 1983; Terwel, 1984; Vedder, 1985), geven we aan hoe coöperatie wordt aangepakt vanuit het concept leeractiviteit. Cukerman (1983) heeft nagegaan welke de rol van de leerkracht moet zijn en hoe de coöperatie moet verlopen. Met leerlingen uit de onderbouw van de basisschool onderzocht zij op welke wijze het leren oplossen van spellingsproblemen het best kon worden aangepakt. Zij onderscheidde daarbij twee condities. In de ene conditie werden de leerlingdiscussies centraal door de leerkracht geleid en werden de leerlingen vragenderwijs tot het gewenste theoretische model gebracht. De leerkracht deelde beurten uit ('Hoe zou jij het aanpakken?'), lokte discussies uit ('Ben jij het daarmee eens?'), vergeleek antwoorden, gaf hints etc. In het klassegesprek werd zo het model ontwikkeld. In de andere conditie werden leerlingen tot discussie in kleine groepjes aangezet over een algemene oplossingsmethode voor spellingsproblemen. Voorafgaand aan de discussie was deze algemene methode aangereikt door de leerkracht. De leerkracht nam niet direct aan de discussies deel.

Cukerman heeft het onderzoek in verschillende varianten uitgevoerd (met parallelklassen en in laboratorium, waarbij de groepsgrootte voor beide condities gelijk werd gehouden). De onderzoeksresultaten geven steeds hetzelfde beeld te zien: de prestaties van de leerlingen in beide condities zijn identiek waar het gaat om verwante controleopgaven (opgaven waarbij weinig wendbaarheid van de handelingen vereist was), maar geven significante ($p<0.05$) verschillen te zien bij het oplossen van nieuwe problemen en transferopgaven. Cukerman (o.c., 41) concludeert in dat verband: '(...) de meest volwaardige communicatie met een volwassene is een onvoldoende voorwaarde voor psychische ontwikkeling en onderwijs'. De rol van de volwassene in het interiorisatieproces is essentieel om de volwaardigheid van het theoretische model te waarborgen, maar 'de coöperatie tussen leerlingen is de verbindende schakel tussen de beginfase waarin de leerling samen met de volwassene handelt en de eindfase waarin de leerling volledig zelfstandig werkt' (t.a.p.). Samenwerking tussen leerlingen activeert het denkproces, stimuleert reflectie en het zoeken naar nieuwe (problematische) aspecten van de verworven kennis en is als zodanig een belangrijke factor in (de ontwikkeling van) de leeractiviteit.

Een belangrijk gegeven daarin is ook door Rubcov (1938) naar voren gebracht. Hij vond dat de kwaliteit van de ontwikkelde begrippen samenhangt met de mate waarin afzonderlijke leerlingen achteraf in staat zijn om de *methode* van de coöperatieve activiteit aan te geven. In de coöperatieve leeractiviteit zou daar dan ook speciaal op gelet moeten worden. De mogelijkheid om dit opzettelijk te realiseren bij leerlingen draagt bij tot de bewustheid van het leerresultaat en is daarom wezenlijk voor de ontwikkeling van wetenschappelijke begrippen. De vertaling van dit soort gegevens naar effectieve onderwijsprocedures vormt momenteel een belangrijk onderzoeksonderwerp.

7 *Beknopte evaluatie*

Davydov (1986, 167) geeft aan dat het realiseren van ontwikkelend onderwijs niet eenvoudig is. Het vereist vooral experimenteerscholen die speciaal met dit doel zijn opgezet en waaraan een interdisciplinair team van leerkrachten, begeleiders en onderzoekers verbonden is. Hoewel Davydov het onderzoeksproject samen met El'konin in 1959 op grotere schaal in gang zette, staat het volgens hem feitelijk nog in de kinderschoenen. Het bestaan van ontwikkelend onderwijs is aangetoond, maar het vereist nog veel onderzoek om dit overtuigend vanuit een psychologische theorie te onderbouwen (o.c., 198). Het is onmiskenbaar dat Davydov c.s. er in geslaagd is om leerlingen tot vormen van we-

tenschappelijk denken te brengen die tot dan toe vaak voor onmogelijk werden gehouden voor kinderen van de betreffende leeftijd. De onderzoekingen worden echter vaak op een beschrijvende manier geëvalueerd en vertonen niet de sterk kwantificerende analyses die we vanuit westerse normen meestal verwachten. De resultaten van effectonderzoek (zie voor een overzicht o.c., 197-210) worden doorgaans alleen uitgedrukt in percentages van het aantal leerlingen dat na experimenteel versus traditioneel onderwijs in staat blijkt tot bepaalde vormen van wetenschappelijk denken zoals plannen, reflecteren en analyseren.

In de regel wordt er positief geoordeeld over het effect van de onderwijsprogramma's die op basis van Davydovs ideeën zijn opgezet. Op het gebied van het rekenwiskunde-onderwijs heeft Ho Ngok Daj (1976) laten zien dat de leerlingen uit het Davydov-programma, waarin de nadruk sterk lag op het leren opereren met grootheden, het weergeven van operaties in relaties, het onderzoeken van eigenschappen van relaties e.d., gemakkelijk met andere talstelsels konden omgaan en in relatie daarmee ook nieuwe vragen (transfer) konden beantwoorden. Er kon bij die leerlingen zeker enig inzicht in talstelsels worden geconstateerd. Van pure dril op bepaalde prestaties was beslist geen sprake. Een uitvoeriger bespreking van deze onderzoeksresultaten, inclusief cijfermateriaal en voorbeelden van opgaven vindt men in Van Oers (1983a, 130-132). In een recente, ook in het Engels vertaalde, evaluatie van haar programma voor het moedertaalonderwijs komt ook Ajdarova (1982) tot soortgelijke positieve bevindingen. De onderdelen van haar programma voor de basisschool worden steevast door 70-90% van de leerlingen op theoretisch niveau beheerst.

Aan de andere kant is er in de Sovjetunie ook kritiek gegeven op de programma's en op Davydovs theorie (zie o.m. Van Oers, 1983a). Enerzijds heeft dit geleid tot verscherpte formuleringen van de kern van Davydovs theorie. Davydovs aandacht heeft zich verlegd van de problematiek van het empirisch versus het theoretisch denken naar een beschrijving van het wetenschappelijk denken in termen van leeractiviteit en het gebruik van theoretische modellen. In hoeverre alle aangevoerde bezwaren daarmee zijn ondervangen kan in het kader van deze bespreking niet verder worden geanalyseerd. Anderzijds heeft genoemde kritiek ook geleid tot een versterking van het onderzoek naar deelaspecten van de theorie in de afgelopen jaren. Met name het onderzoek naar reflectie (o.a. Zak) en coöperatie in het kader van de leeractiviteit (o.a. Cukerman) moet in dit verband genoemd worden.

Beoordelen we Davydovs onderzoek in het licht van de bedoelingen die hij daar oorspronkelijk mee had, nl. het aantonen van de cognitieve reserves van leerlingen, dan kan gezegd worden dat het werk van Davydov zeker heeft bijgedragen aan ons inzicht in de cognitieve mogelijkheden van kinderen en aan de onderbouwing van het pedagogisch optimisme van de cultuurhistorische school. Kinderen blijken al vrij jong in staat te zijn tot wetenschappelijk denken. Of dit voor alle leergebieden zo moet worden aangepakt, zoals Davydov dat aangeeft, is nog niet duidelijk; met betrekking tot de didactische hantering van deze theorie in de klas moet zeker nog het nodige (kritische) onderzoek worden uitgevoerd. Dit onderzoek is op vele plaatsen gaande (zie o.a. Lompscher, 1985; Engeström & Hedegaard, 1985). Ook Nederlands onderzoek zoals dat van Wolters (1978, 1984), Brouwer (1981), en Nelissen (1983) kan daaraan een bijdrage leveren. Voor het leergebied Oriëntatie op de Natuur wordt door de Vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit samen met vakdidactici in het kader van een VBaO-ontwikkelingsonderzoek, onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van wetenschappelijke begrippen bij leerlingen.

Het is niet uitgesloten, dat Davydovs theorie op basis van dergelijke onderzoekingen op een aantal punten moet worden bijgesteld. De ontwikkelbaarheid van het kinderlijk denken door onderwijs blijft daarbij echter onverlet, evenals het belang van de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken. Voor onderwijs en onderzoek bewijst Davydovs theorie haar diensten nog steeds, zowel in de Sovjetunie als elders. Alleen daarom al blijft het een belangrijke theorie.

(Dit artikel is het derde in de serie over 'onderwijs en het leren van begrippen', zoals aangekondigd in Pedagogische Studiën, november 1984, p. 429-430.)

Noten

1. Davydov gebruikt het begrippenpaar empirische versus theoretische begrippen. Theoretische begrippen noemt hij ook wel wetenschappelijk-theoretische of wetenschappelijke begrippen. Wij kiezen in dit artikel voor de aanduiding wetenschappelijke begrippen om de connotaties die de term 'theoretisch' oproept te vermijden. Bovendien valt de betekenis van de termen 'wetenschappelijk' en 'theoretisch' praktisch samen, gezien vanuit de kentheorie die Davydov aanhangt (de dialectisch-materialistische kentheorie).
2. Overigens is dit idee van Davydov zeer omstreden (zie o.a. Freudenthal, 1979).
3. Vanuit de vakdidaktiek wordt deze benadering van het getalbegrip betwist (zie o.a. Treffers, 1985). Davydovs psychologisch-didactische theorie is hiermee overigens niet ontkracht. Wel blijkt dat voor een toepassing van de theorie in het onderwijs een zorgvuldige vakdidactische analyse van de leerstof onmisbaar is. Hetgeen Davydov beaamt.
4. De groeiende aandacht voor modellen in het onderwijsleerproces zien we overigens ook in de Westerse literatuur. Zie o.a. Gentner & Stevens, 1983. De vergelijking van deze ontwikkeling met die in de Sovjetunie is hier echter niet mogelijk.
5. Bij Russischtalige publikaties is naast de vindplaats alleen de vertaling van de titel tussen haakjes opgenomen.

Literatuur[5]

Ajdarova, L. I., L. A. Gorskaja & G. A. Cukerman, Eersteklassers onderzoeken hun moedertaal. *Pedagogische Studiën*, 1979, *56*, 25-36.

Ajdarova, L. I., *Child development and education*. Moskou: Progress, 1982.

Bol, E., Zelfstandig handelen. In: B. Joyce & M. Weil (red.), *Strategieën voor onderwijzen*. Apeldoorn: Van Walraven, 1984.

Bol, E., J. Haenen & M.A. Wolters (Eds.), *Education for cognitive development*. Proceedings of the third international symposium on activity theory. Den Haag: SVO/Selecta Reeks, 1985.

Brouwer, N., *Maatschappijleer met een bord en een krijtje*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, 1981.

Cukerman, G. A., *(Coöperatie tijdens het leren van de jongste basisschoolleerlingen)*. In: Davydov, 1983.

Davydov, V. V., (De relatie tussen abstracte en concrete kennis in het onderwijs). *Voprosy Psychologii*, 1968, *6*, 34-50. Vertaling in: Haenen & Van Oers, 1983.

Davydov, V. V., *(Generalisatievormen in het onderwijs)*. Moskou: Pedagogika, 1972.

Davydov, V. V., (Dawydov, W. W.), *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen, 1977a.

Davydov, V. V., *De introductie van het begrip grootheid in de eerste klas van de basisschool (een experimenteel onderzoek)*. In: Van Parreren & Nelissen, 1977b.

Davydov, V. V., Inhalte und Strukturen der Lerntätigkeit bei Schülern. *Pädagogik*, Beiheft 4, 1980, *35*, 1-7.

Davydov (1981), zie: Davydov & Vardanjan, 1981.

Davydov, V. V., *Inhalt und Struktur der Lerntätigkeit*. In: Davydov et al., 1982.

Davydov, V. V., *(Historische voorwaarde voor de leeractiviteit)*. In: Davydov, 1983.

Davydov, V. V. (red.), *(De psychische ontwikkeling van leerlingen in de leeractiviteit)*. Moskou: A. P. N., 1983.

Davydov, V. V., *(Problemen van ontwikkelend onderwijs)*. Moskou: Pedagogika, 1986.

Davydov, V. V. (Dawydow, W. W.), J. Lompscher & A. K. Markowa (Hrsg.), *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin: Volk und Wissen, 1982.

Davydov, V. V. & A. U. Vardanjan, *(Leeractiviteit en modelvorming)*. Jerevan: Izd-vo Lujs, 1981.

Davydov, V. V. & V. P. Zinčenko, The principle of development in psychology. *Soviet Psychology*, 1981, *20*, 22-46.

El'konin, D. B., Toward the problem of stages in the mental development of the child. In: M. Cole (Ed.), *Soviet Developmental Psychology*. New York: Sharpe, 1972.

Elshout-Mohr, M. & M. M. van Daalen-Kaptijns, Het leren van begrippen, in het bijzonder in het eerste stadium van het hoger onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1985, *62*, 459-470.

Engeström, Y. & M. Hedegaard, *Teaching theoretical thinking in elementary school: the use of models in history and biology*. In: Bol et al., 1985.

Freudenthal, H., Structuur van de wiskunde en wiskundige structuren: een onderwijskundige analyse. *Pedagogische Studiën*, 1979, *56*, 51-61.

Fridman, L. M., *Modellierung in der Lerntätigkeit*. In: Davydov et al., 1982.

Gentner, D. & A. L. Stevens (Eds.), *Mental models*. Hilldale, N. J.: Lawrence Erlbaum, 1983.

Haenen, J. & B. van Oers (red.), *Begrippen in het onderwijs. De theorie van Davydov*. Amsterdam: Pegasus, 1983.

Hakkarainen, P., *Learning motivation and instructional intervention*. In: Bol et al., 1985.

Ho, Ngok Daj, (Psychologische problemen bij de constructie van een wiskundeleergang voor de basisschool). *Voprosy Psichologii*, 1976, *6*, 69-80.

Kanselaar, G. & J. L. van der Linden, *Sociaal kognitieve komplexiteit*. Utrecht: dissertatie, 1983.

Lompscher, J., *Formation of learning activity – a fundamental condition of cognitive development through instruction*. In: Bol et al., 1985.

Nelissen, J. M. C., Een onderwijsontwikkelingsproject in analyse. *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 497-509.

Nelissen, J. M. C. & A. C. Vuurmans, *Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische*. Kernthema's uit de Sovjet-Onderwijspsychologie. Amsterdam: SUA, 1983.

Oers, B. van, *Davydov over begrippen in het onderwijs*. In: Haenen & Van Oers, 1983a.

Oers, B. van, Hedendaagse ontwikkelingen in de Sovjetrussische onderwijspsychologie. in: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* PO 5800. Alphen aan den Rijn, 1983b.

Parreren, C. F. van, *Leren door handelen*. Amersfoort: Van Walraven, 1983.

Parreren, C. F. van & J. A. M. Carpay, *Sovjetpsychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.

Parreren, C. F. van & J. M. C. Nelissen (red.), *Rekenen*. Teksten en analyses Sovjetpsychologie 2. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.

Rubcov, V. V., *(Coöperatie als een kenmerk van groepsvaardigheden bij het oplossen van leertaken)*. In: Davydov, 1983.

Terwel, J., *Onderwijs maken*. Den Haag: SVO, 1984.

Treffers, A., Hoeveelheidsgetal en maat – Davydov in 'De Rekenboom'. *Willem Bartjens*, 1985, *5*, 16-22.

Vastenhouw, J. & W. Jochems, Begrippen en hun niveaus van beheersing: de theorie van Klausmeier en haar belang voor het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 431-444.

Vedder, P., *Cooperative learning*. Den Haag: SVO, 1985.

Veer, R. van der, Kritiek van Davydov op de klassieke abstractietheorie. Enige theoretische achtergronden. *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 49-57.

Veer, R. van der, *Cultuur en Cognitie*. De theorie van Vygotskij. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.

Vos, J. F., *Onderwijswetenschap en Marxisme. De methodenstrijd in de Sovjetonderwijswetenschap*. Groningen: Tjeenk Willink, 1976.

Wolters, M. A. D., *Van rekenen naar algebra*. Een ontwikkelingspsychologische analyse. Utrecht: dissertatie, 1978.

Wolters, M. A. D., Leeractiviteiten (Davydov) en construerend onderzoek in het rekenonderwijs. In: P. Vos, K. Koster & J. Kingma (red.), *Rekenen. Balans van standpunten in theorievorming en empirisch onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.

Curricula vitae

J. Haenen (1949) studeerde psychologie met specialisatie onderwijsproceskunde aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Momenteel is hij als universitair docent verbonden aan de lerarenopleiding van deze universiteit. Hij bereidt een proefschrift voor over de onderwijs-leertheorie van de sovjet-psycholoog P.Ja. Gal'perin.

Adres Corn. de Wittstraat 17, 2613 GG Delft

B. van Oers (1951) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht met als specialisatie Onderwijsproceskunde. Sinds 1978 universitair docent 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 11-6-'86

Summary

Haenen, J. & B. van Oers. 'The formation of scientific concepts. Davydov in the elementary school'. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 445-455.

This article outlines the theory on concept formation as put forward by the Soviet psychologist V. V. Davydov. Davydov argues in favour of pupils' acquisition of scientific concepts. These concepts derive their meaning from the larger conceptual systems in which they are embedded. He thus criticizes education based on the demonstration principle, that tries to found the meaning of concepts on empirical data. From his point of view, Davydov emphasizes the use of abstract models as a basis of the process of concept formation in (elementary) school. This type of learning must be based on productive learning activity by the pupils themselves, on the use and development of models, and on cooperation. Besides, Davydov frequently draws attention to the developmental prerequisites necessary for the learning of scientific concepts. Davydov's theory appears fruitful for both education and research.

Stress en de leerling*

Psychosomatische aspecten van gezondheid binnen het onderwijs

L. M. BOUTER
Rijksuniversiteit Limburg, Maastricht

Samenvatting

Psychosociale stress is tegelijkertijd een belangrijke stimulerende factor in de ontwikkeling en een potentiële bron van gezondheidsproblemen. Vaardigheid in signaleren, beoordelen en hanteren van stress is daarom van belang voor de gezondheid van de leerling. In dit artikel wordt gepleit voor aandacht voor stress binnen de lessen gezondheidseducatie aan de hand van de stress vaccinatie ('stress inoculation') methode. In dit kader wordt eerst ingegaan op het huidige gezondheidsbegrip van de gezondheidseducatie. Vervolgens wordt een korte uiteenzetting van het stress mechanisme gegeven en nagegaan in welke vormen stress optreedt binnen het onderwijs. Tot slot worden de drie fasen van stress vaccinatie besproken. Op grond van bestaand onderzoek komt de auteur tot de aanbeveling dit concept verder uit te werken in een concreet lesprogramma. Evaluatie onderzoek moet de effectiviteit en de uitvoerbaarheid van een dergelijke benadering bevestigen.

1 *Inleiding*

In toenemende mate wordt in ons land binnen het onderwijs aandacht besteed aan gezondheid (Bouter, 1985). Als motief daartoe geldt, dat veel van de belangrijkste gezondheidsproblemen in de westerse wereld voor een groot deel voortvloeien uit individueel gedrag en leefstijl. Omdat eenmaal gevormde patronen van roken, drinken, voeding en lichaamsbeweging zich moeilijk laten veranderen nadat ze eenmaal zijn gevormd, ligt het voor de hand de aandacht te richten op kinderen (Erben & Wenzel, 1983). Gezondheidseducatie[1] moet de leerling helpen zijn of haar koers te bepalen in het spanningsveld van de vele veronderstelde bevorderingen en bedreigingen van de gezondheid (Bouter, 1985). Een gedegen kennis van de cruciale risicofactoren en beschermende factoren kan daarbij helpen. Maar deze kennis is onderhevig aan verandering, en bovendien gaat het om wat de leerling ermee doet. Als globale doelen voor gezondheidseducatie lijken vooral de vaardigheden om de gezondheidsrisico's van gedragsvarianten rationeel af te wegen en de gekozen alternatieven te realiseren van belang (Green, Kreuter, Deeds & Partridge, 1980; Kok, 1986).

Het is opvallend dat gezondheidseducatie zich tot op heden relatief weinig heeft bezig-gehouden met de psychosomatische aspecten van gezondheid. In dit artikel wordt ingegaan op het belang van psychosociale factoren voor de gezondheid en de mogelijkheden om hieraan in het onderwijs aandacht te besteden. Stress wordt veelvuldig gezien als belangrijke medeoorzaak van zowel lichamelijke als psychische stoornissen. Met name ten aanzien van de lichamelijke ziekten, de psychosomatische aandoeningen, is de bewijslast omvangrijk (Whitehead, Fedoravicius, Blackwell & Wooley, 1979). Maagzweren, migraine, asthma, exzeem en lage rugpijn vallen in deze categorie. Maar ook bij vele andere kwalen, zoals griep, hart- en vaatziekten en kanker (Bouter, Keppel Hesselink & Winnubst, 1984), is er sprake van dat stress een rol speelt in het ontstaan en het beloop van de ziekte.

De preciese rol die stress daarbij speelt is nog grotendeels onduidelijk, dat geldt met

* Dit artikel is een bewerking van de bijdrage van de auteur aan de conferentie over Science and Technology Education and Future Human Needs, Bangalore, India, augustus 1985, georganiseerd door The Committee on the Teaching of Science of the International Council of Scientific Unions en de Unesco. De oorspronkelijke paper zal worden opgenomen in de bij Pergamon Press, London, te verschijnen Proceedings van de conferentie.

Pedagogische Studiën 1986 (63) 456-465

name voor psychische stoornissen (Gerards, 1985). Wel is duidelijk dat de aanwezigheid van stressoren, en vooral de vaardigheid van het individu om deze te hanteren, zowel in positieve als in negatieve zin een rol spelen (Kasl, 1984). De stress-component is soms een cruciale factor, soms een versterkende factor en soms een onbelangrijk nevenverschijnsel op de weg naar een gezondheidsprobleem. Het herkennen en hanteren van stress is daarom een legitiem aandachtsgebied voor gezondheidseducatie. De inspanningen zouden daarbij vooral gericht moeten worden op het vergroten van de 'weerbaarheid' van de leerling tegenover stressoren. Dit artikel pleit voor stress vaccinatie als centrale methode in een klassikale benadering van stress-management en -preventie.

Hieronder zal allereerst kort worden ingegaan op de vormen waarin gezondheidseducatie in ons land voorkomt en de aandacht die daarbij aan de psychosociale vorming wordt gegeven. Vervolgens wordt het werkingsmechanisme van stress toegelicht en nagegaan waar stress binnen het onderwijs een rol speelt. Het artikel wordt afgesloten met een uitleg van stress vaccinatie als methode om aan stress in het klassikale onderwijs aandacht te besteden en een bespreking van onderzoek naar de effectiviteit van de benadering.

2 *Gezondheidseducatie*

In het Nederlandse onderwijssysteem is aandacht voor gezondheid op diverse wijzen in de lestabellen opgenomen. Onder de naam gezondheidseducatie heeft men het onderwerp sinds augustus 1985 in het basisonderwijs verplicht gesteld (Visser & Hansson, 1984). Dezelfde term wordt gebruikt voor de aandacht die door de biologiedocenten in het Algemeen Vormend Onderwijs (AVO) en het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (VWO) aan gezondheid wordt gegeven (Van Dam & Waarloo, 1985). In een aantal opleidingen van het Lager- en Middelbaar Beroepsonderwijs (LBO en MBO), alsmede een enkele opleiding voor Hoger Beroepsonderwijs (HBO), komt het onderwerp als apart vak onder de naam Gezondheidskunde op het rooster voor (Bouter, 1985). Naast deze systematische aandacht voor de gezondheid binnen de lessen wordt er incidenteel, veelal door externe deskundigen, Gezondheidsvoorlichting- en Opvoeding (GVO) gegeven en bovendien wordt er door artsen en verpleegkundigen in het kader van de Jeugdgezondheidszorg op individueel niveau aandacht aan de gezondheid van leerlingen besteed.

Hoewel aan de psychologische aspecten van gezondheid weliswaar in verschillende curricula aandacht wordt besteed (Pelzer & Gerards, 1984; Gerards, 1983; Sanders & Van Hebel, 1980), komen de somatische gevolgen van stress slechts zelden aan bod en wordt relatief weinig aandacht gegeven aan het hanteren van stressoren. Opgevat in wat ruimere zin zijn er evenwel elementen van psychosociale vorming te onderkennen in bestaande curricula voor Basisscholen (Looy, 1983) en het Voortgezet Onderwijs (Hoogveld Instituut, 1985). Hiernaast wordt er op gezette tijden gepleit voor preventie bij kwetsbare groepen. In dit verband wordt in het bijzonder gewezen op de kinderen die moeilijk leren (Pelzer & Brouwers, 1984) of om één of andere reden buiten het netwerk van sociale relaties zijn gevallen (Van der Ploeg, 1980).

De inhoud van lessen over gezondheid is allerminst homogeen. Omdat veel van de bestaande controversen op verschillen in invulling van het begrip gezondheid zijn terug te voeren, zal nu hierop kort worden ingegaan. In recente theoretische literatuur op het gebied van gezondheidseducatie heerst een sterke neiging om gezondheid te beschrijven in positieve, dynamische en holistische termen (Chmich, 1984; Schaefer, 1985; Thomas, 1984). Veelal gaat dit gepaard met enkele opmerkingen ten aanzien van de veronderstelde nadelen van negatieve, statistische en reductionistische benaderingen.

Bestaande definities van gezondheid kunnen vrijwel alle worden geplaatst in de tradities van reductionisme of holisme. Gezondheid in holistische zin leidt tot normatieve definities waarin gezondheid wordt omschreven in positieve termen. 'Gezondheid is meer dan de afwezigheid van ziekte' is daarbij het motto. Gezondheid hangt hier nauw samen met het aanpassingsvermogen van een levend organisme. Ongezondheid of ziekte is in deze visie het gevolg van het overschrijden van de grenzen van het aanpassingsvermogen. Dat

kan zowel het gevolg zijn van een te zware belasting als van een gereduceerde flexibiliteit. Zowel somatische als psychische gezondheid zijn inbegrepen, en het gebruik van het concept kan gemakkelijk worden uitgebreid. Zo komt men ertoe om te spreken over gezonde samenlevingen, culturen en ecosystemen (Schaefer, 1985). In het bijzonder in het biologie onderwijs (Beardmore & Vlijm, 1983) geeft een dergelijke definitie van gezondheid ruimte om de analogie tussen het aanpassingsvermogen van mensen, dieren en ecosystemen te benadrukken en binnen een evolutioneel perspectief te plaatsen (Beardmore & Vlijm, 1983; Bouter, 1985; Erben & Wenzel, 1983). Gezondheid refereert dan aan de wederzijdse pasvorm van mens en omgeving.

Een nadeel van deze holistische traditie is het gebrek aan specificiteit. Gezondheid is vrijwel synoniem met welzijn en er zijn geen duidelijke richtlijnen hoe deze complexe variabele gemeten moet worden. een hieruit voortvloeiend nadeel is, dat de belangrijkste gezondheidsproblemen waaraan het onderwijs aandacht zou moeten besteden zich maar moeilijk laten identificeren vanuit een holistische optiek. Een meer instrumentele benadering ligt voor de hand. Een dergelijke aanpak concentreert zich op de multifactoriële bepaaldheid van gezondheid en ziekte. Centraal hierin staan de verschillende risicofactoren en een universele definitie van gezondheid wordt veelal niet gegeven. Uitgangspunt is de preventie van bepaalde gezondheidsproblemen en men richt zich op één of meer van de volgende drie componenten van ziekte[2]. Allereerst is er de objectieve component (disease). Een inzicht in de oorzaken van ziekte en sterfte wordt gebaseerd op algemeen aanvaarde medische denkbeelden. Het gaat hier om de door de arts constateerbare stoornissen. De tweede component (illness) is die van het ziekte-gevoel, het subjectieve onwelbevinden en pijn. In het gedrag uit zich dit als beperkingen van het 'normale' functioneren. De derde component (sickness) is die van de ziekenrol, gebruik van medische voorzieningen en ziekteverzuim. Dit aspect leidt tot handicaps in het maatschappelijk functioneren. Het zal duidelijk zijn dat 'disease', 'illness' en 'sickness' veelal gelijktijdig optreden, maar dat dit geenszins noodzakelijk is.

Het lijkt heel wel mogelijk om in gezondheidseducatie zowel de positieve als de negatieve visie op gezondheid te incorpereren, zonder verwarrend of inconsequent te zijn. De conceptuele elegantie van het holisme gaat dan samen met de analytische vermogens van de reductionistische benadering. Voor psychische gezondheid[3] zou hieruit het volgende continuüm resulteren. Aan het minimum uiteinde vinden we 'mental disease, illness en sickness'. Preventie van deze zaken is het doel van de gezondheidseducatie. Primaire preventie lijkt door de gebrekkige kennis omtrent oorzaak en natuurlijk beloop van psychische stoornissen (nog) niet mogelijk (Gerards, 1985). Wel zouden leerkrachten in een vroeg stadium psychische problematiek en ontwikkelingsstoornissen kunnen signaleren en verwijzen naar deskundigen. Op beperkte schaal is hier ook ruimte voor leerlingenbegeleiding en mentor-achtige taken. Het maximum uiteinde van het gezondheidscontinuüm vertegenwoordigt complete psychologische zelfrealisatie, creativiteit en geestelijk welzijn. Dit holistische ideaal is utopisch en bovendien sterk van individuele en culturele eigenaardigheden afhankelijk. Het lijkt wenselijk (privacy) noch mogelijk om hieraan in het klassikale onderwijs expliciet aandacht te besteden. Wel spelen leerkrachten veelal een belangrijke voorbeeldrol bij het tot stand komen van individuele idealen van psychische ontwikkeling.

De tussenliggende ruimte in het gepostuleerde continuüm van psychische gezondheid wordt gevuld met allerlei mogelijke realisaties van psychologische competentie en het vermogen om bedreigingen van de psychische gezondheid te pareren. Hier ligt het juiste aangrijpingspunt voor klassikale gezondheidseducatie. Verderop in dit artikel zal worden toegelicht hoe aandacht voor stress-management en -preventie in het onderwijs op aspecifieke wijze de psychische gezondheid zou kunnen verbeteren. Tegelijkertijd daarmee wordt tevens een belangrijke risicofactor voor een aantal somatische gezondheidsproblemen gereduceerd.

3 *Stress mechanisme*

De alledaagse betekenis van het woord stress is overwegend negatief. Het refereert aan de

psychologische druk die een individu in z'n sociale omgeving ondervindt: stress op de weg, stress op het werk en stress op school. Bovendien houdt de term veelal een rechtstreekse verwijzing in naar het veronderstelde negatieve gevolg ervan, zoals overspannenheid, maagzweren en hartaanvallen. Vanuit biologisch standpunt bezien vormt het stressmechanisme in de eerste plaats een waardevolle aanpassing van het organisme aan de omgeving. De fysioloog Selye (1956) introduceerde de term stress in zijn huidige betekenis. Hij constateerde dat verschillende soorten proefdieren met een stereotiep fysiologisch patroon reageerden op verschillende bedreigende situaties, zoals elektrische schokken en langdurig zwemmen in koud water. Dit reactiepatroon stelt het organisme in principe in staat om snel met vechten of vluchten op dreigend gevaar te reageren. Ook bij mensen vormt de stress-reactie een belangrijk aspect van de interactie met de omgeving, waaraan zowel fysiologische als psychosociale elementen kunnen worden onderscheiden. Recente theorieën over stress maken veelal een onderscheid tussen de volgende vier componenten (Lazarus, 1977; Meichenbaum & Jaremko, 1983; Whitehead, Fedoravicius, Blackwell & Wooley, 1979):

- een omgevingscomponent: de stress-bron (stressor);
- een interpretatieve component: de beoordeling van de situatie als al dan niet bedreigend (appraisal);
- een gedragsmatige component: de individuele stijl waarmee een bedreiging wordt gehanteerd (coping);
- een lichamelijk component: de fysiologische respons (strain).

In deze interactionele benadering behoeven potentiële stressoren niet bij een ieder de stress-reactie teweeg te brengen. Veel zal afhangen van de interpretatie van de situatie (primary appraisal), de inschatting van de mogelijkheden deze te hanteren (secundary appraisal) en het succes waarmee de situatie daadwerkelijk wordt gehanteerd (coping) (Lazarus, 1977). De componenten 'appraisal' en 'coping' bepalen derhalve in hoeverre stressoren kunnen worden opgevat als risicofactoren onder de (potentiële) controle van het individu. De fysiologische reactie (strain) bestaat uit veranderingen in de autonome functies van het organisme, die via het vegetatieve zenuwstelsel en het hormoonstelsel tot stand komen. In het bijzonder catecholaminen (adrenaline en noradrenaline) en corticosteroïden organiseren de stress-reactie in de verschillende orgaansystemen. Doelorganen van deze stress-hormonen zijn hart en bloedvaten, het centrale zenuwstelsel, het immuunsysteem, het spijsverteringsstelsel en het spierapparaat. Tesamen wordt een snelle en adequate reactie mogelijk gemaakt.

Wanneer de balans tussen draagkracht en draaglast van het individu ernstig en/of langdurig wordt verstoord kan de positieve bijdrage van de stress-reactie echter ontaarden in een gezondheidsbedreigende. Het is de vraag of dit levensreddende biologische mechanisme, voor de nauwelijks meer onder natuurlijke omstandigheden levende menselijke soort, wel optimaal is afgestemd op de vele vormen van stress waaraan we worden blootgesteld. Vechten of vluchten is zelden een echt adequate respons. Het zijn deze situaties van chronische en ernstige acute stress die veelvuldig worden genoemd als (mede)oorzaak voor een breed scala aan lichamelijke en psychische aandoeningen. Hoewel er al veel onderzoek op dit terrein is verricht, is het nog grotendeels onduidelijk waarom de één een maagzweer krijgt, de ander coronaire hartklachten, een derde lage rugpijn en velen onder dezelfde omstandigheden gewoon gezond blijven. Oorzaak van deze verschillen werd in het verleden onder meer gezocht in de persoonlijkheid (Dunbar, 1943), attitude (Graham, 1972) of specifieke emoties (Rahe, 1974).

Een recentere benadering gaat uit van een model over sociaal leren (Whitehead, Fedoravicius, Blackwell & Wooley, 1979). De kern hiervan luidt als volgt. Sommige situaties zijn dermate fysiek en/of psychisch bedreigend dat ze voor vrijwel iedereen gelden als extreme stressoren en als zodanig een bedreiging vormen voor de gezondheid. Voorbeelden hiervan zijn een hoog werktempo, levensgevaarlijke oorlogssituaties, en belangrijke incidenten in de persoonlijke levenssfeer, de zogenaamde 'life-events' (Rahe, 1974). De omstandigheden van ons dagelijks leven zijn echter over het algemeen minder extreem. Het is met name de reactie op de complexe en veelal dubbelzinnige stressoren van alledag die sterk door leerprocessen en de al eerder genoemde psychologische pro-

cessen (appraisal en coping) wordt beïnvloed. Hierdoor kunnen grote verschillen ontstaan wat betreft de fysiologische stressreactie (strain) tussen verschillende individuen onder vergelijkbare omstandigheden (Lazarus, 1977; Hijzen, Van der Gugten & Bouter, 1984; Obrist, 1976). Een aantal vaak in de literatuur vermelde stressoren is rolonduidelijkheid, rolconflicten, hulpeloosheid (Seligman, 1975), chronische over- en onderstimulatie en de afwezigheid van sociale steun (Van der Ploeg, 1980; Berkman, 1984; Broadhead, Kaplan, James, Wagner, Schoenbach, Grimson, Heyden, Tibblin & Gehlbach, 1983).

Uit onderzoek blijkt dat de invloed van psychosociale stressoren afhangt van de ingeschatte mogelijkheden tot hanteren (coping) van de situatie en de mate van controle die men over de gebeurtenissen meent te hebben. Voorspelbaarheid van onplezierige situaties en feedback omtrent de effecten van de gevolgde hanteringsstrategie reduceren de stress-reactie aanzienlijk. De mate waarin men de fysiologische reacties in het eigen lichaam, veroorzaakt door stresshormonen, herkent en kan thuisbrengen, is ook in belangrijke mate bepalend voor de stressreactie. Veel recent onderzoek benadrukt het belang van sociale netwerken en sociale steun van gezinsleden, familie, vrienden en collega's voor de weerbaarheid van het individu tegenover psychosociale stressoren (Berkman, 1984; Broadhead, Kaplan, James, Wagner, Schoenbach, Grimson, Heyden, Tibblin & Gehlbach, 1984). Met psychosociale stressoren worden hier de belastingen van het individu bedoeld die voortkomen uit het sociale verkeer in de ruimste zin van het woord. Deze groep potentiële stressoren staat in dit artikel centraal om twee redenen. Ten eerste zijn hierbij interpretatie en hantering door het individu cruciaal: eenzelfde situatie kan voor de één prettig stimulerend zijn, terwijl voor een ander het een chronische bedreiging voor de gezondheid lijkt te worden. De tweede reden is dat dit de groep stressoren is waarop de individuele controle het grootst is. Gezondheidseducatie richt zich daarbij op een vergroting van de psychologische weerbaarheid. Gepropageerde methoden om met stress om te gaan of te voorkomen sluiten nauw aan bij die hierboven opgesomde aspecten van de weerbaarheid ten aanzien van stressoren.

4 *Stress en onderwijs*

Het zal inmiddels duidelijk zijn dat stress een integraal en noodzakelijk bestanddeel vormt van het menselijk bestaan. Zo ook van het onderwijs. Men kan hier binnen verschillende groepen potentiële stressoren onderscheiden. Allereerst is er de stress die samenhangt met de specifieke levensfase van de leerling. De verkenning van de eigen lichamelijkheid, seksualiteit en identiteit brengt veelal onzekerheid en nervositeit met zich mee. Spanning en ontevredenheid worden niet zelden in lichamelijke symptomen vertaald (somatisering). Het is plausibel dat dit leiden kan tot blijvende psychosomatische symptomen, wanneer geen adequate strategieën door het individu worden ontwikkeld om met de ondervonden stressoren om te gaan (coping) (Meichenbaum & Jaremko, 1983). Het ontwikkelen van inzicht in het eigen fysiologische reageren op stress (strain) en een vergroting van het arsenaal hanteringsstrategieën zijn derhalve belangrijke aandachtspunten voor gezondheidseducatie.

Een tweede groep stressoren is gelegen in het onderwijssysteem zelf. Het is daarbij de vraag of het wenselijk is om het systeem dusdanig te veranderen dat schadelijke stressoren verdwijnen, of om een poging te ondernemen individuen te leren er beter mee om te gaan. Het antwoord hierop zal afhangen van de gehanteerde onderwijsvisie en de haalbaarheid van veranderingen in de situatie. In ieder geval lijkt het belangrijk niet alle potentiële stressoren uit het onderwijs te verwijderen, maar een mild uitdagend klimaat te creëren, dat goed past bij de draagkracht van de leerlingen. Als aan het onderwijssysteem gebonden stressoren worden in de literatuur genoemd: tijdsdruk, frequente verandering van omgeving, klasgenoten en docenten, geluidsoverlast en een negatief toekomstbeeld. Faalangst en examenvrees zijn in dit kader bezien uitingen die kunnen optreden bij op dit punt weinig weerbare leerlingen bij confrontatie met prestatiedruk. Gezondheidseducatie kan een bijdrage leveren door deze stressoren bespreekbaar te maken en wegen te suggereren waarlangs wellicht een adequate hantering (coping) kan plaatsvinden.

Een derde groep stessoren is gelegen in de omstandigheden van het beroep van leerkracht. In de afgelopen jaren is veel geschreven over psychosomatische symptomen die veelvuldig bij onderwijsgevenden worden aangetroffen. Er wordt daarbij een groot aantal oorzaken van de 'mid-life crisis' en het 'burnout-syndrom' van leerkrachten genoemd (Prick, 1983). Grote aantallen leerlingen, orde-problemen, slechte relatie met collega's, verouderde kennis, toenemende generatiekloof met de leeftijd, gebrek aan een carrière perspectief en weinig invloed op vorm en inhoud van het snel veranderende onderwijs, zijn de belangrijkste hiervan. Hoewel ook hier weer de individuele beoordeling (appraisal) cruciaal is en zeker niet iedere docent overspannen raakt, zijn de problemen ernstig voor zowel de getroffen leerkrachten als hun leerlingen. De aanpak van deze problemen is gelegen in de arbeidssfeer van onderwijsinstituten en valt buiten het bestek van dit artikel. Op beperkte schaal worden inmiddels speciale stress cursussen voor onderwijsgevenden georganiseerd (Fortman, 1982). Ook in ons land begint, zowel in initiële opleiding als in de nascholing van leerkrachten, men hieraan aandacht te besteden (Waarloo & Van Dam, 1985).

5 *Lessen over stress*

De preciese wijze waarop aan stress binnen gezondheidseducatie aandacht wordt gegeven zal afhangen van de leeftijd van de leerlingen, het schooltype en de tijd die men ervoor wil uittrekken. Hieronder zullen uitgaande van de gedachtengang van stress vaccinatie ('stress inoculation')[4] globaal de drie stadia worden besproken die in lessen over stress aan de orde zouden moeten komen (Meichenbaum & Jaremko, 1983). Voor deze invalshoek is gekozen om verschillende redenen. Allereerst heeft deze geïntegreerde benadering in korte tijd een indrukwekkende serie klinische resultaten opgeleverd (Meichenbaum & Jaremko, 1983; Wertkin, 1985). Verder lijkt de stress vaccinatie van de therapeutische context goed vertaalbaar naar een preventieve aanpak in de klas. Op beperkte schaal is hier in het buitenland al mee geëxperimenteerd (Richardson, Beall & Jessup, 1983; Stevens & Pihl, 1982).

De centrale gedachte van stress vaccinatie is, zoals de term reeds doet vermoeden, dat, in analogie met de afweer tegen infectieziekten, een 'vaccinatie' met afgezwakte stressoren het individu kan beschermen tegen kwalijke gevolgen van eerdere of latere confrontaties met dezelfde stressoren. Hoewel er geen sprake kan, en hopelijk hoeft, te zijn van stress-therapie in de klas, moet de aanpak perspectieven bieden voor stressmanagement en -preventie. Kleine individuele interventies door leerkrachten zijn soms, met name bij jonge leerlingen, wel mogelijk en zinvol. Verder moet hier worden benadrukt dat lessen over stress in geen geval de plaats kunnen innemen van een klimaat in school gericht op een optimale ontwikkeling van de psychologische competentie van leerlingen. Ook is het in lessen over stress onnodig om een keuze te maken uit de vele aangeboden varianten van de anti-stress industrie. Biofeedback, desensitisatie, reattributie, hypnose, yoga, transcendentale of andersoortige meditatie, noch schreeuw-therapie, kunnen als standaard recept worden aangeboden.

Stress vaccinatie gaat uit van het hierboven beschreven interactionele stress-model en legt sterke nadruk op de individuele beoordelingen van de situatie (appraisal) en de hanteringsstrategieën (coping). De leerlingen worden daarbij aangemoedigd om stressvolle situaties vooral te zien als problemen die kunnen worden opgelost. Een aanpassing van gedrag, zelfregulerende activiteit en cognities worden gepropageerd tezamen met een identificatie van slecht aan de stress aangepaste reactiepatronen. Met zelf-regulerende activiteit worden redeneringen bedoeld, veelal niet hardop uitgesproken, met als doel gevoelens van hulpeloosheid, angst, depressie, zelfontkenning en fatalisme te reduceren. Verandering van cognities betreffen vooral de veelal impliciet bestaande aannames van een individu aangaande de interactie met de omgeving. De doelstelling is het bevorderen van een grotere psychologische competentie bij leerlingen en daarmee een bescheiden verschuiving in de richting van het holistische ideaal van psychische gezondheid op het hierboven geschetste continuüm. Het slagen hiervan zal met name ook afhangen van de omstandigheden binnen en buiten de school.

De eerste fase van de stress cursus die we

hier in gedachten hebben is de conceptuele of cognitieve fase (McDonald Wallace, 1976; Stevens & Pihl, 1982; Meichenbaum & Jaremko, 1983; Richardson, Beall & Jessup, 1983). Hierin wordt het stress-mechanisme behandeld en toegelicht op welke wijze stress tot een gezondheidsprobleem kan leiden. Nadruk wordt gelegd op het feit dat in ieders leven een uiteenlopende verzameling stressoren werkzaam is. Oefeningen en interviews moeten de individuele hanteringsstrategieën en de meest krachtige stressoren aan het licht brengen. Vergroting van analytische vermogens, inzicht in de eigen grenzen en zicht op de inadequate strategieën is hiervan het doel. Om practische redenen is het verstandig de bespreking te beperken tot de belangrijkste stressoren in de levensfase van de leerling.

De tweede fase richt zich op een vergroting van het beschikbare arsenaal hanteringsstrategieën (coping). Dit met als doel om een adequate en flexibele reactie op stress te vergemakkelijken. Vaardigheden wat betreft communicatie, leren, beslissen en manieren om de stressoren te ontlopen worden behandeld. Ook de zogenaamde palliatrieve vaardigheden zoals het zoeken van sociale steun, ontspanning, uiting van emoties, totale of gedeeltelijke ontkenning en concentratieverbetering, komen aan de orde. Het is hierbij van belang te benadrukken dat er geen vaste goede of slechte oplossingen bestaan, maar dat iedere strategie in sommige situaties voor sommige individuen bruikbaar kan zijn. In de klassesituatie zijn ontspannings- en concentratie-oefeningen het meest geschikt om uit te voeren (McDonald Wallace, 1976). Ook het gymnastiek onderwijs zou hierin een bijdrage kunnen leveren. Voor individuele oefening kunnen vragenlijsten naar lichamelijke symptomen van stress en opdrachten om gericht te proberen spieren te ontspannen (bijvoorbeeld nekspieren) hun nut bewijzen.

Toepassing van het geleerde is de derde en laatste fase van de stress vaccinatie. Doel is het vertrouwen in de nieuwe verworven hanteringsstrategieën te doen toenemen (Meichenbaum & Jaremko, 1983). Het is vooral de perceptie van controle over een moeilijke situatie die een inadequate stress-reactie doet verdwijnen. In dit gedeelte van de cursus worden ervaringen met de toepassing van de verschillende hanteringsstrategieën gedeeld en bediscussieerd. In tegenstelling tot wat bij professionele therapie gebeurt, kunnen in de klas natuurlijk niet kunstmatig stressvolle omstandigheden worden gecreëerd. Wel zal het mogelijk zijn om de binnen de schoolsituatie optredende stressoren (toetsen, tentamens, en dergelijke) te benutten om de nieuwe vaardigheden te oefenen. De hier geschetste benadering dient voor de verschillende doelgroepen nog nader te worden uitgewerkt en een zorgvuldige evaluatie van de effectiviteit is zeker op z'n plaats. De beperkte hoeveelheid verricht onderzoek hiernaar rechtvaardigt een voorzichtig optimisme (Stevens & Pihl, 1982; Richardson, Beall & Jessup, 1983). Experimenteel onderzoek toonde onder meer aan dat stress vaccinatie gedurende de lessen op elf opeenvolgende dagen bij middelbare school leerlingen ook nog na vijf weken een grotere vaardigheid in stress-hantering bewerkstelligde vergeleken met een controlegroep (Richardson, Beall & Jessup, 1983). Uit een ander experiment bleek dat 12-13 jarige potentiële zittenblijvers na stress vaccinatie over een groter probleemoplossend vermogen en een positiever zelfbeeld beschikten (Stevens & Pihl, 1982). De resultaten van dergelijk onderzoek zijn hoopgevend, maar niet beslissend om verschillende redenen. In de eerste plaats zijn de gekozen effectmaten slechts een zwakke afspiegeling van de gezondheidswinst die men met aandacht voor stress-management en -preventie zou willen boeken. Verder werden de educatieve interventies verricht door geschoolde klinische psychologen, terwijl stress vaccinatie slechts onderdeel van de gezondheidseducatie kan zijn, wanneer de zittende docenten hieraan uitvoering kunnen geven. Wel vereist de hier geschetste benadering van de docent een aantal nieuwe vaardigheden. Aandacht binnen de initiële opleiding en hierop toegesneden nascholing zou hierin moeten voorzien. Voor eerste graads biologiedocenten werd gedurende de afgelopen jaren in ons land al een succesvolle nascholingscursus gegeven over stress (Waarloo & Van Dam, 1984). Overigens werd in deze cursus nog niet expliciet van stress vaccinatie uitgegaan.

6 *Conclusie*

Stress is een belangrijke en noodzakelijke factor in de ontwikkeling van individuele psychologische competentie en tegelijkertijd een potentiële risicofactor voor een groot aantal gezondheidsproblemen. Daarom is het signaleren, beoordelen en hanteren van psychosociale stress van groot belang voor degezondheid. Indeontwikkelingvankinderen vormt zich de basis van het latere gedrag met betrekking tot gezondheid en daarmee tevens de basis voor latere gezondheidsproblemen. Gezondheidseducatie richt zich met name op inzicht in risicofactoren en beschermende factoren, de vaardigheid rationele beslissingen te nemen met betrekking tot de eigen gezondheid, en vooral de vaardigheid om deze beslissingen te effectueren. In dit verband wordt gepleit voor aandacht voor stressmanagement en -preventie binnen de gezondheidseducatie. Verhoging van de psychologische competentie door een realistischer inschatting van de situatie (appraisal) en vergroting van het arsenaal van hanteringsstrategieën (coping), staan daarin centraal.

De stress vaccinatie benadering lijkt zich uitstekend te lenen voor een vertaling naar klassikaal gebruik binnen de lessen gezondheidseducatie. De resultaten van de beperkte hoeveelheid onderzoek naar het effect hiervan, zijn bemoedigend. Het zou aanbeveling verdienen de hier beschreven vorm van stress-educatie verder uit te werken tot een concreet lesprogramma. Vervolgens is het zaak de effectiviteit ervan grondig in een interventie experiment te evalueren. Daarbij moet de opzet van het onderzoek nauw aansluiten bij de reële mogelijkheden binnen de lessen gezondheidseducatie. Hiermee wordt vermeden dat de resultaten geflatteerd zijn ten opzichte van wat in de onderwijspraktijk haalbaar is. Bovendien zullen de in een dergelijk onderzoek te gebruiken effectmaten zo goed mogelijk een indicatie moeten geven van de geboekte gezondheidswinst.

Noten

1. Gezondheidseducatie is hier genomen als verzamelterm voor alle expliciete aandacht voor de gezondheid binnen het onderwijs. De in ons land gebruikte termen gezondheidskunde, GVO en gezondheidkunde vallen er alle onder. De term bedoelt geen oordeel te geven over het al dan niet intergreren in een bestaand schoolvak (bijvoorbeeld biologie), dan wel de leeftijdsgroep of schoolsoort waarvoor het is bedoeld.
2. Deze aan de medische sociologie ontleende driedeling is ook terug te vinden in de in de zeventiger jaren door de WHO ontwikkelde International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps. Deze classificatie heeft als doel om naast de International Classification of Diseases, die aanvankelijk vooral voor doodsoorzaken was bedoeld, een registratie systematiek te bieden die de gevolgen van met name chronische aandoeningen, zowel op somatisch als op psychisch vlak, in kaart brengen kan. Enkele jaren geleden verscheen de Nederlandse versie als de Internationale Classificatie van Stoornissen, Beperkingen en Handicaps.
3. Psychische gezondheid is hier bedoeld als verzamelterm en is als zodanig een synoniem voor mentale, psychologische, geestelijke en psychosociale gezondheid. Psyche wordt hierin tevens opgevat als 'mind', geest of ziel, en in deze optiek is er geen plaats om aan het individu, naast een somatische en een psychische, ook een sociale gezondheid toe te kennen. Sociale invloeden zijn weliswaar voor het individu van groot belang, maar alleen via inwerking op psyche dan wel soma.
4. Als vertaling van 'stress inoculation' is hier gekozen voor stress vaccinatie, omdat dit – beter dan stress inenting – de analogie weergeeft met de actieve wijze waarop het afweerapparaat zijn weerbaarheid verkrijgt door confrontatie met verzwakte ziektekiemen.

Literatuur

Beardmore, J. A. & L. Vlijm, *Health education and schoolbiology*. London: 1983.

Berkman, L. F., Assessing the physical health effects of social networks and social support. *Annual Review of Public Health*, 1984, *5*, 513-532.

Bouter, L. M., J. M. Keppel Hesselink & J. A. M. Winnubst, Stress en kanker (deel 1 en 2). *Maatschappelijke Gezondheidszorg* 1984, *12*, (3) 6-11; (4) 26-31.

Bouter, L. M., Gezondheidskunde en biologie. *NVON-maandblad* 1985, mei, 6-9.

Broadhead, W. E., B. H. Kaplan, S. A. James, E. H. Wagner, V. J. Schoenbach, R. Grimson, S. Heyden, G. Tibblin & S. H. Gehlbach, The epidimiologic evidence for a relationship between social support and health. *American Journal of Epidemiology*, 1983, *117*, 521-537.

Cmich, D. E., Theoretical perspectives of holistic

health. *Journal of School Health*, 1984 *54*, 30-32.
Dam, C. S. P. van & A. J. Waarloo, Themanummer over Gezondheidseducatie. *Bulletin voor het onderwijs in de biologie*, october, 1985.
Dunbar, F., *Psychosomatic diagnosis*. New York: 1943.
Erben, R. & E. Wenzel, *Towards an ecological concept of health*. Köln: 1983.
Fortman, S. G., Stress management for teachers. *Journal of School Psychology*, 1982, *20*, 3.
Gerards, F. M., Geestelijke gezondheidsvoorlichting en -opvoeding in het onderwijs. *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid*. 1983, *38*, (9) 935-946.
Gerards, F. M., Zijn psychische stoornissen te voorkomen? *Intermediair*, 1985, 21, 13, 19-23.
Graham, D. T., Psychosomatic medicine. In: N. S. Greenfield (Ed.), *Handbook of psychophysiology*, New York: 1972.
Green, L. W., M. W. Kreuter, S. G. Deeds & K. B. Partidge, *Health education planning*. Palo Alto: 1980.
Hijzen, T. H., J. van Gugten & L. M. Bouter, Active and passive coping under different degrees of stress. *Biological Psychology*, 1984, 18.
Hoogveld Instituut. *Tijd voor tijd*. Nijmegen: 1985.
Kasl, S. V., Stress and health. *Annual Review of Public Health*, 1984, *5*, 319-341.
Kok, G. J., *Gezondheidsmotivering*. Maastricht: 1986.
Lazarus, R. S., Psychosocial stress and coping in adaptation and illness. In: Z. L. Lipowski (Ed.), *Psychosomatic medicine*. New York: 1977.
Looy, F., *Lekker naar school*. Enschede: 1983.
McDonald Wallace, J., Health education and the control of stress. *Health Education Journal*, 1976, *35*, 3.
Meichenbaum, D. & M. E. Jaremko (Eds.), *Stress reduction and prevention*. New York: 1983.
Obrist, P., The cardiovascular-behavioral interaction as it appears today. *Psychophysiology*, 1976, 13.
Pelzer, H. & J. Brouwers, Preventie op scholen voor moeilijk lerende kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1984, *23*, 541-548.
Pelzer, H. & F. M. Gerards, Preventie in de brugklas. *Maandblad voor geestelijke volksgezondheid*, 1984, *39*, (9) 930-938.
Ploeg, J. D., *Stress bij jeugdigen*. Alphen aan den Rijn: 1980.
Prick, L. M. G., *Het beroep van leraar*. Amsterdam: 1983.
Rahe, R., The pathway between subjects recent life changes and near future illness reports. In: B. S. Dohrenwerd (Ed.), *Stressful life events*. New York: 1974.
Richardson, G. E., S. Beall & G. T. Jessup, The efficacy of a three week stress management unit of high school students. *Health Education*. Jan./Febr., 1983.
Sanders, G. & J. van Hebel, *Met elkaar leren omgaan*. Bloemendaal: 1980.
Schaefer, G., *Health education through biology teaching*. Quezon City: 1985.
Selye, H., *The stress of life*. New York: 1956.
Seligman, M. E. P., *Helplessness*. San Francisco: 1975.
Stevens, R. & R. O. Pihl, The remediation of the student at-risk for failure. *Journal of clinical psychology*, 1982, *38*, 298-301.
Thomas, S. B., The holistic philosophy. *Health Education*, Jan./Febr., 1984.
Visser, A. Ph. & P. Hansson (Eds.), *Gezondheidseducatie in het basisonderwijs*. Assen: 1984.
Waarloo, A. J. & C. S. P. van Dam, Een educatieve benadering van stress in het onderwijs. *Gloria*, 1984, *7*, (3) 28-35.
Waarloo, A. J. & C. S. P. van Dam, Inservice education of biology teachers in health education. In: F. Buchberger & H. Seel (Eds.), *Lehrerbildung für die Schulreform*. Brüssel: 1985.
Wertkin, R. A., Stress-inoculation training. *Journal of Contemporary Social Work*, 1985, 611-616.
Whitehead, W. E., A. S. Fedoravicius, B. Blackwell & S. Wooley, A behavioral conceptualization of psychosomatic illness. In: J. R. McNamara (Ed.), *Behavioral approaches to medicine*, New York: 1979.

Curriculum vitae

L. M. Bouter (1956) studeerde medische biologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht (doctoraal 1981). Hij was van 1980 tot 1984 docent Gezondheidskunde aan de Nieuwe Leraren Opleidingen in Tilburg en Utrecht. Vanaf 1984 als universitair docent Epidemiologie verbonden aan de Algemene Faculteit (Gezondheidswetenschappen) van de Rijksuniversiteit Limburg te Maastricht.

Adres: Capaciteitsgroep Epidemiologie Rijksuniversiteit Limburg, Postbus 616, 6200 MD Maastricht

Manuscript aanvaard 13-5-'86

Summary

Bouter, L. M. 'Stress and the pupil: Psychosomatic aspects of health relevant to education.' *Pedagogische Studiën,* 1986, *63,* 456-465.

Psychosocial stress is at the same time an important development stimulating factor and a potential source of health problems. Ability in the signaling and appraisal of stressors and the coping with stress is therefore relevant to the health of the pupil. This article advocates the use of 'stress inoculation' within lessons on health education. First the current concept of health within health education is discussed. Then a short explanation on the stress mechanism is given and prevalent forms of stress within the education system are mentioned. In conclusion the three phases of stress inoculation are explained. Available results of research on the subject leads the author to the recommendation to develop a course in stress management for use within education. Feasibility and effectiveness of this course should be evaluated afterwards.

Verslag van het AERA-Congres 1986 te San Francisco

Inleiding (P. Span, Faculteit Sociale Wetenschappen, R.U. Utrecht; J. Lowyck, Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U. Leuven)

De *Annual Meeting van de American Educational Research Association* (AERA) werd dit jaar in San Francisco gehouden. De voornaamste paats van samenkomst was het Moscone Convention Centre. Het opvallende aan dit congrescentrum is, dat het nu eens niet in de hoogte maar in de diepte is gebouwd. Direct vanuit de immense hal leiden roltrappen naar beneden waar zich voldoende vergaderzalen bevinden om de duizenden congresgangers te herbergen. De naamgeving is een eerbetoon aan burgemeester George Moscone die, vanwege zijn sympathie voor minderheidsgroepen, op 27 november 1978 door de Rocky-bewonderaar Dan White werd vermoord. Van de strijd tussen liberaal en conservatief is – althans op straat – niet veel meer te merken. Ook de naam van één van San Francisco's universiteiten, Berkeley is momenteel meer verbonden met expertise dan met flower power.

Zoals wij al in dit tijdschrift meldden (1985, (62) 481-492) had de conferentie dit jaar het motto *Educational Research in a Global Community* meegekregen. De enkele jaren geleden ingezette internationalisering had hiermee zijn bekroning gekregen. Er waren vele honderden buitenlandse deelnemers die gezamenlijk zo'n kleine driehonderd voordrachten hielden. Onder hen bevonden zich vele tientallen Nederlandstaligen. Dank zij de Vereniging voor Onderwijs Research (VOR) is tussen de AERA en de VOR in snel tempo een goede samenwerkingsrelatie opgebouwd; deze heeft er o.a. toe geleid dat een aantal Nederlandse onderzoekers mee gaat draaien in de paper-beoordelingsronde voor 1987. De conferentie wordt dan van 20 tot 24 april gehouden te Washington. Met de European Association of Learning and Instruction (zie dit blad 1986, (63) 136-141) bestaat eveneens een uitstekende verstandhouding; de interesse voor het congres in 1987 te Tübingen is bij de Amerikanen groot. Ook de contacten met de International Study Association on Teacher Thinking (zie dit blad 1986 (63) 235-238) zijn intensief. Getuige daarvan de uitnodiging om te San Francisco een symposium te organiseren rond 'teacher thinking' en de duidelijke presentie van Amerikanen op de derde ISATT conferentie te Leuven, oktober 1986. Toch betekent één en ander niet dat de gemiddelde Amerikaanse AERA-bezoeker zich verdringt om de voordrachten van de Europeanen te horen. Als b.v. een Nederlandse instelling de moed heeft een gezamenlijke presentatie te verzorgen, dan kunnen de deelnemers rekenen op slechts enkele aanwezigen. Wil men een vol zaaltje voor zich hebben, dan moet men op zijn minst een gemengd Amerikaans-Nederlands aanbod doen. Ook een autoriteit als Richard Snow, die verslag deed van zijn lange verblijf in Europa, sprak slechts voor een dertigtal toehoorders; en hiervan waren er dan nog 25 uit Europa afkomstig.

Dit was jammer, daar Richard Snow op een 'Amerikaanse' wijze de werkwijzen op beide continenten vergeleek. Amerika: snel, empirisch, eenvoudig, pragmatisch, resultaten worden snel geaccepteerd, over één onderwerp verschijnen 1000 publikaties waar weinig mee gedaan wordt. Europa: theoriegeladen, reflectief, nadruk op het handelen ('action') i.p.v. op gedrag ('behavior'), geen lineaire relaties zoeken, pogingen cognitie, emotie en motivatie in één model onder te brengen. Onderzoekers als Magnussen, Heckhausen, Kuhl en Marton werden door Snow met waardering genoemd. (Het integratieve model van de Duitse sociaal psycholoog Kuhl is ook in Nederland bij te weinigen bekend.)

In deze bijdrage zullen diverse deelnemers aan het congres hun eigen en dus selectieve kijk op het gebeuren presenteren. Achtereenvolgens komen aan het woord: E. De Corte (denkvaardigheden), P. R. J. Simons (metacognitie en zelfregulatie), P. Span (intelligentie-onderzoek), W. Lens (motivatiepsychologie), P. Kommers (kunstmatige intelligentie en computer-ondersteund onderwijs), J. Moonen (informatietechnologie), J.C. van Bruggen e.a. (leerplanontwikkeling), J. Lowyck (onderzoek van onderwijzen) en Th. Oudkerk-Pool (scholing en nascholing van onderwijsgevenden).

Vanuit de reeds genoemde – overigens overtrokken – tegenstelling tussen Amerikaans en Europees onderzoek is het te begrijpen, dat de meeste Nederlandstalige deelnemers waardering weten op te brengen voor die onderzoekingen, die a.h.w. een vleugje Europa ademen. Dus toch een beetje Europees chauvinisme. Dat er bij de weergave van de indrukken en het schetsen van evoluties enige overlap in de diverse bijdragen te bemerken valt, komt mede voort uit het feit, dat de studies van algemene denkvaardigheden en van computers in het onderwijs zo actueel en belangrijk zijn, dat ze door meer dan één recensent haast spontaan 'aangeboord' worden.

Het verwerven van denkvaardigheden (E. De Corte, K.U. Leuven)

In de voorbije jaren werden op het AERA-congres (maar ook in de literatuur) heel wat studies gerapporteerd, waarin het belang van vakspecifieke kennis in het probleemoplossen aangetoond werd in diverse inhoudsdomeinen. Een interessante ontwikkeling die dit jaar tot uiting kwam, was dat een aantal belangrijke onderzoekers opnieuw het belang van het verwerven van meer *algemene denkvaardigheden* beklemtoonde. Dit manifesteerde zich het duidelijkst in een symposium (met o.a. Kintsch, Perfetti en Voss) getiteld: 'Is there competence beyond domain knowledge?'. Er werd onderzoek gerapporteerd, verricht in diverse vakgebieden (economie, tekstredactie, tekstbegrip), waaruit de rol van algemene denkvaardigheden – naast domeinspecifieke kennis – duidelijk naar voren kwam. De ontwikkeling naar een evenwichtige opvatting over de betekenis van beide componenten (vakkennis en oplossingsmethoden) in het probleemoplossen kwam trouwens reeds tot uiting tijdens de First European Conference for Research on Learning and Instruction, gehouden te Leuven in juni 1985 (zie De Corte, Lodewijks, Parmentier & Span, in press). Ook tijdens de Onderwijs Research Dagen 1985 te Enschede werd het belang van algemene vaardigheden opnieuw aangetoond (Dijkstra & Span, 1986).

Een andere tendens bestaat erin dat meer en meer onderzoekers geïnteresseerd geraken in de belangrijke problematiek betreffende het efficiënt beïnvloeden van het leren van hetzij conceptuele kennis, hetzij algemene denkvaardigheden. Uit het nog beperkt aantal studies dat inmiddels verricht werd komt naar voren, dat een didactische dialoog, waarbij in kleine groepen gediscussieerd wordt onder leiding van de leerkracht, zeer efficiënt is voor het verwerven van oplossingsmethoden. Vanuit het oogpunt van de leraar is deze werkwijze evenwel zeer arbeidsintensief. Andere onderzoekers pogen technieken te ontwerpen waarmee de leerlingen meer zelfstandig kunnen werken aan het oplossen van problemen (o.m. door het expliciteren van taken en vragen die ze voor ogen moeten houden tijdens het werken aan een opgave). In een sessie getiteld 'Application of cognitive science principles: a view from the experts' werd er evenwel door diverse sprekers gewezen op de beperkingen van het huidige onderzoek in het perspectief van het ontwerpen van adequate instructiesystemen. Zo stelde Larkin in dit verband dat de beschikbare modellen van probleemoplossen al te uitsluitend gebaseerd zijn op de analyse van expertgedrag; derhalve pleitte zij voor meer onderzoek gericht op het modelleren van het probleemoplossen van novieten.

Een belangrijke kwestie blijft de vraag naar de *transfer* van algemene denkvaardigheden: in welke mate zijn leerlingen in staat om oplossingsmethoden die ze geleerd hebben in een bepaald inhoudsgebied ook toe te passen in een ander domein? Deze vraag kwam vooral sterk aan bod in sessies over de cognitieve effecten van computerervaring. Hoewel het onderzoek dat in San Francisco gepresenteerd werd, de bestaande controver-

se rond de mogelijkheden om transfer te bereiken niet oplost, levert het toch wel een bijdrage tot verdere verheldering van de problematiek.

In een aantal sessies werden weliswaar studies gerapporteerd waarin geen verschil in denkvaardigheid gevonden werd tussen subjecten die wel een programmeertaal geleerd hadden en een controlegroep zonder programmeerervaring, terwijl in andere onderzoekingen wel enige cognitieve effecten geconstateerd werden, o.m. door Clements, Littlefield en Mayer. Merkwaardig is dat deze effecten doorgaans vrij specifiek van aard waren, d.w.z. er trad transfer op naar taken die nauw verwant zijn met de programmeertaken waarin de betreffende denkvaardigheden geleerd werden. De volgende zeer voorzichtige conclusie van Mayer die sprak over 'Cognitive consequences of learning BASIC computer programming', is illustratief: 'Under appropriate conditions learning to program can lead to improvement in thinking skills related to programming'. Tot een analoog besluit kwam Littlefield in haar paper over 'Thinking skills and LOGO: the importance of teaching method', dat overigens ingaat op een belangrijke zinssnede uit Mayers conclusie, m.n. 'under appropriate conditions'. Immers, een cruciaal aspect van deze voorwaarden vormt ongetwijfeld de onderwijsmethode. Er kwam inderdaad frequent naar voren dat wendbare denkvaardigheden niet spontaan via zelfontdekking verworven worden, maar dat een aangepaste en goed gedoseerde vorm van interventie en sturing nodig is.

Literatuur

E. De Corte, H. Lodewijks, R Parmentier & P. Span, *Learning and instruction. A publication of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Oxford/Leuven: Pergamon Press/Leuven University Press (in press).

S. Dijkstra & P. Span, *Leerprocessen en instruktie*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.

Metacognitie en zelfregulatie (P. R. J. Simons, Katholieke Hogeschool Tilburg)

Een groot aantal symposia en papersessies was ook dit jaar weer gewijd aan de wijze waarop leerlingen en studenten hun leerprocessen zelfstandig sturen met behulp van kennis over leerprocessen (metacognitie en zelfregulatie). Geïnspireerd door het succes van het trainingsprogramma van Palincsar en Brown, is de aandacht voor de beïnvloeding van metacognitie en zelfregulatie door middel van onderwijs en opvoeding duidelijk toegenomen. Velen hebben geleerd dat dergelijke trainingsprogramma's lang moeten duren, domein-specifiek moeten zijn en de volgende drie kenmerken moeten hebben: a) in het begin weinig, maar later steeds hogere eisen aan de leerlingen stellen; b) leerlingen geleidelijk aan meer zelf verantwoordelijk laten zijn voor hun leerpocessen (bijvoorbeeld via coöperatief groepswerk) en c) nadruk op de diagnose van leer- en denkprocessen.

Zochten Palincsar en Brown het vooral in de 'reciprocal teaching procedure' waarbij docent en student regelmatig van rol wisselen, thans waren diverse nieuwe methoden te beluisteren: Schoenfeld gebruikte met succes de techniek van het stellen van 'nasty questions' aan leerlingen die in groepjes wiskundeopdrachten uitvoerden. Vragen als 'wat doen jullie?', 'Waarom doen jullie dat?' en 'Hoe helpt dit jullie naar de oplossing?' bleken in het begin irritant voor de leerlingen, maar op den duur zeer effectief. Bereiter en Scardamalia zochten het, ook met veel succes volgens Campione, in het presenteren van kaartjes waarop vragen geformuleerd staan die leerlingen zich tijdens het schrijven van teksten moeten stellen. Lester en Garofalo presenteerden de opzet van een onderzoek naar een nieuwe wiskundemethode waarin metacognitieve vaardigheden centraal worden gesteld. Deze methode, die uitvoerig werd geprezen door de discussiant (Worden) en andere symposium-deelnemers, geeft de docent drie rollen: a) externe monitor zijn van het leerproces van de leerling (dat wil zeggen het leerproces sturen en in de gaten houden); b) metacognitieve gids van de leerling zijn door voortdurend met de leerlingen te reflecteren op de gebruikte strategieën en sturingsmechanismen en c) expert-model zijn van het wiskundig probleem oplossen door te laten zien hoe het proces van problemen oplossen verloopt en gestuurd moet worden. Henderson beschreef hoe hij de zelfregulatie wil bevorderen via een interactief video-discsysteem. Hij legt daarbij eveneens de nadruk op het presenteren van een model van meta-

cognitieve processen en op het langzaam verminderen van de externe regulatie van het computersysteem ten gunste van de regulatie door de student zelf ('scaffolding').

Daarnaast bouwde Henderson in zijn programma een 'goal-setting-mechanisme' in, dat de na te streven doelen van de leerlingen afstemt op hun mogelijkheden, zodat optimale zelf-waardering en minimale 'learned helplessness' optreedt. Deze aandacht voor affectieve aspecten kwam overigens in diverse lezingen terug. Veelvuldig werd daarbij verwezen naar de theorie van de Duitse sociaal-psycholoog Kuhl. Interessant was ook de trainingsstudie van Kurtz, Schneider, Turner en Carr waarin werd aangetoond dat de attributiestijlen en aanwijzingen over metacognitieve sturing verschillen tussen landen en dat de kinderen er analoog verschillend reageren.

In veel onderzoek naar 'comprehension-monitoring' werd gebruik gemaakt van 'error-detection'-taken. Door in teksten of gesproken taal fouten of (schijnbare) inconsistenties in te bouwen kan worden nagegaan of kinderen het begrijpen van de boodschap wel in de gaten houden ('evaluation') en of ze adequate revisie-mechanismen hanteren. Blijkens onderzoek van Beal hebben kinderen vooral problemen met het beroordelen van het begrip en minder met de revisiemechanismen wanneer ze onbegrip hebben geconstateerd. Jacobs liet zien dat aan het error-detection paradigma meer validiteit kan worden toegekend dan sommige critici beweren: scores op lees- en luistertaken bleken samen te hangen met elkaar en met metacognitieve 'awareness'.

In een kritische bespreking van het error-detection onderzoek klaagde Palincsar met name over het tekort aan theorievorming in veel van dit onderzoek. Een verademende uitzondering hierop vormde het werk van Pressley, Borkowski en Schneider die een theorie over de 'good strategy user' presenteerden waarin een uitstekende integratie plaatsvindt van theorie en onderzoek over strategieën, metacognitieve kennis, metacognitieve sturing, affectieve processen, geautomatiseerde strategieën en de interactie tussen domeinspecifieke kennis en strategiegebruik. Hopelijk zal dit soort theorie zorgen voor meer gefundeerd metacognitie onderzoek op het volgende AERA-congres.

Intelligentie (P. Span, R.U. Utrecht)

Enige jaren geleden leek het er op, of het onderwerp 'intelligentie' aan belang ging inboeten. Velen was de emotionerende discussie tussen aanhangers van de 'nature' en de 'nurture' opvatting in het verkeerde keelgat geschoten. Tevens bleven in de jaren zeventig de psychometrici publiceren over steeds weer hernieuwde factoranalyses, Jensen ging door met een uitbreiding van tests voor reactiesnelheid en in de praktijk van het onderwijs mocht nauwelijks over de mogelijkheid van intelligentiestabiliteit gesproken worden. Het wachten was op een onderzoeker die leven in de brouwerij zou brengen. Welnu, die is gekomen in de persoon van Robert Sternberg, hoogleraar aan één van de bekendste Amerikaanse 'ivy-league' universiteiten, Yale. In cognitief-psychologische kring waren zijn onderzoekingen naar het analogie-redeneren zeer bekend geworden. In 1985 brak hij echter door naar een veel groter publiek met zijn boek 'Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence'. Hierover was door hem al eerder in de vakbladen gepubliceerd, o.a. in *The Behavioral and Brain Sciences*. In dit blad (1984, 7:2) kwamen vrijwel alle autoriteiten over de triarchische theorie van Sternberg op het gebied van intelligentie-onderzoek aan het woord. Voorwaar, een ongekende weelde voor degene die hierin geïnteresseerd is. Daarom ook was deze AERA-conferentie een genoegen om bij te wonen: de sessies stonden immers niet meer in het teken van de tegenstellingen maar van de integratie. Gardner kreeg alle gelegenheid zijn theorie over 'multiple intelligences' uiteen te zetten, Wagner kwam aan bod om te vertellen over het onderzoek dat hij doet naar 'practical intelligence', Jensen kon ongestoord een samenvatting geven van zijn onderzoek naar reactietijd-meting, terwijl Sternberg zelf van vriend en vijand de handen op elkaar kreeg na zijn pleidooien voor beïnvloedbaarheid van 'intelligence', of, misschien beter: 'cognition'. Kernpunt is en blijft 'g' ('general'), maar de vraag is wat dat nu eigenlijk is. In zijn betoog over praktische intelligentie gaf Wagner bv. aan, dat er een hoge samenhang is tussen de diverse subtest-scores. Hij noemde dit 'g', hetgeen hem op een standje van Sternberg kwam te staan, daar 'g' een geheel andere betekenis zou heb-

ben dan puur overeenstemming tussen (praktische) taken. Voor Sternberg was het probleem, wat het dan wèl was, nog niet opgelost. Voor Jensen wel: 'g' moet beschreven worden in termen van (eenvoudige) informatie-verwerkingsprocessen als 'encoding' en 'retrieval', en zijn te meten met chronometrische technieken: kortom: ze manifesteren zich in snelheid. Wat daaraan dan weer ten grondslag ligt, is niet meer in psychologische termen te beschrijven: het gaat om electrische potentiaalverschillen in het neurale systeem. (Daarmee komt hij bij de opvatting van Eysenck.) De mening van Jensen werd onderbouwd door een medewerker van Stanley – bekend van zijn hoogbegaafdenproject in Baltimore – die Jensens reactietestjes had afgenomen aan hoog- en normaal begaafden. Bij eenvoudige taakjes lagen de prestaties van de hoogbegaafden al duidelijker hoger, terwijl de prestaties bij het moeilijker worden van de taken steeds meer gingen verschillen. Sternberg zelf is van mening, dat een correlatie tussen gemeten potentiaalverschillen en cognitieve prestaties niet betekent, dat de laatste door de eerste veroorzaakt worden. Wel is hij het eens met de stelling, dat uitmuntende prestaties geleverd worden met behulp van 'selective encoding, combination and comparison'. Een medewerker van hem sprak in dit verband van 'insight': Einstein bv. had helemaal geen hoog IQ maar wel veel 'inzicht'. Deze medewerker, Davidson, had hoog- en gewoon begaafde leerlingen op zulke inzicht-aspecten getraind en bevonden, dat er een aanzienlijke vooruitgang plaatsvond, vooral bij de minder begaafden.

Het aantal impulsen dat in deze paar AERA-dagen aan het intelligentie-onderzoek is gegeven, betekent vele jaren onderzoek. Gezien de zopas geconstateerde impasse waarin het denken over intelligentie geraakt was, is dit hoopvol. Daarbij komt dat de nieuwe weg niet bepaald éénsporig zal zijn, maar zal gaan zowel over het samenbindende als het specifieke, over het theoretische en het praktische. Een bijkomstig voordeel is, dat het verschijnsel van de hoogbegaafdheid en de bestudering daarvan zijn exclusieve karakter zal gaan verliezen: een theorie over hoogbegaafdheid zal moeten passen in theorieën over 'begaafdheid'. Waarbij komt, dat Gardners theorie over 'multiple intelligences' de concentratie op het intellectuele presteren kan verminderen.

Motievatiepsychologie (W. Lens, K.U. Leuven)

In deze bijdrage beperk ik me tot enkele algemene krachtlijnen die ik heb menen te kunnen onderscheiden in het motivatie-onderzoek.

Alhoewel de hoogtijdagen van de zuiver cognitieve psychologie blijken voorbij te zijn, is er toch nog maar weinig empirisch onderzoek naar de invloed van motivationele variabelen op enkelvoudige informatieverwerkings- of leerprocessen. Meestal gaat het om complex uitkomsten-onderzoek waarbij zelden gekeken wordt naar eventuele niet positief lineaire relaties. Zelden steunt toegepast wetenschappelijk onderzoek over leermotivatie op de verworvenheid van de meer theoretische motivatiepsychologie. Zowel qua concepten als operationalisaties is er een grote heterogeniteit, zodat het onderzoek weinig cumulatief is.

Het algemene 'aptitude-treatment' model blijft het meeste motivatie-onderzoek in de onderwijspsychologie ondersteunen. Motivationele processen worden terecht opgevat als interagerende persoonlijkheidsdisposities en situationele variabelen. Het beïnvloeden van de leermotivatie gebeurt door in te werken zowel op de leerlingen als op hun leeromgeving. Opvallend veel belang wordt gehecht aan de motivatie (of de-motivatie) van de leerkrachten.

Zeer veel aandacht wordt door Ames, Hill & Maehr (University of Illinois), Covington (Berkeley), Eccles (Michigan) geschonken aan de intrinsieke leermotivatie (nieuwsgierigheid, prestatiemotivatie, faalangst, 'competence', 'mastery'). Het belang van *extrinsieke* motivatie komt overigens volgens mij te weinig aan bod. Ondanks de bevindingen van Deci en vele anderen over het zogenaamd niet additief zijn van deze twee vormen van motivatie, is de totale motivatie op elk ogenblik de som van intrinsieke en extrinsieke motivatie. Daarenboven kan een sterke intrinsieke interesse ontstaan voor een taak waarvoor men initieel slechts extrinsiek geïnteresseerd was. In mijn eigen bijdrage wees ik erop hoe zowel voor de leerkracht als voor

de leerling de meeste leertaken een onderdeel (kunnen) zijn van een toekomstgericht plan of project en welke de motivationele (intrinsieke en extrinsieke) effecten zijn van verschillende aspecten van het toekomstperspectief dat aanwezig is in schoolse activiteiten.

In verband met intrinsieke motivatie is er vrij veel en interessant onderzoek gaande (zie o.a. de groep van Lepper, Stanford University), meer bepaald over de vraag of het gebruik van computers in het onderwijs de intrinsieke leermotivatie inderdaad doet toenemen. Op basis van onderzoeksgegevens kan men deze vraag zeker niet zonder meer positief beantwoorden. En als men daarenboven, en terecht, een stap verder zet om te kijken naar de leereffecten is de evidentie minimaal. Dit is een zowel theoretisch als praktisch belangrijk onderzoeksterrein.

In een ander onderzoek wil men het verband nagaan tussen motivationele variabelen en leergedrag, maar houdt men daarbij het effect van persistentie of tijdsbesteding constant. Als oefening (onder bepaalde voorwaarden althans) kunst baart is dit een spijtige inperking. Motivatie werkt niet alleen differentiërend via de leerefficiëntie maar ook, en misschien vooral, via de tijd die men besteedt aan leeractiviteiten (in en buiten de school). Het is dan ook spijtig dat men in de schoolpsychologie weinig of geen aandacht schenkt aan de negatieve rol van motivationele interessen van leerlingen voor andere activiteiten. Deze kunnen immers incompatibel zijn met schoolse leeractiviteiten en oorzaak van het gegeven dat (te) weinig tijd besteed wordt aan leertaken. Het onderzoek van Rollett (Wenen) over 'effort avoidance' bijvoorbeeld, zou conceptueel veel profijt kunnen halen uit een integratie ervan met het onderzoek over de motivationele determinanten van persistentie of tijdsbesteding (zie o.a. Atkinson & Birch's, *Dynamics of Action).*

Voor het theoretisch en het toegepast motivatie-onderzoek in de schoolcontext blijft gelden dat 'There is nothing so practical as a good theory' (Lewin, 1944) en 'There is nothing so theoretical als a good practical problem' (Cartwright, 1978, over Lewin).

Kunstmatige intelligentie en computer ondersteund onderwijs (P. Kommers, T.H. Twente)

Is kunstmatige intelligentie bruikbaar voor de ondersteuning van onderwijsleerprocessen? Op deze vraag werd geen antwoord gegeven tijdens dit AERA-congres. De metaforische kracht van de kennisgebaseerde systemen werd er afgezwakt tot een algemene trend naar:

- ontwerp van intelligente COO
- learner control en intelligente COO
- intelligente COO en probleemoplossingsvaardigheden
- logisch programmeren
- tekstbegrip en het trekken van conclusies met behulp van COO
- intelligente ondersteuning bij het schrijven van teksten
- leerstof en de representatie van expertkennis
- ontwikkeling van conceptuele hulpmiddelen
- intrinsieke motivatie, metacognitie en COO
- zoektaken met behulp van adventure games.

Traditionele auteurssystemen zoals Tutor, Pilot, Tencore en Ego zijn nog nauwelijks terug te vinden als gereedschap om COO mee te realiseren. Er is geen melding gemaakt van de onderliggende symptomen waarom ze als hulpmiddel hebben afgedaan. Uitgezonderd die pleidooien waarin een 'beter' auteurssysteem wordt beschreven. Het betere zit hem dan in de flexibiliteit, en de 'koppelingsmogelijkheid aan algemene gebruiksprogrammatuur'. Een markante plaats binnen deze laatste categorie werd ingenomen door het werk van Joseph Scandura. In zijn 'Intelligent Rule Tutor' bestaat zowel de mogelijkheid om op het niveau van auteurstaal als op dat van PASCAL COO-materiaal aan te maken. Onaangeroerd liet Scandura de complexe relatie tussen instructiestrategie en leerstofordening die kenmerkend is voor het werken met auteurssystemen op basis van 'conversatieplanning'. In zijn opvatting blijft het COO-ontwerp: 'anticiperen op de te verwachten antwoorden van de leerling'.

Een essentieel nieuwe benadering sprak uit 'The development of conceptual tools' door John Bransford (Vanderbilt University). Hij beschrijft de leerling – computer communicatie als 'het construeren van een persoonlijke microwereld'. Binnen deze gereduceerde

werkelijkheid zou COO een permanente suggestie over eigenschappen van die wereld kunnen geven.

De inmiddels klassieke voorbeelden van kennisrepresentatie in intelligente instructiesystemen beperken zich tot een welomschreven leerstofgebied waarbinnen de vakexperts zich weinig moeite tot overeenstemming hoeven te getroosten:

- EXCHECK: Logica en verzamelingsleer (Suppes, '81)
- BIP: Programmeren in Basic (Barr, '76)
- SPADE: Programmeren in Logo (Miller, '82)
- ALGEBRA: Toegepaste algebra (Lantz, '83)
- LMS: Algebraïsche procedures (Sleeman, '82)
- QUADRATIC: Quadratische vergelijkingen (O'Shea, '82)
- GUIDON: Diagnostiseren van infectieziekten (Clancey, '82)

Verder valt op dat de kenniscomponent in zo'n systeem gebruikt wordt om de dialoog met de student te besturen, ontstane misvattingen op te sporen en te herstellen.

Tijdens de lezingen van B. G. Wilson (Illinois) en H. Mandl en S. P. Ballstaedt (Tübingen) viel een alternatief te beluisteren. Zij zijn van mening dat de huidige kennisbases ondanks hun grootschalige karakter incompleet zijn en incapabel om een belangrijke rol te spelen tijdens een computerondersteunde instructiedialoog.

Welke functie hebben huidige kennisgebaseerde systemen dan wel? Wilson en Welsh vatten samen: 'The important point is what those packages represent to the field of instruction. They represent the opening of a door. It is now possible to find ways to use small knowledge-based systems to teach and support human performance. By analogy, the importance of Apple computers during the 70's was not that they represented the final destination of a technology, but instead they represented the beginning of a vast technological change in society'.

Mandl en Ballsteadt wijzen op de ingrijpende invloed van kennistechnologie op het proces van begripsvorming bij de student. Niet zozeer de verfijning van expertkennis zal de kwaliteit van COO verhogen, maar wel het gebruiken van nieuwe technieken voor het visualiseren van complexe relaties tussen begrippen door leerkracht en leerling.

Toen de AERA-'86 eindigde restte mij de vraag: 'Zal kennistechnologie als speerpunt van COO van de jaren '90 in staat zijn om de aandacht te richten op complexe fasen van begripsvorming? Of zal zij, zoals de meeste van de huidige COO-ontwikkelsystemen, wederom worden besmet door de reflex van de geprogrammeerde instructie?'

Informatietechnologie (J. Moonen, T.H. Twente)

1. De discrepantie tussen enerzijds de theoretische beschouwingen en anderzijds de praktische toepassingen op het gebied van expert-systemen, intelligente tutoring systemen en videodisc blijft groot. Waar de nieuwste technologieën zijn gebruikt, is dit meestal in de vorm van een zeer eenvoudige toepassing, die 'de weg moet openen naar meer geavanceerde vormen'. Tevens blijft de vraag cruciaal wat de drijvende kracht achter mogelijke veranderingen in het onderwijsleerproces moet zijn: de voortschrijdende technologie of door experimenten ondersteunde theoretische inzichten. Ten aanzien van deze laatste kan worden opgemerkt dat nauwelijks gegevens bekend zijn over het effect van een gecombineerd gebruik van de nieuwe informatietechnologieën (audio, video, computer) op het leren.

2. Er is veel aandacht voor de verschillen die het gebruik van nieuwe informatietechnologie veroorzaakt bij jongens en meisjes. Er wordt gesteld dat deze verschillen niet ontstaan door een verschil in capaciteit, doch dat sociale en psychologische factoren aan de basis ervan liggen. Er wordt geconstateerd dat deze factoren zo vroeg mogelijk bestreden moeten worden: beginnen in het voortgezet onderwijs is te laat.

3. Uit onderzoek naar het effect van educatief computergebruik in het typisch Amerikaans gezin, blijkt dat thuis leren met behulp van een computer nauwelijks voorkomt. Het beperkt er zich tot spelletjes, en, voor de echte fanaten, tot programmeren. Een zogenaamde 'thuismarkt' voor educatieve soft-

ware bestaat niet. Ouders kopen gemiddeld twee keer een educatief programma, merken vervolgens dat kinderen er zelden gebruik van maken, zodat de tweede aankoop ook de laatste is. Er is wel een stijgende belangstelling voor tekstverwerking. Men moet ook niet verwachten dat kinderen uit zichzelf de computer gaan gebruiken voor eigen leren. Daarvoor zou de sociale context waarin leren plaatsvindt, moeten veranderen: er zal een mentaliteit moeten groeien waarbij leren niet alleen op school, maar ook elders, bijvoorbeeld thuis, ondersteund en begeleid wordt. Dit betekent een wijziging in de relatie ouders-school, waarbij ouders bewust betrokken worden bij het leren van hun kinderen. Niet de beschikbare technologie moet dit streven sturen, doch het besef dat hiermee een optimale leer- en leefomgeving voor de kinderen ontstaat.

4. De toepassing van schoolinformatiesystemen krijgt grote aandacht. Maar ook bij invoering hiervan zijn de problemen op conceptueel, economisch en menselijk niveau legio. Ook zijn nauwelijks onderzoeksgegevens beschikbaar.

Omdat het onmogelijk is *alle* gegevens en omstandigheden te registreren ten aanzien van de leerhistorie van een leerling, vraagt men zich af of het dan wel gewenst is om een onvolledige leerhistorie vast te leggen. Ook stelt men zich de vraag hoe leerkrachten zullen reageren, als hun gevraagd wordt dergelijke informatie te leveren of zelf in te voeren, mede in relatie tot hun eigen positie. Ten slotte brengen zulke systemen kosten met zich, waarvan de omvang in eerste instantie onderschat wordt. Ervaring leert dat de implementatie van schoolinformatiesystemen in de dagelijkse praktijk de meeste problemen oplevert, omdat de docenten nauwelijks tijd hebben om zich ermee bezig te houden. Als de schoolstructuur in sociaal en organisatorisch opzicht niet verandert, kan de invloed van schoolinformatiesystemen maar zeer beperkt zijn. Daarom kan de belangrijkste bijdrage van de computer erin bestaan te fungeren als een 'change agent', op weg naar meer fundamentele veranderingen in het traditionele schoolsysteem.

5. In een indrukwekkend betoog gaf Suppes (Stanford University), aan wat naar zijn mening de meest belangrijke onderzoeksvragen zijn op het gebied van de invoering van informatietechnologie in het onderwijs:

- Wat is de motivatie bij leerlingen om bepaalde wijzen van leren te verkiezen?
- Hoe kan men van een computerprogramma een goede tutor maken? Welk soort psychologisch onderzoek, zowel ten aanzien van de lerende als ten aanzien van de te hanteren instructietheorie, is daarbij nodig?
- Hoe is de invoer van leerlingen bij gebruik van computerprogramma's te analyseren, ook als deze invoer via de gesproken taal gebeurt?
- Hoe moet de controle over de leerstofrepresentatie en de te volgen leerstrategie verdeeld worden over het computerprogramma en de leerling?
- Hoe wordt de voortgangsevaluatie van de prestaties van de leerlingen georganiseerd? Op welke modellen worden voortgangsbeslissingen gebaseerd?
- Zeker in de V.S. is er voor bepaalde vakgebieden een tekort aan gekwalificeerde leerkrachten. Kunnen computerprogramma's het werk van deze leerkrachten overnemen?

6. Bij deze AERA-conferentie is extra aandacht besteed aan internationale samenwerking. Een aantal sessies was toegespitst op overzichten van ontwikkelingen in diverse landen en werelddelen. Er moet, evenals dat in de inleiding is gedaan, geconstateerd worden dat vooral vanuit de V.S. deze 'stand van zaken'-presentaties met vriendelijkheid werden aanhoord, waarna men terugkeerde tot de orde van de dag. Wederzijdse belangstelling blijkt eerder bij andere landen aanwezig te zijn – wellicht omdat deze landen meestal op een meer systematische wijze de invoering van computers in het onderwijs hebben aangepakt. Daardoor zijn ze zich eerder gaan realiseren waar de echte problemen liggen en daardoor ook eerder tot het besef gekomen dat sommige problemen zo omvangrijk zijn (bv. de ontwikkeling van educatieve software) dat men naar wegen moet zoeken voor daadwerkelijke samenwerking.

7. Iedereen vraagt zich af hoe het met computers in het onderwijs verder moet. Men be-

seft dat werken met computers enkel zinvol is als er een echte invloed op het onderwijs van uitgaat. Dit betekent dat logistieke problemen (hoeveelheid hardware/school, hoeveelheid courseware, (na)scholing leerkrachten, integratie in het curriculum) zich zeer expliciet zullen presenteren. Het gebrek aan vertrouwen in de oplosbaarheid van deze problemen, levert voorstellen op in twee tegengestelde richtingen. Aan de ene kant worden (opnieuw) nieuwe technologieën ten tonele gevoerd (computer-netwerken, teleconferencing faciliteiten, teletraining), vanuit het naïeve geloof dat de beschikbaarheid van een nieuwe technologie de oplossing van wezenlijke onderwijsproblemen dichterbij brengt. Aan de andere kant worden voorstellen geformuleerd die de oorzaak van de problemen wegnemen: concentratie op eenvoudige computertoepassingen (tekstverwerking, 'drill and practice') waarvoor dan tevens slechts eenvoudige hardware en een beperkte hoeveelheid courseware nodig is, met als gevolg dat de hanteerbaarheid daarvan binnen de traditionele schoolcontext niet al te veel problemen oproept.

8. Ten aanzien van educatief computergebruik is de wal het schip aan het keren. Misschien is dit niet eens zo slecht. Hopelijk komt het schip daarmee op een vaarbare koers.

Leerplan en leerplanontwikkeling (J. C. van Bruggen, K. Th. Boersma, E.O.I. Jozefzoon, I. Labordus, S.L.O. Enschede)

Een eerste opmerking die we moeten maken is, dat de gebruikte terminologie maant tot oppassen. Niet alleen wordt de tamelijk vage en algemene term 'curriculum' frequent gebruikt; ook de term 'program' heeft niet zelden betrekking op hetzelfde type leerplannen. Pas uit het verband of de beschrijving zelf wordt duidelijk of men het heeft over een onderwijsleerpakket, een leergang, een vakwerkplan, een onderdeel van een schoolwerkplan (dit is een Nederlandse term) of een nationaal leerplan van grotere abstractie.

Ons viel op, dat er weinig aandacht is besteed aan ontwikkeling van een theorie betreffende niveaus van leerplanbeschrijvingen en van de soorten onderwerpen die men er zou kunnen aantreffen. We hebben weinig of geen onderzoek aangetroffen over bijvoorbeeld de wijze waarop leerplangroepen in schooldistricten richtlijnen van ministeries van onderwijs van bepaalde staten omzetten tot preciezer ingevulde leerplanvoorschriften of aanbevelingen voor het district, zeker ook niet voor de wijze waarop leerplanontwikkelaars in scholen daarmee verder gaan. Ook was ons duidelijk, dat de bemoeienis van de ministeries van onderwijs met de vastlegging van het voor een bepaalde staat geldende leerplan nog steeds toeneemt, uitgedrukt in lijsten 'standards', 'frameworks', minimumcompetenties of 'guidelines'.

De ontwikkeling van deze staatsleerplannen is sterk gericht op de formulering van nogal algemene doelstellingen, soms met aandacht voor de formulering van inhouden in termen van begrippen of onderwerpen. Soms zijn er verbindingen met scoreniveaus op gestandaardiseerde toetsen van verschillende instituten. Een aantal lezingen beschreef hoe een dergelijk staatsleerplan eruit ziet en hoe het wordt ontwikkeld. Daarbij zijn meestal traditionele vormen van betrokkenheid van leraren en soms ook van burgers en deskundigen aan de orde. Enige op zich interessante lezingen waren te volgen over onderzoek op het grensvlak van leerplanontwikkeling en politicologie, bijvoorbeeld over de rol die beslissingen van gerechtshoven hebben gespeeld. Een ander voorbeeld is het rapport van Ronning, Goldenstein en Walter van de Universiteit van Nebraska over de veranderingen in de staatsleerplannen in de afgelopen 40 jaar, gezien in relatie met de discussie van de laatste jaren naar aanleiding van 'A Nation at Risk' en de daarop volgende rapporten. Analyse van inhoudelijke veranderingen kunnen verbanden aantonen met politieke en maatschappelijke topics van een bepaald moment: het Spoetnik-effect, de 'great society' van de zestiger jaren en het 'neo-conservatisme' van de jaren tachtig.

Interessant in verband met de Nederlandse discussie over de vastlegging van leerplaneisen voor het basisonderwijs (wel of niet eindtermen?) en vooral het eventuele voortgezet basisonderwijs (eindtermen van een bepaalde soort? examens? open afsluiting? leerplanvoorschriften?) was een drietal lezingen onder de titel 'Comparative Analysis of Statelevel Education Policy' van resp. Mitchell,

Marshall en Wirt. Mitchell ontwikkelde een structuur voor het analyseren van politieke processen bij de ontwikkeling en vaststelling van dergelijke staatsleerplannen. Niet alleen inhoudelijke onderwerpen in de leerplannen (vakken, onderwerpen, detailleringsniveaus en dergelijke) spelen een rol, maar ook de beslissers uit verschillende organisaties en groepen en op de verschillende niveaus van abstractie waarop beslissingen over onderscheiden elementen worden genomen. Het model dat hij aldus ontwikkelde, leent zich voor een descriptie van beslissingsprocessen zodat de politiek meer overdachte besluitsvorming kan realiseren over de wenselijke inhouden en betrokkenheid van bepaalde groeperingen. Marshall liet met behulp van de structuur van Mitchell zien dat met dit instrument een aantal interessante verschillen in leerplanontwikkeling tussen verschillende staten kan worden blootgelegd, waarover dan ook zorgvuldiger kan worden gediscussieerd.

Overigens is het duidelijk dat de rol van de schooldistricten in de USA bij de ontwikkeling van leerplannen aan het afnemen is ten gunste van de invloed van de staatsministeries, vooral omwille van veranderingen in de financieringsstructuur. Opvallend is ook de zeer geringe betrokkenheid van de Regional Laboratories (negen in totaal over de USA) in deze staatsleerplanontwikkeling.

Verder is nog steeds opvallend de nog altijd zeer grote aandacht voor onderwijsverbetering (school improvement, effective schools movement), waarbij de doelen die met de schoolverbeteringsprogramma's moeten worden nagestreefd, worden gekoppeld aan prestaties van leerlingengroepen op gestandaardiseerde tests. Een typerend voorbeeld van een dergelijke aanpak is het 'Goal-based Education'-programma van het North West Regional Educational Laboratory in Oregon (gerapporteerd door Blum). Kern is dat een school overgaat tot het kiezen van een veranderingsdoel in termen van een precieze aanduiding van de te realiseren stijging op testresultaten (bijvoorbeeld een stijging van acht punten in drie jaar voor leesprestaties van negenjarige kinderen). Als dit doel gekozen is, wordt een gericht programma van schoolverbetering opgesteld en uitgevoerd. Daarin zijn o.m. het onderwijsgedrag, de beïnvloeding door de 'principal' en nascholingscursussen de gebruikte middelen. Veel van dergelijke programma's concentreren zich op lezen en rekenen ten koste van andere vormingsaspecten. Positief is, dat uit een aantal evaluatie-onderzoekjes blijkt dat werken op deze manier binnen afzienbare termijn leidt tot verhoging van specifieke testscores bij grote groepen kinderen.

Tot slot moet vermeld worden, dat er weinig nieuws werd gerapporteerd over inhoudelijke vernieuwing van de leerplannen voor belangrijke vakken. Bij natuuronderwijs is er wel enige aandacht voor begripsontwikkeling en voor een beter aansluiten bij de misconcepties die kinderen en jongeren hebben van natuurverschijnselen. Onderzoek van Novak (Cornell University) en collega's lijkt hier veelbelovend. Verder werd er vrij veel onderzoek gerapporteerd over aanvankelijk leesonderwijs en ook enig onderzoek op het terrein van gericht schrijven. Nieuwe leerplan-ideeën, onderzoek en ontwikkelwerk dienaangaande en evaluatie daarvan was erg gering.

Onderzoek van onderwijzen (J. Lowyck, K.U. Leuven)

Tijdens deze conferentie stond de nieuwe divisie van de AERA 'Teaching and Teacher Education' (division K) voor het eerst op het programma. Samen met de initiatieven van de Special Interest Group 'Teacher and student cognitions' werd een aanzienlijk aanbod gedaan. In dit kort verslag wordt ingegaan op recente studies over onderwijzen, terwijl deze over opleiding en nascholing hierna door Oudkerk Pool worden samengevat.

In tegenstelling met sommige andere onderzoeksdomeinen, is de 'teacher thinking' benadering niet al te fragmentarisch. Allicht is het feit dat men nog maar een tiental jaren in deze richting werkt, hier verantwoordelijk voor. Bovendien is er frequent contact tussen de onderzoekers op dit nogal beperkt domein, zodat toch een aantal gemeenschappelijke ontwikkelingen te onderkennen vallen.

Een eerste opvallende evolutie is het verlaten van de cognitieve processen van leerkrachten als een geïsoleerd voorwerp van onderzoek. Meer en meer wordt aandacht besteed aan de relatie tussen cognitie en ac-

tie. De overbrugging van de kloof tussen de 'verborgen aspecten' van het onderwijzen en de zichtbare klasse-interactie werd in diverse bijdragen nagestreefd. In de eerste plaats zoekt men, meer dan in voorgaande jaren, de cognitieve processen van leerkrachten tijdens het lesgeven in de klas te bestuderen. Een voorbeeld hiervan was te vinden in de bijdrage van Yinger 'Examining thought in action: a theoretical and methodological critique of research on interactive teaching'. Ook de paper van Ben-Peretz en Halkes 'How teachers know their classrooms: a study of teachers' understanding of the classroom situation' ging in die richting. Anderen, onder wie Gaea Leinhardt, zoeken het verband tussen cognitie en actie in de omgekeerde volgorde, m.n. door de invloed na te gaan van het lesgeven op de cognities.

Een tweede trend is het toepassen van studies over cognitieve processen op diverse domeinen, waaronder de lerarenopleiding en de leerplanontwikkeling. John Olson heeft hieromtrent interessant speurwerk gerapporteerd in zijn bijdrage 'Teacher thinking and curriculum reform: how teachers think about curriculum'.

Ook is men geneigd de cognitieve processen van onderwijsgevenden te bestuderen binnen de context van een concreet vak. Daardoor tracht men de meer algemene beschrijvingen te verfijnen en na te gaan of en in welke mate 'vakspecifieke' cognities te achterhalen zijn. Interessant in dit opzicht was het symposium 'Examining the role of subject-matter knowledge in teaching', voorgezeten door James Greeno. Deze lijn in het onderzoek sluit nauw aan bij de ontwikkelingen die door Lee Shulman zijn geschetst tijdens zijn verhelderende tussenkomst als discussiant van het symposium 'Teacher thinking: current studies en critics', georganiseerd door ISATT. Dit alles ligt ongetwijfeld in de lijn van de 'back tot the basics' beweging, met een hogere kans voor subsidiëring.

Verder is nogal wat aandacht gewijd aan het probleem van de methodologische kwaliteit van het verricht onderzoek. In diverse bijdragen is gezocht naar een kritische doorlichting van de waarde van gebruikte methoden en technieken om van daaruit tot een meer valide, betrouwbare en rijke gegevensverzameling en -verwerking te komen. Hoe dan ook, de vraag naar geschikte methodologische instrumenten blijft centraal staan in de discussie.

Vervolgens werd gezocht naar een duidelijke beschrijving van de taakomgeving van het onderwijzen, meestal aan de hand van contrastieve analyses tussen experten en beginners (zie Caea Leinhardt: 'Novice and expert teachers: competence in lesson structure and subject matter explanation'). De moeilijkheid blijft echter bestaan, de essentie van het onderwijzen te vatten zodat diverse stadia in de ontwikkeling van het onderwijzen in kaart kunnen worden gebracht.

Afsluitend kan worden gezegd, dat de studie van het complex onderwijzen in dit congres zeker aan de orde is geweest, doch dat het samenwerken van onderzoekers aan de uitbouw zowel van een hanteerbaar conceptueel raamwerk als van adaquate modellen voor het onderzoek nog in de kinderschoenen staat.

Scholing van onderwijsgevenden (Th. Oudkerk Pool, R.U. Leiden)

Wat nu volgt, is een potpourri van indrukken rond bijdragen over lerarenopleiding en nascholing.

In de eerste plaats is daar de houtsnijdende opmerking van Ekholm uit Zweden, over het Amerikaans onderzoek: 'Jullie verdelen alles in hele kleine partjes, onderzoeken voor korte tijd een bepaalde vraagstelling, publiceren daarover en daarna hoor je er niets meer van. Jullie onderzoeken per jaar om te publiceren per jaar'. Ik kan die opmerking van Ekholm bevestigen. Onderzoeken die mij interessant leken drie of vier jaar geleden, werden niet vervolgd in rapportage een jaar later. En wat twee jaar geleden of vorig jaar werd gebracht, heeft weinig vervolg gekregen tijdens deze conferentie. Misschien heeft dat naast de publikatiedrift die Amerikaanse onderzoek(st)ers demonstreren, ook te maken met de malaise in het Amerikaans onderwijs. Zo vertelde Charles Kerchner (Claremont) dat 70% van de onderwijsgevenden het na zeven jaar voor gezien houden en uit het onderwijzersberoep verdwijnen.

Hoe is de stand van zaken met het onderzoek naar de professionele ontwikkeling bij onderwijsgevenden ('life span development')? Er waren weinig bijdragen, de enige

boeiende was van de Zwitser Michael Huberman 'Some relationships between teachers' career trajectories and school improvement.' In verband met collectieve vernieuwingen in een school is het van belang te weten hoe elk van de onderwijsgevenden aankijkt tegen de eigen professionele ontwikkeling. Het feit dat het merendeel van de onderwijsgevenden een optimistische dan wel een pessimistisch-negatieve kijk heeft op de eigen ontwikkeling, beïnvloedt duidelijk het innovatie-effect.

De verbetering van het onderwijs kwam al dadelijk de eerste dag aan de orde. Vertegenwoordigers van nationale onderwijscentra waren het erover eens dat onderwijsgevenden niet gemakkelijk iets veranderen in het eigen opgebouwde (deel van) schoolwerkplan. Men houdt vast wat men heeft en waar men zich 'safe' voelt. Wel is men geneigd gemakkelijker iets toe te voegen, maar dat leidt dan automatisch tot overlading. Het grootste probleem voor onderwijsgevenden is aan te geven wat men kan weglaten uit het schoolwerkplan. Royce R. Ronning c.s. (University of Nebraska, Lincoln) werkten een paper uit over 'Curriculum change over four decades'. Nu in de jaren tachtig gaat het over *basic* education en *excellence*. Veel discussie vindt plaats *buiten* de plek waar het allemaal gebeurt: de school in dit verband.

Belangrijk punt in het paper van Ronning c.s. is de discussie hoe in een schoolwerkplan de aandacht verdeeld kan worden over de verschillende vormingsgebieden. Die discussie krijgen we in Nederland opnieuw als het WRR-rapport model gaat staan voor de nieuwe wetgeving voortgezet onderwijs in het tweede kabinet-Lubbers.

In een symposium 'Alternative models for in-service education' gaf Ora Zohar (Hebrew University, Jerusalem) aan hoe belangrijk het kan zijn dat de nascholer naar de onderwijsgevenden toegaat en in de eigen situatie van school, omgeving, vertrouwde outillage, met hen zijn werk doet. Sharon Feiman-Nemser (Michigan State University) gaf in 'Learning to teach and teacher education' een autobiografische beschrijving van de ontwikkeling die ze heeft doorgemaakt: van studente naar onderwijsgevende en vandaar naar opleidster. Samen met afgestudeerde onderwijsgevenden en nog in studie zijnde aanwezigen werd het een boeiende sessie. Wellicht is dit een idee om na te volgen in een wat andere stijl dan *Onderwijzerslevens* zoals Manuela Dubois dat al eens heeft gedaan.

Aan het symposium 'Deriving teaching skills from research: multiple perspectives' namen kopstukken uit het Amerikaanse onderwijs deel. Jere Brophy (Michigan State University) stelde m.i. terecht, dat we een overvloed aan informatie hebben opgebouwd om (student-)onderwijsgevenden een adequate training te geven, maar dat er nog onvoldoende algemene en specifieke inzichten zijn hoe die training het beste kan worden opgebouwd (*Opleidings- en nascholings-didactiek* is nog in ontwikkeling, zie hieromtrent J. Peters c.s. in de gelijknamige publikatie).

Greta Morine-Dershimer (Syracuse University) legde verschillende accenten op de woorden in haar titel van de presentatie: 'What can we learn from thinking?' Achtereenvolgens kwamen aan de orde: What? – Learn – Thinking – We. Het boeiende verhaal besloot ze ten slotte met: 'The operative question is not, what *have* we learned from thinking. The operative question is, what *can* we learn from thinking'. Morine nodigt onderzoek(st)ers uit haar te antwoorden.

Bruce Joyce en Beverly Showers (Books-end Laboratories) hadden – als altijd – presentaties die sterk vanuit de onderwijspraktijk werden opgebouwd. Showers stelde vast dat vele onderwijsgevenden theorie over onderwijs en onderwijzen niet of onvoldoende plaatsen in hun eigen praktijksituaties. Men herkent als het ware de 'theorie' niet. Hierover heb ik al eens eerder gerapporteerd (Pedagogische Studiën, 1983, (60), 510-521).

Gene Hall ging nader in op het feit dat middelen en materialen zeer verschillende gebruiksniveaus hebben. Als voorbeeld: team-teaching. Wanneer gebruik je het middel echt? Als je één keer per maand op maandagmorgen een projectochtend doet met z'n allen? Of moet je bij teamteaching denken aan een voortdurend tezamen bezig zijn? Het gebruiksniveau kan worden aangegeven in omschreven condities die vervuld moeten zijn of worden, voordat men aan de invoering of vernieuwing begint. Invoeringsprogramma's zijn in Nederland populair aan het worden; indien men vergeet de condities te identificeren, zijn mislukkingen ingebouwd.

Als laatste sprak Nathan Gage in dit sym-

posium. Zijn bijdrage viel wat tegen, hoewel er altijd wel enkele uitspraken zijn die je moet onthouden. Deze: opleiders praten over didactiek zus en didactiek zo, ze stellen als het ware 'wetten' vast in een technologie over didactieken, maar ze vergeten één echte plicht: die 'wetten' toe te passen tijdens het eigen doceren.

Tot slot werd een boeiend symposium door onderzoek(st)ers uit Canada verzorgd: 'Fostering Reflective Practice in Teacher Education'. Van deze groep noem ik de bijdrage van Antoinette Oberg, die in samenwerking met een praktijk*man* haar verhaal opbouwde. Samenvattend: wanneer gaan we echt wat doen aan de wereld van verschillen in taal en denken/gebruik van begrippen die bestaat tussen theoretici en practici?

Aan deze kroniek werkten mee: *K. Th. Boerma, J. C. van Bruggen, E. De Corte, E. O. I. Jozefzoon, P. Kommers, I. Labordus, W. Lens, J. Lowyck, J. Moonen, Th. Oudkerk Pool, P. R. J. Simons, P. Span.*

De eindredactie werd verzorgd door *P. Span* en *J. Lowyck*

Manuscript aanvaard 8-8-'86

Boekbespreking

A.A. de Bruin, *Het ontstaan van de schoolstrijd, onderzoek naar de wortels van de schoolstrijd in de Noordelijke Nederlanden gedurende de eerste helft van de 19de eeuw; een cultuurhistorische studie* (dissertatie), Uitgeverij Ton Bolland, 1985.

Het begin van de publikatie over de schoolstrijd van A. A. de Bruin – zijn proefschrift – is intrigerend. Het handelt over een groot aantal natuurrampen en sociaal-economische tegenslagen. Vooral de mededelingen over het klimaat zijn interessant. Veel verder dan een intrigerend begin komt de auteur helaas niet. Wat aanvankelijk een boeiend boek lijkt te worden over het geestelijke leven van Nederlanders geplaatst in een sociaalgeografisch kader, loopt uit op een, overigens alleszins overzichtelijke presentatie van deels bekende confessionele inzichten van elitaire leiders van de schoolstrijd. Het had zo mooi kunnen zijn: een cultuurhistorische studie die de beperkte betekenis aangeeft van de schoolstrijd voor de inhoudelijke en structurele ontwikkeling van het Nederlandse schoolsysteem in de eerste helft van de 19e eeuw, een publikatie die de oneigenlijke pretenties van de geestelijke leiders duidelijk maakt. De Bruin heeft het in 1976 toegezegd. In een interessant hoofdstuk van Santema's werk 'Commentaren rond de Contourennota' belooft hij een sanering van de discussies over de strijd om de bijzondere en openbare school. Dat is alleszins gewenst; de schoolstrijd is een ten onrechte als heroïsch gekwalificeerde onenigheid tussen geestelijke leiders, die zich in dit opzicht allerminst de representanten mogen noemen van hun achterbangeloofsgenoten. De schoolstrijd is geromantiseerd. Er is aan de basis vrijwel geen enkele strijdlust. Hoewel De Bruin terecht een opleving van het godsdienstige leven signaleert in die gebieden die door eerder aangeduide rampen en tegenslagen geteisterd worden, is er over het geheel genomen nergens in Nederland een diep religieus leven op te merken. Het Nederlandse volk mag een christelijke natie genoemd worden, de kennis van het christendom is beperkt, het christelijke leven is oppervlakkig. Er wordt door de geestelijke leiders geklaagd over godsdienstige onverschilligheid.

De Bruin beperkt zich in zijn dissertatie in feite tot een geschiedenis van denkbeelden over het geestelijke leven, zoals deze door een klein aantal intellectuelen, dat zichzelf tot geestelijke leider uitroept, zijn ontwikkeld. Deze beperking moet betreurd worden; het houdt een eliminering in van interessante klimatologische en zelfs sociaal-economische factoren. Anderzijds dient de keuze van De Bruin gerespecteerd te worden. Daarvan uitgaande kan grote waardering opgebracht worden voor de gezochte en gevonden informatie over de confessionele polarisatie in de eerste helft van de 19de eeuw. De geestelijke leiders verschillen namelijk nogal van opvatting. De Bruin doet uitvoerig verslag van een viertal stromingen dat binnen bedoelde polarisatie opgeld doet. Onder zowel katholieken als protestanten treden orthodoxen en verlichten op. Elke groepering heeft zijn eigen religieuze inzichten en interpretaties, die door de geestelijke leiders bij diverse gelegenheden in woord en geschrift worden afgegeven. Van een confessionele eensgezindheid is geen sprake. De ultramontanen zijn de verdedigers van wat zij de voortreffelijke roomse leer noemen. De verlichte katholieken hebben, ondanks het feit dat zij volgelingen van Rome zijn, begrip voor het bestaan van andere confessies. Vrijzinnige protestanten baseren zich op de zogenoemde apostolische geloofsbelijdenis die tolerantie predikt. De orthodoxen weten zich leden van een Tweede Israël; zij achten zich het uitverkoren volk. Vooral de ultramontanen en de orthodoxen staan elkaar, in overdrachtelijke zin, naar het leven. Er is een felle strijd over het juiste geloof en de ware suprematie. Beide groeperingen verdedigen min of meer openlijk een Nederlandse theocratie. Ook de verlichten moeten het ontgelden. De laatsten missen evenwel de geloofsstijlheid van hun orthodoxe tegenspelers om goed partij te kunnen geven.

Uit De Bruins proefschrift blijkt dat de confessionele polarisatie voor de ontwikkeling van de inhoud en structuur van het Nederlandse schoolsysteem gedurende de eerste helft van de 19de eeuw nauwelijks van betekenis is. De schoolwetten van 1801, 1803 en 1806 zijn legislatieve voorschriften voor algemeen-christelijke, openbare scholen. Het aantal bijzondere scholen, die soms evenals de openbare scholen algemeen-christelijk zijn, is beperkt. Voor 1825, 1848 en 1855 kan op basis van bijlage 8 in De Bruins dissertatie een percentage van om en nabij 25 berekend worden. De Bruin veronderstelt, zonder daarnaar onderzoek te doen, dat het bijzonder onderwijs ten opzichte van het openbaar onderwijs aanvullend is. Het wordt alleen opgericht als een openbare school ontbreekt. Het Nederlandse volk blijkt overigens tevreden met de algemeen-christelijke school. Ook met de doelstelling van de scholen, die expliciet in de diverse schoolwetten is opgenomen, wordt veelal in-

gestemd. Nederlanders worden opgeleid tot zedelijk-redelijke wezens, die binnen de stand, waarin ze geboren zijn, een door God gewenste plaats innemen. De door De Bruin geformuleerde doelstelling van alle onderwijs, dat gericht zou zijn op het kweken van energieke, prestatiegerichte en eerzuchtige mensen, past niet in het in de eerste helft van de 19de eeuw heersende sociaal-psychologische klimaat.

De pogingen van vooral de militante confessionele groeperingen de inhoud en de structuur van het Nederlandse onderwijs te beïnvloeden worden door de landelijke overheid zoveel mogelijk genegeerd. In zijn slotconclusie neemt De Bruin deze uitspraak evenwel niet op. Een dergelijke conclusie ligt echter voor de hand; de militante kerkelijke groeperingen hebben met zoveel externe en interne spanningen van doen, dat de landelijke overheid vrij eenvoudig zijn algemeen-christelijke intenties kan verwerkelijken. Bovendien zijn deze groeperingen zonder meer te klein om van betekenis te zijn. De onderwijspolitiek van de landelijke overheid kan zonder noemenswaardige weerstand doorgezet worden. Geïnspireerd door een christelijk-humanistische visie wordt een normatief-rationalistisch scholingsconcept geïnitieerd, een scholingsconcept dat de leerlingen richt op het verwerven van normen van deugdelijkheid en op de ontwikkeling van cerebrale vermogens door intellectuele vorming. In de vierde schoolwet van 1857 worden deze christelijke oecumene en de intellectuele vorming nog eens benadrukt. De Bruin laat evenwel, vanuit zijn vraagstelling terecht, het accent vooral vallen op de conflicten tussen de verschillende christenen. De controversen zijn, naar zijn opvatting, de wortels van de schoolstrijd. Het antiprotestantisme en antipapisme kleuren de strijd om de school. Naar het inzicht van De Bruin is de spanningsrelatie tussen confessionelen en landelijke overheid een gedachtenconstructie van de tweede helft van de 19de eeuw. Tevens bestrijdt hij het denkbeeld van de monopolisering van het onderwijs door de landelijke overheid. Door deze stellingnamen vervroegt De Bruin de schoolstrijd, een strijd die daarmee voor de protestanten langer wordt dan de reeds geclaimde tachtig jaren.

De Bruins gezichtspunten zijn voor bestrijding vatbaar. De probleemstelling is evenwel interessant, de uitwerking ervan consequent. Een confessionele polarisatie is echter nog geen strijd om de school. De discussie over deze schoolstrijd is met het proefschrift van De Bruin helaas niet beëindigd.

N.L. Dodde

K. de Wit, *Leerlingbegeleiding maakt school,* Wolters-Noordhoff bv, Groningen, 1985, 215 p., *f* 42,25 ISBN 90 01 95606 1.

Met dit boek hebben wij een aanwinst in handen. De ondertitel 'Een handreiking voor docenten en schoolteams in het voortgezet onderwijs om effectief samen te werken met leerlingen en elkaar' laat de schrijver volledig tot zijn recht komen.

Na een breed opgezette inleiding kiest de auteur achtereenvolgens vier invalshoeken om zijn visies op leerlingbegeleiding uit de doeken te doen. In deel I beschrijft hij vele kenmerken van het begeleidingsgesprek met individuele leerlingen. Hij gaat daarbij in op visies die je als leerlingbegeleider altijd hebt op leerlingen en hoe deze het gesprek beïnvloeden. Vervolgens behandelt hij een aantal gespreksbenaderingen. Deel II beschrijft de leerlingbegeleiding in groepen en geeft vele suggesties om bepaalde problemen die groepsbegeleiding kunnen bemoeilijken op te lossen. In deel III is de aandacht gericht op de samenwerking tussen collega's in de begeleiding, waarna deel IV een reeks voorstellen oplevert om geplande veranderingen op gang te brengen in de school als plaats om samen te werken.

Deze opzet heeft de schrijver gebruikt om een helder en toegankelijk gebruikersboek te schrijven. Zijn grote verdienste is het beschrijven van de vele facetten van begeleidingsactiviteiten binnen de context van de school als instituut met een eigen geschiedenis.

Het is een plezierig en prikkelend boek. Het leesplezier wordt bevorderd door een overzichtelijke vorm die het terugzoeken van passages en het doorwerken van de inhoud met het oog op de bruikbaarheid vergroot. Stapsgewijs wordt de lezer de weg gewezen in de vele labyrinthgangen van het begeleidingsgebied. Na ieder hoofdstuk volgt een methodische samenvatting die alle draaipunten van het voorgaande op een rij zet.

Het prikkelende van de benadering van de auteur is gelegen in zijn stijl van de-dingen-bij-de-naam-noemen. Hij ontziet zich niet om met gespierde taal zijn denkbeelden onontkoombaar onder onze aandacht te brengen. Het effect is dat de aandacht gevangen blijft. Naast deze stimulerende werking van de opzet en de stijl van dit boek kan men zich ook een risico voorstellen: de vorm kan met de inhoud op de loop gaan. Dit blijkt vooral wanneer de auteur ieder hoofdstuk een 'toegift' meegeeft waarin hij zichzelf door middel van een aantal krasse uitspraken de ruimte geeft. Deze toegiften prikkelen het voorstellingsvermogen heel sterk, maar hebben op mij de uitwerking dat zij de aandacht afleiden van de inhoud. Het

positieve is in ieder geval dat de speelse vorm uitnodigt om te reageren.

Van fundamenteler belang kunnen de risico's zijn van de stapsgewijze benadering: de auteur neemt je als lezer stevig bij de hand en leidt je naar het beoogde doel. Met grote overtuigingskracht wijst hij de weg. De mogelijkheid bestaat dat een potentiële gebruiker van het boek al gauw meent niet te kunnen voldoen aan de voorwaarden die bij alle voorgestelde methoden worden gesteld. In dit geval zou het nuttig effect van de geboden oplossingen verloren gaan. Dit risico houdt verband met een ander kenmerk: de analysen van problemen en oplossingen zijn gebaseerd op cognitief helder onderscheiden rollen, taken en beslissingen. Het feit dat veel beslissingen worden genomen mede op grond van irrationele en gevoelsmatige – en dus moeilijk te communiceren – motieven, komt in dit boek weinig naar voren. Bij de samenwerking in intervisie noemt de auteur als één van de voorwaarden dat de relatie tussen hulpvrager en hulpgever helder gedefinieerd moet zijn. De auteur zegt dan: 'Binnen de oefengroep is dat per definitie het geval: de deelnemers hebben zich met dit doel opgegeven'. Dit lijkt me een aanvechtbare veronderstelling: een met woorden gegeven verklaring geeft geen garanties voor daadwerkelijke inzet, want persoonlijke gevoeligheden kunnen in de weg staan. Dat neemt niet weg dat iedere begeleider en ieder schoolteam gebaat is bij de bruikbare en stevig beargumenteerde strategieën die de auteur biedt.

Mijn reacties op het boek laten zich goed beschrijven aan de hand van het verhelderende schema in Deel I dat een viertal aspecten van de communicatie beschrijft: *het zakelijk aspect* houdt mij bezig wanneer ik een aantal uitgangspunten kritisch overdenk en de probleemoplossende strategieën op hun bruikbaarheid toets; het *expressieve aspect* ervaar ik in mijn reacties van concreet herkennen van probleemsituaties en een opgewektheid bij de praktische uitwegen die dit boek biedt; het *appellerend aspect* blijkt uit mijn tegenwerping dat ik meer ruimte wil maken voor moeilijk te verbaliseren beschermingsmechanismen van leerlingen en van leraren; en in het *relationeel aspect* ben ik de auteur erkentelijk voor deze grondig opgebouwde handreiking die waardevol zal zijn voor de werkers in het veld: leraren die met zorg hun leerlingen verder helpen. Als voormalig leraar en thans lerarenopleider weet de schrijver waarover hij het heeft.

P.A. de Weerdt

J.D. Imelman en P.B.H. van Hoek, *Hoe vrij is de vrije school?*. Een analyse van de antroposofische pedagogiek. Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1983, 128 pp, *f* 24,50.

Schrijven over vernieuwingsbewegingen van het onderwijs is een gevoelige zaak, zeker als dat in kritische zin gebeurt. De aanhangers van een vernieuwingsbeweging gedragen zich vaak als gelovigen, die klaar staan om al diegenen te stenigen, die hun hand tegen de geheiligde voorganger opheffen. Zelfs de recensie-schrijver ontkomt daar niet aan; niet eerder kreeg ik zoveel reacties op een beoordeling als toen ik Imelmans boekje over de Jenaplanschool in Pedagogische Studiën (gunstig) recenseerde. Na Peter Petersen was het Rudolf Steiner die door Imelman op de mat werd gelegd, en deze keer wel met een zeer forse heupzwaai. Imelman en Van Hoek noemen hun boekje een 'schotschrift', en met reden. Dat is jammer, want discussies worden niet bevorderd door schotschriften, en afgewogen oordelen evenmin. Daardoor zegt het boekje meer over Imelman en Van Hoek dan over Steiner: ze vinden hem een occulte dwaas, die inconsistent redeneert, begrippen door elkaar moest, en in een idealistisch monisme (dat soms materialistisch lijkt) de scheiding van het denkend subject en zijn wereld verdonkeremaant. Dit alles wordt gepresenteerd op een wijze, die alle antroposofen wel in de gordijnen móét jagen. De positieve waardering voor aspecten van het onderwijs, die de auteurs ook uitspreken, valt daartegen wat weg.

Dat hangt samen met het door de auteurs gehuldigde principe, dat om didactische redenen beschrijving en commentaar aan elkaar gekoppeld worden. Persoonlijk vind ik dat daardoor het tegendeel wordt bereikt. Scheiding van beschrijving en commentaar zou een duidelijker, en misschien ook waardiger behandeling en beoordeling van de ideeën van Rudolf Steiner en andere antroposofen hebben opgeleverd.

Het eerder besproken boekje van Crum geeft in dat opzicht meer houvast en geeft de niet tot de antroposofie bekeerde lezer evenveel, zo niet meer te denken. De antroposofie is een groeiende beweging, zoals ook de auteurs constateren. Dat betekent dat velen zich door deze beweging aangesproken voelen. Zo een beweging verdient een serieuze analyse, zeker als men de uitgangspunten – zoals de auteurs – verderfelijk acht. Het is jammer, dat Imelman en Van Hoek met dit boekje hun doel voorbij geschoten hebben: noch de beschrijving van Steiners opvattingen, noch hun bestrijding ervan zijn systematisch weergegeven, en de presentatie geeft aanleiding om de inhoud niet serieus te nemen. En dat hebben de auteurs zeker niet bedoeld, en is ook jammer om het teloor gaan van een op zichzelf zinvolle discussie.

N.Deen

Mededelingen

Autonomie van scholen en deregulering

Op 6 februari 1987 organiseert de Themagroep Organisatie van het Onderwijs (T.O.O.) van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (I.T.S.) te Nijmegen een studieconferentie over de gevolgen van de deregulering voor de autonomie van scholen. Het onderwerp wordt belicht vanuit theorie en onderzoek, beleid en onderwijspraktijk.
Voor nadere informatie en inschrijffolder: Mevr. Ch. Bocken, tel.: 080-78.01.11.

Inventarisatie van onderzoek betreffende etnische minderheden

Per oktober 1985 is op het SWIDOC te Amsterdam een informatiesysteem gestart ten behoeve van onderzoek op het terrein van etnische minderheden. Het gaat daarbij om het registreren van lopend onderzoek, het documenteren en annoteren van relevante rapportliteratuur en het publiceren van gegevens en samenvattingen van onderzoek en literatuur. Het wordt zeer op prijs gesteld als onderzoekers op het gebied van etnische minderheden hun project bij SWIDOC aanmelden, dan wel hun rapportage over afgesloten onderzoek aan de Rapportencentrale van SWIDOC beschikbaar stellen.
Nadere inlichtingen: Mevr. Drs. I.V.M. Koulen, Afdeling Lopend Onderzoek van het SWIDOC, Herengracht 410-412, 1017 BX Amsterdam; tel.: 020-22-50-61.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
11e jaargang, nr. 4, 1986

Essay Rating by the Comparison Method, door H. Blok.
De dagindeling van studenten: een praktijkvoorbeeld, door K.D.J.M. van der Drift.
Hardop-denken als onderzoeksmethode naar regulatieprocessen bij tekstbestudering, door J.D.H.M. Vermunt, J.G.L.C. Lodewijks en P.R.J. Simons.
De validiteit van een Systematische Probleem-Aanpak voor het ontwerpen van beleid, door C. Terlouw en C.T.C.W. Mettes.
Notities en Commentaren
SVO-beoordeling van het rapport 'Met het Mavo-project onderweg, deel 5'.
Commentaar op het artikel 'De invloed van samenwerking en gezamenlijke beoordeling op spellingsprestaties' door E. Bol.
Samenwerking en spellingsprestaties, antwoord aan E. Bol, door J.P. van Oudenhoven.

Ontvangen boeken

Kooij, R. van der & H.K. Knijff (Red.), *Tussen klant en handeling,* Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1986, *f* 34,50.
Posthuma de Boer, M.W., *Werken met heterogene groepen,* SVO, 's-Gravenhage, 1986, *f* 20,50. (Selecta-reeks).
Vlieg, E., *Omgaan met probleemsituaties in de ZMOK-school,* (Typoscript Reeks 12), Sassenhein, Haren, 1986, *f* 15,—.
Weelden, J. van, *Geschonden eigenheid,* Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1986, *f* 22,75.
Winter, M. de, *Het voorspelbare kind,* Swets & Zeitlinger, 1986, *f* 53,75.

Ontvangen rapporten

Kremers, E.J.J., *Kwaliteitstoetsen voor het voortgezet basisonderwijs,* Cito, Arnhem, 1986.

Kwalitatief Onderzoek

Ten Geleide

Kwalitatieve onderzoeksmethoden winnen terrein, althans in de praktijk van het empirisch onderzoek. Dat lijkt ons een goede reden voor bezinning op de vraag: wat wordt bedoeld met 'kwalitatief onderzoek' en 'kwalitatieve methoden'?

Zonder de aftandse methodenstrijd nieuw leven te willen inblazen, menen we dat een grondige behandeling van deze vragen alleen mogelijk is door aandacht te schenken aan de wetenschapstheoretische controverses met betrekking tot kwalitatief onderzoek. Uit de analyses van Hetebrij en Wardekker blijkt dat de discussie over kwalitatief onderzoek baat kan hebben bij het onderscheid tussen drie niveaus van reflectie: *empirisch onderzoek, researchprogramma,* en *wetenschapstraditie*. Problemen die zich op het niveau van wetenschapstradities voordoen, zouden niet op het niveau van empirisch onderzoek kunnen worden opgelost. De auteurs waarschuwen voor een methodisch eclecticisme, waarbij onvoldoende rekening wordt gehouden met diepgaande verschillen op het niveau van wetenschapstraditie. De integratie van kwalitatieve en kwantitatieve methoden wordt weliswaar in de praktijk van het onderzoek nagestreefd, maar is wetenschapstheoretisch nog onvoldoende afgedekt, zo luidt hun waarschuwing.

Op het niveau van empirisch onderzoek blijkt één van de belangrijkste verschillen tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek te bestaan uit de mate van standaardisatie van gegevens verzamelen. Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is de open vorm van gegevens verzamelen waardoor ook onverwachte gebeurtenissen en buitenissige opinies tot hun recht kunnen komen. De vraag is dan hoe dit type onderzoek toch aan het criterium van *'intersubjectieve navolgbaarheid'* kan voldoen. Van IJzendoorn en Miedema beantwoorden deze vraag door de introductie van het onderscheid tussen 'technische' en 'argumentatieve' betrouwbaarheid. Maar kwalitatief onderzoek moet niet alleen aan het betrouwbaarheidscriterium worden getoetst; ook de bijna vanzelfsprekende validiteit van de resultaten moet aan de tand worden gevoeld middels drie strategieën: 'communicatieve', 'ideologie-kritische', en 'empirische' validatie. Alleen door kwalitatief onderzoek systematisch te toetsen aan de genoemde betrouwbaarheids- en validiteitscriteria, kan de geloofwaardigheid en daardoor de invloed ervan op de wetenschappelijke discussie worden vergroot.

Eén van de kwalitatieve methoden die grondig zijn getoetst aan genoemde criteria, is de *zelfrapportage*. Door het werk van Ericsson en Simon zijn mogelijkheden en beperkingen van deze methode duidelijk geworden. De Corte, Lowyck en Verschaffel beschrijven de zelfrapportage-methode zoals frequent toegepast in onderwijskundig onderzoek, en laten aan de hand van concrete voorbeelden zien hoe deze kwalitatieve methode nieuw licht kan werpen op het object van onderzoek. Omdat de zelfrapportage in bepaalde gevallen tekort schiet, pleiten de auteurs voor inbedding ervan in een breder arsenaal methoden. Daardoor wordt niet alleen een vollediger beeld van het onderzoeksobject verkregen, maar ook de mogelijkheid geschapen de betrouwbaarheid en validiteit van de zelfrapportage-gegevens te beoordelen. Overigens merken de auteurs op dat zelfrapportage soms betere gegevens oplevert dan de meer gebruikelijke kwantitatieve technieken: in dat geval worden de uitkomsten van kwantitatieve methoden gevalideerd aan die van de kwalitatieve benadering.

Zelfrapportage begint ook in de geschiedkunde een populaire benadering te worden. In dat geval spreekt men wel van *'orale geschiedenis'* ('oral history'). In onderscheid met het traditionele onderzoek naar schriftelijke bronnen (archiefonderzoek) steunt 'orale geschiedenis' op verbale rapportages van 'ooggetuigen' over gebeurtenissen in het verleden. In ons land is deze methode frequent en met succes toegepast door Du Bois-Reymond die in haar bijdrage laat zien hoe ook 'orale geschiedenis' moet worden getoetst aan betrouwbaarheids- en validiteitscriteria. Evenal bij De Corte, Lowyck en Verschaffel is ook hier de confrontatie met andere methoden (en andere onderzoekers)

van groot belang. Het is immers niet vanzelfsprekend dat de hedendaagse reconstructies van ervaringen uit een ver verleden een juiste weergave van dat verleden vormen. Wel kan door 'orale geschiedenis' de alledaagse schoolpraktijk goed in beeld worden gebracht. Om die reden pleit Du Bois-Reymond voor bredere toepassing van deze kwalitatieve methode in de pedagogiek en onderwijssociologie.

Kwantitatieve methoden hebben niet meer het monopolie op verwerving van wetenschappelijke kennis. De tijd is ook voorbij dat kwantitatief en kwalitatief onderzoek vreedzaam en ongestoord naast elkaar konden voortbestaan. De integratie van beide benaderingen moet zorgvuldig wetenschapstheoretisch worden voorbereid. Daarnaast is het nodig in de onderzoekspraktijk te experimenteren met de verschillende benaderingen. Zowel de wetenschapstheoretische reflectie alsook de praktische onderzoekservaringen komen in dit themanummer aan bod.

Namens de redactie
M. H. van IJzendoorn

De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek*

M. HETEBRIJ en
W.L. WARDEKKER
Vakgroep Onderwijskunde, Vrije Universiteit, Amsterdam

Samenvatting

In de discussies over kwantitatief en kwalitatief onderzoek wordt er vaak onvoldoende rekening mee gehouden dat vragen over methoden en technieken slechts onderdeel zijn van een grotere problematiek. Er worden twee wetenschapstradities onderscheiden, de objectiverende en de interpretatieve traditie, elk een taalsysteem waarbinnen aard, object, doel en methoden van wetenschap een eigen uitdrukking krijgen, evenals de betekenis en verhouding van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. Aangegeven wordt dat discussies over kwalitatief onderzoek blokkeren als deze traditie-context wordt genegeerd. Ten slotte wordt gesteld dat de discussie tussen de twee tradities eigenlijk een discussie is over emancipatie en over de plaats van wetenschap daarin. De discussie kan slechts verder komen als geprobeerd wordt op basis van bestaande aanzetten een beter taalsysteem, en een bijbehorende vorm van wetenschap en wetenschapsorganisatie te ontwikkelen.

1 Hernieuwde discussie

Zolang de sociale wetenschappen bestaan zijn daarbinnen discussies gevoerd over de aard en de kwaliteiten van de te gebruiken methoden van onderzoek. Een van de tegenstellingen die in de discussies overheerst, is die over 'kwantitatieve' versus 'kwalitatieve' methoden. Hoewel de strijd regelmatig oplaait zit er in theoretisch opzicht weinig schot in. En veel onderzoekers, ook in pedagogiek en onderwijskunde, vertonen een soort discussiemoeheid: hun positie wordt gekenmerkt door de stelling dat de vraag 'kwantitatief of kwalitatief' in het feitelijk verricht wetenschappelijk werk nauwelijks een rol speelt en hoogstens nog stof levert voor een achterhoedegevecht tussen wetenschapstheoretici.

In deze bijdrage aan de discussie willen we laten zien dat een belangrijke reden voor het vastlopen van de discussie is dat er verschillende problemen door elkaar heen lopen. We zullen die problemen van elkaar onderscheiden en tegelijk ingaan op de vraag waarom ze meestal níet worden gescheiden. Vanuit die analyse zullen we voorstellen doen voor een 'discussie-agenda'.

Recent hebben de discussies over kwantitatief versus kwalitatief onderzoek een nieuwe focus gevonden in het in 1984 verschenen boek van Miles en Huberman: Qualitative Data Analysis (1984a); en in mindere mate in een werk van Goetz en Le Compte (1984). De daarin ingenomen standpunten zijn opgenomen in een polemiek die al eerder was begonnen in het AERA-lijfblad 'Educational Researcher'. Als introductie op onze behandeling van de problematiek willen we hier de meest kenmerkende standpunten in die polemiek kort weergeven.

De mening van Miles en Huberman kan worden samengevat in hun uitspraak: 'Epistemological purity doesn't get research done' (1984b, p. 21). De nogal eens opgevoerde dichotomie van (neo)positivistische en idealistische achtergronden voor wetenschapsbeoefening achten zij in de researchpraktijk overwonnen: het blijkt goed mogelijk een 'middenpositie' in te nemen wanneer men met onderzoek bezig is en de meeste onderzoekers doen dat ook. In de wetenschapstheorie signaleren zij eveneens tendenties in die richting. Het echte probleem is naar hun mening dat kwalitatieve methoden zo moeilijk bruikbaar zijn, omdat precieze methoden 'for drawing valid meaning from qualitative data' ontbreken: die methoden zijn gebrekkig qua validiteit en betrouwbaarheid. Dat probleem proberen zij met hun boek op te lossen. Weliswaar geven ze toe dat het niet goed mogelijk is via kwalitatief onderzoek duidelijke en voor geen misverstand

* De auteurs zijn C. Wigmans erkentelijk voor zijn opmerkingen.

vatbare conclusies of verklaringen te bereiken, maar: 'some conclusions are better than others, and not everything is acceptable' (1984b, p. 22).

Donmoyer (1985) begrijpt dit laatste als een element in de strijd tegen het relativisme. Want de post-positivistische discussie over wetenschap in termen van paradigma's dreigt in de onderwijskunde te leiden tot een situatie 'where even the shoddiest of scholarship can be made impervious to criticism by the claim of paradigm difference' (p. 14), en daarmee dreigt het uitgangspunt dat we van onze fouten moeten leren verloren te gaan, omdat het concept 'fout' niet meer bestaat. Toch vindt Donmoyer dat de oplossingen van Miles en Huberman berusten op een kortsluiting. Zij laten namelijk in het geheel geen ruimte voor paradigmatische verschillen: hun methodische aanwijzingen zijn er op gericht dat iedere onderzoeker die een hoeveelheid gegevens interpreteert min of meer tot dezelfde conclusie moet komen (Miles & Huberman 1984b, p. 22). Donmoyer beschouwt dit als een positivistisch, onjuist uitgangspunt – we zouden ook kunnen zeggen dat het een element van inductivisme bevat. Want wat gegevens *betekenen* komt niet zomaar uit die gegevens zèlf naar voren; het taalsysteem waarin de onderzoeker de betekenis uitdrukt moet van te voren door hemzelf gekozen worden en die keuze maakt wel degelijk verschil: behaviorisme en Piaget zijn niet zonder problemen in elkaar vertaalbaar (Donmoyer 1985, p. 17). Niet de verificatie van een theorie (uitgedrukt in termen als validiteit en betrouwbaarheid) is het probleem, maar de keuze van het taalsysteem. Donmoyer zoekt hier, met Toulmin, de oplossing in de notie van het *doel* waarvoor een theorie moet dienen: voor het éne doel is het ene taalsysteem adequater, voor het andere doel kan men beter een andere keuze maken, die leidt tot een andere variabelen-keuze, andere conclusies en andere aanbevelingen. 'To put the matter another way, researchers must no longer engage in the impossible task of determining the truth or falsity of a language , but instead must consider the adequacy of the theoretical language they employ and the desirability of the purposes their research serves', zo vat Donmoyer zijn positie tegenover Miles en Huberman samen (p. 19).

Ook Smith en Heshusius (1986) hebben ernstige bezwaren tegen de aanbevelingen van Miles en Huberman. Zij wijzen er op dat twee discussieniveaus moeten worden onderscheiden: dat van methoden als technieken en dat van methoden als 'logics of justification'. Achter die laatste term verschuilt zich de welbekende, vooral door Dilthey geïnspireerde tegenstelling tussen 'realistische' en 'idealistische' benaderingen in de sociale wetenschap, tussen de empirisch-analytische en de interpretatieve tradities. Die twee verschillen van elkaar in hun taalsysteem met betrekking tot het object van wetenschap en daardoor ook in wat ze als adequate wetenschappelijke methoden en criteria daarvoor (onder andere 'validiteit') beschouwen. Miles en Huberman maken dit onderscheid in twee niveaus niet. Hun aanbevelingen, geformuleerd alsof het alleen zou gaan om het niveau van technieken, leiden daardoor tot het voortijdig afbreken van de discussie tussen tradities. Smith en Heshusius zijn juist van mening dat ze moet worden voortgezet, al zien zij eigenlijk geen enkele indicatie voor een mogelijkheid tot overstijging van de verschillen. Maar 'to avoid the conversation is to avoid issues at the core of the research enterprise and, for that matter, at the core of our contemporary intellectual, practical, and moral lives' (p. 11). Dat laatste leiden zij vooral af uit de connecties met het aloude waardenprobleem.

In dit korte overzicht van de discussie is al wel gebleken dat onder de noemer van de discussie tussen 'kwantitatief en kwalitatief' heel wat uiteenlopende zaken aan bod komen. Het gaat om de bruikbaarheid van technieken; de betekenis van termen als validiteit; de vraag naar de mogelijkheid van inductie; verklaren versus begrijpen; relativisme en waarheidsclaim; het doel van de wetenschapsbeoefening; de verhouding tussen wetenschappelijke en alledaagse taal; het waardenprobleem. In de bijdragen waaraan we tot nu toe hebben gerefereerd worden naar onze mening nog onvoldoende maatregelen genomen om die discussie te ontwarren. In de volgende paragraaf willen we daartoe zelf een poging wagen.

2 *Poging tot structurering*

Donmoyer erkent het belang van taalsystemen en stelt vervolgens dat de keuze ertussen gedaan kan worden in het licht van het doel waartoe ze moeten dienen. Daarmee verschijnt de onderzoeker als individu dat, buiten de taalsystemen staand, zijn doelen kiezend, een selectie kan maken. Dit lijkt ons een onjuiste voorstelling. Doelen zijn niet te formuleren en te kiezen onafhankelijk van taalsystemen, ze maken er deel van uit en ontlenen hun betekenis eraan. En daarom staan ook onderzoekers niet buiten een taalsysteem. Zonder dat volledig reflectief te kennen handelen zij in en door een taalsysteem, de fundamentele keuzen en doelen die daarin gegeven zijn aanvaardend zonder ze te hebben gekozen.

Een poging tot structurering zal dus altijd een poging zijn om gehanteerde taalsystemen die via onderzoekers functioneren te expliciteren en te doordenken. Die poging kan meer of minder goed gelukken: ook wij zijn aan een taalsysteem onderworpen en onzeker of het beeld dat wij van dat systeem kunnen opbouwen een correcte weergave is.

Om de verschillende taalsystemen en hun interne en onderlinge problemen te kunnen onderscheiden maken we gebruik van een model van Hetebrij (1983). Uitgangspunt is dat we, om wetenschap te kunnen bedrijven, althans een eerste beeld moeten hebben van de aard van het object van wetenschap; een volstrekt empirisme wordt afgewezen. Naarmate we in specifiekere zin over onderzoek praten moet deze object-opvatting ook nader worden gespecificeerd, tegelijkertijd met een opvatting over de methoden die voor het onderzoek van zo'n object adequaat zijn. Hetebrij onderscheidt drie niveaus van specificatie: de wetenschapstraditie, het researchprogramma, en het empirisch onderzoek. Van elk niveau zullen we uitwerken welk aspect van de complexe problematiek die zich verschuilt achter het etiket 'kwantitatief-kwalitatief' daar aan de orde is.

2.1 *Tradities*

Op het niveau van de *traditie* spelen die elementen uit het beeld van het object een rol die bepalend zijn voor de wijze waarop wetenschappelijke bestudering van dat object mogelijk wordt geacht: tradities zijn reconstructies van de subject-object-relatie van wetenschap. In (de geschiedenis van) de sociale wetenschappen kunnen we twee van zulke tradities onderscheiden[1], die we aanduiden als de 'objectiverende' en de 'interpretatieve' traditie – anderen spreken van realisme en idealisme.

De objectiverende traditie gaat ervan uit dat de sociale werkelijkheid op soortgelijke wijze kenbaar is als de fysische. Ze bestaat onafhankelijk van onze kennis ervan en kan tendentieel worden gekend zoals ze werkelijk is. Het gaat de wetenschap niet om een 'fotografische' beschrijving van de werkelijkheid; ze zoekt naar de (relatief) constante structuren die achter waargenomen regelmatigheden liggen. Binnen deze traditie wordt de vraag of zulke structuren op zichzelf ontstaan zijn als produkt van menselijk handelen minder relevant geacht: ze bestaan en zijn als zodanig van belang.

In veel gevallen zal het mogelijk zijn indicaties te verkrijgen over structuren vanuit de opvattingen daarover van mensen (Thomas, 1979). Maar die opvattingen kunnen ook onvolledig of onjuist zijn, bij gebrek aan kennis of omdat de *wens* dat iets waar is kan leiden tot de *mening* dat iets waar is: verlangens, waarden, beïnvloeden dan de kennis (men spreekt dan binnen deze traditie van ideologie). Wetenschap dient alle 'foutenbronnen' bij het toetsen van theorieën te vermijden en moet uiteindelijk de meningen van mensen kunnen verklaren vanuit de achterliggende structuren[2]. Daartoe moet wetenschap een onafhankelijke positie innemen waarin 'waardevrijheid' is gegarandeerd door de methode.

De methoden om dit te bereiken zijn allereerst gericht op *afstandname* van het object, ook als dat uit mensen bestaat, d.w.z. uit *niet*-onderzoekers. Het gaat om waarneming van buitenaf en daarmee om uitschakeling van 'vertroebelende' factoren. De methoden zijn tevens gericht op *betrokkenheid* van onderzoekers op elkaar, aangeduid met de term intersubjectiviteit. Controle op waardevrijheid berust in de overeenstemming tussen onderzoekers. Dit komt ten eerste tot uiting in de eis tot betrouwbaarheid, overeenstemming tussen verschillende waarnemers. Het komt ook tot uiting in het begrip validiteit: overeenstemming tussen het theoretisch begrip (van achterliggende structuren) en empi-

risch begrip op basis van betrouwbare waarneming. Validiteit is hier een relatie tussen verschillende begrippen die de onderzoekers hanteren.

Deze methodische principes hebben nog een algemeen karakter. Er is nog weinig mee gezegd over de aard van gegevens die nodig zijn, de wijze waarop die moeten worden verzameld en bewerkt. Op traditieniveau levert het methodebegrip daarvoor nog geen elementen. Op traditieniveau heeft het methodebegrip betrekking op voorzorgen waarmee de verzameling van gegevens en hun verwerking moet worden omringd.

Voor de interpretatieve traditie is nu juist het uitgangspunt dat structuren die het handelen van mensen bepalen produkten zijn van de menselijke geest. Mensen zijn in staat tot distantie en reflectie (en dat niet pas op grond van de resultaten van een objectiverende wetenschap) en dat geeft in principe de mogelijkheid de wereld zèlf, naar eigen betekenisverlening, te structureren – al is die betekenisverlening nooit volledig het produkt van individuen. De betekenissen vormen het raamwerk, de structuur, van het menselijk handelen. Er is een grote variatie mogelijk in betekenisverleningen; er is geen objectief criterium waaraan ze zouden moeten voldoen. Daarom zijn er ook geen objectieve maatstaven aan de hand waarvan we kunnen zeggen dat een handeling 'beter' is, zoals in de objectiverende traditie: van 'beter' kan slechts worden gesproken binnen de grenzen van een door bepaalde betekenisverleningen (regels) geconstitueerde praxis.

Dit betekent dat doel èn werkwijze van wetenschap anders moeten worden geformuleerd dan in de objectiverende traditie. Wetenschap kan *suggesties* geven voor andere manieren van betekenisverlening, door een praxis te confronteren met een andere praxis; of ze kan voor mensen de betekenisverleningen verduidelijken die aan hun eigen praxis ten grondslag liggen (want die zijn *niet* altijd in het bewustzijn van mensen beschikbaar). Op basis van de kennis van die regels kan wetenschap ook het handelen van mensen (teleologisch) 'verklaren'. Maar ze kan zelden aangeven of een regelsysteem *beter* is dan een ander: dat kunnen slechts de deelnemers beoordelen. Wetenschap werkt, volgens de interpretatieve traditie, dus altijd ten behoeve van (en in het verlengde van) een praxis. Dit heeft een relativistische opstelling tot gevolg: wetenschap heeft geen criteria meer in handen (Bernstein, 1983).

Regelstructuren liggen in deze opvatting niet *achter* de meningen van mensen; die meningen zijn uitdrukking van de regels. Dit heeft consequenties voor het methodebegrip in de interpretatieve traditie. Afstandname van onderzochten zoals in de objectiverende traditie is met dit uitgangspunt onmogelijk, integendeel: het gaat om een zodanige betrokkenheid tussen onderzoeker en onderzochten dat betekenisverleningen helder kunnen worden. In die betrokkenheid liggen ook de betrouwbaarheidsgarantjes: alleen zo kunnen waarnemingen worden verricht van betekenissen of betekenisveranderingen die niet door de wisselvalligheden worden bepaald van oppervlakkige contacten. Validiteit betekent hier niet meer de goede relatie tussen theoretische begrippen van onderzoekers en empirische begrippen van onderzoekers, maar slaat op de relatie tussen begrippen van onderzoekers en begrippen van onderzochten.

Ook voor de interpretatieve traditie gaat het op dit niveau om algemene principes en nog niet om de vraag welke gegevens op welke wijze verzameld en bewerkt worden. Op traditieniveau gaat het ook hier om voorzorgen die kwaliteit van onderzoek garanderen.

Uit wat we hierboven zeiden blijkt dat de termen validiteit en betrouwbaarheid slechts een duidelijk te omschrijven betekenis hebben *binnen* het kader van een traditie. Dat mag gelden als een waarschuwing voor de discussie over kwantitatieve versus kwalitatieve methoden. Die waarschuwing is te meer van belang omdat hetzelfde geldt voor termen als praktijk en zelfs wetenschap. Doel en methoden van wetenschap zijn fundamenteel verschillend naar gelang men ze vanuit de ene of vanuit de andere traditie formuleert. De beide tradities vormen, in de termen van Donmoyer, twee verschillende taalsystemen, waartussen een keuze moet worden gemaakt (*als* tenminste de basis van die reconstructies adequaat is, wat in paragraaf 4 ter discussie komt). Het verwijt dat Smith en Heshusius maken aan Miles en Huberman is dat ze dit verschil niet voldoende in het oog houden en termen als 'validiteit' (en a fortiori 'wetenschap') niet problematiseren, maar de betekenis die ze hebben in de objective-

rende traditie als vanzelfsprekend overnemen. Het probleem echter dat door dit verwijt, en door de weergave van twee tradities als elkaar beconcurrerend, ontstaat is juist dat van de blijkbaar noodzakelijke keuze. Het relativisme, dat *binnen* de interpretatieve traditie een probleem vormt, blijkt ook een rol te spelen in de relatie *tussen* de beide tradities.

Zoals uit de gegeven omschrijving blijkt zijn op het traditieniveau slechts enkele aspecten van het methodenprobleem aan de orde. Het gaat namelijk om die aspecten waarin de relatie tussen wetenschap en sociale werkelijkheid geregeld wordt. Een deel van de intentie van Miles en Huberman kan worden omschreven als een poging om kwalitatieve methoden, in de zin van 'open gegevensverzameling', meer aan te passen aan een methodisch ideaal van de objectiverende traditie, namelijk de afstandelijke houding van de onderzoeker. Gegeven zulke aanbevelingen lijkt er weinig reden te zijn waarom kwalitatieve methoden op dit criterium, binnen die traditie, zouden moeten worden afgewezen. Evenzo lijkt het niet onmogelijk kwantificerende (structurerende) methoden te gebruiken binnen de interpretatieve traditie – op een misverstand in de discussies met betrekking tot dit punt gaan we in paragraaf 3 in. Wat men hier in het oog dient te houden is, dat vanuit de twee tradities, relatief onafhankelijk van de mate van 'openheid' van de gegevens, gestreefd zal worden naar (in aanleg) verschillende *interpretaties* ervan en daarmee naar verschillende typen van 'aanwijzingen' voor de praktijk.

2.2 *Researchprogramma's*

De ontwikkeling en toetsing van theorieën vindt plaats binnen een kader van niet toetsbare vooronderstellingen. Dit zijn nadere specificaties van de visie op het object èn van kentheoretische uitgangspunten. Ze hebben een basis in de tradities, maar kunnen daaruit niet deductief worden afgeleid; en ze hebben gevolgen voor de inzetbare methoden. We spreken hier, met Lakatos, van researchprogramma's. De bedoelde vooronderstellingen vormen uitbreidingen van de taalsystemen waarbinnen wetenschap bedreven wordt en maken dus opnieuw keuzen nodig. Die keuzen betreffen vaak thema's die in beide tradities een rol spelen, maar daarbinnen steeds op verschillende wijze worden uitgewerkt. Programma's krijgen binnen de tradities een specifieke vorm.

In tegenstelling tot Lakatos, die gehinderd wordt door het niet onderscheiden van het traditieniveau, menen wij dat er in de sociale wetenschappen wel degelijk (aanzetten tot) zulke programma's zijn, al zijn ze meestal niet zo mooi te onderscheiden als bij Lakatos' natuurwetenschappelijke voorbeelden. We constateren echter wel dat er nogal wat 'niveauverschillen' en verschillen in de mate van uitwerking zijn. Soms gaat het om zeer algemene tegenstellingen (bijvoorbeeld de discussie tussen empirisme en fallibilisme, welke anders dan men vaak denkt óók te maken heeft met objectvisies), soms om zeer specifieke aanzetten tot theorievorming (vgl. de voorbeelden van Hetebrij, 1983, en Van IJzendoorn, 1983). We zullen daarop niet verder ingaan, doch door middel van een aantal voorbeelden laten zien welke verbanden er liggen tussen de formulering van programma's en de kwantitatief-kwalitief discussie.

Van belang voor die relatie *binnen de objectiverende* traditie is bijvoorbeeld de discussie tussen meer behavioristische en meer cognitivistische aanzetten en de daarin mogelijke researchprogramma's. Naar de methodische kant spitst die discussie zich toe op de vraag of gegevens die worden verkregen uit zelfrapportage of introspectie (gegevens die men als 'kwalitatief' zou kunnen aanduiden) beter of belangrijker zijn dan gegevens verkregen uit observaties van gedrag, waarbij de subjectieve betekenis voor de actor niet meespeelt. Op de achtergrond staat een inhoudelijke vraag: of de mens gedefinieerd kan worden zonder van begrippen als subjectieve betekenis gebruik te maken. Ericsson en Simon (1984) laten zien dat het hier met name ook gaat om observatie-theoretische vragen. Het is mogelijk om binnen het kader van cognitief-psychologische vooronderstellingen aan te geven welke zelfrapportagegegevens wel en welke niet betrouwbaar en valide (kunnen) zijn en zo een domein van kwalitatieve gegevens voor (toetsend) onderzoek bruikbaar te maken. Diezelfde gegevens kunnen niet aanvaardbaar zijn voor behavioristische benaderingen, zelfs indien ze het bestaan van niet direct waarneembare (interveniërende) processen erkennen, omdat daar

zelfrapportage minder kan opleveren vanuit gehanteerde vooronderstellingen.

Het probleem van de introspectie en zelfrapportage betreft een discussie die een specifieke vorm aanneemt in de objectiverende traditie. Binnen de interpretatieve traditie is daarmee een heel andere problematiek verbonden. Het probleem ontstaat in de objectiverende traditie wanneer het individu wordt opgevat als enige waarnemer van processen en eigenschappen bij zichzelf, waarvan het als waarnemer te onderscheiden is. Die processen vinden dan plaats met een zekere onafhankelijkheid van die zelfwaarnemer. Vraag is dan of zelfwaarnemers voldoende distantie hebben van, en zicht op, eigen eigenschappen om ze 'objectief' te kunnen observeren, èn of die eigenschappen in woorden te vangen zijn. In de objectiverende traditie zal die vraag altijd met aarzeling worden beantwoord. Dat is begrijpelijk omdat zelfwaarneming door een onderzochte nooit controleerbaar is door een andere waarnemer en omdat de onderzochte geen onderzoeker is. Dit betekent dat bij introspectie in de objectiverende traditie overeenstemming tussen waarnemers nooit bereikbaar is. Vooronderstelt men desondanks de mogelijkheid tot zelfobjectivering, en lang niet ieder in de objectiverende traditie zal dat aanvaarden, dan zal men de nodige methodische voorzichtigheid betrachten bij het gebruik van introspectiegegevens als indicatie van daarachter liggende eigenschappen.

De nagestreefde interpretatie van uit zelfrapportage verkregen gegevens blijft dus typerend voor de objectiverende traditie. De verbale uitingen worden niet naar hun inhoud geïnterpreteerd, niet naar de betekenis die de waarnemer daarin zelf neerlegt, maar als indicatie van achterliggende eigenschappen.

De noodzakelijke scheiding tussen (zelf-)waarnemer en onafhankelijk van de waarneming bestaande innerlijke eigenschappen, die hier wordt gemaakt, is in de interpretatieve traditie niet aan de orde. Daar immers gáát het juist om de betekenissen die de 'waarnemer' aan zijn wereld (inclusief zijn 'innerlijke wereld') hecht; en dat leidt tot heel andere methodische problemen. Introspectie zal dan een proces van betekenisgeving of -herkenning zijn aan eigenschappen (evt. andere betekenissen), waarbij eigenschap en betekenis vervloeid zijn en onscheidbaar. De onderzoeker zal niet streven naar een scheiding van 'objectieve' eigenschappen en 'subjectieve' betekenis maar willen vaststellen wat de aard is van de interpretatie die de onderzochte geeft. In de interpretatieve traditie zal men ook minder problemen met introspectie hebben omdat het daar niet allereerst gaat om overeenstemming tussen onderzoekers, maar om overeenstemming tussen onderzoeker en onderzochte. De zelfwaarneming van een onderzochte moet dan serieus worden genomen.

Voorbeeld van een discussie binnen de interpretatieve traditie is die rond de vraag naar de vergelijkbaarheid van praxes. Ook dit is een vraag naar de aard van het object met methodische implicaties. Wanneer praxes als niet vergelijkbaar, maar uniek en autonoom worden opgevat, dan kunnen ze ook moeilijk op voorgestructureerde wijze worden onderzocht. Kunnen praxes echter als vergelijkbaar worden opgevat, bijvoorbeeld omdat ze zich hebben uitgedifferentieerd uit één oorspronkelijke praxis, of omdat ze zijn te beschouwen als deelpraxes binnen een overkoepelende praxis (zoals klassen binnen een school, of schooltypen binnen een onderwijssysteem) dan is ook voorstructurering mogelijk.

Dit probleem kan echter algemener gesteld worden. Binnen de interpretatieve traditie worden mensen gezien als in staat tot distantie en reflectie, tot een afstandelijke positie. Daardoor krijgen ze de mogelijkheid zélf betekenissen te verlenen aan de wereld. Het zijn deze betekenissen die het raamwerk voor het sociaal verkeer vormen en waarop mensen hun handelen baseren. Dit gemeenschappelijk uitgangspunt is op verschillende manieren uit te werken, met als ene uiterste dat elk individu ruimte heeft een eigen en dus uniek betekenissysteem te ontwikkelen en met als andere uiterste dat er in de geschiedenis collectieve en complexe betekenisssystemen tot ontwikkeling komen en verdwijnen waarbinnen individuen en groepen marginale mogelijkheden voor een eigen vormgeving hebben. Bij het ene uiterste – men zou dat kwalitatief kunnen noemen – behoort onderzoek dat idiografische beschrijvingen levert van unieke processen. Zo zou men per cliënt onderzoek kunnen doen naar de unieke wijze

waarop deze problemen oplost in een Rogeriaanse therapie die daartoe de ruimte geeft. Bij het andere uiterste, dat zou in dit opzicht in mindere mate kwalitatief zijn, kan men onderzoek doen naar deelpraxes binnen een omvattende cultuur, met een daarbij passende structurering die ontleend is aan eigenschappen van die cultuur. Zo zou men kunnen uitgaan van Langevelds opvoedingsbegrip als inschatting van een element uit de omvattende cultuur waarin we leven. Onderzoek naar opvoeding in gezinnen als deelpraxes zou van dat opvoedingsbegrip als second order construct gebruik kunnen maken en gericht worden op de verschillende wijzen waarop het algemene opvoedingsidee per gezin gerealiseerd wordt.

Ten slotte geven we een voorbeeld van een kentheoretische discussie die in *beide* tradities aan de orde is, maar geheel verschillende uitwerkingen krijgt. Het gaat hier om de empirisme-fallibilisme discussie. Die kwestie heeft een aantal inhoudelijke implicaties – zo verdraagt empirisme zich nauwelijks met een cognitieve leertheorie, fallibilisme niet met associationisme – die we hier niet zullen bespreken, maar die wel duidelijk maken dat methodische en inhoudelijke kwesties niet los van elkaar staan.

Zoals reeds gezegd heeft binnen de objectiverende traditie validiteit te maken met de verhouding tussen theoretische en empirische begrippen, beide van onderzoekers. Daarover is men het eens. De tegenstelling empirisme-fallibilisme kan wel leiden tot verschillende uitwerking. Vanuit een empiristisch standpunt zal men onbevangen waarneming mogelijk achten, vanuit empirische begrippen inductief toewerken naar theoretische begrippen en zo validiteit willen realiseren. Vanuit een fallibilistisch standpunt zal men vanuit theoretisch begrip starten (het begrip-zoals-bedoeld), zorgvuldig trachten tot empirische begrippen te komen en vanuit het begrip-zoals-bepaald trachten terug te koppelen naar het theoretisch begrip.

Ook binnen de interpretatieve traditie zien we een tegenstelling tussen empirisme en fallibilisme. Daar gaat het echter niet tussen verschillende begrippen van dezelfde onderzoekers maar over de *verhouding* tussen betekenissen van de onderzochten en interpretaties van de onderzoeker, tussen first en second order constructs. De vraag in hoeverre de onderzoeker kennis kan verwerven buiten het eigen interpretatiekader om is, in bewoordingen als intreden in c.q. ontsnappen aan de 'hermeutische cirkel', reeds lang in discussie. Gadamer (1975) heeft de rol benadrukt die het 'vooroordeel' van de onderzoeker speelt; anderen menen dat 'first order' begrippen niet alleen rechtstreeks kenbaar zijn, maar ook tot criterium voor de validiteit van een theorie kunnen worden gemaakt.

Waar het hier om gaat is de *verschillende* rol die dit algemene probleem in de beide tradities speelt. De verschillen zijn het gevolg van het andere *kader* waarin wordt gewerkt en waarbinnen termen als theorie, empirie, inductie en leren verschillende betekenissen krijgen. We zullen in paragraaf 3 laten zien welke problemen ontstaan als men daarmee geen rekening houdt.

Onze algemene conclusie met betrekking tot het programmaniveau is dat hier, methodisch gezien, kwesties aan de orde zijn met betrekking tot de *aard* van te verzamelen gegevens en de wijze waarop ze verzameld en bewerkt worden. Dat karakter kan meer 'kwantitatief' of meer 'kwalitatief' zijn, maar eigenlijk zijn dat geen goede termen om de bedoelde verschillen in uit te drukken.

2.3 *Onderzoek*

Elk programma wordt geconcretiseerd in de opzet en uitvoering van een reeks onderzoeken. Dat vereist de nadere invulling van theorieën over het object van onderzoek – dus opnieuw het maken van keuzen voor bepaalde taalsystemen. En ook deze keuzen hebben methodische implicaties, ditmaal voor de in onderzoek te gebruiken technieken van gegevensverzameling en de constructie van instrumenten. Maar als eenmaal de vragen op traditie- en programmaniveau zijn beantwoord, dan valt over het soort problemen dat overblijft geen erg interessante discussie meer te voeren. 'In this case one frequently sees questions such as, Can quantitative inquirers supplement their controlled instrumentation with open-ended observation in naturalistic settings? or, Can qualitative inguirers supplement naturalistic observation with the quantification of events? The answer to these types of questions is yes' (Smith & Heshusius, p. 8). Dat antwoord moet in zoverre genuanceerd worden dat het programma van waaruit gewerkt wordt dat

soort technieken moet toelaten. Maar het is inderdaad zo dat de keuze voor meer 'open' of meer 'gesloten' technieken door de meeste programma's niet wordt vastgelegd.

Toch is het niveau van onderzoek het enige niveau waarvoor de *termen* kwantitatief en kwalitatief met enige precisie kunnen worden gehanteerd: ze verwijzen als zodanig uitsluitend naar eigenschappen van de gebruikte onderzoekstechnieken. En dat impliceert, zoals we ook duidelijk hebben willen maken, dat zich onder dit label een heel aantal discussies verschuilt die eigenlijk met de door deze *termen* aangeduide vraag weinig te maken hebben. We hebben ook geprobeerd aan te geven welke van die discussies zinnig gevoerd kunnen worden en welke onderscheidingen daarbij in acht genomen moeten worden. In de volgende paragraaf laten we zien dat, wanneer men die onderscheidingen niet hanteert, er een aantal *onzinnige* discussies ontstaat. Toch vrezen we dat het juist die discussies zijn die het algemene beeld bepalen: want omdat ze op onjuiste of onheldere premissen berusten komen ze nooit tot een oplossing.

3 *Discussieproblemen*

We beschreven in het voorgaande twee taalsystemen, de objectiverende en de interpretatieve traditie. We hebben met behulp van het drie-lagen-model deze systemen gestructureerd en vergelijkbaar trachten te maken. Nu gaven we al aan dat onderzoekers hun taalsysteem niet behoeven te doorzien om het te hanteren, evenals mensen zich grammaticale regels niet bewust hoeven te zijn om ze toch toe te passen. Toch kan dit niet doorzien van het taalsysteem problematisch worden, wanneer het (mede) object van gesprek wordt. En dat is het geval als de discussie oplaait over kwalitatief en kwantitatief onderzoek.

In het volgende geven we aan waar discussieproblemen ontstaan, als men bepaalde eigenschappen van het eigen taalsysteem niet onderkent. We maken daarbij uiteraard gebruik van de eigenschappen zoals gereconstrueerd met behulp van het drie-lagenmodel. Dit houdt tevens een eigen standpuntsbepaling in. Opvattingen van wetenschap waarin niet erkend wordt dat een beeld van de relatie tussen wetenschap en object voorafgaat aan onderzoek wijzen we af. We zien zo'n opvatting als de meest gereduceerde conceptie van het eigen taalsysteem die onderzoekers kunnen hanteren. We wijten falende discussies veelal aan de werking van zulke reducties.

Een eerste type probleem doet zich daar voor waar het niveau van tradities wordt ontkend of onjuist geïnterpreteerd. Men ziet dan niet dat termen als 'wetenschap', 'theorie' etc. binnen de twee tradities geheel verschillende connotaties hebben. De discussiepartners moeten op die manier wel langs elkaar heen gaan praten. Een voorbeeld daarvan zien we in het gebruik van de term inductie. Blumer (1969) en Glaser en Strauss (1967) zetten zich af tegen het in de studeerkamer bedenken van theorieën, zij vinden dat deze alleen kwaliteit kunnen hebben door ze in nauw contact met onderzochte praktijken te ontwikkelen. Ze pogen zich nu te profileren t.o.v. hun opponenten door hun onderzoek te kwalificeren in de termen van een dilemma waarin die opponenten denken: geschiedt theorie-ontwikkeling inductief of deductief? De deductieve opvatting overheerst, en het lijkt zinvol om de eigen aanpak als inductief te schetsen.

Een eerste beperking in deze stellingname is dat men kiest tegen een opvatting die op tamelijk sterke gronden de mogelijkheid van inductie ontkent (Popper, 1972). Erger is dat de betekenissen van de term inductie en van andere termen, theorie, empirie, waarmee deze samenhangt niet worden onderkend als deel van de discussie. De termen 'theorie' en 'empirie' in de twee tradities moeten *geplaatst* worden binnen volledig verschillende betekeniskaders. Dat kan duidelijk worden als we bezien in welke context en met welke bedoelingen in de interpretatieve traditie van 'inductie' wordt gesproken. Dat is namelijk steeds daar waar men zich verzet tegen het principe dat 'gegevens' slechts vanuit een theorie gezien iets kunnen betekenen, dat dus theorievorming aan dataverzameling vooraf moet gaan. Kortom, het gaat hier om de reeds aangeduide problematiek rond first en second order concepts binnen de interpretatieve traditie.

Maar wanneer de discussie gevoerd gaat worden *tegen* de objectiverende traditie, en dat gebeurt in termen van 'inductie', dan beseft men onvoldoende dat een theorie in de

éne traditie iets anders is dan een theorie in de andere traditie. Immers, in de objectiverende traditie gaan theorieën over verbanden die *achter* de gegevens liggen. Maar in de interpretatieve traditie is een theorie een weergave en interpretatie van de betekeniskaders waarbinnen mensen in de bestudeerde praxis denken en handelen. Theorievorming is nu een kwestie van hermeneuse: men moet de *in* de 'verschijnselen' gelegen betekenissen op het spoor komen. In tegenstelling tot 'empirie' in de objectiverende traditie, gaat het hier dus om een 'empirie' die in zichzelf betekenisvol is. De status van 'data' is daarmee een heel andere, evenals de wijze van behandeling. In sommige gevallen is het zelfs mogelijk dat de gezochte betekeniskaders in de 'data' zèlf verwoord zijn. Er is dan geen of nauwelijks onderscheid tussen empirie en theorie. We kunnen begrijpen dat in zo'n geval van 'inductie' wordt gesproken. Toch zouden we die term hier liever vermeden zien en willen spreken van hermeneuse. Het moet immers duidelijk zijn dat het hier om iets heel anders gaat dan generaliserende inductie en dat er dus eigenlijk van twee *verschillende* discussies sprake zou moeten zijn. Twéé discussies: binnen de interpretatieve traditie over de dominantie van first en second order constructs, en binnen de objectiverende traditie over inductie versus deductie. Maar een discussie *tussen* beide tradities kan met deze middelen niet worden gevoerd.

Een tweede probleem door het niet goed onderscheiden van tradities doet zich daar voor waar het verschil tussen tradities wordt gezien als een louter *methodisch* verschil – wij hebben het nadrukkelijk als een primair *inhoudelijk* verschil in objectvisie geponeerd. Toch is die 'verkorting' tot een methodisch perspectief zeer gangbaar, getuige het feit dat de tegenstelling tussen de twee tradities veelal als 'methodenstrijd' wordt aangeduid. Gebruikelijker dan te spreken van het onderscheid in kwantitatieve en kwalitatieve methoden is het in dit verband te spreken over verklaren versus begrijpen – al wordt veelal van de veronderstelling uitgegaan dat dat ongeveer hetzelfde is, wat weer berust op het onvoldoende onderscheiden tussen niveaus. Maar ook met het onderscheid zèlf tussen verklaren en begrijpen als kenmerken van de twee tradities is het een en ander mis, zoals Von Wright (1971) heeft laten zien. Want in beide tradities gaat een vorm van begrijpen – dat wil zeggen: van het vormen van een objectbeeld – vooraf aan onderzoek; en aan beide tradities is een vorm van verklaren mogelijk. Maar ook hier geldt dat die twee termen geheel verschillende connotaties hebben in de beide tradities. Dat betekent wel dat 'begrijpen' in de interpretatieve traditie een andere plaats inneemt dan in de objectiverende – het is dan ook een andere activiteit – maar wie de interpretatieve traditie identificeert met 'begrijpen' komt gevaarlijk dicht in de buurt van een empiristisch standpunt. Een soortgelijk probleem doet zich voor wanneer het experiment typerend wordt geacht voor de objectiverende traditie, de participerende waarneming voor de interpretatieve. Tot op zekere hoogte is dat wel zo; maar men dient te bedenken dat, bijvoorbeeld, de ethnomethodologie ook wel van het experiment gebruik maakt en de objectiverende traditie zich vaak beperkt tot observatie. Ook hier geldt weer dat het de wijze van interpretatie en evaluatie van gegevens is, en niet de wijze van verzameling ervan, die typerend is voor het traditieniveau.

Een derde problematische situatie doet zich voor wanneer het onderscheid tussen verschillende niveaus *binnen* een traditie niet goed in het oog wordt gehouden. We zien dan dat eigenschappen van de traditie ten onrechte worden toegeschreven aan technieken; het inductieprobleem leverde daarvan al een voorbeeld. Typerend geval is hier de claim die aanhangers van kwalitatief onderzoek maken voor de 'praktijkrelevantie' van kwalitatief onderzoek. Voorstanders van kwalitatieve methoden plegen te claimen dat door het gebruik van deze methoden de resulterende theorieën gemakkelijker bruikbaar (te maken) zijn voor de praktijk, dat ze dus tot grotere en gemakkelijker te bereiken verbeteringen leiden dan theorieën die berusten op niet-kwalitatieve methoden. Aangezien praktijkverbetering in *beide* tradities doel is, wordt hiermee een belangrijk punt op tafel gelegd – dat echter ook weer berust op misverstanden. Een veel gebruikt argument voor deze stelling luidt dat de uit kwalitatief onderzoek resulterende theorieën bruikbaarder zijn omdat ze dichter bij het taalgebruik en de belevingswereld van de betrokken prak-

tijk staan. Vooral in actie-onderzoekskringen is daaruit nogal eens een aversie voortgekomen tegen 'wetenschappelijk' taalgebruik en tegen statistische methoden, die een voor gewone mensen onbegrijpelijke geheimtaal opleveren, gehanteerd door even onbegrijpelijke priester-wetenschappers.

Het verschil tussen beide tradities is niet gelegen in een meer of minder gemakkelijk gebruik van theorieën eruit. *Binnen* de interpretatieve traditie zelf kunnen we dergelijke verschillen verwachten tussen programma's waar second order constructs een zwaar gewicht hebben en programma's met nadruk op first order constructs. In het eerste geval zal een herinterpretatie van betekenissen die actoren hanteerden hen een perspectief op zichzelf bieden dat niet zomaar te herkennen is, dat iets zegt over verzelfstandigde betekenissen in de samenleving die zij slechts ten dele verwerkten. In dat geval is gebruik van onderzoeksresultaten een probleem, ook binnen de interpretatieve traditie, vanwege de afstand tussen de betekenis (theorie) van de onderzoekers en die van onderzochten.

Het verschil tussen beide tradities ligt veel meer in wat men denkt bij gebruik van een theorie. In de objectiverende traditie geeft een theorie achterliggende structuren weer en men kan bij gebruik van zo'n theorie die structuren in rekening brengen. De daartoe opgestelde handelingsregels kan men volgen, ook zonder de theorie te kennen. Gebruik van een theorie of onderzoeksresultaat uit de interpretatieve traditie bestaat primair uit overname of verwerking van die theorie in het betekenissysteem van actoren en pas secundair uit handelingsregels op basis van die theorie. Gebruik in de objectiverende traditie is allereerst toepassing van een theorie, in de interpretatieve traditie is gebruik allereerst het lezen en (kritisch) verwerken van een theorie.

Soortgelijke problemen zijn er met de stelling dat de sociale werkelijkheid veel complexer van aard zou zijn dan de fysische werkelijkheid, en dat dáárom andere (kwalitatieve) methoden nodig zouden zijn. Op zich genomen is die stelling gewoon *onjuist*. Ook de fysische werkelijkheid is oneindig complex, in die zin dat daarin altijd veel variabelen een rol spelen. De illusie van geringere complexiteit wordt gewekt doordat het beter mogelijk is variabelen te isoleren: in experimenteel onderzoek kunnen gesloten systemen worden gecreëerd waarin de werking van slechts enkele variabelen te onderzoeken valt. Dit is in de sociale wetenschappen minder goed mogelijk. Maar waar het in dit argument in feite om zou moeten gaan is de vraag of we in de sociale wetenschappen niet te maken hebben met een ander *soort* complexiteit, namelijk die van betekeniskaders tegenover die van meer of minder ingewikkelde constellaties van variabelen en randvoorwaarden; en dat is een discussie op het niveau van tradities.

Op soortgelijke wijze zouden de al even verwarde discussies kunnen worden geanalyseerd rond de veronderstelde mogelijkheid van kwalitatieve methoden om het normatief karakter van een praktijk weer te geven, c.q. geen onderscheid te hoeven maken tussen feiten en normen; en de mogelijkheid om door te dringen tot het 'wezen' van de sociale werkelijkheid. Ook deze discussies berusten voor een groot deel op het niet voldoende onderscheiden tussen de verschillende betekeniskaders waarin termen als 'normativiteit' en 'essentie' functioneren. We zullen deze analyses hier niet uitvoeren.

Een laatste, vierde type problematiek komen we daar tegen waar de uitgangspunten van het drie-lagen-model worden afgewezen en dus het bestaan van tradities, en soms ook van programma's, ontkend. In dat geval reduceert men wetenschap tot de laag van het empirisch onderzoek. Zo'n reductie kan gevonden worden in de verschillende wetenschapstradities en is beslist niet kenmerkend voor één van beide. Het zijn dergelijke reducties waar iemand als Lakatos mee in discussie is. Een belangrijk kenmerk van wetenschapsvisies is de plaats die wordt toegekend aan empirische gegevens als mogelijkheid om theorieën aan te beoordelen. Empiriegerichte wetenschapsvisies kennen daarbij aan de fundering op onderzoeksgegevens een doorslaggevende betekenis toe. Dat kan alleen onder de vooronderstelling dat onderzoeksmethoden volstrekt neutraal zijn ten opzicht van de theorieën die getoetst worden. Alleen dan is het immers mogelijk om tot een beslissende confrontatie te komen tussen theorie en empirie. Zouden onderzoeksmethoden zelf gebaseerd zijn op vooronderstellingen omtrent het onderzoeksdomein, dan

zouden ze theorie-geladen zijn en dus onbruikbaar. Onderzoeksmethoden mogen dan ook niet worden gelegitimeerd met niet-toetsbare aannamen omtrent het object van onderzoek. Een objectvisie is vanuit een empirie-gerichte wetenschapsvisie niet relevant en hoort niet thuis in de wetenschap. Daarmee verdwijnt de relatie tussen object en methode, en de visie op het object zelf, van de agenda: methoden mogen slechts gelegitimeerd worden vanuit de kenmerken van wetenschap en vanuit eisen van praktische uitvoerbaarheid.

Er treedt dan een verbod in werking om theoretische, niet toetsbare uitgangspunten in de discussie te betrekken en het gesprek beperkt zich tot onderzoeksmethoden. De belangrijkste argumenten voor, dan wel tegen die methoden, objectvisies, mogen niet worden ingezet. Er moet naar vervanging worden gezocht en die kan niet zo sterk zijn. Zo worden de grepen naar inductie en naar de grotere bruikbaarheid als argumenten binnen de interpretatieve traditie, begrijpelijk als noodsprong in een te beperkt wordende ruimte. Zo wordt ook begrijpelijk dat er gezien vanuit de objectiverende traditie maar één vraag rond kwalitatief onderzoek overblijft: waar hoort het thuis in het empirisch onderzoek en daarmee in de empirische cyclus. Dit praktische argument (how to *do* research) komt hier aan de orde. En daar wordt men, een empirie-gerichte visie aanvaardend, het dan eens: kwalitatief onderzoek is van groot belang in de exploratieve fase, het wordt een handig maar niet noodzakelijk hulpmiddel in de ontdekkingscontext.

We hoeven nauwelijks meer te zeggen dat op deze wijze de discussie ernstig kortgesloten wordt: want in feite wordt het bestaan van een onderwerp van gesprek ontkend. Het is daarbij extra hinderlijk dat vaak juist de voorstanders van kwalitatief onderzoek (wat ze daarmee ook precies mogen bedoelen), die dus alle belang bij het voeren van de discussie hebben, zèlf een sterk empiristisch gekleurd standpunt innemen. Een discussie over methoden alléén is niet zinvol.

4 *Naar een betere discussie*

In de voorgaande paragrafen hebben we geprobeerd de discussie rond kwalitatief en kwantitief onderzoek te structuren. We hebben geconstateerd dat veel van de argumenten die worden aangedragen zinloos zijn omdat ze met noodzakelijke onderscheidingen geen rekening houden, en dat de discussies vaak worden kortgesloten omdat ze als slechts van methodische aard worden opgevat, terwijl het steeds gaat om de relatie tussen objectvisie en methodenkeuze. Sommige discussies zijn alleen zinvol binnen de uitgangspunten van één van de tradities.

Uiteindelijk echter komen we, net als Smith en Heshusius, toch weer uit bij de stelling dat, op de achtergrond of centraal, de tegenstelling *tussen* de beide tradities altijd blijft meespelen. Maar tot nu toe hebben we die tegenstelling zèlf nog niet geproblematiseerd, noch wegen aangegeven om haar te overwinnen. Is er niet meer te zeggen dan de conclusie van Smith en Heshusius dat het gesprek moet doorgaan? En is, gegeven de resultaten van dat gesprek tot nu toe, voortzetting wel zinvol? Is de meest voor de hand liggende uitkomst niet dat er nu eenmaal een keuze gemaakt moet worden, maar dat voor die keuze geen doorslaggevende argumenten zijn? Willen we echt verder komen dan zullen we naar onze mening moeten gaan denken over een nieuw taalsysteem. Aanzetten daartoe zijn, zoals we zullen laten zien, al wel voorhanden.

We willen er hier aan herinneren dat de beide tradities *reconstructies* zijn. Dat wil zeggen: het zijn, grotendeels achteraf verwoorde, *modellen* van de relatie tussen wetenschap en haar object op basis van *beelden* van dat object. Dat mensen vervolgens handelen op basis van die modellen (zoals uitgewerkt in methodologie, bijvoorbeeld) geeft er een zelfbevestigend karakter aan, maar is nog geen afdoende indicatie voor de adequaatheid van de reconstructies. En niet àlle wetenschappelijk handelen wordt erdoor geleid.

Het is op dit punt dat we het standpunt van Miles en Huberman (en van vele anderen met hen, zoals Creemers en Hoeben, 1984), namelijk dat de tegenstelling tussen de beide tradities er in de praktijk niet meer zo veel toe doet, toch wat positiever willen benaderen dan we tot nu toe hebben gedaan. Zij wijzen op een feitelijke ontwikkeling; en de vraag is wat die ontwikkeling mogelijk maakt. Naar onze mening is dat níet alleen

dat wetenschappers moe zijn van filosofische discussies over methoden: er zit een positievere kant aan. Maar om die te zien moeten we de stelling van Miles en Huberman niet, zoals zij zelf doen, louter methodisch interpreteren. De gesignaleerde ontwikkeling heeft een *inhoudelijke* kant. Vanuit de objectiverende traditie wordt steeds minder gezocht naar èchte, van mensen onafhankelijke wetten en komt de nadruk meer te liggen beperktere structuren met een sociaal karakter. Bovendien komt er steeds meer ruimte voor de rol die de belevingswereld van mensen speelt. Aan de andere kant wendt de interpretatieve traditie zich steeds meer af van de beschrijving van unieke situaties en zoekt het meer in regelsystemen, in door grotere groepen mensen gedeelde betekeniskaders, die ze zelf niet hebben geconstrueerd. De verschillen tussen de objectiverende en de interpretatieve opvatting van zulke regelsystemen zijn niet zo erg groot en de feitelijke onderzoeksmethoden liggen ook niet zó ver uit elkaar. De aandacht voor historisch gegroeide, institutionele kaders voor het menselijk handelen lijkt de twee tradities bij elkaar te brengen.

Maar als het hierbij blijft is de kans groot dat we niet verder komen dan een schijnintegratie met eclectisch karakter. Wanneer we de twee tradities inderdaad willen samenvoegen en zouden willen weten welke de 'goede' elementen uit dit tradities zijn die behouden kunnen blijven, dan moeten we zoeken naar een taalsysteem waarbinnen die opgave kan worden vervuld. De stelling dat het gaat om de sociale kaders voor menselijk handelen is daarvoor niet voldoende. We moeten immers beseffen dat er pas van een integratie op traditie-niveau sprake kan zijn als we de consequenties daarvan nagaan voor de aard en de positie van wetenschap en haar verhouding tot haar object. En inderdaad zijn wij van mening dat de nadruk op historisch gegroeide, institutionele kaders het nodig en mogelijk maakt positie, grondslag en doelstellingen van wetenschap opnieuw ter discussie te stellen. Wetenschap wordt immers zelf bepaald door zulke kaders, en speelt een rol in de constructie en instandhouding ervan. De vraag of wetenschap in staat is adequate kennis van die kaders te leveren kan daarom niet zonder meer worden beantwoord met een verwijzing naar de autonome positie van wetenschap (zoals in de objectiverende traditie) of naar de acceptatie door een bestaande praxis (zoals in de interpretatieve traditie). Zij moet worden geherformuleerd als een vraag naar de mogelijkheid van, en de criteria voor, ideologiekritiek, zoals Bhaskar (1979) heeft laten zien.

De vraag of zo'n herformulering beter is heeft uiteindelijk te maken met de vraag naar het *maatschappelijk* doel van wetenschap: de vergroting van mogelijkheden tot handelen en de verbetering van legitimeringen voor dat handelen – anders gezegd: emancipatie. De 'kwantitatief-kwalitatief' discussie gaat uiteindelijk, zoals we hebben laten zien, niet zozeer over methoden. Ze handelt over de vraag wat we onder emancipatie moeten verstaan en welke bijdrage wetenschap daaraan zou kunnen leveren. De argumenten die worden gehanteerd, maar ook de felheid waarmee de discussie soms wordt gevoerd, zijn hiervoor een indicatie. De beide behandelde tradities geven daarop verschillende antwoorden omdat ze de aard van de stucturen verschillend zien; en daaruit komen de verschillen in methode voort. De vraag is nu of een herformulering ons zicht op de aard en richting van emancipatie kan verhelderen, zodat de discussies op dat punt op een hoger plan kunnen worden gebracht. Pas dan zal de strijd over kwantitatieve en kwalitatieve methoden kunnen worden gereduceerd tot de vraag naar de inzetbaarheid van een *middel* voor het bereiken van een welomschreven doel (zie ook Wardekker, 1986).

Uiteraard is met andere *formuleringen* het probleem niet opgelost. Het zal moeten blijken dat van daaruit programma's van onderzoek te ontwikkelen zijn die ook inderdaad iets opleveren en waarin onderzoekers zich thuis kunnen voelen. Het tot stand komen van zo'n geïntegreerde traditie is geen zaak van individuen.

Noten

1. Veelal onderscheidt men ook een derde, 'kritische' traditie in de sociale wetenschappen. Maar datgene wat zich als zodanig aandient is, op het door ons gehanteerde criterium voor 'traditie', meestal slechts een bepaald type *programma*: men kan zowel 'objectiverende' als 'interpretatieve' uitwerkingen vinden. In de

laatste paragraaf werken wij toe naar de omschrijving van een opvatting die ook volgens ons criterium (dat van een andere opvatting van de positie en mogelijkheden van wetenschap) met recht een kritische *traditie* zou kunnen heten.

2. Die structuren kunnen zowel in het individu gelegen zijn (Popper) als een sociaal karakter hebben (Durkheim).

Literatuur

Bernstein, R.J., *Beyond Objectivism and Relativism*. Oxford: 1983.

Bhaskar, R., *The Possibility of Naturalism*. Brighton: 1979.

Blumer, B., *Symbolisch interaktionisme, perspektief en methode*. Meppel: 1974.

Creemers, B.P.M. & W.TH.J.G. Hoeben, *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapsontwikkeling*. Harlingen: 1984.

Donmoyer, R., 'The Rescue from Relativism: Two Failed Attempts and an Alternative Strategy'. *Educational Researcher*, 1985, *14* ,nr. 10, 13-20.

Ericsson, K.A. & H.A. Simon, *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Cambridge, MA: 1984.

Gadamer, H.G., *Wahrheit und Methode*. Tübingen: 4e druk, 1975.

Glaser, B.G. & A.L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: 1967.

Goetz, J. & M. LeCompte, *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: 1984.

Hetebrij, M., *De ontwikkeling van researchprogramma's als methodisch probleem*. Amsterdam: 1983.

IJzendoorn, M.H. van, *Van wijsgerige naar theoretische pedagogiek*. Deventer: 1983.

Miles, M. & M. Huberman, *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: 1984a.

Miles, M. & M Huberman, 'Drawing valid meaning from qualitative date: Toward a shared craft'. *Educational Researcher*, 1984b, *13*, nr. 5, 20-30.

Popper, K.R., *Objective Knowledge*. Oxford: 1972.

Smith, J.K. & L. Heshusius, 'Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate'. *Educational Researcher*, 1986, *15*, nr. 1, 4-12.

Thomas, D., *Naturalism and Social Science*. Cambridge: 1979.

Von Wright, G.H., *Explanation and Understanding*. Ithaca, NY: 1971.

Wardekker, W.L., *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing; naar een cultuur-historische visie*. Amsterdam: V.U.-Uitgeverij, 1986.

Curricula vitae

M. Hetebrij en *W.L. Wardekker* zijn als docent verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit.

Adres: Van Eeghenstraat 100, 1071 GL Amsterdam

Manuscript aanvaard 5-9-'86

Summary

Hetebrij, M. & W. L. Wardekker. 'The quality of discussions about qualitative methods.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 485-497.

In discussions about quantitative and qualitative research, often insufficient attention is paid to the fact that questions about methods and techniques are but a part of a larger problematic. Two traditions of social science are discerned, the objectivating and the interpretative tradition. Each is a language system in which nature, object, goal and methods of science are expressed differently, as well as the meaning and relation of qualitative and quantitative research. It is indicated that discussions about qualitative methods are blocked if this context of traditions is neglected.
Finally it is stated that the discussions between the two traditions are in effect a discussion about emancipation and the role of science in emancipation. The discussion can only proceed if it is tried to develop a better language system and matching form of science and organization of science, on the basis of existing impulses.

De kwaliteit van kwalitatief onderzoek

M. H. VAN IJZENDOORN EN
S. MIEDEMA
Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek
Rijksuniversiteit te Leiden

Samenvatting

In deze bijdrage bespreken we criteria voor de kwaliteit van kwalitatief onderzoek. Betrouwbaarheid en validiteit beschouwen we als verbijzonderingen van de omvattende eis 'intersubjectieve navolgbaarheid', waaraan ook kwalitatief onderzoek moet voldoen.

In de fase van data-verzameling zal doorgaans met 'argumentatieve' betrouwbaarheid moeten worden volstaan; in de fase van data-analyse moet ook aandacht aan de 'technische' betrouwbaarheid worden besteed. Validatie van kwalitatief onderzoek kan langs drie wegen plaatsvinden: 'communicatieve', 'ideologie-kritische', en 'empirische' validatie. De vanzelfsprekende geldigheid, c.q. 'levensechtheid' van kwalitatief onderzoek wordt hierdoor gerelativeerd.

1 *Inleiding*

Als wetenschapsfilosofische reflectie op onderzoek één ding heeft duidelijk gemaakt, dan is het wel de argumentatieve grondslag van kennisverwerving. Wetenschappelijke kennis is het – steeds voorlopige – resultaat van discussies onder vakgenoten over de merites van het onderzoek waaruit de kennisclaims zijn voortgevloeid. De rapportage van het onderzoek moet daarom voor discussie vatbaar zijn. Dit betekent dat aan ieder onderzoek de eis van intersubjectieve navolgbaarheid mag worden gesteld. Hiermee wordt bedoeld dat de onderzoeker de plicht heeft zijn activiteiten en keuzes zo helder te beschrijven dat zijn collega's het onderzoek in principe stap voor stap kunnen reconstrueren c.q. repliceren. Ongeacht de 'wetenschappelijke traditie' waarin men zich bevindt (Hetebrij & Wardekker, 1986), en ongeacht verschillen in objectvisies en epistemologische criteria is de gemeenschappelijke noemer voor iedere wetenschappelijke activiteit haar intersubjectieve navolgbaarheid door collega's en/of consumenten van het onderzoek.

'Navolgbaarheid' is om verschillende redenen kenmerkend voor wetenschapsbeoefening. Allereerst bestaat de wetenschappelijke discussie bij gratie van de navolgbaarheid van onderzoek. Het formuleren van kritiek en het voortbouwen op prestaties uit het verleden is alleen mogelijk als het onderzoeksverslag meer voorstelt dan de allerindividueelste expressie van de allerindividueelste emotie. Esoterische onderzoeksprodukten, ontsproten aan de rijke maar onnavolgbare fantasie van een wetenschapper en interpretaties op intuïtie gebaseerd, immuniseren tegen kritiek en kunnen geen bouwsteen voor vervolgonderzoek vormen. Wetenschapsbeoefening is bij uitstek een 'onpersoonlijke', collectieve en publieke aangelegenheid (Popper, 1972).

Ten tweede staat 'navolgbaarheid' garant voor de mogelijkheid (on-)bewuste vertekening van onderzoeksresultaten en bedrog op het spoor te komen. Vooral in de natuur- en medische wetenschappen ontkomt geen enkel belangrijk experiment aan replicatie en het is juist in die wetenschappen dat op gezette tijden zelfs vooraanstaande onderzoekers en onderzoeksinstituten op bedrog worden betrapt (Broad & Wade, 1982), 'Navolgbaarheid' vervult hier de functie van waarschuwing tegen al te lichtzinnige interpretatie, c.q. vertekening van onderzoeksuitkomsten. Maar ook in de gedrags- en sociale wetenschappen zijn voorbeelden van bedrog te vinden die door 'navolging' van het onderzoeksproces zijn opgespoord. Zo is nogal wat 'onderzoek' van Cyril Burt door de mand gevallen, omdat herberekening van zijn resultaten een al te perfecte pasvorm tussen theorie en data liet zien (cfr. Medawar, 1977).

Hoewel intersubjectieve navolgbaarheid uitgangspunt voor iedere vorm van wetenschapsbeoefening moet zijn, kan niet altijd

Pedagogische Studiën 1986 (63) 498-505

op dezelfde wijze aan dit fundamentele criterium worden voldaan. Afhankelijk van onderzoeksmethode en -object kunnen meer of minder sterke garanties voor navolgbaarheid gegeven worden. De sterkste garantie voor navolgbaarheid, verbijzonderd als betrouwbaarheid (zie verder) is natuurlijk die, waarbij het gehele onderzoeksproces door een tweede onderzoeker of onderzoeksgroep volledig gerepliceerd kan worden. Wellicht kan hier alleen bij laboratoriumonderzoek sprake van zijn. Zo is er bijvoorbeeld in de discussies rondom de Mead-Freeman polemiek op gewezen dat er weliswaar sprake is van vertekening bij de resultaten die Mead presenteerde, maar dat de historische ontwikkelingen tussen 1925 en 1948 (het begin van hun respectievelijke studies), en de verschillende belangstelling en theoretische perspectieven (cfr. Nardi, 1984; Scheper-Hughes, 1984) van de onderzoekers het onmogelijk maken bij Freeman van een zuivere replica te spreken. Freemans resultaten kunnen dan ook beter als argumenten tegen Meads claim op navolgbaarheid van haar onderzoek gezien worden.

Hoe het ook zijn, tekortkomingen in de gevolgde methode van onderzoek kunnen alleen aangetoond worden als deze methode zo nauwkeurig mogelijk beschreven, en dus minstens in gedachte navolgbaar is gemaakt. Met dit laatste is de minimale waarborg geformuleerd voor de intersubjectieve navolgbaarheid van onderzoek. Tussen de strikte en de minimale vorm van navolgbaarheid ligt een vorm van navolgbaarheid waarbij voor gedeelten van het onderzoeksproces de repliceerbaarheid kwantitatief wordt aangetoond, terwijl voor andere aspecten argumenten worden aangevoerd dat het onderzoeksproces niet volstrekt willekeurig is verlopen en niet louter afhankelijk is geweest van de persoon van de onderzoeker.

We zullen in onderstaande de fundamentele eis van intersubjectieve navolgbaarheid toepassen op kwalitatief onderzoek. Daarbij zullen twee kwaliteitscriteria centraal staan, te weten het bekende koppel 'betrouwbaarheid' en 'validiteit'. Deze criteria worden als verbijzonderingen opgevat van het omvatttende criterium 'intersubjectieve navolgbaarheid'. Bij betrouwbaarheid gaat het om (virtuele) herhaalbaarheid van het onderzoeksproces langs ongeveer dezelfde weg als oorspronkelijk werd gevolgd. Bij validiteit ofwel geldigheid gaat het om de reproduktie van het onderzoeksprodukt langs verschillende wegen. Het zal duidelijk zijn dat aan deze verbijzonderingen van 'intersubjectieve navolgbaarheid' een epistemologische visie ten grondslag ligt, waarin geen ruimte is voor beslissende confrontaties tussen kennisclaims en een daarvan onafhankelijke werkelijkheid. We kunnen in dit korte bestek deze visie helaas niet uitwerken. Overeenkomsten en verschillen tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek kunnen tegen deze achtergrond worden gespecificeerd.

2 *De betrouwbaarheid van kwalitatief onderzoek*

We kunnen een onderscheid maken tussen 'technische' en 'argumentatieve betrouwbaarheid'. *Technische betrouwbaarheid* duidt op de exacte vaststelling van de mate van herhaalbaarheid van een bepaald facet van het onderzoek. Twee of meer personen leggen onafhankelijk van elkaar eenzelfde traject van de onderzoeksweg af – bijvoorbeeld het categoriseren van interviewprotocollen of het coderen van gedrag, vastgelegd op video. De mate van overeenstemming is dan een indicatie voor de intersubjectiviteit van de gevolgde werkwijze. Het is gebruikelijk 'technische' betrouwbaarheid kwantitatief te bepalen. *Argumentatieve betrouwbaarheid* berust op het gegeven dat niet in ieder onderzoek de technische betrouwbaarheid exact kan worden bepaald, terwijl er toch niet-kwantitatieve indicaties gegeven kunnen worden voor de herhaalbaarheid van het onderzoeksproces. De argumentatie heeft dan bijvoorbeeld betrekking op waarborgen voor herhaalbaarheid die de onderzoeker tijdens het verzamelen van de gegevens heeft ingebouwd. Te denken valt hierbij aan explicatie van het begrippenkader waarmee de observaties zijn verricht, of aan de weergave van de interviewleidraad aan de hand waarvan halfgestructureerde interviews zijn gehouden. Ook de letterlijke weergave van gedeelten van de interviews of gedetailleerde beschrijvingen van situaties en interacties die werden geobserveerd kan het vertrouwen in de herhaalbaarheid van het onderzoek verhogen (zie Goetz & LeCompte,

1984; Janssens, 1985). Het is duidelijk dat argumentatieve betrouwbaarheid nooit tot sluitende garanties voor de feitelijke herhaalbaarheid kan leiden en zeker niet gelijkgesteld mag worden aan het resultaat van feitelijke herhaling. Wel is het mogelijk een discussie te voeren over de houdbaarheid van de argumenten die ten gunste van de herhaalbaarheid naar voren zijn gebracht en wellicht kan de uitkomst van deze discussie ook verschillend gewicht voor verschillende onderdelen van het onderzoeksverslag impliceren. Buitenstaanders zijn in staat sterke en zwakke kanten van het onderzoek naar waarde te schatten.

Betrouwbaarheid heeft betrekking op verschillende fasen in het onderzoeksproces. Niet alleen het verzamelen van de gegevens maar ook het analyseren van de data kan aan vertekenende invloeden onderhevig zijn en voor beide fasen geldt de eis van (virtuele) herhaalbaarheid. Afhankelijk van de opzet van de studie is het gewenst de vraag naar de technische of argumentatieve betrouwbaarheid te stellen ten aanzien van de fase van het verzamelen van gegevens of de analysefase. Er zijn dan ideaaltypisch vier alternatieven:

Schema 1 *Kwaliteitscriteria voor verschillende onderzoeksfasen*

	Betrouwbaarheid	
Fase	Technisch	argumentatief
verzamelen	1	3
analyseren	2	4

Als gegevens op gestandaardiseerde wijze zijn verzameld dan is er geen enkele reden om het vaststellen van de technische betrouwbaarheid na te laten. Doorgaans wordt dit de interobservatorbetrouwbaarheid genoemd. Als de gegevens via gestructureerde interviews zijn verzameld dan laat zich de vraag naar de technische betrouwbaarheid interpreteren als de vraag naar de invloed van de interviewer(s) op de data. In de kwantitatieve traditie is het gebruikelijk de technische betrouwbaarheid voor de fase van verzamelen van de data te bepalen, hoewel hierop ook heel belangrijke uitzonderingen zijn (zie Lamb, Thompson, Charnov & Gardner, 1985).

Kwalitatief onderzoek verschilt van kwantitatief onderzoek juist op het punt van standaardisatie van de gegevensverzameling: kenmerkend voor kwaltitatief onderzoek is de 'open' vorm van verzamelen van gegevens die de onderzoeker gelegenheid geeft ook onverwachte gebeurtenissen en opinies te registreren die niet zouden hebben gepast in een vooraf geprepareerd keurslijf van observatie-catergorieën (Van IJzendoorn & Van Vliet-Visser, 1985). Dit heeft echter tot gevolg dat het vrij zinloos is te streven naar technische betrouwbaarheid voor deze fase van kwalitatief onderzoek. Percentages overeenstemming of andere kwantitatieve betrouwbaarheidsmaten zijn gebaseerd op gelijke wijze van gegevensverzameling. Hiermee strookt de open, semi-gestructureerde kwalitatieve benadering niet. Vandaar dat juist hier de argumentatieve betrouwbaarheid van belang is. De onmogelijkheid technische betrouwbaarheid te bepalen mag geen vrijbrief vormen voor het negeren van de betrouwbaarheidsvraag. Ook de kwalitatief onderzoeker zal zich moeten verantwoorden tegenover het forum voor de wijze waarop hij zijn gegevens heeft bijeengesprokkeld. Zoals gezegd zijn hier meerdere typen argumenten mogelijk: al sinds jaar en dag wordt in de kwalitatieve traditie de explicatie van het 'voorbegrip' als startpunt van een hermeneutische cirkel noodzakelijk geacht: wat trivialer maar niet minder belangrijk is de beschrijving van de observatie- of interviewleidraad. Daarnaast wordt tegenwoordig steeds meer gepleit voor de inzet van meerdere onderzoekers van wie de produkten met elkaar kunnen worden vergeleken. Ook een onderzoeksopzet met ingebouwde 'replicaties' zoals een n = 5 studie (Van IJzendoorn & Van Vliet-Visser, 1985) kan een waarborg tegen willekeur en kapitalisatie op onnavolgbare waarnemingen zijn. Kortom: voor kwalitatief onderzoek dat door open verzameling van gegevens wordt gekenmerkt, is argumentatieve betrouwbaarheid (3) paradigmatisch, voor kwantificerend onderzoek is dat de technische betrouwbaarheid (1).

Is de fase van verzameling van gegevens achter de rug dan moet het ruwe materiaal nog geanalyseerd worden. De vraag is dan of tijdens deze fase voor alternatief 2 of 4 uit Schema 1 gekozen moet worden. Als interviews gestandaardiseerd zijn afgenomen of

als de observaties gestructureerd hebben plaatsgevonden dan doet zich in de analysefase de vraag voor hoe dit materiaal zo bewerkt kan worden dat een spaarzame beschrijving mogelijk wordt. Dat betekent doorgaans het zoeken naar een onderliggende structuur van waaruit de meeste ruwe gegevens begrijpelijk, c.q. 'verklaarbaar' zijn. Deze speurtocht die zowel in de kwantitatieve, als ook in de kwalitatieve traditie (zie Spradley, 1980) plaatsvindt, kan aan subjectieve vertekening in de slechte zin van het woord onderhevig zijn. Categorieënsystemen kunnen slordig worden toegepast, de ontwikkeling van concepten die de onderliggende structuur weerspiegelen kan louter op projectie van de onderzoeker berusten in plaats van te resulteren uit een navolgbare interactie tussen het voorbegrip van de onderzoeker en zijn materiaal. Ook in deze fase moet daarom de betrouwbaarheidsvraag gesteld worden.

In de kwantitatieve traditie wordt deze vraag doorgaans beantwoord door de intercodeurbetrouwbaarheid te bepalen, afgezien van geavanceerdere methoden om de invloed van codeurs op de gegevens te bepalen (generaliseerbaarheidsstudies, zie Tavecchio, 1977). Het ligt voor de hand in de analysefase de technische betrouwbaarheid vast te stellen, als datzelfde ook in de daaraan voorafgaande fase is gebeurd (1→2). Men verliest onnodig precisie, ook in de fase van rapportage als hier louter argumentatieve betrouwbaarheid wordt bepaald. In het kwalitatieve onderzoek daarentegen doen zich wel degelijk twee alternatieven voor. Hoewel doorgaans ook in de analyse-fase slechts de argumentatieve betrouwbaarheid wordt bepaald (zie Spradley, 1980) is het in veel gevallen mogelijk juist in deze fase minstens voor enkele facetten van het analyseren de technische betrouwbaarheid vast te stellen en geen concessie te doen aan de precisie. Dit is bijvoorbeeld in onderzoek van Komter (1985) en Van IJzendoorn & Van Vliet-Visser (1985) gebeurd. Als het verzamelde materiaal op enigerlei wijze is geobjectiveerd, bijvoorbeeld integraal is uitgeschreven, dan is er geen enkele reden af te zien van een demonstratie van de herhaalbaarheid van het analyse-proces of althans onderdelen daarvan. Het indelen van interview- of observatieprotocollen in abstracte categorieën waarvan men vermoedt dat daarmee de onderliggende structuur zichtbaar wordt gemaakt, kan heel wel op een technisch betrouwbare wijze gebeuren. In feite gaat men dan de weg van 3→2.

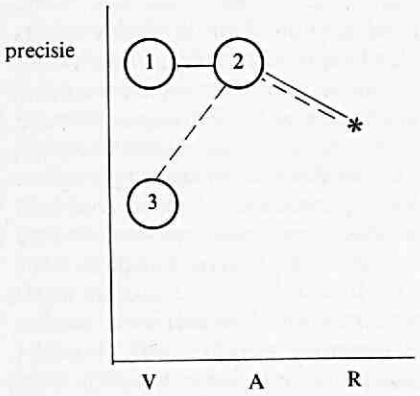
De vraag is of hierdoor de precisie en dus navolgbaarheid van het onderzoek als geheel wordt verhoogd: wat is de zin van een 'objectieve' analyse op 'subjectief' verzamelde gegevens? Het antwoord moet luiden dat vertekening en willekeur in verschillende onderzoeksfasen cumuleren: de navolgbaarheid erodeert steeds verder naarmate niet alleen in de fase van de gegevensverzameling maar ook in de analyse-fase met zwakkere argumenten voor betrouwbaarheid moet worden gewerkt. De erosie wordt een halt toegeroepen door in de analyse-fase wel degelijk technische betrouwbaarheid vast te stellen. Het gevolg hiervan is dat de rapportage op een hoger niveau van precisie kan plaatsvinden, waardoor het onderzoek beter navolgbaar zal zijn. De fout die echter onder geen beding gemaakt mag worden, is menen dat bij een bevredigende technische betrouwbaarheid van de analyse-fase de open, kwalitatief verzamelde gegevens nu ook langs statistische weg bewerkt moeten worden. Illustratief hiervoor is de dissertatie van Komter (1985), die zich ook zelf kennelijk niet aan de macht van het getal heeft kunnen onttrekken (cfr. Komter, 1983, 210).

Het voorafgaande kan nog wat verhelderd worden met behulp van grafieken (zie Figuur 1). Ook het onderscheid tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek kan hierdoor worden verduidelijkt. In grafiek a is kwantitatief onderzoek weergegeven, in grafiek b kwalitatief onderzoek.

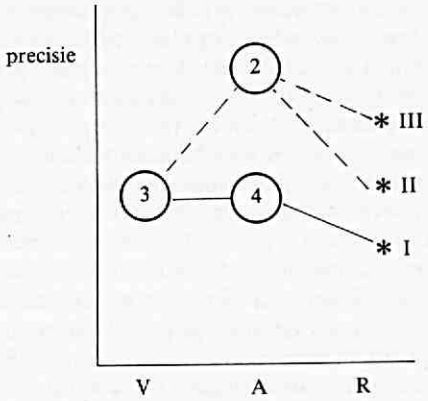
Gangbaar kwantitatief onderzoek is in grafiek a weergegeven als een ononderbroken lijn: de precisie van de rapportage moet hier enigszins onder het niveau van precisie van de daaraan voorafgaande fasen liggen omdat 'onzuiverheid', hoe gering ook, cumuleert. De stippellijn duidt een suboptimaal onderzoekstype aan dat vanwege onduidelijkheid over het verschil tussen interobservator- en intercodeurbetrouwbaarheid nogal eens te zien valt. Lamb et al. (1985) hebben aangetoond dat de fameuze Baltimore-studie van Ainsworth aan dit tekort laboreert. Het is in zo'n geval onjuist de rapportage op een al te hoog niveau van pre-

Figuur 1 *Betrouwbaarheid in verschillende fasen van kwantitatief en kwalitatief onderzoek.*

a: *kwantitatief onderzoek*



b: *kwalitatief onderzoek*



legenda:

V = verzameling van gegevens
A = analyse
R = rapportage

1, 2: technische betrouwbaarheid
3, 4: argumentatieve betrouwbaarheid

cisie te situeren en aldus de schijn van navolgbaarheid te wekken. Ook hier geldt dat de rapportage niet een hogere mate van precisie, en dus navolgbaarheid, mag suggereren dan op grond van de betrouwbaarheid van de verzameling en analyse van de gegevens toelaatbaar is.

Gangbaar kwalitatief onderzoek is in grafiek b door een ononderbroken lijn aangeduid. Het is duidelijk dat de precisie van de rapportage minder groot is dan bij kwantitatief onderzoek (I). Daar staan allerlei voordelen tegenover die we hier echter niet zullen bespreken (zie Spradley, 1980). Wel is het mogelijk de precisie van het onderzoek nog wat te verhogen door bijvoorbeeld in de analyse-fase een intercodeurbetrouwbaarheid te bepalen (zie Van IJzendoorn & Van Vliet-Visser, 1985). In dat geval cumuleert het tekort aan precisie niet en kan de rapportage op een wat hoger niveau van nauwkeurigheid plaatsvinden (II). Het gevaar bestaat echter dat onderzoekers zich door de hoge mate van navolgbaarheid in de analyse-fase laten verleiden tot een rapportage op een hoog niveau van precisie, zonder rekening te houden met de wijze waarop de gegevens zijn verzameld (III). Een voorbeeld hiervan is het al genoemde onderzoek van Komter (1985), die weliswaar op zorgvuldige wijze de betrouwbaarheid van het coderen tijdens de analyse-fase bepaalde maar dit ten onrechte aanleiding vond op de bekende kwantitatieve wijze te rapporteren met behulp van frequentie-tabellen en significantie-toetsen. In dat geval vindt een onjuiste mixture van 'open', dus kwalitatieve gegevensverzameling, en kwantitatieve rapportage plaats. Deze hybride vorm van onderzoek doet geen recht aan de beperkingen en mogelijkheden van kwalitatief onderzoek.

3 *De validiteit van kwalitatief onderzoek*

Niet zelden wordt de vraag naar de validiteit van de resultaten uitsluitend aan kwantitatief onderzoekers gesteld. Kwantitatief onderzoek mag dan misschien wel heel precies zijn (grote betrouwbaarheid), aan de geldigheid wordt met name door kwalitatieve onderzoekers nogal eens getwijfeld. Kwalitatief onderzoek zou daarentegen dicht bij de praktijk blijven, mede door het open karakter van het dataverzamelen, en daardoor bijna per definitie een hoge mate aan validiteit kunnen claimen. Toch is ook de kwalitatief onderzoeker niet van de verplichting ontslagen, argumenten aan te dragen voor de geldigheid van zijn onderzoeksresultaten. De

kwalitatieve methode van onderzoek garandeert uiteraard niet zonder meer een onvertekende kijk op 'de authentieke werkelijkheid'. In de kwalitatieve onderzoekstraditie kunnen verschillende validatie-strategieën (cfr. Terhart, 1981; 1982) worden onderscheiden, waarbij tevens een bepaald antwoord wordt gegeven op de vraag naar de relatie tussen kwalitatief en kwantitatief onderzoek.

Een eerste strategie is de *communicatieve validatie*. De onderzoeker tracht de geldigheid van zijn interpretatie met betrekking tot de betekeniskaders van de onderzochten aan te tonen, door met hen naar overeenstemming over het realiteitsgehalte van zijn interpretatie te streven. De discussie tussen onderzoeker en onderzochten moet tot consensus over de adequaatheid van zijn interpretatie van een interview of participerende observatie leiden. In feite beslissen de onderzochten zelf over de communicatieve validiteit van het onderzoek. Hun betekenisverlening van het eigen handelen is de toetssteen. De – veelal impliciete – aanname over het object van onderzoek (de onderzochte), luidt dat diens handelen voor hemzelf volstrekt transparant is. Zijn betekenisverlening is een geldige representatie van de sociale werkelijkheid. De consequentie hiervan is dat slechts die uitspraken valide zijn, waarmee de betrokkene zelf instemt – hetzij spontaan of met behulp van de onderzoeker. De interpretaties van de onderzoeker zijn daarmee ook voor de 'proefpersonen' navolgbaar geworden: Het onderzoeksprodukt is langs verschillende wegen gereproduceerd – er is sprake van convergentie tussen de visies van onderzoekers en onderzochten, waarbij uiteraard niet is uitgesloten dat beide partijen een onjuiste kijk op de zaak zouden kunnen hebben.

Deze vorm van communicatieve validatie kan aangevuld, bijgesteld of verworpen worden met behulp van een ideologiekritische of empirische objectivering. Na een geslaagde communicatieve validatie kunnen mogelijke misinterpretaties of inconsistenties in de uitspraken van de onderzochten worden geanalyseerd. In de ideologiekritische variant wordt een maatschappij theorie gebruikt om te trachten de voorwaarden waaronder misinterpretaties mogelijkerwijze zijn ontstaan, bloot te leggen. Hier is dan sprake van *ideologie-kritische validatie*. De resultaten van deze validatie kunnen overigens weer worden voorgelegd aan de betrokkenen en wellicht een leerproces bij hen bewerkstelligen. Dit laat onverlet dat ook door sommige kwalitatieve onderzoekers alles op de kaart van de objectieve, ideologiekritische validatie gezet wordt. De door Oevermann (cfr. Oevermann et al., 1983) uitgewerkte objectieve hermeneutiek is hiervan een voorbeeld.

De communicatief gevalideerde inzichten kunnen ook het uitgangspunt vormen voor empirisch onderzoek in verklarende en voorspellende zin. We hebben hier met een empirische objectiveringsvariant te maken. Kwalitatief en kwantitatief onderzoek worden gekoppeld. In plaats van op indirecte wijze – via waarneembaar gedrag – de hand te leggen op achterliggende processen, regelmatigheden of naïeve theorieën, wordt 'direct' toegang tot de sociale werkelijkheid gezocht. En het communicatief gevalideerde resultaat hiervan wordt vervolgens empirisch getoetst, doordat nagegaan wordt of de 'naïeve' theorieën ook de facto het handelen van de betrokkenen sturen, c.q. correct beschrijven. In deze opzet is dan sprake van *empirische validatie* die vooral is bedoeld om het wetenschappelijk forum te overtuigen van de geldigheid van het resultaat. Overigens dreigt in dit geval de communicatieve validatie ondergeschikt te worden aan de empirische validatie, tenzij ook de resultaten van de empirische validatie weer systematisch naar de betrokkenen worden teruggekoppeld. *Traditioneel* kwantitatief onderzoek wordt gekenmerkt door het ontbreken van communicatieve validatie of door de afwezigheid van bovengenoemde terugkoppeling van communicatief en empirisch gevalideerde kennis. Vindt deze terugkoppeling wel plaats dan kan dat aanleiding geven tot communicatieve validatie van de tweede orde: onderzoekers en onderzochten buigen zich nogmaals over de communicatief en empirisch gevalideerde onderzoekresultaten, om te kijken of ze tot consensus over de adequaatheid ervan kunnen geraken. Lukt dit, dan mag hierin een extra garantie voor de geldigheid van de verworven kennis gezien worden.

De parallellie met het betrouwbaarheidsvraagstuk zal duidelijk zijn. Naarmate er meer garanties kunnen worden gegeven voor de communicatieve, empirische en ideologiekritische validiteit van de resultaten, is de

geldigheidskracht groter en zullen ze een belangrijkere rol spelen in toekomstige wetenschappelijke discussies. Dat geldt zeker voor onderzoek naar verschijnselen die zowel micro-, meso-, als macro-sociale aspecten hebben.

4 *Besluit*

In het voorgaande zijn we precies daar begonnen waar Hetebrij en Wardekker (1986) eindigden. We zijn van mening dat de door hen geëntameerde discussies al volop gevoerd worden (cfr. Miedema, 1986), en hebben een uitwerking gegeven van de kwaliteitscriteria voor kwalitatief onderzoek; een noodzakelijke stap op weg naar de integratie van kwalitatief onderzoek in het sociaalwetenschappelijk methoden-arsenaal. We hebben enkele begrippen geïntroduceerd die naar onze ervaring de discussie over de kwaliteit van kwalitatief onderzoek vergemakkelijken: technische en argumentatieve betrouwbaarheid, communicatieve, empirische en ideologiekritische validatie; dit alles onder de noemer van intersubjectieve navolgbaarheid. Het lukte ons overigens niet – uiteraard conform onze opvatting – om in het betoog de relatie met het kwantitatieve onderzoek buiten schot te houden. Onzes inziens is zulks op dit moment ook slechts mogelijk bij gratie van onvruchtbaar ideaaltypische en verzuilde beschrijvingen van de traditionele wetenschapsvisies. De wetenschaptheoretische 'verzuiling' wordt echter intussen door de onderzoekspraktijk zelf al achterhaald.

Literatuur

Broad, W. & N. Wade, *Betrayers of truth. Fraud and deceit in the halls of science*. New York: 1982.

Freeman, D., *Margaret Mead and Samoa*. The making and unmaking of an anthopological myth. Harvard: 1983.

Goetz, J.P. and M.D. Le Compte, *Ethnography and qualitative design in educational research*. Orlando: 1984.

Hetebrij, M., *De ontwikkeling van researchprogramma's als methodisch probleem*. Amsterdam: 1983.

Hetebrij, M. en W.L. Wardekker, De kwaliteit van discussies over kwalitatief onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 485-497.

IJzendoorn, M.H. van en S. van Vliet-Visser, Gezinsuitbreiding. Een kwalitatieve voorstudie naar veranderingen in de relatie tussen eerstgeboren kind en zijn ouders. *Pedagogische Studiën*, 1985, *62*, 313-328.

Janssens, F.J.G., Betrouwbaarheid en validiteit in interpretatief onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1985, *10*, 149-161.

Komter, A., De onmacht van het getal. Argumenten voor een intensieve methode, toegelicht aan onderzoek naar macht in huwelijksrelaties. *Kennis en Methode*, 1983, *7*, 202-226.

Komter, A., *De macht van de vanzelfsprekendheid in relaties tussen vrouwen en mannen*. Leiden: 1985 (diss.)

Lamb, M.E., R.A. Thompson, W. Gardner & E.L. Charnov, *Infant-mother attachment*. Hillsdale, N.J.: 1985.

Mead, M., *Coming of Age in Samoa*. New York: 1961.

Medawar, P.B., Unnatural Science. *The New York Review of Books*, 1977, *14*, no. 1, 13-18.

Miedema, S., Relevantie en precisie. Over de relatie tussen kwalitatieve en kwantificerende methoden van empirisch-pedagogisch onderzoek. *Pedagogische Verhandelingen*, 1986, *9*, 3-30.

Nardi, B.A., The height of her powers: Margaret Mead's Samoa. *Feminist Studies*, 1984, *10*, 323-337.

Oevermann, U., T. Allert, E. Konan en J. Krambeck, Die Methodologie einer 'objectiven Hermeneutik'. In: P. Zedler en H. Moser (Hrsg.), *Aspekte qualitativer Sozialforschung. Studien zu Aktionsforschung, empirischer Hermeneutik und reflexiver Sozialtechnologie*. Opladen: 1983, 95-123.

Popper, K.R., *Objective knowledge. An evolutionary approach*. Oxford: 1972.

Scheper-Hughes, N., The Margaret Mead controversy: culture, biology and anthropological Inquiry. *Human Organization*, 1984, *43*, 85-93.

Spradley, J.P., *The ethnographic interview*. New York: 1979.

Spradley, J.P., *Participant observation*. New York: 1980.

Tavecchio, L.W.C., *Quantification of teaching behavior in physical education. A methodological study*. Groningen: 1977.

Terhart, E., Intuition – Interpretation – Argumentation. Zum Problem der Geltungsbegründing von Interpretationen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1981, *27*, 769-793.

Terhart, E., Interpretative approaches in educational research: a consideration of some theoretical issues – with particular reference to recent developments in West Germany. *Cambridge Journal of Education*, 1982, *12*, 141-160.

Curricula vitae

M.H. van IJzendoorn (1952) is als hoogleraar theoretische en historische pedagogiek verbonden aan de vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden.

S. Miedema (1949) studeerde in 1979 af in de wijsgerige en historische pedagogiek en in 1983 in de wetenschapsfilosofie te Groningen; promoveerde in 1986 te Leiden op het proefschrift 'Kennen en handelen. Bijdragen aan het theorie-praktijk-debat in de opvoedingswetenschap'. Sedert 1981 is hij verbonden aan de vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek van de Rijksuniversiteit te Leiden.

Adres: Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit te Leiden, Postbus 9507, 2300 RA Leiden.

Manuscript aanvaard 5-9-'86

Summary

IJzendoorn, M.H. van & S. Miedema. 'The quality of qualitative research.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 498-505.

In this paper we discuss criteria for measuring the quality of qualitative research. We consider reliability and validity as operationalizations of the fundamental criterion 'intersubjectivity'. During data collection only 'argumentative' reliability can be determined; during data analysis attention should also be given to 'technical' reliability. Validation of qualitative research has to take place in three different ways: 'communicative', 'empirical', and 'critical' validation.

Zelfrapportering als techniek bij de studie van onderwijsleerprocessen: een poging tot verheldering

E. DE CORTE, J. LOWYCK EN L. VERSCHAFFEL
Katholieke Universiteit te Leuven

Samenvatting

Door de opkomst van de cognitieve benadering van het menselijk gedrag, is er het laatste decennium intens gezocht naar aangepaste methoden en technieken voor het beschrijven van inwendige processen en structuren. Alhoewel er uiteenlopende soorten methoden zijn uitgewerkt, blijft de vraag bestaan naar de wetenschappelijke waarde ervan. In deze bijdrage wordt een aantal problemen aan de orde gesteld met betrekking tot de methode van verbale zelfrapportering. Daarbij wordt er beroep gedaan op ervaringen en inzichten uit eigen onderzoek. In dit artikel komen achtereenvolgens aan bod: 1. een korte schets van het zelfrapporteringsmodel van Ericsson en Simon en de daarbij horende vragen naar volledigheid en betrouwbaarheid van verbale gegevens; 2. een summiere beschrijving van het Leuvens onderzoek naar onderwijsleerprocessen waaraan de voorbeelden ontleend zijn; 3. de problematiek van de keuze van een geschikte verbaliseringstechniek; 4. de noodzaak om aanvullende technieken te gebruiken; 5. moeilijkheden die rijzen bij de reductie en 6. de integratie van het verzameld materiaal. In het besluit wordt gepleit voor meer nauwkeurigheid bij de rapportering van de gehanteerde onderzoeksmethoden en -technieken.

1 *Inleiding*

In de loop van de voorbije vijftien jaar is er in allerlei deelgebieden van het (onderwijs)psychologisch onderzoek meer en meer gebruik gemaakt van zelfrapporteringsgegevens. Dit is het gevolg van een belangrijke ontwikkeling die zich binnen de psychologie heeft voorgedaan: de cognitieve benadering van het menselijk psychisme is hoe langer hoe meer op de voorgrond gekomen ten nadele van de behavioristische aanpak. In deze cognitieve benadering wordt de mens opgevat als een informatieverwerker en staan derhalve de cognitieve structuren en de interne processen van informatieverwerking centraal in het onderzoek. Dit brengt mee dat men zich niet kan beperken tot het observeren en registreren van uitwendige gedragingen. Om toegang te krijgen tot de inwendige structuren en processen is het arsenaal gebruikelijke onderzoeksmethoden evenwel ontoereikend en dient men beroep te doen op andere technieken van gegevensverzameling, zoals hardop-denken, intro- en retrospectie.

Het toegenomen gebruik van zelfrapporteringstechnieken neemt echter niet weg dat de wetenschappelijke waarde ervan problemen blijft stellen. De validiteit, de betrouwbaarheid, de systematiek en de objectiviteit ervan worden frequent in twijfel getrokken. Als gevolg daarvan zouden ze volgens sommigen hoogstens bruikbaar zijn in de aanvankelijke exploratieve fasen van de onderzoekscyclus die kunnen leiden tot de vorming van hypothesen, maar zeker niet voor het toetsen ervan (Nisbett & Wilson, 1977).

In de onderhavige bijdrage worden enkele problemen behandeld die zich stellen bij de verzameling en de beoordeling van verbale zelfrapporteringsgegevens. Omwille van de beperkte ruimte waarover we hier beschikken gaan we exemplarisch tewerk. Daarbij doen we beroep op eigen ervaringen in het kader van onderzoek naar onderwijsleerprocessen, waarin met dit soort technieken is gewerkt. Daarnaast wordt gebruik gemaakt van het model van Ericsson en Simon (1980, 1984) voor het inschatten van de kwaliteit van verbale gegevens. In de volgende paragraaf wordt dit model kort toegelicht.

Pedagogische Studiën 1986 (63) 506-514

2 *De kwaliteit van zelfrapporteringsgegevens*

De klassieke bezwaren tegen het gebruik van technieken voor zelfrapportering (zie o.m. Nisbett & Wilson, 1977) kunnen tot een drietal belangrijke punten worden herleid: 1. zelfrapportering levert slechts partiële informatie op over actuele of voorbije cognitieve processen; 2. de betrouwbaarheid van de gegevens is problematisch omdat de verwoording niet steeds samenvalt met de reële processen: 3. de rapportering kan het spontane, natuurlijke verloop van de cognitieve processen verstoren.

Mede als reactie op deze bezwaren en kritieken tegen het gebruik van zelfrapportering, werd door de voorstanders ervan gaandeweg meer aandacht besteed aan hun methodologische fundering (Adair & Spinner, 1982; Breuker, 1982; Ericsson & Simon, 1980, 1984; Ginsburg, Kossan, Schwartz & Swanson, 1983). De belangrijkste bijdrage komt ongetwijfeld van Ericsson & Simon (1980, 1984). Steunend op de recente inzichten uit de theorie van de menselijke informatieverwerking enerzijds en op een analyse van de beschikbare theoretische en empirische gegevens over de verbale technieken anderzijds, hebben deze auteurs een model ontwikkeld van het proces van zelfrapportering bij subjecten die hardop denken, retrospectief reflecteren over hun denkprocessen of op een of andere wijze verbaal reageren op instructies van de proefleider. Het model beschrijft de processen en variabelen die tussenkomen wanneer een proefpersoon over de eigen cognitieve activiteiten rapporteert. Aan de hand van dit model kan aldus worden nagegaan of en in welke mate de zelfrapportering binnen een bepaalde onderzoekssituatie rijke, betrouwbare en valide informatie kan opleveren of heeft opgeleverd.

Enkele belangrijke gegevens en implicaties uit het model van Ericsson en Simon (1980, 1984) zijn als volgt samen te vatten. In verband met de volledigheid en de betrouwbaarheid van kwalitatieve gegevens blijkt dat enkel deze informatie accuraat gerapporteerd kan worden, waarvan de proefpersonen zich manifest is bewust geweest, doordat de betreffende gegevens zich in het werkgeheugen bevonden hebben. Bovendien is alleen de meest recente informatie uit het werkgeheugen direct toegankelijk en rapporteerbaar; dit is het gevolg van de beperkte capaciteit van dit geheugen. Een belangrijk onderscheid betreft verder de aard van de informatie die gerapporteerd moet worden; informatie die in een verbale vorm gecodeerd is, kan immers rechtstreeks en vrij vlot verwoord worden. Informatie daarentegen die niet verbaal gecodeerd is (bijvoorbeeld met betrekking tot visuele prikkels of manipuleerbare objecten), moet eerst getransformeerd worden om naderhand verbaal te worden gerapporteerd. Ten slotte blijkt dat zelfrapportering geen storende invloed heeft op de spontane cognitieve processen wanneer de betreffende gegevens in een verbale vorm in het werkgeheugen aanwezig zijn. Niet-verbaal materiaal, dat gemakkelijk in een verbale vorm hercodeerbaar is, zou hoogstens de snelheid waarmee de prestatie tot stand komt vertragen zonder evenwel de structuur of het verloop van dat proces te wijzigen.

Het voorafgaande toont dus aan dat op basis van het model van Ericsson en Simon (1980, 1984) principes kunnen geformuleerd worden voor het beoordelen van de waarde van verbale gegevens over cognitieve activiteiten en processen. Dergelijke principes kunnen worden toegepast om uit te maken of – in verband met een bepaalde probleemstelling – het zinvol is dit soort materiaal te verzamelen en op welke manier dit dan wel het best kan geschieden. Toch rijst een aantal problemen wanneer men het genoemde model wil toepassen in een concrete onderzoekssituatie. Het is veelal moeilijk om alle zelfrapporteringsgegevens over cognitieve processen te situeren in het model van Ericsson en Simon. Bovendien komen bepaalde relevante kenmerken van het subject dat de instructie tot zelfrapportering krijgt (taalvaardigheid, metacognitieve ontwikkeling, bekwaamheid tot rolnemingsgedrag...) er niet of nauwelijks in ter sprake.

3 *Leuvens onderzoek naar onderwijs- en leerprocessen*

Bij de hierna volgende reflectie op het gebruik van verbale rapporteringstechnieken steunen we, zoals gezegd, niet enkel op het model van Ericsson en Simon, maar eveneens op ervaringen met eigen onderzoek

waarin veelvuldig gebruik is gemaakt van dit soort technieken. Dit was onder andere het geval voor onderzoek op het gebied van de *onderwijsprocessen* waarin vooral aandacht is besteed aan de verheldering van de cognitieve processen bij (aanstaande) leerkrachten tijdens het voorbereiden, uitvoeren en evalueren van lessen. Uitgaande van een aanvankelijk erg brede procesanalyse (Lowyck, 1978) is naderhand meer specifiek onderzoek verricht, met name naar de subjectieve probleemervaringen bij aanstaande onderwijsgevenden, de omgevingsfactoren die het denkproces tijdens de lesvoorbereiding van leerkrachten bepalen en de reflectie van onderwijsgevenden na de les (zie Lowyck, 1986). Bovendien is ook het leren onderwijzen procesmatig geanalyseerd (Broeckmans, 1984, 1986). In deze studies werd frequent gebruik gemaakt van technieken voor zelfrapportering, zoals: geschreven voorbereidingen, dag- en logboeken, concrete en brede retrospectie. Deze technieken werden gecompleteerd met meer externe informatiebronnen, met name observaties, lesprotocollen, video-registraties, externe analyses, enz.

In verband met de *leerprocessen* loopt er een onderzoeksproject dat wil bijdragen tot een beter inzicht in de ontwikkeling van de oplossingsvaardigheden van kinderen bij diverse types van rekenopgaven, inzonderheid bij enkelvoudige vraagstukjes over optellen en aftrekken (De Corte & Verschaffel, ter perse; Verschaffel, 1984). Tot nog toe is daartoe vooral gebruik gemaakt van de techniek van het individueel interview waarin de kinderen een beperkt aantal vraagstukjes of redactie-opgaven aangeboden kregen. Om zoveel mogelijk informatie te verkrijgen over de denkprocessen van de leerlingen werd bij elk vraagstukje, dat door de interviewer werd voorgelezen, niet enkel gevraagd om het op te lossen; telkens werd daarnaast een reeks bijkomende opdrachten gegeven zoals de opgave navertellen, de gevolgde oplossingsweg toelichten en verantwoorden, de opgavesituatie naspelen met concreet materiaal (poppen en blokken). Van deze individuele interviews werden video-opnamen gemaakt. Voor een gedetailleerde bespreking van de opzet en de belangrijkste resultaten van deze studie verwijzen we naar de reeds vermelde publikaties.

Beide hiervoor genoemde projecten hebben een aantal interessante gegevens en vragen opgeleverd in verband met het gebruik van zelfrapportering in het speurwerk naar cognitieve processen. Bedoelde gegevens hebben betrekking op de volgende punten: 1. aspecten van de keuze van de verbaliseringstechniek, 2. de toepassing van aanvullende technieken, 3. de reductie van het materiaal en 4. de integratie van diverse soorten gegevens.

4 *De keuze van de verbaliseringstechniek*

Wie besluit tot het gebruik van verbale zelfrapporteringsgegevens, beschikt over een gamma van mogelijke technieken. Elk daarvan bezit specifieke eigenschappen die bepalend zijn voor de hoeveelheid, de aard en de kwaliteit van de informatie die ermee verkregen worden. Bij de keuze van de meest geschikte techniek, dient men rekening te houden zowel met het beoogde onderzoeksdoel als met de implicaties uit de recente methodologische literatuur, inzonderheid het eerder genoemd werk van Ericsson en Simon (1980, 1984). Voor een systematisch overzicht van mogelijke zelfrapporteringstechnieken verwijzen we trouwens naar deze auteurs en naar de bijdrage van Ginsburg e.a. (1983). We beperken ons hier tot de bespreking van twee belangrijke aspecten, met name het moment van de rapportering en de specificiteit van de richtlijnen die aan het subject gegeven worden.

Wat het moment van de zelfrapportering betreft kan een onderscheid worden gemaakt tussen peri-actieve en post-actieve technieken (zie ook Huber & Mandl, 1982). Peri-actieve rapportering vindt plaats tijdens of onmiddellijk na het gedrag, vóór de gevraagde informatie uit het werkgeheugen verdwenen is (bijvoorbeeld hardop denken). Post-actieve rapportering gebeurt nadat het bestudeerde gedrag voorbij is: derhalve dient hiervoor beroep te worden gedaan op het lange termijn geheugen (bijvoorbeeld retrospectie). Beide vormen bieden een kans op valide en betrouwbare gegevens maar houden tevens specifieke voor- en nadelen in. Zo kan men voor de analyse van lesvoorbereidingen door leerkrachten een beroep doen op hardop denken (Yinger, 1977). Een nadeel daarvan is evenwel, dat leerkrachten buiten de geregistreer-

de hardop-denk sessies met hun voorbereiding bezig blijven, zodat het uitsluitend steunen op gegevens van hardop denken, risico's van onvolledigheid inhoudt. Daarom wordt dikwijls geopteerd voor een of andere vorm van retrospectie.

Een ander belangrijk aspect betreft de specificiteit van de richtlijnen die aan de proefpersonen gegeven worden. Zo kan men het subject erg vrij laten bij het bepalen van de inhoud van de rapportering ('vertel alles wat in je hoofd opkomt tijdens het uitvoeren van deze taak'). Men kan echter ook sterk gerichte vragen stellen. De keuze zal hier bepaald worden door de breedte of de focus van de informatie die men wenst te verkrijgen: 1. gedragsnabije cognities (oppervlakteprocessen) versus gedragsverre cognities (diepteStructuren); 2. de beoogde inhoud van de zelfrapportering, zoals o.a. bedoelingen, beslissingen, percepties, anticipaties, naïeve theorieën, waarden en normen; 3. de contextgebondenheid van de processen (deze kunnen immers in een erg specifieke dan wel in een alledaagse situatie voorkomen); 4. het gedragsgeheel waarnaar wordt gevraagd (bijvoorbeeld: onderdeel van een les, gehele les, dag, week, jaar...).

5 *Het toepassen van aanvullende technieken*

Het gebruik van andere technieken naast de zelfrapportering heeft twee bedoelingen: 1. het verzamelen van andersoortige gegevens over de bestudeerde processen om aldus een meer volledig beeld ervan te verkrijgen en 2. de mogelijkheid scheppen tot verificatie van de zelfrapporteringsgegevens, mede met het oog op het beoordelen van hun validiteit en betrouwbaarheid. Voorbeelden van aanvullende technieken zijn: gedragsobservatie, registratie van oogbewegingen en externe analyse van protocollen. We illustreren deze aanvullende technieken achtereenvolgens aan de hand van genoemd onderzoek over het oplossen van rekenvraagstukjes en over leerkrachtgedrag.

Materialiseren van een rekenvraagstukje

Een van de bedoelingen van de individuele interviews bij de redactie-opgaven was informatie in te winnen over de interne probleemrepresentatie die door de leerling in het begin van het oplossingsproces opgebouwd werd. Daartoe werd de leerling onmiddellijk na het horen van het vraagstukje de opdracht gegeven om het na te vertellen of te parafraseren. Op grond van het model van Ericsson en Simon kan men verwachten dat via deze techniek adequate informatie verkregen wordt over deze probleemrepresentatie. Immers, bij het navertellen gaat het om het rapporteren van verbale gegevens die ook in verbale vorm gecodeerd zijn in het werkgeheugen en waarvan men mag aannemen dat ze daarin nog aanwezig zijn op het moment dat de rapportering gevraagd wordt.

Dit navertellen is inderdaad erg nuttig gebleken om de probleemrepresentatie van jonge kinderen te achterhalen. Zo brachten de navertellingen van sommige goede oplossers aan het licht dat hun correct antwoord op een vraagstukje wellicht niet op basis van inzicht, doch veeleer toevallig tot stand gekomen was. Daarnaast kwamen we langs deze weg ook verkeerde probleemrepresentaties op het spoor die aan foutieve antwoorden ten grondslag liggen (De Corte & Verschaffel, 1986c).

Maar anderzijds is gebleken dat het navertellen alleen geen uitsluitsel kan geven over de mate waarin en de wijze waarop een leerling een vraagstukje begrepen heeft. Zo kunnen bijvoorbeeld ontoereikende verbale capaciteiten, moeilijkheden bij het oproepen van de informatie uit het geheugen of de gebrekkige bekwaamheid tot rolnemingsgedrag bij de leerling ervoor zorgen dat hij niet tot een concrete navertelling of parafrasering komt, hoewel hij toch over een goede probleemrepresentatie beschikt(e). Daarom werd in de individuele interviews nog een tweede, non-verbale techniek ingelast die aanvullende gegevens opleverde over dit zelfde aspect van het oplossingsproces, nl. het laten naspelen van de opgavesituatie met poppen en blokken. De confrontatie van beide soorten gegevens biedt mogelijkheden om de validiteit van de navertelprotocollen systematisch na te gaan (De Corte, 1984; Verschaffel, 1984). Op deze problematiek komen we terug in paragraaf 7.

Het registreren van oogbewegingen

Een ander probleem van navertellingen is dat zij weliswaar bruikbare informatie kunnen

opleveren over de inhoud en de organisatie van de probleemrepresentatie die een leerling van een redactie-opgave opgebouwd heeft, doch weinig of geen inzicht verschaffen in de processen en variabelen die daar bij de betreffende leerling toe hebben geleid. Om op dit aspect wat meer zicht te krijgen werd recent een nieuwe onderzoekstechniek ingeschakeld, m .n. het registreren van oogbewegingen van kinderen tijden het oplossen van rekenvraagstukjes. Dit geschiedt aan de hand van Duitse apparatuur, m.n. Debic 80 (De Graef, Van Rensbergen & d'Ydewalle, 1985). Vanuit een stoel kijkt de leerling naar een opgave die middels een dia op een scherm geprojecteerd wordt; Debic 80 bepaalt om de twintig milliseconden naar welk punt van het scherm gekeken wordt. Voor een gedetailleerde beschrijving van de opzet en van de resultaten van een dergelijke oogbewegingsstudie verwijzen we naar een andere bijdrage (De Corte & Verschaffel, 1986a). Er komt uit naar voren dat deze techniek van oogbewegingsregistratie inderdaad rijk en betrouwbaar materiaal kan opleveren betreffende informatieverwerkingsprocessen van leerlingen tijdens het lezen en interpreteren van rekenopgaven. Immers, de oogbewegingsgegevens geven antwoord op vragen als: Heeft de leerling het vraagstukje helemaal gelezen? Aan welke onderdelen werd de meeste aandacht besteed? Wat gebeurde er na de eerste lezing van de opgave? Op basis van het model van Ericsson en Simon (1980, 1984) kan voorspeld worden dat met verbale zelfrapporteringstechnieken, zoals hardop denken en retrospectie hierover weinig of geen (betrouwbare) informatie kan verkregen worden. Immers, volgens dit model zijn zelfrapporteringen niet erg bruikbaar wanneer ze betrekking hebben op uiterst fijnkorrelige en bovendien weinig bewust verlopende cognitieve activiteiten en processen die tussenkomen bij het lezen en begrijpen van een stuk tekst.

Externe analyse van protocollen

Zowel de gegevens van de zelfrapportering als van externe bronnen (video, observaties,...), worden meestal in schriftelijke protocollen omgezet. Dit stelt de onderzoeker onder andere in staat om de beide soorten gegevens met elkaar te confronteren en aldus uitspraken te doen over de kwaliteit van het zelfrapporteringsmateriaal. Dit biedt het voordeel dat niet enkel op het theoretisch model van Ericsson en Simon (1980, 1984) gesteund wordt voor het beoordelen van de betrouwbaarheid, de validiteit en de rijkdom van de gegevens, maar dat er daartoe ook empirisch materiaal uit het onderzoek zelf voorhanden is. Op die wijze kunnen zowel specifieke tekorten als de eventuele meerwaarde van de zelfrapporteringsgegevens ten opzichte van het onderzoeksdoel achterhaald worden.

Het belang van de externe analyse kan aan de hand van volgend voorbeeld aangetoond worden. In het cognitief onderzoek van het lesgeven, is het gebruikelijk om na te gaan of en in welke mate de voorbereiding van lessen ook de uitvoering ervan bepaalt. Om de overeenkomsten en de verschillen tussen beide fasen van onderwijzen na te gaan, kan op verschillende technieken beroep worden gedaan. Als zelfrapporteringstechniek wordt dikwijls de retrospectie gebruikt. Hiermee worden gegevens verzameld over cognitieve structuren en processen die zich tijdens de voorbereiding en de uitvoering voordeden. Een nadeel is evenwel, dat de leerkracht in dit geval retrospecteert na zowel de voorbereiding als de uitvoering. Om nu te controleren of de gerapporteerde gegevens in overeenstemming zijn met de meer objectieve gegevens van de geschreven voorbereiding (voor het lesgeven) en van de uitvoering (videoregistratie), kan de onderzoeker een externe analyse doorvoeren. Dit betekent concreet dat hij de uitspraken uit de zelfrapportering confronteert met de informatie uit de externe bronnen. Hieruit blijkt onder meer dat leerkrachten frequent het moment van een genomen beslissing verkeerd situeren. Tijdens de retrospectie meende een leerkracht bijvoorbeeld dat hij tijdens het lesgeven zelf op het idee was gekomen om het woord 'index' te verklaren, terwijl uit de externe analyse van de voorbereidingsprotocollen duidelijk bleek dat hij dit reeds had voorzien in de planning. Retrospectie blijkt derhalve niet erg geschikt om het preciese tijdstip van cognitieve processen te achterhalen: hier heeft externe informatie een duidelijke meerwaarde.

Uit de bovenstaande voorbeelden blijkt dat het naast elkaar gebruiken van een diversiteit

van onderzoekstechnieken bij de studie van een probleemstelling, constructief en zelfs noodzakelijk is in onderwijsleerpsychologisch onderzoek. Deze breedspectrumvisie inzake onderzoeksmethoden (De Corte, 1979) kan bestaan in het gezamenlijk toepassen van meerdere technieken in een enkel onderzoek, maar ook in het gebruik van verschillende methoden in aparte deelstudies uit een project, of zelfs in het toepassen van diverse onderzoekstechnieken in verschillende centra die onafhankelijk van elkaar werken doch regelmatig hun gegevens en bevindingen uitwisselen en met elkaar confronteren.

6 *Reductie van het materiaal*

In het verleden was men bij het gebruik van verbale rapporteringstechnieken aangewezen op registratie met behulp van potlood en papier. Tegenwoordig worden hiervoor meestal technische hulpmiddelen ingeschakeld, zoals audio- en video-apparatuur. Toch is het in dit geval raadzaam de verzamelde audio- of video-gegevens tevens om te zetten in uitgetikte protocollen vooraleer ze verder te analyseren. Bij het opstellen van dergelijke protocollen kan men verscheidene kanten uit. Enerzijds kan een zo getrouw mogelijke schriftelijke neerslag van de uitingen van de subjecten nagestreefd worden. Meestal gaat dit echter ten koste van hun leesbaarheid. Daarom opteren sommigen voor 'bewerkte' protocollen, waarin men de leesbaarheid tracht te verhogen door het weglaten van herhalingen, haperingen, grammaticale fouten, enz. en/of door het toevoegen van elementen die weliswaar niet als zodanig op de band terug te vinden zijn, maar a.h.w. noodzakelijkerwijs voortvloeien uit de rest van het protocol. Hoewel het moeilijk is hieromtrent een algemene regel voor te stellen, leert de ervaring dat men er goed aan doet om in de beginfase van de analyse het materiaal zo dicht mogelijk aan te laten sluiten bij de ruwe gegevens. Bij de verwerking van het materiaal uit het vraagstukkenonderzoek stelden we bijvoorbeeld geregeld vast, dat op het eerste gezicht onbelangrijke details in de navertelprotocollen van leerlingen (zoals 'Piet en An heeft – inplaats van 'hebben' – samen 9 appels', of 'Piet heeft 6 appels... pauze... meer dan An') achteraf van grote waarde bleken voor de reconstructie van hun verkeerde representatie van de probleemsituatie (Verschaffel, 1984).

Vervolgens staat de onderzoeker voor de taak de veelheid van gegevens te reduceren tot meer overzichtelijke en beter hanteerbare informatie. Daartoe dienen de uitspraken uit de verbale rapporten een reeks bewerkingen te ondergaan. Vaak komt dit neer op het ordenen van het materiaal in een aantal categorieën. Zo werden in het vraagstukkenonderzoek de werkwijzen van de leerlingen om de onbekende hoeveelheid te vinden gereduceerd door ze te ordenen in een classificatieschema bestaande uit 15 verschillende oplossingsstrategieën (Verschaffel, 1984).

De beschikbaarheid van een dergelijk classificatieschema hangt af van het stadium waarin het onderzoeksobject zich bevindt. Een exploratieve studie over een bepaald onderwerp kan juist tot doel hebben een classificatieschema te ontwikkelen, dat dan in verder speurwerk kan gebruikt worden. Zo werd in het kader van de procesanalyse van het voorbereidingsgedrag van leerkrachten, het ruw materiaal uiteindelijk gereduceerd tot vier grote stappen, die dan verder in deelstappen werden opgesplitst (Lowyck, 1982). Veelal komt zo'n classificatieschema tot stand via een cyclische, recurrente analyse binnen dezelfde studie, d.w.z. via het meermaals na elkaar verbeteren van het schema met betrekking tot hetzelfde 'ruwe' materiaal. In het onderzoek van Verschaffel (1984) bijvoorbeeld werd het oorspronkelijke classificatieschema voor oplossingsstrategieën uitgebreid van 15 tot meer dan 25. Een dergelijke recurrentie analyse houdt echter het gevaar in, dat men de verzamelde ruwe gegevens uiteindelijk in meer verfijnde categorieën onderbrengt dan op basis van de gehanteerde onderzoeksopzet en de gebruikte technieken voor gegevensverzameling verantwoord is.

Verder is er het probleem van de betrouwbaarheid van het klasseren van verbale rapporteringen, wat te maken heeft met de verschillen in kwaliteit tussen de te coderen gegevens. Zoals gezegd, leveren sommige subjecten verrassend uitgebreide en gedetailleerde verslagen af; anderen daarentegen zijn minder spraakzaam, spreken onduidelijk of onderbreken en corrigeren zichzelf voortdurend, enz. Maar daarnaast is het meestal erg

moeilijk om de categorieën uit het classificatieschema en de regels voor het categoriseren exact en ondubbelzinnig te definiëren. Derhalve wordt het ideaal van objectieve scoring zelden bereikt. Om deze redenen is het raadzaam om de protocollen – of tenminste een steekproef eruit – te laten scoren door meerdere, liefst onafhankelijke en 'blinde' beoordelaars. De ervaring leert dat een goede interscorerbetrouwbaarheid kan verkregen worden, mits er een goede handleiding beschikbaar is en de beoordeelaars voldoende getraind worden.

7 *De integratie van de gegevens*

Het pleidooi voor het gebruik van diverse technieken binnen eenzelfde onderzoek, brengt onvermijdelijk een aantal problemen mee die te maken hebben met de integratie van verschillende soorten gegevens die aldus verkregen worden.

In de eerste plaats doet zich de moeilijkheid voor om gegevens van uiteenlopende aard (andere eenheid van analyse, verschillend moment van rapportering, zelfrapporterings- versus observatiegegevens,...) op een bruikbare wijze bijeen te brengen. Meestal tracht de onderzoeker een of ander ordeningscriterium op het spoor te komen, dat een voldoende onderlinge afstemming van de diverse gegevens mogelijk maakt. Dit kan onder meer door de gegevens op eenzelfde niveau van abstractie te brengen of ze chronologisch te herschikken.

Vervolgens vindt er bijna steeds een selectie uit de voorradige gegevens plaats, mede in functie van de uitgangsvragen en de achterliggende hypothesen, modellen of theorieën. Vandaar dat er in vele gevallen een soort restinformatie overblijft, die eventueel in verder onderzoek geanalyseerd wordt.

Ook kunnen er zich tegenstellingen in het verzamelde materiaal manifesteren, die de onderzoeker tot een keuze dwingen. Het is dan veelal bijzonder moeilijk om aan een bepaalde soort informatie de voorkeur te geven wanneer men niet over duidelijke criteria of onderbouwde argumenten beschikt.

Een voorbeeld van tegenstrijdige gegevens ontlenen we aan het vraagstukkenonderzoek, waarin bij de scoring van de oplossingsstrategieën gebruik gemaakt werd zowel van de uitleg van de leerling als van observatiegegevens. Soms waren beide soorten gegevens niet in overeenstemming; bijvoorbeeld de leerling beweerde de som 'uit het hoofd' gevonden te hebben, terwijl op de videoband duidelijk te zien is dat op de vingers werd geteld. In zo'n geval werd de voorkeur gegeven aan de gedragsobservatie. Eenzelfde keuze ten voordele van het materiaal uit 'objectieve' bron, is reeds aan de orde geweest in de vorige paragraaf over externe analysetechnieken.

In andere gevallen kan men meer gewicht aan de zelfrapportering toekennen. Wanneer bij de studie van het onderwijsgedrag een bepaald gedrag van de leerkracht door de onderzoeker in de categorie 'aanduiden van een leerling' wordt ondergebracht, doch de leerkracht geeft tijdens de retrospectie te kennen dat zij met deze maatregel vooral het aanmoedigen van deze zwakke leerling op het oog had, dient deze uitspraak de voorkeur te genieten. Immers, de juiste bedoeling van een specifiek gedrag kan beter door de onderwijsgevende dan door de onderzoeker verhelderd worden. Het aanduiden van een leerling, door de observator als een management-gedrag geïnterpreteerd, dient bij nader toezien als behorend tot een meer affectieve categorie geduid te worden.

Ten slotte doen zich situaties voor, waarin het onmogelijk is om een duidelijke keuze te maken tussen tegengestelde gegevens. In dit geval vormt de discrepantie het uitgangspunt voor verder onderzoek.

8 *Besluit*

In deze bijdrage is getracht om de bruikbaarheid van zelfrapportering voor het verkrijgen van gegevens over onderwijsleerprocessen exemplarisch aan te tonen. De gegeven beschrijving kadert in de genoemde breedspectrum-visie inzake toepassing van onderzoekstechnieken. Binnen deze context is ook ingegaan op een aantal problemen dat aan het gebruik van verbale gegevens verbonden is.

Het was uiteraard binnen dit kort bestek niet mogelijk om alle aspecten van de problematiek aan te snijden en op alle mogelijkheden tot verhoging van de waarde van zelfrapporteringstechnieken in te gaan. Terugblik-

kend kan worden gesteld dat er de laatste tijd heel wat werk is verricht om de methodologische verfijning van het verzamelen van verbale gegevens te realiseren. Er is evenwel nog verder onderzoek nodig, zowel in verband met de bruikbaarheid en de aanvulling van het model van Ericsson & Simon (1980, 1984) als referentiekader voor het verzamelen en beoordelen van zelfrapporteringsgegevens, als met betrekking tot de meest geschikte vormen van combinatie en integratie van onderzoekstechnieken en -gegevens in het kader van de breedspectrum-visie. Daarenboven zouden de onderzoekers meer aandacht moeten besteden aan de nauwkeurige rapportering van de concrete wijze waarop gegevens verzameld, verwerkt en geïntegreerd werden. Al te dikwijls worden daarover slechts enkele summiere aanduidingen gegeven en er wordt uiterst zelden verslag gedaan van minder geslaagde pogingen die in het onderzoek zijn ondernomen. Dit brengt vooral mee dat onderzoekers zelden in staat worden gesteld om uit de ervaringen van anderen te leren of om de verrichte studie adequaat te repliceren. Het gladstrijken of weglaten van de moeilijkheden komt de vooruitgang van de methodologische kennis en vaardigheid allerminst ten goede. Deze problematiek stelt zich weliswaar voor het onderwijspsychologisch onderzoek in het algemeen, maar is ons inziens van bijzonder pregnante betekenis in verband met het verzamelen en verwerken van zelfrapporteringsgegevens.

Literatuur

Adair, J.G. & B. Spinner, Subjects access to cognitive processes: Demand characteristics and verbal reports. *Journal for Theory of Social Behaviour*, 1981, *11*, 31-52.

Broeckmans, J., An attempt to study the process of learning to teach from an integrative viewpoint. In: R. Halkes & J.K. Olson (Eds.), *Teacher thinking: a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984.

Broeckmans, J., Voorbereidingsgedrag van aanstaande leerkrachten. In: E. De Corte (Ed.), *Onderwijsleerprocessen: bevindingen van Leuvens onderwijspsychologisch onderzoek*. (Leuvense pedagogische bijdragen). Leuven: Acco, 1986.

Breuker, J., Hardop denken: Methodologie voor het analyseren van hardop denk protocollen. In L. van der Kamp & M. van der Kamp (Eds.), *Methodologie van onderwijsresearch*. (Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1982). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

Corte, E. De, Objecten, doelen en methodologie van de onderwijspsychologie. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1979, *4*, 209-218.

Corte, E. De, Kwalitatieve gegevens in onderwijsonderzoek. In: L.F.W. de Klerk & A.M.P. Knoers (Eds.) *Onderwijs-psychologisch onderzoek* (Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1984). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, 6-26.

Corte, E. De & L. Verschaffel, *Eye-movement data as access to solution processes of elementary addition and subtraction problems*. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA, San Francisco (typoscript), 1986a.

Corte, E. De & L. Verschaffel. Navertellen van een redactie-opgave als toegang tot de probleempresentatie. *Tijdschrift voor Onderwijs, Opvoeding en Vorming*, 1986b, *2*, 88-104.

Corte, E. De & L. Verschaffel, Empirische toetsing van computermodellen over denkprocessen van jonge kinderen bij aanvankelijke redactieopgaven. In: E. De Corte (Ed.), *Onderwijsleerprocessen. Bevindingen van Leuvens onderwijspsychologisch onderzoek*. Leuven: Acco, 1986c, 11-48.

Corte E, De & L. Verschaffel, Children's problem solving capacities and processes with respect to elementary arithmetic word problems. In: E. De Corte, H. Lodewijks, F. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and Instruction. A publication of the European Association for Research on Learning and Instruction*. Oxford/Leuven: Pergamon Press/Leuven University Press (ter perse).

Ericsson, K.A. & H.A. Simon, Verbal reports as data. *Psychological Review*, 1980, *87*, 215-251.

Ericsson, K.A. & H.A. Simon, *Protocol analysis. Verbal report as data*. Cambridge, MA: The MIT Press, 1984.

Fischer, P.M., Inhaltsanalytische Auswertung von Verbaldaten. In: G.L. Huber & M. Mandl (Eds.) *Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz, 1982, 11-42

Ginsburg, H., N.E. Kossan, R. Schwartz & D. Swanson, Protocol methods in research on mathematical thinking. In: H. Ginsburg (Ed.). *The development of mathematical thinking*. New York: Academic Press, 1983.

Graaf, P. de, J. van Rensbergen & G. d'Ydewalle, *User's manual for the Leuven eye-movement registration system* (Internal report). Leuven: Laboratory for Experimental Psychology, University of Leuven, 1985.

Groot, A.D. de, *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in gedragswetenschappen*. 's Gravenhagen: Mouton & Co, 1975.

Huber, G.L. & H. Mandl, Verbalisationsmethoden zur Erfassung von Kognitionen im Handlungszusammenhang. In: G.L. Huber & H. Mandl (Eds.), *Verbale Daten. Eine Einfuhrung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung*. Weinheim: Beltz, 1982, 11-42.

Lowyck, J., *Procesanalyse van het onderwijsgedrag. Studie van de cognitieve variabelen in het voorbereidings- en uitvoeringsgedrag van ervaren leerkrachten: literatuurstudie en descriptief-empirisch onderzoek*. (Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift). Leuven: K.U. Leuven, 1978.

Lowyck, J. De ecologische validiteit in het onderzoek van onderwijzen. In: *Handelingen van het XXXIIe Vlaams Filologencongres: basisvragen in de humane wetenschappen*. Leuven, 17-19 april 1979, 316-329.

Lowyck, J., Het plannen van onderwijzen: een handelingstheoretische benadering. In: R. Halkes & W.J. Nijhof (Eds.), *Planning van onderwijzen* (Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1982). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982, 49-63.

Lowyck, J., Descriptief-empirisch onderzoek naar het handelen van de leerkracht: Leuvense bijdragen. In: E. De Corte (Ed.). *Onderwijsleerprocessen: bevindingen van Leuvens onderwijspsychologisch onderzoek*. (Leuvens pedagogische bijdragen). Leuven: Acco, 1986, 167-205.

Lowyck, J. & J. Broeckmans, Technieken voor zelfrapportering in het onderzoek van onderwijzen. In: R. Halkes & R.G.M. Wolbert (Eds.), *Docent en methode* (Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1985). Lisse: Swets & Zeitlinger, 1985.

Nisbett, R.E. & T.D. Wilson, Telling more than we know: verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 1977, *84*, 231-259.

Nuthall, G. & J. Church, Experimental studies of teaching behavior. In: J. Wolfson (Ed.). *Personality and learning. Vol II.* London: Hodder and Stoughton, 1976, 294-311.

Verschaffel, L., *Representatie- en oplossingsprocessen van eersteklassers bij aanvankelijke redactie-opgaven over optellen en aftrekken. Een theoretische en methodologische bijdrage op basis van een longitudinale, kwalitatief psychologische studie*. (Niet gepubliceerd doctoraatsproefschrift). Leuven: Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 1984.

Yinger, R.J. *A study of teacher planning: Description and theory development using ethographic and information processing methods*. (Unpublished doctoral dissertation). Michigan: Michigan State University, 1977.

Curricula vitae

E. De Corte (1941), doctor in de pedagogische wetenschappen (1970), gewoon hoogleraar aan de K.U. Leuven in het Departement Pedagogische Wetenschappen, Afdeling Didactiek met als voornaamste onderwijsopdrachten pedagogische psychologie (bij pedagogiek- en psychologiestudenten) en didactiek (in de lerarenopleiding).

J. Lowyck (1941), doctor in de pedagogische wetenschappen (1978), academisch docent aan het Departement Pedagogische Wetenschappen, Afdeling Didactiek. Onderzoek en onderwijs in het domein van onderwijsprocessen, lerarenopleiding en onderwijstechnologie.

L. Verschaffel (1957) behaalde in 1979 het diploma van licentiaat in de pedagogische wetenschappen aan de K.U. Leuven; promoveerde in 1984 op 'Representatie- en oplossingsprocessen van eersteklassers bij aanvankelijke redactie-opgaven over optellen en aftrekken'; is aangesteld-navorser bij het Belgisch Nationaal Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek.

Adres: Departement Pedagogische Wetenschappen, Katholieke Universiteit te Leuven, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven.

Manuscript aanvaard 5-9-'86.

Summary

Corte, E. De, J. Lowyck & L. Verschaffel. 'Self-reports as techniques in research on teaching and learning: a contribution to some clarification.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 506-514.

Since in recent years psychology has focused on the inner processes and structures of human behavior, adequate methods have been investigated. Though several methods and techniques were elaborated, there nevertheless remain some problems concerning their scientific value and relevance. In this article, some problems are highlighted mostly in view of the collection and evaluation of verbal self-report techniques. Experiences and insights from research on learning and teaching at the Leuven University are used as more concrete illustrations. The article contains the following topics: 1. a brief description of both the model of Ericsson & Simon and the resulting questions on the completeness and reliability of the material, 2. a presentation of research projects at the Leuven University in order to understand more fully the illustrative material, 3. the problem of choosing an adequate verbal self-report technique, 4. the necessity to make use of complementary techniques, 5. some difficulties with the reduction and 6. the integration of the collected materials. In conclusion, a plea is made for a more appropriately elaborated reporting of the methods and techniques used.

Orale cultuur en wetenschapsbeoefening

M. DU BOIS-REYMOND
Sectie Jongerenstudies en Jeugdbeleid
Vakgroep Andragologie, Rijskuniversiteit te Leiden

Samenvatting

Mondelinge geschiedschrijving of oral history mag zich de laatste jaren in een toenemende belangstelling verheugen bij sociale wetenschappers. De bedoeling van het artikel is deze stroming en onderzoeksmethode te plaatsen binnen de discussie over kwalitatief onderzoek; een discussie die recentelijk weer offensiever gevoerd wordt. Gepleit wordt daarnaast voor gebruik van de oral history in (historisch-)pedagogisch en sociologisch onderzoek.

1 *Inleiding*

De laatste jaren is een opvallende ontwikkeling gaande in de geschiedwetenschap en de sociale wetenschappen. Zij heeft geleid tot een herleving van onderzoekstradities die in de antropologie al lang beoefend werden en die ook in de sociologie en psychologie niet onbekend zijn: het creëren van systematische kennis middels gesprekken. Bij het bestuderen van samenlevingsvormen die niet gebaseerd zijn op schriftelijke culturen, ligt het voeren van gesprekken met respondenten voor de hand. In combinatie met participerende observatie was het veldinterview voor antropologen lange tijd het voornaamste onderzoeksinstrument. Maar ook de ontwikkeling van sociologie, psychologie en pedagogiek tot wat zij vandaag zijn, is niet denkbaar zonder de kennis die uit mondelinge contacten tussen onderzoekers en onderzochten is voortgekomen. In dit opzicht is de geschiedwetenschap nog het meest een nieuwkomer. Pas de laatste jaren speelt ook daar het interview met getuigen van een voorbije tijd een meer dan marginale rol.

In dit artikel wil ik ingaan op een stroming en onderzoekmethode waar het gesprek als kennisbron centraal staat: een stroming ook die de scheidslijnen tussen de genoemde disciplines doorbreekt. Zij raakte bekend onder de naam 'oral history'[1]. Terwijl de oral history zich in andere Europese landen en in Amerika in een groeiende belangstelling mag verheugen en er op vele terreinen onderzoek wordt verricht, is dit in Nederland minder het geval (Du Bois-Reymond en Wagemaker, 1983). Overigens is het opvallend dat in de meeste oral history projecten pedagogische en op het onderwijs gerichte vragen relatief verwaarloosd worden[2]. Ik hoop dat dit artikel ertoe bijdraagt deze lacunes te onderkennen en te verminderen.

Ik zal eerst een korte schets geven van het ontstaan en de beweegredenen van de oral history (par. 2); vervolgens zal ik de oral history plaatsen tegen de achtergrond van de bredere discussie omtrent kwalitatieve onderzoeksmethoden (par. 3); daarna zal ik de kennistheoretische premissen en methodische problemen van de oral history belichten (par. 4 en 5). Dit punt zal ik ter afsluiting toelichten met enkele voorbeelden die betrekking hebben op historisch-pedagogische vraagstellingen (par. 6).

Al aan het begin wil ik erop wijzen dat mijn visie en interpretatie die van een socioloog zijn. Historici, antropologen of psychologen zullen er op sommige punten anders over denken en schrijven – en mannen voor een deel weer anders dan vrouwen.

2 *Ontstaan en beweegredenen van de oral history*

Niet voor niets was er in de inleiding sprake van oral history als onderzoeksmethode én als recente stroming die haar wortels in meerdere wetenschapsdisciplines en tradities heeft. Met de term oral history in globale zin wordt inderdaad op beide niveaus gemikt.

Tot bloei gekomen in de jaren zeventig in Amerika en Engeland, waaide de oral history al snel over naar andere West- en Oosteuropese landen. Vandaag kent de oral history een wijd vertakt net van onderzoeks-,

ontmoetings- en publikatie-activiteiten zowel binnen de verschillende landen als internationaal[3]. Om de twee à drie jaar wordt een internationaal congres georganiseerd met de bedoeling ervaringen uit te wissen, resultaten te verspreiden en nieuwe projecten te initiëren. Het interdisciplinaire karakter van de oral history en de terreinen van methodische aandacht blijken al uit de onderwerpen die op deze congressen behandeld worden. Zo stonden bijvoorbeeld in 1982 de volgende tien secties op het programma: het archiveren van mondelinge bronnen (geluidsbanden, transcripten); het functioneren van het individuele en collectieve geheugen; autobiografie en vertelde levengeschiedenis; orale tradities; projecten die zich richten op de jaren '30-'50 en andere die sociaal-economische veranderingen in bepaalde regio's bestuderen en de invloed van deze veranderingen op het leven van de bewoners; projecten omtrent (het verdwijnen van) oude ambachten; oral history en joodse geschiedenis (dat is dus ook: geschiedenis van het fascisme), vrouwengeschiedenis en onderwijsgeschiedenis.

Er is een reeks oorzaken te noemen, die aan de stormachtige ontwikkeling van de oral history ten grondslag ligt (zie: Thompson, 1978; Niethammer, 1980; Bertaux, 1981). Ik ga er maar op enkele in, zonder de pretentie uitputtend te zijn.

Binnen de geschiedwetenschap ontstond na de Tweede Wereldoorlog groeiende aandacht voor sociale geschiedenis en de geschiedenis van de arbeidersbeweging. Dat was een duidelijke accentverschuiving van de 'grote' geschiedenis naar die van 'de kleine man' en zijn organisaties. Mede door de internationale studentenbeweging kwam een nieuwe marxisme-receptie van de grond, die zich eveneens concentreerde op de produktie- en reproduktievoorwaarden van de ondergepriviligeerde maatschappelijke groepen. Daarmee gepaard ging een aanval op het positivistische paradigma in de sociale wetenschappen dat door de nieuwe generatie intellectuelen kennis-theoretisch en methodisch ter discussie werd gesteld. Alternatieve kennisstrategieën en interesses, alledaagse geschiedenis en de eigen biografie kwamen als aandachtsvelden naar voren. Biografisch onderzoek was vooral de spin-off van de tweede golf van de vrouwenbeweging die niet slechts nieuwe communicatievormen ontwikkelde voor de bewerking van actuele biografische ervaringen, maar zodoende ook begon de geschiedenis van vrouwen en haar maatschappelijke onderdrukking in een breder kader te bestuderen.

Eén van de resultaten van de veelzijdige politieke en wetenschapskritiek van de jaren zeventig was de oral history, een stroming die zich expliciet ging richten op die maatschappelijke groepen en individuen, die door de heersende cultuur, politiek of wetenschap niet aan het woord gelaten werden. De oral history staat in een wetenschapstraditie, "die sich zugleich kritisch auf die Gesellschaft und solidarisch auf die Subjektivität der Mitmenschen zu beziehen versucht" (Niethammer, 1985, 394). Het kennisinstrument bij uitstek is hier het levensbiografische interview (life history interview). Ik kom daar in par. 4 op terug.

3 *Oral history en kwalitatieve onderzoeksmethoden*

De opkomst van de oral history staat in een aantoonbaar verband met de herleving van kwalitatieve tradities en onderzoeksmethoden in de sociale wetenschappen. Kenmerkend voor dit type onderzoek is "dass die Datenerhebung nicht der Überprüfung vorgängig gebildeter Hypothesen dient, sondern der Gewinnung begründeter Vermutungen über Regelhaftigkeiten in einzelnen Bereichen und Feldern sozialer Wirklichkeit" (Soeffner, 1983: Einl.; Soeffner, 1984).

Met name uit de hoek van de etnologie (Müller, 1984), etnografie (Hammersley en Atkinson, 1983; Maso, 1984), het symbolisch interactionisme (Arts, 1985), dę sociografie (Bovenkerk, 1978) en aanhangers van het werk van de Chicago-school (König, 1984; Versteijnen, 1985) wordt het interpretatieve paradigma gelanceerd (Matthes, 1981). In dit paradigma staat de grondgedachte centraal dat individuen en maatschappelijke groepen betekenis verlenen aan hun sociaal handelen en deze betekenis in interacties tot uitdrukking brengen. Kwalitatieve benaderingen van de sociale werkelijkheid gaan ervan uit dat het handelen van subjecten slechts bevredigend verklaard kan worden wanneer het begrepen wordt als zin-

rijk handelen in concrete leefwerelden.

De wending van structureel-functionalistische maatschappij-analyses naar subjectgerichte analyses is geen immanent wetenschapstheortisch gebeuren maar de uitdrukking van reële historische veranderingen. De vertegenwoordigers van het interpretatieve paradigma, waartoe de oral history gerekend moet worden, tonen zich daar soms meer van bewust dan hun tegenstanders. M. Kohli, die in Duitsland maar ook daarbuiten naam heeft gemaakt door het uitwerken van de biografische methoden, zegt hierover: "Der europäische Modernisierungsprozess kann unter anderem als Prozess der Subjektivierung bzw. Individualisierung des Lebens ... beschrieben werden, und in diesem Prozess ist die Biographie zu einer zentralen sozialen Regelungsdimension geworden" (1984, p. 4; Zang, 1985).

Kohli pleit vervolgens voor een combinatie van biografische analyse met analyses van maatschappelijke structuren en historische ontwikkelingen. Een dergelijk wetenschapsprogramma is alleen uitvoerbaar wanneer middels verschillende onderzoeksstrategieën steeds meer kennis verzameld wordt over de relaties die er bestaan tussen subjectieve en maatschappelijke realiteiten. De oral history kan worden opgevat als een bijzonder onderdeel van de biografische methode. Door te werken met herinneringsinterviews is de oral history erop uit de subjectieve realiteit te verbinden met de maatschappelijk-historische context (Kuhn, 1985).

Naar de onderzoeksmethodische kant vertaald, prefereert het interpretatieve paradigma inductieve boven deductieve methodes, kwalitatieve interviews boven enquêtes; daarnaast participerende observatie en intensieve tekstanalyses van biografische en het alledaagse representerende documenten[4].

4 *Kennistheoretische premissen van de oral history*

Het subject en zijn of haar interpretatie van ervaren sociale werkelijkheid centraal stellen, zoals in oral history en biografisch onderzoek gebeurt, is geen puur kennistheoretische keuze van wetenschappers maar het is tevens een uitdrukking van veranderingen in de maatschappelijke reflectie op haar eigen ontwikkeling. Van deze ontwikkeling maakt het wetenschapssysteem zelf deel uit, zoals ook Hetebrij en Wardekker in hun inleidend artikel over de controverse 'kwalitatief vs. kwantitatief' terecht opmerken (p. 496). Deze veranderingen in maatschappelijke reflectie hebben betrekking op de kwaliteit van het menselijke bestaan onder verhoudingen van toenemende spanningen tussen 'System und Lebenswelt' (Habermas, 1981). Binnen en buiten de wetenschappen is een bewustzijn over de bedreigende gevolgen van moderniseringsprocessen groeiende die de laatste decennia op politiek, economisch, militair en cultureel gebied duidelijk worden. Het inflatoir gebruik van het begrip 'postmodern' is een indicatie voor de algehele onzekerheid over adequate interpretaties van gaande en toekomstige civilisatorische ontwikkelingen.

Mede tegen deze achtergrond moeten de nieuwe sociale bewegingen en de hernieuwde aandacht voor het subject en zijn onmiddellijke omgeving geplaatst worden. Meerdere kenmerken van de oral history en de biografische benadering houden hiermee verband:

1. Het inzicht dat de traditionele geschiedschrijving en theorievorming in de sociale wetenschappen met haar interesse voor dominante groepen, structuren, processen en organisaties een beeld van de (historische) werkelijkheid creëren waar het individu zich niet in herkent, terwijl hij (en vooral zij) er deel van uitmaakte en maakt. Het meest urgent is dit aangetoond voor de ongeorganiseerde arbeiders en voor de vrouwen. Zij behoorden, en behoren nog steeds tot de grote maatschappelijke groepen die nauwelijks over voldoende cultureel en politiek kapitaal beschikken om hun stem te laten horen. Ik zou er een derde groep aan toe willen voegen: kinderen en jongeren.

Het is de oral history als kritische beweging die zich solidair toont met deze en soortgelijke groepen en het is de oral history als onderzoeksmethode die de solidariteit omzet in systematische kennis[5].

2. Het inzicht dat solidariteit met 'zwijgende' groepen en individuen leidt tot het alledaagse leven, het lokale niveau en de biografie van mensen als voornaamste bronnen van kennis. De culturele produktie van deze groepen en individuen herwaarderen, betekent haar daar zoeken waar zij ontstaat: in de biografie, in lokale gemeenschappen en

tradities, in de dagelijkse praktijken en alledaagse produkten.

Kennisbronnen zijn dan niet alleen taal en schriftelijke documenten maar evengoed iconografisch materiaal en materiële voorwerpen[6]. Het insisteren op de eigenwaarde van het alledaagse (waartoe ook de herinneringen van respondenten horen) tekent de alternatieve stromingen in de geschiedschrijving en sociale wetenschappen en is te begrijpen als tegenbeweging tegen de ervaren en verwachte erosie van 'Lebenswelten'.

3. Het besef dat kennis van het alledaagse (en kennis überhaupt) niet bestáát maar een project is dat uitgevoerd wordt. Kennis is altijd reconstructie. In het geval van oral history en biografisch onderzoek spelen bij deze reconstructie onderzoeker en onderzochten gelijkwaardige, zij het verschillende rollen (ik kom daar straks op terug). De onderzochten zijn geen passieve onderzoeksobjekten maar actieve medewerkers in een gezamenlijk project. Als medeproducenten verwerven zij communicatieve en handelingscompetenties. Daarmee wordt niet beweerd dat de historisch gegroeide arbeidsdeling tussen wetenschappers en niet-wetenschappers opgeheven is. Wel dat er kansen geopend worden tot emancipatie. Kansen voor de wetenschapper zich aan verblindende structuren in het wetenschapsbedrijf te ontworstelen; kansen voor de niet-wetenschapper de maatschappelijke betekenis van zijn ervaringen te zien. Vrouwenonderzoek – al dan niet biografisch georiënteerd – geeft deze kansen het meest duidelijk aan, maar ook de 'neue Geschichtsbewegung' in de BRD, de 'dig-where-you-stand' beweging in Zweden, de 'history workshops' in Engeland en 'people history' in Amerika zijn variaties op dit thema (Heer en Ullrich, 1985).

4. Ten slotte de relatie tussen micro- en macrogeschiedenis, tussen maatschappij- en biografieanalyse.

De scepsis van oral history onderzoekers en dragers van genoemde bewegingen ten aanzien van 'de grote geschiedenis' en van structuur-functionalistische maatschappijanalyse moet zeker niet misverstaan worden als theorie-vijandigheid of, erger, herleid worden tot een situatie 'where even the shoddiest of scholarship can be made impervious to criticism by the claim of paradigm difference' (zie Hetebrij en Wardekker, 486). Het is waar dat de oral history in haar platte variant uitnodigt tot vooroordelen van gevestigde wetenschappers: iedereen met de bandrecorder de straat op, een verhaaltje van het gesprek maken en dat als onderzoek presenteren.

In het licht van het vooraf gezegde moet echter ook deze naïeve vorm van oral history bedrijven serieus worden genomen voorzover het amateuronderzoekers betreft. Immers een van de doelstellingen van oral history is het op gang brengen van processen waarbij de subjecten zich hun eigen geschiedenis toeëigenen. Dat kan bijv. een groep amateur-historici of een schoolklas zijn die mede met oral history interviews de lokale geschiedenis van hun dorp of de levensgeschiedenis van hun familie bestuderen.

Maar intussen groeien de oral history en de biografische benadering ook binnen de universiteiten uit tot deelterreinen met eigen onderzoekstradities, methodendiscussies en publikatiecircuits[7]. Academisering is wenselijk voor erkenning, brengt echter ook het gevaar met zich mee van positieverharding en arbeidsdeling tussen 'theoretici' en 'veldwerkers'; tendensen die in strijd zijn met de wetenschapspolitieke uitgangspunten van de meeste aanhangers van de oral history en biografie onderzoekers.

Hoe verschillend de afzonderlijke oral history en biografie projecten ook mogen zijn, bij allen staat impliciet dan wel expliciet de vraag centraal naar de individuele gevolgen van maatschappelijke veranderingen. Hoe werken maatschappelijke processen door op de ervaringen en het handelen van individuen? Biografisch onderzoek gaat daarbij uit van de dubbele bepaaldheid van de biografie nl. subjectieve constructie én maatschappelijke werkelijkheid. Omdat de oral history op zichzelf geen discipline is maar voortkomt uit zeer uiteenlopende wetenschapsgebieden en tradities, kan er niet gesproken worden van vaststaande 'theoriehorizon'. Maar juist dit gegeven kan stimulerend zijn voor theorieontwikkeling. En wel naar twee kanten: de biografische en oral history benadering kan aansluiting zoeken bij uitgewerkte (deel-)theorieën (bijv. arbeidsmarkttheorieën; stigmatiseringstheorieën, mobilisatietheorieën). Omgekeerd kunnen bestaande theorieën en onderzoeksstrategieën lering trekken uit oral histo-

ry en biografie projecten die uitsluitsel geven over continuïteiten en discontinuïteiten in individuele levenslopen en over dieper liggende motivatie- en handelingsstructuren.

5 *Methodische problemen van de oral history*

In biografische interviews informeert de onderzoeker naar herinneringen van respondenten aan (ver) terugliggende gebeurtenissen, ervaringen en levensomstandigheden. In de oral history ontstaan nieuwe historische bronnen doordat de onderzoeker het interview op band opneemt, vervolgens in schrift omzet (transcribeert) en de gesprekksteksten ten slotte in een analyse verwerkt en naar buiten presenteert. Wanneer we dit complexe gebeuren ontleden, dan spelen in de oral history (en voor een deel in anderssoortig kwalitatief onderzoek) de volgende problemen een rol[8]:

a. *Het biografisch interview (life history interview)*

Ook al spelen in oral history interviews verschillende complicerende factoren een rol, toch gelden ook hier de essentiële regels van het in de sociale wetenschappen gebruikelijke interview. Daartoe behoren duidelijkheid over en voldoende voorkennis van het onderzoeksobject, (wat is al bekend; wat wil ik te weten komen), een onbevooroordeelde vraaghouding, heldere en in begrijpelijke taal geformuleerde vragen, en verantwoordelijkheid van de kant van de onderzoeker tegenover de ondervraagde (het waarborgen van anonimiteit als dat wordt gewenst). Maar terwijl in gangbaar sociaalwetenschappelijk onderzoek aan de informant kennis op een specifiek terrein wordt gevraagd, is het oral history interview in de regel geïnteresseerd in 'de hele persoon'. Het leven van de respondent(e) zelf, of een bepaalde periode daarin, vormt het kennisobject. En ook als het om informatie over specifieke feiten gaat, vormt de levensgeschiedenis van de ondervraagde de context. Dit hangt samen zowel met de kennisinteresse van oral history onderzoekers – op welke wijze hebben bepaalde maatschappelijke groepen hun leven vorm en betekenis gegeven; welke ervaringen hebben zij opgedaan – als met de voorwaarden van kennisverwerving: de respondent moet zich verleden tijden herinneren. Dat vergt een veel uitgebreider gesprekshouding en -techniek dan in andere interviews. Oral history onderzoekers werken derhalve vaak met narratieve interviews waarvoor de stijl van alledaagse communicatie model staat (Schütze, 1976). De respondent(e) wordt door de onderzoeker niet met reeksen vooraf bedachte vragen geconfronteerd, maar vertelt naar aanleiding van gesprekksstimuli die zijn georiënteerd naar de levensloop van de ondervraagde. Bijv.: hoe was dat eigenlijk vroeger bij u op school... De onderzoeker past zich vergaand aan de verteltrant van de ondervraagde aan. Hij laat ook zijwegen toe, mede uit de overweging dat juist daarin belangrijke informatie kan schuilen. Hij probeert de vragen zoveel mogelijk in te passen in de gang van het gesprek. Het is in eerste instantie de ondervraagde die de structuur en het verloop van het gesprek bepaalt, en het is de ondervraagde die geacht wordt de meest aangewezen interpretator van het verhaalde te zijn. Pas aan het eind stelt de onderzoeker de vragen die tot dan toe niet aan de orde kwamen.

De narratieve gespreksvorm ligt voor oral history onderzoek om nog een andere reden voor de hand. Meestal gaat het om een interactie tussen personen van verschillende generaties met een verschillende sociale status. De onderzoeker is vaak meer dan veertig jaar jonger dan de respondent en behoort tot een wetenschappelijke gemeenschap. De afstand die deze beide gegevens scheppen, kan in narratieve interviews worden verzacht: de jonge onderzoeker kruipt in de rol van luisteraar, hij wil iets te weten komen van een oudere persoon met wetenswaardige ervaringen.

Narratieve interviews vergen van de onderzoeker een grotere bekwaamheid dan vooraf gestructureerde interviews. Hoe minder hij het gesprek stuurt, hoe duidelijker hij in zijn hoofd moet hebben op welke informatie hij uit is. Bovendien moet hij met de grootst mogelijke attentie en tegenwoordigheid van geest ook letten op zijdelings gemaakte opmerkingen omdat daar aanknopingspunten voor verdere vragen kunnen liggen.

Biografisch georiënteerde interviews vergen van de onderzoeker dat hij pijnlijke stiltes, die in het gesprek kunnen vallen, uit-

houdt en op hun betekenis bevraagt; dat hij niet geïrriteerd raakt wanneer de gesprekspartner de draad verliest of op een onverwachte manier oppakt, waardoor het gesprek opeens een andere wending neemt. Ook kan het gebeuren dat de gesprekspartner door een onderwerp geëmotioneerd raakt (Passerini, 1980; Du Bois-Reymond en Veld, 1981).

Al deze omstandigheden maken het oral history interview tot een onderzoeksinstrument dat minder voorspelbare en minder makkelijk te verwerken data oplevert dan andere interviewvormen.

b. *Herinneringen als reconstructie*

Het herinneringsvermogen van oral history respondenten bepaalt die kwaliteit van de historische bron die middels interviews ontstaat. Vragen omtrent het functioneren van het geheugen zijn voor oral history onderzoekers dus van cruciaal belang. De gegevens over dit onderwerp zijn echter voor hen weinig bruikbaar. Psychologisch-experimenteel geheugenonderzoek doet vooral uitspraken over kortstondige herinneringsprocessen, terwijl in de oral history juist het 'Langzeitgedächtnis' van betekenis is.

Nog steeds is het werk van M. Halbwachs (1985), een leerling van E. Durkheim, een van de meest grondige beschouwingen over de sociale voorwaarden van herinneringsvermogen. Vanuit een oudere theorie over collectieve voorstellingen (in de arbeidersklasse) ontwikkelde hij de idee van een collectief of sociaal geheugen, op zoek naar een *sociologische* theorie van het geheugen.

In aansluiting op Halbwachs vatten oral history onderzoekers herinneringsvermogen op als een sociale handeling die gebonden is aan de sociale en culturele context waarin de individu leefde en leeft. Herinneringen zijn geen vast bestand van feiten en gebeurtenissen maar zijn, afhankelijk van de tijdelijke en ruimtelijke context *reconstructies* van verleden ervaringen. Interpretaties van verleden gebeurtenissen veranderen door de tijden heen. Ook voor oral history respondenten (en hun ondervragers) geldt dat iedere generatie de geschiedenis opnieuw vertelt en schrijft: "... dass ... das Vergangene in Wirklichkeit nicht als solches wiedererscheint, dass vielmehr alles darauf hinzuweisen scheint ... dass man es rekonstruiert, wobei man von der Gegenwart ausgeht" (Halbwachs, 1985, 24).

Het waarheidsgehalte van historische interpretaties die in oral history interviews tot stand worden gebracht, ligt dan ook niet in hun onveranderlijkheid (en is in die zin niet 'toestbaar volgens de geijkte sociaalwetenschappelijke procedures') (Versteijnen, 1985; Plummer, 1983, 149; Jick 1983, 135-148), maar huist in een tijdsgebonden en intersubjectief bereikt consensus over de aard van het beleefde verleden. Daarbij interesseert de oral history onderzoekers zowel de interpretatie van de individuele respondent(e) – het unieke van de ervaringen van een ('gewone') vrouw of man – als de collectieve ervaringen zoals die zich in oral history projecten uitkristalliseren wanneer homogene groepen respondenten ondervraagd worden. Mijnwerkers bijv., arbeidersvrouwen of bewoners van een bepaalde wijk[9].

In elk geval wil de oral history onderzoeker de op herinneringsinterviews berustende gegevens staven en confronteren met anderssoortige bronnen die vanuit een andere invalshoek uitsluitsel geven over de gerapporteerde tijd: archiefmateriaal; (lokale) kranten; foto's; de interpretatie van andere wetenschappers (secundaire literatuur); gegevens uit andere oral history projecten[10]. Deze anderssoortige bronnen hebben zowel corrigerende functies (verkeerd herinnerde data, bijv. het beginpunt van een staking; foute informatie over een school) als aanvullende functies. Deze laatste zijn misschien nog belangrijker dan de eerste. Tegen de achtergrond van veelsoortige gegevens en interpretaties verschijnt het subjectieve oral history materiaal vaak in een nieuw licht en noopt tot een meer uitputtende analyse van de interviews. Omgekeerd kunnen oral history gegevens aanleiding zijn tot een herwaardering van de overige bronnen.

6 *Oral history en historisch-pedagogisch onderzoek*

De tijd dat de oral history methode op brede schaal ingang vindt in de historische pedagogiek moet nog komen. Elk jaar van uitstel betekent een niet te compenseren verlies in die zin dat mogelijke respondenten overlijden (dat geldt uiteraard voor elk mogelijk

toepassingsgebied van de oral history). De meest in aanmerking komende respondenten zouden in dit geval zijn: oud-leerlingen (later in hun rol als ouder), oud-onderwijzers en -onderwijzeressen en kleuterleidsters van diverse onderwijsinstellingen, oud-inspecteurs, oud-hoofden en -directeuren. Daarnaast informanten die op gemeentelijk, provinciaal of rijksniveau te maken hadden met onderwijsvraagstukken.

Bij elkaar genomen zouden de ervaringen en de kennis van deze mensen een fascinerend beeld kunnen opleveren van het onderwijsgebeuren vanaf de eerste decennia van deze eeuw. Daarbij denk ik niet in de eerste plaats aan organisatiegeschiedenis, onderwijsbeleid, leerplannen of pedagogische concepties – die zijn immers uit schriftelijke bronnen te destilleren. Veeleer zou het erom gaan de alledaagse schoolpraktijk en de *toepassing* van onderwijskundige en organisatorische ideeën in beeld te brengen vanuit het perspectief van de onmiddellijk betrokkenen. Wat betekende het voor een leerling in, zeg 1912, op een klompenschool te zitten? Wat leerde hij of zij daar werkelijk? Hoe ervoeren meisjes tegenover jongens het onderwijs? Hoe kristalliseert zich in verschillende milieu's en over meerdere generaties zoiets als een onderwijshouding uit? Hoe pakte een gewone leerkracht (geen Ligthart dus) zijn werk aan, hoe ging hij (zij) met de ouders van de leerlingen om, welke conflicten deden zich voor op school? (Du Bois-Reymond e.a., 1981, Du Bois-Reymond, 1982, Du Bois-Reymond e.a.; 1983, Veld, 1984). Hoe werd, niet op papier maar in de praktijk, toezicht op scholen gehouden? Hoe waren de informele circuits op gemeenteniveau samengesteld die invloed hadden op het lokale onderwijsbeleid (wethouder; inspecteur; hoofden; directeuren)? – Deze en talloze andere vragen zouden middels oral history interviews beantwoord kunnen worden.

Het is, zoals al opgemerkt, opvallend dat de meeste oral history projecten zich in het geheel niet of maar zijdelings met de onderwijservaringen van de ondervraagden bezig houden. Voor dit gemis is een aantal redenen te noemen. Voor een deel hangen zij samen met de ontstaansgeschiedenis van de oral history. In de beginfase concentreerde men zich sterk op specifieke maatschappelijke onderwerpen en groepen (arbeiders; vrouwen; (anti)fascisme; specifieke ambachten of bedrijfstakken). Daar kwamen projecten uit voort die een zekere specialisatie met zich meebrachten waar vervolgens nieuwe projecten zich bij aansloten. Het onderwijs kwam in dit rijtje nauwelijks voor. Een snelle uitbreiding naar andere aandachtsvelden is niet te verwachten: het totale aandeel oral history onderzoekers per discipline is te gering, de kosten van dit type onderzoek te hoog en de methode zelf nog te weinig gevestigd.

Er is nog een andere reden waarom het onderwijs niet de aandacht van oral history onderzoekers trekt. Die reden ligt besloten in de levensloop van de respondent(e) zelf: de schoolperiode besloeg maar enkele jaren van zijn/haar leven, dat maakt herinneringen aan details schaars. Respondenten herinneren zich perioden uit het (jong-)volwassenleven veel beter. Werkervaringen en gezinsvorming overschaduwen ervaringen uit de vroege jeugd. Toch gaat dit bezwaar maar ten dele op en zou ook niet van toepassing zijn voor de andere genoemde mogelijke informantengroepen, zoals leerkrachten bijvoorbeeld. De meest banale verklaring voor de afwezigheid van oral history projecten op het gebied van het onderwijs is waarschijnlijk gelegen in het feit dat de historische pedagogiek een vrij ondergeschikte rol in het universitaire bestel speelt, niet alleen in Nederland maar ook in andere landen (Noordman en De Wolf, 1979). Buiten kijf staat echter dat oral history onderzoek de (historische) pedagogiek en onderwijssociologie even sterk zou verrijken als dat op andere wetenschappelijke terreinen al nu het geval is.

Noten

1. 'Mondelinge geschiedenis' dekt de lading, maar heeft zich in de (sterk internationaal georiënteerde) discussie hier te lande niet doorgezet. Wel bestaat in Nederland sinds 1980 de 'Vereniging voor Mondelinge Historische Documentatie' (te Amsterdam).
2. Wel wordt intussen in vele landen didactisch gebruik gemaakt van de oral history: leerlingen ondervragen hun grootouders of andere personen naar bepaalde historische gebeurtenissen en naar alledaagse ervaringen. Voor België: zie H. Gaus e.a., *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis. Studie en Toepassing in het secundair onderwijs.* Gent 1983.

3. Vgl. de vakbladen *Oral History* (University of Essex, Colchester, Engeland) en *International Journal of Oral History* (Meckler, Westport, Conn.).
4. Het is in dit verband opmerkelijk dat foto's als bron een nieuwe status verworven hebben in wetenschappelijke beschouwingen. Zie hierover ook H.S. Becker, *Exploring society photographically*, Mary and Leight Block Gallery, Northwestern University, 1981.
5. Dit geldt in mindere mate voor kinderen en jongeren; zie hierover Behnken, Du Bois-Reymond en Zinnecker, 1983.
6. Vandaar de belangstelling van oral history onderzoekers voor de volkskunde; denk ook aan de recente herleving van belangstelling voor en inrichting van industrie-musea.
7. Vgl. bijv. de newsletter van de Arbeitsgruppe Biographieforschung in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, waar over de (inter)nationale stand van zaken bericht wordt.
8. Ik kan in dit korte bestek helaas niet ingaan op de methodische problemen van het transcriberen en verwerken van oral history interviews. Zie hierover Thompson, 1978; Niethammer, 1985; Du Bois-Reymond, 1983.
9. Methodisch gesproken gaat het om de 'verzadiging' van het sample. Het sample wordt (idealiter) net zolang met nieuwe respondenten aangevuld, totdat er geen nieuwe aspecten t.a.v. de probleemstelling meer naar voren komen. Het proces van verzadiging duurt langer naarmate de vraagstelling complexer is en de populatie heterogener.
10. Methodisch staat deze strategie bekend als 'triangulation' Ze klinkt eenvoudiger dan ze is. De vraag is namelijk in hoeverre de middels verschillende bronnen verzamelde data met elkaar compatibel zijn c.q. welke bron 'dichter bij de waarheid staat'.

Literatuur

Arts, W.A. (red.) e.a., Betekenis en interactie: symbolisch interactionisme als onderzoeksperspectief, boekaflevering *Mens en Maatschappij*, 1985.

Becker, H.S., *Exploring society photographically*, Mary and Leight Block Gallery, Northwestern University, 1981.

Behnken, J., M. du Bois-Reymond, J. Zinnecker, Stadt und Quartier als Lebensraum von Kindern, Jugendlichen und ihren Pädagogen. Eine historisch-interkulturelle Studie, Wiesbaden-Leiden 1900-1980. Leiden, Marburg, Wiesbaden, oktober 1983 , *Projektantrag.*

Bertaux, D. (ed.), *Biography and Society. The life history approach in the social sciences,* London: 1981.

Bois-Reymond, M. du e.a., 'In dienen tijd dan was da zo': een bijdrage aan het historisch socialisatie-onderzoek. In: E. Diekerhof (red.), *Leren, wat moet je ermee?*, Muiderberg: 1982, p. 119-137.

Bois-Reymond, M. du e.a., Aura en klassekonflikt, Hoe leerkrachten en leerlingen in België en Nederland over de vooroorlogse school spreken. In: M. du Bois-Reymond en T. Wagemakers (red.), *Mondelinge Geschiedenis.* Amsterdam, 1983, p. 127-141.

Bois-Reymond, M. du en T. Wagemakers (red.), *Mondelinge Geschiedenis. Over theorie en praktijk van het gebruik van mondelinge bronnen*, Amsterdam: 1983.

Bois-Reymond, M. du, Over de methode van mondelinge geschiedenis. In: M. du Bois-Reymond en T. Wagemakers (red.), *Mondelinge Geschiedenis*, Amsterdam: 1983, p. 9-27.

Bois-Reymond, M. du, e.a., *Onderwijzersleven.* Nijmegen: 1981.

Bois-Reymond, M. du, en Th. Veld, De oral history methode in onderwijsonderzoek. *Comenius*, 1981, nr. 1, p. 72-103.

Bovenkerk F. (red.) e.a., *Toen en thans. De sociale wetenschappen in de jaren dertig en nu.* Baarn: 1978.

Gaus, H. e.a., *Alledaagsheid en mondelinge geschiedenis. Studie en toepassing in het secundair onderwijs.* Gent: 1983.

Habermas, J., *Theorie des kommunikativen Handelns,* Frankfurt: 1981, Bd. II.

Halbwachs, M., *Das Gedächtnis und seine soziale Bedingungen,* Frankfurt, 1985 (Les cadres sociaux de la mémoire, Paris, 1952; voor het eerst verschenen in 1925).

Hammersley, M. and P. Atkinson, *Ethnography, Principles in Practice.* London/New York: 1983.

Heer, H. und V. Ullrich (Hrsg.), *Geschichten entdecken,* Reinsbeck bei Hamburg: 1985, p. 165-173.

Jick, T.D., Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. In: J. van Maanen, *Qualitative Methodology.* Beverly Hills/London/New Delhi.

König, R., Soziologie und Ethnologie. In: E.W. Müller e.a., *Ethnologie als Sozialwissenschaft.* Sonderheft 26/ 1984 Kölner Zeitschrift für Soziologie un Sozialpsychologie.

Kohli, M. und G. Robert (Hrsg.), *Biographie und soziale Wirklichkeit* Stuttgart: 1984.

Kuhn, A., Oral history-feministisch. In: H. Heer und V. Ullrich (Hrsg.),*Geschichten entdecken.* Reinbeck bei Hamburg: 1985, p. 165-173.

Maso, I., *Verklaren in het dagelijks leven: inleiding in etnomethodologisch onderzoek.* Groningen: 1984.

Matthes, J. (Hrsg.), *Lebenswelt und soziale Probleme*. Verhandlungen des 20. Dt. Soziologentages zu Bremen 1980. Frankfurt/New York: 1981.

Müller, E.W. e.a., (Hrsg.), *Ethnologie als Sozialwissenschaft*. Sonderheft 26/1984 Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie.

Niethammer, L. (red.), *Lebenserfahrung und kollektives Gedächtnis. Die Praxis der Oral History*. Frankfurt: 1980.

Niethammer, L., Fragen – Antworten – Fragen, Methodische Erfahrungen und Erwägungen zur Oral History. In: L. Niethammer u.a. (Hrsg.), *'Wir kriegen jetzt andere Zeiten'*, Berlin/Bonn: 1985.

Noordman, J.M.A. en H.C. de Wolf, Die historische Pädagogik in den Niederlanden seit 1945. In: M. Heinemann (Hrsg.), *Die historische Pädagogik in Europa und den USA*, Stuttgart 1979, Teil 1, p. 135-152.

Passerini, L., Arbeiterssubjektivität und Fachismus. Mündliche Quellen und deren Impulse für die historische Forschung. In: L. Niethammer (Hrsg.), 1980: p. 214-248.

Plummer, K., *Documents of Life. An Introduction to the Problems and Literature of a Humanistic Method*. London: 1983.

Schütze, F., Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, *Kommunikative Sozial Forschung*. München: 1976, p. 159-260.

Soeffner, H.G., Einleitung. In: P. Zeldler und H. Moser (Hrsg.), *Aspekte qualitativer Sozialforschung*, Opladen: 1983.

Soeffner, H.G. (Hrsg.), *Beiträge zu einer Soziologie der Interaktion*. Frankfurt/New York: 1984.

Thompson, P., *The Voice of the Past. Oral History*, Oxford. 1978.

Veld, Th., Voortijdig schoolverlaten van werkende jongeren in historisch perspectief: het geval Leiden. In: C. van Calcar e.a., (red.,), *De school, een wissel tussen leven en werk*. Lisse: 1984, p. 123-138.

Versteijnen, J., *Onderzoek kan ook anders. Over het gebruik van persoonlijke documenten en levensverhalen in sociologisch onderzoek. Een inleiding in de biografische methode*. Lisse: 1985.

Zang, G., *Die unaufhaltsame Annäherung an das Einzelne. Reflexionen über den theoretischen und praktischen Nutzen der Regional- und Alltagsgeschichte*. Konstanz: 1985.

Curriculum vitae

M. du Bois-Reymond was tot 1985 hoogleraar onderwijssociologie; sinds 1986 is zij hoogleraar jeugdbeleid en maatschappelijke achtergronden van jongerenproblematiek aan de Rijksuniversiteit te Leiden (subfaculteit PAW).

Adres: Zijlsingel 40, 2315 KD Leiden

Manuscript aanvaard 5-9-'86

Summary

Bois-Reymond, M. du. 'Oral culture and social-science.' *Pedagogische Studiën*, 1986, *63*, 515-523.

Since the late seventies oral history meets growing interest in the social sciences. This article is meant to place the oral history approach and method within the discussion on qualitative research, which has (again) started the last years. A case is made to incorporate oral history in (historical) pedagogical and sociological research.

Boekbespreking

J.J. van Kuyk, *Ruimtelijke oriëntatie*. Ontwikkelingen en validering van een observatie-instrument en hulpprogramma voor kleuters in de basisschool. Uitgeverij Zwijsen b.v., Tilburg, 1985, pag. 174, *f* 37,50, ISBN 90 276 0473 8.

Dit boek, dat ook werd aangeboden als academisch proefschrift aan de Katholieke Hogeschool Tilburg, bevat een verslag over de ontwikkeling en evaluatie van het observatie- en hulpprogramma Ruimtelijke Oriëntatie. In zeven hoofdstukken worden de theoretische achtergronden van de toetsbatterij en het traningsprogramma uiteengezet en worden de relevante onderzoeksgegevens gepresenteerd.

In hoofdstuk 1 houdt de auteur een pleidooi om bij kleuters te komen tot een vorm van diagnostisch onderwijzen in het leerstofdomein van de ruimtelijke oriëntatie. Dit impliceert dat het voor docenten mogelijk moet zijn om met behulp van toetsen achterstanden in de ontwikkeling van de ruimtelijke oriëntatie vast te stelen. Hierop aansluitend kunnen zij met behulp van het trainingsprogramma remediërende maatregelen treffen. De bestaande toetsen blijken niet te voldoen aan de eisen van objectiviteit, betrouwbaarheid en validiteit en in de hulpprogramma's ontbreken de handelingsvoorschriften ten behoeve van de docenten.

In hoofdstuk 2 wordt een doelstellingenmodel voor de ruimtelijke oriëntie opgebouwd dat de vorm heeft van een kubus. De drie dimensies zijn: 1. ruimtelijke situaties (werkelijke, verkleinde, afgebeelde en de abstracte ruimte), 2. ruimtelijke relaties (subject-subject, subject-object en object-object), 3. vaardigheden (hanteren van begrippen, structureren en probleemoplossen). Het model resulteert in 13 doelen voor het hulpprogram en hierop aansluitende toetsen.

In hoofdstuk 3 worden de achtergronden van het toets- en hulpprogramma geschetst. Er zijn twee equivalente versies van de toets. De 13 doelen die in elk van beide versies gemeten worden zijn beheersingsdoelen, d.w.z. ze zijn voor een leeftijdsgroep geschikt als 80% van de leeftijdsgenoten deze beheerst zonder speciale onderwijsmaatregelen. Ieder doel is in beide versies geoperationaliseerd in 5 tot 20 opdrachten. De ontwikkelde beslissingsprocedure geeft aan dat leerlingen die 40% of minder van de opdrachten bij een bepaald doel goed uitvoeren in aanmerking komen voor individuele hulp. Het hulpprogram bestaat uit een verbaal onderdeel (leren van begripppen) en een performaal onderdeel (leren structureren en probleemoplossen). Voor het eerste onderdeel moet de docent een handelingsvoorschrift volgen dat bestaat uit de stadia: oriënteren, verbreden, afbakenen, flexibel maken. Voor het tweede onderdeel zijn de stadia: imiteren, verinnerlijken en planmatig handelen.

In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van een tweetal onderzoeken naar de structurele relaties tussen de doelen en de hiërarchie in doelen. De structurele relaties zijn bepaald via een principale componentenanalyse van de intercorrelaties tussen de 13 toetsen. Er resulteerden drie factoren. Opvallend is dat de analyse is uitgevoerd over de gegevens van de jongste en oudste kleuters tesamen waarvan de helft versie A en de andere helft versie B maakte. De hiërarchie in doelen heeft betrekking op de hypothese dat het hanteren van begrippen voorwaarde is voor de performale vaardigheid structureren die op haar beurt voorwaarde is voor het probleemoplossen. De toetsing van de hypothesen vindt plaats door de gemiddelde P-waarden van de toetsen binnen elk van de drie onderdelen te vergelijken. De P-waarden worden lager wat volgens de auteur een bevestiging geeft voor de voorwaarden-hypothese. In dit hoofdstuk worden ook de betrouwbaarheidscoëfficiënten genoemd. Voor zowel de A- als de B-versie geldt helaas dat 9 van de 13 toetsten betrouwbaarheidscoëfficiënten hebben die lager zijn dan .80.

In hoofdstuk 5 worden veldexperimenten besproken waarin de effecten van het verbale, het performale en een gecombineerd programma zijn nagegaan op de prestaties van de toetsen die behoorden bij de doelen die in elk van de drie programma's zijn nagestreefd. De gebruikte toetsbatterij was echter een voorloper van die uit hoofdstuk vier. Het verbale programma liet een significant grotere leerwinst zien in de experimentele groep dan in de controlegroep. Ook na twee maanden waren de verschillen nog significant. Er trad geen transfer op naar een intelligentietest. De resultaten met de beide andere programma's waren wisselend gelet op de significanties.

In hoofdstuk 6 rapporteert de auteur over de procesevaluaties van het hulpprogramma. Met behulp van vragenlijsten die door deelnemende docenten en externe observatoren zijn ingevuld, is o.a. onderzocht of leerlingen en docenten met plezier aan het programma gewerkt hebben en of de onderwijsvoorschriften volgens plan zijn uitgevoerd.

Pedagogische Studiën 1986 (63) 524-528

De auteur sluit in hoofdstuk 7 af met een slotbeschouwing.

Een eerste kanttekening bij het boek geldt de werkwijze die gevolgd is om tot het doelstellingenmodel te komen. In een eerste voorlopig model zijn de activiteiten voorstellingen en transformaties onderscheiden die bij de dimensie ruimtelijke situaties zijn ondergebracht. Eenieder zou hebben kunnen zien dat psychologische activiteiten niet onder deze dimensie passen. Op grond van dit onjuiste model is toch een enquête samengesteld naar de wenselijkheid van doelstellingen die door ongeveer 400 leerkrachten werd ingevuld. Ik acht dit niet elegant. Een literatuurstudie nadien heeft ook de auteur doen inzien dat het model gewijzigd diende te worden. In het nieuwe model zijn o.a. structureren en probleemoplossen opgenomen. Volgens de auteur zijn bij het laatste niet alle relevante cues in de waarneming gegeven zodat het kind moet steunen op representaties. In de cognitieve theorieën over het (leren) waarnemen is kenmerkend dat in alle taken representaties een rol spelen tijdens de verwerking van informatie. Inter- en intra-individuele verschillen die gevonden worden in cognitieve taken vinden hun oorsprong in de aard van de representaties waarvan de persoon gebruik maakt. Verder kan men zich afvragen of activiteiten zoals memoriseren, voorstellen en divergente produktie niet ook belangrijk kunnen zijn in dit leerstofdomein.

Een tweede kantteking betreft de psychometrische fundering van de toetsversies. De auteur steunt volledig op het meetmodel van de klassieke testtheorie. De klassieke testscoring kan volgens Wright en Stone (1979) leiden tot ongerijmde testuitkomsten die voortkomen uit het feit dat er sprake is van relatieve, testafhankelijke schalen. Zij demonstreren hoe vanuit het Rasch-model absolute schalen worden geconstrueerd waarop personen en items door meting en calibratie een positie krijgen toegewezen. Toepassing van de principes van het Rasch-model bij het construeren van variabelen in het domein van ruimtelijke oriëntatie leidt tot itembanken waaruit equivalente testversies zijn samen te stellen.

Een derde kanttekening plaats ik bij het onderzoek naar de hiërarchie van doelen. Ik ben niet ingenomen met het gebruik van gemiddelde P-waarden van toetsen om de hiërarchie in doelen te onderzoeken. Een P-waarde is slechts een operationalisering van de moeilijkheidsgraad van een testopgave. Om het voorwaardelijk karakter van doelen te onderzoeken, zou het wellicht beter zijn geweest om eerst een criterium voor behaald versus niet-behaald van elke doelsteling vast te stellen om vervolgens voor elke leerling een antwoordpatroon op te stellen bestaande uit dichotome uitspraken van wel-versus niet-bereikt. Van de antwoordpatronen had de auteur kunnen nagaan of deze verklaard worden door bv. een probabilistisch scalogrammodel (vgl. het onderzoek naar de rekenniveaus in het Curriculum Schoolrijpheid van Feenstra, De Groot en Ter Laak in Meerling, 1981, II, pagina 142).

Een laatste kanttekening betreft het veldexperiment. De lezer van het boek worden alle interessante basisgegevens onthouden, nl. de gemiddelden en standaarddeviaties van de voor- na-retentie- en transfertoetsen. De auteur rapporteert uitsluitend veschilscores uitgedrukt in z-scores. Hij maakt niet duidelijk hoe de z-scores vooraf zijn berekend en in welke mate ze betrouwbaar zijn. Ook de verschillen in verbale en performale intelligentie die vooraf aanwezig waren en die mogelijk invloed uitoefenden op de effecten van de training zijn door de auteur veronachtzaamd. Het uitvoeren van covariantie-analyses met daarin zowel de voortoetsen als de verbale en performale intelligentietests als covariaten zou mijn voorkeur hebben gehad.

Ter afsluiting een compliment: het boek is uitstekend leesbaar.

A. Pennings

Meerling, *Methoden en technieken van psychologisch onderzoek*. Deel 2: *Data-analyse en psychometrie*. Meppel: Boom 1981.

Wright, B.D. en Stone, M.H., *Best Test Design*. Rasch Measurement. Chicago: Mesa Press, 1979.

M. du Bois-Reymond en H. Coonen, *De Binnenkant*. Schoolkritiek en dialoog in de PABO. Boom Educatieve Reeks, Meppel, 1986, 164 pag., *f* 26,—, ISBN 90 6009 6630.

De aanleiding voor Du Bois en Coonen om 'De Binnenkant' het licht te doen zien, vormde hun ongenoegen met de ontwikkelingen rondom de Nieuwe Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs (PABO), waarin de eigen ervaringen en bijdragen van studenten en docenten onvoldoende naar voren komen. Bovendien is het tot nu toe verrichte opleidingsonderzoek naar de mening van beide auteurs teveel gericht op het genereren van algemeen geldende uitspraken, die te weinig herkenbaar zijn voor de direct betrokkenen. Als tegenwicht besloten beiden de binnenkant van de opleiding in kaart te brengen, door de subjectieve ervaringen van studenten en docenten in en met de opleiding van onderwijsgevenden tot object van studie te maken. Een jaar lang werd vrijwel maandelijks met twintig docenten en zestig studenten

van een vijftal Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters en Pedagogische Academies, verspreid door het land, gesproken en gewerkt. Via interviews, opdrachten, vragenlijsten, dagboeken ed. werden de dagelijkse ervaringen van beide groepen verzameld en vastgelegd. Het materiaal werd geanalyseerd op 'sleutelervaringen'. Uit deze sleutelervaringen werden 'sleutelproblemen' van de opleidingen gedistilleerd, waarvan wordt verondersteld dat ze ook in meer of mindere mate gelden voor andere opleidingen (p. 23). Daarmee blijft het probleem van generalisatie ook in dit onderzoek spelen, waarbij zich de vraag opdringt of de sleutelervaringen binnen de vijf onderzochte opleidingen representatief zijn voor die van alle PABO's. Bij de beschrijving daarvan is echter wel gepoogd zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de concrete ervaringen en belevingen van de betrokkenen zelf, omdat het uiteindelijke doel is studenten en docenten via het verslag te motiveren het vernieuwingsproces van de PABO van binnenuit en gezamenlijk vorm te geven.

Met De Binnenkant is aldus een uniek werk in de Nederlandstalige literatuur over opleidingen van onderwijsgevenden verschenen, in eerste instantie bestemd voor studenten en docenten zelf. In tien hoofdstukken (inclusief de Inleiding en het Nawoord) wordt op een leesbare, journalistieke wijze een beeld geschetst van de 'sleutelproblemen' waarmee de opleidingen te kampen hebben. Hét sleutelprobleem is volgens de auteurs de gebrekkige relatie theorie-praktijk, die echter van binnenuit welhaast onoplosbaar lijkt. Want ondanks de waas van progressiviteit die om de opleiding hangt, blijkt de relatie tussen studenten en docenten conventioneel en autoritair. Docenten zijn zich hiervan evenwel niet bewust; zij typeren hun relatie met studenten als 'sympathiek, zij het soms afstandelijk' (p. 119) en verbazen zich over het feit dat studenten zo weinig gebruik maken van de inspraakorganen die zij hebben. Studenten daarentegen ervaren de afstandelijkheid van docenten als op autoriteit gebaseerd. Zij beoordelen docenten vooral op persoonlijke eigenschappen, maar ervaren die door de afstandelijkheid te weinig. Mede als gevolg daarvan is hun oordeel over de opleiding (eveneens) negatief, m.n. over het inhoudelijk gedeelte. Het programma is overladen en onsamenhangend, de lessen zijn saai; de studenten vervelen zich en zien niet in waarom ze al die – als irrelevant ervaren – theoretische kennis moeten vergaren. Pogingen daar via de officiële inspraakorganen wat aan te veranderen hebben in hun eigen beleving weinig tot geen resultaat. Het gevolg is dat studenten gedemotiveerd raken en vluchten in 'schools' gedrag: spijbelen, pret maken etc. Docenten reageren daarop met 'schoolse' sancties: aanwezigheidsplicht, overhoringen etc. Studenten reageren op analoge wijze in de basisschool, waar zij hun eigen onvolkomenheden transformeren in een machtsrelatie leerkracht-leerling. De vicieuze cirkel in optima forma.

Vanuit deze situatie valt het volgens de onderzoekers te verklaren waarom beide groepen een intensieve gedachtenwisseling over de kwaliteit van de opleiding zelden aangaan. Docenten zijn bang dat daarmee hun status en machtsrelatie worden aangetast; studenten accepteren de traditionele gezagsverhouding, omdat ze van docenten afhankelijk zijn i.v.m. beoordelingen en referenties. Toch is er, zoals de auteurs herhaaldelijk stellen, een mogelijkheid deze vicieuze cirkel te doorbreken: het gesprek tussen studenten en docenten over de kwaliteit van de eigen opleiding op gang brengen via een gezamenlijke analyse van de rol en de plaats van onderwijs en opleiding in de maatschappij. Het gaat hier naar hun mening om een aandachtsveld dat voor allen die bij de opleiding betrokken zijn, van betekenis is of betekenis kan verwerven, en daarom kan leiden tot een meer geïntegreerde communicatie resp. tot een van binnenuit gestuurde vernieuwing van de opleiding.

Met deze aanbeveling wordt echter een onderzoekmethodologisch probleem zichtbaar, waarvoor ook de interpretatieve traditie geen oplossing lijkt te bieden: de invloed van het eigen referentiekader van de onderzoeker, van waaruit hij bepaalde veschijnselen in de werkelijkheid waarneemt en verklaart. Ook al zijn de subjectieve ervaringen van studenten en docenten tot object van onderzoek genomen, de analyse en interpretatie daarvan zeggen minstens evenveel over de theorie van de onderzoekers als over de verschijnselen zelf. De op basis van het onderzoeksmateriaal gegeven typeringen van docenten en studenten duiden naar mijn mening namelijk nauwelijks op enige belangstelling van de onderzochten voor déze problematiek. De aanbeveling schiet daarmee m.i. zijn doel voorbij. Want wie pakt zo'n analyse op die daartoe niet is gemotiveerd? Wellicht dat sommige opleidingen hier inderdaad een handvat in vinden; andere zullen mogelijk de voorkeur geven aan andere gemeenschappelijke belangstellingsgebieden die toch voldoende aanleiding bieden tot een meer geïntegreerde communicatie. Want dat dit laatste wenselijk is, ben ik volledig met de onderzoekers eens. De verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de opleiding ligt in eerste instantie bij de studenten, de docenten én de mentoren zelf.

Concluderend kan worden gesteld dat 'De Binnenkant' waardevolle informatie bevat voor opleiders en studenten, maar ook voor anderen die zich beroepshalve met de opleidingen bezig houden. Wellicht is niet alles voor iedere opleiding even herkenbaar. Het werk biedt veel impulsen om de huidige vorm en inhoud van de (eigen) opleiding te problematiseren.

A.H. Corporaal

P.G. Vos, K. Koster en J. Kingma (red.), *Rekenen. Balans van standpunten in theorievorming en empirisch onderzoek*, Swets & Zeitlinger B.V., Lisse, 1984, VI + 170 pag., *f* 38,80, ISBN 90 265 05507

'De opkomst van de digitale computer heeft ons enerzijds zeer veel geleerd over de organisatie van informatieverwerkingsprocessen, maar dreigt ons anderzijds op een dwaalspoor te brengen bij het begrijpen van menselijke informatieverwerking'. Met deze waarschuwing aan wetenschappelijke onderzoekers uit het kamp van psychologen, pedagogen en onderwijskundigen begint het laatste artikel uit de bundel 'Rekenen'. Het is een bundel opstellen die men mag beschouwen als de neerslag van een conferentie, die in het voorjaar van 1983 onder de titel: 'Rekenen: theorieën en modellen achter empirisch en experimenteel onderzoek' op de K.U.N. werd gehouden. De oorspronkelijke titel en een beschouwing over elk van de daarin genoemde termen (rekenen, theorie, model, onderzoek) vindt men in het openingsartikel, dat van de hand van H. Freudenthal is. Wie Freudenthal kent, weet dat hij eeen duidelijk standpunt heeft over elk der genoemde zaken, en dat hij dat gewoonlijk niet onder stoelen of banken steekt. De lezer die deze bundel van het begin naar het eind doorleest, zal zich op dit moment dan ook afvragen of, na de conferentie, de balans over 'standpunten' opgemaakt kon worden, en hoe uiteindelijk de winst- en verliesrekening eruit ziet.

Welnu, tussen de opening van Freudenthal ('Onderzoek van Onderwijs- Voorbeelden en Voorwaarden') en het laatste artikel van G.J. Dalenoord ('Een theoretisch model voor de neuronale processen die ten grondslag liggen aan het proces van rekenen '), bestaat een wereld van verschillen. Verschillen die ook tot uitdrukking komen in de tussenliggende opstellen. Men ontmoet onder meer verschillende disciplines, onderzoeksdesigns, doelstellingen en opvattingen.

Dat maakt deze bundel zo interessant, temeer daar alle onderzoekers in feite op zoek zijn naar het antwoord op dezelfde vraag: hoe gaat dat rekenen nu eigenlijk bij kinderen? Het feit van deze gemeenschappelijke vraagstelling heeft waarschijnlijk ten grondslag gelegen aan het ontstaan van de bundel. In de heldere inleiding wordt dat met zoveel woorden gezegd en spreekt men tevens de wens uit dat de onderzoekers samenhang in hun werkzaamheden zullen kunnen brengen, hopelijk zelfs ooit op één lijn kunnen komen. Een uitstekend voornemen, lijkt mij, maar de eerste inventarisatie, hier gepresenteerd, stemt mij wat dat betreft niet hoopvol. Van samenhang tussen de verschillende hoofdstukken, zo die mocht bestaan, wordt in elk geval niets zichtbaar gemaakt. Slechts één keer trof ik een verwijzing aan naar een ander onderzoek in deze bundel en op de bestaande inconsistenties (onder meer wat betreft uitspraken over modelvorming) wordt nergens expliciet de aandacht gevestigd. Op een pleidooi van A. Treffers ('Mathematisch-didactische stromingen en onderzoek van wiskundeonderwijs') om bij het rekenonderzoek meer aandacht te besteden aan de realistische opvatting, omdat men in het andere geval de ruimte voor hypothese- en theorievorming op ongeoorloofde wijze zou inperken, gaat geen van de volgende auteurs in. Integendeel, de geïnteresseerde lezer, die enigszins bekend is in de 'wereld van het getal', zal met enige verbazing en wellicht wat irritatie kennisnemen van allerlei ongeoorloofde inperkingen. Ongeoorloofd, zegt Treffers. Ongeoorloofd, interpreteer ik, omdat men er niet vanuit mag gaan dat kinderen denken zoals computers geprogrammeerd zijn of dat leerstofsequenties, logisch of zelfs psychologisch opgebouwd, ook de gang van leerprocessen bij kinderen beschrijven. Maar de onderzoeker die dit 'ongeoorloofd' uit de pen laat vloeien, zal men zeggen, velt een waardeoordeel. En zo hoort het ook, stelt Freudenthal (p. 18), 'als je verder wilt gaan dan constaterend, registrerend, evaluerend onderzoek, als je naar ontwikkelend onderzoek ten behoeve van innovatie toe wilt, kom je er niet zonder een visie op hetgeen je wilt onderwijzen en een visie op onderwijs, in casu een *visie op wiskunde* en *een visie op wiskundeonderwijs* (...)' Uit de betrokkenheid met het (zijn!) wiskundeonderwijs mag men ook zijn interpretatie van Galperins *leer*fasen als een *onderwijs*theorie begrijpen. Zó, volgens de 5 stappen in het leerproces, zou je de cijferalgoritmen moeten onderwijzen, en niet: zó leren kinderen (in 't algemeen) het cijferen. Treffers, net als uw recensent 'uit de school van Freudenthal', gaat nader op die visie in. Opmerkelijk is het verband dat hij signaleert tussen wat ik zou willen noemen *onderzoeksparadigma* en *visie op wiskundeonderwijs*. Gagné's taakanalytische onderzoeksdesigns blijken inhoudelijk ingevuld te zijn met leergangen van mechanistische signatuur, cognitivisten en onderzoekers uit de informatieverwerkingstraditie worden aangetrokken door een meer inzichtelijke, met name de structuralistische, benadering. Op de achtergrond van dat laatste type onderzoek zie ik steeds de geest van Piaget, die in de cognitieve schema's van jonge mensen wiskundige structuren trachtte te herkennen. Zoals gezegd wijst Treffers op een rijk en nog grotendeels onontgonnen proefveld voor onderzoek van het rekenen, dat met de realistische leergangen binnen bereik is gekomen. In de bundel trof ik eigenlijk niet meer dan twee bijdragen aan waarin men blijk gaf te weten van het bestaan ervan. Merkwaardigerwijs stelt men zich in beide op het

standpunt van de informatieverwerkingstheorie. De kernvraag, hoe gaat dat rekenen eigenlijk bij kinderen, wordt volgens K.B. Koster ('Enkele leer- en ontwikkelingstheoretische benaderingen van het leren rekenen') zeker niet beantwoord door middel van chronometrisch onderzoek (reactietijd experimenten) à la Groen en Parkman of door onderzoek waarin men gebruik maakt van semantische netwerkmodellen à la Greeno en Resnick. Zo gaat het niet bij kinderen, stelt hij. De eerstgenoemde experimenten maken gebruik van te triviale en oppervlakkige modellen, (bijvoorbeeld het SOM-model van Ashcraft en Battaglia uit 1978, waarbij alleen de grootte van de uitkomst van een optelling de reactietijd voorspelt en waarin het kwadraat van de uitkomst als predictor wordt gehanteerd), in het tweede geval is het nogal pretentieus om de netwerkmodellen op te vatten als beschrijvers van oplossingsprocessen bij kinderen. Koster wijst in dit verband op onderzoek van onder meer Herbert Ginsburg, dat laat zien dat kinderen informele strategieën hanteren en zelf nog wel eens regels uitvinden. Hoe dat in zijn werk gaat, daarop moet zich volgens Koster toekomstig onderzoek richten, en wel aan kinderen in alledaagse situaties. De tweede hier bedoelde bijdrage is van E. De Corte en L. Verschaffel ('Een analyse van de representatieprocessen van beginnende eersteklassertjes bij eenvoudige optel- en aftrekvraagstukjes'). Ook zij zetten zich af tegen eerder onderzoek. Het betreft eenvoudige redactiesommen (Jan heeft 3 appels, An heeft er ook wat, samen hebben zij 9 appels, hoeveel ...). De moeilijkheden die kinderen ermee hebben werden voorheen toegeschreven aan de problematiek van het vertalen, van tektst naar rekensom. De Corte en Verschaffel trekken evenwel de psychologische realiteit van het achter die opvatting liggende syntactische model in twijfel. De bevindingen in hun onderzoek lijken die twijfel te rechtvaardigen. Wat stellen kinderen zich er eigenlijk bij voor, als ze zo'n tekstopgave hebben gelezen, vroegen ze zich af. Zo kwamen ze, via Greeno e.a. op het idee van de *interne probleemrepresentatie.* Men denkt daarbij aan een cognitief schema, weer te geven 'als een complex geïntegreerd netwerk van sets, set-relaties en bijbehorende kwantiteiten' (p. 76). Dit schema is niet permanent aanwezig, maar wordt tot stand gebracht bij het kennisnemen van de rekentaak op basis van, ik vertaal nu maar, gezond verstand, algemene kennis, specifieke rekenkennis en schoolse intelligentie. Het onderzoek bij eersteklassertjes van de basisschool (individueel ondervraagd) wees nu uit dat kinderen de grootste problemen ontmoeten in de fase, dat de interne probleemrepresentatie tot stand komt.

Net als Koster kunnen deze beide laatstgenoemde onderzoekers, zo veronderstel ik, met gewone schoolmeesters over het rekenonderwijs praten. Ik bedoel dat ze dan over dezelfde zaken spreken, en dat ze elkaar wederzijds kunnen verstaan. Dat geldt zeker niet voor alle onderzoekers die in deze bundel aan het woord komen. Zo spreekt P.G. Vos ('De rol van het geheugen in hoofdrekenen') over hoofdrekenen, waar iedere onderwijzer aan cijferen denkt en doet hij gewichtig over het feit dat kinderen meer tijd nodig hebben om getallen van meer cijfers uit te spreken. Zijn theoretische analyses van mogelijke oplossingen van optelopgaven zijn louter logisch van aard, en niet psychologisch en het siert dan ook zijn chronometrisch instrumentarium, dat hij door alle tijdswaarnemingen heen nog tot de verzuchting geraakt: 'Een van de belangrijkste in dit onderzoek niet beantwoorde vragen geldt de aard van de feitelijke door de rekenaar gevolgde oplossingsstrategieën' (p. 71).

Ook andere onderzoeken in de bundel lijden mijns inziens aan *vervreemdingsverschijnselen* en vanuit mijn pragmatische en vakdidactische invalshoek zou ik nu een aantal citaten kunnen noemen om ook de lezer op dit punt te overtuigen. In dat geval zou ik ook de draak steken met het potjeslatijn, dat sommige onderzoekers menen te moeten hanteren (wat vindt u van 'cancelatie taken'?) en het oneigenlijk gebruik van referenties (wat vindt u van : 'Rekenen met breuken blijkt voor vele leerlingen uit de tweede helft van het basisonderwijs en de eerste helft van het voortgezet onderwijs een struikelblok (Suydam, 1978; Hershkowitz, Vinner & Bruckheimer, 1978)?) Ik doe dat evenwel niet omdat ik hoop dat velen, practici en theoretici, na van mijn gekleurde impressie kennis te hebben genomen, nu de bundel zelf wel eens willen lezen.

F. Goffree

Mededelingen

Pedagogendag 1987

De derde landelijke pedagogendag zal worden gehouden te Nijmegen, op zaterdag 16 mei 1987.
Het centrale thema van deze dag luidt: *Herleving van de normatieve pedagogiek?* In vier plenaire zittingen worden hieraan lezingen en discussies gewijd, waarbij zowel historische als wijsgerig-pedagogische aspecten belicht worden. Daarnaast bevat het programma een groot aantal voordrachten en besprekingen in parallel secties van onderzoek op het gebied van de wijsgerige, theoretische, historische en empirische pedagogiek.
Inlichtingen en inschrijving bij het Secretariaat van de Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit, Erasmusplein 1, 6500 HD Nijmegen, tel.: 080-512293.

First Joint Conference of the Arbeitsgruppe für Empirisch Pädagogische Forschung and the Onderzoeksthemagroep Onderwijsleerprocessen.

This conference, being at the same time the 39th bi-annual meeting of the AEPF, will take place on April 6 and 7, 1987, at the University of Düsseldorf. The conference languages will be English and German. Special themes: teacher cognition; computercoach, concept learning. To submit a proposal, please send in 2 copies of a 1-page single-spaced abstract, written in English or German. Please indicate: name of author(s), institution(s), title and mailing address. *Deadline* for proposals and abstracts: *december 31, 1986.*
Mailing address for proposals and further information: Prof. Dr. Christine Schwarzer, Universität Düsseldorf, Abteilung für Bildungsforschung und Pädagogische Beratung, Universitätsstrasze 1, D-40000 Düsseldorf. Tel.: (0211) 211-3474.

EARLI-Conference 1987

The second conference of European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI) will be held in Tübingen (West-Germany), September 19th-22nd, 1987. Main themes of the conference are: Learning and instruction in natural settings; Motivational and emotional factors in learning; Knowledge acquisition and problem solving; Concept development and learning; Diagnosis in learning and instruction; Strategies for effective learning; Comprehension and learning from text; Cognitive and social processes in learning with computers; Basic skills in specific domains; Classroom learning processes; Special problems of learning and instruction in ethnic minorities.
For more information please contact: Prof. Dr. Heinz Mandl, Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen, Bei der Fruchtschranne 6, D-7400 Tübingen. Tel.: 07071-26028.

Premiëring overzichtsartikelen

Ook in 1987 zullen door de Sociaal-Wetenschappelijke Raad van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen weer premies worden toegekend aan schrijvers van zeer goede overzichtsartikelen (review articles) verschenen in tijdschriften op het terrein van de gedrags- en maatschappijwetenschappen. Voor dit doel is een bedrag van *f* 15.000,— beschikbaar. Om voor beoordeling in aanmerking te komen dienen overzichtsartikelen vóór 1 augustus 1987 te worden ingezonden naar de Sociaal-Wetenschappelijke Raad, Herengracht 410, 1017 BX Amsterdam.

Didacta '87

Van 16 t/m 20 februari 1987 zal te Hannover de Didacta '87, georganiseerd door het Deutsche Didacta-Verband, plaatsvinden. Voor nadere inlichtingen (o.m. betreffende voordelige treinreizen) kan men zich wenden tot

de Nederlands-Duitse Kamer van Koophandel, Postbus 80533, 2508, GM 's-Gravenhage, tel.: 070-614251.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch tijdschrift
11e jaargang, nr. 5, 1986

Over de oorsprong van het gebruik van kwalitatieve onderzoeksmethoden in de pedagogiek in Nederland, door H. Bleeker, B. Levering en K. Mulderij
Gehechtheid van jonge kinderen aan hun vader en moeder, door M.M. Vergeer
Gehechtheid en cognitie: een longitudinaal onderzoek naar de relatie tussen affectieve en cognitieve ontwikkeling in de voorschoolse periode, door R. van der Veer, M.H. van IJzeldoorn en S. van Vliet-Visser
Zelfwaardering van allochtone jongeren, door M. Verkuyten
Autonomie versus centrale regelgeving: een verkenning, door J.H.G.I. Giesbers en E.C.H. Marx

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
25e jaargang, nr. 9, 1986

Cultuurverschillen, onderwijs en onderwijsleerproblemen, door F.J. Faber
Diagnostiserend onderwijzen als vorm van differentiatie, door J.J. van Kuyk
De Kijk- en Luistermethode, door M. Dwarshuis
Reactie, door A.J.J.M. Duindam
Het gebruik van computers in de orthopedagogische praktijk; een gekleurde visie; antwoord op de reactie van Duindam, door B. Baarda

Ontvangen boeken

Bandt, M.L. den, M. Niphuis-Nell, C. Verheijen & P. Engelen (Red.), *Ouderschap in verandering.* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 55,65.

Heyting, G.F. & J.E.G.C. Dibbits (Samenstellers), *H.W.F. Stellwag; bibliografie 1933-1986.* SFO&O, Universiteit van Amsterdam, 1986, *f* 3,50. (Adres: Subfaculteit Opvoedkunde en Onderwijskunde U.v.A., Prinsengracht 227).

Meulenkamp, H.B., *Kinderen op de lomschool.* Intro, Nijkerk, 1986, *f* 32,50.

Onderwaater, A., *De onverbrekelijke band tussen ouders en kinderen. Over de denkbeelden van Ivan Bszormenyi-Navy en Helm Stierlin.* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, *f* 24,95.

Ontvangen rapporten

Jager, A. & R. van 't Klooster, *Allochtonen leren lesgeven. De situatie van allochtone studenten op de lerarenopleiding.* Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, 1986.

Kok, W.A.M. (Red.), *Computer ondersteund onderwijs binnen het aanvankelijk rekenen.* Verslag van een onderzoek naar de mogelijkheden van het gebruik van een micro-computer als onderwijsleermiddel in de onderbouw van de basisschool. Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, 1986.

Meesters, D. & H. van Os, *Flexibiliteit van zaakvakmethoden.* Ontwikkeling en toepassing van een analyse-instrument met betrekking tot open-/geslotenheid en differentiatiecapaciteit van zaakvakmethoden. Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, 1986.