Utrecht University Library
Partner in Science
Universiteit Utrecht

Pedagogische studiën 1984 : Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

https://hdl.handle.net/1874/205391

15. oct. 6441

Pedagogische Studiën

Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

Inhoud Jaargang 61 1984

RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT
0984 3727
BIBLIOTHEEK DER RIJKSUNIVERSITEIT UTRECHT

Wolters-Noordhoff

Pedagogische Studiën
Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde

REDACTIE:

Prof. dr. F. K. Kieviet (voorzitter)
Drs. S. de Witt (secretaris)
Dr. P. N. Appelhof
Prof. dr. J. R. M. Gerris
Prof. dr. M. H. van IJzendoorn
Prof. dr. J. M. G. Leune
Dr. J. Lowyck
Prof. dr. J. Sixma
Prof. dr. P. Span
Prof. dr. J. F. Vos
Drs. W. L. Wardekker

REDACTIERAAD:

Prof. dr. A. De Block
Prof. dr. K. De Clerck
Prof. dr. E. De Corte
Dr. N. Deen
Dr. K. Doornbos
Prof. dr. R. Eikeboom
Prof. dr. J. H. G. I. Giesbers
Dr. G. Kanselaar
Prof. dr. J. Koning
Prof. dr. M. J. Langeveld
Prof. dr. J. M. van Meel
Prof. dr. C. F. van Parreren
Prof. dr. H. Rigaux
Prof. dr. K. Rijsdorp
Prof. dr. J. Rispens
Prof. dr. K. Swinnen
Prof. dr. E. Velema
Dr. A. J. Wilmink
Prof. dr. J. de Wit

Brieven en stukken voor de redactie zenden aan: Drs. S. de Witt, Postbus 251, 6800 AG Arnhem.

Uitgever: Wolters-Noordhoff bv, Postbus 567, 9700 AN Groningen, tel. 050 - 22 68 86. Correspondentie over abonnementen, overdrukken en losse nummers uitsluitend aan de uitgever.

Inhoudsopgave

Jaargang 61 1984

AUTEURSREGISTER

ARTIKELEN:

Abelman, K., Frankrijker, H. de, Verhey, W.
Didactiek en inhoud van het leesonderwijs in de 19e eeuwse volksschool. 73

Alkan, M., Baud, E.
Curriculumverandering en intercultureel onderwijs. 354

Appelhof, P. N.
Ten geleide themanummer: Onderwijs voor culturele minderheden. 325

Batenburg, Th. A. van
zie: Jong, M. J. de

Baud, E.
zie: Alkan, M.

Beintema, K. A., Greevenbroek, A. van
Een theoretisch model van gedragsintenties van docenten. 509

Beishuizen, J. J., Dirkzwager, A.
De computer als leermiddel in het lager onderwijs. 32

Berg, G. van den, Hoeben, W. Th. J. G.
De evaluatiepraktijk en het gebruik van evaluatiegegevens. 139

Blom, S. V.
zie: Wardekker, W. L.

Blöte-Aanhane, A. W., Curfs, L. M. G.
Gedragsverschillen tussen kinderen van GLO- en verschillende typen van BuO-scholen zoals beoordeeld door leerkrachten. 165

Bogaart, P. H. M. van den
zie: Neuwahl, N. M. E.

Bus, A. G., Jansen, G. G. H.
Een longitudinaal onderzoek naar leren lezen in de eerste klas. 485

Buster, A., Migchielsen, M., Schuurs, U.
Onderwijs in het Nederlands-als-tweedetaal; grondslagen en beschrijvingskader. 346

Curfs, L. M. G.
zie: Blöte-Aanhane, A. W.

Dekker, J. A., Doesschate, J. J. ten, Schuurman, W. H.
Beleid ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden. Een kritische beschouwing. 327

Dirkzwager, A.
zie: Beishuizen, J. J.

Doesschate, J. J. ten
zie: Dekker, J. A.

Dongen, D. van
zie: Mommers, M. J. C.

Everts, H., Golhof, A.
Organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen. 337

Frankrijker, H. de
zie: Abelman, K.

Golhof, A.
zie: Everts, H.

Greevenbroek, A. van
zie: Beintema, K. A.

Grift, W. van de
Problemen bij summatief evaluatie-onderzoek. 104

Haaften, A. W. van
De 'is-ought question'. 261

Een ontwikkelingstheoretische benadering van de 'is-ought question'. 272

Hoeben, W. Th. J. G.
Praktijktheorieën in het professionele perspectief van onderzoekers. Reactie op S. Miedema: 'Praktijktheorieën in hypothetisch-deductief en retroductief perspectief'. 395

Hoeben, W. Th. J. G.
zie: Berg, G. van den

Huls, E.
Een analyse van spontane gesprekken in gezinnen uit verschillende sociale milieus. 444

IJzendoorn, M. H. van, Wardekker, W. L.
Ten geleide themanummer: Grondslagen van morele opvoeding. 233

Jansen, G. G. H.
zie: Bus, A. G.

Jong, M. J. de, Batenburg, Th. A. van
Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies. 362

Jochems, W.
zie: Vastenhouw, J.

Jungbluth, P.
Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkracht-verwachtingen; impliciete selectie in het basisonderwijs? .. 402

Kanselaar, G.
Ten geleide themanummer: Onderwijs en computers. 1

Karstanje, P. N.
Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties. Op zoek naar de wortels van conflicterende visies. 127

Kremers, E. J. J.
Evalueren van leerresultaten door leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. 496

Kunst, H.
LOGO: Achtergronden, evidentie en mogelijkheden. 43

Leune, J. M. G.
zie: Wardekker, W. L.

Linden, W. J. van der, Pelgrum, W. J.
Periodiek onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs: enige ervaringen en methodologische problemen. 61

Miedema, S.
Praktijktheorieën in hypothetisch-deductief en retroductief perspectief. 381

De professionele verantwoordelijkheid van de onderzoeker. Antwoord aan W. Th. J. G. Hoeben. 399

Migchielsen, M.
zie: Buster, A.

Mommers, M. J. C., Dongen, D. van
Het voorspellen van lees- en spellingsprestaties in het eerste leerjaar. ... 153

Moonen, J.
Ondersteuning van het gebruik van computers in het onderwijs. 14

Neuwahl, N. M. E., Bogaart, P. H. M. van den
Enkele psychologische aspecten van huiswerk. 296

Odehnal, J.
De evaluatie van Piagets theorie over de intelligentie. 175

Oers, B. van
Inleiding tot het artikel 'De evaluatie van Piagets theorie over de intelligentie' van J. Odehnal. 173

Pelgrum, W. J.
zie: Linden, W. J. van der

Plomp, Th., Wolde, G. J. E. van de
Burgerinformatica; leren over informatietechnologie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. 3

Scheerens, J.
Beleidsgericht evaluatie-onderzoek tussen aanpassing en kritiek. 116

Over methodologische nauwgezetheid, wetenschappelijke kwaliteit en methodologisch perfectionisme van beleidsgericht onderzoek. Een reactie op M. van de Vall: 'Sociaal beleidsonderzoek tussen aanpassing en kritiek'. 414

Scheltens, J.
Hoogbegaafdheid. Een reactie op het artikel van Blom en Wardekker in Pedagogische Studiën, 1983 (60) 220-229. 184

Schuurman, W. H.
zie: Dekker, J. A.

Schuurs, U.
zie: Buster, A.

Sietaram, K.
De multi-etnische en multi-culturele samenleving van straks. Integratie nader beschouwd. 208

Span, P.
Onderwijs en het leren van begrippen. Ten geleide. 429

Spiecker, B.
Opvoeding van (morele) emoties. Een theoretisch-pedagogische verkenning. .. 236

Steutel, J. W.
Opvoeding, deugden en motieven. 247

Straetmans, M.
Beoordelen van werkstukken. Een voorbeeld uit het tandheelkundig onderwijs. 218

Tillema, H. H.
Leerstofanalyse door leerkrachten. 304

Vall, M. van de
Sociaal beleidsonderzoek tussen aanpassing en kritiek; Reactie op J. Scheerens: 'Beleidsgericht evaluatie-onderzoek tussen aanpassing en kritiek'. 412

Vastenhouw, J., Jochems, W.
Begrippen en hun niveaus van beheersing: de theorie van Klausmeier en haar belang voor het onderwijs. 431

Verhey, W.
zie: Abelman, K.

Vis, J. C. P. M.
Een beeld van maatschappijleer. 285

Wardekker, W. L., Blom, S. V.
Ontwikkeling en begaafdheid: een toelichting. Repliek. 185

Wardekker, W. L., Leune, J. M. G.
Ten geleide themanummer: Evaluatie-onderzoek en onderwijsvernieuwingsbeleid. 101

Wardekker, W. L.
zie: IJzendoorn, M. H. van

Wesselingh, A. A.
Het collectieve emancipatie-ideaal van een individualist. Cor Vervoort over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. 193

Wolde, G. J. E. van de
zie: Plomp, Th.

KRONIEKEN:

Appelhof, P. N., Meer, T. A. M. van der
Curriculum-innovatie in Ontario, Canada 87

Bloemkolk, M., Vedder, P.
Samenwerking en cognitieve ontwikkeling 313

Dronkers, J.
Verslag van de conferentie 'De culturele grondslag van het onderwijs', gehouden in Parijs, van 14-17 augustus 1984 532

Giesbers, J. H. G. I.
Naschrift bij de reactie van F. J. Krips . 95

Halkes, A. R. J.
Het ISATT-symposium 'Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education' 417

IJzendoorn, M. H. van, Imelman, J. D., Spiecker, B.
Wetenschap of journalistiek? Over een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld 528

Jong, D. de
Evaluatie van adaptief onderwijs. Verslag van een conferentie, LRDC Pittsburgh, juni 1983 227

Kanselaa, G.
De opening van het Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie (C.O.I.) . 55

Kieviet, F. K. (red.)
Verslag van het AERA-Congres 1984 te New Orleans, met bijdragen van G. Kanselaar, F. K. Kieviet, L. F. W. de Klerk, W. J. Nijhof, Th. Oudkerk Pool, N. Verloop, J. Ch. Voogt, E. Warries 515

Krips, F. J.
De NLO's en de eerste graadslerarenopleiding. Een reactie op J. H. G. I. Giesbers: 'Beiaard en de universitaire lerarenopleiding' 94

Miedema, S., Heimans, E.
Wolfgang Klafki over het Marburger Grundschulprojekt 318

Reus, J. de
Amerikaans onderwijs opnieuw onder de loep 458

BOEKBESPREKINGEN:

Berg, R. van den
Voorlichting: een strategie tot verandering (*A. van Greevenbroek*) 478

Berg, R. van den, Vandenberghe, R.
Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing (*P. N. Appelhof, K. M. Stokking*) . 534

Bergen, Th. C. M., Roede, E. (red.)
Motivatie gemeten? (*A. Pennings*) 542

Böhm, W.
Wörterbuch der Pädagogik (*M. J. Langeveld*) 322

Bol, E.
Leerpsychologie. Een onderwijsleerpsychologische analyse van het begrijpend lezen (*L. Verschaffel*) 480

Borysowics, B., Blöte, A.
Beoordelingsmethode voor de schrijfhouding en schrijfbeweging (*H. F. Pijning*) . 479

Brainerd, Ch. J. (Ed.)
Recent advances in cognitive developmental theory (*L. Oppenheimer*) 540

Capra, F.
The turning point. Science, society and the rising culture (*M. J. Langeveld*) 427

Diepen, G. van, Schonewille, B. (red.)
De individuele ontwikkeling in maatschappelijk-historisch perspectief. Literatuurstudie en discussiebijdrage (*W. L. Wardekker*) 231

Dort-Slijper, M. K. van
Grammatica in het basisonderwijs *R. Beerning, H. E. van Wessel*) 471

Ferguson, M.
De aquarius samenzwering. Persoonlijke en sociale transformatie in de tachtiger jaren (*M. J. Langeveld*) 427

Fischle-Carl, H.
Denken met het hart. Leven vanuit je gevoel (*M. J. Langeveld*) 322

Freeman, D.
Margaret Mead and Samoa. The making and unmaking of an anthropological myth (*M. H. van IJzendoorn*) 421

Freudenthal, H.
Didactical phenomenology of mathematical structures (*J. M. C. Nelissen*) 423

Geld, A. M. C. van der
Opvoedingshulp in theorie en praktijk (*M. J. Langeveld*) 422

Godefrooij, P., Karsten, S.
Een studie naar de opleiding onderwijsgevenden in vier Europese landen (*A. H. Corporaal*) 58

Groot, A. D. de
Academie en Forum. Over hoger onderwijs en wetenschap (*J. Pieters*) 97

Haenen, J., Oers, B. van (red.)
Begrippen in het onderwijs. De theorie van Davydov (*R. van der Veer*) 283

Hameyer, U. von, Frey, K., Haft, H. (Hrg.)
Handbuch der Curriculumforschung, Uebersichten zur Forschung (*F. K. Kieviet*) 538

Imelman, J. D., Jeunhomme, J. M. P., Meijer, W. A. J.
Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek (*N. Deen*) 190

Leist, M.
Kinderen en de ervaring van de dood (*M. J. Langeveld*) 476

Leij, A. van der
Ernstige leesproblemen. Een onderzoek naar mogelijkheden tot differentiatie en behandeling (*A. G. Bus*) 469

Meijer, W. A. J.
Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie (*S. Miedema*) 473

Meijer, W. A. J.
Perspectieven op mens en opvoeding. Inleiding in de pedagogische antropologie (*J. W. Steutel*) 544

Oudkerk Pool, Th.
Didaxorama I. Wegwijzer bij het pedagogisch-didactisch handelen (*A. M. P. Knoers*) 470

Peters, R. S.
Development and moral education (*J. Bohlmeijer*) 425

Prick, L. M. G.
Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan (*M. J. I. Bos*) ... 282

Redmeijer, S. J.
Gedragsproblemen (*J. D. Imelman*) 187

Roeders, P. J. B.
Begrijp je nu wat ik bedoel: relaties tussen de ontwikkeling van interpersoonlijk denken en verbale kommunikatie van kinderen (*L. Oppenheimer*) 541

Sanders, C., Rappard, J. F. H. van
Tussen ontwerp en werkelijkheid. Een visie op de psychologie (*J. Pieters*) 476

Schwartzländer, J. (Hrg.)
Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt (*M. J. Langeveld*) 476

Scheerens, J.
Evaluatie-onderzoek en beleid (*B. P. M. Creemers*) 372

Scheerens, J.
Het sectoronderzoek: Onderwijsonderzoek in de marge van wetenschap en beleid (*B. P. M. Creemers*) 372

Terwel, J.
Onderwijs maken. Naar ander onderwijs voor 12-16 jarigen (*P. N. Karstanje*) ... 537

Tinbergen, N., Tinbergen, E. A.
'Autistic' children. New hope for a cure (*M. H. van IJzendoorn*) 467

University of Alberta
Phenomenology and Pedagogy (*M. J. Langeveld*) 482

Vandemeulebroecke, L. (ed.)
Wordt de gezinsopvoeding anders? (*J. De Vuyst*) 188

Ven, J. A. van der
Kritische godsdienstdidactiek (*J. de Mönnink*) 376

Verhack, I.
Geen zachte hand. Over gezag en orde in gezin en school (*J. Moorkens*) 426

Weeda-Mannak, W. L.
Anorexia nervosa. Towards an early identification (*M. J. Langeveld*) 471

Wit, G. A. de
De wetenschap van de menselijke bezieling. Een oriëntatie in de ontwikkeling en verworvenheden van de psychologie (*M. J. Langeveld*) 322

Zee, H. van der
Tussen vraag en antwoord. Beginselen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek (*L. W. C. Tavecchio, M. W. Vooijs*) 374

THEMANUMMERS:

Onderwijs en Computers (januarinummer)

G. Kanselaar
Ten geleide 1

Th. Plomp, G. J. E. van de Wolde
Burgerinformatica: leren over informatietechnologie in de eerste klas van het voortgezet onderwijs 3

J. Moonen
Ondersteuning van het gebruik van computers in het onderwijs 14

J. J. Beishuizen, A. Dirkzwager
De computer als leermiddel in het lager onderwijs 32

H. Kunst
LOGO: Achtergronden, evidentie en mogelijkheden 43

G. Kanselaar
Kroniek: De opening van het Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie (C.O.I.) 55

Evaluatie-onderzoek en onderwijsvernieuwingsbeleid (maartnummer)

W. L. Wardekker, J. M. G. Leune
Ten geleide 101

W. van de Grift
Problemen bij summatief evaluatie-onderzoek 104

J. Scheerens
Beleidsgericht evaluatie-onderzoek tussen aanpassing en kritiek 116

P. N. Karstanje
Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties. Op zoek naar de wortels van conflicterende visies 127

G. van den Berg, W. Th. J. G. Hoeben
De evaluatiepraktijk en het gebruik van evaluatiegegevens 139

Grondslagen van morele opvoeding (juninummer)

M. H. van IJzendoorn, W. L. Wardekker
Ten geleide 233

B. Spiecker
Opvoeding van (morele) emoties. Een theoretisch-pedagogische verkenning ... 236

J. W. Steutel
Opvoeding, deugden en motieven 247

A. W. van Haaften
De 'is-ought question' 261

Een ontwikkelingstheoretische benadering van de 'is-ought question' 272

Onderwijs voor culturele minderheden (septembernummer)

P. N. Appelhof
Ten geleide 325

J. A. Dekker, J. J. ten Doesschate, W. H. Schuurman
Beleid ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden. Een kritische beschouwing 327

H. Everts en A. Golhof
Organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen 337

A. Buster, M. Migchielsen, U. Schuurs
Onderwijs in het Nederlands-als-tweedetaal; grondslagen en beschrijvingskader 346

M. Alkan en E. Baud
Curriculumverandering en intercultureel onderwijs 354

M. J. de Jong, Th. A. van Batenburg
Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies 362

Onderwijs en Computers

Ten geleide

Velen in het onderwijs zullen zich overvallen voelen door de snelheid van de ontwikkelingen in de technologie. Microcomputers bestaan nog maar enkele jaren en nu al is de druk op scholen om 'iets' met computers te doen erg groot. Om leerlingen te werven wordt geadverteerd met de aanwezigheid van computers in de school. Op sommige plaatsen geven ouders een vrijwillige bijdrage om computers te kunnen aanschaffen.

Naast enthousiasme is er de vrees, dat wij met deze machines het 'negentienvierentachtig' van George Orwell zijn binnen gegaan. De ontwikkeling van de techniek is er een waarbij de mens steeds meer functies van zichzelf veruitwendigt of externaliseert. Onttrok de mens eerst de energie voor arbeid aan zichzelf, later werd deze aan de natuur onttrokken. Nu zijn wij in een fase gekomen waarbij de directe controle en besturing van allerlei processen aan de techniek zelf wordt overgedragen. Aan de ene kant betekent deze veruitwendiging van menselijke functies een verruiming van de menselijke mogelijkheden, aan de andere kant kan er ook vervreemding optreden als er te weinig zicht is op de weg waarlangs het doel of eindprodukt bereikt wordt. Als simpel voorbeeld kan dienen het werken met een tekstverwerkende machine.

Voor het onderwijs kan dit proces van veruitwendiging van menselijke functies in een cultuur betekenen, dat de verinwendiging van deze cultuur in het onderwijs een steeds complexer proces wordt. Vanzelfsprekend is dit echter niet. Het reguliere onderwijs heeft bijv. van een belangrijke menselijke activiteit als het zich verplaatsen (van leren lopen, fietsen, autorijden, machinist of piloot zijn) in het algemeen geen onderwijsactiviteit gemaakt. Ook voor het aspect communicatie geldt dit enigszins. Het leren lezen en schrijven is een onderwijsactiviteit, maar het leren gebruiken van moderne communicatiemiddelen voor beeld, geluid en tekst, nauwelijks.

De vraag is of het wenselijk blijft dat het reguliere onderwijs zich bijna uitsluitend richt op de individuele ontwikkeling van de menselijke mogelijkheden, zonder zich bezig te houden met het leren beheersen van de veruitwendigde vormen daarvan. Nu cognitieve vaardigheden als besturing en controle van allerlei processen, het toepassen van regels, informatie opslaan en oproepen, door geprogrammeerde machines uitgevoerd kunnen worden, zal het onderwijs daar ten minste op twee manieren over moeten nadenken. De ene kant betreft de vraag naar de noodzaak of overbodigheid van bepaalde onderwijsonderdelen. Hoe moet het rekenonderwijs eruit zien nu rekenmachines voor een paar gulden te koop zijn? Wat moeten wij met spellingonderwijs als teksten in tekstverwerkende machines ingebracht zullen worden die automatisch spellingfouten corrigeren? Hoe moet het onderwijs in de zaakvakken zijn als de nu te leren informatie met een druk op de toets op het beeldscherm opgeroepen kan worden? De andere zijde betreft de vraag naar de kennis en vaardigheden die in het onderwijs geleerd moeten worden, zodat de leerlingen zich in de informatiemaatschppij niet overgeleverd voelen aan de geprogrammeerde machines maar deze juist kunnen gebruiken.

In het eerste artikel van dit themanummer zijn Plomp en Van de Wolde van mening dat iedere burger in de toekomst over een zekere basiskennis van de informatietechnologie moet beschikken. Zij pleiten daartoe voor het invoeren van burgerinformatica in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Naast dit leren over informatietechnologie en de computer, behandelen zij tevens de gebruiksvormen van de computer als hulpmiddel in het onderwijs.

In het tweede artikel geeft Moonen een overzicht van de organisaties en groepen die een ondersteunende functie hebben met betrekking tot onderwijs en computers. Deze momentopname maakt duidelijk dat er veel gaande is op dit terrein, maar tevens dat veel groepen nog nauwelijks uit de startblokken zijn. Moonen gaat bovendien in op de ontwikkeling en produktie van onderwijsleerpakket-

ten voor computer gestuurd onderwijs. Er zal in Nederland nog veel educatieve software gemaakt moeten worden voordat de aangeschafte computers op een goede manier in het onderwijs kunnen functioneren voor c.g.o.

In het artikel van Beishuizen en Dirkzwager wordt onderzoek besproken naar het gebruik van de computer als hulpmiddel in het onderwijs. Zij behandelen hierbij verschillende vormen en melden enkele resultaten van onderzoekingen naar effecten van computergestuurd onderwijs.

Daar waar in het artikel van Plomp e.a. het accent ligt op het leren over informatietechnologie en in het artikel van Beishuizen en Dirkzwager op het leren met behulp van de computer, komt in het artikel van Kunst over LOGO een mengvorm van beide aan de orde. Aan de ene kant is LOGO een programmeertaal waarmee leerlingen kunnen programmeren. Aan de andere kant is het de bedoeling dat de leerlingen al explorerende op de computer met LOGO, leren probleemoplossen en kennis opdoen op gebieden als de meetkunde. Kunst geeft enige psychologische fundering van de veronderstellingen die voorstanders van LOGO hebben. Hij vermeldt bovendien een aantal evaluatiestudies.

Aan het einde van dit themanummer wordt door Kanselaar in een kroniek verslag gedaan van een congres dat bij de opening van het Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie werd gehouden.

In dit themanummer komen veel onderwerpen op het gebied van onderwijs en computers niet of slechts zeer beknopt aan de orde. De artikelen hebben voornamelijk betrekking op het algemeen vormend onderwijs en nauwelijks op het beroeps- en buitengewoon onderwijs. Over de financiële kant is niet geschreven. Indien bijv. enigszins omvangrijke softwarepakketten tussen de *f* 1000,– en *f* 2000,– moeten kosten en er worden geen schoollicenties verkocht, zal het onderwijs deze paketten niet voor iedere leerling in een klas kunnen aanschaffen. Ook zijn belangrijke onderwerpen als de opleiding en bijscholing van docenten en schoolbegeleiders slechts beknopt aan de orde geweest.

Het thema 'onderwijs en computers' is in Nederland echter nog van zo recente datum, dat er de komende tijd nog alle aanleiding zal zijn om over de verschillende aspecten van dit onderwerp verder te publiceren.

Namens de redactie
G. Kanselaar

Burgerinformatica; leren over informatietechnologie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs

TJ. PLOMP en
G. J. E. VAN DE WOLDE
Technische Hogeschool Twente, Enschede

1 *Samenvatting en inleiding*

In de nabije toekomst dienen alle burgers over een zekere kennis van informatietechnologie, zijn toepassingen en maatschappelijke effecten te beschikken. Dit kan het beste door alle leerlingen in de leerplichtige leeftijd hierover onderwijs te geven. Men spreekt in dit verband wel van 'burgerinformatica[1]'. Burgerinformatica behoort naast enig programmeren op inleidend niveau, ook kennis en inzicht over de maatschappelijke betekenis van de informatietechnologie te omvatten. Bepleit wordt burgerinformatica een verplicht onderdeel van de eerste fase van het voortgezet onderwijs te maken, op een wijze dat het geen onderdeel is van het schoolvak wiskunde of één der andere exacte vakken.

Dit is in het kort de kern van het eerste advies van de door de minister van Onderwijs en Wetenschappen ingestelde Adviescommissie voor Onderwijs en Informaticatechnologie (AOI) en daarmee tevens de samenvatting van deze bijdrage.

Hierna komt allereerst aan de orde: waarom in het onderwijs aandacht aan informatietechnologie en zijn toepassingen moet worden besteed (par. 2) en op welke wijze dit zou kunnen gebeuren (par. 3). Vervolgens wordt een strategie voor de invoering van informatietechnologie in het onderwijs besproken (par. 4), uitmondend in de aanbeveling in de eerste fase van het voortgezet onderwijs burgerinformatica in te voeren (par. 5). Tenslotte wordt aandacht besteed aan de doelen en inhoud van burgerinformatica en aan de plaats ervan in het onderwijsprogramma (par. 6, 7). Ook zullen enkele problemen samenhangend met de invoering ervan worden aangestipt.

2 *Waarom in het onderwijs aandacht voor informatietechnologie?*

Het is niet zo dat computers en andere toepassingen van de informatietechnologie in het onderwijs zouden moeten worden ingevoerd louter omdat het hier de modernste technologische ontwikkelingen betreft waaraan het onderwijs nu eenmaal niet voorbij zou kunnen gaan. Met de ervaringen van het introduceren van geavanceerde audio-visuele media nog vers in het geheugen zou een dergelijke, magere argumentatie terecht weerstanden oproepen (het zg. talenpracticumsyndroom). Er zijn betere redenen nodig om te argumenten dat we te maken hebben met ontwikkelingen waaraan het onderwijs niet kan en mag voorbijgaan. Kort zal een aantal maatschappelijke en onderwijskundige overwegingen worden opgesomd op grond waarvan slechts kan worden geconcludeerd, dat in het onderwijs een plaats moet worden ingeruimd voor computers en eventueel andere toepassingen van de informatietechnologie.

Maatschappelijke argumenten

Tengevolge van de snelle ontwikkeling in de micro-elektronica is onze samenleving doortrokken van toepassingen van informatietechnologie. Iedere burger in onze industriële samenleving ervaart dagelijks op zijn[2] werk en thuis de sterke afhankelijkheid ervan.

Een belangrijk aspect aan deze ontwikkelingen is dat we kunnen spreken van een fundamentele verandering in het functioneren van de mens in de samenleving. Omdat vrijwel alle routinematige handelingen en processen automatisch kunnen worden verricht, is automatisering een belangrijk kenmerk van onze maatschappij geworden. Anders gezegd: de ontwikkelingen op informatietechnologisch terrein doen steeds meer hun invloed gelden op de arbeidsmarkt, op de inhoud van vele beroepen (verschuiving van materiaalverwerking naar gegevensverwerking, van spierarbeid naar hersenarbeid), op de inrichting van het dagelijks leven, op het aanzien en de noodzaak van bepaalde soorten kennis en vaardigheden en

op de houding van mensen tot hun omgeving. Men zegt in dit verband wel dat we meer en meer in een *informatiemaatschappij* komen te leven. Velen zijn van mening dat het hier gaat om een verandering in onze samenleving waarvan het effect minstens vergelijkbaar is met het effect van de boekdrukkunst, terwijl we nu geen eeuwen, doch slechts enkele jaren de tijd hebben om ons daarop in te stellen. Deze ontwikkelingen bevatten ook een bedreigend element. De vrees bestaat dat de voortgang ervan een autonoom proces wordt, waarbij de belangen van de niet-deskundige of de niet direct bij dit proces betrokken burgers geen rol meer spelen. In dit verband wordt gewezen op de problematiek van de beheersstructuur van de informatievoorziening: wie gaan bepalen welke gegevens wel of niet toegankelijk zijn en wie gaan de aard van die gegevens bepalen? Dit brengt ons eveneens bij het probleem van de privacy: wat wordt er over ons aan gegevens opgeslagen en bij welke instanties (bijv. ziekenhuizen, banken, verzekeringen, belastingen, gemeente)? Hoe kunnen gegevensnetwerken aan elkaar gekoppeld worden en hoe gemakkelijk kan in dergelijke gegevensbanken worden ingebroken? Iedere burger zal met deze aspecten van de informatiemaatschappij worden geconfronteerd. Dit brengt ons bij de rol van het onderwijs. Met instemming willen wij de bewindslieden van Onderwijs en Wetenschappen en van Economische Zaken citeren als zij in hun beleidsnota 'Onderwijs en Informatietechnologie' (september 1982) stellen: 'Onderwijs dat zich ten doel stelt mensen voor te bereiden op *maatschappelijk functioneren* zal als onderdeel van de basisvorming elementen van computergebruik aan leerlingen/studenten mee moeten geven. Maar niet computergebruik uitsluitend in de zin van leren programmeren. Eerder gaat het erom jonge mensen vertrouwd te maken met de wijze waarop computers en de diverse nieuwe informatiedragers gebruikt en benut kunnen worden (blz. 10). . . . . Daarbij zal ondermeer aan de orde komen in hoeverre computers de persoonlijke levenssfeer bedreigen, wat de gevolgen zijn voor de cultuur, enz. Voor de leerlingen is het van belang een zeker kwaliteitsgevoel voor computergebruik te ontwikkelen: het onderscheid tussen "goed" en "inferieur" computergebruik. Dit geldt uiteraard voor alle leerlingen ongeacht geslacht, herkomst en ongeacht de schooltypen waar ze aan deelnemen" (blz. 11). Deze aspecten van maatschappelijke voorbereiding en persoonlijke ontplooiing heeft de Adviescommissie voor Onderwijs en Informatietechnologie (AOI) samengevat tot het volgende *uitgangspunt* voor overheidsbeleid: *iedere burger zal in de toekomst over een zekere basiskennis van informatietechnologie moeten beschikken*, d.w.z. ieder moet op zijn niveau gegevensverwerkende systemen kunnen begrijpen en ermee kunnen omgaan en, bij voorkeur vanuit eigen ervaringen, begrip hebben voor hun technische mogelijkheden en beperkingen om niet van het toekomstige leef- en werkmilieu te vervreemden. De school is bij uitstek de plaats waar een dergelijke houding en de daarvoor benodigde kennis en vaardigheden kunnen worden aangeleerd.

Er is nog een andere taak voor het onderwijs weggelegd. Onder invloed van de informatietechnologische ontwikkelingen zullen zoals wij hierboven stelden, veel beroepen ingrijpend veranderen en zullen nieuwe beroepen ontstaan, vooral daar waar gegevensverwerkende systemen moeten worden ontwikkeld, gestuurd en beheerd. Dit brengt de AOI tot een *tweede uitgangspunt* voor een overheidsbeleid m.b.t. informatietechnologie in het onderwijs: *Door het onderwijs zal moeten worden voorzien in de behoefte aan vakmensen op gebied van de informatietechnologie (op diverse niveau's) en aan vakmensen die in hun beroepsuitoefening adequaat gebruik kunnen maken van de informatietechnologie*. De realisering van dit tweede uitgangspunt is vooral een zaak van het beroepsonderwijs en van het niet-regulier onderwijs (bedrijfsopleidingen). In deze bijdrage wordt niet verder op de realisering van dit uitgangspunt ingegaan.

Tenslotte zal het onderwijs de mensen moeten leren zich flexibel op te stellen in een samenleving waarin als gevolg van technologische ontwikkelingen snelle veranderingen in werk en beroep optreden. In toenemende mate ontstaat behoefte aan bijscholing om aan nieuwe beroepskwalificaties te voldoen. Dit betekent dat veel van wat de leerlingen nu in het algemeen onderwijs of in het beroepsonderwijs leren, snel zal verouderen. Als leerlingen niet al op school leren hoe ze flexibel nieuwe kennis en vaardigheden kunnen verwerven en gebruiken in nieuwe situaties dan kan hen dat later in hun beroep lelijk opbreken. Anders gezegd: in de huidige samenleving moet de school de leerlingen leren creatief pro-

blemen op te lossen en in dat verband permanent te leren.

Onderwijskundige argumenten

Tot nu toe is vooral gesproken over de functie van het onderwijs in het 'leren over informatietechnologie'. Daarnaast echter zal het onderwijs, voorzover dat al niet het geval is, meer en meer informatietechnologische toepassingen als hulpmiddel in het onderwijsleerproces gaan gebruiken. Belangrijk is nog eens te benadrukken dat de computer nooit in het onderwijs moet worden ingevoerd alleen omdat het een modern hulpmiddel is. Zou men dit wel om deze reden willen doen, dan wordt het middel (nl. de computer) een doel en zijn we niet ver verwijderd van technocratie in het onderwijs, een situatie waarin de aanwezige middelen bepalend zijn voor wat er in de klas gebeurt en niet de doelen die door het onderwijs moeten worden nagestreefd. Hieruit mag duidelijk zijn dat wij er voorstander van zijn de computer alleen als hulpmiddel in het onderwijs te gebruiken als er bepaalde onderwijsdoelen mee worden gediend. Anders gezegd: de computer dient slechts in het onderwijs te worden gebruikt als onderwijs- en leerprocessen er beter door kunnen verlopen. Er zijn overigens talloze aanwijzingen dat de computer als hulpmiddel een bijdrage aan de verbetering van het onderwijs kan leveren, met name wanneer een individuele benadering van de leerling gewenst of nodig is. In de volgende paragraaf zullen enkele voorbeelden van dit soort toepassingen worden gegeven.

Samenvattend, er zijn maatschappelijke, d.w.z. buiten het onderwijs gelegen, argumenten en onderwijskundige, d.w.z. op de verbetering van het onderwijs gerichte, argumenten die ons leiden tot de conclusie dat in het onderwijs plaats moet worden ingeruimd voor toepassingen van de informatietechnologie, in het bijzonder van computers.

3 *Mogelijke gebruiksvormen van informatietechnologie in het onderwijs*[3]

De informatietechnologie, met name computergebruik kan in het onderwijs diverse rollen vervullen. De AOI hanteert, in navolging van anderen, een indeling in de volgende gebruiksvormen:

A. Leren *over* informatietechnologie, i.h.b. over de computer.
   Dit is het feitelijk terrein van de (burger-) informatica.
B. Leren *met behulp van* de computer.
C. Leren *door middel van* de computer.
D. De computer als werktuig voor de school(organisatie).

Deze vier gebruiksvormen worden hieronder kort beschreven en toegelicht. Daarbij dient in het oog te worden gehouden dat het onderscheid tussen leren 'over', 'met', resp. 'door' de computer in de praktijk dikwijls niet zo scherp zal zijn als hier wordt beschreven. Vaak zal er sprake zijn van mengvormen.

A. *Leren over informatietechnologie*, i.h.b. over de computer.

In dit hoofdgebied functioneert de informatietechnologie als onderwerp van onderwijs. Onder informatietechnologie verstaan wij daarbij de kennis omtrent methoden, technieken en technische hulpmiddelen voor het opslaan, verwerken en presenteren van gegevens ten dienste van kennisvermeerdering en van besturing van processen[4]. Beperken we ons tot de informatietechnologie op het gebied van de elektronische gegevensopslag en -verwerking met behulp van computers, dan duidt de term een verzameling kennisgebieden aan die alle te maken hebben met het *machinaal* (doen) *verwerken* van *gegevens*. Gegevensverwerking (ook de machinale) kan sterk uiteenlopende functies vervullen. Vaak heeft gegevensverwerking een *ludieke* functie en dient het louter tot ontspanning. Vaak ook dient het tot *exploratie en analyse*: het verwerven van kennis, het onderkennen van gevaren en van kansen (bijv. rekenen, simulatie, zoeksystemen). Gegevensverwerking kan ook dienen tot *sturing*: het beïnvloeden van het gedrag van bijv. machines, systemen, processen, organisaties en individuen gebeurt tegenwoordig bijna uitsluitend op basis van gegevens van een of ander type. Men spreekt hierbij van technische informatica, bedrijfsinformatica, medische informatica, robotics, enz. Het leren over informatietechnologie zal in principe betrekking moeten hebben op alle aspecten van deze technologie en haar toepassingen (waarbij steeds sprake is van een complexe interactie tussen mensen, gegevens en techniek). Duidelijk is ook dat wat er geleerd wordt afhankelijk zal zijn van het onderwijstype en het niveau van de leerling. Een student in het tertiair onderwijs zal over infor-

matietechnologie kunnen leren door het bestuderen en in praktijk brengen van literatuur over bijv. programmeren, datastructuren en computerarchitectuur. Daarentegen zal een leerling van de basisschool over informatietechnologie kunnen leren door elektronische spelletjes te spelen of vaardigheden met behulp van de computer te oefenen. Uit deze voorbeelden blijkt dat een nadere uitwerking van het hoofdgebied A: leren over informatietechnologie voor de verschillende onderwijstypen zeker gewenst is. Hierbij zouden in principe wel steeds de volgende aspecten aan de orde moeten komen:

- wat zijn gegevens: betekenis, vormaspecten, relatie tussen gegevens, enz.
- het gebruiken en manipuleren van gegevens voor het oplossen van problemen (algoritmiseren);
- computertechnologie: opbouw en werking van computers, welke mogelijkheden bieden computers, en wat is programmeren;
- waartoe en hoe wordt informatietechnologie ingezet (toepassingen); en
- wat zijn de effecten van die toepassingen in bijv. maatschappelijk, bestuurlijk, economisch, psychologisch (mens-machine interacties) en organisatorisch opzicht.

Elk van deze leerstofgebieden kan afhankelijk van de onderwijssoort, het schooltype of het niveau van de leerling op verschillende niveau's worden uitgewerkt.

B. *Leren met behulp van de computer*
Kenmerkend voor dit hoofdgebied is het gebruik van de computer als hulpmiddel en als werktuig in het onderwijs. Te denken valt aan de computer als hulpmiddel bij het rekenen en het spellen, het sorteren, het opslaan en terugzoeken van gegevens uit een databank, het genereren van gegevens, het visualiseren en grafisch voorstellen van gegevens, het manipuleren van beelden of geluiden, tekstverwerking, automatiseren van opgavenbanken, enz., enz. De computer wordt hierbij steeds slechts ten behoeve van één soort toepassing tegelijk gebruikt. Zonder dat dit voor alle (onderdelen van) vakgebieden in gelijke mate opgaat, zal zowel de leerkracht als de leerling de computer als hulp kunnen gebruiken.
Ook kan men de computer meer multifunctioneel inzetten, dat wil zeggen dat binnen één computerprogramma meer dan één onderwijsondersteunende functie tegelijkertijd kan worden vervuld. Op deze wijze evolueert het 'leren *met behulp van* de computer' steeds meer in de richting van het 'leren *door middel van* de computer'. Dit laatste is wat de AOI hoofdgebied C noemt.

C. *Leren door middel van de computer*
Kenmerkend voor dit hoofdgebied is het door de leerkracht delegeren van 'doceerintelligentie' naar de computer. De leerkracht laat bepaalde beslissingen of stappen in het verloop van het (geïndividualiseerde) onderwijsleerproces over aan de machine die daarbij gebruik maakt van gegevens over de verrichtingen van de leerling. Overigens blijft de uiteindelijke beslissing over het gebruik van de computer meestal in handen van de leerkracht en de leerling. In dit hoofdgebied kan een drietal functies van de computer worden onderscheiden:

- de computer als *onderwijzend* apparaat: de leerling leert in interactie met een computerprogramma, dat de inzet van leermateriaal en het verloop van het onderwijsleerproces bestuurt;
- de computer als *toetsend* apparaat: het resultaat van de toetsing kan zijn dat de computer in zijn functie van onderwijzend apparaat aanvullende instructie of andere toetsvragen presenteert;
- de computer als hulp bij *studiebegeleiding*: afhankelijk van de resultaten op voortoetsen of voortgangstoetsen verwijst het systeem de leerling naar nieuw, te herhalen of aanvullend lesmateriaal.

D. *De computer als werktuig voor de school*
Hiermee wordt bedoeld zowel het gebruik van de computer bij de financiële en personele administratie van een school, als het gebruik van de computer ter ondersteuning van de schoolorganisatie. Bij dit aspect valt vooral te denken aan het gebruik van de computer voor het opstellen van lesroosters, voor het verwerken van toetsopgaven en het bijhouden van leerlingresultaten zodat klasseleraren gemakkelijker begeleiding kunnen geven, voor het adviseren van leerkrachten over leermiddelen of voor het adviseren van leerlingen over studie- en beroepsmogelijkheden.

4 *Invoeringsstrategie*

In de vorige paragraaf werd een vierdeling gemaakt ten aanzien van het gebruik van computers in het onderwijs. Het is duidelijk dat het praktisch niet mogelijk is al deze gebruiksvormen tegelijkertijd in het onderwijs te implementeren. Er zal een *keuze* gedaan moeten worden. Dat wil zeggen: de overheid zal een strategie voor de invoering van informatietechnologie in het onderwijs moeten kiezen, die rekening houdt met de in het onderwijsveld aanwezige mogelijkheden en de beschikbare middelen.

Tezamen met de twee uitgangspunten genoemd in par. 2 bepalen naar de mening van de AOI de navolgende overwegingen op welke gebruiksvormen van informatietechnologie in het onderwijs het overheidsbeleid zich op korte termijn vooral moet richten.

1. Invoering van de computer in het onderwijs moet gebeuren naar opklimmende moeilijkheidsgraad van het gebruik ervan in de school en de klas. Deze overweging houdt o.a. verband met de inspanning die de docent moet leveren om zich met de toepassing vertrouwd te maken en de mate waarin het gebruik ervan ingrijpt in de onderwijspraktijk.
2. Invoering van de computer in het onderwijs moet organisatorisch uitvoerbaar zijn. Deze overweging houdt verband met beschikbare financiële middelen, (bij)scholingscapaciteit van lerarenopleidingen e.d.
3. Invoering van computers in het onderwijs moet in principe alle leerlingen gelijke kansen bieden te profiteren van informatietechnologie. Deze overweging houdt verband met de toegankelijkheid en beschikbaarheid van dit medium voor alle scholen en alle leerlingen.

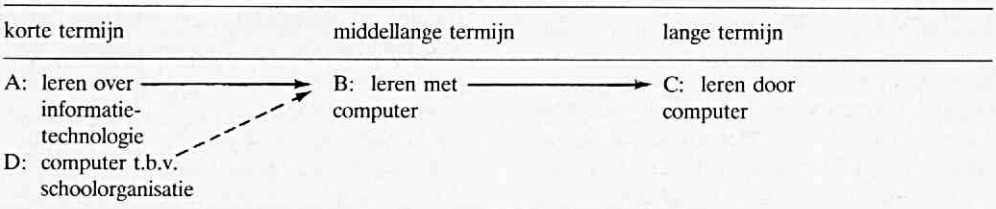
Deze overwegingen vormen tezamen met de eerder genoemde twee uitgangspunten voor beleid de criteria waarop de gebruiksvormen A t/m D uit de voorgaande paragraaf nader moeten worden bekeken. De visie van de AOI samenvattend levert dit het volgende beeld op:

A. Leren over informatietechnologie als nieuw vak of leergebied verlangt in eerste instantie slechts de betrokkenheid van enkele docenten en de beschikking over een beperkte hoeveelheid, betrekkelijk eenvoudige apparatuur en programmatuur. Realisering is mogelijk binnen de traditionele vakkenstructuur en uitgaande van vrijwillige deelname door leerkrachten met een positieve instelling tegenover het nieuwe medium.
B. Ook voor het leren met behulp van computers is niet meteen een fundamentele herziening van de inrichting van het onderwijs noodzakelijk. Wel vooronderstelt deze vorm het (bij)scholen van zeer grote aantallen leerkrachten, waarbij een overwegend geringe innovatiebereidheid het hoofd zal moeten worden geboden. Het is daarnaast niet waarschijnlijk dat het eerste uitgangspunt genoemd in par. 2 langs deze weg kan worden gerealiseerd.
C. Het leren door middel van computers betekent vanwege het sterk individualiserende karakter een diepe ingreep in de school- en klasorganisatie en verlangt een grote inspanning voor het tot stand brengen van goed cursusmateriaal. De benodigde, meer complexe, apparatuur vergt grote financiele offers. Tevens impliceert deze gebruiksvorm een algehele herziening van de didactiek van het onderwijs, met alle (bij)scholingsproblemen van dien.
D. Het gebruik van de computer voor ondersteuning van de schoolorganisatie en -administratie dient niet alleen de beoogde functies, maar kan ook een extra stimulans en aanleiding zijn voor leerkrachten om zich breder op het gebruik van computers in het onderwijs te oriënteren. Overigens mag deze gebruiksvorm zeker niet de enige zijn in de school.

Op grond hiervan beveelt de AOI de minister aan dat een strategie voor het invoeren van informatietechnologie in het onderwijs er als volgt uit dient te zien:

Op zo kort mogelijke termijn (bijv. 5 jaar) moet enige vorm van 'leren over informatietechnologie' zijn ingevoerd voor alle leerlingen in de leerplichtige leeftijd. Ook moeten scholen, die dat wensen, de computer kunnen invoeren voor organisatorische doeleinden. Op middellange termijn moet worden gestimuleerd dat de computer als hulpmiddel in het onderwijs breed ingang vindt. Vooralsnog behoeft het invoeren van het leren door middel van de computer, geen hoge prioriteit te hebben. In Figuur 1 is deze invoeringsstrategie schematisch weergegeven.

De strategie die wordt voorgesteld is een globale strategie, die nog nader toegespitst moet



Figuur 1

worden: in welke fase van het onderwijs zal de invoering het eerst moeten gebeuren en waaruit zal deze dan bestaan? In de volgende paragrafen wordt op deze vragen ingegaan.

5 *Keuze voor burgerinformatica in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*

Leren over informatietechnologie voor alle leerlingen in de leerplichtige leeftijd – de kern van de aanbeveling van de AOI aan de minister – moet nog worden uitgewerkt. 'Voor alle leerlingen in de leerplichtige leeftijd' betekent dat nog gekozen moet worden tussen basisonderwijs, de eerste fase van het voortgezet onderwijs, de tweede fase van het voortgezet onderwijs of een combinatie.

Een aantal overwegingen heeft de adviescommissie gebracht tot de aanbeveling op korte termijn 'leren over informatietechnologie' als nieuw vak in de eerste fase van het voortgezet onderwijs in te voeren. De belangrijkste worden hieronder kort samengevat.

a. *Persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke* voorbereiding
In het voorgaande is duidelijk geworden dat 'leren over informatietechnologie' niet beperkt mag worden tot het beroepsonderwijs, d.w.z. tot het opleiden van vakmensen op het terrein van de informatietechnologie of van vakmensen die in hun beroep ervan gebruik zullen maken (bijv. secretaresses, apothekerassistenten). Gezien de brede toepassing van informatietechnologie in onze samenleving is een scherpe scheiding tussen vakmensen (specialisten en beroepsmatige gebruikers) en 'gewone mensen' (waaronder een toenemend aantal privé-gebruikers) ongewenst. Eerder hebben we gesteld dat *alle burgers* als onderdeel van hun algemene ontwikkeling een zekere kennis van informatietechnologie moeten hebben. Uit maatschappelijk oogpunt is een gezamenlijke basisvorming voor toekomstige vakmensen (specialisten in of gebruikers van informatietechnologie) en overigen van duidelijk belang.

b. *Ontwikkelingespsychologische argumenten*
Allereerst moet worden gesteld dat het mogelijk is de leer- en klassesituatie zo te wijzigen dat jonge leerlingen op de basisschool op zinvolle wijze leren met computers om te gaan. Het vergt echter wel een sterke wijziging van de gebruikelijke didactiek en vraagt een bijscholing van in principe alle basisschoolleerkrachten.

Enkele ontwikkelingspsychologische argumenten pleiten er voor 'leren over informatietechnologie' eerder in de eerste fase van het voortgezet onderwijs onder te brengen. In die fase kan nl. worden aangesloten bij een zich versneld ontwikkelend vermogen tot logisch en abstract denken. Bovendien komt bij veel leerlingen dan een belangstelling voor maatschappelijke en politieke vraagstukken tot ontwikkeling, zodat de maatschappelijke effecten van de informatietechnologie beter bespreekbaar worden.

c. *Voorbereiding op vervolgonderwijs*
Van burgerinformatica in de eerste fase van het voortgezet onderwijs kan een voorlichtende werking uitgaan ten aanzien van de rol van de informatietechnologie in de uitoefening van diverse beroepen en dus in de opleidingen daartoe. Dit betreft zowel vervolgopleidingen gericht op beroepen waar de informatietechnologie een belangrijke plaats inneemt, als het algemeen voortgezet onderwijs dat voorbereidt op het hoger beroeps- en wetenschappelijk onderwijs.

Twee aanvullende argumenten kunnen nog worden genoemd. Allereerst zou starten met de invoering van informatietechnologie in het basisonderwijs betekenen dat er een ongewenst 'gat' valt tussen informatietechnologie op de basisschool en in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Daarnaast geeft de bijscholing van leerkrachten van het basisonderwijs grotere problemen dan in het voortgezet onderwijs. Burgerinformatica heeft voor een groot deel een disciplinair karakter. Op de basisschool geeft een leerkracht in principe alle vakken, terwijl het voortgezet onderwijs vakleerkrachten kent. Gezien de specifieke deskundigheden en vaardigheden die nodig zijn voor het geven van burgerinformatica zal de (bij)scholing van docenten in het voortgezet onderwijs – hoe complex ook – eenvoudiger zijn dan in het basisonderwijs.

Samenvattend, de AOI beveelt de minister aan in de eerste fase van het voortgezet onderwijs als nieuw vak burgerinformatica in te voeren. De commissie sluit met dit advies aan op de plannen die de bewindslieden van O&W in de nota 'Verder na de Basisschool' hebben ontvouwd.

6 *Doelen en inhoud van burgerinformatica*

Burgerinformatica in de eerste fase van het voortgezet onderwijs is een nieuw leergebied. Dat betekent dat de inhoud ervan nog moet worden ontwikkeld en dat er in deze bijdrage alleen in algemene en voorlopige termen iets over kan worden gezegd. De Stichting voor Leerplan Ontwikkeling (SLO) heeft dit voorjaar een ontwikkelingsopdracht van de minister ontvangen, welke zij in samenspraak met lerarenopleiders, docenten en onderzoekers uitwerkt.

Over de doelen van burgerinformatica, als dat deel van 'leren *over* informatietechnologie' (par. 3 voor een beschrijving) dat elke burger zou moeten rekenen tot zijn algemene ontwikkeling, wordt in diverse artikelen en nota's aandacht besteed. Hoewel over doelen en inhoud zeker nog geen consensus bestaat, zijn de meeste deskundigen het er over eens dat het een misverstand is te denken dat het hier zou gaan om een cursus programmeren voor beginners. Als er al moet worden geprogrammeerd, dan is dat geen doel in zichzelf maar in deze context een middel om bepaalde, meer specifieke 'alfabetiseringsdoelen' te bereiken. Men kan hierbij denken aan demystificatie, het leren algoritmiseren, het leren kennen van de primitieven van een computertaal, de kennismaking met intellectuele en sociale aspecten van het programmeren als discipline etc. Ook zijn de meeste bronnen het erover eens dat de doelen van burgerinformatica eveneens betrekking hebben op maatschappelijke voorbereiding en persoonlijke ontplooiing. De ABOP stelt, in navolging van de Beleidsnota 'Onderwijs en Informatietechnologie', dat naast vaardigheden en inzicht ook het verwerven van een kritische houding t.a.v. de toepassingen van technologische ontwikkelingen die de democratie, de culturele verworvenheden en de persoonlijke privacy zouden kunnen aantasten belangrijk is. Een werkgroep van het Nederlands Genootschap voor Informatica (NGI) en de Nederlandse Maatschappij voor Nijverheid en Handel (NMNH) benadrukt ook de vorming tot kritisch gebruiker en het bijbrengen van inzicht dat leerlingen in staat stelt adequaat te reageren op situaties waarin contact met geautomatiseerde systemen plaatsvindt. Ook de Adviescommissie Uhlenbeck c.s. wijst erop dat het van belang is dat in het onderwijs aandacht wordt besteed aan de toepassingen en effecten van computers in onze maatschappij (zonder echter te komen tot de aanbeveling van een apart leergebied).

Tenslotte verwijzen wij naar enkele recent door de Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling (1983) uitgegeven katernen waarin een kader wordt geschetst voor verder ontwikkelingswerk op het gebied van burgerinformatica. In deze katernen, aan de voorbereiding waarvan een breed samengesteld team van deskundigen heeft bijgedragen, wordt de volgende algemene doelstelling geformuleerd: *De ontwikkeling van kennis en vaardigheden die de leerlingen in staat stelt met inzicht te reageren op situaties waarin het gebruik van gegevensverwerkende systemen mogelijk of noodzakelijk is, en die hen in staat stelt om de maatschappelijke betekenis van het gebruik van zulke systemen kritisch te beoordelen.* (Katern 1, blz. 17).

Deze algemene doelstelling wordt daarna als volgt uitgewerkt:

1. leren omgaan met gegevens
2. leren praktisch omgaan met gegevensverwerkende systemen
3. het kennisnemen van toepassingen van de informatietechnologie

4. het kennisnemen van en inzicht verwerven in de maatschappelijke gevolgen van de informatietechnologie
5. het ontwikkelen van inzicht in de basisbegrippen van gegevensverwerkende systemen door:
   a. het ontwikkelen van enige vaardigheid in probleemanalyse en programmeren;
   b. het ontwikkelen van modellen en denkwijzen die het mogelijk maken adequaat om te gaan met en te denken over gegevensverwerkende systemen.

Voor het realiseren van de genoemde doelen staat het onderwijs in principe een aantal middelen ter beschikking. Sommige daarvan zijn impliciet al aangeduid bij de formulering van de doelen. Centraal staat steeds het opdoen van eigen ervaring door de leerlingen, waarbij de inhoud van de leerstof, het leermateriaal en de begeleiding er borg voor moeten staan dat de leerling het juiste inzicht ontwikkelt. De genoemde werkgroep van NGI/NMNH formuleert die middelen als volgt (blz. 4, 5):

1. Ervaringen opdoen in mens-machine ontmoetingen waarin de omgang met de machine plaatsvindt als gebruiker van toepassingsapparatuur en eventueel van besturingsprogrammatuur.
2. Ervaringen opdoen met situaties waarin de informatietechnologie wel/niet kan voorzien in de behoeften van individu/maatschappij. Hierin staan de redenen voor en gevolgen van het ontstaan van deze situaties centraal.
3. Het ontwikkelen van goede denkmodellen waardoor leerlingen adequaat kunnen denken over en omgaan met geautomatiseerde systemen. Bij de ontwikkeling van dergelijke modellen is systematisch werken met 'zwarte dozen', dus elementen waarvan de leerling de werking niet kent, een goed, zo niet wezenlijk, werkprincipe.
4. Het opdoen van oriënterende ervaringen met algoritmisch denken en modulaire opbouw in het kader van probleemoplossend handelen. Dit kan met behulp van programmatuur die daartoe in een zeer beschermende (d.w.z. in een voor de leerlingen zeer gebruikersvriendelijke) 'programmeer'-omgeving de mogelijkheid biedt.

In deze opsomming komt de doelstelling 'leren omgaan met gegevens' niet expliciet aan bod. Dit aspect is ook nog het minst in concrete leerinhouden uitgewerkt, althans voor het beoogde niveau van voortgezet onderwijs. De AOI is niettemin van mening dat het terrein van de informatiekunde nadrukkelijk aandacht verdient in het leerplanontwikkelingswerk. Daarbij gaat het ondermeer om noties zoals de betrouwbaarheid van gegevens en de geldigheid en relevantie van verzamelde informatie voor bepaalde probleemstellingen.

Hoewel de inhoud van burgerinformatica dus nog nader zal moeten worden uitgewerkt, zijn de discussies in de kringen van o.a. leerplanontwikkelaars en de NLO's op dit moment in een fase dat een aantal leerstofgebieden zich begint af te tekenen. Voor een eerste uitwerking wordt verwezen naar de eerder genoemde SLO katernen. Ook zijn er diverse buitenlandse publikaties die verwijzen naar leerinhouden (zie voor een overzicht Van de Wolde, december 1983).

7 *Plaats en omvang van burgerinformatica*

Konden we ten aanzien van de doelen en inhouden van burgerinformatica, hoewel nog niet volledig ontwikkeld, een zekere convergentie waarnemen in de verschillende nota's en rapporten, voor de plaats en de omvang geldt dit in veel mindere mate.

De AOI pleit, evenals de werkgroep van NGI/NMNH, voor een apart vak en een daarbij behorende bevoegdheidsregeling. De bewindslieden van O&W willen niet zo ver gaan en zijn van mening dat pas op grond van proeven op scholen (o.a. in 1983-1985 op 100 scholen voor voortgezet onderwijs) uitspraken over de relatie tussen informatica en andere vakken kunnen worden gedaan. De ABOP daarentegen pleit in zijn nota voor integratie van het leren over informatietechnologie in verschillende leergebieden of vakken.

Bij al deze verschillen stemmen de diverse bronnen op één punt overeen, nl. dat vermeden moet worden dat dit onderwijs uitsluitend in de hoek van de wiskunde of één der andere exacte vakken terecht komt. Hiervoor wordt een aantal argumenten aangevoerd.

Allereerst een *inhoudelijk argument*. De informatica in zijn zuivere vorm is uit de wiskunde voortgekomen en heeft als discipline daarmee veel verwantschap. Burgerinformatica moet daarentegen niet worden gezien als een vorm van wiskunde. De correctheidsbewij-

zen, een kenmerk voor de 'zuivere' informatica, zijn te abstract voor burgerinformatica, terwijl het proefondervindelijk onderzoeken in de burgerinformatica te willekeurig is voor de zuivere informatica. Burgerinformatica kan alleen worden onderwezen met apparatuur onder handbereik, terwijl grote delen van de zuivere informatica zonder apparatuur kunnen worden bestudeerd. Kortom, de weg van burgerinformatica naar zuivere informatica is er een van concreet naar abstract. Bij burgerinformatica ligt het accent op het kunnen evalueren en benutten van toepassingen van informatietechnologie.
Programmeerervaringen zijn slechts van belang voor zover deze de werking van een systeem verhelderen en een confrontatie met de rigiditeit en de volgzaamheid van de algoritmische machine opleveren. De doelen en leerinhouden voor burgerinformatica, zoals men die nu op het oog heeft, vertonen dan ook weinig aansluiting bij het leerplan voor wiskunde of andere exacte vakken.

Een *praktisch argument* wordt ontleend aan de vraag of de wiskundedocent wel de eerst aangewezene is om de gebruikerskant van de informatica te behandelen. Onmiskenbaar is dat op dit moment wiskundedocenten het best geëquipeerd zijn om informatica-onderwijs te geven. Echter, de beperkte ervaringen die er met onderwijs in de burgerinformatica in de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn opgedaan, maken duidelijk dat wiskundedocenten zich het meest comfortabel voelen in de programmeeronderdelen van een leerplan en de neiging hebben daarin te blijven hangen. Toepassingen en maatschappelijke aspecten raken dan op de achtergrond, hetgeen een overaccentuering van het exacte element zou geven en een ongewenste scheiding tussen het 'hoe' en het 'waarom' van informatietechnologie.

Er zijn ook *maatschappelijke* argumenten die tegen opname van burgerinformatica in de wiskunde (of exacte vakken) pleiten. Burgerinformatica, zoals hierboven omschreven, wordt aangemerkt als een noodzaak voor iedereen. Door dit leergebied te associëren met of op te nemen in de exacte vakken stoot men een tweetal groepen leerlingen bij voorbaat af. De eerste groep bestaat uit leerlingen voor wie de confrontatie met formeel abstracte denkwijzen in ons wiskunde-onderwijs zo hard is, dat ze er een soort fobie aan overhouden (formulefobie of wiskundefobie). Door burgerinformatica te introduceren binnen het domein van de wiskunde belaadt men het bij voorbaat met het stigma dat de wiskunde voor velen heeft. Men zou veeleer aan het omgekeerde kunnen denken, nl. de wiskunde introduceren in een door de computer geboden leeromgeving. Experimenten als met LOGO maken duidelijk dat men kinderen via de computer op natuurlijke wijze kan laten kennismaken met complexe wiskundige begrippen, zonder dat er van enige fobische reactie sprake is.

Een tweede groep waarbij de associatie burgerinformatica-wiskunde problemen kan geven wordt gevormd door meisjes. De identificatie met de rol van de vrouwelijke sekse betekent voor veel meisjes een verwijdering van de wiskunde. Wanneer burgerinformatica, een vak of leergebied dat wegens de technische aspecten toch al een masculien luchtje heeft, ook nog een wiskundig aureool krijgt, dan zal het er op voorhand voor vele meisjes niet aantrekkelijker op worden.

Uit hetgeen in par. 3 en 6 en in deze paragraaf over 'leren over informatietechnologie' en over doelen en inhoud van burgerinformatica is gesteld, kan worden geconcludeerd dat het van wezenlijk belang is dat het leergebied *integraal* wordt benaderd. D.w.z. dat de verschillende leerstofcomponenten in hun onderlinge samenhang zo concreet mogelijk aan de orde komen, opdat zo het 'hoe' en 'waarom' van informatietechnologie met elkaar verbonden blijven. Integratie van burgerinformatica in het bestaande curriculum zou in feite een *desintegratie* van het leergebied betekenen, aangezien het helaas in ons onderwijs nog steeds gebruikelijk is exacte, technische en maatschappelijke leerinhouden geïsoleerd aan de orde te stellen. Daarbij bestaat het gevaar dat de exacte elementen van burgerinformatica, zoals het leren programmeren, het abacadabra-stigma van de wiskunde erven en dat de maatschappelijke elementen, los van direct te ervaren toepassingen, in zweverig getheoretiseer opgaan. Voor het ongedeeld zijn van dit leergebied pleit ook de overweging dat verkaveling ten koste gaat van de inhoudelijke flexibiliteit die juist bij het onderwijs rond een snel evoluerende technologie zo dringend nodig is.

Op grond van al deze overwegingen, waarbij de aard van de onderwijsdoelen en de bereikbaarheid ervan bij alle leerlingen een centrale plaats innemen, kiezen wij er vooralsnog voor

burgerinformatica als apart vak een plaats in het onderwijsprogramma van de onderscheiden schooltypen te geven. Wij beseffen dat daarbij andere, lastige problemen ontstaan die om een oplossing vragen, zoals de vereffeningsvraag (ten koste van welk vak krijgt burgerinformatica zijn plaats), de relatie tussen burgerinformatica en de overige schoolvakken[5] en de regeling van de onderwijsbevoegdheden.

Ter afsluiting van deze paragraaf een enkele opmerking over de omvang van burgerinformatica. Omdat het vak nog onvoldoende is uitgewerkt is het moeilijk een schatting van de minimale omvang te geven. De AOI merkt op (blz. 33) dat het gewenst is dat dit onderwijs regelmatig over een niet te korte periode wordt gegeven en spreekt uit dat een gemiddelde omvang van tenminste twee jaaruren een niet onredelijke schatting lijkt. De eerder genoemde werkgroep van het NGI/NMNH suggereert een omvang van vier jaaruren (gedurende twee cursusjaren twee lesuren per week), terwijl de Adviesgroep Basisprogramma Voortgezet Basisonderwijs adviseert 8,4% van de totale tijd in het driejarig voortgezet basisonderwijs aan informatica te besteden. De uiteindelijke omvang van het vak of leergebied burgerinformatica zal niet alleen afhangen van de ervaringen die men in proefprojecten ermee zal opdoen, maar eveneens (of vooral?) van de bereidheid een duidelijke plaats voor deze nieuwe ontwikkeling in het onderwijs in te ruimen.

8 *Slotopmerkingen*

Het pleidooi in deze bijdrage om in de eerste fase van het voortgezet onderwijs op korte termijn een plaats te geven aan burgerinformatica mag niet worden uitgelegd als een niet waarderen van informatica in andere sectoren van het onderwijs of van andere gebruiksvormen van informatietechnologie in het onderwijs (zie par. 2 en 3). Ons pleidooi voor burgerinformatica als zwaartepunt in het overheidsbeleid betreft de korte termijn (ca. 5 jaar). In diezelfde periode zal ook het beroepsonderwijs, in het bijzonder het technisch en economisch en administratief onderwijs, sterke impulsen moeten krijgen opdat ten behoeve van de industriële bedrijvigheid voldoende vakbekwame beroepsbeoefenaren in de informatietechnologie en zijn toepassingen worden opgeleid. Daarnaast zal op reeds bestaande initiatieven in het onderwijs moeten worden aangesloten door in projecten ervaring en deskundigheid op te bouwen omtrent andere gebruiksvormen van informatietechnologie, bijvoorbeeld de computer als hulpmiddel bij het onderwijs in andere vakken dan burgerinformatica en in andere sectoren van het onderwijs, bijvoorbeeld het basisonderwijs.

Een omvangrijke innovatie als het invoeren van informatietechnologie in het onderwijs (als apart leergebied of als hulpmiddel) brengt veel problemen met zich mee die om een oplossing vragen. Naast die welke in de voorgaande paragraaf zijn opgemerkt, kunnen worden genoemd: de (bij)scholingsproblematiek, de ontwikkeling van goede programmatuur, de keuze van apparatuur, de keuze van een programmeertaal en de problemen op het niveau van de schoolorganisatie. Het valt buiten het bestek van deze bijdrage hierop nader in te gaan.

Noten

1. In diverse kringen blijkt men weinig gelukkig te zijn met de naam 'burgerinformatica', waarvan de herkomst overigens niet geheel duidelijk is. De term suggereert niet alleen het bestaan van meerdere soorten informatietechnologie, namelijk die ten behoeve van burgers in het algemeen en die ten behoeve van specialisten (niet-burgers?), maar in de verwijzing naar de informatica ook een exclusieve aandacht voor de formele aspecten van de omgang met informatie. Binnen de AOI is de mening gegroeid dat een naam dient te worden gekozen die zowel naar de informatiekundige als naar de computerkundige aspecten van het leergebied verwijst.
2. In deze bijdrage staat 'zijn' voor 'zijn of haar' en 'hij' voor 'hij of zij'.
3. De paragrafen 3, 4 en 5 zijn ontleend aan het eerste rapport van de Adviescommissie voor Onderwijs en Informatietechnologie (AOI).
4. N.B. Het begrip technologie wordt hier dus niet geïdentificeerd met *apparaten*, maar met *kennis*. Niet het computersysteem op zich, maar het vermogen om dit te ontwerpen of te benutten is een vorm van informatietechnologie.
5. In dit kader verdient ook de relatie burgerinformatica-algemene technieken onze aandacht. Informatie is immers naast materie en energie een fundamenteel aspect van techniek.

Literatuur

Zonder er altijd expliciet naar te verwijzen is gebruik gemaakt van de volgende bronnen:

Adviescommissie voor Onderwijs en Informatietechnologie: *Leren over informatietechnologie: noodzaak voor iedereen* (Advies aan de Minister voor Onderwijs en Wetenschappen). Den Haag: Staatsuitgeverij, december 1982.

Adviesgroep 1 van de Centrale Werkgroep voor Bijzonder Overleg: *Advies over het Basisprogramma Voortgezet Basisonderwijs*. november 1982.

Algemene Bond voor Onderwijzend Personeel (ABOP): *Omgaan met informatietechnologie*. Amsterdam: ABOP, februari 1983.

Anderson, R. E. & D. L. Klassen, A conceptual framework for developing computer literacy instruction. *AEDS Journal*, 1981, *14 (3)*, 128-150.

Onderwijs en informatietechnologie. Nota van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, aangeboden aan de Tweede Kamer, Den Haag: Staatsuitgeverij, september 1982.

Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling, *Raamwerk burgerinformatica* (Katern 1) en *Experimentele lesideeën burgerinformatica* (Katern 3). Enschede: SLO, juni 1983.

Uhlenbeck, E. M., N. K. de Bruijn & W. J. M. Levelt, *Computers in het onderwijs*. (Advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen), Den Haag: Staatsuitgeverij, december 1982.

Verder na de Basisschool. Nota van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, Den Haag: Staatsuitgeverij, januari 1982.

Werkgroep Informatica-onderwijs van het Nederlands Genootschap voor Informatica (NGI) en de Nederlandse Maatschappij voor Nijverheid en Handel (NMNH): *Introductie van burgerinformatica in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Haarlem: NMNH, februari 1983 (met een inbreng van de PAO Informatica).

Wolde, G. J. E. van de, *Burgerinformatica, een vooronderzoek*. Enschede: T.H. Twente, Onderafdeling der Toegepaste Onderwijskunde/Stichting voor de Leerplan Ontwikkeling, december 1983

Curricula Vitae

Tj. Plomp (geboren 1938) studeerde wiskunde aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Na het doctoraal examen in 1964 verbond hij zich aan de T.H.-Twente waar hij zich vanaf 1969 met onderwijskundig onderzoek- en ontwikkelingswerk bezighield. Hij promoveerde in 1974 aan de Vrije Universiteit op een proefschrift over individuele studiesystemen. Sinds 1976 is hij betrokken bij de voorbereiding en de oprichting van de studierichting Toegepaste Onderwijskunde aan de T.H.-Twente, waar hij sinds januari 1980 hoogleraar in de curriculumtechnologie is. Vanaf mei 1980 is hij voorzitter van de Adviescommissie voor Onderwijs en Informatietechnologie (AOI) die de minister van O&W moet adviseren over het beleid inzake de invoering van informatietechnologie, in het bijzonder de computer in het onderwijs.

J. van de Wolde (geboren 1950) deed in 1980 doctoraal examen psychologie (functieleer) aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Sinds 1982 is hij als wetenschappelijk ambtenaar verbonden aan de vakgroep Curriculumtechnologie van de onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde van de T.H.-Twente en van daaruit betrokken bij het ontwikkelingswerk en onderzoek omtrent 'burgerinformatica'.

Adres: T.H.-Twente, Afd. Toegepaste Onderwijskunde, Postbus 217, 7500 AE Enschede

Manuscript aanvaard 9-9-'83

Ondersteuning van het gebruik van computers in het onderwijs

J. MOONEN
Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie, Enschede

Samenvatting

Computers worden in grote aantallen ingevoerd in het onderwijs. Begeleiding en ondersteuning zijn zeer gewenst. Vele instanties bieden hiervoor hun diensten aan. De overheid wil een constructief beleid voeren om het coördinatieprobleem dat daardoor ontstaat, te helpen oplossen.

In dit artikel wordt geschetst welke instanties actief zijn op dit gebied en welke maatregelen door de overheid reeds zijn genomen om de coördinatie te bevorderen. Tevens wordt aandacht gevraagd voor het functioneren van regionale centra, de oprichting van een clearinghouse voor educatieve software en de produktie van educatieve software.

1 *Inleiding*

Weinigen zullen betwijfelen dat computers vele nieuwe mogelijkheden kunnen scheppen in het onderwijs. Mogelijkheden die het onderwijs efficiënter laten verlopen (Kulik, Kulik, Cohen, 1980) en mogelijkheden die het onderwijs effectiever kunnen maken, met name ten aanzien van doelstellingen die in het verleden niet of nauwelijks aan de orde kwamen (Moonen, Gastkemper, 1983).

Vooraleer het zover is, moeten die computers eerst ingevoerd worden en *functioneren* in dat onderwijs. Niemand zal betwisten dat dit tot grote problemen zal leiden. Timmer (1983) verwacht zelfs dat scholen op dit terrein sterk uiteen zullen gaan lopen.

Innoveren in het onderwijs is altijd een moeilijke zaak geweest. Daarbij spelen inhoudelijke en organisatorische problemen een hoofdrol. Leerkrachten moeten zich aanpassen aan nieuwe leerstofinhouden en dikwijls moet men ook nieuwe didactische werkvormen gaan gebruiken. Bij de invoering van computers in het onderwijs spelen nog twee andere aspecten een rol: de omvang van het docentenkorps dat hierbij betrokken is en de functionaliteit van het computergebruik in het onderwijs.

Wegens de grote maatschappelijke druk wil men *nu* computers invoeren in alle vormen van onderwijs. Men gunt zich niet de tijd om zorgvuldig en weloverwogen te experimenteren. Er is sprake van een sneeuwbaleffect. Met de hete adem van de ouders in de rug wil geen school achterblijven bij de invoering van computers. Op de kortst mogelijke tijd – binnen de tijdsspanne van enkele jaren – wordt een meerderheid van de scholen 'gevuld' met computers.

Noch vroeger, noch nu bestaat voldoende duidelijkheid – laat staan inzicht – omtrent de wijze waarop computers in het onderwijs gebruikt moeten worden. Er wordt té weinig aandacht besteed aan de vraag in hoeverre – en zo ja, op welke manier – het gebruik van computers het bereiken van de doelstellingen van het onderwijs bevordert. Men realiseert zich onvoldoende dat de invoering van computers in het onderwijs een zeer complexe zaak is, omdat:

- zowel wordt overwogen daarvoor een apart vak (burgerinformatica) in te voeren als alle andere vakken met de invoering van de computer te confronteren;
- op dit moment een goede didactische verantwoording voor het gebruik van computers in het onderwijs ontbreekt;
- computers in het onderwijs unifunctioneel en multifunctioneel gebruikt kunnen worden; in het laatste geval met zeer ingrijpende consequenties voor het rolpatroon van de leerkracht, zijn functioneren in de klas, de didactiek van de verschillende vakken, enz.;
- de technische problemen die computers in het onderwijs veroorzaken.

Deze opmerkingen leiden tot de conclusie dat nu, meer dan ooit, deze innovatie begeleid en ondersteund dient te worden. In dit artikel bespreken we de mogelijkheden die daartoe in Nederland aanwezig zijn.

Pedagogische Studiën 1984 (61) 14–31

2 *Ondersteuning*

Ondersteuning van het onderwijs is in Nederland breedvoerig georganiseerd. Daarbij spelen de verzorgingsinstellingen een belangrijke rol. Daarnaast bestaan ook allerlei perifere instellingen en andere belangenorganisaties die het onderwijs willen begeleiden en ondersteunen (Leune, 1981). Timmer (1983) geeft een goed overzicht van de instellingen uit de verzorgingsstructuur. Een andere bron is het voorontwerp van de 'Wet op de Onderwijsverzorging' (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1983). Naast de instellingen uit de onderwijsverzorging vervullen de scholingsinstituten een essentiële rol bij de ondersteuning van het onderwijs. Maar ook bij dit soort activiteiten, en in het bijzonder bij na- en bijscholing, zijn allerlei groeperingen actief die andere of nieuwe ontwikkelingen in gang willen zetten. 'Het is niet altijd mogelijk, nog afgezien van de wenselijkheid ervan, een scheiding aan te brengen tussen beide manieren van ondersteuning van het onderwijsveld', schrijft het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1983).

Dit alles – gekruid met een saus van autonomie en verzuiling – leidt tot een enorme coördinatieproblematiek. Introductie van de computer in het onderwijs is de nieuwste tak aan deze reeds hoog opgeschoten boom. Bij pogingen tot coördinatie op het gebied van computers en onderwijs wordt men dan ook niet alleen geconfronteerd met de omvang van die problematiek zelf, tegelijkertijd raakt men verstrikt in de reeds bestaande coördinatieproblematiek die binnen de ondersteuningsstructuur aanwezig is.

Vanuit de overheid is een aantal maatregelen genomen om ten aanzien van die coördinatie tot een constructief beleid te komen. Bij de Memorie van Toelichting bij de begroting 1982 kondigt de Minister van Onderwijs en Wetenschappen aan, dat hij zal komen met een beleidsnota Onderwijs en Informatietechnologie (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1982). In deze nota worden onder meer aangekondigd de oprichting van het Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie (COI) en de installatie van de Coördinatiegroep voor Onderwijs en Informatietechnologie (COOI).

De beleidsnota Onderwijs en Informatietechnologie is ondertussen in de Vaste Commissie voor Onderwijs en Wetenschappen en voor Economische Zaken besproken (Handelingen, Tweede Kamer, 1983) en heeft geleid tot een aantal kamermoties.

De COOI is op 17 februari 1983 geïnstalleerd. De taken van de COOI zijn:

a. informatie-uitwisseling over activiteiten van de organisaties uit de coördinatiegroep;
b. inventarisatie van initiatieven van de organisaties op het terrein van onderwijs en informatietechnologie;
c. afstemming van verschillende activiteiten en initiatieven met betrekking tot onderwijs en informatietechnologie.

Bij de installatie van deze COOI herinnert de staatssecretaris eraan dat de beslissing om tot oprichting van deze groep te komen vier kabinetten heeft overleefd, wat 'de alom onderschreven noodzaak om op dit terrein tot een betere coördinatie van activiteiten te komen' illustreert. Verder zegt hij dat 'willen wij in Nederland komen tot een beleid op het terrein van Onderwijs en Informatietechnologie, het van wezenlijk belang is dat alle organisaties welke op dit terrein werkzaam zijn of moeten zijn, met elkaar in contact komen en kennis kunnen nemen van de ervaringen die in verschillende verbanden zijn opgedaan'. Naast deze elkaar en de overheid informerende taak, ziet hij een aantal andere belangrijke taken, o.a. ten aanzien van de apparatuur- en programmatuurontwikkeling.

Het COI is officieel geopend op 18 mei 1983. Met de start van het COI is een begin gemaakt met de opbouw van deskundigheid op het gebied van onderwijs en computers, waarbij er nadrukkelijk wisselwerking is voorgestaan tussen het COI en het wetenschappelijk onderwijs. Vandaar ook dat het COI gesitueerd is aan de TH Twente. Omdat deze keuze niet door iedereen wordt onderschreven, merkt de staatssecretaris in zijn openingstoespraak hierover het volgende op: 'Het is niet voor de hand liggend het COI bij de TH Twente onder te brengen. Velen hadden verwacht dat het takenpakket zou worden opgedragen aan een bestaand instituut uit de verzorgingsstructuur en niet dat een nieuw instituut aan de reeds bestaande zou worden toegevoegd . . . Vooral de algehele doorsnijdendheid van de problematiek voor alle sectoren van het onderwijs en de gecompliceerdheid hebben bijgedragen aan het van de grond tillen van een afzonderlijk instituut als het COI. Met het aspect van de

doorsnijdendheid doel ik op de betekenis van het werkterrein van het COI voor alle schoolsoorten. Aangezien er in de onderwijsverzorgingsstructuur vele instellingen bestaan, die vooral gericht zijn op één of meerdere sectoren, maar nooit alle tegelijk, lijkt het raadzaam een takenpakket zoals aan het COI toebedacht niet aan één bestaande instelling te koppelen. Tegelijk zal het werkterrein van het COI niet alleen raakvlakken hebben met leerplanontwikkeling, begeleiding en nascholing afzonderlijk, maar juist met alle terreinen tegelijk . . . Het schept de mogelijkheden om met inschakeling van de diverse onderzoekinstituten en instellingen uit de verzorgingsstructuur en (na)scholing een actief ondersteuningsbeleid te voeren ten behoeve van de onderwijsinstellingen die bezig zijn te werken aan de verdere invulling van een verantwoord computergebruik. Bestaande instellingen uit de verzorgingsstructuur zoals SLO, LPC's, enz. en de scholings- en nascholingsinstituten dienen samen met dit COI één van de belangrijkste randvoorwaarden te vervullen uit de beleidsnota Onderwijs en Informatietechnologie, waarbij de introductie van een leerstofgebied leren over informatietechnologie in het voortgezet onderwijs en de stimulering van een verantwoord computergebruik in alle sectoren van het onderwijs voorop wordt gesteld. De instelling van de COOI is dan ook een rechtstreeks gevolg van de oprichting van het COI. Het COI kan alleen in overleg met de andere instellingen uit de verzorgingsstructuur en de educatieve media iets waarmaken van de opdracht een zekere waarde toe te voegen aan de andere instellingen, op de terreinen waar zij primair verantwoordelijkheid voor dragen. Dit sluit dus niet uit dat het COI zich met de diverse terreinen van de instellingen intensief bezighoudt, echter het betekent wel dat de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor uitvoering van de aan de instellingen toebedeelde verantwoordelijkheid voor uitvoering van de aan de instellingen toebedeelde taken primair bij deze instellingen berust en niet bij het COI'. En hij gaat verder: 'Iets over de unieke positie van het COI. Ik denk dat het zowel in Nederland als in veel landen daarbuiten een bijzonderheid is een instituut zo dicht bij de kennisbron, namelijk het wetenschappelijk onderzoek, ten behoeve van het onderwijs werkzaamheden te laten verrichten. Aangezien de materie waar het COI mee te maken heeft, dermate gecompliceerd is, denk ik dat een unieke positie geheel gerechtvaardigd is. Door de situering bij een hogeschool als de TH Twente, wordt het voor het COI mogelijk in een vroeg stadium nieuwe ontwikkelingen te signaleren en aan het onderwijsveld door te geven. Ook kan gebruik gemaakt worden van het kennispotentieel bij de TH. Met een afdeling Toegepaste Onderwijskunde en een afdeling Informatica heeft de TH een zeer geschikte infrastructuur. In relatie met de TH wordt eveneens een Centrum voor Micro-Electronica opgezet, waarvan de produkten mogelijk van direct belang zijn voor het Nederlandse onderwijs. In Enschede bevindt zich voorts één van de belangrijkste instituten uit de verzorgingsstructuur, waarbinnen veel activiteiten in de toekomst gericht zullen zijn op de aanpassing van model-leerplannen in het licht van de nieuwe technologische ontwikkelingen en de opzet van nieuwe model-leerplannen voor geheel nieuwe vakken. Deze situering biedt ook voor de TH Twente een unieke mogelijkheid om kennis door te sluizen naar het Nederlandse onderwijs. Daarmee wordt het effect van wetenschappelijk werk alleen maar groter, en kan ook de TH profiteren van de kennis die het COI opdoet omtrent de praktijk van het onderwijs.'

Uit deze korte geschiedenis blijkt dat het de overheid ernst is met haar pogingen om tot 'een constructief gecoördineerd beleid' te komen. Hiermee is tevens de context geschetst waarin de ondersteuning van de invoering van computers in het onderwijs gerealiseerd moet worden.

3 *Coördinatiegroep Onderwijs en Informatietechnologie*

Naast het COI zijn ook andere instellingen actief op het gebied van onderwijs en informatietechnologie, zij het dat deze activiteiten meestal slechts een deelverzameling vormen van hun totale takenpakket. Een aantal van deze instellingen is lid van de COOI.

3.1 *Algemene verzorgingsinstellingen*

Landelijke Pedagogische Centra (LPC)
De landelijke pedagogische centra (APS, KPC en CPS) hebben tot taak de algemene onderwijskundige ondersteuning en begeleiding van de scholen. Meestal zijn die activiteiten gericht

op het voortgezet onderwijs. Deze drie instellingen hebben samen de Vereniging de Samenwerkende Pedagogische Centra (VSLPC) gevormd. Deze vereniging vertegenwoordigt de LPC's in de COOI.

Vanuit de LPC's functioneert een aantal werkgroepen, zoals: 'Informatica-onderwijs MEAO', 'Informatica-onderwijs LEAO', enz.

Schoolbegeleidingsdiensten (SBD)
De schoolbegeleidingsdiensten hebben een vergelijkbare taak als de LPC's, doch dan op regionaal en plaatselijk niveau en (meestal) gericht op kleuter- en basisonderwijs. Er zijn meer dan 60 SBD's in Nederland. De werkzaamheden van de SBD's worden op elkaar afgestemd en gecoördineerd door de Vereniging Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten (WPRO). De WPRO vertegenwoordigt de SBD's in de COOI.

Binnen de SBD's komt informatietechnologie vooral binnen de onderwijsmedia-centra (OMC) aan de orde. In een samenwerkingsverband tussen POCO (Project Ontwikkeling Cursus Onderwijstechnologie, ondergebracht bij het CPS) en de WPRO-kerngroep mediakundigen is een experiment gaande met een viewdata systeem.

3.2 *Speciale verzorgingsinstellingen*

Stichting Onderzoek van het Onderwijs (SVO)
Deze stichting verricht zelf geen onderzoek, maar heeft tot taak het onderzoek van het onderwijs te bevorderen en te coördineren. Op het gebied van onderwijs en informatietechnologie is een aantal projecten gesubsidieerd.

Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO)
Dit instituut heeft tot taak een meer objectieve beoordeling van de studieresultaten van de leerlingen te bevorderen, in het bijzonder door de ontwikkeling van school- en studietoetsen. Het CITO houdt zich bezig met het ontwikkelen van toetsservice-systemen waarbij computers een belangrijke rol spelen.

Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO)
De SLO houdt zich bezig met het op aanvraag ontwikkelen van modellen voor onderwijsleerplannen, schoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten ten behoeve van het niet-universitaire onderwijs. Op het gebied van de informatietechnologie kent de SLO projecten voor het beroepsonderwijs – digitale technieken voor het MTO en micro-electronica voor het LBO/MBO – en voor het algemeen vormend onderwijs – burgerinformatica (4-16 jarigen), informatica (16-18 jarigen). De SLO coördineert de activiteiten die ter ondersteuning van het 100-scholen project plaatsvinden (Project Burgerinformatica, 1983).

3.3 *Scholingsinstituten*

Stichting Orgaan voor Overleg en Samenwerking Experimentele Lerarenopleidingen (OOSEL)
Er zijn tien Nieuwe Leraren Opleidingen (NLO). De besturen werken samen in de stichting OOSEL. De OOSEL vertegenwoordigt de NLO's in de COOI. De NLO's leiden op voor derde- en tweedegraadsakten. Praktisch alle schoolvakken zijn bij de NLO's ondergebracht. De technische vakken voor het technisch beroepsonderwijs zijn in een enkel instituut geconcentreerd, de NLO-Eindhoven.

Op het gebied van onderwijs en informatietechnologie werken de instituten samen in een OOSEL-stuurgroep informatica. Ook verzorgen de instituten nascholingscursussen. De nascholing is in principe regionaal opgezet rond de instituten. Het aanbod met betrekking tot informatica en informatietechnologie omvat, voor wat betreft de OCA-sector: introductiecursussen, cursussen informatica I, II en III, cursussen 'de computer in de school'. Naast deze cursussen biedt de NLO-Eindhoven een reeks cursussen op het terrein van micro-electronica bestemd voor leraren in het technisch beroepsonderwijs. (De cursussen worden uitvoerig omschreven op pagina 26 t/m 31 en 111 t/m 114 van het Nascholingsplan 1983/84 van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.)

Kontaktkommissie Besturenbonden Bijzondere Opleidingsscholen/VNG (KKBBO/VNG)
De KKBBO/VNG is een vrijwillig samenwerkingsverband, ingesteld in verband met overleg en coördinatie betreffende bestuurlijke aangelegenheden op het terrein van de Opleidingsscholen voor Kleuterleidsters (OK's) en de Pedagogische Academies voor onderwijzers (PA's). Deze instellingen worden geherstruc-

tureerd tot de Pedagogische Academies Basis Onderwijs (PABO's). De contactcommissie vertegenwoordigt de OK's en de PA's in de COOI. In totaal zijn er 49 OK's en 91 PA's, welke op 1 augustus 1984 integreren en fuseren tot 66 PABO's. Aan deze PABO's wordt de opleiding en (verplichte) nascholing van onderwijsgevenden in het basisonderwijs verzorgd.

Het aanbod van onderwijs voor onderwijsgevenden in het basisonderwijs over informatietechnologie, loopt bij de OK's en PA's zeer uiteen. Een projectgroep Informatica PABO (PIP) heeft een Raamplan voor een nascholingscursus burgerinformatica opgesteld.

Verder zijn in de COOI het Nederlands Genootschap tot Opleiding van Leraren voor het Beroepsonderwijs (NGOLB), de Vereniging van Universitaire Lerarenopleidingen in Nederland (VULON), de MO-Overlegraad en de Vereniging van Middelbare Technische Scholen en andere Scholen voor Middelbaar Beroepsonderwijs (VMTS) vertegenwoordigd.

3.4 *Perifere instellingen*

Stichting Nederlands Instituut voor Audio-Visuele Media (NIAM)
Het NIAM produceert en distribueert film-, video- en geluidsdiaprogramma's voor het kleuter- tot en met het voortgezet onderwijs in Nederland. Daarnaast geeft het NIAM voorlichting en cursussen over het (didactische) gebruik van audio-visuele media en een oriëntatiecursus microcomputers in het onderwijs.

In het kader van het 100-scholen project voert het NIAM het beheer over de computerapparatuur die aan de scholen in bruikleen wordt gegeven. Daarbij gaat het vooral om het oplossen van hardware-storingen en softwareproblemen.

Nederlandse Onderwijstelevisie (NOT)
De Stichting Nederlandse Onderwijstelevisie is het samenwerkingsorgaan van de landelijke organisaties van openbaar en bijzonder onderwijs. Met ingang van het schooljaar 1984/1985 wordt door de NOT zendtijd gereserveerd voor televisieseries over computers. In eerste instantie wordt daarbij gedacht aan onderwijspakketten waarin inzicht wordt gegeven in de taken die de computer in onze samenleving vervult en kan vervullen.

Stichting TELEAC
De Stichting TELEAC is een instelling voor multi-mediaalonderwijs en -vorming voor volwassenen en tracht met de televisiezendtijd die ter beschikking staat een zo breed mogelijk publiek te dienen.

TELEAC heeft tot nu toe over informatica enkele cursussen uitgezonden: Hoe wordt ik de computer de baas? – Basiskennis informatica – Microprocessor 1 en 2. Daarnaast werden cursussen gebracht met als titel: Micro-electronica in bedrijf en Kantoorinnovatie, en komen cursussen op het scherm over 'Programmeren met PASCAL' en 'CAD/CAM'.

Stichting Film en Wetenschap (SFW)
De SFW stelt zich ten doel instellingen van wetenschap en hoger onderwijs te voorzien van audio-visuele programma's door onder andere de ontwikkeling en produktie van onderwijsprogramma's op film, videobanden, (band)-diaseries en geluidsbanden. De activiteiten op het terrein van de computer richten zich op de produktie van AV-middelen ter illustratie en ter ondersteuning van het gebruik van computers in het onderwijs.

Voorbereidingscommissie PAO Informatica
De Commissie van Voorbereiding Postacademisch Onderwijs in de Informatica is een samenwerkingsverband tussen alle universiteiten en hogescholen en enkele maatschappelijke organisaties (Stichting Mathematisch Centrum, Nederlands Genootschap voor Informatica, Rijks Opleidingsinstituut, Stichting Hogere Informatica) en heeft tot taak postacademische activiteiten op het gebied van de informatica te coördineren en nieuwe activiteiten te stimuleren. Als zodanig is de Commissie het wettelijk orgaan voor de coördinatie van de (eerstegraads) nascholingscursussen informatica welke door de universiteiten en hogescholen worden verzorgd.

In april 1983 heeft deze commissie een structuurplan voor de informatica nascholing aan leraren gepubliceerd (PAO, 1983). Dit structuurplan geeft een beschrijving van de gewenste leerstof voor leerlingen onderbouw en bovenbouw in het voortgezet onderwijs en in aansluiting hierop de beschrijvingen van cursussen die een leraar gevolgd dient te hebben om in het voortgezet onderwijs informatica te kunnen geven.

Onderwijscomputercentrum (OC)
De taak van het onderwijscomputercentrum van de vakgroep 'Onderzoek Wiskundeonderwijs en Onderwijs Computercentrum' van de Rijksuniversiteit Utrecht, is het bevorderen en ondersteunen van onderwijs in informatica in het voortgezet onderwijs en het lager en middelbaar beroepsonderwijs. Dit gebeurt door het instandhouden van centrale computerfaciliteiten voor scholen, het adviseren over aankoop door scholen van apparatuur bestemd voor onderwijs in de informatica, het (laten) ontwikkelen en verspreiden van harde programmatuur voor automatische gegevensverwerking en het doen van onderzoek naar nieuwe technologische hulpmiddelen voor informatica.

Nederlands Orgaan voor de Bevordering van de Informatieverzorging (NOBIN)
Het NOBIN heeft een beleidsadviserende taak op het gebied van informatieverzorging. Door het NOBIN werden beleidsadviezen uitgebracht ondermeer op grond van de volgende onderzoeken: Basisonderwijs en Informatiegebruik, Basisonderwijs en Computergebruik, Algemeen Voortgezet Onderwijs en Informatiegebruik.

3.5 *Belangenorganisaties*

Vereniging voor Onderwijs en Computer (VOC)
De VOC is opgericht met het doel om onderzoek en ontwikkeling van het gebruik van de computer bij het leren te bevorderen. Daarbij ontplooit de VOC de volgende activiteiten: organiseren van openbare lezingen, symposia en themadagen, het instellen van werkgroepen en het uitgeven van rapporten.

DIDACOM
DIDACOM wil een werkgroep zijn die zich richt op het praktisch gebruik van de computer in het onderwijs. Werkzaamheden, voortvloeiend uit deze doelstelling, zijn: stimuleren van het computergebruik in het onderwijs, het adviseren, uitvoeren en begeleiden van praktische toepassingen, het geven van adviezen en verstrekken van informatie, het verspreiden van ontwikkelde software en het samenstellen en bijwerken van het DIDACOM-handboek.

Stichting TEACHIP
De doelstelling van de stichting TEACHIP is het bevorderen van het verantwoord gebruik van de microcomputer in het Nederlandse onderwijs. Daartoe ontplooit TEACHIP de volgende activiteiten: geven van cursussen 'onderwijskundig gebruik van de microcomputer', geven van voorlichting onder andere via het voorlichtingscentrum voor computer en onderwijs, het beoordelen en testen van software en de organisatie van gebruikersdagen.

Stichting PASCAL
De stichting PASCAL is opgericht met als doel het verlenen van diensten, het geven van voorlichting en het doen van onderzoek op het gebied van de automatisering van het onderwijs en onderwijsgegevens. Bovenstaande doelstelling wordt uitgevoerd door de volgende activiteiten te ontwikkelen: het geven van voorlichting, advies en demonstraties over onderwijs over, door en met de (micro)computer, het instandhouden van een informatiecentrum, het verzorgen van cursussen en het ontwikkelen van administratieve en educatieve programma's.

Nederlands Genootschap voor Informatica (NGI) – Sectie Educatie
De sectie Educatie (EDU) van het NGI stelt zich ten doel: het bevorderen van contacten tussen diegenen die belast zijn met, of geïnteresseerd zijn in het geven van informatica-onderwijs, het bevorderen van de kwaliteit van het informatica-onderwijs, te bevorderen dat het informatica-onderwijs gegeven gaat worden daar waar het dienstig is. Binnen de sectie zijn drie werkgroepen actief: Bestuurlijke Informatieverzorging, Gebruikersopleidingen, Informatica in het Middelbaar Beroepsonderwijs. Van deze werkgroepen zijn rapporten verschenen.

Tenslotte is ook het COI lid – en voorzitter – van de COOI.

Meer uitvoerige informatie over zowel bovenstaande als andere instellingen vindt men in de publikatie 'Onderwijs en Informatietechnologie in Nederland' (COI, 1983).

4 *Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie (COI)*

De officiële taakstelling van het COI luidt:

a. Informatieverzorging over de mogelijkheden die toepassing van (micro)computers biedt voor het onderwijs.
b. Advies geven over het gebruik van de beschikbare informatie.
c. Stimuleren van het onderwijskundig verantwoord toepassen van computers in het onderwijs.
d. Onderhouden van contacten, nationaal en internationaal.
e. Participeren in internationale initiatieven voor samenwerking op onder andere de volgende gebieden: informatie-uitwisseling, standaardisatie van de informatievoorzieningen en van software voor de scholen.

In de beleidsnota Onderwijs en Informatietechnologie (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1982) is het COI omschreven als: 'een wetenschappelijk centrum dat zijn deskundigheid beschikbaar stelt aan verzorgings- en (na)scholingsinstituten'.

Het COI moet een transferpunt zijn tussen de nieuwste wetenschappelijke en technische ontwikkelingen op het gebied van de informatietechnologie en de toepassing ervan in het onderwijs. Tevens is het COI een dienstverlenend instituut ter bevordering van het leren over en het goed gebruik van informatietechnologie in het onderwijs. Met het COI is in Nederland één centraal punt gecreëerd, dat moet informeren, stimuleren en coördineren op het gebied van onderwijs en informatietechnologie (Moonen, 1984).

Coördineren en stimuleren van het verantwoord toepassen van computergebruik in het onderwijs gebeurt via een goede informatieverzorging en het bevorderen van het ontstaan van een nieuwe didactiek (Moonen, 1983), doch ook via de beschikbaarheid van een clearinghouse voor programmatuur en de ontwikkeling van educatieve software. Deze aspecten en de rol van het COI daarbij bespreken we in paragraaf 5. In deze paragraaf bespreken we de informerende taak van het COI.

Het COI voert zijn informerende taak uit door een centraal informatiepunt te zijn en door het uitbrengen – en up-to-date houden – van rapporten.

Centraal informatiepunt

Binnen het onderwijs bestaat grote behoefte om geïnformeerd te worden omtrent de ontwikkelingen en het gebruik van informatietechnologie in het onderwijs. Deze informatie betreft het onderwerp zelf, maar ook de stand van zaken bij andere leerkrachten en andere scholen. Hierdoor wil men een idee krijgen omtrent de eigen positie in deze snel evoluerende problematiek en wil men de mogelijkheden exploreren om gebruik te kunnen maken van de kennis, de hulp, het advies en mogelijk zelfs van de apparatuur en programmatuur van collega's.

Daarnaast zijn er scholen die de financiële middelen ter beschikking hebben om tot apparatuuraanschaf over te gaan en dat ook doen. Deze scholen worden zeer snel geconfronteerd met vragen omtrent de inzet en het gebruik van die apparatuur en de beschikbaarheid van programmatuur.

De vragen die hiermee samenhangen vormen een cluster van 'eerste kennismakingsvragen', die het gevolg zijn van een nog niet volgroeide mening omtrent de wijze van gebruik van informatietechnologie op school. Het COI reageert op deze vragen middels de publicatie van een knipselkrant, het meewerken aan het tijdschrift Computers op School, het samenstellen en up-to-date houden van een databank met daarin informatie over scholen, leraren, projecten en organisaties die zich met informatietechnologie in het onderwijs bezighouden en het beschikbaar stellen van een voorlichtingscentrum.

Rapporten

Naast deze ad-hoc hulp is er een grote behoefte aan gesystematiseerde, overzichtelijke en up-to-date informatie over de vele aspecten van het gebruik van computers in het onderwijs. Het COI speelt hierop in door het samenstellen en verspreiden van rapporten – de COI-documentatiereeks – over onderwijskundige, technische en organisatorische aspecten van computers in het onderwijs. Ook organiseert het COI, ter ondersteuning van de ideeën zoals die in de rapporten tot uitdrukking komen, werkbijeenkomsten en conferenties. In het verlengde hiervan is het gewenst in Nederland – wellicht in samenwerking met Vlaanderen – te starten met een jaarlijkse of halfjaarlijkse praktijkconferentie over computers en onderwijs, met als doelgroep leraren en onderwijzers

en waar het uitwisselen van praktijkervaringen centraal staat.

5 *Infra-structuur*

Bij de stimulering en de coördinatie van activiteiten op het gebied van onderwijs en computer spelen de volgende aspecten een rol:
- oprichting regionale centra;
- uitbouw van een clearinghouse voor educatieve software;
- organisatie van de ontwikkeling en produktie van educatieve software.

5.1 *Regionale centra*

Eén van de conclusies van het onderzoek 'Computeronderwijs in zes landen' (Cerych, 1982) luidt dat 'speciale centra moeten worden opgericht die – naast het uitvoeren van onderzoek – ook tegelijkertijd allerlei algemene activiteiten, evaluatie en distributie van programmatuur, soms ook nascholing van leraren moeten verzorgen'. Er zijn allerlei vragen te stellen over de juiste organisatievorm en het functioneren van dergelijke centra. De nationale context en de traditie zullen van doorslaggevende betekenis zijn bij het beantwoorden van die vragen. Voor de Nederlandse situatie zijn in de paragrafen 3 en 4 instellingen genoemd die zich met een aantal van deze taken bezighouden. Deze infra-structuur is ongetwijfeld noodzakelijk om het bereiken van de doelstellingen van een beleid op het gebied van onderwijs en computer te bevorderen. Is de bestaande infra-structuur ook voldoende? Men kan immers vanuit overwegingen van innovatie-strategie, een aantal uitgangspunten formuleren die de kans op een succesvol beleid zullen bevorderen. Het belangrijkste uitgangspunt is dat de individuele scholen en leerkrachten begeleid worden bij de invoering van computers in het onderwijs. Deze begeleiding moet – zeker in de beginperiode – intensief en continu (kunnen) zijn. Deze begeleiding moet voorzien in mogelijkheden waarbij de leerkrachten op een actieve wijze met computers en programma's geconfronteerd worden en aansluiten bij de dagelijkse school- en klassepraktijk.

Ter illustratie nemen we de situatie in Groot-Brittanië waar men reeds een lange ervaring heeft met computers en onderwijs, onder andere via het 'National Development Programme in Computer Assisted Learning (NDPCAL)' (Hooper, 1977). Vanuit deze ervaringen schrijven Mc Mahon en Anderson (1981) dat bij het NDPCAL-project vooral het 'regionaal perspectief' ontbrak. Daarmee bedoelen ze dat de institutionele organisatie ontbrak om de resultaten van het onderzoek- en ontwikkelingswerk dat in de participerende 'nationale' instituten plaatsvond, in voldoende mate te verspreiden, ook en vooral nadat bepaalde projecten officieel waren beëindigd. Daarom werd bij de opzet van het 'Microelectronics Education Programme (MEP)' (Fothergill, 1983) expliciet voor een regionale strategie gekozen. Centraal in deze benadering zijn de 109 Local Education Authorities (LEA's) die, wegens de te beperkte financiële middelen, gegroepeerd werden tot 14 regionale centra. De taken van deze centra zijn:
- to provide a means of disseminating curriculum materials and software related to microelectronics applications and suitable for use in schools;
- to disseminate information about the availability of these materials about hardware and other matters relevant to the use of microelectronics in schools, and non-vocational further education for students, aged 16-19;
- to present 'general awareness' courses for teachers and local education authority advisors.

Groot-Brittanië heeft hiermee duidelijk gekozen voor een regionale aanpak. Gwyn (1982) wijst er echter op dat hierdoor een gevaar voor over-bureaucratisering ontstaat. Regionalisering moet dan ook vooral betrekking hebben op de uit te voeren functies. De organisatievorm kan daarbij bepaald worden door locale omstandigheden en tradities. Zo schrijft Waldrop (1983) dat bij de 15 TEC (Teacher Education and Computer) Centers die in Californië zijn opgericht 'in some regions the TEC Center is literally a building where all of the teachers come to be trained, but in most regions the TEC Center consists only of people who travel around the counties and set up training in local schools'.

Ook in Nederland leeft bij velen de gedachte dat ter ondersteuning van de invoering en het gebruik van computers in het onderwijs, regionale centra moeten worden opgericht. Daarbij speelt een aantal aspecten een belangrijke rol:
- welke specifieke taken hebben regionale centra;

– waar en door wie moeten regionale centra worden opgericht;
– hoe wordt een en ander gefinancierd.

Bij het beantwoorden van de laatste twee vragen spelen vele elementen mee die het beleidsterrein 'onderwijs en computer' ver overstijgen. Als de wil tot regionalisering binnen het onderwijs – in een meer globale context – aanwezig is, dan zal de overheid hieromtrent besluiten moeten nemen. Ondertussen stelt men vast dat een aantal organisaties en instellingen startklaar is – of zelfs gestart is – om als regionaal centrum te gaan functioneren. Het is dan ook van groot belang, los van een mogelijke formele institutionalisering, tussen instellingen onderling en in het bijzonder tussen instellingen en het COI afspraken te maken over het vervullen en wederzijds aanvullen van regionale functies op het gebied van de ondersteuning van computergebruik in het onderwijs. Deze afspraken kunnen de volgende vorm aannemen, waarbij steeds de rol van het COI wordt toegelicht.

Informatieverzorging

Elk regionaal centrum verstrekt informatie over actuele onderwerpen, over onderwijskundige toepassingen van computers – in principe voor alle vakken – en over technische aspecten van het gebruik van de computer – voor zover daartoe de technische know-how bij een regionaal centrum aanwezig is.

Rol van het COI

Vanuit zijn specifieke taakstelling verwerft en verwerkt het COI informatie op het gebied van computers en onderwijs. Deze informatie wordt aan de regionale centra ter beschikking gesteld ter ondersteuning en aanvulling van het eigen informatiebestand. Het COI speelt ook een coördinerende rol bij de informatieverzorging door de regionale centra, bijv. door het bundelen van de vragen die bij die centra binnenkomen, het in concept beantwoorden van die vragen – voor zover dat niet rechtstreeks door het regionaal centrum zelf mogelijk is – en het doorsturen van die antwoorden naar de centra.

Geven van demonstraties

Elk regionaal centrum moet de commercieel beschikbare Nederlandstalige educatieve software kunnen demonstreren en zou zich ten aanzien van de niet-commercieel beschikbare software in het bijzonder kunnen specialiseren op de in zijn regio zelf ontwikkelde software. Vanuit die positie kan elk centrum bevorderen dat er regionaal gestandaardiseerd wordt. Tevens kan de belangrijke taak van uitwisseling en distributie van educatieve software worden opgepakt (zie verder paragraaf 5.2).

Rol van het COI

Via de clearinghousefunctie (zie paragraaf 5.2) heeft het COI een overzicht van de beschikbare Nederlandstalige educatieve software. Vanuit dit overzicht zal het COI demonstratiepakketten samenstellen en aan de regionale centra ter beschikking stellen.

Na- en bijscholing

Na- en bijscholing is een taak van de opleidingsinstituten (zie paragraaf 3). In de inleiding van dit artikel is al gezegd dat het in het algemeen niet wenselijk is een scheiding aan te brengen tussen verschillende vormen van ondersteuning van het onderwijs. Dit is nog in versterkte mate het geval bij de invoering van computers in het onderwijs. Zeker op dit terrein moeten na- en bijscholing hand in hand kunnen gaan met de andere ondersteunende activiteiten op dit gebied.

Rol van het COI

Het COI is geen scholingsinstituut en ziet zijn taak daarom dan ook beperkt tot het geven van seminars omtrent nieuwe ontwikkelingen, o.a. ten behoeve van de deskundigheidsbevordering van de medewerkers van de regionale centra.

Coördinatie op regionaal niveau

Regionale centra moeten een belangrijke rol spelen bij de ondersteuning van landelijke projecten (bijv. het 100-scholen project), het initiëren en begeleiden van regionale projecten, het organiseren van regionale studiebijeenkomsten en het verzamelen van ervaringen bij gebruik van computers in de scholen van de regio.

Rol van het COI

Scholen en projecten leveren hun informatie in eerste instantie aan de regionale centra. Deze centra leveren relevante informatie aan het COI, dat de gegevens inbrengt in een databestand ter bevordering van de informatie-uitwisseling tussen de regionale centra.

Ontwikkeling van educatieve software
In par. 5.3 wordt uitgebreid ingegaan op organisatievormen bij de produktie van educatieve software. In dat kader kunnen regionale centra fungeren als katalysatoren voor 'goede ideeën' die vanuit de praktijksituaties in de scholen ontstaan ten behoeve van de ontwikkeling van educatieve software. Tevens kan binnen de regionale centra een eerste aanzet gegeven worden tot de inhoudelijke uitwerking en programmering van aldus verzamelde voorstellen.

Rol van het COI
Ter bevordering van het kwaliteitsbesef omtrent educatieve software zal het COI prototypes van 'goede' educatieve software opnemen in de eerder genoemde demonstratiepakketten. Daarnaast zal het COI onderwijskundige en technische ondersteuning geven bij de ontwikkeling van educatieve software. De rol van het COI bij de professionele ontwikkeling van educatieve software bespreken we in par. 5.3.

Uitwerking
Met het oog op de gemakkelijke bereikbaarheid door de leerkrachten mag het aantal regionale centra niet te klein zijn. Daarentegen kan in verband met de versnippering van de inspanningen het aantal niet te groot zijn. Vanuit vergelijkingen met het buitenland en rekening houdend met de typisch Nederlandse onderwijssituatie, lijkt een aantal van 10 à 20 regionale centra acceptabel. Bij de locatie van die centra kan men denken aan NLO's, PABO's en SBD's, instellingen voor beroepsonderwijs, universiteiten, regionale centra van de Open Universiteit, centra van gebruikersverenigingen enz. Het is duidelijk dat het aantal gegadigden veel groter zal zijn dan het genoemde aantal van 10 à 20. Bundeling is daarom nodig. Vanuit de taakstelling van de regionale centra – o.a. de na- en bijscholing – en de wens om het takenpakket van een regionaal centrum – wegens de onderlinge verwevenheid en wederzijdse beïnvloeding van de activiteiten – zo volledig mogelijk te laten zijn, moeten de regionale centra een nauwe relatie hebben met scholingsinstituten en schoolbegeleidingsdiensten.

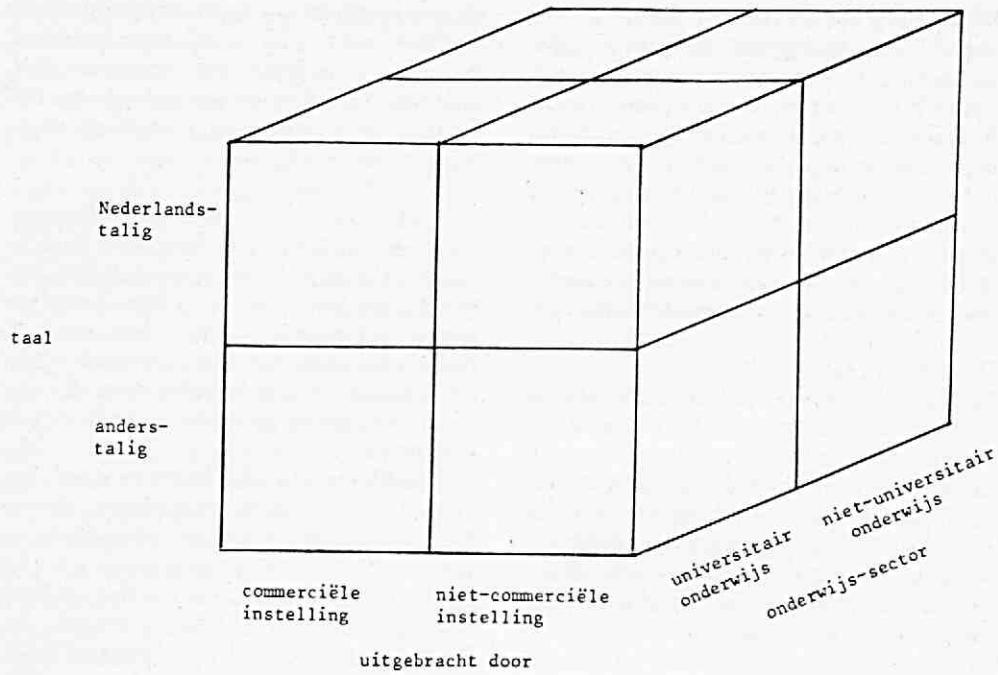
Rol van het COI
In het bovenstaande is de rol van het COI steeds beschreven vanuit zijn landelijke functie. Naast die landelijke functie wil het COI ook de taak opnemen van regionaal centrum voor de regio Twente. Het voornaamste doel hiervan is om – via rechtstreekse contacten met (een beperkt aantal) scholen zelf – directe ervaringen op te doen over de problemen zoals die in de scholen leven.

5.2 *Clearinghouse voor educatieve software*
Het begrip 'clearinghouse' fungeert al jaren in onderwijskringen. Meest bekend zijn de clearinghouses binnen ERIC (Educational Resources Information Center). Elk clearinghouse lokaliseert, evalueert en verspreidt gedrukt materiaal over bepaalde vakgebieden, met daarbij een zekere nadruk op 'hard-to-find documents'.

Dezelfde problematiek die ten grondslag ligt aan het ontstaan van de clearinghouses binnen ERIC, bestaat op het gebied van de educatieve software. Ook educatieve software is – zeker in de beginperiode – een 'hard-to-find' artikel, waarbij tevens een aanduiding omtrent de kwaliteit van het artikel van bijzondere betekenis is voor de (potentiële) gebruiker. Het distribueren, evalueren en inventariseren zijn de taken die vervuld (zouden) moeten worden bij een clearinghouse voor educatieve software. Conduit (Peters, 1982) is het oudste voorbeeld van een dergelijk clearinghouse voor educatieve software. Dit clearinghouse richtte zich oorspronkelijk vooral op het tertiaire onderwijs. Een ander voorbeeld is MicroSIFT (Microcomputer Software and Information for Teachers) (Holznagel, 1980).

In de nota Onderwijs en Informatietechnologie (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1982) is aangekondigd ten aanzien van de Nederlandse situatie bij de opzet van een clearinghouse drie verschillende instituten te betrekken: de Centrale Registratie Leermiddelen (CRL), het COI en het NIAM. CRL omdat het de taakstelling van dit instituut is het niet-universitaire onderwijs te informeren omtrent het leermiddelenaanbod. Het NIAM omdat binnen dit instituut een jarenlange ervaring beschikbaar is bij het distribueren van audio-visueel materiaal. Het COI omdat dit centrum deskundigheid moet inbrengen bij de evaluatie van de educatieve software.

In aanvulling op een nadere begripsomschrijving van de educatieve software zelf (zie par. 5.3), laat Figuur 1 zien dat educatieve software is te categoriseren.
Het is duidelijk dat de dimensie 'onderwijs-



Figuur 1 *Categorieën Educatieve Software*

sector' in vele opzichten verder en anders kan worden opgesplitst. Er is voor deze indeling gekozen omdat de doelgroepen van CRL en NIAM volgens deze scheidingslijn zijn aangeduid. Wegens het te verwachten grote aanbod van educatieve software is het nodig te verduidelijken voor welke cel van bovenstaand schema men t.a.v. de clearinghouse-functie naar volledigheid wil streven. Twee beperkingen liggen daarbij voor de hand.

Volledigheid m.b.t. anderstalige educatieve software moet niet worden nagestreefd omdat de omvang daarvan te groot is in vergelijking met de te verwachten middelen. Wel moet anderstalige software bestudeerd worden. Het betrekken daarvan bij de clearinghouse-functie heeft echter enkel een exemplarische betekenis. Het gaat daarbij om het verspreiden in Nederland van goede voorbeeldprogramma's en het gebruik van goede buitenlandse educatieve software als basis voor de produktie van vergelijkbare – eventueel aangepaste – software in Nederland.

Bij het gebruik per onderwijssector moet in eerste instantie de nadruk liggen op het niet-universitair onderwijs. Daarvoor is hierboven al een reden aangegeven en verder mag men aannemen dat de universitaire instellingen zelf – b.v. via de Open Universiteit – initiatieven zullen nemen op hun gebied. In een later stadium kan de desbetreffende software ook in de werkzaamheden van het clearinghouse worden opgenomen.

Er moet dus in eerste instantie een clearinghouse komen van Nederlandstalige educatieve software bestemd voor niet-universitair gebruik. Door commerciële instellingen uitgebrachte educatieve software moet daarbij in zijn totaliteit door het clearinghouse in kaart gebracht worden. Men moet ernaar streven dit ook te doen voor niet-commercieel uitgebrachte software. Dit zal enkel haalbaar blijven als de regionale centra in dezen als 'buffers' gaan optreden en – na een eerste selectie van de in hun regio geproduceerde software – de kwalitatief betere programma's doorsturen naar het clearinghouse.

Taken

Distributie: Nederlandstalige educatieve software

Commercieel uitgebrachte Nederlandstalige educatieve software wordt door de betrokken bedrijven zelf gedistribueerd – en dus ook ver-

der ondersteund. Hierbij heeft de overheid, en dus het clearinghouse, geen taak. De rechten op die software zijn door de bedrijven geregeld.

Niet commercieel uitgebrachte educatieve software kan worden gedistribueerd:
- door de producerende instelling (individu);
- via regionale centra – vooral waar het gaat om de in die regio geproduceerde software;
- via regionale c.q. landelijke 'uitwisselingsdagen' – te organiseren door COI, regionale centra, gebruikersverenigingen;
- via een landelijke organisatie.

Ten aanzien van dit laatste zou men het NIAM kunnen verzoeken deze taak uit te voeren.

Tenzij er bij de produktie van software duidelijke afspraken zijn gemaakt over de (auteurs)rechten op die software, – waarbij b.v. het COI of een andere onderwijsinstelling als rechthebbende optreedt – is het bij de niet-commercieel uitgebrachte software meestal de vraag wie de (auteurs)rechten op het betreffende materiaal bezit. Als niet duidelijk is wie de rechthebbenden zijn, kan (in principe) ook niet gedistribueerd worden. Het probleem lost zichzelf op als in de toekomst de meeste educatieve software òf via het bedrijfsleven wordt aangeboden òf via het zogenaamde publieke domein beschikbaar komt. In dit artikel wordt niet verder ingegaan op de auteursrechten en bijbehorende kopiëringsproblematiek, noch op de wijze waarop gedistribueerd zou moeten worden: via publikatie van de programmalisting, via cassette, diskette, telesoftware (VIDITEL), radio-uitzendingen enz., omdat deze aspecten meer van 'technische' dan van infrastructurele aard zijn.

Distributie: anderstalige educatieve software

Voor de commercieel uitgebrachte educatieve software geldt hetzelfde als hierboven.

Niet-commercieel uitgebrachte educatieve software wordt enkel gebruikt voor demonstratiedoeleinden en als voorbeeld bij de produktie van Nederlandstalige educatieve software. In par. 5.1 is gesteld dat het COI daartoe demonstratiepakketten zal samenstellen en verspreiden.

Evaluatie: Nederlandstalige educatieve software

Er is een kamermotie aangenomen waarin gevraagd wordt om een keurmerk voor educatieve software. Het toekennen van een keurmerk is een taak voor het COI. Hiertoe moet het COI over een evaluatie-instrument (keurinstrument voor educatieve software b schikken. Binnen het SVO-project 1086 'Voorwaarden voor courseware gebruik' (start sept. '83 – eind sept. '85) zal een dergelijk instrument worden ontworpen. Tot die tijd zal het COI gebruik maken van het evaluatie-instrument dat ontworpen is binnen MicroSIFT.

Het COI zal via de COI-documentatiereeks en het tijdschrift Computers op School regelmatig publiceren over gekeurde software. Een keurmerk zal in elk geval worden toegekend aan de commercieel uitgebrachte Nederlandstalige – of voor het Nederlandse onderwijs bestemde – educatieve software. Voorzover mogelijk zal dit ook gebeuren voor de centraal geïnventariseerde niet-commercieel uitgebrachte educatieve software (zie verder).

Evaluatie: anderstalige educatieve software

Anderstalige educatieve software die niet gebruikt wordt in het Nederlandse onderwijs behoeft geen keurmerk. Wel zal – bij wijze van voorbeeld – anderstalige software gekeurd worden met het oog op het bevorderen van het kwaliteitsgevoel m.b.t. deze materie. Daarnaast bestaan er vele buitenlandse bronnen voor 'software reviews' (Lathrop, 1982, 1983). Hierover zal het COI rapporteren.

Inventarisatie: Nederlandstalige educatieve software

Inventarisatie van leermiddelen is in principe een taak van CRL. Deze inventarisatie houdt ook in dat bij CRL de betreffende leermiddelen aanwezig zijn. Inventarisatie van educatieve software heeft als complicerend element dat deze software enkel functioneert in samenhang met passende computers en programmatuur. Inventarisatie van educatieve software impliceert dan ook het bezit van de noodzakelijke apparatuur en programmatuur en de personele middelen om deze te bedienen.

Binnen het COI is een grote diversiteit aan computerapparatuur en programmatuur aanwezig. Daarnaast moet het COI informeren over de mogelijkheden van computers in het onderwijs. Dat laatste kan enkel geconcretiseerd worden aan de hand van bestaande softwarepakketten.

Uit deze taakstellingen volgt dat COI en CRL moeten samenwerken bij de inventarisatie van educatieve software. Deze inventarisatie moet volledig zijn t.a.v. de commercieel uitgebrachte Nederlandstalige – of voor het Nederlandse onderwijs bestemde – educatieve software. T.a.v. de niet-commercieel uitge-

brachte Nederlandstalige educatieve software moet naar volledigheid worden gestreefd. De regionale centra kunnen hierbij een ondersteunende functie vervullen door de in hun regio op niet-commerciële basis geproduceerde educatieve software te inventariseren en de betreffende gegevens door te zenden aan het COI/CRL.

Inventarisatie: anderstalige educatieve software
Inventarisatie van deze software gebeurt door het COI op ad-hoc basis. Het COI houdt daartoe de literatuur (software reviews) bij, legt contacten met vergelijkbare buitenlandse instituten en bestudeert op congressen en andere bijeenkomsten beschikbare educatieve software. Voor het Nederlandse onderwijs interessant geachte software zal door het COI worden aangeschaft.

5.3 *Ontwikkeling en produktie van educatieve software*

Omdat het begrip 'educatieve software' op vele manieren kan worden uitgelegd, wordt hierna een voorstel gedaan t.a.v. de te gebruiken terminologie.

Educatieve software

- Bij educatieve software kan men spreken over 'teachware' en over 'courseware' (Hebenstreit, 1984). 'Teachware is intended to teach, i.e. to replace a teacher in most of his functions'. In dat verband wordt er gesproken over een 'two player game: the learner and the computer without any human assistance'. Deze software is veelomvattend en zeer omvangrijk, omdat alle mogelijke reacties van leerlingen voorzien moeten zijn, samen met het vervolg op deze reacties. In de termen van het rapport Leren over informatietechnologie: noodzaak voor iedereen (AOI, 1982) hoort 'teachware' bij het 'leren door middel van de computer', bij computerbeheerd of computergestuurd onderwijs. Kenmerkend voor 'teachware' is dat zulke programma's multifunctioneel zijn, d.w.z.: meerdere onderwijsfuncties tegelijkertijd en in onderlinge samenhang vervullen.
  In contrast daarmee spreekt men over 'courseware'. 'This type of software is intended to help the teacher to give his course'. In dat verband wordt gesproken over een 'three player game: the learner, the computer and the teacher'. In de termen van het eerder genoemde rapport hoort 'courseware' bij het 'leren met behulp van de computer'.
  De praktijk wijst uit dat deze strikte scheiding tussen 'teachware' en 'courseware' niet altijd even duidelijk is. Omdat het onderwijs aanvankelijk meer behoefte heeft aan courseware wordt in dit artikel met 'educatieve software' eerder 'courseware' dan 'teachware' bedoeld.
- Bunderson (1981) definieert courseware als de verzamelnaam voor leermateriaal dat bestaat uit toepassingsprogramma's die verwerkt worden via een computersysteem, maar ook voor niet computergebonden aanvullend materiaal zoals films, dia's enz. In de regel wijst de term 'courseware' momenteel naar leermateriaal dat functioneert via of in samenhang met elektronische media. Educatieve software noemen we dàt gedeelte van de 'courseware' dat op een directe, interactieve manier via een computersysteem gebruikt wordt.
- Naast de courseware, die thuishoort bij de educatieve software, is er ook programmatuur t.b.v. de ontwikkeling van die courseware. Hieronder vallen auteurstalen, auteurssystemen, e.d. Daarnaast is er conversieprogrammatuur t.b.v. het aanpassen van bestaande courseware aan nieuwe dan wel andere computeromgevingen. Tenslotte bestaat er programmatuur die als het ware het 'lege raamwerk' vormt dat men met concreet lesmateriaal of toetsmateriaal kan opvullen. Een voorbeeld hiervan is een zogenaamd 'leeg computer-managed instruction (CMI) systeem'. Dit soort programmatuur vatten we niet op als educatieve software.

Ontwikkeling en produktie

Bij de ontwikkeling en produktie van educatieve software moet men onderscheid maken tussen de realisering van prototypes van educatieve software en de produktie van een volledig pakket educatieve software als geïntegreerd onderdeel van een door een uitgever uitgebrachte leermethode.

Educatieve software behoort – in overgrote meerderheid – geïntegreerd met andere leermiddelen en aansluitend bij leermethoden gebruikt te worden. In die zin moet educatieve software straks een onderdeel zijn van het reguliere leermiddelenaanbod van de educatieve uitgevers. Ontwikkeling en produktie van die software is dan ook een taak van de uitgevers.

Het kan de taak van anderen zijn dit te stimuleren en te bevorderen dat er een kwaliteitsbesef en kwaliteitsnorm ontstaat t.a.v. dit soort leermiddelen. Het bevorderen van dit kwaliteitsbesef is een taak van het COI. Dit moet gebeuren via de ontwikkeling van prototypes van educatieve software.

In dit artikel spreken we enkel over de ontwikkeling en produktie van prototypes van educatieve software. Prototypes die men steeds opnieuw aanpast aan de nieuwste mogelijkheden van de voortschrijdende techniek en de daardoor veranderende kwaliteitsnormen.

Uitwerking

Essentieel voor de uitwerking van een procedure t.b.v. de ontwikkeling en produktie van educatieve software is het formuleren van

a. een principe-besluit wie straks de verspreiding van educatieve software zal uitvoeren;
b. een globaal concept en toekomstperspectief omtrent het gebruik van computers in het onderwijs;
c. een fasenplan m.b.t. de realisering van wat in dit globaal concept geformuleerd wordt.

Ten aanzien van punt a nemen we als uitgangspunt dat uiteindelijk de commerciële uitgevers relevante educatieve software zullen uitbrengen en dus zullen (laten) produceren. De taken van anderen moeten zich daarbij richten op het aanbrengen van goede ideeën, o.a. ter bevordering van het kwaliteitsbesef bij de gebruikers en bij de uitgevers.

De uitwerking van punt b vereist een artikel op zich. Sterk vereenvoudigd kan men stellen, dat uiteindelijk de computer op allerlei manieren in het onderwijs moet kunnen functioneren: van een programmeerbare machine tot een computergestuurd onderwijs-leermiddel; van een machine die geschikt is voor het opslaan en terugzoeken van informatie tot een machine die simulaties en modelevaluaties toelaat; van een machine die kan functioneren als elektronisch schoolbord tot een machine die klasse- en leerlingenadministratie kan beheren. De realisering hiervan moet stapsgewijs gebeuren, zowel t.a.v. de toepassingsvormen en de onderwijssectoren, als t.a.v. de omvang en de intensiteit van het gebruik van computers in het onderwijs.

Op dit moment is de aandacht gericht op burgerinformatica voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Straks wordt de computer ook als hulpmiddel in dit onderwijs geïntroduceerd. Voor beide soorten toepassingsvormen is educatieve software nodig. Men zal moeten bevorderen dat gebruik van beide toepassingsvormen via dezelfde apparatuur en programmatuur kan geschieden, liefst in een onderling geïntegreerde vorm. Dit vereist de beschikbaarheid van omringende, ondersteunende, aanvullende programmatuur. Als men dit geheel van educatieve software wil aanvullen met evaluatieve (toets)aspecten en ook wil verbinden met administratieve verwerkingsmogelijkheden, dan is daarvoor ondersteunende programmatuur van het CMI-type nodig.

Diezelfde gedachtengang geldt voor andere onderwijssectoren.

De omvang van de bijbehorende ontwikkelings- en implementatieproblematiek vereisen een stapsgewijze aanpak. Dit is wat met punt c bedoeld wordt.

Als eerste stap moet men zich bij deze ontwikkeling richten op wat eerder door Hebenstreit 'courseware' is genoemd. Daarvoor wordt hierna een procedure voorgesteld. Men moet echter tegelijkertijd maatregelen nemen ten behoeve van de ontwikkeling van ondersteunende programmatuur (CMI-achtige pakketten, conversieprogrammatuur, auteurstalen en softwaretools, netwerkprogrammatuur, enz.) en de ontwikkeling van 'teachware', o.m. in combinatie met kunstmatige intelligentietechnieken. Deze laatste ontwikkelingen blijven in dit artikel verder buiten beschouwing. In de nota 'Onderwijs en Informatietechnologie' (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1982) wordt een project voor 'harde' programmatuurontwikkeling aangekondigd dat het eerdergenoemde zou kunnen stimuleren.

Procedure

Produktie van courseware is een nieuwe activiteit. Tot voor kort waren ervaringen in Nederland geconcentreerd in het universitaire onderwijs zelf (Moonen en Gastkemper, 1983) en in projecten in basis- en voortgezet onderwijs die vanuit de universiteiten werden ondersteund (Dirkzwager, 1982, Van Kan, 1980). Bij deze ontwikkelingen werd vooral gebruik gemaakt van grotere computers. Meestal bestond het produkt niet uit één afzonderlijke les, doch uit een – min of meer samenhangend – geheel van lessen.

De opkomst van de microcomputer heeft hierin grote veranderingen gebracht. Indivi-

duen en organisaties met veel minder (computer)mogelijkheden dan de universiteiten, krijgen de gelegenheid tot produktie van courseware (Camstra, 1982). Deze produktie gebeurt op eenvoudige microcomputers en betreft meestal één afzonderlijk lespakket. Deskundigheid die vroeger binnen universitaire teams werd opgebouwd, ondersteund vanuit universitaire rekencentra en met geavanceerde apparatuur en programmatuur, moet nu bij individuen, met zeer beperkte mogelijkheden op programmatuur- en apparatuurgebied, beschikbaar komen. Daarnaast begeven software bureaus zich op deze markt. Hun ontbreekt het – meestal – niet aan technische doch wel aan onderwijskundige inzichten. Het is dan ook te begrijpen dat er dringend behoefte bestaat aan een methode en een organisatorische structuur voor een professionele courseware produktie. Ook in het buitenland werkt men ijverig aan 'modellen' hiervoor (Watson, 1983, Bork, 1984, Educational Technology, 1983). In het volgende schetsen we hoe in Nederland de produktie van courseware zou kunnen worden georganiseerd.

Essentieel bij de produktie van goede courseware zijn de 'ideeën' waaraan via de computer vorm kan worden gegeven. Deze ideeën kan men vanuit 4 richtingen verwachten:

a. Ideeën die door leerkrachten en medewerkers van onderwijsinstellingen vanuit de onderwijspraktijk zelf worden geformuleerd.
b. Leerplanactiviteiten bij de SLO die vereisen dat als leermiddel ook 'courseware' beschikbaar komt.
c. Ideeën gehaald uit anderstalige 'courseware' – als gevolg van de inventarisatie en evaluatiefunctie van het clearinghouse voor educatieve software.
d. Wensen van de educatieve uitgevers ter aanvulling van bestaande of nieuwe leermethoden met 'courseware'.

Deze ideeën moeten leiden tot de produktie van prototypes van courseware. Deze prototypes hebben als doel:

1. Het kwaliteitsdenken met betrekking tot deze materie te bevorderen.
2. Een voorbeeld te zijn voor de grootschalige produktie van courseware op het desbetreffende terrein.

Gezien deze doelstelling moeten bij deze produktie professionele maatstaven worden aangelegd.

Voorstel

1. Er moet een instantie zijn die – op basis van de ideeën die hieromtrent bekend zijn – tot een prioriteitsstelling komt ten aanzien van te produceren prototypes. Vanuit de eerder gestelde doelstelling van prototypes is deze instantie:
   a. met het oog op het kwaliteitsbevorderende aspect: het COI;
   b. met het oog op het uitbrengen van courseware door uitgevers: een samenwerkingsverband tussen instellingen uit het onderwijs (SLO, COI, enz.) en die uitgevers. Met uitgever wordt hier bedoeld: uitgeversbedrijf, softwarebureaus, computerfirma.
2. Nadat door de hierboven genoemde instanties de prioriteiten zijn bepaald, wordt per prototype – of samenhangende reeks prototypes – en onder de verantwoordelijkheid van de betreffende instantie, een produktieteam gevormd. Bij de werkzaamheden van een produktieteam speelt een aantal aspecten een rol:
   a. Financiering van het project. Moet het prototype beantwoorden aan doelstelling 1 (kwaliteitsbevordering) dan dient de financiering te geschieden vanuit overheidsmiddelen die daarvoor ter beschikking staan. Is het prototype bestemd om als voorbeeld te dienen ten behoeve van de produktie van commercieel uit te brengen courseware, dan moet de betreffende uitgever voor de kosten instaan. In de meeste gevallen zal een combinatie van beide doelstellingen en dus ook van de financiering, de meest reële situatie zijn. In dat geval berusten de auteursrechten bij de uitgever. T.a.v. die rechten kan met de uitgever worden overeengekomen dat royalties van op deze laatste wijze ontwikkelde courseware, gedeeltelijk gebruikt moeten worden om de investering vanuit de overheid terug te betalen.
   b. Er moet een team gevormd worden dat het coursewarepakket inhoudelijk uitwerkt. Dit team wordt voor de duur van het project samengesteld. Het bestaat uit personen die op het betreffende terrein specifieke deskundigheid bezitten. Deze personen worden daarvoor vanuit hun normale werkkring (SLO-NLO-PABO-scholen-universiteiten-buitenland-enz.) gedetacheerd bij het project. Dit team bepaalt de

onderwijskundige context van het coursewarepakket en werkt het pakket inhoudelijk uit. Deze detachering moet een minimum omvang hebben om de betrokkenen de gelegenheid te geven zich in voldoende mate met het project te kunnen identificeren. Van Haastrecht (1983) rapporteert dat bij een te korte detachering of bij een meer vrijblijvende betrokkenheid van deskundigen de gewenste werkzaamheden onvoldoende inzet en prioriteit genieten.

c. Aan dit team van inhoudsdeskundigen participeert een softwaredeskundige, die goed op de hoogte is van de (meest recente) mogelijkheden en onmogelijkheden van computergebruik in het onderwijs en het beleid dat op dat gebied gevoerd wordt – o.a. met betrekking tot de apparatuurvoorziening naar de scholen. Deze softwaredeskundige moet weten wat nu en in de nabije toekomst technisch mogelijk is en welke onderwijskundige gedachten ontwikkeld zijn ten aanzien van computers en onderwijs. Gezien de taakstelling van het COI wordt deze softwaredeskundige vanuit het COI geleverd. Deze softwaredeskundige behoeft niet voortdurend bij de besprekingen van het inhoudelijke team aanwezig te zijn, doch moet wel op de relevante momenten zijn inbreng kunnen hebben t.a.v. de inhoudsoverstijgende elementen (technisch en onderwijskundig) van het coursewarepakket.

d. Nadat het prototype inhoudelijk is uitgewerkt, moet het geprogrammeerd worden. Daarvoor moeten programmeurteams beschikbaar zijn. Deze teams moeten beschikken over degelijke apparatuur en ondersteunende ontwikkelingsprogrammatuur. De gedachte daarbij is dat de ontwikkeling van prototypes gebeurt op geavanceerde apparatuur, waarna een conversie plaatsvindt naar diverse soorten gebruikersapparatuur waarop die programma's moeten functioneren. Het voordeel van deze werkwijze is, dat meer uitgebreide softwarehulpmiddelen beschikbaar kunnen zijn, waardoor de programmeertijd en dus de kosten kunnen worden gereduceerd. Deze werkwijze impliceert wel de beschikbaarheid van conversieprogrammatuur.

Deze programmeerteams zou men telkens op ad hoc basis kunnen vormen. Het verdient echter de voorkeur – mede met het oog op de deskundigheidsbevordering van die teams – daarvoor vaste teams te vormen. Om onderlinge communicatie en ondersteuning mogelijk te maken zal elk team daarbij uit (tenminste) twee personen moeten bestaan. Deze teams zouden op verschillende plaatsen en bij verschillende instanties kunnen worden ingezet. Het COI is één van de plaatsen waar een dergelijk team kan functioneren.

Vanuit zijn kennis, opgedaan in de inhoudelijke teams, moet de softwaredeskundige deze programmeursteams ondersteunen bij de concrete uitwerking van de prototypes. Wegens zijn kennis van de inhoudelijke problematiek en van de programmeertechnische problematiek kan deze softwaredeskundige ook als intermediar optreden tussen inhoudelijk team en programmeursteam.

Tot zover een globale schets van een professionele aanpak voor courseware produktie.

Courseware produktie via regionale centra, onderwijsinstellingen, individuen

Naast deze professionele aanpak van de courseware ontwikkeling zal zeker ook het onderwijsveld zelf met veel enthousiasme courseware gaan produceren. Daarbij zal men gebruik maken van 'gebruikersapparatuur'. Het is niet te verwachten dat men de op deze wijze geproduceerde courseware – uitzonderingen daargelaten – direct zal kunnen gebruiken als prototype of als een door een commerciële uitgever uit te brengen produkt. Kwaliteitsbevordering wordt mogelijk als ook de genoemde instanties kunnen beschikken over meer geavanceerde apparatuur. Men moet zich echter realiseren dat zowel t.a.v. de inhoudsdeskundigheid als t.a.v. de programmeursactiviteiten vakmanschap vereist blijft. In het algemeen zal men dan ook kunnen stellen dat de ontwikkeling van courseware zich in deze omstandigheden moet beperken tot het geven van een eerste concrete vorm aan de ideeën die vanuit de onderwijskundige praktijk zijn gelanceerd. Ook is al gezegd dat de produkten die op deze wijze beschikbaar komen in eerste instantie gescreend kunnen worden binnen de regionale centra. Goede produkten kunnen dan als ingang dienen voor een meer professionele opzet van het geheel.

6 *Besluit*

In dit artikel is het belang onderstreept van een goede ondersteuning – en bijbehorende structuur – ten behoeve van de invoering en het doen functioneren van computers in het onderwijs. Daarbij spelen regionale centra een hoofdrol. Het is een groot probleem de rol van de bestaande instellingen en organisaties zo op elkaar af te stemmen dat hun functioneren past in het rolpatroon zoals dat is geschetst bij de regionale centra en aansluit bij de functies die vervuld moeten worden in het kader van de opbouw van een clearinghouse voor educatieve software en de produktie van (prototypes van) courseware.

Het is de taak van de COOI hierbij een sturende rol te spelen. Men moet hopen dat daarbij de inzet – het verantwoord gebruik van computers in het onderwijs – van meer belang zal worden geacht dan de belangen van de afzonderlijke instellingen en organisaties.

Literatuur

Adviescommissie Onderwijs en Informatietechnologie, *Leren over informatietechnologie: noodzaak voor iedereen.* Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Bork, A., Computers and Information Technology as a learning aid. In: J. C. M. M. Moonen en H. E. Wuite-Harmsma (eds.), *Computers and Education: policy problems and experiences*. Amsterdam: North-Holland, 1984.

Bunderson, C. V., Courseware. In: H. F. O'Neil, (ed.), *Computerbased instruction*. New York: Academic Press, 1981.

Camstra, B. (red.), *De computer in het basis en voortgezet onderwijs*. Utrecht: VOC publicatiereeks, 1982.

Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie, *Onderwijs en Informatietechnologie in Nederland: inventarisatie van organisaties en instellingen die werkzaam zijn op het gebied van onderwijs en informatietechnologie.* Enschede: COI, 1983 (Documentatiereeks 1).

Cerych, L., *Computeronderwijs in zes landen*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Computer Courseware Development and Evaluation. *Educational Technology*, 1983, *23*, nr. 1.

Dirkzwager, A., Leren met computers. In: B. Camstra, (red.), *De computer in het basis en voortgezet onderwijs*. Utrecht: VOC publicatiereeks, 1982.

Fothergill, R., The Microelectronics Education Program in the United Kingdom. In: J. Megarry e.a. (eds.), *Computers and Education: World Yearbook of Education 1982/83*. New York: Nichols Publ. Co, 1983.

Gwyn, R., Engeland en Wales: Wat hebben we kunnen leren? In: L. Cerych, *Computeronderwijs in zes landen*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Haastrecht, J. van, *Ontwikkeling en toekomstperspectief van een CGO-SLIM cursus 'Aanvullend Wiskunde Onderwijs'*. Leiden: Rijksuniversiteit, Subfaculteit Psychologie, vakgroep Methoden en Technieken, 1983.

Handelingen Tweede Kamer der Staten-Generaal, *Nota Onderwijs en Informatietechnologie* (UCV 42). Den Haag: Staatsuitgeverij, 1983.

Hebenstreit, J., Computers in education: The next step. In: J. C. M. M. Moonen en H. E. Wuite-Harmsma (eds.), *Computers and Education: policy problems and experiences*. Amsterdam: North-Holland, 1984.

Holznagel, D. C., MicroSIFT – a Clearinghouse for Microcomputing in Education. AEDS *Monitor*, 1980, *19*, nr. 4/5/6, 16-17.

Hooper, R., *The National Development Programme in Computer Assisted Learning: Final Report of the Director*. Londen: Council of Educational Technology, 1977.

Jerman, M. E., Ingezonden mededeling. *The Computing Teacher*, 1983, *10*, nr. 8, 4.

Kan, E. van, Project Voortgangsevaluatie van Instrumentele Vaardigheden. In: Van der Mast (red.), *Symposium Onderwijs en Microcomputers*. Utrecht: VOC, 1980. (Publicatiereeks).

Kulik, J. A., C. C. Kulik, P. A. Cohen, Effectiveness of computerbased college teaching: a meta-analysis of findings. *Review of Educational Research*, 1980, 50.

Lathrop, A., Microcomputer Software for Instructional Use: Where are the critical reviews. *The Computing Teacher*, 1982, *9*, nr. 6, 22-26.

Lathrop, A., Classroom test your Courseware before you buy it. *Educational Computer Magazine*, 1983, *3*, nr. 1, 34-37.

Leune, J. M. G., Pressiegroepen binnen en buiten het schoolwezen. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Mc Mahon, H. F., J. S. A. Anderson, Building a Springboard: regionalization within the Microelectronics in School en Colleges Development Programma. *British Journal of Educational Technology*, 1980, *11*, 201-220.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Nota Onderwijs en Informatietechnologie*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Voorontwerp Wet op de Onderwijsverzorging*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1983.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Nascholing voor onderwijspersoneel*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1983.

Moonen, J. C. M. M., *Interimrapport Samenwerkingsproject WO-HBO 'Aanvullend Wiskunde Onderwijs'*. Leiden: Rijksuniversiteit, Subfaculteit

Psychologie, vakgroep Methoden en Technieken, 1982.
Moonen, J. C. M. M., *Computer en onderwijs: rol van het COI: lezing gehouden ter gelegenheid van een symposium over burgerinformatica*. Enschede: COI, 1983. (Memo 4).
Moonen, J. C. M. M., COI: Aims and procedures. In: J. C. M. M. Moonen en H. E. Wuite-Harmsma (eds.), *Computers and Education: policy problems and experiences*. Amsterdam: North-Holland, 1984.
Moonen, J. C. M. M., F. Gastkemper, *Computergestuurd Onderwijs*. Utrecht: Het Spectrum, 1983. (Aula pocket 811).
Naus, L. H. L., Computer in school. *Jeugd in School en Wereld*, 1983, 67, nr. 8, 499-516.
Naus, L. H. L., Computer in school. *Jeugd in School en Wereld*, 1983, 67, nr. 9, 559-576.
Peters, H., From the Director's Desk, *Pipeline*, 1982, 7, nr. 2, 2-3.
Post Academisch Onderwijs Informatica, *Structuurplan Nascholing VO*. Amsterdam: 1983.
Project Burgerinformatica: Raamwerk Burgerinformatica. Enschede: SLO, 1983.
Project Burgerinformatica: Overzicht Leermiddelen Burgerinformatica. Enschede: SLO, 1983.
Project Burgerinformatica: Experimentele Lesideeën Burgerinformatica. Enschede: SLO, 1983.
SCOOR, Samenwerkingsproject HBO-WO Computer Ondersteund Onderwijs, *Informatiebulletin 1*. Enschede: Technische Hogeschool, Werkgroep COO-HBO en CDO, 1983.
Timmer, J., *Ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs in Nederland, in het bijzonder op het terrein van onderwijs en computers*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1983. (SCO cahiers).
Waldrop, H., How one state organizes its local resources. *Electronic Learning*, 1983, 2, nr. 6, 26-28.
Watson, D. M., A Model for the Production of CAL Material. *Computers and Education*, 1983, 7, nr. 3, 167-176.

Curriculum vitae

Moonen, J. C. M. M. (1942) studeerde wiskunde en pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Leuven. Van 1964 tot 1971 leraar wiskunde aan de Katholieke Normaalschool te Antwerpen. Daarna wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Methoden en Technieken van de Subfaculteit Psychologie van de Rijksuniversiteit te Leiden. Promoveerde in 1978 op een proefschrift getiteld: Computergestuurd Onderwijs. Gedurende 1980-81 part-time werkzaam bij het Bureau Onderzoek van Onderwijs van de Rijksuniversiteit Leiden. Sinds 1982 directeur van het Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie bij de TH Twente.

Adres: Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie, Postbus 217, 7500 AE Enschede

Manuscript aanvaard 1-11-'83

De computer als leermiddel in het lager onderwijs*

J. J. BEISHUIZEN
Vrije Universiteit, Amsterdam
A. DIRKZWAGER
Technische Hogeschool Twente, Enschede

Samenvatting

In het S.V.O.-project 'Leren met computers in het onderwijs' werd de computer in het lager onderwijs vooral gebruikt voor 1. remediële doeleinden, en 2. het leren programmeren. Oefenprogramma's benutten bij uitstek de interactieve mogelijkheden van de computer. Gebruiksvormen: remedieel (voor enkele achterblijvers), aanvullend bij klassikaal onderwijs (voor alle leerlingen), verrijkend (voor enkele voorlopers). Computergestuurde oefening bleek statistisch geen significant grotere prestatiestijging op te leveren dan overeenkomstige schriftelijke oefening. Wel werd de motivatie en de concentratie er door vergroot. In het onderwijs van de toekomst zal de informatietechnologie een steeds belangrijker plaats innemen. Hierdoor zullen niet alleen leerlingen zelfstandiger kunnen leren maar zal ook het schoolse onderwijs effectiever kunnen verlopen.

1 *Inleiding*

De Adviescommissie over Onderwijs en Informatietechnologie onderscheidt in een van haar adviezen aan de Minister (1982) drie hoofdgebieden van de informatietechnologie in het onderwijs: a) leren over informatietechnologie; b) leren met behulp van de computer; c) leren door middel van de computer. In dit artikel wordt verslag uitgebracht van het door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs gesubsidieerde project 113B, 'Leren met Computers in het Onderwijs', waarbij de aandacht gericht wordt op het hierboven onder c) genoemde hoofdgebied. In het project zijn sinds 1975 twaalf scholen voor gewoon lager onderwijs in Amsterdam uitgerust met een terminal (één per school), die per telefoon kan worden aangesloten op de centrale minicomputer. Ten behoeve van deze scholen werd een pakket van computerlessen ontwikkeld, dat voornamelijk gericht was op de training van taal- en rekenvaardigheden in de hoogste klassen van het lager onderwijs. Daarnaast werd een eenvoudige programmeertaal geschreven, waarmee leerlingen van de vijfde en zesde klas leerden om zelfstandig problemen op te lossen door het schrijven van eenvoudige computerprogramma's (zie Dirkzwager, Fokkema en Van der Veer, in voorbereiding).

Dit artikel beschrijft de bevindingen van het project, met nadruk op een tweetal aspecten: 1. de didactische functies die de computer kan vervullen, en 2. de organisatie van het (klassikale) onderwijs, waarin de computer wordt ingeschakeld. Na een weergave van de resultaten van het project wordt een voorzichtige blik in de toekomst van het lager onderwijs en de informatietechnologie geworpen.

2 *De didactische functies van de computer als hulpmiddel*

2.1 *Uitgangspunten*

Moore en Anderson (1969) formuleerden een viertal heuristische aanwijzingen om een effectieve leeromgeving op te zetten. Een daarvan was het *produktiviteitsprincipe*: Één goede leeromgeving verschaft aan leerlingen 'culturele objecten' met eigenschappen die leerlingen aanzetten tot het formuleren van hypothesen of het afleiden van gevolgtrekkingen. Deze 'culturele objecten' hebben sterke verwantschap met Paperts (1980) 'powerful ideas'. Een ander principe was het *personalisatieprincipe*: Een goede leeromgeving is *responsief*: hij geeft geen antwoord op vragen die nooit door de leerling gesteld zijn, maar nodigt de leerling uit tot het stellen van vragen en het zoeken naar antwoorden op deze vragen.

* Bij het schrijven van dit artikel werd dankbaar gebruik gemaakt van enkele hoofdstukken van de hand van A. J. Dekker en E. J. Kok in het eindrapport van S.V.O.-project 0113B (zie Dirkzwager, Fokkema en Van der Veer, in voorbereiding)

Daarvoor is nodig dat a) de leerling vrij kan exploreren en zelf problemen kan ontdekken, b) de omgeving aan de leerling onmiddellijk informatie verschaft over de gevolgen van zijn of haar daden, c) de leerling zelf het tempo van de gebeurtenissen bepaalt, d) de leerling de gelegenheid heeft om zoveel mogelijk zijn of haar eigen vermogen voor het ontdekken van relaties te benutten, en e) de leerling de gelegenheid heeft om een serie samenhangende ontdekkingen ten aanzien van de fysieke, culturele of sociale wereld te doen. Ook hier zien we duidelijk de verwantschap met de opvattingen van Papert (1980).

In ons project hebben we getracht om enkele suggesties met betrekking tot het vergroten van de responsiviteit van de leeromgeving met behulp van de computer in de praktijk te brengen. Het gaat hier met name om het geven van onmiddellijke feedback en het door de leerling laten bepalen van het werktempo. Onder feedback of terugkoppeling verstaan we elke vorm van informatie, die de leerling bereikt over de kwaliteit van zijn of haar leervorderingen of -resultaten. In onze situatie ging het steeds om informatie, die de computer verstrekte over de kwaliteit van een antwoord van de leerling op een door de computer gestelde vraag. De effectiviteit van de feedback wordt bepaald door een aantal factoren. In de eerste plaats moet de feedback behalve informatie ook een zekere affectieve waarde hebben. In de tweede plaats is de feedback effectiever naarmate de omgeving minder irrelevante cues bevat: er moet een weloverwogen reductie op de werkelijkheid gepleegd worden. In de derde plaats is de feedback effectiever naarmate de omgeving in sterkere mate gelijkt op of gerelateerd kan worden aan de werkelijkheid waarin de leerling leeft, ook en met name buiten de school. Het is duidelijk dat de tweede en de derde eis met elkaar op gespannen voet kunnen komen te staan. De leeromgeving van het rekenen is bijvoorbeeld zo sterk gereduceerd, dat veel leerlingen de relatie met de werkelijkheid uit het oog verliezen waardoor het leerproces ernstig wordt belemmerd.

Vanuit de traditie van de geprogrammeerde instructie (zie Beishuizen en Velema, 1971) wordt naast de genoemde twee principes van onmiddellijke feedback en eigen tempo ook benadrukt dat de leerling actief kan responderen (bij Moore en Anderson vooronderstelt) en in kleine stappen kan oefenen. Ook deze principes hebben we getracht zo goed mogelijk in onze computerlessen te verdisconteren.

Deze uitgangspunten leidden ertoe dat lesprogramma's werden ontwikkeld waarin opgaven werden aangeboden, waarop de leerling antwoord moest geven. Bij een juist antwoord volgde een nieuwe opgave (na een positieve reactie van de computer), bij een fout antwoord probeerde de computer door stapsgewijze oefening de leerling te corrigeren. In het hier beschreven onderdeel van het project hebben we het principe van Moore en Anderson van de vrije exploratie niet toegepast. Deze didactische aanpak is wel gevolgd in het onderzoek naar het leren programmeren door vijfdeen zesdeklassers (zie Dirkzwager, Fokkema en Van der Veer, in voorbereiding) en in het onderzoek naar de manier waarop derde klas leerlingen van het voortgezet onderwijs informatie opzoeken in een groot gegevensbestand, en naar de mogelijkheden om efficiënte zoekstrategieën door een computer-coach aan te leren (Beishuizen, 1982).

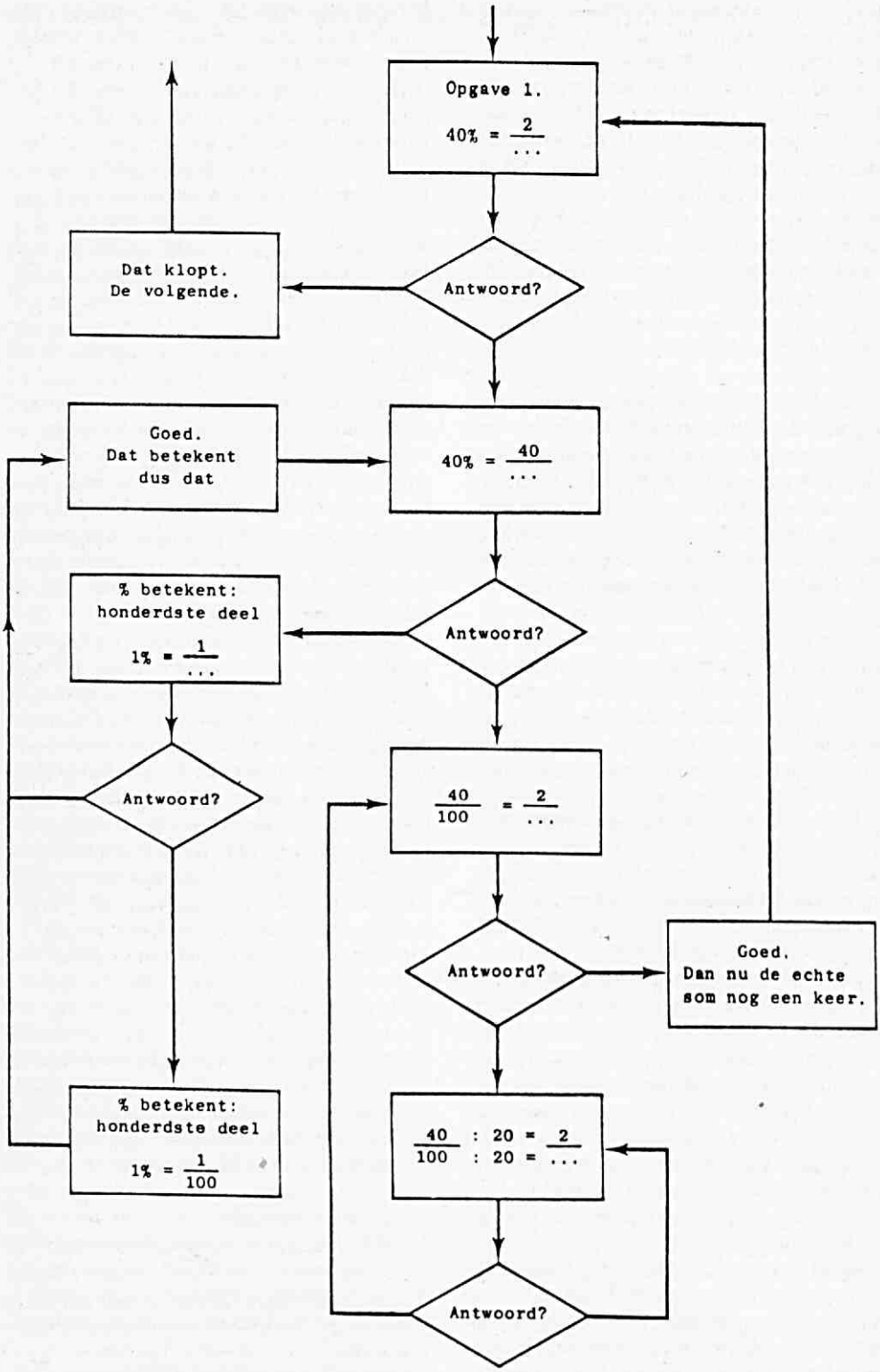
Aan de constructie van oefenprogramma's werd ook nog om een andere reden de voorkeur gegeven boven tutoriële programma's. Het onderwijzen van nieuwe leerstof gaat gewoonlijk gepaard met allerlei vormen van nonverbale communicatie: de leerkracht reageert niet alleen op vragen of opmerkingen, maar ook op gefronste wenkbrauwen, opengesperde of wellicht dichtgevallen ogen, open mond, enz. Gezien de huidige stand van de techniek is de computer in deze, voor tutorieel onderwijs essentiële, communicatievormen nog niet sterk. Met name in het lager onderwijs achtten wij hierom het ontwikkelen van tutoriële lesprogramma's niet verstandig.

In het vervolg van deze paragraaf wordt eerst aan de hand van een voorbeeld ingegaan op de aard van het ontwikkelde lesmateriaal. Vervolgens worden de resultaten van het onderwijs met deze programma's gerapporteerd.

2.2 *De lesprogramma's*

Ter illustratie beschrijven we een prototypisch oefenprogramma, PROCOM, dat het omzetten van procenten in breuken oefent. Figuur 1 geeft een stroomdiagram van de programmastructuur.

De stapgrootte wordt in dit programma bepaald door de antwoorden van de leerling. Is



Figuur 1 *Stroom-diagram Procom-les*

het antwoord goed, dan volgt de boodschap 'Goed zo' en krijgt de leerling de volgende opgave gepresenteerd. Maakt de leerling een fout, dan start de feedbackloop, waarin een vast oplossingsalgoritme wordt afgewerkt. Extra zijstappen zijn mogelijk wanneer de leerling bepaalde deelvaardigheden, zoals het omzetten van een procent in een honderddelige breuk of het vereenvoudigen van een breuk, nog niet beheerst. Na enige omzwervingen komt de leerling uiteindelijk weer terug bij de oorspronkelijke opgave, die hij nog eenmaal correct moet beantwoorden alvorens door te gaan naar het volgende probleem. De stapgrootte is dus variabel en afhankelijk van de mate waarin de leerling de vaardigheid reeds beheerst.

Het is duidelijk dat de leerling in oefenprogramma's zoals PROCOM actief respondeert. Het antwoord van de leerling bepaalt de loop door het programma en speelt in dit opzicht een belangrijker rol dan de gevraagde response in tutoriële programma's die dikwijls niet uitstijgt boven het niveau van 'Druk op RETURN om verder te lezen'.

Naast de genoemde positieve kanten van oefenprogramma's als boven beschreven moet ook op een dikwijls genoemd nadeel worden gewezen: het algoritme, volgens welke in de feedbackloop het probleem in stapjes wordt opgelost, is onveranderlijk en inflexibel. Alle opgaven worden volgens hetzelfde vaste schema opgelost. Streefland (1983) signaleerde onlangs nog eens deze beperking. Het rigide programma vraagt om blinde regeltoepassing, rekent fout wat niet past in het vaste algoritme, maar daarom nog niet onjuist behoeft te zijn, en past zich kortom niet aan aan de manier waarop kinderen echt iets leren. Hieruit kan een negatieve attitude voortkomen: het kind beschouwt de reacties van de computer als volstrekt willekeurig en raakt onverschillig voor de affectieve lading van woorden als Goed! of Fout!

Het is niet mogelijk om deze kritiek eens en voor al te weerleggen. In feite vormt de bewering een van de standpunten in een al jaren voortwoedende strijd in de rekendidactiek. Toch zijn er wel enkele kanttekeningen te plaatsen.

In de eerste plaats wijzen vele auteurs (De Leeuw, 1979; Landa, 1976) erop dat het aanleren van complexe algoritmen vooronderstelt dat de constituerende vaardigheden, waaruit het algoritme is opgebouwd, worden beheerst. Training van elementaire rekenvaardigheden heeft dus niet alleen ten doel om leerlingen inzicht in de getalstructuur bij te brengen maar ook om de betreffende vaardigheid tot zo'n graad van perfectie door te oefenen, dat hij met weinig inspanning kan worden geïntegreerd in hogere-orde vaardigheden. Het gaat er in dit geval dus niet zozeer om dat een bepaald type problemen van alle kanten wordt benaderd en bekeken, maar dat een basale rekenoperatie tot automatische handeling wordt gemaakt. Computer-programma's, die met dit oogmerk oefeningen aanbieden, doen er goed aan om de feedback niet steeds te variëren naar gelang van de verschillende oplossingsmethoden die de programmamaker heeft kunnen bedenken.

In de tweede plaats wijzen leerkrachten in het onderzoeksproject erop dat sommige leerlingen baat hebben bij een steeds wisselende aanpak, terwijl andere leerlingen beter tot hun recht komen in een veel houvast biedende leeromgeving. Voor dergelijke leerlingen is een computerprogramma, dat een vaardigheid volgens een standaard-aanpak aanleert, wellicht te verkiezen boven een leerkracht die een leerling bij elke opgave eerst vraagt om een schatting van het antwoord te maken en hem of haar 'dwingt tot het scherp verwoorden van de overwegingen, waarop de schatting werd uitgevoerd' (Streefland, 1983). De vaste methodiek kan ofwel voor alle leerlingen gelijk zijn, ofwel variabel tussen leerlingen, en aangepast aan bepaalde leerlingkarakteristieken.

Tenslotte moet gezegd worden dat van een negatieve attitude-vorming bij de kinderen die aan oefenprogramma's zoals PROCOM werken (in ons project althans) geen sprake is. Veeleer wordt door leerkrachten en leerlingen bij herhaling de sterke motivatie tot leren, die van de computerprogramma's uitgaat, benadrukt. Op dit punt lijkt Streeflands vrees voor de negatieve gevolgen van automatisering van het onderwijs niet door de feiten gesteund te worden.

2.3 *Effecten van het gebruik van de computer*

In deze paragraaf wordt ingegaan op de effecten van de computerlessen, waarbij onderscheid gemaakt wordt in leereffecten en effecten op motivatie en concentratie. De leereffecten werden nagegaan in vergelijkende onderzoeken met een tweetal lesprogramma's. Motivatie-effecten werden geregistreerd in

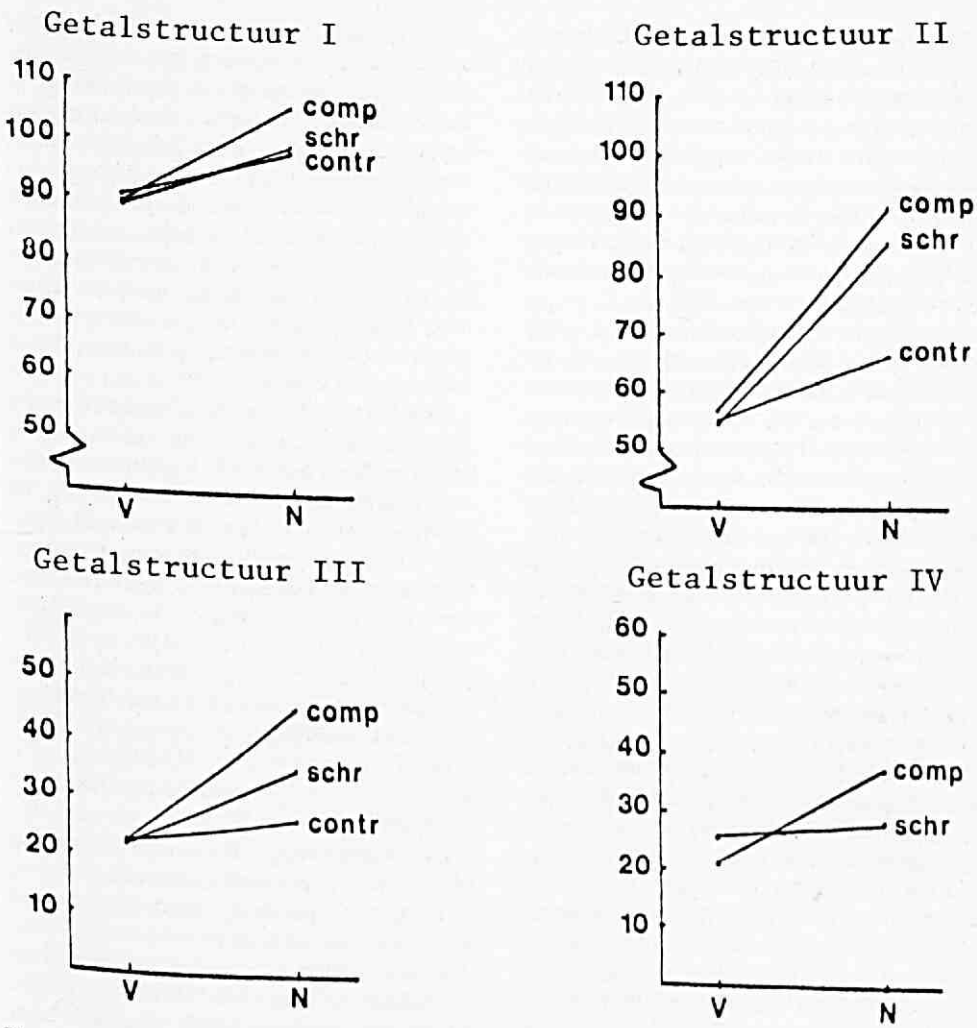
gesprekken met leerkrachten en leerlingen.

Het eerste programma, waarvan het leereffect werd onderzocht, is het programma Getalstructuur. De les gaat over het bepalen van de plaatswaarde van een cijfer in een getal en bestaat uit verschillende onderdelen, die opklimmen in moeilijkheidsgraad. De prestaties van de leerling bepalen zijn of haar voortgang: telkens wanneer een tevoren vastgesteld criterium is bereikt, schakelt het programma over naar een volgend onderdeel. In het laatste onderdeel blijft de leerling oefenen tot de experimentele periode is afgelopen. Tabel 1 geeft een overzicht van de inhoud van de verschillende programma-onderdelen. Na oefening met gehele getallen (de eerste drie onderdelen) worden ook decimale getallen met ',' als oefenmateriaal aangeboden.

Aan een bepaalde klas werd een voortoets afgenomen om de voorkennis van de leerlingen vast te stellen. Vervolgens werden de drie laagst scorenden willekeurig verdeeld over een computergroep (COMP), een schriftelijke groep (SCHR) en een controlegroep (CONTR). Op dezelfde manier werden nog drie of vier drietallen van gelijk beginniveau willekeurig toegewezen aan de drie experimentele groepen. Enkele klassen (op verschillende scholen) vormden samen de steekproef van leerlingen waarop de effectmeting plaatsvond. De COMP-groep volgde het lesprogramma aan de terminal. De partner van hetzelfde niveau in de SCHR-groep kreeg op papier opgaven, die volgens dezelfde procedures werden gegenereerd als de opgaven uit het computerprogramma. Ze misten echter de uitvoerige extra uitleg, waarin het computerprogramma voorzag, wanneer de leerling een fout antwoord had gegeven. In plaats daarvan leverde de SCHR-groep aan het eind van de oefenzitting het schriftelijke werk in bij de leerkracht, die het nazag (de fouten aanstreepte) en aan het begin van de volgende zitting teruggaf aan de leerling. Het verschil in behandeling tussen de COMP-groep en de SCHR-groep werd dus niet veroorzaakt door de opgaven, die werden aangeboden, maar door de extra uitleg, die de COMP-groep wel en de SCHR-groep niet ontving, en in de onmiddellijkheid van de feedback: de COMP-groep werd na elk antwoord meteen gecorrigeerd, de SCHR-groep kreeg pas aan het begin van de volgende oefenzitting het nagekeken werk terug. De oefentijd van beide groepen was gelijk. Dit hield in dat de SCHR-groep meer opgaven maakte dan de COMP-groep, die een gedeelte van de leertijd aan extra uitleg besteedde. De CONTR-groep ontving in het kader van het experiment geen bijzondere behandeling. Het effect van het programma Getalstructuur werd in enigszins gevarieerde vorm viermaal gemeten met groepen van resp. 60,

Tabel 1 *Overzicht programma Getalstructuur. Beschrijving van vijf programma-onderdelen naar soort vragen en feedback*

Deel 1	Feedback bij fouten
1. Hoeveel 10^i-tallen heeft dit getal? (Getal van vier cijfers, naar keuze met of zonder decimaalteken).	Splits het getal in eenheden, tientallen, honderdtallen, . . .
2. Hoeveel is de {a, b, c, d} waard in dit getal? (Getal als bij deel 1; a, b, c, d zijn cijfers uit het getal).	Als bij deel 1.
3. Maak van de cijfers a, b, c en d een getal tussen 2500 en 7500, of tussen 2,5 en 7,5.	Getal is te groot/te klein. Niet de goede cijfers gebruikt. Na teveel fouten: terug naar deel 1 en 2.
4. Opgaven als bij deel 3. Daarnaast: Maak een zo klein mogelijk getal boven 2,5 of een zo groot mogelijk getal onder 7,5.	Getal is te groot/te klein. Niet de goede cijfers gebruikt. Getal kan nog groter/kleiner. Na teveel fouten: terug naar deel 1 en 2.
5. Opgaven als bij deel 4. De onder- en bovengrenzen zijn nu variabel.	Als bij deel 4.



Figuur 2 *Resultaten van vier onderzoeken naar het leereffect van het programma Getalstructuur*

57, 48, 40 leerlingen.

Figuur 2 toont de scores van de drie groepen op de voortoets en de natoets. De vier vergelijkende onderzoeken laten een homogeen beeld zien: COMP- en SCHR-groep leverden steeds een hogere prestatie op de natoets dan de CONTR-groep, maar verschilden onderling niet significant. De computergestuurde oefening heeft dus effect maar levert niet significant meer op dan schriftelijke oefening. Van belang is dat bij het derde onderzoek de samenhang tussen prestatiestijging en scores op de Raven (nonverbale) intelligentietest werd nagegaan. Het bleek dat bij de schriftelijke groep de prestatiestijging significant positief gecorreleerd was met intelligentie ($r = 0.7786$), terwijl bij de computergroep dezelfde coëfficiënt -0.0496 was. Nadere inspectie van de data leert dat de verschillen in prestatiestijging tussen de COMP-groep en de SCHR-groep voornamelijk te vinden zijn bij de leerlingen met een Raven-score van omstreeks 40 (maximum is 60) en lager. Leerlingen met een dergelijke, relatief lage, score vertonen als ze computergestuurde oefening krijgen nog een aanzienlijke prestatiestijging. In de SCHR-groep is de prestatie-stijging evenredig met de intelligentie-score. Voor de meer intelligente leerlingen maakt de wijze van oefening dus weinig uit. Een oorzaak voor deze verschillen in effect zou gelegen kunnen zijn in het feit dat de meer intelligente leerlingen in de SCHR-groep voldoende hebben aan de feedback die zij krijgen (kennis van resultaten) om zelfstandig te leren.

De hulpstappen, die de computer bij fouten verschaft, voegt bij zulke leerlingen weinig aan de leersituatie toe. De minder intelligente leerlingen daarentegen zijn niet in staat om zelfstandig van het aangestreepte foute antwoord tot een goed antwoord te komen; zij hebben de hulpstappen van de computer nodig om te kunnen leren. Deze laatste groep leerlingen profiteert dus vooral van computergestuurde oefening (Dekker en Kok, 1982).

Een tweede vergelijkend onderzoek werd uitgevoerd met het lesprogramma 'Begrijpend lezen'. Bij de ontwikkeling van dit programma werd aangesloten bij noties van Anderson (1978) en Spiro (1979) die benadrukken dat bij lezen een wisselwerking moet ontstaan tussen de gelezen tekst en de lezer. Zwakke lezers onderscheiden zich met name door het feit dat ze hun algemene kennis onvoldoende gebruiken bij het opnemen en verwerken van nieuwe informatie. De doelstelling van het computerprogramma was activering van relevante voorkennis. Bij een korte tekst van ongeveer 600 woorden die de pp. naast de terminal voor zich had liggen, stelde het programma vragen over de structuur van het verhaal (hoofdpersoon, setting, belangrijkste handeling), over feitelijke informatie in de tekst (waarbij het antwoord op de vraag letterlijk uit de tekst te halen was) en over onderliggende verbanden in het verhaal (waarbij beantwoording een of meer inferenties vergde). Een algemeen probleem bij dit soort programma's vormt de manier waarop de leerling de vragen van de computer beantwoordt. Gaan we uit van de gangbare situatie, waarin het antwoord van de leerling letter voor letter wordt vergeleken met enkele door de programmeur bedachte alternatieven, dan zal het geval zich voordoen dat de leerling een juist antwoord geeft dat niettemin door de computer fout gerekend wordt, omdat het niet voorkomt op de van tevoren opgestelde lijst. Een dergelijke fout is zeer ongewenst, alhoewel hij ook in het niet geautomatiseerde onderwijs dikwijls gemaakt zal worden. Het probleem kan omzeild worden door de leerling een lijst van juiste en onjuiste antwoordmogelijkheden te presenteren waaruit een keus gemaakt moet worden. Deze oplossing heeft als bezwaar dat de leerling het antwoord niet actief hoeft te produceren, maar zich kan richten op het leren onderscheiden van juiste en onjuiste antwoorden. Zolang de computer nog niet is uitgerust met een (vooralsnog zeer kostbare) faciliteit om uitingen in de natuurlijke taal te interpreteren, zullen computergestuurde taalprogramma's een oplossing voor deze handicap in de sfeer van de beschreven uitersten moeten bevatten. In het programma 'Begrijpend lezen' kon de leerling op de vragen naar de structuur van het verhaal en naar feitelijke informatie met open antwoorden reageren, waarbij het programma erop aandrong om zo kort mogelijk en zoveel mogelijk met woorden uit de tekst te reageren. De vragen naar onderliggende verbanden moesten in multiple choice vorm worden beantwoord.

Aan het vergelijkend onderzoek werkten 51 ppn. mee. De COMP-groep en de SCHR-groep werkten gedurende 8 weken wekelijks aan een nieuw verhaal. Het werk van de SCHR-groep werd door de leerkracht nagezien en aan het begin van de volgende zitting door de pp. verbeterd. Een zitting duurde ongeveer 25 minuten. Ook bij dit vergelijkend onderzoek bleek dat de COMP- en SCHR-groep een significant hogere prestatiestijging te zien gaven dan de controlegroep (verbetering: 3%). Het onderlinge verschil tussen COMP-groep (stijging: 14%) en SCHR-groep (stijging: 11%) was niet significant (Dekker en Kok, 1982; Dekker, 1981).

De conclusie is gerechtvaardigd dat training van reken- en taalvaardigheden effectief door de computer uitgevoerd kan worden, maar dat het rendement niet significant uitstijgt boven overeenkomstige schriftelijke oefening. Deze bevindingen stemmen overeen met de resultaten van het, overigens uiterst schaarse, vergelijkende onderzoek, dat elders heeft plaatsgevonden (zie bijvoorbeeld Gilbert, 1982). Onze proefopzet leende zich niet voor toetsing van de dikwijls geponeerde stelling dat computergestuurd onderwijs in minder tijd tot hetzelfde leerresultaat leidt dan andere instructievormen.

Naast deze prestatiemeting is het evenwel van belang te wijzen op effecten in de sfeer van de motivatie en concentratie. Steeds weer wordt in de werkbesprekingen met de leerkrachten benadrukt dat de leerlingen gemotiveerd aan de computerlessen werken, ook wanneer ze nog veel fouten maken. De onmiddellijke reactie en de mogelijkheid om, na lezing van de feedback, de fout te verbeteren, maakt de functie van fouten in het leerproces tot wat zij eigenlijk moet zijn: een signaal dat de te leren vaardigheid nog niet volledig be-

heerst wordt en nog verdere oefening verdient. Sommige leerlingen melden in interviews dat ze het niet vervelend vinden om fouten te maken achter de terminal: het apparaat verliest zijn geduld niet (wellicht in tegenstelling tot sommige leerkrachten) maar maakt opnieuw duidelijk waar het nog aan ontbreekt in het betreffende leerproces. Een tweede belangrijk voordeel van computergestuurde oefening is de gunstige invloed op de concentratie. De onmiddellijkheid van de feedback houdt de aandacht van de leerling gevangen, ook wanneer zich in de klas andere activiteiten afspelen. Het is gewoonlijk de leerkracht die na twintig tot dertig minuten het eind van de computerles moet aankondigen. Leerlingen neigen ertoe om langer achter elkaar door te werken.

Het zijn vooral de gunstige effecten op motivatie en concentratie die de computer tot een bruikbaar didactisch hulpmiddel in het onderwijs maken.

3 *Organisatorische aspecten van het werken met de computer*

3.1 *Keuze van de scholen*

Om na te gaan op welke wijze de computer als hulpmiddel kon worden geïntegreerd in het gangbare klassikale onderwijs werden in de loop van het project (vanaf 1975) een twaalftal scholen voor gewoon lager onderwijs in Amsterdam benaderd met de vraag of men belangstelling had voor deelname aan het project. Bij de keuze van de scholen is steeds de prestatie op de C.I.T.O.-toets als maatstaf genomen: zowel scholen, die laag scoren, als scholen, die gemiddeld of hoog scoren, namen deel aan het project. Voorts is getracht om een zekere spreiding in sociaal-economische context van de scholen te bereiken. Aan het project werkten zowel scholen uit relatief bevoorrechte stadswijken mee, als scholen uit saneringswijken met een hoog percentage allochtone leerlingen.

3.2 *Begeleiding van de leerkrachten*

De leerkrachten ontvingen vanuit het projectteam geen richtlijnen over de manier waarop de computer gebruikt moest worden. Ze genoten hierin volledige vrijheid. Het was immers een doelstelling van het project om na te gaan *hoe* de computer in de klas benut zou worden. Wel bestond er langs vier kanalen regelmatig contact tussen leerkracht en onderzoekers. In de eerste plaats was voor storingen continu een telefoonnummer beschikbaar dat door leerlingen en leerkrachten gebruikt kon worden om storingen te melden of vragen te stellen. Bij een defect aan de apparatuur werd zo snel mogelijk een reserve-apparaat naar de school gebracht. In de tweede plaats vond twee keer per schooljaar een werkbespreking met de leerkracht plaats. Tijdens dit overleg werd een drietal zaken aan de orde gesteld. 1. *Situatie op school*: hoe lang werken leerkracht en leerlingen al met de computer; hoe kan de klas worden getypeerd; waar staat de terminal. 2. *Werkwijze*: gaan de leerlingen zelfstandig met de apparatuur om; wie kiest de leerlingen; wie kiest de programma's; hoe lang werkt een leerling gemiddeld; met welk doel wordt de computer gebruikt. 3. *Resultaten*: zijn er leereffecten; hoe is de motivatie van leerlingen en leerkracht; welke voor- en nadelen kleven aan het gebruik van de computer in de klas. In de derde plaats vond eenmaal per jaar een gezamenlijke bespreking van alle leerkrachten plaats, waarop onderzoeksresultaten werden besproken, ervaringen werden uitgewisseld en de algemene gang van zaken aan de orde kwam. In de vierde plaats werd jaarlijks een vragenlijst aan leerkrachten en leerlingen voorgelegd waarmee nog eens schriftelijk de ervaringen met en attitudes ten opzichte van het gebruik van de computer konden worden vastgelegd.

Tenslotte wordt vermeld dat de leerkrachten wekelijks automatisch over de post een overzicht van gebruikstijden van hun klas ontvingen (per leerling leskeuze en hoeveelheid tijd in de les doorgebracht). Op verzoek kreeg de leerkracht van bepaalde lesprogramma's een samenvatting van de verrichtingen van de leerlingen die in de achterliggende week aan de les hadden gewerkt.

3.3 *Algemene gang van zaken*

Aan het begin van een cursusjaar kregen de leerlingen individueel of in groepjes van twee of drie uitleg over de werking van de terminal en de lesprogramma's. Ze werden zodanig vertrouwd gemaakt met de procedures dat ze zelfstandig via de telefoon contact konden leggen met de computer en de lesprogramma's starten. De uitleg werd gewoonlijk door een van de projectmedewerkers gegeven. Per klas was hiermee een dag gemoeid.

Tijdens de computerles werkten een of twee leerlingen gedurende vijftien minuten tot een half uur aan de terminal. Onderwijl gingen de klassikale activiteiten gewoon door. De terminal stond ofwel in de klas (en was dus alleen toegankelijk voor de leerlingen die zich in het klaslokaal bevonden), ofwel op de gang of in het documentatiecentrum (waar iedereen er gebruik van kon maken).

3.4 *Vormen van computergebruik*

Bij het analyseren van de vormen van computergebruik werden twee criteria gehanteerd:
1. wie wijst de leerlingen voor de computerles aan en op grond van welke overwegingen;
2. wie bepaalt welke computerles de leerling gaat maken. Met behulp van deze criteria konden drie gebruiksvormen worden onderscheiden.

a) *Zuiver remedieel*

In deze situatie wees de leerkracht de leerling aan en bepaalde welke computerles werd gemaakt. De keuze van de leerkracht geschiedde op grond van overwegingen van remediële aard. Die leerlingen kwamen aan de beurt, die op een bepaald welomschreven onderdeel van de leerstof, waarvoor een programma beschikbaar was, duidelijke tekorten vertoonden. Het doel van het werken aan de computer was om de tekorten zoveel mogelijk op te heffen. Tot dit gebruikstype wordt ook de situatie gerekend, waarin een afzonderlijke remedial teacher de computer bij zijn of haar onderwijs inschakelde. Zo'n situatie bestond permanent op een van de twaalf participerende scholen: alleen de remedial teacher gebruikte de computer bij haar activiteiten. Overigens kwam het uitsluitend gebruiken van de computer voor zuiver remediële doeleinden zelden voor.

b) *Aanvullend*

In dit geval koos de leerkracht weliswaar de leerlingen uit, maar liet hij of zij een bepaalde subgroep of de hele klas gelijkelijk aan bod komen. Soms werd een rooster gehanteerd, waarop de leerlingen konden aflezen op welk moment zij aan de beurt waren, en waarmee tevens gecontroleerd kon worden of ieder precies even vaak aan de beurt kwam. Alle leerlingen maakten de door de leerkracht uitgekozen les. Dikwijls vormde deze les een toets bij een klassikale instructie. De leerkracht had hiertoe bijvoorbeeld een invuloefening vervaardigd en aan het bestand toegevoegd. Alle leerlingen maakten nu met het programma Vulzin deze invuloefening en lieten zien of zij de klassikale uitleg hadden begrepen. Zo konden ook allerlei rekenprogramma's als aanvulling bij het klassikale rekenonderwijs gegeven worden. Het aanvullend gebruik kon incidenteel plaatsvinden, maar ook een vast onderdeel van de dagelijkse activiteiten worden. Naarmate de leerkracht over meer ervaring en bekendheid met het lessenpakket beschikte, betrok hij of zij steeds vaker de computer als aanvullende oefengelegenheid bij het onderwijs.

c) *Verrijkend*

Tenslotte was het mogelijk dat de leerkracht leerlingen, die hun klassikale werk hadden voltooid, naar de computer verwees om daar gedurende de overgebleven tijd bezig te zijn met extra activiteiten, dikwijls in de vorm van spelprogramma's. Gewoonlijk koos bij deze gebruiksvorm de leerling het programma. In deze situatie werkten vooral de vlotste en de meest gemotiveerde leerlingen aan de computer. Deze gebruiksvorm kwam vooral voor bij onervaren leerkrachten, of bij leerkrachten die door overmatige drukte of andere oorzaken onvoldoende aandacht aan het computerwerk konden besteden.

3.5. *De rol van de leerkracht*

De drie geschetste gebruiksvormen laten zien dat de door ons ontwikkelde oefenprogramma's het beste tot hun recht komen, wanneer de leerkracht enige vorm van differentiatie bij het lesgeven heeft doorgevoerd. In ieder geval moet hij of zij toelaten dat leerlingen met twee verschillende activiteiten in de les bezig zijn: enkele (meestal een, soms twee) werken aan de computer, de overige zijn bezig met de klassikale activiteiten. Daarbij komt dat de leerkracht effectiever van het medium gebruik maakt naarmate hij of zij 1. beter op de hoogte is van het bestand aan computerlessen, 2. gemakkelijker in staat is om zelf leerstof toe te voegen, 3. een beter overzicht heeft over de onderscheiden vorderingen van de leerlingen. Leerkrachten verschillen in organisatietalent. In ons project nemen sommige leerkrachten voortdurend ad hoc beslissingen over het aanwijzen van leerlingen voor de computerles, terwijl anderen een van te voren opgesteld schema (of het reeds genoemde rooster) hanteren, waardoor het computergebruik een

planmatige en zelfstandig verlopende nevenactiviteit in de klas wordt. Leerkrachten verschillen in tolerantie voor niet centraal gedirigeerde bedrijvigheid in de klas. Tenslotte zijn er individuele verschillen tussen onderwijzers ten aanzien van de kennis van de inhoud van de computerlessen, het gemak waarmee leerstof in de computer wordt gezet en kennis van de differentiële kwaliteiten van de leerlingen.

Op basis van ervaringen in ons project kunnen we concluderen dat niet elke docent even gemakkelijk de computer als hulpmiddel zal kunnen inschakelen in het onderwijs. Als de neiging tot een centraal geleide en geïnitieerde wijze van lesgeven erg sterk is, komt er van de inschakeling van een computer als didactisch hulpmiddel vermoedelijk niet veel terecht.

4 *De toekomst van het lager onderwijs en de informatietechnologie*

Hoe gaat de school van de toekomst eruit zien? Een aantal profeten probeert elkaar te overtreffen in het doen van revolutionaire voorspellingen met betrekking tot de informatieverwerkings- en -opslagcapaciteit van de moderne electronica (zie bijv. Haefner, 1983; Hebenstreit, 1983). Concreter zijn de verwachtingen van Papert (1980) en Mills & Stonier (1982) over de rol van het schoolse onderwijs in de toekomst. Beide auteurs voorzien dat de school in zijn klassieke gedaante zal verdwijnen. Twee ontwikkelingen dragen hiertoe bij. In de eerste plaats zullen op een toenemend aantal plaatsen grote hoeveelheden informatie gemakkelijk toegankelijk zijn. Mogelijkheden als Viditel en geautomatiseerde gegevensbestanden in bibliotheken zijn hiervan voorbeelden. In de tweede plaats wordt dankzij de moderne elektronica de omgeving, zowel binnen als buiten de school steeds 'responsiever', waardoor de mogelijkheid om te leren niet meer aan de school gebonden is. Als men let op de animo die er bestaat voor het kopen van allerlei soorten van micro-computers dan krijgt men inderdaad de indruk getuige te zijn van een nieuwe culturele omwenteling, te vergelijken met de uitvinding van de boekdrukkunst en met de Industriële Revolutie in de eerste helft van de 19e eeuw. Kenmerkend voor de schetsen van het onderwijs van de toekomst is dat de leerling steeds zelfstandiger optreedt in het leerproces, zelf de benodigde kennis vergaart, zichzelf trainingsmogelijkheden verschaft en zich op gelegen momenten laat corrigeren door mensen of machines. De school is in deze conceptie niet verdwenen maar heeft een heel andere functie en gedaante gekregen. De opvoeding tot sociaal en mondig lid van de samenleving krijgt er veel meer tijd en aandacht dan thans het geval is. Dat kan omdat de leerling door de moderne informatietechnologie in staat is om zichzelf op het cognitieve vlak kennis en vaardigheden eigen te maken. Op dit punt ligt in de school van de toekomst het initiatief veel sterker dan thans het geval is bij de leerling zelf. De leerkracht verleent uitsluitend hulp aan leerlingen die daarom vragen.

Zonder dit optimistische toekomstvisioen van de hand te wijzen of zelfs te willen ontkrachten is het verstandig om stil te staan bij wat er op dit moment feitelijk aan computertoepassingen in het onderwijs gerealiseerd is. De hoeveelheid computerondersteund onderwijs in het huidige curriculum van alle schooltypen is nog zeer bescheiden en voornamelijk van het type 'drill' and 'practice'. In dit artikel hebben we getracht om aan te tonen dat een dergelijke gebruiksvorm nuttig is, maar de tutoriële functie van de leerkracht niet zal overnemen. Voorts moet gesteld worden dat vergelijkend onderzoek naar het effect van met name computertoepassingen zoals LOGO, waarbij het initiatief volledig bij de leerling berust, tot op heden geen overtuigend positieve resultaten heeft kunnen laten zien. Een dergelijke aanpak houdt zelfs het niet denkbeeldige gevaar in dat de verschillen tussen leerlingen met uiteenlopende niveaus van algemeen cognitief vermogen groter zullen worden. Aan hen, die een grote intellectuele capaciteit bezitten, zal het gegeven worden diep door te dringen in het culturele erfgoed dat in elektronische media ligt opgeslagen. Aan hen die met een geringe cognitieve uitrusting zijn begiftigd, zal het gegeven worden om op een primitief niveau te blijven functioneren. Het lijkt vooralsnog verstandig om de functie van de overdracht van kennis en vaardigheden niet al te snel uit het onderwijs te verbannen.

Het is evident dat we met de moderne informatie- en communicatietechnologie een rijkdom aan nieuwe mogelijkheden ter beschikking hebben. Op een aantal gebieden worden in Nederland nu de eerste, nog wat ongecoördineerde, stappen gezet. De ervaringen, zoals die onder andere in het hier beschreven project

in het lager onderwijs te Amsterdam zijn opgedaan, rechtvaardigen de verwachting dat hiermee een vruchtbare en veelbelovende vernieuwing van het onderwijs is ingezet.

Literatuur

Adviescommissie voor Onderwijs en Informatietechnologie, *Leren over informatietechnologie: noodzaak voor iedereen.* Den Haag: Staatsuitgeverij, 1982.

Anderson, R. C., Schema-directed processes in language comprehension. In: A. M. Lesgold, J. Pellegrino, S. D. Fokkema, & R. Glaser (Eds.), *Cognitive Psychology and Instruction.* New York: Plenum Press, 1978.

Beishuizen, J. J., Informatie verzamelen in een bibliotheek: coaching van zoekstrategieën. In: E. van Hees & A. Dirkzwager (Eds.), *Onderwijs en de nieuwe media.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

Beishuizen, M. & E. Velema, *Geprogrammeerde instructie en Teaching Machines*: Nutsseminarium voor de Pedagogiek, mededeling nr. 72. Amsterdam. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1971.

Dekker, A. J., *Een cursus begrijpend lezen gebaseerd op het schema-begrip; een vergelijkend onderzoek.* Doctoraal-scriptie. Amsterdam: Vrije Universiteit, 1981.

Dekker, A. J. & E. J. Kok, De computer in het basisonderwijs. In: E. van Hees & A. Dirkzwager (Eds.), *Onderwijs en de nieuwe media.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

Dirkzwager, A., S. D. Fokkema & G. C. van der Veer (in voorbereiding), *Leren met Computers in het Onderwijs.* Eindrapport S.V.O.-project 113 B.

Gilbert, L. A., Microelectronics in Education: Two Types of Imnovation, Two Strategies. *International Journal Man-Machine Studies, 1982, 17,* 3-14.

Haefner, K., *The Challenge of Information Technology to Education. A New Crisis in Education?* Proceedings Study Conference Computers and Education. Enschede: Technische Hogeschool Twente, 1983.

Hebenstreit, J., *Learning about Information Technology*. Proceedings Study Conference Computers and Education. Enschede: Technische Hogeschool Twente, 1983.

Landa, L. N., *Instructional Regulation and Control; Cybernetics, Algoritmics, Algorithmization, and Heuristics in Education.* Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1976.

Leeuw, L. de *Leren Probleem-oplossen.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1979.

Mills, G. M. & T. T. Stonier, Trends and Prospects for Micro-computer-based Education. *International Journal Man-Machine Studies*, 1982, *17*, 143-148.

Moore, O. K. & A. R. Anderson, Some principles for the design of clarifying Educational Environments. In: D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research.* Chicago: Rand McNally & Co, 1969.

Papert, S., *Mindstorms. Children, Computers, and Powerful Ideas.* Brighton, Sussex: The Harvester Press, 1980.

Spiro, R. J., *Etiology of Reading Comprehension Style.* Technical Report No. 124. Urbana: University of Illinois, Center for the study of reading, 1979.

Streefland, L., De schone computer-schijn. *School*, 1983, *18*.

Curricula vitae

J. J. Beishuizen studeerde psychologie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam, hoofdrichting functieleer en methodenleer. Is sinds 1975 werkzaam in het project 'Leren met computers in het onderwijs' en sinds april 1983 projectleider. Van 1975 tot 1978 was hij verantwoordelijk voor het onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van de computer op vier lagere scholen te Amsterdam. Verricht sinds 1978 onderzoek naar de manier waarop 14- en 15-jarigen informatie verzamelen in een grote gegevensverzameling en naar de mogelijkheden om met behulp van een computercoach efficiënt zoekstrategieën aan te leren.

Adres: Vrije Universiteit, Vakgroep Functie- en Methodenleer, De Boelelaan 1115, 1007 MC Amsterdam

A. Dirkzwager startte in 1968 met onderzoek betreffende het leren met computers in het onderwijs. Gepromoveerd in 1969 aan de V.U. op het onderwerp intelligentie en schoolprestaties met als een van de belangrijke conclusies, dat de kwaliteit van het onderwijs zeker zo belangrijk is als de intelligentie van de leerling voor de prestaties. Maakte in 1966-'67 een studiereis naar de Verenigde Staten. Is in 1974 gestart met onderzoek naar het leren met computers in de actuele onderwijssituatie in de basisschool. Tot 1 april 1983 projectleider van dit project. Sinds die datum hoogleraar instrumentatietechnologie aan de T.H. te Twente.

Adres: Technische Hogeschool Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede

LOGO: Achtergronden, evidentie en mogelijkheden

H. KUNST
Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

In dit artikel wordt een overzicht gegeven van de programmeertaal LOGO en de onderwijsfilosofie erachter. Verder worden de psychologische onderbouwing en het evaluatieonderzoek besproken. Betoogd wordt, dat de claims ten aanzien van LOGO vaak niet al te sterk onderbouwd zijn, maar dat er niettemin in dit opzicht verbetering mogelijk is, terwijl LOGO bovendien aantrekkelijke mogelijkheden biedt om kinderen op een zinvolle manier met computers te laten omgaan. Tenslotte worden suggesties gedaan voor de mogelijke invoering van LOGO op scholen.

1 *Inleiding*

De computer en wat daar bij hoort verschijnt op drie manieren in het onderwijs: 1. als leerinhoud (informatica-w.o. leren programmeren, burgerinformatica-zie de bijdrage van Plomp in dit nummer), 2. als leermiddel (o.a. CAI), 3. als hulpmiddel bij de administratie. LOGO, het onderwerp van deze bijdrage, vormt in deze indeling een speciaal geval: het is zowel een leerinhoud, een taal waarin kinderen van verschillende leeftijden (en volwassenen) kunnen leren programmeren als een leermiddel met behulp waarvan men wiskundige begrippen en algemene probleemoplossingsvaardigheden zou kunnen verwerven. LOGO verdient echter vooral bijzondere aandacht omdat het in tegenstelling tot andere toepassingen van computers in het onderwijs, is opgezet vanuit een uitdagende visie op het hele onderwijs in het informatietijdperk.

2 *Onderwijsopvatting en programmeertaal*

LOGO is een interactieve[1] programmeertaal, onwikkeld als leeromgeving voor jonge kinderen. In wijdere zin is het ook de naam voor de erachter liggende onderwijsfilosofie die door initiator Papert op meeslepende wijze wordt uiteengezet in zijn boek 'Mindstorms' (1980). Kort samengevat komt Paperts visie op het volgende neer.

Kennis wordt door het kind geconstrueerd, in de meest spectaculaire gevallen zonder veel formele instructie maar met gebruikmaking van het in de culturele omgeving aanwezige materiaal. In de omgeving waarin de meeste kinderen opgroeien is de wiskunde slecht vertegenwoordigd. Er is weliswaar overvloedig concreet materiaal beschikbaar voor het tot stand komen van een intuïtief getalbegrip (b.v. het in paren voorkomen van schoenen, sokken, vaders en moeders, messen en vorken, vgl. Papert, 1980, p. 7), maar over het algemeen is de wiskunde onderdeel van een vreemde bêtacultuur, sterk gescheiden van de vertrouwde, vaak actief anti-wiskundige cultuur en doorgaans in scholen van buitenaf opgelegd.

Fundamentele veranderingen in de ontwikkeling van het denken zouden kunnen worden teweeggebracht door de cultuur waarin kinderen opgroeien te veranderen en te verrijken. Zo kunnen wiskundig en procedureel denken worden bevorderd door kinderen in een omgeving te plaatsen waarin wiskundige begrippen en systematische procedures in concrete vorm aanwezig zijn, zodat ze die op dezelfde wijze experimenterend zich eigen kunnen maken als b.v. de moedertaal in de 'gewone' omgeving. Op deze wijze zou op den duur de scheiding tussen alfa en bêtacultuur kunnen verdwijnen, evenals de bij de meeste mensen bestaande wiskundevrees.

Met behulp van computers kan men de omgeving creëren waarin het kind met procedures en wiskundige begrippen als concrete objecten kan omgaan. LOGO als programmeertaal is niet bedoeld als eindprodukt maar als prototype voor een dergelijke omgeving. Het romantische ideaal dat Papert voor ogen staat, is dat van kleine, informele gemeenschappen, gericht op een of andere gemeenschappelijke activiteit, waarin leren als min of meer natuurlijk neveneffect optreedt, waarbij volwassenen als adviseurs èn medeleerlingen optreden en

die de scholen in de gebruikelijke zin zouden moeten vervangen (Papert, 1980, pp. 177-183).

Bij het ontwikkelen van de programmeertaal LOGO is uitgegaan van de opvatting dat men kinderen de meest geavanceerde instrumenten in handen moet geven en daarbij niet te veel moet letten op hardwarekosten, die immers snel dalen. Papert zet zich nadrukkelijk af tegen het gebruik van BASIC, waarvan vrijwel de enige verdienste is, dat het op de goedkoopste microcomputers past (Papert, 1980, pp. 33-36).

Hoewel in eerste instantie ontwikkeld voor jonge kinderen is LOGO een volwaardige programmeertaal, die ook voor oudere kinderen en volwassenen ruimschoots intellectuele uitdagingen biedt (zie b.v. de procedures SUPERDRIEHOEK, C, OMGEKEERDE en GGD in Tabel 1, alsmede de Figuren 4 en 5).

LOGO is in vele opzichten door LISP geïnspireerd en onderscheidt zich daarmee van andere talen voor onderwijsdoeleinden die meer met BASIC, PASCAL of ALGOL gemeen

Tabel 1 *Enige LOGO-procedures*[2]

```
TO DRIEHOEK :L
  REPEAT 3 [FD :L RT 120]
END

TO VIERKANT :L
  REPEAT 4 [FD :L RT 120]
END

TO HUIS :L
  LT 90
  DRIEHOEK :L
  FD :L
  RT 180
  VIERKANT :L
  FD :L
  LT 90
END

TO STRAAT :L :N
  REPEAT :N [HUIS :L PU RT 90 FD :L*1.2 PD LT 90]
END

TO CIRKEL
  FD 1
  RT 1
  IF HEADING = 0 THEN STOP
  CIRKEL
END

TO RVEELHOEK :N :L
  REPEAT :N [FD :L RT 360/:N]
END

TO SLAK :N
  IF :N = 0 THEN STOP
  DRIEHOEK :N
  RT 12
  SLAK :N-1
END

TO C :N :L
  IF :N = 0 THEN FD :L STOP
  C :N-1 :L
  LT 90
  C :N-1 :L
  RT 90
END

TO SUPERDRIEHOEK :N :L
  IF :N = 0 THEN STOP
  REPEAT 3 [SUPERDRIEHOEK :N-1 :L/2 FD :L RT 120]
END

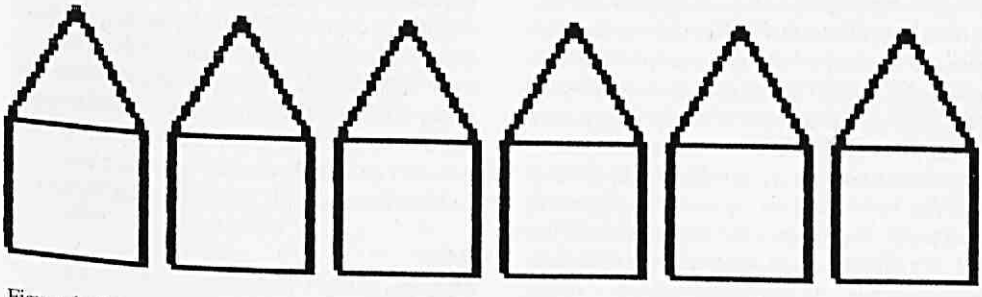
TO OMGEKEERDE :LIJST
  IF :LIJST = [ ] THEN OUTPUT :LIJST
  OUTPUT LPUT (FIRST :LIJST) (OMGEKEERDE BUTFIRST :LIJST)
END

TO GGD :M :N
  IF :N = 0 THEN OUTPUT :M
  OUTPUT GGD :N (REMAINDER :M :N)
END
```

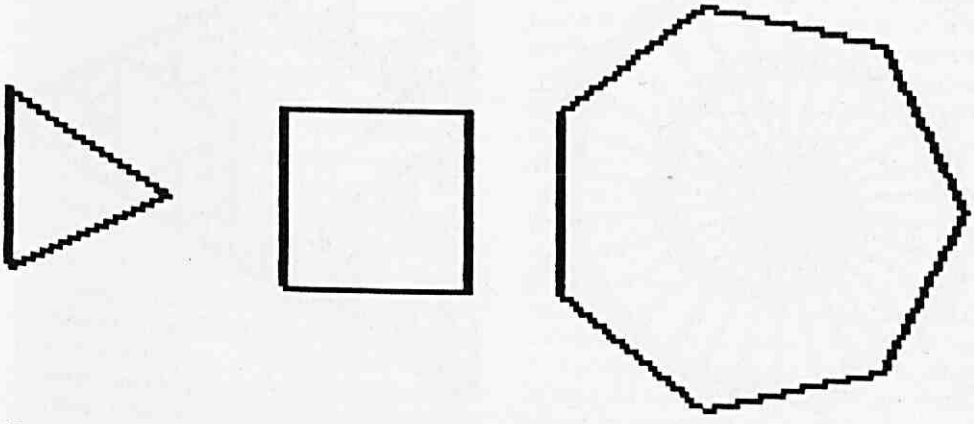
hebben[3]. Het programmeren in LOGO komt neer op het definiëren van procedures (zoals DRIEHOEK en VIERKANT in Tabel 1), die elk zelfstandig kunnen worden toegepast (d.w.z. zonder dat ze in een programma zijn opgenomen) en die op dezelfde wijze als elementaire instructies als bouwstenen voor andere procedures gebruikt kunnen worden (zie het gebruik van DRIEHOEK en VIERKANT in HUIS en SLAK en het gebruik van HUIS in STRAAT). Hierdoor wordt een modulaire programmeerstijl aangemoedigd. Programma's en data vertonen niet zo'n volledige overeenkomst in structuur als dat bij LISP het geval is, maar niettemin bevat LOGO de mogelijkheden tot lijstverwerking en kunnen programma's als lijsten worden weergegeven en verwerkt[4]. Recursie[5] is in LOGO even vanzelfsprekend als in LISP (zie SLAK, C, SUPERDRIEHOEK, OMGEKEERDE en GGD in Tabel 1, alsmede Figuren 3-5) en wordt in handleidingen (b.v. Abelson, 1982) uitbundig gepropageerd.

Het bekendste onderdeel van LOGO vormen de instructies aan de schildpad ('turtle', hoewel het duidelijk om een landbewoner gaat), die in twee soorten voorkomt: een robotje dat eventueel een inkstspoor achterlaat waarmee tekeningen kunnen worden gemaakt en een bewegend driehoekje dat eveneens een spoor achterlaat, maar dan op een beeldscherm. FORWARD 73 (afgekort FD 73) laat de schildpad 73 elementaire stapjes vooruit gaan, RIGHT 90 (RT 90) zorgt voor een kloksgewijze rotatie van 90°, LEFT 60 (LT 60) voor een rotatie van 60° in tegenovergestelde richting. PENUP (PU) en PENDOWN (PD) zorgen voor het achterwege laten en weer beginnen van een inktspoor.

Met behulp van de schildpad kan de beginner van meet af aan interessante resultaten bereiken (Figuren 1-3). Tegelijkertijd krijgt hij een aanknopingspunt voor het opbouwen van wiskundige begrippen. Figuren worden gedefinieerd als procedures die aansluiten bij de reeksen activiteiten die de kinderen zelf verrichten



Figuur 1 *Output van STRAAT 30 6*

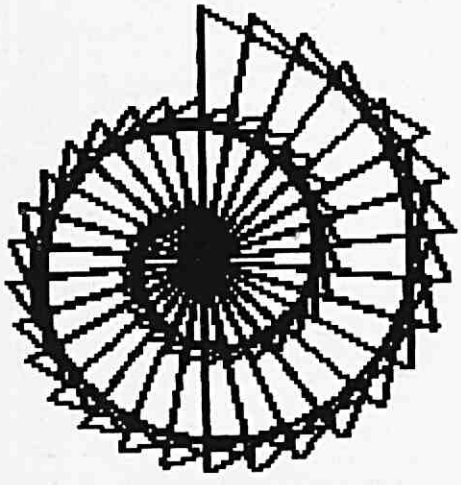


Figuur 2 *Output van RVEELHOEK 3 40, RVEELHOEK 4 40, RVEELHOEK 7 40*

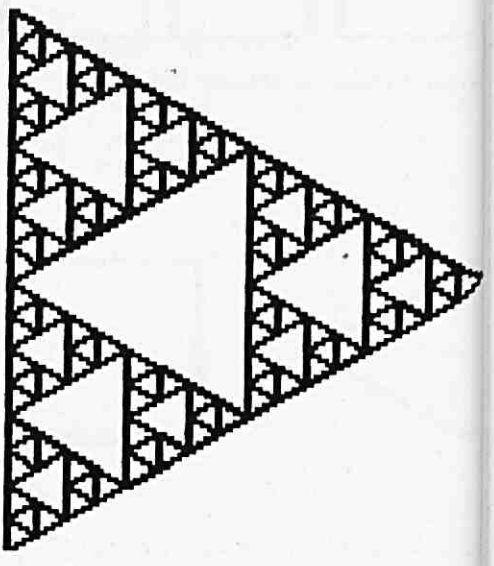
wanneer ze figuren lopen of tekenen. De schildpadmeetkunde vormt een alternatief voor de analytische meetkunde (voor de manier waarop men via vectoranalyse een brug kan slaan, zie Abelson en Di Sessa 1981). Het definiëren van figuren in termen van locale veranderingen (b.v. een cirkel als een curve met constante kromming) kan bovendien een startpunt vormen voor begrip van de differentiaal- en integraalrekening (Papert, 1980, p. 66). Hoe ver men met de turtlemeetkunde kan komen wordt gedemonstreerd in het wiskundecurriculum voor highschool- en collegeleerlingen van Abelson en Di Sessa (1981), waarin o.a. vectoren, topologische onderwerpen en zelfs de algemene relativiteitstheorie worden behandeld. Andere 'powerful ideas' uit de wiskunde die in LOGO kunnen worden geconcretiseerd zijn variabele, functie en, zoals reeds opgemerkt, recursie. De veronderstelde mogelijkheden van LOGO zijn niet beperkt tot de wiskunde maar doen zich ook voor in de fysica (Papert, 1980, pp. 48-50), talen (Böcker & Fischer, 1977) en muziekonderwijs (Pinxteren, 1982). Naast vakspecifieke begrippen en methoden biedt LOGO voorbeelden van zeer algemene methoden van leren en probleemoplossen. Met name het plannen van een oplossing door een probleem in deelproblemen te splitsen en het leren door fouten in procedures te verbeteren i.p.v. de gevolgde aanpak integraal te verwerpen en opnieuw te beginnen, worden al programmerend vrijwel vanzelf beoefend. LOGO en de schildpadmeetkunde in het bijzonder, zou een ideaal domein vormen voor het in concrete vorm demonstreren van Polya's heuristische regels (zoals 'maak een plan', 'ken je een soortgelijk probleem', zie Polya, 1948; Papert, 1980, p. 64). Speciale aandacht verdient het werk met gehandicapte leerlingen waarvan gunstige resultaten worden gemeld (Weir, 1981).

Rond LOGO en de eraan ten grondslag liggende ideeën is een internationaal netwerk van onderzoeksgroepen en 'congregaties van gelovigen' ontstaan, veelal voorzien van eigen clubblaadjes. Een uitstekende indruk kan men krijgen uit het speciaal aan LOGO gewijde augustusnummer 1982 van *BYTE*. De belangrijkste onderzoekscentra zijn te vinden aan het MIT (Cambridge, Mass., USA), waar Papert hoogleraar is en de Universiteit van Edinburgh, waar een aanmerkelijk minder hemelbestormende aanpak wordt gevolgd: meer cursorisch onderwijs aan de hand van werkbladen (zie b.v. Howe, O'Shea & Plane, 1980). De bekendste van de scholen waar LOGO is ingevoerd is de Lamplighterschool te Dallas, waar eerste- t/m vierde klassers intensief met LOGO worden geconfronteerd (Gorman, 1981 a, b; Lamplighter Teachers, 1981). Veel publiciteit kreeg het Parijse Centre Mondial, waar Frankrijk door o.m. massale invoering van LOGO in het onderwijs hoog in de vaart der volkeren moet worden opgestoten, maar waar Papert inmiddels na een ernstig conflict is vertrokken.

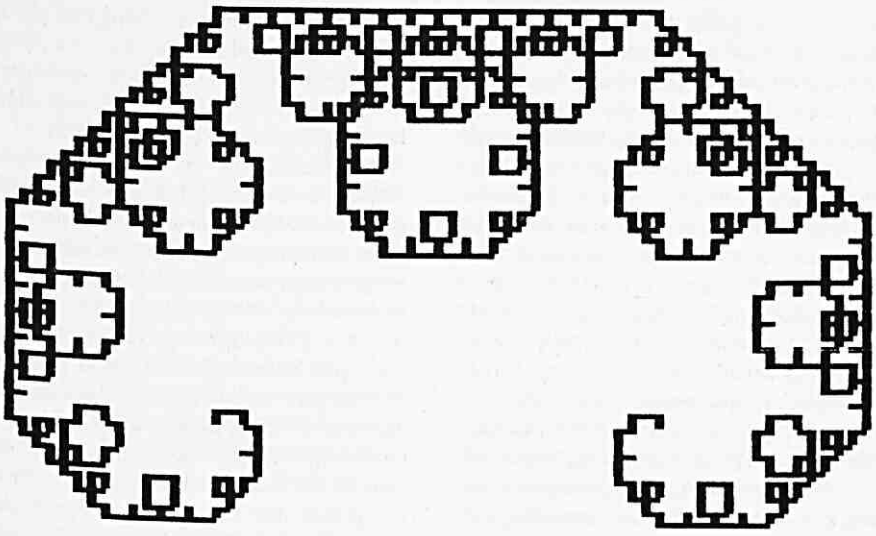
In Nederland is sinds kort het LOGO-centrum



Figuur 3 *Output van SLAK 70*



Figuur 4 *Output van SUPERDRIEHOEK 5 150*



Figuur 5 *Output van C 10 3.*

Nederland te Nijmegen[6] (Pinxteren, Hoenkamp & Ringelberg, 1983 a, b) zeer actief bezig met de promotie van LOGO en het opzetten van proefprojecten – in eerste instantie 'vacantiescholen'. In Utrecht wordt sinds kort op bescheiden schaal onderzoek gedaan naar het leren programmeren in LOGO bij brugklasleerlingen van MAVO-niveau (Janszen, 1983; Van Ree, 1983).

3 *Psychologische fundering*

In hoeverre zijn er vanuit de psychologie aanknopingspunten te vinden voor de grondgedachten achter LOGO, de wijze waarop deze worden uitgewerkt en de verwachtingen die ten aanzien van de effecten worden gewekt? Paperts visie op het kind als constructeur van zijn eigen intellectuele structuren, is expliciet gebaseerd op Piaget. 'Piagetian learning' is de term die Papert (1980, pp. 31-32) hanteert voor het ontwikkelen van kennis van o.a. de moedertaal en de schildpadmeetkunde door spontaan te opereren op de omgeving. De veel aangehaalde analogie tussen het leren van de moedertaal enerzijds en van de taal in Paperts 'Mathland' anderzijds, – treffende argument voor het curriculumloze leren –, berust op Piagets opvattingen over de relatie tussen taalontwikkeling en cognitieve ontwikkeling in het algemeen. Die zijn niet onomstreden (vgl. Chomsky 1980 – dat de strijd bepaald nog niet in het voordeel van Piagets standpunt is beslecht, valt te constateren aan de hand van de discussies in Piattelli-Palmarini, 1979).

Paperts interpretatie van Piaget is sterk beïnvloed door de kunstmatige intelligentiebenadering die de laatste decennia binnen de cognitieve psychologie een steeds sterkere invloed is gaan uitoefenen. Piagets cognitieve structuren vat hij op als verzamelingen van min of meer zelfstandig opererende procedures, samenwerkend in een 'society of mind' (Papert, 1980, p. 169; Minsky, 1979). Het idee dat ons cognitieve apparaat is opgebouwd uit kleinere modulen is overigens vrij populair in de cognitieve psychologie. De meest bekende formulering is dat van het productiesysteem (zie b.v. Newell & Simon, 1972; Anderson, 1980; Thibaudeau, Just & Carpenter, 1982). Optimisme over de leerbaarheid van modulen van beperkte omvang ligt meer voor de hand dan over de leerbaarheid van alles bepalende globale structuren. Dat is dan ook een opvallend verschil tussen Papert en Piaget.

In de plaats van Piagets equilibratieproces komen bij Papert een drietal basismechanismen van leren en probleemoplossen, die niet in de laatste plaats ontleend zijn aan de praktijk van het programmeren en die dan ook in LOGO duidelijk geconcretiseerd worden. Dit zijn 1. het top-down opsplitsen van een probleem in deelproblemen; 2. 'bricolage', het al knutselend, bottom up samenstellen van nieuwe procedurele modulen door coördinatie van ou-

dere en 3. 'debugging', het verwijderen van fouten uit procedures. Een cognitieve leertheorie waarin de onderlinge relaties tussen die mechanismen nader is uitgewerkt, bestaat momenteel niet. Opsplitsen in deelproblemen geldt vrij algemeen als een efficiënte probleemoplossingsmethode (Newell & Simon, 1972), niet in de laatste plaats bij het programmeren, waar een dergelijke aanpak niet alleen wordt aanbevolen, maar ook inderdaad de experts onderscheidt van de beginners (Jeffries, Atwoord, Polson & Turner, 1982). Over de precieze mechanismen van bricolage is veel minder bekend. Suggesties voor mogelijke processen, verwerkt in nieuwe ideeën producerende computerprogramma's vindt men bij Lenat (1982). Iets soortgelijks geldt voor debugging. Een effectief zelflerend computerprogramma met debugging als voornaamste mechanisme is beschreven in Sussman (1975).

Papert kent een veel grotere invloed van de cultuur op de cognitieve ontwikkeling toe dan Piaget. De piagetiaanse stadia zijn volgens hem geen gevolg van een of andere natuurlijke ontwikkeling, maar van de pre-computer-cultuur waarin de huidige Westerlingen (meestal nog) leven, evenals de Afrikaanse volkeren, waaraan de universaliteit van de Piagetiaanse stadia wordt getoetst. Met name het late bereiken van het zgn. formele stadium zou in een echte computercultuur niet nodig zijn – het zou zelfs voorstelbaar zijn dat het inzicht in procedures, dat kenmerkend is voor het formele stadium, bereikt wordt vóór het kwantitatieve inzicht van het concrete stadium (Papert, 1980, pp. 174-176). Het grote belang dat Papert hecht aan de cultuur en de in de samenleving aanwezige werktuigen als doorslaggevende factoren in de cognitieve ontwikkeling, brengen Papert naar mijn mening in zeker opzicht in de buurt van theoretici als Vygotskij en Gal'perin (Van Parreren & Carpay, 1980; Talyzina, 1980). LOGO zou kunnen worden opgevat als een alternatief voor de verbale fase in de opbouw van mentale handelingen: anders dan een verbale omschrijving kan een omschrijving in LOGO een 'gematerialiseerde' activiteit teweegbrengen die dicht bij materiële handelingen van het kind aansluiten. Zowel LOGO zelf als de bespreking van LOGO-programma's vergroten de mogelijkheden om ook op het eerste gezicht niet-formuleerbare intuïties in taal uit te drukken. Onderzoek afkomstig uit of geïnspireerd door de 'Russische school' ondersteunt het belang van debugging als fundamenteel leermechanisme , b.v. het onderzoek naar de invloed van reflectie op de begripsvorming (Zak, 1980) en van de foutenanalyse bij het motorisch leren (Pijning, 1975).

Afwijkend van de hierboven vermelde school van sovjetpsychologen is natuurlijk de grote mate waarin, in de door Papert voorgestane leerstituatie, de controle aan de leerling wordt overgelaten. Het debat over de voor- en nadelen van zelf-ontdekkend leren is oud en onbeslist (Van Parreren, 1981a). De superioriteit van zelfontdekte kennis is geen onomstreden gegeven en de kans dat een leerling iets niet ontdekt moet worden afgewogen tegen de motivationele voordelen van het zelf-ontdekken. Er zijn vele vaardigheden en inzichten die bij gebrek aan een praktisch overdraagbare methode wel grotendeels zelf ontdekt moeten worden, maar juist Papert geeft voorbeelden van uitstekend overdraagbare procedures voor vaardigheden die op het eerste gezicht niet onder woorden te brengen zijn (b.v. jongleren, Papert, 1980, p.p. 105-113) en waar de meeste mensen niet gauw zelfstandig op zullen komen. Er zijn dan ook onderzoekscentra waar een veel meer voorgestructureerde aanpak van LOGO wordt voorgestaan, zoals het Department of Artificial Intelligence te Edinburgh.

Een onderneming als LOGO impliceeert een groot optimisme over de mogelijkheden van transfer. 'Micro werelden' zoals de schildpadmeetkunde zijn volgens Papert broedmachines van 'powerful ideas', die door overbrenging naar andere microwerelden tot algemene principes kunnen uitgroeien. Een voorbeeld, waarin bij één kind door coördinatie van principes uit meerdere microwerelden (de combinatie van tientallen graden in een LOGO-spelletje, het omgaan met zakgeld en de schoolsommen) begrip voor optellen ontstaat, wordt uitgebreid geanalyseerd door Lawler (1981). Het voorbeeld suggereert dat het beschikbaar hebben van en het leggen van verbanden met situaties buiten LOGO een belangrijke factor is in het tot stand komen van algemeen begrip. Garantie dàt het optreedt is er echter niet, laat staan dat het op een bepaald moment optreedt. Van het mechanisme dat de coördinatie veroorzaakt is nog maar weinig bekend.

Sinds Thorndike's onderzoek naar de heilzame effecten van het onderwijs in de klassieke talen (1924) is scepsis aangaande transfer ge-

bruikelijk. Hoewel het verschijnsel bestaat en er het een en ander bekend is over de omstandigheden waaronder het optreedt (Woodworth & Scholsberg, 1954 p.p. 733-778; Simon, 1980; Van Parreren, 1981b), is de fundamentele kennis over het leerproces te gebrekkig om daarover in specifieke gevallen op voorhand voorspellingen te doen. Onderzoek naar de effecten van leren programmeren is nog schaars en de resultaten zijn wisselend (Seidman 1982; Soloway, Lochhead & Clement 1982; Dirkzwager in voorbereiding). In afwachting van meer onderzoek kan veilig worden gezegd dat de eventuele transfer-effecten van LOGO vooral zullen optreden wanneer voor de leerling expliciete verbanden worden gelegd met situaties buiten de LOGO-microwereld.

Vanuit de psychologie van het leren programmeren (zie b.v. Schneiderman, 1980) zijn nog niet veel argumenten voor of tegen LOGO te vinden. Het onderzoek naar de effecten van kenmerken van programmeertalen op het leren programmeren is niet zo relevant. Het merendeel van het onderzoek heeft betrekking op zeer beperkte programmeertalen waarin zeer weinig geoefend wordt (Sheil, 1981). De argumenten tegen het gebruik van een primitieve taal als BASIC (Papert, 1980, pp. 34-37) zijn zeer plausibel maar worden (nog) niet ondersteund door empirische gegevens. Hetzelfde geldt voor Dijkstra's mening dat het met aspirant informatici die ooit met BASIC zijn begonnen nooit meer goed komt (Dijkstra, 1982, p. 130). Er is enige evidentie voor de opvatting dat beginners minder moeite hebben met hogere orde talen dan met lagere orde talen (Du Boulay & O'Shea, 1980, zij het dat de gebruikte lagere ordetaal wel erg dicht bij een machinetaal stond). Daarnaast is het niet zeker dat ze geavanceerde constructen werkelijk begrijpen – ook wanneer ze die toepassen (Soloway et al., 1982, p. 183). In zijn experimenten met SOLO – een op LOGO lijkende kunstmatige intelligentietaal voor cursisten aan de Open University – vond Kahney (1982) dat na behandeling van recursieve programma's de cursisten doorgaans òf in het geheel geen consistent mentaal model van recursie bezaten òf een inadequaat loop-model. Mijn eigen ervaringen met een LISP-cursus aan psychologiestudenten komen hiermee overeen. Overigens wordt het verwarren van recursie en iteratie[7] m.i. in de hand gewerkt door de gewoonte recursie in LOGO (èn SOLO) te introduceren aan de hand van eenvoudige staartrecursie (Papert, 1980 p. 7; Abelson, 1982, p. 33; McDougall, Adams & Adams, 1982, p. 79; Kahney, 1982, p. 1-18). Claims dat kinderen in een LOGO-omgeving recursie onder de knie krijgen dienen te worden ondersteund met méér evidentie dan de trotse presentatie van enige door hen geschreven procedures.
Hoewel LOGO niet op een bijzonder degelijke psychologische ondergrond gefundeerd is, moet niet uit het oog worden verloren dat veel van de erachter liggende ideeën binnen de psychologie vrij algemeen onderschreven worden, zoals het opvatten van kennis als (afgeleid van) operaties (procedures, handelingsstructuren), het belang van eigen activiteit voor het verwerven van kennis, het belang van het expliciteren (waar mogelijk) van probleemoplossingsmethoden. Bovendien zijn er binnen de psychologie veel aanknopingspunten voor het alsnog leggen van een dergelijke ondergrond.

4 *Evaluatie*

Er zijn velerlei doelstellingen die met LOGO kunnen worden nagestreefd. Men kan ze in drie categorieën indelen. Ten eerste het leren programmeren, met alle verfijningen die men daarin kan aanbrengen. Ten tweede de wijdere transfereffecten, de algemene en meer specifieke 'powerwful ideas', de beïnvloeding van de ontwikkeling van het denken, de positieve gevolgen voor het onderwijs in wiskunde en andere vakken. Tenslotte zijn er de effecten op attituden van leerlingen zoals een positievere houding ten opzichte van computers, wiskunde, leren in het algemeen of het oplossen van problemen.

Ten aanzien van de in de onderwijsresearch gangbare wijzen van evaluatie stelt Papert zich negatief op. Hij verwijst naar het verhaal van de negentien-eeuwse onderzoeker die wilde nagaan of machines beter waren dan paarden, naast vier paarden een 1 pk machine inspande en na een half jaar statistische berekeningen tot de conclusie kwam dat er sprake was van een Hawthorne-effect op de paarden (Papert, 1971). Effecten die men door een statisticus moet laten controleren zijn ipso facto niet interessant (Papert, 1973). Deze tirades tegen de zeden en gewoonten in de onderwijsresearch zijn niet geheel ongegrond (zie ook Freuden-

thal, 1980, p. 144 e.v.). De kolossale effecten die wèl interessant zouden zijn bleven vooralsnog beperkt tot het leren pogrammeren – waar een vergelijking met leerlingen die niet leren programmeren al gauw een kolossaal effect oplevert.

Evaluatieonderzoek met betrekking tot LOGO is vrij schaars – zeker in vergelijking met de vele stukken waarin de verdiensten van LOGO luidruchtig worden uitgedragen. Het is bovendien verspreid in interne rapporten en clubblaadjes. Een overzicht treft men aan bij Pinxteren et al. (1983b).

Een voorbeeld van een uitvoerige kwalitatieve evaluatie vindt men in Papert, Watt, Di Sessa & Weir (1981). Daarin staat een uitvoerige analyse van het werk van 16 zesdeklassers die gedurende één schooljaar 20-40 uur met LOGO werkten. Op twee na leerden zij zelfstandig programma's te schrijven, maar welke methoden en concepten zij onder de knie kregen, liep sterk uiteen. Dit werd niet in de laatste plaats veroorzaakt door de verscheidenheid van projecten waaraan werd gewerkt. Diverse projecten waren overigens van een opmerkelijk niveau. Het is vaak moeilijk vast te stellen in hoeverre het verkregen inzicht zich uitstrekt buiten de geproduceerde programma's en in hoeverre die op grond van correct begrip zijn gemaakt. De voorbeelden van recursieve programma's betroffen vrijwel alleen simpele staartrecursie die – zoals hierboven betoogd – ook op basis van een inadequaat model geschreven kunnen worden. Niettemin kan men op grond van dit rapport en van andere (b.v. Pinxteren et al., 1983b) stellen dat de leerlingen uit deze leeftijdsgroep in een betrekkelijk ongestructureerde leersituatie zowel van programmeren als van schildpadmeetkunde het nodige opsteken.

Transfereffecten zijn veel moeilijker vast te stellen. De transfertaken van Papert et al. waren niet bijzonder opwindend (hoeken schatten, lengtes van lijnen schatten, reeksen stappen vooruit en achteruit in één stap uitdrukken, een route door een rechthoekig stratennetwerk beschrijven) en de resultaten waren zelfs niet significant. In het onderzoek van Howe et al. (1980), waarin dichter werd aangesloten bij de door Papert zo verfoeide onderzoeksmethoden, werden de effecten op de wiskundeprestaties nagegaan van een veel sterker voorgestructureerde tweejarige LOGO cursus in de eerste twee jaren van het voortgezet onderwijs. Er werden enige bescheiden positieve effecten gevonden. Eén resultaat uit dit onderzoek verdient bijzondere aandacht. Uit vragenlijsten die de wiskundeleerkrachten over elk van de leerlingen invulden, bleek dat de experimentele groep volgens hen veel verstandiger over wiskundige onderwerpen kon spreken en hun moeilijkheden beter onder woorden kon brengen. Informele observaties van buitenstaanders wezen in dezelfde richting. Een dergelijk effect, als het door grondiger onderzoek bevestigd kan worden, is wellicht belangrijker dan een rechtstreekse verbetering in de wiskundeprestaties. Het zou een hoger rendement voor later onderwijs kunnen betekenen.

In het algemeen lijken de transfereffecten van LOGO enigszins tegenstrijdig en vooralsnog niet spectaculair te zijn (Pinxteren et al, 1983b)[8].

Wat betreft de attituden van leerlingen moet men, zelfs wanneer men de vaak propagandistisch gestelde publikaties (b.v. Lamplighter teachers, 1981; Gorman, 1981 a, b) en de informele observaties met enige korrels zout neemt, tot de conclusie komen dat leerlingen doorgaans met plezier bezig zijn (Papert et al. 1979; Pinxteren et al, 1983b). Dat is vooral het geval wanneer de gelegenheid bestaat samen te werken (Janszen, 1983). In sommige gevallen treedt overigens na een enthousiast begin een zekere terugval op (Howe et al., 1980). Groter zelfvertrouwen ten opzichte van wiskundige onderwerpen wordt in anecdotes van diverse auteurs vermeld.

Het evaluatieonderzoek rond LOGO laat nog veel te wensen over. Bij de kwalitatieve beschrijvingen à la Papert et al. (1980) zijn de taken te weinig omschreven. Terwijl anderzijds bij het toepassen van gebruikelijke onderzoeksdesigns (b.v. Howe et al., 1980) globale prestatiematen worden gebruikt, waarin de eventueel opgedane inzichten en vaardigheden slecht tot uiting kunnen komen. Met behulp van protocolanalyse aan de hand van standaardopgaven, het laten voorspellen van de resultaten van procedures en mogelijk ook geheugenexperimenten (voor goede voorbeelden, zie Kahney, 1982) kan men de verworven vaardigheden beter in kaart brengen.

Belangrijker is nog, dat uitstraling naar andere terreinen vooral dan gerealiseerd wordt, wanneer die op die andere terreinen ook wordt bevorderd. Dat betekent bijvoorbeeld dat bij het onderwijs in wiskunde en andere vakken

expliciet wordt verwezen naar de in de LOGO-omgeving verworven kennis. Ook dan zijn de omstandigheden voor een optimaal effect nog niet per se gunstig. Wanneer inzichten en begrippen worden verworven, waarvan elders geen gebruik wordt gemaakt, zal men uiteraard weinig transfer kunnen verwachten. Veel van de stof uit een leergang als 'Moderne Wiskunde' (ook gebruikt door de Schotse leerlingen in het onderzoek van Howe et al., (1980) kan aan de hand van LOGO-procedures worden verduidelijkt, maar men zou vermoedelijk veel beter andere onderwerpen kunnen behandelen (b.v. Abelson & Di Sessa, 1981). Wat geschikt geacht wordt voor leerlingen wordt immers evenzeer bepaald door wat ze geacht worden niet te weten als door wat ze geacht worden wel te weten, zodat voor onverwachte inzichten in de schoolstof vaak geen emplooi is. De drastische ingrepen in het onderwijs die nodig zouden zijn om Paperts verder gaande claims te toetsen zijn in een onderzoek moeilijk te realiseren.

Tenslotte is er nog het probleem van de controlegroep. Waartegen moet men de effecten afzetten? Tegen het gewone onderwijs, waaraan altijd wel wat te verbeteren valt, of tegen anderssoortige pogingen om sterk verwante doelstellingen te realiseren (b.v. Freudenthal, 1980)? Wanneer bovendien verschillende inhouden worden aangeleerd, wordt de vergelijking wel heel moeilijk. Beter is misschien Hofstee's aanbevelingen omtrent evaluatie serieus te nemen (Hofstee, 1982) en weddenschappen af te sluiten over omschreven effecten. Bijvoorbeeld (om te beginnen): na één schooljaar één lesuur per week een min of meer voorgestructureerde omgang met LOGO te hebben gehad, zullen eerste klas MAVO-leerlingen via een topdown aanpak een complex schildpadmeetkundeprogramma kunnen schrijven (b.v. een programma dat een locomotief met n wagons tekent) en zullen zij recursieve programma's (niet alleen staartrecursie) kunnen schrijven en begrijpen.

Hoewel voorlopig een zekere scepsis tegenover vooral de verstrekkende claims ten aanzien van LOGO gewettigd is, moet niet uit het oog worden verloren dat over LOGO als programmeertaal voor leerlingen beneden de 15 jaar méér bekend is dan over enige programmeertaal en dat het voor kinderen van diverse leeftijden mogelijk is om via LOGO op een mogelijk beperkte, maar in ieder geval zinnige en plezierige manier met computers om te gaan.

5 *LOGO en de scholen*

De discussie rond de invoering van informatica op scholen concentreert zich vooral op het voortgezet onderwijs. Ten aanzien van het basisonderwijs wordt opgemerkt dat kinderen daar weliswaar computers op niet-triviale wijze kunnen leren gebruiken, maar dat de gebruikelijke didactische werkvormen te zeer zouden moeten worden gewijzigd om verwezenlijking op korte termijn mogelijk te maken (Adviescommissie, 1982, p. 26). Men kan daarmee instemmen, met dien verstande dat LOGO een goed uitgangspunt biedt om die didactische werkvormen te ontwikkelen, of voor Nederlands gebruik te bewerken, en dat die niet-triviale wijze van omgaan met computers daar heel wat verder kan gaan dan 'elektronische spelletjes te spelen of vaardigheden met behulp van de computer te oefenen' (Adviescommissie, 1982, p. 17). Bovendien zouden nu althans pogingen gedaan moeten worden om invoering op langere termijn goed voor te bereiden door proefprojecten op de scholen en vooral PABO's.

Het huidige beleid is gericht op invoering op korte termijn van de informatica in de beginfase van het voortgezet onderwijs onder de naam 'burgerinformatica'. Nu is LOGO nooit bedoeld als vulling van een vak informatica, laat staan 'burgerinformatica'[9]. Toch is er reden om de invoering van LOGO in het begin van het voortgezet onderwijs te overwegen. Zoals Uhlenbeck, De Bruijn en Levelt (1982) opmerken, kan men inzicht in de belangrijke rol die computers in de samenleving spelen inderdaad aanbrengen aan de hand van b.v. videomateriaal, waarvan de vertoning niet aan informaticaonderwijs gekoppeld hoeft te zijn. Een al te strikte koppeling, waarbij leerlingen b.v. op een microcomputer in BASIC de postgiro nabootsen, zou vermoedelijk eerder misleidend dan informatief zijn. Wel zal de vertrouwdheid uit eigen ervaring met programmeren en met algoritmen een grondiger behandeling van de rol van computers in de samenleving mogelijk maken. Bovendien is de redenering van Uhlenbeck et al. (1982), dat het behandelen van algoritmiek in de tweede helft van het voortgezet onderwijs de voorkeur ver-

dient, omdat dan gesteund wordt op enige jaren wiskundeonderwijs, omkeerbaar. Wiskundeonderwijs zou juist kunnen profiteren van LOGO. Tenslotte laten weliswaar de theoretische en empirische onderbouwing van LOGO nog veel te wensen over, maar als men invoering op korte termijn wil, is er nauwelijks een beter alternatief. Naar mijn mening is LOGO beter doordacht dan enige andere onderwijstaal.

De volgende opzet zou m.i. serieuze overweging verdienen. Invoering van LOGO als min of meer zelfstandig onderdeel op basis van één à twee lesuren per week. Op grond van o.a. de bevindingen van Howe et al. (1980) en onze eigen zeer recente ervaring met MAVO-leerlingen (Van Ree, 1983; Janszen, 1983; Koppen en Van Vuuren in voorbereiding) kan verwacht worden dat in één jaar het schrijven van programma's van enige complexiteit geleerd kan worden. In een tweede jaar zouden geavanceerde methoden behandeld kunnen worden en zelfstandig grotere projecten kunnen worden uitgevoerd. Tegelijkertijd zou in andere onderwijsonderdelen gebruik moeten worden gemaakt van de verworven inzichten. Dat geldt voor de behandeling van de rol van computers in de samenleving, maar ook voor diverse gangbare schoolvakken.

In het wiskundeonderwijs, maar ook bij natuurkunde, biologie en talen kan men bij de leerstofkeuze rekening houden met de kennis die die leerlingen bij het werken met LOGO hebben opgedaan. Men kan zelfs de leerlingen belangrijke begrippen als LOGO-procedures laten formuleren ten einde ze zich volledig eigen te laten maken.

Na de brugperiode (voortgezet basisonderwijs, middenschool) zou men een goede ondergrond hebben voor een meer gespecialiseerde behandeling van onderwerpen uit de informatica – b.v. tekstverwerking en COBOL-programmering voor het administratief onderwijs, theoretische informatica en desgewenst PASCAL- of LISP-programmering in het VWO – ofschoon er eigenlijk niets tegen is gewoon met LOGO door te gaan.

Het is duidelijk dat deze voorstellen ver afstaan van de revolutionaire veranderingen die Papert op het oog heeft. De beschikbare gegevens rechtvaardigen echter niet meer dan een bescheiden aanzet, die op langere termijn tot radicale veranderingen aanleiding zou kunnen geven. Voor activiteiten buiten het onderwijs om, in vakantiescholen, gebruikersclubs en 'dropincenters' blijft natuurlijk alle ruimte, al lijkt Paperts verwachting dat deze het reguliere onderwijs zullen gaan vervangen, voorlopig erg optimistisch, of zo men (niet) wil, pessimistisch.

Noten

1. Het is in deze taal mogelijk rechtstreeks te 'converseren' met de computer, doordat men direct antwoord krijgt op ingevoerde instructies en gegevens.
2. Het gebruikte dialect is Terrapin-LOGO, een van de dialecten voor de microcomputer Apple II. Toelichting voor zover niet in de tekst:
   een dubbele punt geeft aan dat de waarde wordt bedoeld die voor de desbetreffende variabele is ingevuld. TO definieert de procedure. FIRST geeft het eerste element van een lijst (zie noot 4), BUTFIRST geeft de rest van de lijst. LPUT plaatst het eerste argument achterin de lijst die door het tweede argument wordt aangeduid, OUTPUT stopt de procedure. De procedure krijgt nu de waarde van wat er achter OUTPUT vermeld staat. Bijv.: OMGEKEERDE [A B C] krijgt de waarde [C B A]; GGD 16 12 krijgt de waarde 4. De schildpad staat op het beeldscherm met een HEADING van 0, d.w.z. met z'n kop naar boven.
3. LISP (LISt Processing language) is een zeer flexibele taal voor symboolmanipulatie. Het is de taal die het meest gebruikt wordt voor kunstmatige intelligentie. Zowel de procedure als de gegevens waarop deze werken hebben een lijststructuur (zie noot 4).
4. Lijsten zijn flexibele datastructuren, bestaande uit een reeks elementen die elk zijn voorzien van een verwijzing naar een volgend element. Notatie bijvoorbeeld [AAP NOOT MIES]. De procedure OMGEKEERDE in Tabel 1 is een voorbeeld van een lijstverwerkende procedure. OMGEKEERDE [AAP NOOT MIES] = [MIES NOOT AAP]. De elementen kunnen zelf weer lijsten zijn bijv. in: [[: L] [REPEAT 3 [FD : L RT 120]]], een lijst die de definitie van de procedure DRIEHOEK in Tabel 1 weergeeft. Het is mogelijk om door lijstverwerkingsprocedures andere procedures te laten schrijven of wijzigen.
5. Recursie is het hanteren van een begrip in de definitie van een begrip of het aanroepen van een procedure in de definitie van die procedure. Recursie wordt fraai in beeld gebracht door de befaamde Droste-cacaobus. Wanneer een simpelste geval gedefinieerd is, of een stopconditie in de procedure is opgenomen kan recursie een elegante manier zijn om definities te geven of procedures te schrijven. Voorbeeld: 'Een superdrie-

hoek (zie Figuur 4) is een gelijkzijdige driehoek òf een figuur, bestaande uit drie congruente superdriehoeken die elk met één van de beide andere superdriehoeken één hoekpunt gemeen heeft en met de andere superdriehoek een ander hoekpunt.' Voor recursieve procedures zie Tabel 1 en vooral de procedure SUPERDRIEHOEK.

6. Canisiussingel 26, 6511 TJ Nijmegen.
7. Iteratie is het binnen een procedure een aantal malen herhalen van een aantal stappen. Een simpele vorm ervan vindt men in de REPEAT instructie in DRIEHOEK, VIERKANT en STRAAT (Tabel 1), waar het aantal iteraties van tevoren is opgegeven, maar dat aantal kan ook b.v. van de resultaten van de iteraties zelf afhangen. Het belangrijke verschil met recursie (zie noot 5) is, dat bij recursie steeds nieuwe versies van de procedures worden aangeroepen terwijl bij iteratie de herhaling steeds op hetzelfde niveau binnen de procedure plaatsvindt. Bij staartrecursie wordt één recursieve aanroep aan het eind van de procedure gedaan, om een in essentie iteratief proces te weeg te brengen. Bij CIRKEL heeft de recursieve aanroep aan het eind geen ander effect, dan dat FD 1 en RT 1 nogmaals gedaan worden, hetgeen net zo goed met een iteratieve loop gedaan zou kunnen worden. Wanneer geen andere vormen van recursie worden vertoond, zoals b.v. SUPERDRIEHOEK of C, die op iteratieve wijze nauwelijks te produceren zijn, kan het misverstand ontstaan dat een recursieve aanroep in feite het terugspringen naar de eerste stap van de procedure zou zijn.
8. Na het inleveren van het manuscript bereikte mij Gorman, H. & L. E. Bourne, Learning to think by learning in third-grade computer programmers. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 1983, *21*, 165-167, waarin een significant verschil in leerprestaties op een regel-leertaak wordt vastgesteld tussen leerlingen die één uur per week met LOGO werkten en leerlingen die een half per uur week met LOGO werkten.
9. Dit is een gissing: over de invulling van het vak burgerinformatica is mij nu (juli 1983) nog vrijwel niets bekend.

Literatuur

Abelson, H., *Apple logo*, Peterborough NH: Byte/McGraw Hill, 1982.

Abelson, H. & A. Di Sessa, *Turtle geometry*, Cambridge, Mass: MIT-Press, 1981.

Adviescommissie Onderwijs en Informatietechnologie, *Leren over informatietechnologie: Noodzaak voor iedereen*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1982.

Anderson, J. R., *Cognitive psychology and its implications*. San Francisco: Freeman, 1980.

Böcker, H. D. & G. Fischer, *Arbeitsmaterialien zum interaktiven Problemlösen mit Komputerhilfe*, Darmstadt: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, 1977.

Chomsky, N., *Rules and representations*, New York: Columbia University Press, 1980.

Dijkstra, E. W., *Selected writings on computing: A personal perspective*. New York: Springer, 1982.

Dirkzwager, A., Leren programmeren op de basisschool. Rapport in voorbereiding.

Du Boulay, B. & T. O'Shea, Teaching novices programming. In: M. Coombs (Ed.), *Computing skills and adaptive systems*. New York: Academic Press, 1980.

Freudenthal, H., *Weeding and sowing: Preface to a science of mathematical education, 2e druk*. Dordrecht: Reidel 1980.

Gorman, H., The lamplighter LOGO project. *99 er Magazine*, 1981, *1*, 60-62.

Gorman, H., Logo and the space shuttle: An update on lamplighter activities. *99 er Magazine*, 1981, *1*, 64-65.

Hofstee, W. K. B., Evaluatie: Een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, *7*, 193-202.

Howe, J. A. M., T. O'Shea, & F. Plane, Teaching Mathematics through logo: An evaluation study. In: R. Lewis & W. Tagg, (Eds), *Computer assisted learning*. Amsterdam: North Holland, 1980.

Janszen, H., *Het Utrechtse logoproject*, stageverslag R. U. Utrecht 1983.

Jeffries, R., A. A. Turner, P. G. Polson, & M. E. Atwood, The processes involved in designing software. In: J. R. Anderson, (Ed.), *Cognitive Skills and their acquisition*. Hillsdale N. J.: Erlbaum, 1981.

Kahney, H., *An in depth study of the behavior of novice programmers*. Technical Report No 82-9. Human Cognition Research Group, The Open University Milton Keynes, 1982.

Koppen, M. & J. van Vuuren, Stageverslag in voorbereiding. Lamplighter, Learning at the lamplighter school. *Microcomputing*, 1981, *V*, 42-47.

Lawler, B., The progressive construction of mind. *Cognitive Science*, 1981, *5*, 1-30.

Lenat, D., The nature of heuristics. *Artificial Intelligence*, 1982, *9*, 189-249.

McDougall, A., T. Adams, & P. Adams, *Learning logo on the apple*. Sydney: Prentice Hall of Australia, 1982.

Minsky, M, The society theory of thinking. In: P. H. Winston & R. H. Brown (Eds), Artificial Intelligence: *An MIT perspective, vol I*, Cambridge, Mass.: MIT-press, 1979.

Newell, A. & H. A. Simon, *Human problem solving*, Englewood Cliffs N. J.: Prentice Hall, 1972.

Papert, S., *Teaching children thinking*, Logo Memo 2, MIT, 1971.

Papert, S., *Uses of technology to enhance education*. Logo Memo 8, MIT, 1973.

Papert, S., *Mindstorms. Children, computers and po-*

werful ideas. New York: Basic Books, 1980.
Papert, S., D. Watt, A. di Sessa, & S. Weir, *Final report of the Brookline logo project part II: Project summary and data analysis*. Logo Memo 53, MIT, 1973.
Parreren, C. F. van, Onderwijspsychologie. In: C. F. van Parreren & M. C. Schouten-van Parreren, *Onderwijsproceskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981a.
Parreren, C. F. van, Systeemscheiding, Verschijnselen en theorie. In: C. F. van Parreren & M. C. Schouten-van Parreren, *Onderwijsproceskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981b.
Parreren, C. F. van & J. A. M. Carpay, *Soviet psychologen over onderwijs en cognitieve ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.
Pijning, H. F., *Leren van een groot-motorische vaardigheid: Een kwalitatief leerpsychologisch onderzoek van de onderhandse volleybalserve*. Dissertatie Rijksuniversiteit Utrecht, 1975.
Pinxteren, H., *Logo muziek I*. Logo Memo 8, Logo Centrum Nederland, 1983.
Pinxteren, H., E. Hoenkamp & J. Ringelberg, *T.I.-logo*. Logo Memo 6, Logo Centrum Nederland, 1983a.
Pinxteren, H., E. Hoenkamp & J. Ringelberg, *Logo: Een evaluatie Logo Notitie 3*. Logo Centrum Nederland, 1983b.
Polya, G., *How to solve it, a new aspect of mathematical method* 5th print. Princeton N.J.: Princeton University Press, 1948.
Ree, H. van, Stageverslag, RUU, 1983.
Seidman, R. H., *The effects of learning the logo computer programming language on conditional reasoning in school children*. University Mircrofilms International, Ann Arbor: 1982.
Schneiderman, B., Software Psychology: *Human factors in computers and information systems*. Cambridge Mass.: Winthrop, 1980.
Sessa, A. di, Unlearning Aristotelian physics: A study of knowledge based learning. *Cognitive Science*, 1982, *6*, 37-75.
Sheil, B. A., The psychological study of programming. *ACM Computing Surveys* 1981, *13*, 101-120.
Simon, H. A., Problem solving and education. In: D. T. Tuma & F. Reif, *Problem solving and education: Issues in teaching and research*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 1980.
Soloway, E., J. Lockhead & J. Clement, Does computer programming enhance problem solving ability? Some positive evidence on algebra word problems. In: R. J. Seidel, R. E. Anderson & B. Hunter, (Eds), *Computer literacy*. New York: Academic Press, 1982.
Sussman, G. J., *A computer model of skill acquisition*, New York: American Elsevier, 1975.
Talyzina, N., *The psychology of learning*. Moskou: Progress Publishers, 1981.
Thibadeau, R., A. Just & P. A. Carpenter, A model of the time course and content of reading. *Cognitive Science*, 1982, *6*, 157-203.
Thorndike, E. L., Mental discipline in highschool studies. *Journal of Educational Psychology*, 1924, *15*, 1-22; 83-98.
Weir, S., Logo and the exceptional child. *Microcomputing* 1981, *V*, 48-52.
Woodworth, R. S. & H. Schlosberg, *Experimental Psychology* (2nd ed). New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1954.
Zak, A., Een experimenteel onderzoek naar reflectie bij jongere basisschoolleerlingen. *Pedagogische Studiën*, 1980, *57*, 358-365.

Curriculum vitae

H. Kunst (11-8-1945) studeerde van 1965 tot 1971 psychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Was daarna tot 1975 op ZWO-basis werkzaam op het Instituut voor Cognitieonderzoek. Is sindsdien verbonden aan de vakgroep functieleer van de subfaculteit psychologie van de Rijksuniversiteit Utrecht. Onderzoeksinteressen zijn denken en probleemoplossen, vooral van jonge kinderen en leren programmeren.

Adres: Psychologisch Laboratorium, Rijksuniversiteit Utrecht, Varkenmarkt 2, 3511 BZ Utrecht.

Manuscript aanvaard 1-11-'83

De opening van het Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie (C.O.I.)

Ter gelegenheid van de opening van het C.O.I. te Enschede werd van 18-20 mei 1983 een studieconferentie op de T.H. Twente gehouden. Voor deze conferentie waren ruim 200 mensen uitgenodigd uit het onderwijs, de opleidingssectoren, de verzorgingsstructuur, de overheid, het bedrijfsleven en vele andere groeperingen. Het meest kenmerkende van de conferentie waren de inleidingen van buitenlandse deskundigen m.b.t. de plaats van de computer in het onderwijs en de beleidsaspecten t.a.v. de invoering van computers in het onderwijs.

Het Nederlandse beleid

De opening van zowel de studieconferentie als van het C.O.I. werd verricht door staatssecretaris drs. G. van Leyenhorst. In zijn uitvoerige rede schetste hij de te verwachten ontwikkelingen in het onderwijs. Het beleid t.a.v. 'computers en onderwijs' is nog sterk in ontwikkeling. Het heeft zich tot nu toe vooral gericht op de specialistische opleidingen, te weten informatica aan de universiteiten en beroepsopleidingen in de technische en administratieve sector. De noodzaak om informatica in het hele onderwijs in te voeren is, naar zijn mening, nog in publieke discussie.

Het besluit tot invoering van 'burgerinformatica' in het onderwijs is door de overheid genomen. Een groot aantal beslissingen ligt echter nog voor, zoals wel of geen afzonderlijk vak; de opleiding, bijscholing en nascholing van bevoegde docenten; de regeling van bevoegdheden, etc. Er zal nu eerst een aantal experimenten uitgevoerd worden. Deze nadruk op experimenten zal waarschijnlijk mede ingegeven zijn door financieringsproblemen. De financiële verantwoordelijkheid ligt volgens de staatssecretaris niet alleen bij het ministerie van O. & W. Dit terrein heeft grote maatschappelijke consequenties voor o.a. het industriebeleid (onderwijs als afzetgebied voor hard- en software) en het mediabeleid. De staatssecretaris verdedigde de oprichting van het C.O.I. De kritiek is geweest, dat het werk dat het C.O.I. moet gaan doen, niet is opgedragen aan de bestaande verzorgingsstructuur. Omdat het hier echter om een nieuw en gecompliceerd gebied gaat, waarbij allerlei onderwijssoorten en instellingen betrokken zijn en problemen zoals standaardisatie van apparatuur en programmatuur spelen, is volgens hem een onafhankelijk instituut gewenst.

De directeur van het C.O.I., Dr. J. Moonen, belichtte in zijn rede de taken van het C.O.I. Daar dr. Moonen in dit themanummer deze taken in een eigen bijdrage beschrijft, zullen wij daar verder geen verslag van doen.

Enkele historische lijnen doorgetrokken

Na de Nederlandse inleidingen was het woord verder grotendeels aan buitenlandse deskundigen. Prof. Haefner uit Duitsland opende de rij met een uitdagend betoog. Op grond van ontwikkelingen in de informatietechnologie is Haefner van mening, dat wij voor een onderwijscrisis staan. Er is een gigantische toename in de hoeveelheid informatie en machines kunnen steeds meer en steeds efficiënter informatie opslaan, verwerken en presenteren. Er is sprake van een verplaatsing van informatie van de mens naar de machine. Deze machines nemen niet alleen handvaardigheden (robots), maar ook cognitieve vaardigheden over van o.a. het midden management, van ontwerp- en ontwikkelingsactiviteiten (CAD/CAM), van administraties (telebankieren, tekstverwerking), etc. Volgens Haefner zal het gevolg op een open arbeidsmarkt zijn, dat er een kleine top van hoog opgeleiden komt, een zeer sterk uitgedund middenkader en een grote groep mensen die functies vervullen waarvoor men binnen enkele dagen is op te leiden en die zeer gemakkelijk te vervangen zijn. De crisis in het onderwijs vertoont zich mede als gevolg hier-

van in o.a. motivatieproblemen (bijv. rekenen als er rekenmachines zijn), het geringe nut van veel onderwijs voor de toekomstige arbeidsmarkt, onbekendheid met het soort vaardigheden dat in de toekomst nodig is en 'last but not least' een afnemende bereidheid van de meerderheid in de maatschappij om het onderwijs te financieren gezien het geringere economische nut van het reguliere onderwijs voor iedereen. M.a.w. het einde van de z.g. 'human capital' theorie (investeren in onderwijs verdient zichzelf terug). Uit de Verenigde Staten werd later toegevoegd dat de geringere financieringsbereidheid, die bij hen in bepaalde staten al sterk aanwezig is, mede komt door het lager wordende percentage van de volwassenen die kinderen in het onderwijs hebben.

Volgens prof. Haefner moeten wij de crisis proberen te begrijpen, de technologische ontwikkelingen en de menselijke behoeften bestuderen om de technologische ontwikkeling niet als een autonoom proces over ons heen te laten komen. Op de lange duur zal volgens Haefner onderwijs weer belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de menselijke persoonlijkheid in de HOMUTER-samenleving (homo + computer).

Dr. Moonen beschreef in zijn tweede lezing de ontwikkeling van de computer in het onderwijs. In de 60-er jaren dacht men dat de computer de leerkracht zou vervangen, tegenwoordig is meer het idee dat de computer een ondersteuning biedt voor een aantal activiteiten. Voor de leerling betekent dit dat hij de computer als een bibliotheek (de hele Winkler Prins gaat in een vingerhoed voor een paar gulden reproduktiekosten) of als documentatiecentrum kan gebruiken. Voor de leerkracht dat er anders georganiseerde curricula komen, waarbij de leerkracht aanwezig is om problemen op te vangen en het leerproces te begeleiden. Studenten willen waarschijnlijk ook niet constant aan een leermachine werken. Uit een onderzoek in Frankrijk is bekend, dat studenten gemiddeld niet meer dan 20% van de onderwijstijd computer gestuurd onderwijs (CGO) willen hebben. Het probleem op dit moment van CGO is minder de apparatuur met zijn kosten, maar meer de beschikbaarheid van goede software.

De ontwikkeling van onderwijsleerpakketten

Prof. Bork van de universiteit van Californië hield een interessant betoog over de wijze waarop hij met zijn groep programma's voor CGO ontwikkelt. Volgens hem zijn er twee grote voordelen van de computer: 1. het biedt een interactieve leeromgeving met mogelijkheden van onmiddellijke feedback en bijsturing; 2. de mogelijkheid tot het individualiseren van het studiemateriaal en werktempo. De twee grote problemen zijn volgens hem: 1. de geringe hoeveelheid goed curriculummateriaal; 2. de geringe deskundigheid van docenten in het omgaan met de computer en in het programmeren. Voor de produktie van onderwijsleerpakketten hanteren zij de volgende procedure. De eerste fase is die van het onderwijskundig ontwerpen. Deze fase onderscheidt zich niet van de manier waarop een tekstboek gemaakt kan worden. Na een eerste brainstormingsfase zonderen 3 à 5 mensen zich gedurende enkele weken af. Dit team bestaat uit 1 of 2 bekwame docenten, een onderwijskundige met een onderzoeksachtergrond en een deskundige op het gebied van het maken van CGO-materiaal. Het resultaat van deze fase is een document waarin de inhoud, sequentering, de omvang van eenheden etc. is aangegeven. In de tweede fase wordt de scherm-opmaak ontworpen. Een aantal algemene richtlijnen hierbij is: geen overbodige informatie op het scherm, veel blanco ruimte, zoveel mogelijk visuele informatie, korte regels met één zin per regel, het gebruiken van timing voor lezen en reageren. De derde fase is het programmeren of coderen. Enkele richtlijnen hierbij zijn: het programma moet leesbaar zijn, veel opmerkingen in het programma, betekenisvolle namen voor de variabelen, modulair van opbouw. Bork geeft hierbij de voorkeur aan een hogere programmeertaal zoals Pascal, Modula II of Ada boven een z.g. auteurstaal. Een auteurstaal is een hulpmiddel waarmee mensen zonder programmeerervaring onderwijsleerpakketten op een computer kunnen aanmaken. De bekendste auteurstaal is Tutor.

Evenals bij het maken van een goed tekstboek, moeten we volgens Bork van het idee af dat één persoon alles doet. De laatste fase bestaat uit het toetsen van het resultaat. Eerst intern door de eigen deskundigen, vervolgens extern formatief en tenslotte summatief als daar het geld voor is. De tijd die nodig is voor dit ontwikkelingswerk, is volgens Bork niet meer dan bij gewoon materiaal. Hij had berekend dat het ontwikkelingswerk van goede tekstboeken (zonder computer) bij de Engelse

Open Universiteit meer dan 1000 uren ontwikkelings- en produktietijd vroeg voor 1 uur studietijd van de student. In CGO-kringen circuleert een vuistregel van 1 op 300 uren. Bij toename van het aantal goede curricula zal een deel van het onderwijs zich volgens Bork verplaatsen naar buiten het reguliere onderwijs. Of de computer in de toekomst de kwaliteit van het onderwijs zal verhogen, hangt volgens Bork mede af van de opleiding van docenten. Zij moeten voldoende deskundig worden om de kwaliteit van het materiaal te beoordelen en om kritisch te kunnen selecteren.

Prof. Lipson uit de Ver. Staten ging in op de te verwachten technische ontwikkelingen, waarbij combinaties van grote hoeveelheden gesproken en geschreven tekst en beelden op een klein oppervlak opgeslagen en middels de computer interactief gepresenteerd kunnen worden. De belangrijkste taak van het onderwijs in die situatie wordt het ontwikkelen van een model van de werkelijkheid bij de leerling om al deze beschikbare informatie op de juiste wijze te kunnen selecteren. Het accent ligt dan niet meer op feitenkennis, maar op procedurele kennis (weten hoe . . . i.p.v. weten dat . . .).

Beleid en implementatie in de ons omringende landen

Op de morgen van de tweede dag van de conferentie was het woord aan dr. Cérych (Europese commissie), Dr. Keil (Beieren), mr. Hubbard (Engeland) en mr. Morris (Schotland). De laatste drie vervullen functies in instituten die vergelijkbaar zijn met het C.O.I. Daar in het z.g. 'Zeslanden rapport' (uitgave van de Staatsuitgeverij) de situatie in deze landen is beschreven, blijven wij hier beknopt.

Dr. Cérych wees op het belang van nationaal beleid. De afwezigheid van beleid werkt negatief. We hebben hier te maken met een complexe problematiek met multiple en conflicterende doelen, waarbij een 'top down' implementatie vele 'bottom up' invloeden ondergaat. De overige drie inleiders beschreven de organisatie met regionale centra en lokale kantoren voor voorlichting en stimulering, de ontwikkeling van software, inservice-trainingen e.d. Ten opzichte van de hier genoemde districten heeft Nederland een achterstand van enkele jaren. Een gemeenschappelijk punt uit hun lezingen en de daarop volgende discussie was de noodzaak van evaluatie door onafhankelijke instituten.

Het verdere gedeelte van het programma bestond uit demonstraties van verschillende vormen van computergebruik in het onderwijs, groepsdiscussies over diverse thema's en een forum onder voorzitterschap van prof. Plomp met personen uit het onderwijs en de politiek (CDA, PvdA, VVD, D'66). Van de vele onderwerpen die hierbij aan de orde kwamen, noemen wij er slechts enkele. In een groepsdiscussie kwam sterk de wens naar voren tot regionalisering van het hele innovatieproces (o.a. per regio dezelfde apparatuur). Het vak burgerinformatica kwam op verschillende plaatsen in discussie. Er was de vrees dat het dezelfde weg zou gaan als het leerplan voor het vak maatschappijleer in de 70-er jaren. Het 100-scholen project werd vaak als voorbeeld van een slecht innovatieproces genoemd: apparatuur droppen op plaatsen waar men er nog niets aan heeft gedaan en zonder goede software. Vanwege de financierbaarheid en de negatieve beeldvorming van de techniek in het onderwijs, zou het onderwijs wel eens in een achterstandssituatie kunnen komen ten opzichte van de bedrijfsopleidingen. De mening van de woordvoerster van de VVD verschilde op dit punt met die van de andere politici. Prof. Plomp wees tenslotte op het belang van het doeldenken t.o.v. het middelendenken. De totaal indruk van deze interessante conferentie is, dat het doeldenken m.b.t. computers in het onderwijs vooral gebaseerd is op de voorbereiding op een maatschappij met computers, terwijl bij het middelendenken pas de eerste stappen gezet zijn op een terrein dat nog sterk in ontwikkeling is.

G. Kanselaar

Boekbespreking

Godefrooij, P. en S. Karsten, *Een studie naar de opleiding onderwijsgevenden in vier Europese landen.* SCO-rapport, Amsterdam, november 1982, 517p.

Bovengenoemd rapport betreft een verslag van een verkennende en vergelijkende studie naar de opleiding van onderwijsgevenden in vier Europese landen en werd verricht in opdracht van het Ministerie van O. & W. In zeven maanden tijd (part time!) dienden de onderzoekers zoveel mogelijk materiaal op te leveren over de opleidingen in Engeland en Wales, Frankrijk, Zweden en West-Duitsland, ter beantwoording van een aantal vragen van het Ministerie i.v.m. de beleidsvoorbereiding van de nieuwe Pedagogische Academie voor het Basisonderwijs (PABO) (blz. 1). Voorwaar geen eenvoudige opgave en alleen al daarom is een compliment aan de onderzoekers op zijn plaats voor de hoeveelheid materiaal (517 p.) die zij hebben verzameld. Binnen het bestek van de beschikbare mogelijkheden is meer gedaan dan redelijkerwijs verwacht mocht worden. Bovendien is de studie op een zo verantwoord mogelijke wijze verricht; de beperkingen, die noodzakelijkerwijs het gevolg zijn van de duur en omvang van de opdracht, worden door de onderzoekers onderkend en de consequenties worden aangegeven.

Het resultaat is een rapport, redelijk leesbaar, en voor de (beperkte?) groep personen die in deze materie is geïnteresseerd, zeer informatief. Het regeringsbeleid in de vier genoemde landen, d.w.z. het denken en de maatregelen op overheidsniveau t.a.v. de opleidingen, wordt – overeenkomstig de opdracht – beschreven en geïnterpreteerd. De studie beslaat de periode 1970-1982; het zwaartepunt ligt op de ontwikkelingen na 1976.

Gegeven de beperkte tijd en gezien de aard van de vragen vanuit het Ministerie is de studie ingeperkt tot een drietal thema's:

- de afsluiting van de opleiding (wat is de samenhang met het gehele hoger onderwijs, van waaruit wordt de inhoud en het niveau van het (afsluitend) examen bepaald, wat is de aard en de algemene geldigheid van de diploma's en wat is de relatie tussen flexibilisering en de afsluiting van de opleiding)
- de relatie tussen theoretische opleiding en praktische beroepsvoorbereiding (hoe en op welk moment van de opleiding wordt de praktische beroepsvoorbereiding van de student inhoud gegeven, wat is de inhoud van en tijd voor instituuts- en schoolpractica, bestaan er brede stages, wordt specifieke maatschappelijke ervaring als voorwaarde gesteld voor toelating)
- de benoembaarheid, inzetbaarheid en differentiaties in de opleidingen (zijn de afgestudeerden van initiële opleidingen algemeen benoembaar, zo ja, voor welke leeftijdscategorie, welke differentiaties en specialisatiemogelijkheden kent men en wat zijn de gevolgen daarvan) (p. 25/26).

Op zich genomen thema's die van groot belang zijn i.v.m. de beleidsvoorbereiding van de nieuwe PABO.

De gegevens, verkregen via bronnenstudie en gesprekken met 'sleutelinformanten' in de landen zelf, worden met het oog op de interpretatie ervan in een context geplaatst. De ontwikkelingen binnen de lerarenopleidingen worden bezien vanuit de plaats van de opleidingen in het gehele hoger onderwijs èn vanuit de aard van het nationale onderwijssysteem (centralisatie/decentralisatie). Bovendien is in de opzet van de studie rekening gehouden met meer algemene – m.n. economische en politieke – ontwikkelingen (p. 26).

Per land is informatie over het opleidings- en onderwijssysteem opgenomen in een uitgebreide 'landenschets'. De vier landenschetsen zijn als bijlagen (I t/m IV) opgenomen en hebben als achtergrond gediend voor de studie.

Het eigenlijke verslag bevat een achttal hoofdstukken. De eerste drie hebben een meer algemeen en inleidend karakter. Aan de orde komen zaken als de achtergrond van het onderzoek, het verband met de Nederlandse ontwikkelingen naar een nieuwe PABO, doel en opzet van de studie, de problemen en beperkingen ervan, de algemene situatie en enkele trends. De daarop volgende hoofstukken zijn inhoudelijk gezien het meest interessant. In elk van de hoofdstukken IV t/m VI staat een van de drie genoemde thema's centraal. Per thema wordt de situatie in elk van de vier landen geschetst. De leesbaarheid en onderlinge vergelijkbaarheid worden echter bemoeilijkt door het feit dat de informatie per land niet op gelijkvormige wijze is geordend resp. geordend kon worden, en samenvattingen of voorlopige conclusies aan het eind van ieder hoofdstuk ontbreken. Duidelijk is echter wel dat het overheidsbeleid t.a.v. de opleidingen op een aantal punten nogal uiteen loopt; de eigen historische ontwikkeling van het land lijkt hierin een belangrijke factor te zijn. In Frankrijk en Zweden is bijvoorbeeld sprake van gecentraliseerde besluitvorming, Engeland en West-Duitsland zijn meer gedecentraliseerd. Opvallend is echter de constatering dat in de centralistische landen de ont-

wikkeling in de richting van decentralisatie gaat, in gedecentraliseerde landen in de richting van centralisatie.

Het laatste inhoudelijke hoofdstuk (hoofdstuk VII; hoofdstuk VIII bevat de geraadpleegde literatuur) bestaat uit afsluitende conclusies/opmerkingen en aanbevelingen voor mogelijk vervolgonderzoek. Hier blijkt pas goed dat de studie eigenlijk niet voltooid is. De auteurs hebben hun opdracht weliswaar correct vervuld, maar, zoals zij zelf op p. 42 aangeven, na een beschrijving en interpretatie is men nog niet in het stadium om goed gefundeerde vergelijkingen te maken. De conclusies worden heel voorzichtig getrokken, de opmerkingen zijn van zeer algemene aard. T.a.v. het thema "afsluiting van de opleiding" wordt bijvoorbeeld opgemerkt dat naar de mening van de onderzoekers een grotere autonomie van de opleidingen op dit punt zeer wel mogelijk is; decentralisatie laat geen kwaliteitsverlies zien, centralisatie leidt niet tot betere niveaubewaking (p. 217 t/m 220). Hoezeer ik deze mening ook deel, de literatuurstudie toont echter het omgekeerde ook niet aan. T.a.v. het thema 'relatie theoretische opleiding-praktische beroepsvoorbereiding' stellen de onderzoekers dat geen categorische conclusies mogelijk zijn. Wel wordt bijvoorbeeld opgemerkt dat in alle vier de landen globale overeenstemming bestaat over het principe van afwisseling van theorie en praktijk en over kortere stages aan het begin resp. langere stages aan het eind van de opleiding. Verder blijkt de stage formeel beter te zijn geregeld dan inhoudelijk en loopt de waardering voor maatschappelijke ervaring van studenten (in spe) uiteen (p. 220 t/m 223). Beleidsrelevante aanbevelingen lijken op grond van deze algemene, maar op zich genomen informatieve opmerkingen, nauwelijks mogelijk. T.a.v. het thema 'benoembaarheid, inzetbaarheid en differentiaties in de opleidingen' wordt door de onderzoekers geconstateerd dat de ontwikkelingen in de vier landen pleiten voor een veelvormige opleiding maar niet voor het aanhouden van strakke leeftijdsgrenzen van de categorieën leerlingen waaraan men in de toekomst les zal geven (p. 226). Een indicatie voor beleidsvoorbereiders om òf een integratie van alle opleidingen van onderwijsgevenden serieus te overwegen, òf te streven naar een nascholingsaanbod met behulp waarvan leerkrachten zich relatief eenvoudig kunnen kwalificeren voor onderwijs aan leerlingen van een andere leeftijdscategorie dan waarvoor men is opgeleid?

De vraag is in hoeverre bij de beleidsvoorbereiding van de nieuwe PABO gebruik kan èn zal worden gemaakt van de uitspraken die in dit laatste hoofdstuk zijn gedaan. Ik ben daar niet erg optimistisch over; beleidsrelevante aanbevelingen zijn eerst mogelijk na het stadium van een gefundeerde vergelijking. Ook in verband met het wetenschappelijk rendement van de studie is het alleen maar spijtig te noemen dat de onderzoekers hun werk niet hebben kunnen voortzetten. Vervolgonderzoek lijkt zeker gewenst.

A. H. Corporaal

Mededelingen

Cursus 'Burgerinformatica'

Door het Centrum voor Onderwijs en Informatietechnologie te Enschede zal vanaf 10 april 1984 een cursus 'Burgerinformatica' worden gegeven. Deze cursus is bedoeld voor docenten die burgerinformatica (gaan) geven. De kosten bedragen *f* 250,–.
Nadere inlichtingen zijn te verkrijgen bij: C.O.I., Postbus 217, 7500 AE Enschede, tel.: 053-89 21 90.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
8e jaargang, 1983, nr. 9

The meaning of educational change: a synopsis, door M. Fullan
Het beginsel der emancipatie voorbij, door M. J. I. Bos
Begeleiden van aanstaande onderwijsgevenden, door A. H. Corporaal
Onderwijsinnovatie in economische crisis, door J. de Vuyst en J. Delbeke
Leerkrachten ontwerpen onderwijsleersituaties, door H. Tillema

Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde
8e jaargang, 1983, nr. 10

Themanummer: Het forumgesprek

Het forumgesprek, door R. Vandenberghe
De rationaliteitstheorie van Matthijssen, door W. Wielemans
Thema 1: 'Rationaliteit' een omstreden begrip, door J. van Bergeijk
Thema 2: De methodologie, door J. de Vuyst
Thema 3: Technische rationaliteit of sociale rationaliteit? door C. J. J. A. Morsch
Thema's 4 en 5: Mogelijke implicaties voor het beleid en voor de schoolpraktijk, door J. Heene
De mythe van de elite, een nabeschouwing, door M. Matthijssen

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
6e jaargang, 1983, nr. 6

Redactionele inleiding: Discussie over het onderzoek van het onderwijzen
Heroriëntatie in het onderzoek van het onderwijzen, door E. De Corte en J. Lowyck
Kanttekeningen bij het heroriëntatievoorstel, door A. M. P. Knoers
Heroriëntatie in het onderzoek van het onderwijzen: enige opmerkingen, door S. A. M. Veenman
Paradigma of alibi: Een reactie op 'Heroriëntatie in het onderzoek van het onderwijzen', door B. P. M. Creemers
Beoordelingen van subsidie-aanvragen voor onderwijsresearch: een psychometrische evaluatie, door W. K. B. Hofstee

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
22e jaargang, 1983, nr. 11

De Taaltests voor Kinderen; de samenstelling van de testbatterij en enkele uitkomsten van onderzoek, door W. H. J. van Bon
Autisme: stoornissen en behandelingsdoelen, door J. M. A. M. Janssens
Een categorale opvang voor gehoorgestoorde geestelijk gehandicapten, door A. M. Fokkens
Reaktie: de discrepantiehypothese vrijblijvend getoetst? door A. van der Wissel
Antwoord: de discrepantiehypothese vrijblijvend verworpen? door J. J. Dumont en J. M. A. M. Janssens

Periodiek onderzoek naar de kwaliteit van het onderwijs: enige praktische ervaringen en methodologische problemen*

W. J. VAN DER LINDEN en
W. J. PELGRUM**
Technische Hogeschool Twente, Enschede

Samenvatting

Onlangs is van overheidswege om hernieuwde aandacht voor het kwaliteitsniveau van het onderwijs gevraagd. Een van de instrumenten voor de bewaking van de kwaliteit van het onderwijs is assessment-onderzoek. Dit zou dan opgenomen moeten zijn in een kwaliteitsbeheersingscyclus die van normstelling via vaststelling van de mate van normrealisering naar de keuze van beleidsmaatregelen dient te lopen. De bedoeling van dit artikel is om eerst een methodologische kenschets van assessment-onderzoek te geven en een aantal problemen te inventariseren. Daarna wordt een aantal bevindingen uit het Nederlandse aandeel van de IEA Second Mathematics Study gepresenteerd, een type onderzoek dat met uitzondering van de longitudinale aspecten volledig aan de opzet van assessment-onderzoek beantwoordt. Tenslotte wordt aangegeven dat de methodologische problemen van assessment-onderzoek opgelost lijken te kunnen worden door middel van nieuwe toepassingen van de itemresponstheorie. De algemene conclusie is dat kwalitatief goed assessment-onderzoek mogelijk is mits praktische ervaringen en nieuwere methodologische inzichten met elkaar verbonden worden.

1 *Inleiding*

In 1981 verscheen van de hand van de toenmalige bewindslieden van Onderwijs en Wetenschappen de nota 'Kwaliteit van het onderwijs'. Door middel van deze nota vroegen zij om een bezinning op de problematiek van de kwaliteit van het onderwijs.

Opmerkelijk aan de nota is dat deze niet in algemene kwaliteitsbeschouwingen blijft steken maar ruime aandacht schenkt aan mogelijke instrumenten voor de bepaling van de kwaliteit van het onderwijs. Bestaande regelingen worden gememoreerd en bij wijze van voorbeeld worden, zowel voor het school- als voor het landelijk niveau, enige aanvullingen op het bestaande instrumentarium genoemd. Een van de aanvullingen waarop gezinspeeld wordt, is die van periodiek onderzoek naar de kwaliteit van onderwijs, of – zoals dit in de Angelsaksische landen reeds lang bekend staat –: assessment-onderzoek. In Nederland is reeds door middel van enige, op specifieke probleemstellingen gerichte onderzoeksprojecten inzicht verkregen in het functioneren van sommige sectoren van ons onderwijssysteem. Met name kan hier gewezen worden op de volgende projecten van de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) waaraan door Nederland is deelgenomen: First Mathematics Study, Six Subject Study, Second Mathematics Study, Written Composition Study. Grootschalig opgezet onderzoek naar de kwaliteit van onderwijs dat op periodieke basis opgezet en herhaald wordt kennen wij in Nederland evenwel nog niet. Een gevolg hiervan is bijvoorbeeld dat effecten van curriculuminnovaties en van wijzigingen in het onderwijsstelsel (Mammoetwet!) op landelijk niveau amper zichtbaar zijn geworden. De recente, van overheidswege ondernomen inventariserende activiteiten om de relevantie en haalbaarheid van assessment-onderzoek in ons land te beproeven, lijkt dan ook een welkome ontwikkeling.

Het is de bedoeling van dit artikel om eerst in te gaan op enkele methodologische problemen die aan assessment-onderzoek kleven. Vervolgens worden mogelijkheden voor assessment-onderzoek geïllustreerd aan ervaringen en gegevens uit het Nederlandse aandeel in de IEA Second Mathematics Study (Tweede Wis-

* Omwille van ruimtewinst is dit artikel teruggebracht tot een korte versie van het oorspronkelijke manuscript.
Het volledige manuscript is op aanvraag bij de auteurs verkrijgbaar.

** Beide auteurs hebben gelijk aan de totstandkoming van dit artikel bijgedragen.

kunde Project). Tenslotte worden enkele aanbevelingen gedaan die de kwaliteit van assessment-onderzoek ten goede kunnen komen. In de Nederlandse literatuur werd eerder over assessment-onderzoek geschreven in een beschouwing door Lagerweij (1982) en in de reisverslagen van Sandbergen (1979) en Wijnstra (1982). Het is de bedoeling van dit artikel om deze publikaties te completeren door praktische ervaringen te presenteren en in te gaan op enkele methodologische problemen van assessment-onderzoek.

2 *Assessment-onderzoek*

Assessment-onderzoek is een grootschalige verzameling van empirische gegevens over de resultaten van onderwijs die periodiek herhaald wordt en meestal een systematische afwisseling over leerstofgebieden en/of onderwijssectoren vertoont. Omdat telkens een volledige dwarsdoorsnede van een sector en/of een leerstofgebied beoogd wordt, moet volstaan worden met steekproeftrekking en (statistische) generalisatie van de uitkomsten. In dit opzicht – en mede ook door de praktische problemen die zich bij de realisatie van het onderzoek voor kunnen doen –, lijkt assessment-onderzoek veel op survey-onderzoek, zij het dat de laatste veelal minder op resultaatmetingen gericht is en overwegend voor andere doeleinden gebruikt wordt (verzamelen van gegevens over opinies, marktgedrag, e.d.). Een ander verschil met survey-onderzoek is het longitudinale karakter van assessment-onderzoek, dat essentiële randvoorwaarden oplegt aan iedere afzonderlijke dwarsdoorsnede.

Voor de in assessment-onderzoek te gebruiken meetinstrumenten geldt dat ze een goede dekking van het curriculum van het betreffende leerstofgebied of vak moeten garanderen. Hoe dit bereikt kan worden is een van de moeilijke opgaven waar men voor komt te staan. Assessment-onderzoek is transversaal onderzoek, d.w.z. gericht op het maken van dwarsdoorsneden van (delen) van het onderwijssysteem. De methodologische vraag die dit met zich meebrengt is hoe met een minimum aan kosten en 'verstoring' een zo nauwkeurig mogelijke doorsnede gemaakt kan worden. Assessment-onderzoek is evenwel ook longitudinaal onderzoek, wat van het begin af aan eisen aan de opzet stelt en onder meer de noodzaak van equivalente metingen met zich meebrengt. Adequate rapportage van de resultaten is van eminent belang en geeft, hoe wonderlijk dit misschien op het eerste gezicht moge lijken, lastige technische problemen. De verzamelde gegevens moeten bijvoorbeeld van dien aard zijn dat aggregatie op het gewenste niveau (regio, sector, nationaal, e.d.) mogelijk is, wat eisen aan de meet- en analysemethoden stelt. Tenslotte is assessment-onderzoek een gigantische organisatorische taak met vaak onvermoede problemen van plannings- of logistieke aard waarvoor management door onderzoekers met ervaring in grootschalig onderzoek vereist is. In het vervolg gaan we op ieder van bovengenoemde aspecten afzonderlijk in. Aan de orde komen dus achtereenvolgens curriculum-, transversale, longitudinale, rapportage- en praktische aspecten van assessment-onderzoek. De behandeling zal overwegend probleemstellend zijn. Nadat enige ervaringen uit het IEA Tweede Wiskunde Project gepresenteerd zijn komen we in een slotparagraaf op deze aspecten terug aan de hand van enkele nieuwe methodologische ontwikkelingen en doen we aanbevelingen. Hoewel we dus eerst afzonderlijk op de genoemde aspecten van assessment-onderzoek ingaan zullen we vrijelijk aan grensoverschrijding doen. De lastigste problemen liggen namelijk juist in het feit dat de gezamenlijke aanwezigheid van deze aspecten soms onverenigbare eisen met zich mee lijkt te brengen. Zo vragen bijvoorbeeld curriculumwijzigingen om veranderingen in het instrumentarium terwijl dit juist constant zou moeten blijven vanwege het longitudinale karakter van het onderzoek. Verder brengt goede rapportage van assessment-onderzoek publikatie van toetsitems met zich mee, maar lijkt (opnieuw) het longitudinale karakter van het onderzoek te eisen dat deze voor de volgende afnamen achtergehouden worden. De kunst om goed assessment-onderzoek op te zetten ligt in het met methodologische creativiteit verenigen van dergelijke op het eerste gezicht tegenstrijdige eisen.

2.1 *Curriculumaspecten*

De keuze en samenstelling van de meetinstrumenten wordt in assessment-onderzoek meestal bepaald in samenspraak met panels van curriculumdeskundigen die wenselijke (na te streven) doelstellingen identificeren. Hier worden vervolgens toetsopgaven, vragen, e.d.

bij geconstrueerd. Door middel van eventuele pilot testing en opnieuw beoordeling door een panel (nu curriculumdeskundigen èn psychometrici) kunnen hier dan nog wijzigingen in aangebracht worden. Grofweg wordt deze methode in Nederland ook met betrekking tot eindexamenconstructie gevolgd. Een in het oog springend nadeel van dit deskundigheidsmodel (waarin de doelstellingeninventarisatie doorgaans door een beperkt aantal participanten geschiedt) is dat zo'n ondervraging van sleutelfiguren alleen maar goed kan werken in een gecentraliseerd onderwijssysteem. Immers, in een dergelijk systeem zijn uniforme, voorgeschreven curricula aanwezig die daadwerkelijk uitgevoerd worden en waarop de controle scherp is. In dergelijke systemen kan door beleidsinstanties ook veel waarde gehecht worden aan discrepanties tussen verwachte en feitelijke opbrengsten. Hoewel in het Nederlandse onderwijssysteem een zekere uniformiteit in curricula bewerkstelligd wordt door centrale examens, ministeriële richtlijnen en beschikbare methoden van educatieve uitgevers, is er toch sprake van een relatief grote autonomie bij de curriculumplanning van de individuele school of docent. Om deze reden zal in ons land de registratie van de feitelijk aangeboden curriculuminhouden mede geboden zijn. Bij assessment-onderzoek in Nederland is het onderscheid tussen de volgende niveaus dus van eminent belang:

- het bedoelde curriculum;
- het feitelijk uitgevoerde curriculum;
- de opbrengst van het curriculum.

Wie wel eens serieus een studietoets geconstrueerd heeft weet dat het probleem van de dekking van de leerstof (of zo men wil: de inhoudsvaliditeit van de toets) altijd één van de moeilijke punten is. In assessment-onderzoek verhevigt dit probleem zich. Allereerst komt dit door de omvang van het leerstofgebied. In assessment-onderzoek gaat het niet om de dekking van de leerstof van een beperkt aantal lessen of een korte cursus maar van een geheel schoolvak. Dit betekent enerzijds een kwantitatieve vergroting van het dekkingsprobleem; men staat nu voor de taak een geheel vak te dekken. Anderzijds wordt er kwalitatief meer gevraagd. Ieder vak heeft zijn rijkdom aan gedragsniveaus waarop onderwezen wordt, en er kan niet volstaan worden met een enkele toetsingsvorm die aan alle leerlingen voorgelegd wordt. Verder is het onder schrijvers van leerdoelen en testitems een bekende ervaring dat men door kan gaan met verdere detaillering en verfijning van de curriculuminhoud. Een fraai verslag van de problemen die zich hier aan de testconstructeur voor kunnen doen is te vinden in Popham (1980).

Toch stelt ook hier de praktische haalbaarheid van het onderzoek zijn randvoorwaarden. Men kan niet alle leerlingen alles voorleggen. Bovendien zal de afname met een minimum aan inbreuk op het klassegebeuren plaats moeten kunnen vinden, dus veelal met korte schriftelijke instrumenten en met opgaven die de leerlingen zelfstandig kunnen maken. De statistiek maakt echter steekproeftrekking van curriculumelementen mogelijk waardoor niet alles aan iedere leerling voorgelegd hoeft te worden en nauwelijks informatie verloren gaat.

2.2 *Transversale aspecten*

Nadat een goede dekking van het curriculum bereikt is, staat men voor de taak om een goede dwarsdoorsnede te maken van de opbrengsten van het curriculum voor een sector van het Nederlandse onderwijs. Dit betekent dat men de prestaties moet meten van populaties van soms tienduizenden leerlingen, met hun interne structuur aan klassen, schooltypen, pedagogisch-didactische opvattingen, regio's, enz. Praktisch gezien zijn er oneindig veel onderverdelingen van de totale populatie mogelijk, en op welke onderverdelingen men het houdt hangt met name af van de beleidsvragen waarop een antwoord gegeven moet worden en de niveaus waaraan gerapporteerd moet worden.

Het zal duidelijk zijn dat niet aan alle leerlingen alles voorgelegd kan worden. De taak waar men bij de opzet van assessment-onderzoek voor staat is om op efficiënte wijze en met zo laag mogelijke kosten nauwkeurige informatie te verzamelen. Praktisch betekent dit dat men de hulp van de statistiek in zal moeten roepen en met steekproeftrekking en schatting van populatiegrootheden moet volstaan. Bij geschikt gekozen steekproefgrootten hoeft dit slechts tot een verwaarloosbaar verlies aan nauwkeurigheid te leiden. Er is reeds opgemerkt dat assessment-onderzoek door zijn transversale aspecten verwantschap vertoont met survey-onderzoek. In dergelijk onderzoek wordt veelal met steekproeftrekking van respondenten gewerkt (zie bijv. Albinski, 1974, hfd. 5). Zoals we eerder reeds aangaven moet ook steek-

proeftrekking uit de inhoud van het curriculum plaats vinden om dekking van het curriculum te garanderen (binnen randvoorwaarden als bijvoorbeeld de beschikbare toetstijd in de klas). Beide vormen van steekproeftrekking leiden logisch tot een techniek die bekend staat als 'multiple-matrix sampling', waarbij aselecte steekproeven van items aan aselecte steekproeven personen toegewezen worden. Is men geïnteresseerd in (sub)populatiegemiddelden, dan biedt deze techniek vele voordelen. Lord (1962) was één van de eersten die het effect van matrix sampling op de vereiste steekproefgrootte onderzocht. Een eenvoudig overzicht van de beschikbare theorie is te vinden in Sirotnik (1974). Een voorbeeld van de praktische winst die men kan boeken is te vinden in het California Assessment Program, waar uit berekeningen bleek dat men bij overgang van gewone survey sampling op matrix sampling per onderzochte leerling slechts een kwart van het aantal items nodig had om dezelfde nauwkeurigheid te bereiken (Pandey & Carlson, 1976). Wanneer beleidsrelevante onderverdelingen van de populatie gegeven zijn en rapportage op deze niveaus gewenst is, kan gedacht worden aan het gestratificeerd trekken van matrixsteekproeven. Voor verdere reductie van steekproefomvang zou het gebruik van Bayesiaanse statistiek overwogen kunnen worden. Mogelijke verfijningen van de techniek van matrix sampling zijn nog niet alle onderzocht. Hier ligt nog een gebied braak dat voor assessment-onderzoek van belang is.

2.3 *Longitudinale aspecten*

Wil men assessment-onderzoek gebruiken voor de evaluatie van innovaties of voor de vaststelling van de effecten van bijvoorbeeld een teruglopend leerlingenaantal, dan zijn het juist de longitudinale aspecten die dit onderzoek zo geschikt maken voor zijn doel. Effecten van innovaties en demografische ontwikkelingen manifesteren zich als een discontinuïteit of een geleidelijke trend in de resultaten van opeenvolgende metingen. Om in te zien dat empirische gegevens van deze aard nuttig zijn, hoeft men slechts te denken aan het 'test-score decline' debat in de Verenigde Staten. Met een verwijzing naar dit debat zitten we ook in het hart van de problemen die aan longitudinaal sociaal-wetenschappelijk onderzoek kleven. Vermoedens over teruglopende testprestaties kunnen ontstaan wanneer er geen vergelijkingsbasis aanwezig is, en deze ontbreekt wanneer metingen niet equivalent zijn. Om praktische redenen kan men dezelfde toetsitems slechts één keer gebruiken. In assessment-onderzoek is dit bijvoorbeeld zo omdat items moeilijk geheim gehouden kunnen worden en dit om rapportageredenen zelfs ongewenst is (zie par. 2.4). Wil men bij volgende gelegenheden gerichte training op het in de items gevraagde voorkomen, dan zullen nieuwe items gebruikt moeten worden. Het probleem dat men dan echter ontmoet is dat van de testafhankelijke scoring (zie voor de betekenis van dit probleem voor evaluatie-onderzoek Van der Linden, 1978). Zou bijvoorbeeld de rapportage plaats vinden in de vorm van geschatte item p-waarden, dan is het niet duidelijk of een verschil – of een overeenkomst! – tussen p-waarden toegeschreven moet worden aan een verschil in opbrengsten van het onderwijs en/of aan een verschil in de moeilijkheid van de items. Zonder verdere voorzieningen ter voorkoming van deze onvergelijkbaarheid, zou de zin van assessment-onderzoek vervallen.

In ander longitudinaal sociaal-wetenschappelijk onderzoek is dit probleem meestal oplosbaar door de scores van instrumenten die geacht worden hetzelfde te meten te 'equivaleren' met een van de beschikbare conventionele methoden. Deze bestaan hieruit dat in een apart (voor)onderzoek een tweetal instrumenten bij dezelfde steekproef-personen afgenomen wordt. Vervolgens wordt de bivariate scoreverdeling benut om een transformatie te vinden die de scores van het ene instrument omzet in die op het andere. Ook kan men proberen enkele gemeenschappelijke items (*ankeritems*) aan beide instrumenten mee te geven die wel geheim blijven en gebruikt worden om de juiste transformatie te vinden. In het algemeen is de eerste methode de minst praktische en de tweede de minst betrouwbare. Een extra complicatie bij de tweede methode is dat niet bekend is hoe deze zich met multiple-matrix sampling verdraagt; voor zover wij weten is conventionele equivalering van tests met behulp van scores verkregen door multiple-matrix sampling een nog niet benaderd probleem. In het meeste sociaal-wetenschappelijke longitudinale onderzoek kunnen wel oplossingen gevonden worden voor de hierboven beschreven praktische problemen en is een min of meer bevredigende equivalering mogelijk. Bij

assessment-onderzoek is er evenwel een apart probleem. Omdat daar als eindprodukt onder andere een rapportage op itemniveau wordt beoogd, ligt de interesse niet in de equivalering van *toetsscores* maar in de mogelijkheid om de prestaties tijdens opeenvolgende metingen op *itemniveau* in elkaar te vertalen. We zullen straks zien dat nieuwere methoden beschikbaar zijn waarmee deze en andere problemen opgelost lijken te kunnen worden.

2.4 *Rapportage*

Men kan stellen dat het succes van assessment-onderzoek afhangt van de mate waarin men er in slaagt een op de gebruiker afgestemde rapportage plaats te doen vinden. Zo bleek uit een evaluatie-onderzoek naar de effectiviteit van de beginperiode van het National Assessment of Educational Progress Project (NAEP) dat men er kennelijk niet in geslaagd was adequaat te rapporteren. De door het project aangedragen informatie vond men te weinig afgestemd op de gebruiker, te globaal, te weinig voorzien van beleidsvoorstellen en werd te weinig doorgespeeld naar lokale niveaus (Lapointe & Koffler, 1982). De reisverslagen van Sandbergen (1979) en Wijnstra (1982) vermelden vergelijkbare bevindingen. Dit kan aan het project gelegen hebben maar ook aan het feit dat de in de nota 'Kwaliteit van het onderwijs' zo bepleite fase van normstelling ontbroken heeft. Met andere woorden, men zou minder de deductieve werkwijze gevolgd hebben die in de reeds besproken kwaliteitsbeheersingscyclus besloten ligt en eerder inductief te werk zijn gegaan door de beleidsadviezen vanuit het verzamelde materiaal op te laten borrelen. Het komt ons voor dat de in de nota voorgestelde deductieve werkwijze betere garanties biedt voor adequate rapportage aan het beleid doordat beleid en onderzoek vanaf het begin op elkaar gebonden zijn. Eveneens onmisbaar zijn rapportages afgestemd op andere mogelijke gebruikers (scholen, verzorgingsstructuren, vakverenigingen, leermiddelenindustrie, bijscholingsinstanties, en niet te vergeten individuele docenten) die hier ieder maatregelen aan kunnen ontlenen voor hun eigen taken. Tenslotte is er voor onderwijsonderzoekers de mogelijkheid om het verzamelde en geanalyseerde materiaal voor onderzoek te gebruiken.

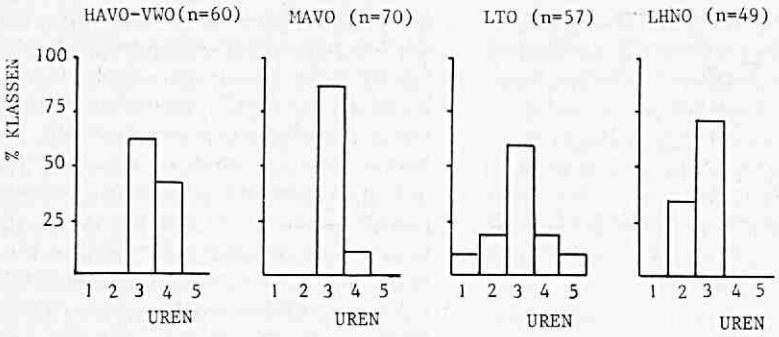
Rapportage van curriculumopbrengsten kan in het algemeen normgeoriënteerd- of criteriumgeoriënteerd van aard zijn. In het eerste geval rapporteert men de resultaten met een relatieve interpretatie en krijgen de prestaties van bijvoorbeeld een groep scholen of een regio reliëf tegen de achtergrond van de verdeling van de prestaties van de hele populatie. In het tweede geval worden de (groeps)scores absoluut geïnterpreteerd door ze te beschouwen tegen de achtergrond van een gedragscontinuum. Voor een korte beschrijving van de verschillen en een opsomming van beschikbare criteriumgeoriënteerde methoden verwijzen we naar Van der Linden (1982a, 99-101).

Het zal duidelijk zijn dat assessment-onderzoek om een criteriumgeoriënteerde rapportage vraagt. In de eerste plaats kunnen totaalresultaten van een sector van het onderwijs niet van een relatieve interpretatie voorzien worden (tegen welke populatie zouden deze vergeleken moeten worden?). Verder vraagt het onderwijsbeleid en eventuele te nemen beleidsmaatregelen om de vergelijking van feitelijke en gewenste resultaten op een interpreteerbare, 'absolute' schaal. Natuurlijk is het wel zinvol om lokale resultaten mede van relatieve interpretaties te voorzien.

Recent is er in assessment-onderzoek een vorm van rapportage in gebruik genomen die bekend staat als 'scale-score reporting' en die een criteriumgeoriënteerde interpretatie van (groeps)scores op het niveau van de individuele items mogelijk maakt. We doelen hier op het werk van Bock en Mislevy in het California Assessment Project (CAP). Voorlopers van deze rapportagevorm, die een bijzondere diagnostische waarde heeft en in principe voor groepsscores op ieder gewenst aggregatieniveau toepasbaar is (in het CAP wordt deze voor rapportage aan individuele scholen gebruikt), zijn elders te vinden. 'Scale score reporting' berust op psychometrische modellen die ook bruikbaar zijn voor de oplossingen van eerder genoemde problemen in assessment-onderzoek. We komen hier in onze slotparagraaf op terug.

2.5 *Praktische aspecten*

Assessment-onderzoek brengt een aantal praktische problemen met zich mee waarvan we er enkele noemen: logistieke problemen (verspreiding en retournering van grote hoeveelheden toetsmateriaal), planning en bewaking van de werkzaamheden, hantering van omvangrijke databestanden, tijdige rapportage. We noemen deze omdat ze het succes van



Figuur 1 *Verdeling van het aantal uren wiskunde per week per schooltype*

assessment-projecten kunnen maken of breken. Het management van assessment-onderzoek vraagt om ervaring die minstens op het niveau van een groot survey-onderzoek ligt.

3 *Het IEA Tweede Wiskunde Project*

In de volgende paragrafen wordt een kort overzicht gegeven van het Nederlandse aandeel in het TWP dat aan de T.H. Twente uitgevoerd is[1]. De bedoeling is om aan de hand van echt onderzoek naar de opbrengsten van wiskunde-onderwijs in Nederland enige problemen te illustreren. De nadruk ligt daarbij op het aspect van de dekking van het curriculum terwijl ook ingegaan wordt op transversale aspecten. Een longitudinale opzet was in het Nederlandse aandeel aan dit project niet aan de orde. Het Tweede Wiskunde Project richt zich op de populatie van alle leerlingen uit de tweede klassen van HAVO-VWO, MAVO, LTO en LHNO. De zeer grote bereidheid om aan het onderzoek mee te werken resulteerde in een volledig gerealiseerde steekproef van 236 scholen met 5500 leerlingen. Wat betreft de allocatie van instrumenten was sprake van multiple-matrix sampling. Voor meer gedetailleerde informatie verwijzen we naar de verschenen voortgangsrapporten en overige geplande rapportages (Eggen, 1979, 1980a, 1980b; Eggen & Pelgrum, 1981; Pelgrum, 1981, 1982).

3.1 *Dekking van het curriculum*

In het project werd allereerst internationaal geïnventariseerd welke curriculumelementen van belang zouden kunnen zijn. Vervolgens werden door middel van beoordelingen in alle deelnemende landen elementen geïdentificeerd die van voldoende communaal belang waren. Voor Nederland werd voor deze beoordelingen gebruik gemaakt van een tweetal panels van deskundigen: een nationale begeleidingscommissie (met deskundigen in wiskunde-onderwijs, inspectie, Vereniging van wiskundeleraren, CITO, wiskunde-vakdidactici) en een commissie van wiskundedocenten uit de diverse schooltypen. Voor de uiteindelijk gekozen elementen werden cognitieve toetsen geconstrueerd. Daarnaast werden instrumenten gemaakt voor attitudemeting, achtergrondsmeting en de bepaling van de relatieve nadruk die curriculumelementen in de scholen krijgen.

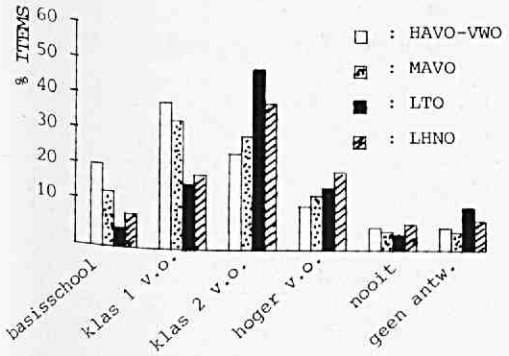
3.2 *Feitelijke wiskunde-curriculum*

Hoewel ministeriële richtlijnen tot op zekere hoogte voorschrijven hoeveel uren wiskunde per week gegeven dient te worden, valt op dat in de onderwijspraktijk vrij veel variatie bestaat (zie Figuur 1). Vooral op het LTO is de spreiding opvallend groot.

Uit de relatieve besteding van uren over wiskunde-onderdelen blijkt dat er vrij grote verschillen bestaan tussen het algemeen vormend onderwijs (AVO) en het lager beroepsonderwijs (LBO): bijvoorbeeld formules en vergelijkingen komen op het AVO relatief veel voor. Op het LBO worden relatief meer dan op het AVO onderwerpen als procenten en statistiek behandeld.

3.3 *Leerstofaanbod*

Iedere docent in het onderzoek heeft per toetsitem aangegeven in welke periode de voor de beantwoording van het toetsitem noodzakelijke leerstof onderwezen wordt. De beoordelingen werden kenbaar gemaakt op een schaal met de categorieën 1 basisschool, 2 klas 1 V.O.,



Figuur 2 *Verdeling van de in de items gevraagde stof over de schoolfasen volgens beoordeling van de 236 docenten*

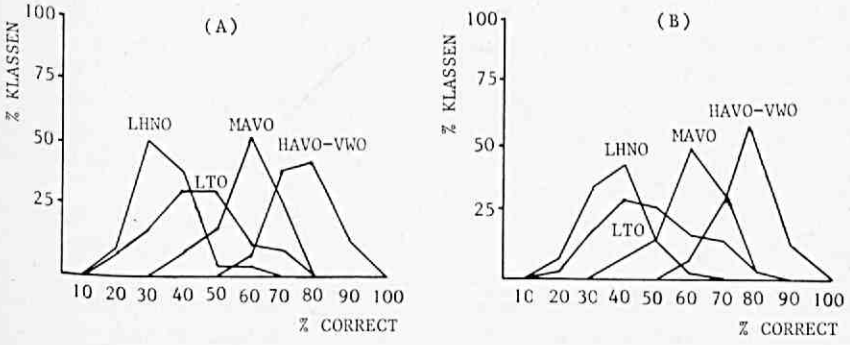
3 klas 2 V.O., 4 hoger V.O., en 5 nooit. Het percentage beoordelingen per categorie, gemiddeld over alle items, werd berekend. In Figuur 2 is de verdeling van deze gemiddelde percentages weergegeven. Uitgesplitst naar schooltype geven deze gemiddelden aan dat de leerstof uit de toetsitems volgens de oordelen van docenten eerder wordt aangeboden op HAVO-VWO en MAVO dan op het LTO en LHNO.

Uit de tot nu toe gepresenteerde gegevens blijkt dat zich in het uitgevoerde wiskundecurriculum aanzienlijke verschillen tussen schooltypen voordoen. Hiermee is een mogelijke verklaring gegeven voor verschillen in prestaties tussen scholen die gevonden werden.

3.4 *Kennis van wiskunde*

In Figuur 3 is de wiskunde-kennis van leerlingen op klasse-niveau per schooltype weergegeven (uitgaande van de 40 items die aan alle leerlingen zijn voorgelegd). Uit de figuur blijkt dat grote verschillen in centrale tendentie tussen de schooltypen bestaan en dat vooral in het LTO van een vrij grote spreiding sprake is. Verwacht zou kunnen worden dat deze resultaten verwijzen naar verschillen in het aangeboden curriculum of anders gezegd: verschillen in de mate waarin leerlingen de gelegenheid hebben gehad om de stof behorende bij de items te leren. Figuur 3(A) nodigt uit tot een wellicht als oneerlijk te kwalificeren vergelijking tussen scholen (of klassen) en/of schooltypen. Om deze reden zou een schatting van de wiskunde-kennis van leerlingen beter gebaseerd kunnen worden op die items waarvan naar het oordeel van de docent de betreffende leerstof in klas 1 of klas 2 V.O. onderwezen is. Figuur 3(B) geeft een overzicht van deze berekening (het minimum aantal items waarop deze berekening gebaseerd is bedraagt 10). Opvallend is dat het weinig uitmaakt of de oordelen van docenten over het al of niet onderwezen zijn van leerstof verdisconteerd worden bij het berekenen van de totale toetsscore. De gegevens uit Figuur 3(B) zouden kunnen wijzen op het bestaan van soms deplorabele opbrengsten van het wiskundeonderwijs. Deze interpretatie is vooralsnog evenwel aanvechtbaar, daar onder andere niet uit te sluiten is dat de oordelen van docenten over het al dan niet onderwezen zijn van leerstof invalide en/of onbetrouwbaar kunnen zijn.

De mate waarin de leerstof uit de toetsen naar het oordeel van de docenten onderwezen is, hangt nauwelijks samen met de prestatie van leerlingen (r=.22). Interessant is echter dat docenten wel degelijk inzicht hebben in de vraag of leerlingen de betreffende leerstof beheersen (zie Figuur 4). Uit de figuur blijkt immers dat er



Figuur 3 *Relatieve verdelingen van het percentage correcte items (40) per klas voor 4 schooltypen, respectievelijk niet (A) en wel (B) gecorrigeerd voor de leerstof die volgens de docenten niet onderwezen is*

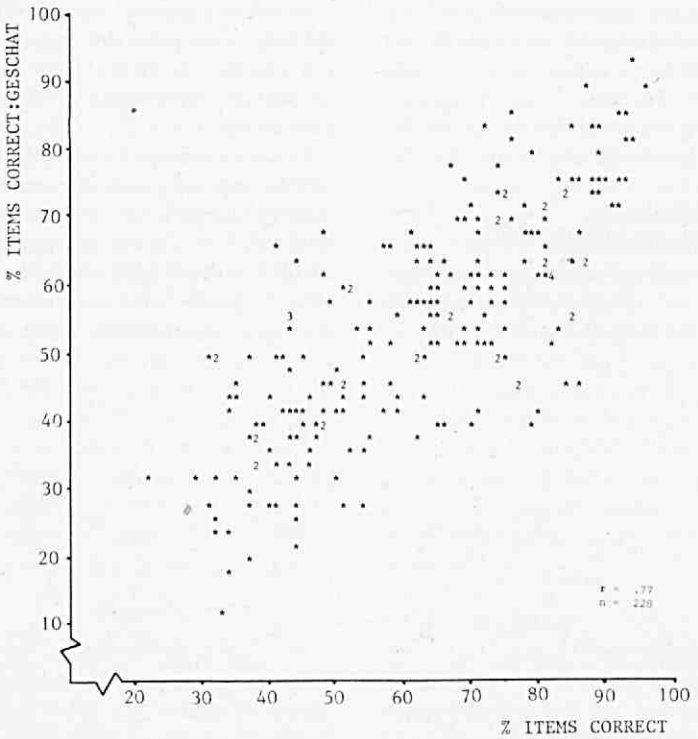
globaal gezien sprake is van samenhang. De spreiding per kolom in de figuur is echter nog steeds vrij aanzienlijk. Dit komt overeen met het feit dat ons elders gebleken is dat leraren amper in staat zijn moeilijkheden van items te schatten (Van der Linden, 1982b). Dat er niettemin een globale samenhang is zou mogelijk kunnen liggen aan de grote verschillen tussen schooltypen.

Verder bleek het verband tussen oordelen over de gelegenheid om te leren en de moeilijkheidsschatting van items door docenten zwak te zijn. Uit deze gegevens kan geconcludeerd worden, dat onder aanname van voldoende validiteit van het gebruikte instrument om de gelegenheid om te leren te meten, docenten redelijk goed in staat zijn om te beoordelen welke leerstof aangeboden wordt en in staat zijn leerstofdomeinen te signaleren waarop zich leerachterstanden kunnen manifesteren. Door middel van deze informatie kunnen maatregelen ter optimalisering van het onderwijs onderbouwd worden.

4 *Nieuwe methodologische ontwikkelingen*

Uit het Tweede Wiskunde Project is gebleken dat het mogelijk is om de opbrengsten van een schoolvak voor een zekere populatie te peilen. Ondanks aanzienlijke verschillen tussen schooltypen en curricula bleek het mogelijk om een instrument te ontwikkelen dat een redelijke dekking van de betrokken curricula gaf en ook nog binnen een beperkte tijd bij schoolklassen afgenomen kon worden. Dit lag niet in de laatste plaats aan de toepassing van multiple-matrix sampling.

Elders zullen meer gedetailleerde kwantitatieve overzichten van de opbrengsten gepubliceerd worden. Hoewel daarmee de mogelijkheid van dergelijke overzichten aangetoond is, moet bedacht worden dat deze opgesteld zijn met het oog op internationale vergelijking. Dit betekent dat het gaat om opbrengstmaten met een hoog aggregatieniveau. Zou het project van het begin af aan niet als aandeel in een internationaal vergelijkend onderzoek maar als



Figuur 4 *Strooidiagram van het gemiddelde door docenten geschatte percentage correct versus het percentage correct beantwoorde items per klas*

'national assessment study' in een beleidsonderzoek ingebed zijn geweest, dan zou dit niveau veel te hoog zijn, want aggregatie van gegevens over totale itemverzamelingen middelt verschillen uit. Assessment-onderzoek is pas beleidsrelevant als deze verschillen zichtbaar worden doordat de resultaten naar curriculumelementen en onderwijsniveaus (scholen, regio's, sectoren) uitgesplitst kunnen worden. Dit maakt het noodzakelijk dat resultaten op itemniveau voor individuele scholen aanwezig zijn en dat deze vervolgens tot ieder gewenst niveau geaggregeerd kunnen worden.

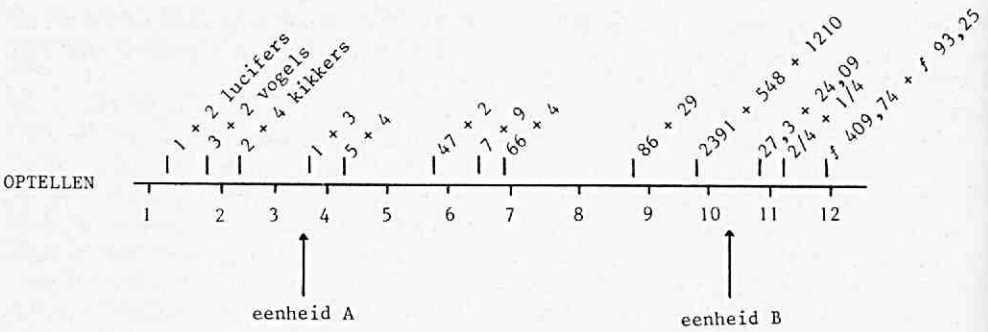
De voorafgaande alinea geeft een verschil aan tussen survey- en assessment-onderzoek. Eerder werd reeds een aantal andere kenmerken van goed assessment-onderzoek genoemd. We vatten de belangrijkste hier nog eens samen:

1. De resultaten moeten op ieder door het beleid gewenst niveau geaggregeerd en uitgesplitst kunnen worden. Deze niveaus lopen in principe van individuele scholen tot het nationale niveau.
2. Er moet een volledige dekking van het curriculum bereikt worden, waarbij de afnametijd van de instrumenten evenwel kort dient te zijn.
3. De resultaten moeten absoluut en niet alleen relatief geïnterpreteerd kunnen worden, wat het vrijgeven van items tot gevolg heeft.
4. Curricula kunnen zich over de jaren heen wijzigen en de opzet van assessment-onderzoek en de samenstelling van de instrumenten dienen zich hierbij aan te passen.
5. Om longitudinale vergelijking mogelijk te maken, moeten de opeenvolgende afnamen equivalente of equivaleerbare metingen opleveren. Omdat de items vrijgegeven moeten worden, betekent dit dat er apart geëquivaleerd moet worden. De noodzaak van absolute interpretatie van de scores brengt de noodzaak van equivalering op itemniveau met zich mee.

Eerder werd op de mogelijkheid van multiple-matrix sampling gewezen. Multiple-matrix sampling is echter geen antwoord op ieder van de hierboven samengevatte wensen. Zo is het bijvoorbeeld niet goed mogelijk om bij multiple-matrix sampling rekening te houden met curriculumwijzigingen. Iedere wijziging van het curriculum is in feite een wijziging van het itemdomein, en scores op instrumenten die uit verschillende domeinen getrokken zijn, zijn onvergelijkbaar.

Er zijn nieuwe ontwikkelingen binnen de psychometrie die aan het laatste probleem tegemoet komen doordat ze geen steekproeftrekking van items veronderstellen en toch een zeer inzichtelijke, absolute interpretatie van toetsscores mogelijk maken. Bij deze modellen kunnen items in principe aan domeinen toegevoegd of eruit verwijderd worden, zonder dat dit de interpretatie van scores aantast. Bovendien zijn deze modellen zeer geschikt voor gebruik in longitudinale studies doordat prestaties op instrumenten die uit verschillende items uit het domein samengesteld zijn in scores op dezelfde schaal vertaald kunnen worden. We doelen hier op modellen uit de zogenaamde itemresponstheorie. Centraal in deze modellen staat de kans dat een persoon op een gegeven item een goede respons produceert. Het voert hier te ver om aan te geven hoe deze modellen precies in elkaar zitten en wat door het gebruik van deze modellen allemaal aan toepassingen mogelijk is. De geïnteresseerde lezer raadplege bijvoorbeeld Lord (1980). Voor ons doel is het hier van belang om slechts op te merken dat itemresponsmodellen de kans op een succesvol antwoord op een item als een functie van de te meten variabele beschouwen. Dit opent de mogelijkheid om de betekenis van een score op deze variabele te interpreteren met behulp van de inhouden van de items. Figuur 5 geeft een voorbeeld van een gedragscontinuum dat dan ontstaat. Dit fictieve voorbeeld is geïnspireerd door de wijze van rapporteren die behoort bij een diagnostische rekentoets die bekend staat onder de naam Keymath (1976). Dit instrument, dat bestemd is voor de eerste klassen van het lager onderwijs, heeft niet alleen een schaal voor optelling zoals in Figuur 5 maar ook nog 13 andere rekenvaardigheidsschalen. Met behulp van de rekentoets worden leerlingen op het continuum geplaatst en door hun positie op het continuum is duidelijk welke van de kort omschreven vaardigheden zij beheersen. In Figuur 5 is dit voor 2 leerlingen (eenheden) aangegeven.

Itemresponsmodellen laten niet alleen dergelijke, voor het onderwijsveld zeer inzichtelijke interpretaties van toetsscores toe maar zijn eveneens geschikt voor equivalering van toetsscores in longitudinale studies. Het is mo-



Figuur 5 *Voorbeeld van een gedragscontinuum voor rekenen (optellen)*

gelijk om – zowel op hetzelfde als op opeenvolgende tijdstippen – verschillende leerlingen verschillende items behorende bij zo'n gedragscontinuum als in Figuur 5 te geven en alle leerlingen toch op dit continuum te plaatsen. Hiervoor is geen steekproeftrekking van items nodig en kunnen items zelfs bewust zo gekozen worden dat dit voor groepen van wisselend niveau zo nauwkeurig mogelijk gebeurt.

Met de ontwikkeling van bovenstaande modellen zijn we er nog niet. Wat deze namelijk nog niet toelaten is aggregatie van individuele gegevens tot op voor het beleid relevante niveaus. Ook hier zijn echter belangwekkende recente ontwikkelingen die voortgekomen zijn uit het California Assessment Project (zie bijvoorbeeld Bock, Mislevy & Woodson, 1982; Mislevy, Reiser & Zimowski, 1983; Reiser, 1980, 1982). Deze auteurs hebben speciaal voor assessment-onderzoek versies van itemresponsmodellen ontwikkeld die op groepsniveau toegepast kunnen worden en in feite een combinatie van itemresponsmodellen en multiple-matrix sampling technieken zijn. Deze modellen plaatsen groepen van ieder gewenst niveau rechtstreeks op gedragscontinua als in Figuur 5. Scores kunnen daarbij naar believen geaggregeerd worden. De eenheden A en B in Figuur 5 zouden dus net zo goed scholen of steden als leerlingen kunnen zijn. Bovendien impliceert de afname van items volgens een multiple-matrix opzet dat uiterst efficiënt met de tijd van leerlingen omgesprongen wordt. Technische details kunnen in de bovengenoemde referenties gevonden worden. Wij geven hier alleen een voorbeeld uit het Californische project dat afkomstig is uit Mislevy, Reiser en Zimowski (1983). In een deel van het project werden schoolprestaties in 61 curriculumelementen gemeten. Dit betekent dat scholen maar liefst op 61 verschillende gedragscontinua van het type in Figuur 5 geplaatst konden worden, waardoor voor iedere school een uiterst waardevol profiel ontstond, dat inzicht in de eigen zwakke en sterke punten gaf. Niettemin vroeg dit per leerling minder dan een uur toetstijd. Deze efficiëntie werd bereikt doordat de curriculumelementen over 30 toetsversies van ieder 34 items werden verdeeld. Iedere versie behoefde niet meer dan 1 item per element te bevatten. Iedere aselect getrokken leerling werd 1 aselect getrokken toetsversie voorgelegd. Hoewel het model op schoolniveau werd gedefinieerd konden de resultaten vervolgens op hogere niveaus geaggregeerd worden (schooldistricten, steden, counties en de gehele staat California). Prestaties op ieder van deze niveaus konden dus met behulp van 61 gedragscontinua als in Figuur 5 beschreven en vergeleken worden. Het komt ons voor dat dit een uiterst efficiënte wijze van verzamelen van precies die informatie is waar men bij beleidsgericht assessment-onderzoek belang in stelt.

5 *Conclusie*

Praktische ervaringen met onderzoek als in het Tweede Wiskunde Project wijzen erop dat assessment-onderzoek in Nederland organisatorisch haalbaar is. Als dergelijke ervaringen verbonden worden met recente methodologische vorderingen ontstaat een type assessment-onderzoek dat zowel op efficiënte als informatieve wijze aan de beheersing van de kwaliteit van het onderwijs bij kan dragen.

Noten

1. SVO-project 0.452. Projectleiding Drs. W. J. Pelgrum.

Literatuur

Albinski, M., *Survey research*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1967.

Bock, R. D., R. J. Mislevy, An item response curve model for matrix-sampling data: The California grade-three assessment. *New Directions for Testing and Measurement*, 1981, *10*, 65-90.

Bock, R. D., R. J. Mislevy & C. Woodson, The next stage in educational assessment. *Educational Researcher*, 1982, *11*, 4-11.

Eggen, Th., *IEA Tweede Wiskunde Project Voortgangsrapport no. 1*, Enschede: T.H.-Twente, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, 1979.

Eggen, Th., *IEA Tweede Wiskunde Project Voortgangsrapport no. 2*, Enschede: T.H.-Twente, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, 1980a.

Eggen, Th., *IEA Tweede Wiskunde Project Voortgangsrapport no. 3*, Enschede: T.H.-Twente, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, 1980b.

Eggen, Th. & W. J. Pelgrum, *IEA Tweede Wiskunde Project Voortgangsrapport no. 4*, Enschede: T.H.-Twente, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, 1981.

Keymath diagnostic arithmetic test. Circle Pines, Minn.: American Guidance Service, 1976.

Kwaliteit van het onderwijs. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.

Lagerweij, N. A. J., Kwaliteitsbepaling van onderwijs: een noodzakelijke nota. *Pedagogisch Tijdschrift / Forum voor Opvoedkunde*, 1982, *7*, 77-80.

Lapointe, A. E. & S. L. Koffler, Your standards or mine? The case for the National Assessment of Educational Progress. *Educational Researcher*, 1982, *11*, 4-9.

Linden, W. J. van der, Het klassieke testmodel, latente trekmodellen en evaluatie-onderzoek. *(VOR publikatie nr. 7)* Amsterdam: Vereniging voor Onderwijsresearch, 1978.

Linden, W. J. van der, Criterion-referenced measurement: Its main applications, problems, and findings. In: W. J. van der Linden (ed.), Aspects of criterion-references measurement, *Evaluation in Education: An international Review series*, 1982a, *5*, 97-118.

Linden, W. J. van der, A latent trait method for determining intrajudge inconsistency in the Angoff and Nedelsky techniques of standard setting. *Journal of Educational Measurement*, 1982, *19*, 295-308 (b).

Lord, F. M., Estimating norms by item sampling. *Educational and Psychological Measurement*, 1962, *22*, 259-267.

Lord, F. M., *Application of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1980.

Mislevy, R. J., M. R. Reisner & M. Zimowsky, Scale-score reporting of national assessment data. *Science Education*, 1983, (in druk).

Pandey, T. J. & D. Carlson, Assessing pay-offs in the estimation of the mean using multiple matrix sampling designs. In: D. N. M. de Gruijter & L. J. T. van der Kamp (Eds), *Advances in Educational and Psychological Measurement*. London: John Wiley & Sons, 1976.

Pelgrum, W. J., *IEA Tweede Wiskunde Project Voortgangsrapport no. 5*, Enschede: T. H.-Twente, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, 1981.

Pelgrum, W. J., *IEA Tweede Wiskunde Project Voortgangsrapport no. 6*, Enschede: T.H.-Twente, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, 1982.

Popham, W. J., Domain specification strategies. In: R. A. Berk (Ed.), *Criterion-referenced measurement: The state of the art*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 1980.

Reiser, M., *A latent trait model for group effects*. Unpublished doctoral dissertation, University of Chicago, 1980.

Reiser, M., *An item response model for the estimation of group fixed effects*. Paper presented at the 1982 Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, March 19-23, 1982.

Sandbergen, S., Wat hebben ze nou geleerd op school? Verslag van een oriëntatiereis over assessment. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, BO/VB, 1979. (2 delen).

Sirotnik, K. A. Introduction to matrix sampling for the practitioner. In: W. J. Popham (Ed.), *Evaluation in Education*. Berkeley, Calfornia: McCutchan, 1974,

Wijnstra, J. M., Wat leren kinderen op school? *Pedagogische Studiën*, 1982, *59*, 223-232, 277-287.

Curricula vitae

W.J. van der Linden (1948) legde doctoraalexamens af in de psychologie en de sociologie (cum laude). Promoveerde aan de Universiteit van Amsterdam op het proefschrift *Psychometric contributions to the analysis of criterion-referenced measurements* (cum laude). Was van 1973-1977 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Psychometrie, Statistiek en Modelvorming van de Subfaculteit Psychologie, Rijksuniversiteit Utrecht. Sinds 1977 in dienst van de Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, T.H. Twente, waar hij thans als hoogleraar verbonden is aan de vakgroep Onderwijskundige Meetmethoden en Data-analyse. Publiceerde in diverse binnen- en buitenlandse tijdschriften en is Ad-

visory Editor van *Applied Psychological Measurement* en *Journal of Educational Measurement*.

W. J. Pelgrum (1950) studeerde tussen 1970 en 1977 psychologie aan de Rijksuniversiteit te Groningen (specialisatie psycholinguïstiek). Sinds 1978 is hij als onderzoeker verbonden aan de Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde van de T.H. Twente. Sinds 1981 houdt hij zich als projectleider bezig met het uitvoeren van het Nederlandse aandeel aan de *Second International Mathematics Study* en de *Second International Science Study*. Beide projecten worden uitgevoerd in het kader van de *International Association for the Evaluation of Educational Achievement.*

Adres: Technische Hogeschool Twente, Onderafdeling der Toegepaste Onderwijskunde, Postbus 217, 7500 AE Enschede

Manuscript aanvaard 25-10-'83

Didactiek en inhoud van het leesonderwijs in de 19e eeuwse volksschool

K. ABELMAN,
H. DE FRANKRIJKER,
W. VERHEY

Samenvatting

In dit artikel wordt een beschrijving gegeven van enige resultaten van een historisch onderzoek naar het leesonderwijs in de 19e eeuwse volksschool. Het is een bewerking van een doctoraalstudie van Abelman en Verhey over leesinhouden (1979) en een interne onderzoekspublicatie van De Frankrijker over didactische vernieuwingen binnen het leesonderwijs (1980)[1].

Nadat in een eerste paragraaf uiteengezet wordt vanuit welke vraagstelling gewerkt is wordt tevens de gevolgde werkwijze aangegeven. In paragraaf 2 wordt een beschrijving gegeven van de maatschappelijke context, waartegen het volksonderwijs gezien wordt. In paragraaf 3 komen de ontwikkelingen binnen het leesonderwijs tot aan de onderwijswet van 1857 ter sprake. In paragraaf 4 komt vervolgens het leesonderwijs in de tweede helft van de 19e eeuw aan de orde. In de laatste paragraaf volgt een korte slotbeschouwing.

1 *Inleiding*

Aangezien het grootste deel van de bevolking uitsluitend toegang had tot de lagere school en dit voor hen ook eindonderwijs was, hebben we ons tot deze onderwijsvorm beperkt. Binnen de lagere school stond het leesonderwijs tot aan de onderwijswet van 1857 centraal. Vandaar onze keuze voor leesonderwijs.

De algemene vraagstelling luidde: Hoe vindt de in de wet geformuleerde onderwijsdoelstelling – de opvoeding tot christelijke en maatschappelijke deugden – haar weerslag in de onderwijspraktijk, speciaal in het leesonderwijs en welke veranderingen treden daarin op in de loop van de 19e eeuw?

Uitgaande van de hierboven genoemde algemene vraagstelling onderscheiden we met betrekking tot de inhoud en vormgeving van het leesonderwijs de volgende 3 aspecten:

1. de wijze waarop de samenleving wordt afgetekend;
2. de wijze waarop leerlingen zich binnen deze samenleving dienen te gedragen;
3. de wijze waarop men tracht het opvoedingsdoel te bereiken en de middelen die hierbij gebruikt worden.

1.1 *Vraagstelling*

Na vooronderzoek kon de algemene vraagstelling en de daaraan onderscheiden aspecten nader gespecificeerd worden in een aantal onderzoeksvragen. In dit artikel wordt ingegaan op de volgende onderzoeksvragen:

1. Met betrekking tot de wijze waarop de samenleving wordt afgetekend. Welke groepen worden beschreven en hoe worden ze gewaardeerd? Bij wie ligt het gezag en hoe wordt dit verantwoord? Welke sociaal-economische omstandigheden worden beschreven of komen tot uitdrukking in illustraties, zich uitend in bijvoorbeeld voedingspatroon, behuizing?
2. Met betrekking tot de wijze waarop de leerlingen zich binnen deze samenleving dienen te gedragen. Welke christelijke en maatschappelijke deugden worden beschreven? In hoeverre worden er aan de deugden en ondeugden beloningen en straffen gekoppeld? Waaruit bestaan deze beloningen en straffen?
3. Met betrekking tot de wijze waarop men trachtte het opvoedingsdoel te bereiken. Hoe probeert men te bewerkstelligen dat de leerlingen zich zo gaan gedragen? Welke methoden worden gebruikt om de kinderen te leren lezen? Volgens welke algemene pedagogische inzichten zijn de leesboekjes opgesteld? Hoe ligt de relatie tussen leesdidactiek en inhoud?

1.2 *Werkwijze*

Op grond van vooronderzoek werd besloten, dat een inhoudsanalyse van leesboekjes, waarin zowel kwantitatieve als kwalitatieve as-

pecten worden opgenomen, de meest geëigende manier was om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden. Van alle bovengenoemde onderzoeksvragen (of daarvan af te leiden aspecten) is per leesboekje vastgesteld *òf* iets beschreven wordt en *hoe* het beschreven wordt. Daarnaast is bijgehouden hoe vaak iets aan de orde komt. Zo werd bijvoorbeeld per leesboekje vastgesteld of er gerefereerd wordt aan een hoger gezag (zie onderzoeksvraag 1), binnen welke context dit gebeurt en hoe vaak het voorkomt. Per leesboekje werd een uittreksel gemaakt, waarin naast antwoorden op de onderzoeksvragen, de volgende algemene gegevens zijn opgenomen:

- vormgeving (formaat, aantal pagina's, aanwezigheid van illustraties, gebruikte lettertype(n);
- schrijver en voorwoord;
- aantal (her)drukken;
- aantal deeltjes van de reeks.

In dit onderzoek zijn leesboekjes voor aanvankelijk en voortgezet lezen bestudeerd, die in de 19e eeuw gebruikt zijn binnen het openbaar onderwijs[2]. Hierbij zijn ook de herdrukken – in sommige gevallen een tijdsperiode van 70 jaar omvattend – vergeleken met de eerste versie die beschikbaar was. Daarnaast zijn secundaire bronnen als pedagogische handboeken, onderwijstijdschriften en historisch-pedagogische literatuur geraadpleegd[3]. De steekproef is getrokken uit de collectie schoolleesboeken van de universiteitsbibliotheek van Amsterdam, die bekend staat als de meest volledige op dit gebied. Deze collectie is ontsloten met behulp van een systematische catalogus, waarin per vakgebied een chronologisch overzicht van de aanwezige werken wordt gegeven. Er is een steekproef van 43 titels getrokken[4]. Vele titels omvatten meerdere deeltjes en hadden soms totaal gewijzigde herdrukken. In totaal zijn 169 boekjes geanalyseerd. Bij het trekken van de steekproef zijn de volgende selectiecriteria gebruikt:

- het jaartal van de 1e druk om ervoor te zorgen dat het aantal boekjes evenwichtig verdeeld is over de hele periode;
- het aantal herdrukken als graadmeter voor de mate van gebruik;
- regionale spreding; omdat het onderwijs regionaal kon verschillen, is ervoor gezorgd dat boekjes uit heel Nederland in de steekproef zijn opgenomen.
- titel; er is gekeken naar titel en eventueel ondertitel of inleiding om vast te stellen of het een leesboekje voor het volksonderwijs betreft.

2 *Het volksonderwijs in de negentiende eeuw*

De totstandkoming van een nationale onderwijswetgeving dateert uit de tijd van de Franse overheersing (de wetten van 1801, 1803 en 1806). Volgens de wet van 1806 was het belangrijkste doel van het volksonderwijs: opvoeding tot christelijke en maatschappelijke deugden.

Rond 1800 was Nederland een hoofdzakelijk agrarische samenleving. Eind 18e eeuw werd economisch gezien de situatie van het gewone volk steeds slechter. Meer en meer mensen moesten een beroep doen op de bedeling. In grote steden betrof dit soms éénvierde tot éénderde van de bevolking. Daarbij kwam, dat diegenen die wel werk hadden genoegen moesten nemen met zeer lage lonen, waarvan gesteld werd dat ze te hoog waren om van te sterven, maar te laag om van te leven. Deze omstandigheden leidden tot een levenswijze, die in ogen van de 'betere stand' verfoeid zedeloos was. Zij legden de schuld hiervan bij de individuele arme of bedeelde. Men trachtte deze 'zedeloosheid' daarom tegen te gaan door middel van verheffing van het volk, waarbij het onderwijs en vermanenende preken vanaf de kansel de voornaamste instrumenten waren. Er werden nauwelijks oplossingen gezocht in richting van verbetering van directe levensomstandigheden.

Tegen deze achtergrond is het begrijpelijk, dat in de wet de opvoeding tot christelijke en maatschappelijke deugden de voornaamste plaats innam. Om zich een voorstelling van de volksschool in de vorige eeuw te kunnen maken, wordt de volgende beschrijving uit 1838 van H. J. Nassau, een kritisch schooloppziener, weergegeven:

'Doorreist tegenwoordig onze dorpen, maar doorreist ze in de winter, overal zult gij de ongelukkige kinderen in ellendige holen op elkander gepakt vinden. In hun midden, ziet gij een man met een koel, streng, ja wreed gelaat, die nu en dan zijne behendigheid heeft getoond en uitgeoefend in het temmen van weerbarstige paarden of woedende stieren, en die bijgevolg wel wat forse handen heeft ter bestiering van onschuldige schepselen, die naar gods beeld geschapen zijn. Dien man noemen de kinderen hunne

meester en hij is het ook wezenlijk en somwijlen een barbaars en wreedaardig meester. Dikwerf worden zij, tegelijk met hunne bewaker door den rook of de verpestende uitdampingen van het hok waarin zij zitten, bevangen. Daar brengen zij de schoonste jaren van hun leven door; dergelijke plaatsen worden aan die teedere en beminnelijke wezens aangewezen, in wie gods zoon een welgevallen had'. (Nassau, 1877, pag. 59).

De kwaliteit van het volksonderwijs hangt mede samen met de gebrekkige onderwijzersopleiding en de zeer lage honorering van het ambt. Pas in het begin van deze eeuw kan men stellen, dat nagenoeg elke onderwijzer de kweekschool als vooropleiding heeft, een vooropleiding waaraan bovendien enige eisen worden gesteld. Tot aan de onderwijswet van 1857 was een onderwijzer gedwongen nevenbetrekkingen te zoeken om zijn inkomen aan te vullen. Hoewel dit hierna verboden werd bleef de honorering binnen het openbaar onderwijs erg laag. Desondanks nam het schoolbezoek gedurende de vorige eeuw gestaag toe: vanaf de 70-er jaren zelfs in versneld tempo. Bij de invoering van de leerplicht in 1901 bleek dat ruim 90% van de leerplichtige kinderen de school al bezocht.

Voor de ontwikkeling van het volksonderwijs in de 19e eeuw zijn de staat en de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen de meest invloedrijke stimulators. De overheid is vooral actief geweest in de voorwaardenscheppende sfeer, terwijl het Nut zich met name bezighield met pedagogisch-didactische en inhoudelijke kant van het onderwijs.

2.1 *De invloed van de staat*

Het volksonderwijs wordt door de staat als instrument gezien om verpaupering tegen te gaan en ter beteugeling van oproer en verzet. Tegenwerpingen dat volksonderwijs een onrustverhogend effect zou kunnen hebben, worden in een schrijven van de Raad van Binnenlandse Zaken aan het Staatsbewind in 1802 als volgt weerlegd:

'(. . .) Men vreeze niet, dat langs dezen weg de geringe Volksstanden voor hun eigen geluk, en voor de rust der maatschappij te zeer zullen ontwikkeld, en met voor hen nuttelooze wetenschappen bekend gemaakt worden; inderdaad wij zijn er niet aan toe, om hiervoor beducht te zijn. Reeds is de onkunde der arbeidende klasse in volslagen onevenredigheid gekomen met de meergevorderde kennis van den middenstand; een verschijnsel, 't welk zorgelijk genoeg is, en waarvan men de jammerlijke uitwerksels gezien heeft in die tijdperken der Revolutie, waarin de intrigue zich van dit werktuig met zooveel vrucht heeft bediend.' (Van Hoorn, 1907, p. 150).

Toename van het aantal leerlingen maakt het nodig de opvangcapaciteit van de scholen te vergroten en vereist een andere didactische aanpak. 't Nut heeft vooral op het laatstgenoemde terrein grote inbreng gehad.

De activiteiten van de staat liggen voorlopig op het terrein van de schoolwetgeving en het schooltoezicht. Dit toezicht werd uitgeoefend door de zogenaamde schoolopzieners. Aangezien echter de materiële en personele ondersteuning van de scholen tot ver in de 19e eeuw beperkt was, werd hierdoor hun macht ondergraven. Voor veel schoolmeesters waren zij slechts een stelletje idealisten, die makkelijk praten hadden.

Door de onderwijswetten van 1857 en 1878 wordt de materiële kant van het schoolwezen verbeterd. Zo worden er bijvoorbeeld verdergaande eisen aan de schoolgebouwen en de inrichting van het onderwijs gesteld en vindt er een verbetering plaats in de opleiding en salariëring van de schoolmeesters. Het onderhouden van de openbare lagere scholen wordt als plicht aan de gemeenten opgelegd. De bruto-uitgaven der gemeenten per leerling van de openbare lagere school stijgen aanzienlijk in deze periode.

Onderwijsinhoudelijk speelde de staat lange tijd een terughoudende rol. Een duidelijke economische noodzaak of drijfveer om door middel van onderwijs beroepskwalificaties over te brengen ontbrak nog. Volksonderwijs was vooral van belang uit overwegingen van sociaal beheer.

2.2 *De invloed van het particulier initiatief*

Pedagogische hervormingsbewegingen worden aan het einde der 18e eeuw vanuit particuliere initiatieven der bezorgde en verlichte burgerij opgericht. Eén van de belangrijkste bewegingen, 't Nut, richt haar ideeën en activiteiten vanaf haar ontstaan op de dagelijkse onderwijspraktijk[5]. 't Nut vindt in die tijd dat de staat maatregelen dient te treffen, opdat iedere burger de taal van zijn land verstaat, zijn eigen gedachten schriftelijk kan uitdrukken, zijn eigen financiële zaken kan afwikkelen, over voldoende wetskennis beschikt om zich als goed burger te kunnen gedragen en tenslotte de plichten kent, die hij aan God, zichzelf en zijn naasten verplicht is (zie: 'Algemeene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs', 1798).

Naast de invloed die 't Nut heeft uitgeoefend op de totstandkoming van de onderwijswetgeving, heeft zij geprobeerd om veranderingen te bewerkstelligen op andere terreinen, zoals op het gebied van leermiddelen, onderwijsmethoden en onderwijzersopleidingen. Door middel van het uitschrijven van prijsvragen verzamelde 't Nut kritieken op het volksonderwijs en voorstellen om hierin wijzigingen aan te brengen[6]. Tevens verzorgt 't Nut een aantal uitgaven zoals leerboekjes, onderwijzershandleidingen en levensschetsen van belangrijke pedagogen. Ook richt ze onderwijzersgezelschappen op en sticht enkele modelscholen om te laten zien, dát het anders kan en hóe het anders kan.

Een aantal onderwijshervormingen die in de loop van de 19e eeuw tot stand komen, is op een of andere wijze voortgekomen uit activiteiten van 't Nut. Duidelijk geldt dit voor de invoering van het klassikaal onderwijs en voor verbeteringen binnen de onderwijzersopleidingen. In het begin van de 19e eeuw neemt 't Nut min of meer een monopoliepositie in. Na verloop van tijd worden steeds meer organisaties opgericht, die zich met volksonderwijs bezighouden, zoals verenigingen ter bestrijding van schoolverzuim, ter bevordering van volksonderwijs en onderwijzersvakbonden. Wellicht komt dit voort uit het toenemend aantal kinderen dat de lagere school gaat bezoeken, waardoor het onderwijs als politiek middel aan betekenis wint.

3 *Het leesonderwijs in de periode 1800 tot 1857*

De ontwikkeling van het onderwijs binnen de volksschool gaat gepaard met een toenemende uitbreiding van het vakkenpakket. In de onderwijswet van 1801 stond het leesonderwijs centraal, waarnaast ook aandacht besteed diende te worden aan schrijven, rekenen en taal. De onderwijswet van 1806 maakte het mogelijk, dat ook andere vakken gegeven werden. Deze werden echter niet dwingend voorgeschreven, maar waren facultatief en hiervoor werd apart schoolgeld geheven. In de wet van 1857 werd voor het eerst het brede vakkenpakket, zoals we dat tegenwoordig grotendeels nog kennen, voorgeschreven. Bij latere wetswijzigingen worden hier nog een paar vakken aan toegevoegd.

In deze paragraaf wordt achtereenvolgens ingegaan op de vormgeving, de methode en de inhoud van het leesonderwijs. Daarbij zal met name aan laatstgenoemd aspect aandacht worden besteed. De leesboekjes die bestudeerd zijn, betreffen zowel het aanvankelijk als het voortgezet leesonderwijs. Bij het aanvankelijk leesonderwijs kunnen de drie genoemde aspecten duidelijk worden onderscheiden, namelijk vormgeving en opbouw van de boekjes, de gevolgde leerleesmethode en het inhoudelijk aspect. Bij de boekjes voor voortgezet lezen, meestal verhalenbundels, zijn nauwelijks eenduidig uitspraken te doen over vormgeving en de gevolgde leerleesmethode. Het betreft voornamelijk boekjes met een zakelijke behandeling van onderwerpen uit de vaderlandse geschiedenis, de natuurlijke historie en de aardrijkskunde. De hieronder volgende bespreking van het leesonderwijs in de periode tot 1857 heeft alleen betrekking op het aanvankelijk leesonderwijs. Alleen met de bespreking van de leesinhouden is soms een boekje voor het voortgezet lezen erbij betrokken.

3.1 *Vormgeving*

In de eerste helft van de 19e eeuw zijn de boekjes voor het aanvankelijk lezen in het algemeen klein van formaat, zelden groter dan een kwart A4. Het aantal bladzijden van deze boekjes ligt tussen de 14 en 20. Uit verschillende voorwoorden blijkt dat de boekjes bedoeld zijn voor kinderen vanaf ongeveer 4-jarige leeftijd. Binnen welke tijdsperiode de kinderen zich de leerstof eigen moeten maken, wordt niet vermeld. Het titelblad bevat veelal een illustratie; verdere illustraties ontbreken. De eerste leesoefeningen, aansluitend op het aanvankelijk leesonderwijs, bevatten bijna altijd een zedenleer. De vaak zeer moraliserende strekking wordt regelmatig aan het eind van een leesoefening in algemene bewoordingen en in een ander lettertype herhaald.

Hoe zag nu zo'n leesboekje eruit? Het 'Spel- en Leesboekje voor Eerst beginnenden' van het Nut (1789) telt 20 bladzijden. De opbouw is als volgt. Het start met verschillende alfabetten: gewone Duitsche letteren, Latijnsche letteren, cursijf letteren en schrijfletteren. Vervolgens worden de zelf-klinkers (a, e, i, o, u), de dubbele klinkers en de driedubbele klinkers (aai, eeu, aau), de samengestelde medeklinkers en de leestekens in Latijnsche en Duitsche lette-

ren gegeven. Daarna volgen de Arabische en Romeinse cijfers. Dan volgen negen bladzijden met woordenrijtjes; beginnend met woorden van 2 en 3 letters en eindigend met woorden van een groot aantal lettergrepen. Zo is het laatste woord 'o-ver-al-om-te-gen-woor-dig-heid'. Het boekje sluit af met vijf bladzijden 'lessen voor kinderen' en 'kleine gebeden'. In het hele boekje wisselen de lettertypen elkaar af.

Dit leesboekje is nog duidelijk volgens de spelmethode opgebouwd. Ook andere leesboekjes van het Nut wijken hier nauwelijks van af. Een overweging van het Nut om voorlopig de spelmethode aan te houden, kan misschien samenhangen met de gedachte dat zij zich anders (te) ver zouden verwijderen van de onderwijspraktijk? De schoolmeesters zijn immers nauwelijks bekend met de klankmethode en bovendien bestaat er vanuit diverse groeperingen verzet tegen deze nieuwigheid. Waaruit deze weerstanden tegen de klankmethode precies hebben bestaan en bij wie ze leefden, hebben we (nog) niet voldoende kunnen achterhalen. Wel kan vastgesteld worden, dat het Nut niet vooraan heeft gestaan bij de invoering van de klankmethode.

3.2 *Van spel- naar klankmethode*

De overgang van spel- naar klankmethode in het leesonderwijs is de meest ingrijpende hervorming geweest in de didactiek van het 19e eeuwse leesonderwijs[7]. In de periode tot 1857 is deze omslag ingezet. In de latere periode is de klankmethode verder gemodificeerd en tot in iedere school doorgedrongen.

Het leesonderwijs vòòr de onderwijsveranderingen in de 19e eeuw gebeurt uit 'grotemensen-boeken', zoals de bijbel en andere klassieken. Het lezen wordt 'spellend' geleerd (bijvoorbeeld óó/èn/zèt/éé = onze). Rond 1800 ontstaat vooral vanuit het verlichtingsdenken steeds meer kritiek op deze leerleesmethode. De kritiek betreft de spellende leerwijze en het ontbreken van een opbouw naar moeilijkheidsgraad. Na het aanbieden van de letters – in meerdere lettertypen! – wordt dikwijls direct overgegaan tot bijbelse teksten. De stroom van kritiek hierop is mede versterkt door de invoering van het klassikaal systeem en door de toename van het aantal leerlingen. Wanneer het er om gaat steeds groter wordende groepen leerlingen snel te leren lezen, blijken de bij het hoofdelijk onderwijs gebruikte methoden steeds minder effectief. Het in korte tijd leren lezen is noodzakelijk, omdat de meeste leerlingen slechts enkele jaren naar school gaan en zeker niet regelmatig. Schoolbezoek komt immers op de laatste plaats: ná helpen thuis en ná (seizoen)-arbeid.

Het leren lezen volgens de spelmethode verloopt globaal genomen als volgt. Allereerst begint ieder kind met het aanleren van de letters van het alfabet in 4 of 5 verschillende lettertypen: neder-duytsch, romeynsch, italiaansch of curcyf, geschreven abc en soms oudnederlansch. Als de leerling deze letters door elkaar goed weet te benoemen, wordt begonnen met het aanleren van allerlei – meestal nietsbetekende – letterverbindingen, zoals bijvoorbeeld ie/bé = ib, aa/bé = ab. De gevorderde lezers krijgen vervolgens spreuken, gedichtjes en korte verhaaltjes aangeboden. Als deze cursus geheel doorlopen is – en daar slagen slechts weinigen in –, is men 'doorgeleerd' en kunnen niet al te ingewikkelde teksten gelezen worden. Het grootste struikelblok van de spelmethode voor veel leerlingen komt op het moment dat woordjes en zinnetjes gelezen moesten worden (Janssen, 1969, p. 148-160). Er bestond al geruime tijd kritiek op de spelmethode. Heinicke, een Duits pedagoog, heeft hierover halverwege de 18e eeuw al ooit het volgende gezegd: '. . . . dat het spellen na de erfzonde de grootste ramp was, ja, dat het eerste eigenlijk nog erger was dan het laatste, dat oorlog, pest en heksenprocessen niet zoveel onheil hebben veroorzaakt als het spellen'. (zie: Dittes-Wendel, 1876, 150). Vanaf het begin van de 19e eeuw wordt steeds nadrukkelijker en van verschillende zijden gezocht naar een vervanging van de spelmethode, waarbij men uitgaat van de uitgesproken klank van het woord of de letter. Pas ver in de 19e eeuw – met het verschijnen van de 9e en herziene druk van de leesboekjes van Bouman – wordt de 'zuivere' klankmethode uitgegeven (Bouman, 1875). Zo wordt nog geruime tijd gewerkt volgens een gecombineerde spelklankmethode, waarbij letters en woordjes naar hun spraakklank gespeld worden. Hierbij wordt overwegend gewerkt vanuit synthese, dat wil zeggen eerst worden alle letters geleerd, vervolgens de lettercombinaties en tenslotte de woordjes. De zuivere klankmethode heeft een meer afwisselend karakter, doordat analyse én synthese worden toegepast. Hierbij wordt uitgegaan van een aantal model-, normaal- of

grondwoorden, die naar hun letters geanalyseerd worden en waaruit vervolgens direct nieuwe woorden worden gevormd (synthese). Op didactisch terrein voltrekken zich – met het doordringen van de klankmethode op de scholen – ook andere veranderingen binnen het leesonderwijs:

- er ontstaat een trapsgewijze opklimming naar moeilijkheidsgraad;
- er worden hulpmiddelen ontwikkeld, zoals het letterrad, de leesmachine, schuiflijsten en niet te vergeten het schoolbord;
- soms gaat men illustraties ter ondersteuning gebruiken, hoewel dit nog uitzondering bleef (meestal vanwege de kostprijs, een enkele keer – zoals bij Anslijn – uit principe);
- er vindt een aanzet tot uniformering van de Nederlandse spelling plaats; alle boekjes in en kort na 1805 gedrukt, zijn gecorrigeerd volgens de spelling van 'den Hoogleraar M. Siegenbeek'.

Prinsen geldt vaak als de eerste grote hervormer, die het leesonderwijs volgens de klankmethode geïntroduceerd heeft. Tussen 1817 en 1878 verschijnen twaalf drukken van zijn 'Leerwijze om kinderen te leeren lezen'. Schneither en Niewold hebben echter al eerder hun klankmethode ontwikkeld[8]. Een aantal grondwoorden die Prinsen gebruikt, zijn ontleend aan Schneither.

Andere veelgenoemde hervormers uit deze tijd zijn Wester, Anslijn en Rijkens. In de gangbare literatuur over de geschiedenis van opvoeding en onderwijs is hierover uitgebreid informatie te vinden[9]. De leesboekjes van bovengenoemde hervormers hebben veel herdrukken beleefd over een lange periode. Merkwaardig genoeg geldt dit ook voor andere boekjes van inmiddels 'vergeten' auteurs. Zo treffen we bijvoorbeeld een 26e druk van een boekje van Van Bemmelen (1858) aan. Dat Van Bemmelen in zijn eigen tijd wel bekend was, blijkt uit het voorwoord bij de 24e druk (1849). Deze druk heeft een totaal andere inhoud, alleen de titel en de vorm zijn gehandhaafd' . . omdat ervaring leert, dat men zich hecht aan titels en vormen . . . . . én in het belang van de uitgever'.

De werkelijke invloed van de hervormers is niet precies vast te stellen. We denken dat deze groep omvangrijker is geweest, dan uit pedagogische handboeken valt af te leiden. Zou hier soms sprake zijn van een citatencircuit?[10] In het eerste kwart van de 19e eeuw zijn in verschillende delen van het land veel leesboekjes op het gebied van aanvankelijk lezen uitgegeven. Ongetwijfeld zullen onder de schrijvers vele, onbekend gebleven, schoolmeesters geweest zijn, die moesten zoeken naar didactische verbeteringen teneinde hun groter wordende klas te leren lezen, alsook extra inkomsten goed konden gebruiken.

3.3 *Inhoud van het leesonderwijs*

Opvallend is dat de inhoudelijke kant van het leesonderwijs zelden ter discussie wordt gesteld. Noch in vakliteratuur uit deze periode, noch in pedagogische handboeken uit deze of latere periode. Bij het doorlopen van de jaargangen van het pedagogisch tijdschrift 'Nieuwe Bijdragen ter bevordering van het Onderwijs en de Opvoeding . . .' (1801-1874) zijn nagenoeg geen artikelen aangetroffen, die wijzen op enige bezinning rond de inhoudelijke kant van het leesonderwijs[11]. Wel geven verschillende schrijvers van leesboekjes voor het aanvankelijk leren lezen zelf aan, dat het leren lezen gekoppeld moet worden aan zinvolle inhouden. De vier leesboekjes van Wester bevatten woordenrijtjes met daaronder een spreuk of een kort gedicht. Wester motiveert dit als volgt: '. . . dan gevoelen zij reeds vroeg, dat het leeren hun dienstig is, hun leerlust wordt meer aangevuurd en hun genoegen vergroot' (Wester, 1805). Nieuwold vindt het van belang het leesplezier van de kleintjes zoveel mogelijk te stimuleren door ervoor te zorgen dat de inhoud de kinderen aanspreekt en bekend is: 'Men spreke allereerst over den inhoud, en leeren het kind ook alle woorden aan te wijzen met wijsheid . . .' en 'Over alles, wat nog onbekend is aan het kind, spreke de onderwijzer mondeling' (Nieuwold, 1841, p. 9 en voorwoord).

a) *Maatschappelijke en christelijke deugden*

De hoofddoelstelling van het volksonderwijs – opvoeding tot maatschappelijke en christelijke deugden – vindt in de inhouden van de leesboekjes haar beslag in een zedenleer[12]. De leesboekjes bevatten uitsluitend 'nuttige' teksten; er is geen plaats voor bijvoorbeeld sprookjes en fantasieverhaaltjes. In de leeslesjes die een streng moralistisch karakter hebben, wordt duidelijk aangegeven hoe een goed lid van de samenleving zich behoort te gedragen en welke sancties op overtredingen staan. In de meestal zeer korte teksten – vaak niet meer dan vijf of zes regels – staat de beschrijving van

een deugd of ondeugd centraal. De personen die in deze teksten voorkomen, dienen als illustratie bij de beschreven deugd of ondeugd. Men tracht de leus 'kennis leidt tot deugd' in de praktijk te brengen door het kind te vertellen welke deugden het zich eigen moet maken en welke ondeugden het moet vermijden. 'Brave Hendrik' was het ideale kind en kent in deze tijd vele varianten. Zo geeft bijvoorbeeld Kuypers de volgende beschrijving van het goede en het stoute kind.

– *Het goede kind* –
'Karel was een braaf kind. Hij was zijne ouders en leermeesters gehoorzaam. Hij ging gaarne naar de school en leerde vlijtig. Hij kwam nooit te laat in de school, was opmerkzaam en stil, wanneer er gebeden of gezongen werd; hield zijne boeken ordelijk en zindelijk, praatte niet met andere kinderen, ging stil en rustig langs de straat en zoo terstond naar huis. Ieder mogt Karel gaarne lijden, en wanneer zij hem naar de school of naar huis zagen gaan, zeiden zij: daar gaat de goede Karel heen! Het is hem naderhand ook altijd wel gegaan; want hij bleef immers braaf en goed'.
– *Het stoute kind* –
'Koenraad was een stoute jongen. Hij was zijne ouders en leermeesters ongehoorzaam. Met geweld moesten zijne ouders hem naar de school wijzen, en hij leerde er ook niets. Dikwijls kwam hij te laat in dezelve. Zijne boeken bemorste en bescheurde hij. Anderen stoorde hij in het leeren. Op straat schreeuwde en twistte hij, en liep gemeenlijk uren rond eer hij te huis kwam; daarom mogt hem ook niemand lijden; en wanneer de menschen hem zagen, zeiden zij: daar is de stoute Koenraad weer. Hij verbeterde zich niet en het is hem ook nimmer wel gegaan. Wie van beiden behaagt u best Lieve Kinderen! Koenraad of Karel?' (Kuyper, 1833, pag. 47).

Voor zover er personen in de teksten worden beschreven, zijn deze afkomstig uit alle rangen en standen; ook worden verschillende beroepen aangetroffen. Het bestaan van rangen en standen wordt gezien als een kenmerk van beschaafde volkeren. Willemsen typeert een beschaafd volk op de volgende wijze: 'Er zijn onder hen verscheidene rangen en standen, namelijk: vorsten, edellieden, burgers en boeren en verscheidene soorten van beroepen of kostwinningen, dewijl eenigen de akkers bebouwen, nog anderen zich met den koophandel en de wetenschappen bezighouden . . .' (Willemsen, 1837b, pag. 14).

Het kind wordt bijgebracht tevreden te zijn in eigen stand. Het is immers God, die ieder in zijn eigen stand heeft geplaatst. Ontevredenheid is een directe aanklacht tegen Hem. Of zoals Rijkens beschrijft: '. . . God geeft aan ieder wat hem dienstig en nuttig is, en Hij onthoudt ieder wat hem schadelijk kan zijn. Die hiermee niet tevreden is, eert den goeden God niet. De onvergenoegde is dus ondankbaar jegens God en hierom een slecht christen' (Rijkens, 1835, pag. 85). De wens tot sociale mobiliteit wordt sterk afgekeurd. Dat het een dwaze wens is om rijk te willen worden en in weelde te baden èn dat de armen nodig zijn voor de rijken, wordt in het 'Leesboek voor de Jeugd' door middel van een gedichtje duidelijk gemaakt:

'Ware elk op aarde even rijk,
Dan ging het vast niet goed,
Men werkt voor elkaêr niet meer,
Zoo als men heden doet.

Elk moest een heer, een' jufvrouw zijn,
De arbeid op zij;
Want ieder dacht: zoo 'k werken moet,
Wat baat dan rijkdom mij?

En wat werd dan 't gevolg hiervan?
De aard werd niet bebouwd,
Men stierf van honger en gebrek,
Bij kisten vol met goud.'
(1842, pag. 62)

Uit de gemaakte analyse komen tevens als deugden nadrukkelijk naar voren: – gehoorzaamheid, – vlijt, – naastenliefde en barmhartigheid. De belangrijkste deugd is de *gehoorzaamheid.* Een aantal deugden die regelmatig voorkomen hangt nauw samen met het begrip gehoorzaamheid. Dit zijn: tevredenheid, nederigheid, beleefdheid, geduld en zachtmoedigheid. Gehoorzaamheid wordt geleerd door de kinderen te vertellen dat zij gehoorzaamheid aan ouders en schoolmeesters verschuldigd zijn. 'Als ik mij voor kwaad doen wacht': En mijn 'kinderpligt betracht': Mijne lieve Ouders eer': Als ik altijd vlijtig leer': Zoo dat ik mijn lessen ken': Meester ook gehoorzaam ben': Dan geniet ik in mijn jeugd': Waar geluk en reine vreugd.' (Wester, 1828, besluitversje).

Beloningen voor gehoorzaam gedrag liggen veelal op affectief gebied, zoals aardig gevonden, bemind of geprezen worden. Opvallend is dat gehoorzaamheid meestal niet verbonden wordt aan een vorm van belonen. Gevallen van ongehoorzaamheid worden bijna altijd bestraft. Meestal houdt dit in dat het kwaad zichzelf straft, bijvoorbeeld in de vorm van ongelukken als verbrandingen en het breken van ledematen.

Als tweede belangrijke deugd komt de *vlij-*

tigheid naar voren. Andere deugden die hieronder geschaard kunnen worden zijn ordelijkheid, spaarzaamheid, zuinigheid, zindelijkheid en het vroeg opstaan om de tijd nuttig te besteden. Voor de leerlingen die net leren lezen, wordt ijver met de leersituatie verbonden: vlijtig leren. In vervolgboekjes wordt al snel gewezen op de verantwoordelijkheid in het latere leven en werk: 'Als ik eenige jaren ouder ben, en grooter word, behoor ik tot de volwassen menschen. Dan ben ik grooter dan nu, en zal ik ook verstandiger zijn, zoo ik thans niet lui ben en ledig loop, in plaats van te leren en te arbeiden. De ledigganger leert niets en niemand bemint hem'. (Willemsen, 1837, pag. 9).

Op het niet naleven van deze deugd staan strenge sancties, zoals het vervallen tot bittere armoede, gehaat worden, veracht worden en het anderen tot last komen (armlastig). Als er beloningen op vlijtig gedrag beschreven worden, liggen deze in de sfeer van bemind worden, geëerd worden, in den hemel komen en in een enkel geval rijk worden.

Overige deugden die regelmatig kunnen worden aangetroffen in de leesboekjes uit deze periode zijn de *naastenliefde* en *barmhartigheid.* Deze worden vaak vertaald in hulpvaardigheid en het geven van materiële hulp aan armen. Het nalaten hiervan wordt sterk afgekeurd en bestempeld als gierigheid. '. . . het varken vertoont veel gelijkenis met eenen vrek: ofschoon verzadigd, keert het gedurig naar den trog terug en zoo doet ook de gierigaard (NB de geldkist) . . . bovenal hebben echter beiden dit gemeen, dat zij eerst nuttig zijn na hunnen dood' (Leesboek voor de Jeugd in voorbeelden ter opwekking van deugd en goede zeden, z.j., pag. 8). In de meeste gevallen staan er strenge straffen op het nalaten van deze deugden, zoals bijvoorbeeld het verlies van alle aardse bezittingen.

b) *Ondeugden en leefregels*

In de leesboekjes wordt herhaaldelijk gewaarschuwd tegen een aantal specifieke ondeugden, die zeer ernstige gevolgen kunnen hebben. We noemen achtereenvolgens:

- de begeerte tot en het toegeven aan verleidingen als kaartspelen, drinken en vloeken. Dit gedrag kan leiden tot diefstal, gevangenisstraf en de dood;
- het plagen van dieren, met als gevolg het zwaar verwond worden door het betreffende dier;
- snoepen, onmatigheid en vraatzucht. Deze ondeugden worden verbonden met verval in diefstal en doodgaan aan giftige zaken. Het spreekwoord 'die verboden dingen doet, grijpt naar honing en vindt roet' wordt in dit verband nogal eens aangehaald;
- praatzucht en de neiging tot roddelen;
- vreesachtigheid.

Naast deugden en ondeugden wordt een aantal *leefregels* aangetroffen, die nageleefd moeten worden uit hygiënische of gezondheidsoverwegingen òfwel wijzen deze op directe gevaren voor de kinderen. Hieronder vallen waarschuwingen om voorzichtig te zijn tijdens het spel (klim niet in bomen, wees voorzichtig met messen, scharen en schietgerei etc.). In bijna elk boekje troffen we een verhaaltje aan over hoe het iemand verging die koud vocht had gedronken, terwijl hij/zij warm en bezweet was. Men werd op zijn minst ernstig ziek. Ook wordt herhaaldelijk gewaarschuwd tegen kwakzalverij.

Een van de weinigen die in deze tijd ongezouten kritiek heeft op de inhouden van de leesboekjes is de schoolopziener H. J. Nassau. Hij vindt de inhouden niet in overeenstemming met de werkelijkheid. In 1843 schrijft hij hierover: 'Om hun deugd gaat het, in die boekjes, den brave kinderen uitstekend wel, de ondeugende worden er ongelukkig. Geen deugd, zoo ook klein, of ze geeft in tijdelijke welvaart, hare goede procenten. Waartoe deze misleiding? Immers: het is NIET waar: niet doorgaande voert deugd aardschen voorspoed in haar gevolg, veel minder doet ze dit ALTIJD. Wèl berekende ondeugd geeft, niet zelden, grovere winsten van uiterlijk genot en welvaart. Kort en afdoende is 't woord: God wil het, daarom is 't onze pligt.' (geciteerd in Brugmans, 1961, pag. 30).

4 *Het leesonderwijs in de tweede helft van de 19e eeuw*

In een rapport van de Engelse regering uit 1868 worden Nederlandse arbeiders als volgt getypeerd: '. . . groote jeneverdrinkers, zwak van gestel, totaal onkundig en verwonderlijk onhandig in het behandelen van alle gereedschap, waarmee zij van de jeugd af aan niet gewend waren . . . ongeveer de slechtst onderwezen en opgeleiden van westelijk Europa, traag en loom als de waters door de polders.'

(geciteerd in: Offermans e.a., 1975, p. 164).

Maar ook voor de onderwijzers stond het er in deze periode weinig rooskleurig voor. Het onderwijs wordt gegeven door slecht of nauwelijks opgeleide onderwijzers. Hun slechte economische positie dwingt hen ertoe nevenbetrekkingen aan te nemen. Görlitz pleit in zijn 'Geschiedkundig Overzigt van het lager onderwijs in Nederland' voor een vast inkomen van de onderwijzer, waardoor hij geen bijverdiensten hoeft te zoeken en zichzelf verder kan bekwamen (Görlitz, 1849, p. 239-240). Dat van staatswege hieraan werkelijk belang wordt gehecht, komt tot uitdrukking in de onderwijswet van 1857, waarin een wettelijk minimum voor de onderwijzerssalarissen wordt vastgesteld en nevenbetrekkingen worden verboden.

4.1. *Ontwikkeling binnen aanvankelijk leesonderwijs*

Vanaf de 60er jaren doen zich binnen het leesonderwijs tekenen voor van een geleidelijk veranderingsproces, dat betrekking heeft op zowel de *vormgeving* als op *didactiek* en *inhoud* van de leesboekjes. In toenemende mate wordt het zedekundig lees- en leerboek vervangen door belletristische leesboekjes: men gaat de nadruk leggen op het schone in plaats van op het moralistische. Het formaat van de boekjes wordt groter (ruim een half A4) en steeds vaker zijn ze geïllustreerd. We zien dit aan de herdrukken, waarvan zowel de vorm als de inhoud veranderingen ondergaat. In de 2e helft van de 19e eeuw wordt de spelmethode definitief door de klankmethode verdrongen, alhoewel het moeilijk is exact vast te stellen wanneer dit voltrokken is. Op grond van de leesboekjes en de herdrukken vermoeden wij dat pas rond 1875 de klankmethode op *alle* scholen is doorgedrongen[13]. Dan ontstaat ook de 'zuivere' klankmethode, waaronder verstaan wordt een leesmethode die:

- uitgaat van een analytisch-synthetische aanpak
- met een aantal grondwoorden als uitgangspunt
- met grondwoorden die zuivere klanken bevatten en betekenisvol zijn
- met didactische principes zoals trapsgewijze opbouw naar moeilijkheidsgraad èn de aanwezigheid van aanschouwingsmateriaal en andere hulpmiddelen.

Bovengenoemde kenmerken zijn bijvoorbeeld allemaal aanwezig in de methode, die Bouman hanteert vanaf de 9e herziene druk van zijn leesboekjes. Bouman kan als de grondlegger van het tegenwoordig leesonderwijs beschouwd worden. Hij heeft voortdurend gezocht naar verbeteringen van zijn methode. In een (hoogstwaarschijnlijk) persoonlijk exemplaar van hem – een 5e druk – treffen we in de kantlijn diverse opmerkingen aan. Pas de 9e druk is met het oog op deze opmerkingen herzien. De herzieningen betreffen onder meer andere grondwoorden en modernisering van de illustraties. Zo wordt bijvoorbeeld ook de ganzeveer vervangen door de kroontjespen. Hoewel door vele anderen methoden ontwikkeld zijn analoog aan Bouman, is van wezenlijke veranderingen op het gebied van de leesdidactiek in de 19e eeuw nauwelijks sprake meer. Opvallend is dat er bij alle didactische verbeteringen nauwelijks aandacht lijkt te bestaan voor betekenisvolle leesinhouden.

In de tweede helft van de 19e eeuw wordt het *aanvankelijk leren lezen* steeds meer verspreid over verschillende leesboekjes. Werd het kind vroeger geacht te kunnen lezen na het doorwerken van één klein boekje; nu heeft het de beschikking over meerdere deeltjes. Bouman schreef vijf deeltjes om kinderen leesvaardig te maken, Noyons zes deeltjes, Colenbrander acht en Veenendaal maar liefst negen deeltjes. Hiervoor zijn allerlei verklaringsgronden denkbaar:

- er komt meer aandacht voor de grootte van de te nemen stappen;
- meer kinderen gaan langer en regelmatiger naar school, zodat de leerstof minder in een spoedcursus hoeft te worden bijgebracht;
- er komt meer ruimte binnen het leesonderwijs, omdat een aantal leerinhouden overgeheveld worden naar andere vakken.

De wet van 1857 heeft immers een uitbreiding van het vakkenpakket tot gevolg. Zo konden leerinhouden die oorspronkelijk binnen het leesonderwijs vielen, worden verplaatst naar afzonderlijke vakken. Deze verdeling over verschillende vakken heeft de samenhangen tussen leerinhouden doen vervagen. Het léren lezen is niet langer het hoofddoel van de volksschool, maar wordt in toenemende mate een technische voorwaarde om andere leerinhouden te kunnen overbrengen. Eind 19e eeuw is deze ontwikkeling zover voortgeschreden, dat er een scheiding ontstaat tussen technisch lezen en begrijpend lezen. De pedagogische discussies in deze periode zijn met name

gericht op verdere differentiatie van de onderscheiden vakken en niet op de relatie tussen de vakken.

Bij ons onderzoek naar de inhouden van leesboekjes zijn de boekjes voor aanvankelijk lezen, verschenen aan het eind van de 19e eeuw, niet meer op inhouden bestudeerd. De inhouden zijn betekenisloos geworden. Zo werd bijvoorbeeld een lesje aangetroffen met de titel 'worst', waarin niet over worst gesproken werd, noch was er enig verband tussen de zinnen. Uiteindelijk bleek dat de titel geen betrekking had op de inhoud, maar op de woorduitgang -rst; een duidelijk voorbeeld hoe didactiek en inhoud steeds meer los van elkaar zijn komen te staan.

4.2 *Ontwikkelingen binnen het voortgezet leesonderwijs*

De inhouden van de vervolgboekjes voor de enigszins gevorderde lezer vertonen interessante verschillen met die uit de eerste helft van de eeuw. Uiteraard heeft deze ontwikkeling zich geleidelijk voltrokken. De overgangsfase ligt ongeveer tussen 1850 en 1880. In deze periode wordt nog een aantal herdrukken gemaakt van zedekundige boekjes. Tot ± 1880 worden aparte leesboekjes voor de werkende stand en voor de beschaafde stand aangetroffen. Ook bestaan er al boekjes, die niet speciaal voor een bepaalde stand bedoeld zijn. Na 1880 verdwijnen de nadrukkelijke verwijzingen naar het bestaan van verschillende standen. In de leesboekjes voor de werkende stand worden gedragsvoorschriften aangetroffen voor het latere leven, zoals bijvoorbeeld aanwijzingen voor dienstmeisjes, werklieden, huisvrouwen, maar ook waarschuwingen tegen drankmisbruik. 'Een vriend der armen', zoals Buren-Schele zich noemt, schrijft in zijn leesboekjes de armen nog vele ondeugden toe; ondeugden die voor de samenleving nadelig en voor het individu schadelijk zijn. Armoede is bij hem eigen schuld en het gevolg van luiheid, een slechte echtgenote of de drank (Buren Schele, 1859, 1863). Het is voor een vrouw nog erger naar de fles te grijpen dan voor een man. Ze mag niet de hele dag met haar buurvrouwen koffie 'leuten', ze moet zuinig zijn, niet lui en slordig, en zich overeenkomstig haar stand kleden: 'Een meisje, dat deugdzaam is en prijs stelt op haren goeden naam, moet zich zelfs voor de schijn der ondeugd hoeden. En dit kan zij doen door zich zedig en overeenkomstig haren stand te kleeden.' (Buren Schele, 1859, 69).

In de boekjes worden steeds meer verhaaltjes aangetroffen, waarin niet langer de deugd of ondeugd op zich een hoofdrol vervullen, maar de hoofdpersonen aan wie bepaalde deugden of ondeugden worden toegeschreven. De zeer directe verwijzingen naar christelijke en maatschappelijke deugden en ondeugden verdwijnen geleidelijk. Nastrevenswaardig gedrag wordt op een andere wijze beschreven. Werd het wenselijke gedrag eerst in de vorm van strikte voorschriften beschreven, geleidelijk aan wordt het in de vorm van voorbeelden beschreven. Ook doen zich wijzigingen voor in wat als wenselijk gedrag wordt beschreven. Zo is bijvoorbeeld de deugd 'braaf zijn' niet langer meer het ideaal. Brave Hendrik wordt van modelkind tot saaie Piet. Snoepen is niet langer meer een ondeugd, maar ondeugend, wat bij volwassenen vaak een heimelijke lacht opwekt. Ook wordt spelen niet langer als ledigheid gezien, maar krijgt een positieve waardering met name waar het hele kleine kinderen betreft.

Een aantal deugden, die ook in de eerste helft van de eeuw als nastrevenswaardig werden genoemd, komen nog steeds naar voren, zoals bijvoorbeeld het vlijtig leren. Nu mag het echter afgewisseld worden met spelen. Ook het liefhebben van de ouders wordt sterk benadrukt, hoewel dit niet langer als identiek aan gehoorzaamheid wordt gesteld. Daarnaast worden netheid en zindelijkheid genoemd. Dit zijn niet langer abstracte deugden, ze worden direct gekoppeld aan de eigen situatie, zoals netjes zijn op je kleren en boeken.

Ondeugden gekoppeld aan afschrikwekkende gevolgen, verdwijnen grotendeels. Steeds vaker kunnen we constateren, dat de hoofdpersonen uit één milieu lijken te komen, namelijk de gegoede burgerij. Verwijzingen naar verschillende rangen en standen met verschillende sociaal-economische omstandigheden worden beduidend minder. Het gegoede burgermansgezin wordt het standaardmodel. Dit is onder meer af te leiden uit:

- de illustraties, die vaak interieuren vertonen met boekenkasten, planten, tafel- en vloerkleden, schilderijen en goedgeklede en -geschoeide personen;
- de beschikbaarheid over voldoende speelgoed voor de kinderen;
- de aanwezigheid van huishoudelijk personeel in het gezin;

– de grote woningen, zeker voor die tijd, waarin het gezin woont.

In de verhaaltjes komen de belevenissen van de kinderen meer centraal te staan. Deze kinderen leven in een gezin, waarvan de vader wat op de achtergrond blijft en de moeder met behulp van de dienstmeid het huishouden doet. Ze hebben één broertje of zusje en soms is er ook een baby. Huiselijkheid en knusheid komen steeds sterker naar voren. De omslag naar een nieuw model gezinstype valt op te maken uit wijzigingen in herdrukken. Zo treffen we bij Bouman een verhaaltje aan, waarin wordt beschreven waaraan een kind denkt als het 's morgens vroeg in bed ligt en weet dat moederlief de melk en boterham heeft klaargezet. De slotregel van dit verhaaltje luidt: 'En moeder gaat al vroeg naar 't werk en neemt haar boterham ook mee.' (Bouman, 1873, p. 33). Twee jaar later werkt moeder blijkbaar niet meer. In een herdruk vinden we letterlijk hetzelfde verhaaltje met een gewijzigde slotregel: '. . . En dikwijls slaap ik nog gerust, Als moederlief mij wakker kust.' (Bouman, 1875, p. 40). Of moeder werkt niet meer, of het wordt niet langer meer vermeld, omdat moeders niet langer buitenshuis horen te werken. De ontwikkeling naar een nieuw gezinstype dat als standaardmodel en als ideaal wordt beschreven in de leesboekjes, vinden we treffend verwoord bij Honigh e.a.

'*Als de lamp brandt.* Des winters wordt de lamp al vroeg aangestoken. Waarom? Wel, omdat het vroeg donker is. Als de lamp brandt, is het heel gezellig in de kamer. Vader leest de krant, Moeder heeft naaiwerk, Zus Marie schenkt thee. Broer Jacob leert zijne lessen. Zusje Koos leest of doet eenig handwerk. Kleine Jan speelt met zijne soldaatjes. Ik bekijk mijne prentboekjes. De kachel snort, en poes zit achter de kachel te spinnen. Dan zal het wel heel stil zijn in de kamer. Ja, maar lang niet altijd. Somtijds vertellen wij elkaar wat, of wij zingen samen. Dikwijls maken wij grapjes. Dan lachen wij, dan schateren wij.' (Honigh e.a., 1889, pag. 17).

Dit soort huiselijkheid is echter voor veel arbeidersgezinnen in die tijd weinig reëel. Een ander beeld over de dagelijkse werkelijkheid van deze mensen treffen we bij Giele aan:

'. . . In het midden der kamer was een fornuis, hetwelk zomer en winter werd gebruikt voor verwarming en het koken van water alsmede het middageten . . . . . Vier kinderen sliepen in de bedstede, twee op de grond op stroomatrassen en de jongste bij vader en moeder . . . De woning: (6 × 4m N.B.) was gelegen op een binnenplaats, en was het benedengedeelte van het pand waarin totaal 8 gezinnen woonden . . . Ook kwamen er door vervuiling wandluizen voor . . . Voor moeder bestonden er geen werktijden. Ze was van half zes 's morgens tot 's avonds tien uur in de weer, want ze deed ook nog verstelwerk voor de buren.' (Ambachtsman, geb. 1892, Rotterdam, in: Giele, 1979, pag. 69 e.v.).

5 *Slotbeschouwing*

In de eerste helft van de 19e eeuw was een belangrijk onderwijsdoel 'bestrijding van het pauperisme' en het rustig en tevreden houden van het gewone volk in de 'door God gewilde standenmaatschappij'. Men dacht dit te bereiken door het zedelijk peil van het volk te verhogen. Door volksonderwijs te gaan organiseren kon het gewone volk de juiste morele en maatschappelijke principes worden ingeprent. In Nederland is dit grootscheepse onderwijsexperiment, dat de organisatie van het volksonderwijs toch eigenlijk is, aan het begin van de 19e eeuw van start gegaan. Voor de omringende landen was dit destijds zelfs een uniek experiment te noemen.

Het leesonderwijs maakte het hoofdbestanddeel uit van het volksonderwijs aan het begin van de 19e eeuw. Hierin zijn dan ook belangrijke ontwikkelingstendenties terug te vinden voortkomend uit en samenhangend met bovengenoemde bredere maatschappelijke ontwikkelingen. Het massaler bezoeken van de school, met andere woorden de komst van het volksonderwijs heeft tot zeer belangrijke didactische veranderingen aanleiding gegeven. In zekere zin werd een veranderde didactische aanpak hierdoor noodzakelijk. Binnen het leesonderwijs wordt de spelmethode geleidelijk aan vervangen door de klankmethode en wordt in de methode voor aanvankelijk leesonderwijs steeds meer aandacht besteed aan een trapsgewijze opbouw naar moeilijkheidsgraad. In feite is deze verandering pas in de loop van de tweede helft van de 19e eeuw volledig voltrokken. In de eerste helft van de 19e eeuw wordt de inhoud hoofdzakelijk vanuit zedelijk opvoedkundig perspectief bepaald. Later krijgen de inhouden steeds meer aandacht vanuit didactisch perspectief. Met name de inhouden van de boekjes voor aanvankelijk leesonderwijs blijken er minder toe te doen. Aandacht voor bepaalde didactische principes – noodzakelijk om steeds grotere groepen leerlingen snel en efficiënt te leren lezen – staat

primair en de nieuwe leesinhouden worden daarop afgestemd. Was het eerst uitsluitend belangrijk *wat* de kinderen lazen, later in de 19e eeuw gaat het er om *dat* ze daadwerkelijk leren lezen. Het aanvankelijk leesonderwijs krijgt hiermee een andere functie: Het wordt steeds meer een voorwaarde om in een later stadium andere leerinhouden over te brengen in plaats van doel op zich. Leren lezen is geen eindprodukt meer maar een startbekwaamheid. Ook in de vakliteratuur uit deze periode hebben we geen bijdragen aangetroffen, waarin aandacht besteed wordt aan de leesinhouden of aan de relatie didactiek-inhoud.

Op het terrein van de inhouden voor de enigszins gevorderde lezertjes doet zich in de loop van het 19e eeuwse leesonderwijs toch een aantal ingrijpende wijzigingen voor. De samenleving wordt steeds minder heterogeen beschreven, als bestaande uit verschillende rangen en standen die allen noodzakelijk zijn voor de instandhouding van de samenleving en waarbij ongelijkheid gelegitimeerd wordt door een beroep te doen op de wil van God.

Aan de kinderen wordt het knusse burgermansgezin als voorbeeld en ideaal aangeboden. Een gezinstype dat in die dagen zeker niet overeenkomt met de werkelijke leefomstandigheden van de meeste mensen. Zagen we in de eerste helft van de 19e eeuw dat men leden van de samenleving tot deugdzame burgers trachtte te beschaven door het zeer expliciet voorschrijven van gedragsregels die standgebonden waren, zo lijkt het zich in de loop van de eeuw te wijzigen in het impliciet aangegeven van hoe de kleinste maar meest essentiële cellen van de huidige samenleving dienen te functioneren. Het klein-burgerlijk gezin wordt steeds nadrukkelijker als ideaal gepresenteerd. Het lijkt erop dat de opgelegde moraal die voorheen voor een hele rang of beroepsgroep gold, vervangen wordt door een verborgen moraal, die naar voren komt in termen van privé-sfeer.

Het lijkt erop dat een opgelegde tevredenheid in eigen stand, is verworden tot verinnerlijkte tevredenheid in gezinsverband. Een interessante vraag – die we hier nog onbeantwoord moeten laten – is welk ander beeld de ontwikkeling van het leesonderwijs in de 20e eeuw te zien geeft.

Noten

1. Frankrijker, H. de, *Leren lezen in de 19e eeuw: van spel- naar klankmethode* (interne publikatie vakgroep onderwijskunde Rijksuniversiteit Leiden). Leiden, december 1980.
   – Abelman, K. & W. Verhey, *Van Kinderpligt naar Kinderland, school-leesboekjes in de 19e eeuw* (scriptie historische pedagogiek Universiteit van Amsterdam). Amsterdam, juni 1979.
2. We laten hier het onderscheid tussen openbaar en bijzonder (volks)onderwijs verder buiten beschouwing, alhoewel hiervan al enigszins sprake was.
3. Zie bijvoorbeeld: Douma, H., *Geschiedenis van het Lager Onderwijs en de schoolopvoeding in Nederland.* Purmerend, 1900.
   Lem, M. H., *Het aanvankelijk leesonderwijs van de spelmethode tot op deze tijd – een boek voor studerende onderwijzers.* Leiden, 1895.
   Scheepstra, H. & W. Walstra, *Beknopte geschiedenis van de opvoeding en het onderwijs, vooral in Nederland.* Groningen, 1911.
4. Een volledig overzicht van de bestudeerde leesboekjes is op verzoek bij de auteurs verkrijgbaar.
5. Zie voor een kort en goed leesbaar overzicht van de activiteiten van deze maatschappij: Velde, I. v.d., De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen en het volksonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1959, *36*, 481-497.
6. We hebben de indruk dat het aantal inzendingen op de uitgeschreven prijsvragen niet al te hoog moet worden ingeschat. (Dit zou nader onderzocht kunnen worden). Zo vinden we bijvoorbeeld in het 'Voorberigt' van het 'Geschiedkundig Overzigt van het Lager Onderwijs in Nederland' (uitgegeven door 't Nut in 1849 te Leiden) de vermelding dat dit werk – geschreven door P. K. Görlitz – het enige, maar wel met 'den dubbelen gouden Eerpenning' bekroonde antwoord is op de reeds 8 jaar eerder uitgeschreven prijsvraag.
7. Essentieel verschil tussen de spelmethode en klankmethode is dat bij de spelmethode elke afzonderlijke letter gespeld wordt om er vervolgens het woord van te vormen; bij de klankmethode wordt uitgegaan van de klank van het uitgesproken woord. Vanuit deze woordklank worden de afzonderlijke letters gespeld. Ter illustratie: Het woordje 'bak' wordt volgens de spelmethode gespeld als: Bé-Aa-Ká; volgens de klankmethode als: b'-à-k' (stomme (mede)klinkers).
8. Zie: Janssen, D., Schneiter en zijn betekenis voor het aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1969, *46*, 148-160.
9. Zie noot 3.
10. De kans op een systematische fout is hier niet uitgesloten. Geschiedschrijvers van het onderwijs maken meestal gebruik van dezelfde stan-

daardwerken dan wel van elkaars werk zonder dat oorspronkelijke bronnen worden gecontroleerd en geïnterpreteerd.

11. Vermeldenswaard is de poging tot een inhoudsanalyse van gebruikte leerboeken op scholen in de gemeente Zutphen door mr. L. Ed. Lenting. Hij bekijkt de leer- èn leesboeken met name op het (on)juist taalgebruik en de (on)juiste informatie, waarbij hij het ook aandurft de vraag te stellen of een en ander wel interessant genoeg beschreven staat voor de kinderen. Dit levert fel tegenvuur op van onderwijzers. Het is één van de weinige keren dat een directe polemiek wordt gevoerd over het leesonderwijs in de 'Nieuwe Bijdragen'. (Nieuwe Bijdragen ter bevordering van het Onderwijs en de Opvoeding voornamelijk met betrekking tot de Lagere Scholen in het Koninkrijk der Nederlanden voor den jare 1863, pag. 25-78, 366-369 en 1030-1052).
12. In de onderwijswet van 1857 wordt de formulering van dit doel omgekeerd. Men spreekt dan over het opvoeden tot christelijke en maatschappelijke deugden.
13. De Bree (zie: Brugmans, 1961), Koops (1919), De Wolff en De Jong (1978) lijken dit eerder rond 1830 te plaatsen, terwijl o.a. Wilkeshuis (1966), Janssen (1969), Nieuwenhuis (zie: Brugmans, 1961) dit later dateren, in de jaren '60 bij het verschijnen van de methode Bouman.

Literatuur

Algemeene Denkbeelden over het Nationaal Onderwijs, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen. Leiden: 1798.

Bree, L. de, *Het platteland leert lezen en schrijven.* Amsterdam: 1947.

Brugmans, I. J., *Honderd vijfentwintig jaren arbeid op het onderwijsterrein, 1836-1961.* Onder redactie van I. J. Brugmans. Groningen: 1961.

Dasberg, L., *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel.* Meppel: 1975.

Dittes-Wendel, *Methodiek voor de Volksschool.* Sneek: 1876.

Freeman, A., 224 leesboekjes kritisch bekeken. *Bibliotheek en Samenleving*, februari, 1979.

Giele, J., *Arbeidersleven in Nederland 1850-1914* Nijmegen: 1979.

Görlitz, P., *Geschiedkundig Overzigt van het Lager Onderwijs in Nederland, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen.* Leiden: 1849.

Hoorn, J. van, *De Nederlandsche Schoolwetgeving voor het Lager Onderwijs 1796-1907* – Wetten, Instructies, Koninklijke Besluiten enz. Groningen: 1907.

Janssen, D., Schneither en zijn betekenis voor het aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1969, *46*, 148-160.

Koops Azn, W., *Uit de geschiedenis van opvoeding en onderwijs.* Arnhem: 1919.

Nassau, H. J., *Geschriften* 2e deel. Groningen: 1877.

Offermans, P. & B. Feis, *Geschiedenis van het gewone volk van Nederland.* Nijmegen: 1975.

Wilkeshuis, C., *Daantje zou naar school toegaan.* Utrecht: 1966.

Wolf, H. de, F de Jong, *Pedagogische Tijdschriften in Noord-Nederland 1795-1830.* Amsterdam: 1978.

School-leesboekjes

Bemmelen, J. van, *Het nieuw vermakelijk nederduitsch spel- en leesboek*, 24e geheel omgewerkte druk. Amsterdam: 1849.

Bemmelen, J. van, *Het nieuw vermakelijk nederduitsch spel- en leesboek*, 26e druk. Amsterdam: 1858.

Bouman, H., *Eerste leesboekje met plaatjes.* Oefeningen bij de platen voor school en huis, 9e herziene druk. Groningen: 1875.

Bouman, H., *Derde leesboekje met plaatjes.* Oefeningen bij de platen voor school en huis, 4e druk. Groningen: 1873.

Bouman, H., *Derde leesboekje met plaatjes.* Oefeningen bij de platen voor school en huis, 9e herziene druk. Groningen: 1875.

Buren-Schele, *Lessen en verhalen uit den tegenwoordigen tijd.* Een leesboek voor de volksscholen door een vriend der armen, eerste stukje, 3e verbeterde druk. Utrecht: 1859.

Honigh, C. & G. J. Vos Az., *Van eigen bodem. Uit velerlei pen.* Leesboek voor de lagere school, eerste deeltje. Groningen: 1889.

Kuypers Hz., J., *Ferdinand, of de broeder van Willem,* een leesboek voor kinderen, 4e druk. Groningen: 1833.

Leesboek voor de Jeugd, voornamelijk geschikt tot gebruik der scholen, 23e verbeterde druk. Leyden: 1842.

Leesboek voor de Jeugd in voorbeelden ter opwekking van deugd en goede zeden. Amsterdam: z.j.

Nieuwold, J. H., *Spelend Onderwijs,* no. III, 10e en verbeterde druk. Zutphen: 1841.

Rijkens, R.G., *Eerste leesboek voor meerbejaarden, die nog niet lezen kunnen, ten dienste van zondagsen liefdescholen.* Groningen: 1835.

Spel- en Leesboekje voor Eerst beginnenden, uitgegeven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, 3e druk. Leyden/Delft: 1789.

Wester, H., *Tweede spelboekje, voor weinig gevorderde leerlingen,* 2e druk. Groningen: 1805.

Wester, H., *Derde spelboekje voor verder gevorderde leerlingen,* 20e druk. Groningen: 1828.

Willemsen, P. F., *De duitsche kindervriend van P. F. Willemsen, in eenen hollandschen veranderd, tot een leesboek in de scholen,* eerste stukje, nieuwe druk, naar de 6e verbeterde uitgave. Arnhem: 1837a.

Willemsen, P. F., *De duitsche kindervriend van P. F. Willemsen, in eenen hollandschen veranderd, tot een leesboek in de scholen,* tweede stukje, nieuwe

druk, naar de 6e verbeterde uitgave. Arnhem: 1837b.

Curricula vitae

K. I. C. Abelman (1949) studeerde pedagogie aan de Universiteit van Amsterdam. Zij was tot voor kort verbonden aan een onderzoeksproject bij de Stichting Interuniversitair Sociaal-Wetenschappelijk Onderzoek (SISWO) te Amsterdam.

Adres: Vincent van Goghstraat 12', 1072 KN Amsterdam

J. de Frankrijker (1950) doorliep de kweekschool-opleiding en was korte tijd werkzaam als onderwijzer. Hij studeerde pedagogie aan de Universiteit van Amsterdam en onderwijssociologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden; sinds 1979 werkzaam bij de intersubfacultaire vakgroep Onderwijskunde te Leiden.

Adres: Stationsplein 10-12, 2312 AK Leiden

W. Verhey (1953) studeerde pedagogie aan de Universiteit van Amsterdam. Zij was tot voor kort werkzaam bij het Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijsresearch (LICOR).

Adres: Van Beuningenstraat 85''', 1051 XK Amsterdam

Manuscript aanvaard 28-10-'83

Curriculum-innovatie in Ontario, Canada

Inleiding

Aansluitend op de AERA-conferentie in Montreal, in april 1983, brachten wij een bezoek aan het Ontario Institute for Studies in Education, het OISE, in Ontario. Wij waren te gast bij Prof. dr. Michael Fullan en Prof. dr. Ken Leithwood. Het OISE is een instituut waarin opleiding van onderwijskundigen, research en 'field development' zijn samengebracht.

Fullan heeft onder onderzoekers van onderwijsvernieuwing in Nederland bekendheid gekregen door een review over curriculum-implementatie (Fullan, M. & A. Pomfret, Research on curriculum and instruction implementation. Review of Educational Research, 1977, 47(1), 335-397). Van recentere datum is zijn boek 'The Meaning of Educational Change', een OISE-uitgave uit 1982. Ook Leithwood heeft een reeks van publikaties op zijn naam staan op het terrein van curriculum-implementatie, o.a. Studies in Curriculum Decision making, OISE, 1982.

Het doel van ons bezoek was ons op de hoogte te stellen van het onderwijsvernieuwingsbeleid in Ontario en daardoor meer zicht te krijgen op het ontwikkelingswerk, de onderzoeksaanpakken en -resultaten van het OISE.

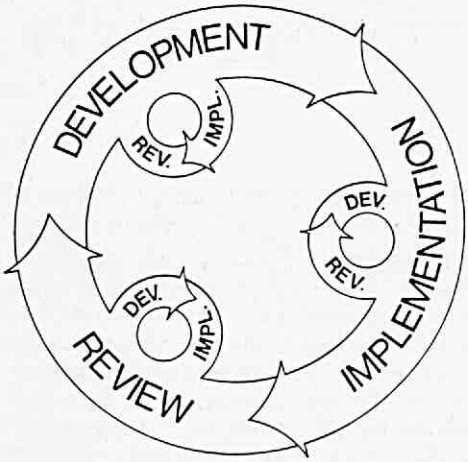
Het OISE organiseerde voor ons bezoeken op drie niveaus, het Ministerie van Onderwijs, het bureau van een schoolbestuur en een school. De bezoeken aan het Ministerie en het schoolbestuur hebben de meeste informatie opgeleverd. Over die bezoeken zullen wij hier rapporteren.

In Canada is het onderwijsbeleid een zaak van de provincie. In Toronto zetelt het Ministerie van Onderwijs van de provincie Ontario. Ontario, met 8 miljoen inwoners, telt 180 schoolbesturen. Onder ieder schoolbestuur ressorteren ongeveer 35 scholen. De scholen worden over het algemeen door 300 tot 400 leerlingen bezocht. In totaal zijn er 5000 scholen, 88.000 leerkrachten en 1,8 miljoen leerlingen. Er zijn 'public schools' en 'private (rooms-katholieke) schools'. De schoolbesturen beschikken over een bureau met een afdeling 'administration' (superintendents) en een afdeling 'support' (consulents).

Planning van curriculum-innovatie

Eind 1982 werd in Ontario, Canada, een nieuw beleid voor curriculumontwikkeling en -implementatie van kracht (Curriculum Policy, Ministry of Education, Ontario, 1982). De belangrijkste elementen van dit nieuwe beleid zijn: verbetering van de vaststelling van veranderingsbehoeften in de scholen (lees: schoolbesturen), verduidelijking van de taakstellingen en verantwoordelijkheden op de verschillende niveaus (Ministerie, schoolbesturen, schoolhoofd, leerkracht) en het overleg tussen deze niveaus.

Om een uitwisseling te bereiken tussen het Ministerie van Onderwijs en de scholen werd een model opgezet voor een cyclisch proces van beleidsvoering. De cyclus is als volgt: ontwikkeling, implementatie, evaluatie en terugkoppeling naar planning van nieuwe ontwikkeling. Een belangrijk strategisch principe waarop dit model is gebaseerd, is dat in iedere fase van beleidsvoering geprobeerd wordt tot compromissen te komen tussen de wens belangrijke beleidsdoelstellingen getrouw te implementeren en de wens tegemoet te komen aan de behoeften, mogelijkheden en initiatieven van het onderwijsveld. Men tracht wat men noemt 'fidelity' aan beleid en 'adaptation' aan het veld te verzoenen. Dit strategisch principe tracht men te realiseren door in iedere fase de cyclus van evaluatie, ontwikkeling en implementatie te doorlopen.



Figuur 1 *Cyclus voor curriculum-ontwikkeling*

Het ministeriële niveau

Ontwikkeling

Het Ministerie van Onderwijs ontwikkelt algemene onderwijsdoelstellingen ('curriculum guidelines') voor verschillende schooltypen, maar ook voor bepaalde vakgebieden. Voor de verschillende gebieden worden ook de eindtermen aangegeven en voor evaluatiedoeleinden zijn aan deze eindtermen toetsitems gekoppeld waarvoor een 'item-pool' aanwezig is.

Het Ministerie heeft in de voorbije jaren commissies gevormd voor de ontwikkeling van curriculumrichtlijnen. Die commissies bestaan uit bestuursfunctionarissen, leerkrachten, vakdeskundigen en professionele tekstschrijvers. Er worden pas richtlijnen vastgesteld nadat de concept-richtlijnen door het onderwijsveld van commentaar zijn voorzien en de correcties dientengevolge zijn aangebracht.

Bij de curriculumrichtlijnen wordt vermeld welke als verplichtend, als wenselijk of als geheel vrijblijvend worden aangeboden.

Ter bevordering van de implementatie van de richtlijnen worden in de ontwikkelingsfase initiatieven genomen tot de ontwikkeling van bepaalde onderwijsleerpakketten en de ontwikkeling van richtinggevende items voor leerlingenevaluatie (O.A.I.P.: Ontario Assessment Instrument Pool).

Anders dan in Nederland is er in Ontario een algemene behoefte aan richtlijnen en kwaliteitsbewaking van het onderwijs. De door het Ministerie ontwikkelde richtlijnen voor schooltypen (kleine boekjes in zakformaat) hebben een goede veldkritiek gekregen. Wij geven hier enkele voorbeelden om te laten zien dat 'nationale' onderwijsdoelen een aardige inspiratiebron voor onderwijsgevenden kunnen zijn.

Enkele voorbeelden van 'nationale' onderwijsdoelen

Primary Division

By the end of the Primary Division, the program should have provided the child with the opportunity to acquire competence in the areas oulined below.

Learning experiences in the Primary Division will enable the child to:

1. Understand and use numbers and operations
- classify, order and match objects in a collection, including structural materials such as rods, blocks, and interlocking cubes;
- count, group, and use notation for recording;
- master number facts related to addition, subtraction, multiplication, and division of whole numbers which are relevant to his or her experience;
- recognize and use patterns such as $5 + 9$, $15 + 9$, $25 + 9 ... 85 + 9$; $5 + 7$, $15 + 7$, $5 + 17$; $3 + 4 = 4 + 3$, $5 \times 9 = 9 \times 5$ (commutative property); $2 + (3 + 4) = (2 + 3) + 4$; $3 \times (4 \times 5) \times (3 \times 4) \times 5$ (associative property);
- acquire an understanding of the concepts of simple fractions (including equivalent fractions) and decimals;
- apply arithmetic to everyday problems and recognize through such activities the need for further skills.

2. Use measurement in relevant situations with an understanding of the concepts involved
- acquire an understanding of the concept of conservation of quantity;
- match, compare, and order lengths, areas, volumes, masses, time, and temperature, using appropriate terms;
- measure, using arbitrary units and standard units, with a degree of precision appropriate to his or her stage of development;
- estimate quantities by sight, touch, or by comparison with familiar objects (such as parts of the body) and confirm estimates by measurement;
- use metric units of length, area, volume, mass, and temperature.

Primary and Junior Divisions

In the Primary and Junior Divisions, the program will provide the child with experiences designed to foster the forms of development outlined below.

The child in the Primary and Junior Divisions will be given opportunities to:

1. Develop self-awareness and self-confidence through drama and related creative activities
- discover and clarify assumptions, points of view, and emotional reactions and gain an awareness of his or her role as well as the roles others play;
- co-operate with others and develop empathy with them by working with them and exchanging ideas freely;
- develop the ability to concentrate and gain confidence from growing powers of self-expression;
- develop a greater awareness of bodily movement and of some of the factors inherent in movement expression (e.g. body awareness, body activity, relationship of self to space and to others, quality of movement).

2. Develop sensitivity to sound and thus acquire a base for growth in music
- enjoy and experience music through singing, playing, listening, creating, moving, and dramatizing;
- enjoy singing and become familiar with a wide repertoire of songs;
- recognize and discriminate between different types of sounds heard in daily life and explore their potential relationship to music;
- listen to music of various periods and styles;
- produce and experiment with sounds through a variety of means in order to become increasingly sensitive to rhythm, pitch, dynamics, timbre, form, melody, and harmony;
- develop the ability to use pitched and unpitched sounds in a creative way;
- become familiar with and develop the ability to use the language and grammar of music as a means of communication.

Implementatie

Voor de curriculum-implementatie is op ministerieel niveau een speciaal team gevormd en zijn in 6 regio's van Ontario regionale ministeriële bureaus geplaatst.

Deze regionale, ministeriële bureaus hebben drie functies, een beheers-, een service- en een evaluatie-functie. De bureaus bevorderen de beleidsimplementatie door voorlichting en samenwerking met de schoolbesturen, ze voorzien de schoolbesturen van adviezen en ondersteuning en evalueren de effectiviteit van het onderwijs en de innovaties.

Het Ministerie heeft in 1982 een implementatieplan gepubliceerd voor wat men noemt de pre-implementatiefase. De regionale bureaus hebben in deze fase een aantal taken, zoals het vaststellen van behoeften in de regio aansluitend op de ministeriële curriculumontwikkeling, de verzorging van actieve voorlichting over de noodzaak van bepaalde veranderingen en het organiseren van ondersteuning.

Zodra schoolbesturen plannen ontwikkelen om curriculumrichtlijnen om te zetten in handleidingen, onderwijsleerpakketten of onderwijsmaterialen, met andere woorden wanneer schoolbesturen overgaan tot implementatie van ministerieel beleid, treden het Ministerie en de regionale centra op als ondersteuners door met de schoolbesturen de allocatie van de financiële middelen te bepalen, na te gaan of de curriculumontwikkelingsactiviteiten zowel kunnen voldoen aan de regionale- en lokale behoeften als aan de ministeriële curriculumrichtlijnen. Eveneens worden met de schoolbesturen strategieën ontwikkeld om de participatie van de scholen in de ontwikkelingsactiviteiten te bevorderen en de ontwikkelde produkten een ruime verspreiding te geven in de scholen.

Al deze overleg- en ondersteuningscontacten dienen ertoe om het principe van 'mutual adaptation' in de praktijk te brengen. 'Mutual adaptation' is immers een belangrijk strategisch uitgangspunt van het onderwijsbeleid.

Evaluatie

De evaluatie heeft ten doel informatie te verzamelen om het curriculum-innovatiebeleid bij te sturen teneinde de implementatie van de curriculumrichtlijnen te bevorderen.

Sinds 1977 organiseert het Ministerie van Onderwijs regionale evaluaties om te bepalen in hoeverre het onderwijsbeleid is geïmplementeerd op bestuurlijk niveau. Behalve de evaluaties die betrekking hebben op beleidsimplementatie wordt ieder schoolbestuur eens in de 10 jaar afzonderlijk geëvalueerd. Deze evaluaties vinden plaats volgens het CEDSS-model (Cooperative Evaluation and Development of Schoolsystems).

Ook dit evaluatiemodel is gebaseerd op het principe van 'mutual adaptation'. Externe evaluatie vanuit ministerieel oogpunt en in-

terne evaluatie vanuit de behoeften van de schoolbesturen worden daarbij op elkaar afgestemd.

De *interne evaluatie* wordt door het schoolbestuur georganiseerd. Van de evaluatiecommissie maken deel uit: inspecteurs, leerkrachten en vertegenwoordigers van ouders. De opdracht is de evaluatie van beleidsdoelstellingen en leerlingenresultaten, het functioneren van hoofden en leerkrachten en het functioneren van de ondersteuning door het schoolbestuur. De evaluatie vindt plaats met behulp van toetsingen, inventarisaties en interviews. De bevindingen worden in een rapport vastgelegd.

De *externe evaluatie* wordt door een externe evaluatie-commissie uitgevoerd, bestaande uit evaluatiedeskundigen van het Ministerie of de universiteiten, leden van andere schoolbesturen en vertegenwoordigers uit de maatschappelijke sectoren. Zij evalueren ten aanzien van dezelfde onderwerpen als de interne evaluatiecommissie en stellen eveneens een evaluatierapport samen.

De beide evaluatie-commissies bespreken daarna hun bevindingen en stellen een definitief eindrapport op. Deze evaluatierapporten worden door het Ministerie geraadpleegd voor de verdere beleidsontwikkeling. Deze evaluaties zijn natuurlijk van grote betekenis voor de kwaliteitsbewaking van het onderwijs.

'Fidelity' en 'Mutual Adaptation'; enkele gevolgtrekkingen

Kenmerkend voor het curriculum-innovatiebeleid is dat men enerzijds tracht belangrijke beleidsopties zo goed mogelijk te realiseren in het onderwijs, terwijl men anderzijds zoveel mogelijk probeert in te spelen op de behoeften en initiatieven van de schoolbesturen. Het eerste streven wordt in de innovatie literatuur 'fidelity-approach' genoemd (*getrouwheidsbenadering*) en het tweede 'mutual adaptation' (*wederzijdse aanpassing*).

Wij geven hier enkele 'fidelity' en 'adaptation' kenmerken van het curriculum-innovatiebeleid.

'Fidelity'

Het Ministerie bewaakt de uitvoering van de curriculumrichtlijnen, in het bijzonder van de voorgeschreven richtlijnen. Daartoe staan het Ministerie verschillende middelen ter beschikking:

- Het budget van ieder schoolbestuur is voor 30% afkomstig van het Ministerie van Onderwijs. In vergelijking met Nederland is dit zeer gering. Toch ontleent het Ministerie daaraan nogal veel invloed op de schoolbesturen. Alhoewel het schoolbestuur wordt gekozen door de ouders en vertegenwoordigers uit maatschappelijke sectoren fungeren de coördinatoren van de schoolbesturen toch als verlengstuk van het Ministerie. Bij de relatieve autonomie van de besturen wordt in Ontario toch veel meer het accent gelegd op het relatieve van de autonomie dan in Nederland.
- Via de regionale bureaus kan voortdurend beïnvloeding, procesbewaking en evaluatie plaatsvinden.
- Het OAIP (Ontario Assessment Instrument Pool) beïnvloedt de onderwijspraktijk. Er gaat een flinke inhoudelijke sturing uit van de 'test-item packages' die 70% van de verplichte onderwijsdoelstellingen dekken op het ontwikkelingswerk.
- Het OISE verleent door haar wetenschappelijk ontwikkelingswerk, strategiebepaling en evaluatie-onderzoek een goede bijdrage aan planmatigheid en implementatiesucces.

Deze condities voor een getrouwe implementatie van beleidsopties, zowel op inhoudelijk als strategisch terrein, vormen in feite de middelen voor een constructief onderwijsbeleid.

'Adaptation'

Het Ministerie speelt ook in op behoeften, mogelijkheden en initiatieven van de schoolbesturen om daarmee het 'ownership' van innovaties te bevorderen. De implementatie van innovaties wordt immers bevorderd indien scholen hun eigen variatie aan de innovatie kunnen geven. In Ontario kunnen enkele adaptatie maatregelen worden aangewezen:

- Naast verplichte curriculumrichtlijnen worden aanbevolen en vrijblijvende richtlijnen geformuleerd.
- In de periode van de ontwikkeling van curriculumrichtlijnen (onderwijsleerplan) worden behoeften en opvattingen geïnventariseerd in het onderwijs en de maatschappij, zodat de richtlijnen door het veld op acceptatie kunnen rekenen.
- Het Ministerie laat de ontwikkeling van handleidingen en onderwijsleerpakketten

en de opstelling van implementatieprogramma's over aan de lokale schoolbesturen, zodat bij de concretisering wordt ingespeeld op de lokale behoeften.
- De evaluatie van specifieke innovaties op de scholen die onder één schoolbestuur horen, vindt plaats in samenwerking met schoolbesturen volgens het CEDSS-model.

Deze 'adaptations' laten zien dat er sprake is van wederzijdse aanpassing van ministerieel beleid en lokale mogelijkheden en wenselijkheden. Binnen het constructieve ministeriële beleid hebben de schoolbesturen een flinke autonomie in de vormgeving van het feitelijke onderwijs.

In Nederland is de autonomie van de schoolbesturen en de scholen een heilig goed. De vraag is echter of op het ogenblik de belangrijkste onderwijsproblemen op schoolbestuurlijk niveau of op schoolniveau kunnen worden opgelost. Wij denken hierbij aan de stimuleringsproblematiek, het onderwijs voor culturele minderheden en de vergroting van zorgbreedte in de basisschool. Er is op lokaal en regionaal niveau een veel grotere samenwerking nodig. Het Ministerie van Onderwijs kan dit stimuleren door regionalisatie van onderwijsinhoudelijk beleid.

Belangrijk is dat er functionele relaties worden gevormd tussen ministerieel-, regionaal/lokaal- en schoolbeleid. Behalve functie-afbakening is er ook strategie-ontwikkeling nodig waarbij inspraak, samenspraak en terugkoppeling worden ingebouwd.

Het in Ontario toegepaste cyclische proces van beleidsvoering zou met de nodige aanpassingen het onderwijsbeleid in Nederland goede diensten kunnen bewijzen.

Het niveau van de schoolbesturen

Wij bezochten het bureau van een schoolbestuur in het stadsdeel East-York van Toronto. Onder dit bestuur ressorteren 60 openbare scholen met in totaal ± 30.000 leerlingen. Het bureau beschikt naast enkele beheerssecties over een curriculum sectie, genaamd 'Programme', met de afdelingen planning en ontwikkeling, implementatie en evaluatie. Tevens is er een curriculumadviescommissie.

'Programme' verzorgt de ontwikkeling van onderwijsprogramma's, de implementatie en de evaluatie ervan in de scholen. Een curriculum-adviescommissie heeft tot taak adviezen op te stellen voor het bestuur aangaande prioriteiten in het ontwikkelings- en implementatiebeleid.

In 'Programme' werken 'superintendents' en consulenten die de contacten met de scholen onderhouden. Ze werken nauw samen met hoofden en leerkrachten. Andere bureaumedewerkers dragen zorg voor ontwikkelingsactiviteiten en werken daarbij eveneens samen met onderwijsgevenden.

Evenals op ministerieel niveau wordt ook op bestuurlijk niveau een cyclisch procesmodel voor beleidsvoering gehanteerd.

Planning

De ministeriële curriculumrichtlijnen worden, inzoverre ze daartoe ruimte laten, aangevuld en afgesteld op lokale prioriteiten. Nadat de hoofden van scholen zich accoord hebben verklaard, worden de richtlijnen gelegitimeerd door het bestuur. De adviescommissie leidt de meningsvorming en verzorgt de bijstellingen.

Ontwikkeling

Er worden op schoolbestuursniveau ontwikkelingsactiviteiten ondernomen teneinde het onderwijs in overeenstemming te brengen met de richtlijnen. Nieuwe programma's vormen daartoe één van de condities.

Het schoolbestuur werkt volgens een programma-ontwikkelingsstrategie.

De eerste stap is dat de behoeften van de scholen worden geïnventariseerd. Deze worden vervolgens op bestuursniveau geanalyseerd. Dit houdt in dat de behoeften worden afgezet tegen de beleidsopties van het bestuur. Vervolgens worden prioriteiten vastgesteld voor de aankoop of de ontwikkeling van onderwijsleerpakketten onder eigen beheer. Dit laatste gebeurt slechts indien van elders, bijvoorbeeld van andere schoolbesturen, geen geschikt materiaal met enige aanpassing kan worden overgenomen.

De ontwikkeling van eigen programma's wordt uitgevoerd door vakspecialisten, curriculum-ontwikkelingsdeskundigen van het eigen bureau en gecontracteerde programmaschrijvers uit de scholen. Deze schrijvers doen dit werk in de zomermaanden tegen een geringe vergoeding.

Gedurende het daaropvolgende schooljaar worden de programma's uitgeprobeerd. Her-

zieningen worden in de volgende zomerperiode aangebracht. Na beoordeling van het nieuwe programma door een commissie kunnen scholen die dat wensen het invoeren.

In de afgelopen jaren werden door het schoolbestuur van East-York programma's ontwikkeld voor Engels, Frans, muziek, science, social studies, gezondheidsleer en beeldende kunsten.

Implementatie

De implementatie van richtlijnen en curricula vindt plaats onder verantwoordelijkheid van het hoofd der school. Het hoofd vervult een centrale rol in de innovatie op schoolniveau.

Het hoofd organiseert bijeenkomsten van het schoolteam en secties, in-service trainingen, pilot-projecten en de evaluatie van implementatie. Al deze activiteiten worden ondersteund door medewerkers van het bureau 'Programme'. Zij adviseren over strategieën, de opzet en training van evaluatie en dragen daaraan zelf toe bij als cursusleider. Niet alle ondersteuning is schoolgebonden. Men organiseert ook in-service trainingen voor meerdere scholen.

Over het algemeen wordt voor de implementatie van een vernieuwing 3 tot 5 jaar uitgetrokken.

Evaluatie

Evaluatie van de ingevoerde nieuwe richtlijnen of curricula vindt plaats binnen 5 jaar. Hiertoe heeft het schoolbestuur met medewerking van hoofden een evaluatie-procedure ontwikkeld. Bij de evaluatie wordt gelet op de doelstellingen waarop scholen zich richten, de leerlingenresultaten, de planning van het onderwijs, de toetsingsprocedures, de getroffen voorzieningen en de organisatie van de implementatie.

De evaluatie vindt plaats met behulp van observatie in klassen, interviews, consultaties, inventarisaties en toetsing van leerprestaties. Het OISE verleent vaak ondersteuning bij dergelijke evaluaties, bijvoorbeeld met behulp van 'Levels of Implementation Profile', een model van Leithwood en Montgomery.

Schoolnabije curriculum-ontwikkeling; enkele gevolgtrekkingen

Kenmerkend voor de curriculum-implementatie is dat in de verschillende fasen de scholen een duidelijke inbreng hebben, maar dat het schoolbestuur behoeften en ontwikkelingen op schoolniveau toetst aan de eigen beleidsopties en die van het Ministerie van Onderwijs. De behoeftepeilingen leiden tot de ontwikkeling van gewenste curricula. De curriculum-ontwikkeling zelf vindt hoofdzakelijk op het bureau plaats. De scholen nemen dergelijke ontwikkelingen niet zelf ter hand. Bij het uitproberen, invoeren en de evaluatie kunnen de scholen zich weer laten gelden.

Deze vorm van curriculum-implementatie kunnen we toch beschouwen als schoolnabij, omdat de scholen invloed hebben op de wezenlijke momenten.

Anders dan in Ontario worden in Nederland geen onderwijsleerplannen of schoolwerkplannen ontwikkeld, op respectievelijk ministerieel niveau en het niveau van de schoolbesturen. Ook worden er in Nederland op lokaal niveau, laten we zeggen op o.b.d.-niveau, nauwelijks onderwijsleerpakketten ontwikkeld.

In Nederland wordt van de schoolteams verwacht dat ze zelf schoolwerkplannen en onderwijsleerpakketten ontwikkelen. Dit vloeit voort uit de Nederlandse interpretatie van het begrip 'relatief autonome school' en het binnen dit beleidskader toegepaste probleemoplossingsmodel. Er wordt anders dan in Ontario een grote wissel getrokken op de eigen vernieuwingcapaciteit van de scholen.

Het samenstellen van schoolwerkplannen is een taak die scholen, mits voorzien van adequate ondersteuning, nog wel aan kunnen, alhoewel tot nu toe de resultaten daarvan niet hoopgevend zijn. Op vele scholen worden lijvige boekwerken ontwikkeld die eerder een leergangachtig karakter hebben dan het karakter van een planningsdocument op schoolniveau.

De ontwikkeling van onderwijsleerpakketten door scholen heeft weinig overdraagbaars opgeleverd als we de resultaten van de samenwerkings- en ontwikkelingsprojecten nagaan (zie RION-publikaties). Dit is een te moeilijke, en ook oneigenlijke taak voor leerkrachten. Onder meer Creemers, Knoers en Nijhof hebben dit al meerdere malen aangegeven.

Ook al is men in Nederland zeer gesteld op de autonomie van de school, het moet toch mogelijk zijn een ontwikkelingsbeleid te plannen dat tegelijkertijd recht doet aan zowel de

autonomie van de scholen als aan de planmatigheid en de efficiëntie van een vernieuwing.

Zo zou het ontwikkelen van schoolwerkplannen eenvoudiger worden indien scholen de beschikking hadden over een inspirerend onderwijsleerplan. Dat wil zeggen dat scholen zo'n plan vrijelijk kunnen raadplegen. Zo'n onderwijsleerplan kan een inhoudelijke verduidelijking bieden van de opties van een constructief onderwijsbeleid. In het plan kan bijzondere aandacht worden besteed aan individualisering, onderwijsstimulering, onderwijs aan culturele minderheden, vergroting van zorgbreedte etc.

Daarnaast zou schoolwerkplanontwikkeling vereenvoudigd kunnen worden door de scholen goede voorbeelden te geven van schoolwerkplannen van een redelijke omvang die de eigenlijke functie duidelijk maken, nl. planningsdocument op mesoniveau.

De ontwikkeling van onderwijsleerpakketten is in Nederland zeer verwaarloosd. Hierdoor wordt de feitelijke verbetering van onderwijsleerprocessen belemmerd. Gebieden als spelling, tweede-taalverwerving, zorgbreedte en intercultureel onderwijs worden zeer gebrekkig ingevuld.

Van Ontario zouden we kunnen leren dat het mogelijk is op lokaal/regionaal niveau een curriculum-ontwikkelingsstrategie te plannen waarbij scholen, o.b.d.'s en onderzoeksinstituten kunnen samenwerken en een bijdrage kunnen leveren vanuit de meest wezenlijke, eigengeaarde functies. Onderzoeksinstellingen kunnen evalueren, o.b.d.'s kunnen ontwikkelen en de overdracht ondersteunen, scholen kunnen ideeën leveren, uitproberen en mee-evalueren. Een dergelijke curriculum-ontwikkelingsaanpak is zinvol voor zaken die om veel externe deskundigheid vragen. Er blijven nog voldoende onderwijsgebieden over waar de school, geheel autonoom en met eigen capaciteiten, problemen kan oplossen.

P. N. Appelhof (Schooladviescentrum, Utrecht)
T. A. M. van der Meer (Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Utrecht)

Manuscript aanvaard 13-12-'83

De NLO's en de eerste-graadslerarenopleiding

Een reactie op J.H.G.I. Giesbers, 'Beiaard en de universitaire lerarenopleiding' (Pedagogische Studiën 1983, (60) 321-323), met een kort naschrift van Giesbers

De eerste-graadslerarenopleiding zal onder eindverantwoordelijkheid van de NLO's komen, zo luiden de berichten. De universiteiten vinden dat niet leuk. Het is één van de vele bezuinigingsoperaties die over ons worden uitgestort. Het is met de reacties op die operaties van het begin af aan wat tweeslachtig gesteld geweest. Enerzijds kun je niet maken wat de minister doet: opeens overbodig verklaren wat in jaren daarvóór als noodzakelijk werd aangemerkt en toegekend. Anderzijds beseft ieder weldenkend mens, dat er, toen alles nog kon, dingen zijn ontstaan die zo nodig kunnen worden opgeruimd. Te weinig is vaak gekeken of het ook anders en dus voordeliger kon. Men liet dezelfde zaken op verschillende plaatsen zich ontwikkelen. Pogingen om die zaken te concentreren betekenden dat iemand ergens een veer moest laten en het lobbycircuit was sterk genoeg om zulke pogingen de grond in te boren en och, er was geld genoeg. Wat de één heeft, moet de ander ook hebben en er is altijd wel een argument te vinden, regionaal, denominatief, politiek, wetenschappelijk of wat dan ook.

Zo hebben concentratieplannen van de lerarenopleidingen schipbreuk geleden. En nu het geld krapper is en er echt geconcentreerd moet worden meent iedereen dat dezelfde argumenten van toen nog steeds opgeld doen om het getij te keren en zie, men gaat weer vrolijk elkaar te lijf met dezelfde afgelebberde argumenten waardoor verdeeldheid zich manifesteert en de clubs uit elkaar worden gespeeld die elkaar nodig hebben, of het nu universiteiten, MO-opleidingen of NLO's zijn.

Giesbers (Pedagogische Studiën 1983, *60*, 321-323) doet vrolijk mee en trapt precies in die val. Hij, nota bene voorzitter van het bevoegd gezag van een NLO, zegt heel lelijke dingen van de NLO's, die zo tot de nek in de problemen zitten. „De ULO's (universitaire lerarenopleidingen) zijn niet zo slecht en de NLO's zo niet zo goed als de minister denkt", zegt hij. Een beter voorbeeld is niet te bedenken van hoe we ons tegen elkaar laten uitspelen.

Natuurlijk, de NLO's als proeftuin in de 70'er jaren van wat onderwijskunde vermag (de onderwijskunde van mensen als Giesbers) moeten nog steeds problemen de baas worden, maar daar wordt door verstandige mensen aan gewerkt.

En er ligt toch geen tegenstelling tot de universiteiten zeker? Of zijn de universiteiten modelinstituten, waarbij de lerarenopleiding volledig is geïntegreerd in het werk van de faculteiten, inclusief de bezigheden van de centrale instituten voor de lerarenopleiding, waaruit een stroom van opvallende en op hoog wetenschappelijk niveau staande publikaties voortkomt? Hou maar op, want Pedagogische Studiën is geen Story.

En nu wil deze minister, die zo veel onheil in zijn koek doet de lerarenopleiding concentreren. De universitaire eerste-graads naar de NLO's en de MO-opleidingen en de NLO's naar elkaar toe. En passant is dan ook meteen de MO-B opleiding geregeld. Dat was van het begin af aan de bedoeling, maar succesvol lobbyen en het overvragen door de NLO's op het gebied van de bevoorwaarding heeft dit „onheil" in het midden van de jaren 70 voorkomen.

Nu moet het dus. De NLO's als ontvangende partij van een cadeautje dat ze niet eens meer op hun verlanglijstje durfden te zetten, vinden het natuurlijk best en houden zich op gepaste wijze stil. De universiteiten lopen te hoop en de MO-instituten spelen hun eigen aparte rol. Het is best, hoewel onverstandig, maar het is niet goed dat de één zich tegen de ander afzet.

Hoe kan dat beter? Veel verstandiger is het om een gezamenlijke strategie uit te zetten. Naar de minister toe een goed alternatief te presenteren dat bezuinigingen inhoudt, maar ook een aantal garanties. Die discussie komt moeilijk op gang omdat de universiteiten 'teuge' zijn. Begrijpelijk, maar niet verstandig. Op het moment waarop dit geschreven wordt is Beiaard II nog niet uit, maar ik voorspel dat ik de drukproeven van dit artikeltje niet hoef om te gooien.

Zo'n strategie kan best uitgaan van de eindverantwoordelijkheid van de NLO's voor de eerste-graadslerarenopleiding, voor mijn part inclusief de MO-B. Wat kan dat nou schelen? Eén voordeel kan ik al vast aanwijzen: er kan een gezamenlijke opzet van de opleiding uit voortvloeien. Er kan nu een lerarenopleiding ontstaan waarin ULO, NLO en MO participeren, terwijl ik geen cent geef voor de inbreng van bijvoorbeeld de NLO als de eerste-graadsopleiding bij de universiteit blijft. De NLO's zijn zich bewust van hun kunnen, maar hebben geen last van valse superioriteitsgevoelens.

Ziezo, en nu samen aan het werk. We zullen een model moeten vinden dat de goede elementen bezit van alle drie:
- van de ULO's de wetenschappelijke benadering en het onderzoek;
- van de NLO's de integratie van de vakcomponent met de onderwijskundige vorming;
- van de MO-opleidingen de ervaring met deeltijdstudenten.

Zo'n model is niet zo moeilijk te vinden. Er is natuurlijk om te beginnen de wil voor nodig om met elkaar te werken. Die wil moet steun en rechtvaardiging vinden in een hechte samenwerkingsovereenkomst. Zo'n overeenkomst is er vaak al, in elk geval wel in het Noorden.

Het kan wat de universitaire studenten betreft geen gelijktijdig en geïntegreerd model worden, want zij hebben hun vakstudie immers al achter de rug. Of is dat niet helemaal zo? Dat moet om te beginnen even worden uitgezocht. Misschien zijn er vakcomponenten die na de eerste fase nog extra aandacht vragen. Dan kunnen ze het best in samenhang met de didactiek worden aangeboden. De NLO's hebben een aardige ervaring in het toetsen van vakonderwerpen aan hun functie voor het onderwijs. Daarmee is dan meteen een stukje integratie gered.

Vervolgens komt wat ik de specifieke pedagogisch/algemeen onderwijskundige vorming noem. Daarbij hoeven we niet moeilijk te doen over integratie. Er moeten gewoon colleges en werkgroepen voor komen en wie dat geeft is om het even zo lang het maar goed gebeurt.

Het schoolpracticum dan. In vele plaatsen is er al een geïntegreerd schoolpracticumbureau, dat de scholen in de kaartenbak heeft. Dat is dus geregeld en de begeleiding van de studenten is een zaak van samenvoegen van ervaringen.

Het onderzoek is het laatste punt, maar zeker niet de sluitpost. De universitaire instituten hebben het onderzoek als expliciete taak en de NLO's (nog) niet. Dit verandert met de STC-nota of de HBO-wet. Dan is toegepast onderzoek een mogelijke HBO-taak. Dit alles vraagt om coördinatie. Door wie? Wat kan dat schelen als het maar gebeurt; door de universitaire instituten, denk ik, maar men zal wel een onderzoeksstuurgroep moeten creëren met de drie partners er in, zo lastig is dat niet. Het doel is een gezamenlijke onderzoeksattitude van eerste-, tweede- en derde-graadsstudenten en hun docenten, elk op het eigen niveau en op het eigen gebied. Zo komt ook een goede samenwerking tot stand met het gehele onderwijsveld, waarin de tweede en derde graders zich qua aandacht van de onderzoekers nogal eens tekort gedaan voelen.

Dit lijkt een wat andere benadering dan de polarisatie van Giesbers. En ja, het geheel zal wel arbeidsplaatsen kosten, maar daar ontkomen we denk ik niet aan. Ook niet als we anders hadden gestemd.

F. J. Krips
directeur NLO 'Ubbo Emmius'

Het naschrift bij bovenstaande bijdrage waartoe de redactie mij uitnodigt, wil ik tot twee opmerkingen beperken.

1. Ik acht de beschuldiging van de heer Krips dat ik 'heel lelijke dingen van de NLO's' gezegd heb ongefundeerd. Mijn uitspraak dat de universitaire lerarenopleidingen niet zo slecht, de NLO niet zo goed zijn als de minister denkt, is de constatering van een bij iedere deskundige bekende feitelijkheid, geen beschuldiging.
2. Ik onderschrijf van harte een door de heer Krips bepleit samenwerkingsmodel universiteit-MO-NLO, zij het dat het ontwerpen van zulk een model wat moeilijker is dan hij schijnt te denken. Argumenten zoals bijvoorbeeld samenhang van de lerarenopleidingen, concentratie van kennis en outillage etc. indiceren inderdaad een samenwerkingsverband tussen de drie genoemde instituten. Maar dan wel een sa-

menwerking op basis van gelijkwaardigheid, dit in tegenstelling tot het van de tafel vegen van de universitaire lerarenopleiding zoals dat gebeurt in de jongste ministeriële nota *Inzake de Lerarenopleiding voor Afgestudeerden van het WO.* Kern van deze samenwerking zou moeten zijn dat waar het WO eindverantwoordelijkheid draagt voor de eerste fase benevens het onderwijskundig en vakdidactisch onderzoek, de NLO eindverantwoordelijk blijft voor de tweede- en derde-graads lerarenopleiding, de MO voor de deeltijdse opleidingen, de drie opleidingen zouden moeten samenwerken op basis van gedeelde verantwoordelijkheid met betrekking tot programmatische afstemming, nascholing, concentratie van kennis en outillage, scholing van schoolpracticumdocenten, doorstroming, toelating tot en afsluiting van de respectieve studiewegen, etc. Een kort naschrift staat niet toe dat ik dit samenwerkingsmodel hier nader uitwerk. De heer Krips moge echter uit deze summiere reactie concluderen dat ik zeker instem met zijn voorstel 'naar de minister toe een goed alternatief te presenteren dat bezuinigingen inhoudt, maar ook een aantal garanties'.

J. H. G. I. Giesbers

Boekbespreking

A. D. de Groot, *Academie en Forum Over hoger onderwijs en wetenschap*. Boom, Meppel/Amsterdam, 1982, 280 pag., *f* 39,50, ISBN 90-6009-508-1.

De auteur die in 1984 zeventig wordt, behoort in Nederland en daarbuiten tot de meest prominente psychologen en onderwijskundigen. Zijn dissertatie over het denken van de schaker bezorgde hem in de kringen van de cognitieve psychologen een internationale reputatie. Hoewel het proefschrift in 1965 al bijna 20 jaar 'oud' was, verscheen in dat jaar toch nog een Engelse vertaling daarvan, terwijl het in 1978 nog de moeite waard bleek om een tweede (Engelse) druk te krijgen. Zijn boek *Methodologie* (1961) is na meer dan 20 jaar nog steeds een bijdetijdse samenvatting van de complexe methodologie van het sociaalwetenschappelijk onderzoek.

De Groots nieuwe boek bevat 12 hoofdstukken waarvan 10 eerder 'los' als artikel, oratie of rede werden gepubliceerd in de jaren 1971-1981. Voor degene die de publikaties van De Groot de laatste 10 jaar heeft bijgehouden, bevat het boek niets nieuws. Wie dat niet heeft gedaan, kan met dit boek weer opnieuw – de *Methodologie* heeft zij/hij ongetwijfeld *moeten* lezen – met de (in ieder geval mij) altijd weer boeiende inzichten van deze helder formulerende auteur kennis maken.

De grootheid van de auteur ligt m.i. meer in de consequentie van de methode die hij in de behandeling van elk onderwerp toepast dan in zijn ideeën. In cartesiaanse stijl worden door hem de problemen zo uiteengerafeld dat elke geïnteresseerde (ontwikkelde) leek hem op de voet door het probleemgebied kan volgen. Helaas is het ondoenlijk om in het korte bestek van een recensie recht te doen aan de genuanceerdheid en zorgvuldigheid waarmee De Groot ook weer in zijn nieuwste boek te werk gaat.

In het eerste deel van het boek staan de (re)organisatie- en selectieproblematiek van het hoger onderwijs – de Academie – centraal. De thema's zijn: 30 jaar onderwijsresearch (1945-1975), selectie in het hoger onderwijs, herprogrammering, landelijke onderwijsvernieuwing, verbetering van het hoger onderwijs en Nederland anno 1982. De Groot weet zeer aannemelijk te maken dat menselijke individuen qua intelligentie zeer grote en meestal onoverbrugbare verschillen vertonen. In het welvarende Westen hebben individuen voldoende gelegenheid om hun intelligentie-plafonds te bereiken. De wetenschap moet het echter hebben van de hoogstbegaafden. Daar het bedrijven van wetenschap van vitaal belang is voor onze Westerse cultuur moeten de minder begaafden zo weinig mogelijk de kans krijgen om ten koste van de meer begaafden de steeds schaarser en duurder wordende plaatsen in het wetenschappelijk bedrijf te bezetten. Daarom is selectie onvermijdelijk. De Nederlandse samenleving is door haar sociopolitieke structuur (men denke aan de verzuiling en de invloed van het 'wishful' progressief denken) geneigd te 'vergeten' dat de wetenschap drijft op een 'harde' intelligente inzet en niet op de 'zachte' a priori's van confessie en/of politieke ideologie. De Groot is voorstander van een gedifferentieerd horizontaal (hoger) onderwijssysteem waarin de meer en minder begaafden hun eigen plaats in meer en minder excellente onderwijs- en onderzoeksinstellingen kunnen vinden door middel van een 'natuurlijke' selectie. De Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk hebben een dergelijk systeem. De vraag bij analyses als bovenstaande is natuurlijk of men een amerikaansachtig systeem in huis kan halen zonder dat daarvóór een amerikanisering van de samenleving plaats vindt.

Ruim 3½ jaar geleden verschenen er kort na elkaar twee interviews met de auteur in NRC Handelsblad (19-1-'80) en Intermediair (8-2-'80) waarin hij uitdrukkelijk stelt dat het gezond verstand van de proefpersoon voor hem een belangrijk uitgangspunt is voor het doen van sociaalwetenschappelijk onderzoek. Hij distantieert zich van m.n. Linschotens kruistocht tegen datzelfde gezond verstand in diens *Idolen van de psycholoog* (Utrecht, 1964). In zijn *Methodologie* maakt(e) De Groot al heel aannemelijk dat het gezond verstand van de onderzoeker in het verlengde ligt van dat van de leek (en proefpersoon). De Groots originaliteit ligt m.i. in zijn pogen om het gezond verstand van de wetenschapsbeoefenaar binnen de perken van het redelijke te houden. Het redelijke omvat meer dan harde wiskundige, logische en methodologische wetten en/of regels. Daarnaast is er nog een cognitieve ethiek nodig die de individuele en collectieve hebbelijkheden, wensdromen, fantasieën, stokpaardjes, belangen, etc. van de wetenschapsbeoefenaars onder redelijke controle houdt. De regels van de ethiek heeft De Groot neergelegd in zijn conceptie van de z.g. 'minimale methodologie', het 'mechanisme' dat het wetenschappelijk gedrag van de beoefenaars van de wetenschap zou moeten regelen als zij hun wetenschappelijke produkten op de markt of beurs proberen te verhandelen. Ik gebruik hier beurs en markt i.p.v. forum, een begrip dat door De Groot in zijn *Methodologie* al

geïntroduceerd is en dat hij in het tweede deel van het onderhavige boek grondig analyseert. De minimale methodologie wordt beheerst door waarden als objectiviteit, logisch redeneren, helderheid van uitdrukking en intellectuele eerlijkheid, die het mogelijk maken dat kennis kan worden getoetst. De concrete spelregels die uit deze waarden afgeleid kunnen worden, moeten bijdragen om het ideaal waardoor het forum geleid zou moeten worden te verwezenlijken. Dit ideaal lijkt simpel: streef naar een rationele intellectuele consensus. Hoewel De Groot de formulering van het ideaal ontleent aan een artikel van de bekende fysicus en wetenschapsfilosoof John Ziman, staat ook hier natuurlijk het gezond verstand van de leek weer model. Immers: als deskundigen elkaar tegenspreken zijn leken niet geneigd hen au sérieux te nemen!

Waarom is het zo belangrijk dat het forum goed functioneert? Omdat volgens De Groot individuele wetenschapsbeoefenaars in die zin beperkte wezens zijn dat 'hun' kennis van een bepaald gebied voornamelijk door andere beoefenaars verzameld en getoetst is. De wetenschapsbeoefenaar die kennis gebruikt kan in haar/zijn eentje meestal niet deze kennisproduktie naar waarde schatten. Voor het laatste zou het Forum (De Groot schrijft het graag met een hoofdletter) – idealiter de verzameling van alle wetenschapsbeoefenaars op een bepaald gebied – moeten én *kunnen* zorgen. Het Forum zou elk wetenschappelijk produkt met empirische en rationele middelen moeten 'wegen' en als het ware van een koers moeten voorzien. De Groot constateert en analyseert met spijt dat het Forum en de fora in de psychologie en andere sociale wetenschappen niet functioneren op de wijze als hij in zijn visie concipieert. Oorzaken? Een zeer belangrijke is het feit dat 'creativiteit' (in de praktijk vaak moeilijk te onderscheiden van overbodige en vruchteloze 'nieuwheid') zowel maatschappelijk als wetenschappelijk beloond wordt. Deze creativiteit leidt in de sociale wetenschappen tot – volgens De Groot – een groot aantal onnodige divergenties in 'scholen', stromingen, 'methoden' en begripsvorming. De functie van het forum zou in onze tijd van overmaat aan alles (wetenschapsbeoefenaars, studenten, publikaties, visies, (mini-)theorieën, specialismen, etc.) vooral moeten bestaan in het saneren van de markt, d.w.z. onnodige divergenties verwijderen (bijvoorbeeld door standaardisering van begrippen) en schijnkennis snoeien om echte kennis te laten groeien.

Veel van wat De Groot in deel II van het boek aan de orde stelt, komt pedagogen bekend voor. Brezinka heeft in zijn *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* en *Metatheorie der Erziehung* op een vergelijkbare wijze geprobeerd om in de pedagogiek orde op zaken te stellen. Hoe groot het gelijk ook is, dat De Groot en Brezinka vaak aan hun kant hebben, toch zitten de meeste wetenschapsbeoefenaars niet op dit gelijk te wachten. Het gaat in de wetenschap toch vooral ook om het verzinnen van toetsbare intelligente theorieën. Als die er zijn – zoals bijvoorbeeld in de natuurwetenschappen – dan gedragen het Forum en de fora zich ook veel intelligenter. Een interessante vraag die dan voor de hand ligt is: Zijn sociale wetenschappers minder intelligent dan natuurwetenschappers? Of moeten we aan deze vraag een andere laten voorafgaan: Is de sociale werkelijkheid intelligenter dan de natuur?

De Groots boek lijkt me voor gebruikers van en geïnteresseerden in wetenschap interessanter dan voor de beoefenaars zelf. Hij legt niet alleen op begrijpelijke wijze de zin en onzin van het bedrijf uit, maar ruimt bovendien voor dezelfde gebruikers en geïnteresseerden een belangrijke plaats in binnen zijn 'theorie' van de z.g. *akkoordtheorie*. De laatste houdt grofweg in dat sociaalwetenschappelijke theorieën zowel aanvaardbaar moeten zijn voor de beoefenaars als de gebruikers (en geïnteresseerden in) van wetenschap. Wordt hiermee iets nieuws beweerd of wil hij in andere formuleringen hetzelfde als wat geesteswetenschappelijke pedagogen (nog) steeds (tevergeefs?) proberen? Ik hoop dat De Groot nog de tijd heeft om dat verder uit te werken.

De Academie zal in de komende jaren naar ik aanneem een face-lift ondergaan, niet als gevolg van rationele (deskundige) discussies waar De Groot zo'n groot voorstander van is, doch veeleer als resultante van de slechte economische en financiële positie van de staat, die het merendeel der wetenschapsbeoefenaars van een broodwinning voorziet. De laatste is een belangrijke voedingsbodem voor het gezond verstand, waardoor m.i. rationaliteit altijd de gevangene van andere dan rationele a priori's dreigt te worden. Terecht verzet De Groot zich tegen deze dreiging. Helaas is het een illusie te veronderstellen dat je aan de gevangenschap kunt ontsnappen en daardoor is het 'rationeel' je af te vragen welke vorm van gevangenschap het dragelijkst is. Kortom: niet rationele a priori's zijn onontkoombaar. Wellicht zijn deze te formuleren in een minimale antropologie of minimale maatschappijtheorie.

Samenvattend: het boek is meer dan de moeite waard.

J. Pieters

Mededelingen

Redactioneel

Met ingang van 1 februari 1984 is de samenstelling van de redactie en de redactieraad als volgt gewijzigd:

De huidige redactiesecretaris heeft in verband met een benoeming als hoogleraar aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen zijn functie neergelegd. Hij blijft als lid van de redactieraad actief betrokken bij Pedagogische Studiën.

Drs. S. de Witt is bereid gevonden het redactie-secretariaat over te nemen. Hij heeft reeds eerder (van 1971 tot 1975) het redactie-secretariaat onder zijn hoede gehad, terwijl hij nadien zeer nauw bij het tijdschrift betrokken is gebleven, zowel als lid van de redactie (van 1975 tot 1979) als ook als lid van de redactieraad (van 1979 tot heden).

Drs. A. J. S. van Dam heeft meegedeeld zijn lidmaatschap van de redactieraad, na vele jaren van verbondenheid aan Pedagogische Studiën, te willen beëindigen.

Tot spijt van de redactie trad als gevolg van de poststaking in november jl. ernstige vertraging op in de kopij-verwerking van dit blad, waardoor de laatste nummers later verschenen dan gepland. Een en ander heeft ook nog gevolgen gehad voor de verschijningsdatum van dit nummer.

Informatiemarkt Onderwijsdocumentatie

Op 18 en 19 april 1984 organiseren de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) en de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Utrecht (VOU), in samenwerking met de Commissie Onderwijskundige Documentatie (Ministerie van Onderwijs, België), een informatiemarkt over Onderwijsdocumentatie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht (Centrumgebouw Zuid). Dit is een vervolg op de Antwerpse Documentatie Dagen in 1981. Getracht zal worden een zo volledig mogelijk beeld te geven van de mogelijkheden op het gebied van de onderwijsdocumentatie in al zijn facetten.

Een groot aantal instellingen en bedrijven die diensten verlenen ten aanzien van de onderwijsdocumentatie in de breedste zin van het woord, zullen aan deze informatiemarkt deelnemen. Naast de (nog) niet geautomatiseerde onderwijsdocumentatiebestanden zullen ook on-line systemen gedemonstreerd worden zoals ADION, IPB, PARAC, FRANCIS, ERIC, EUDISED, e.a. Het ligt tevens in de bedoeling een aantal soft-ware pakketten ten behoeve van bibliotheek- en documentatiedoeleinden op mini- en microcomputers te demonstreren.

Op beide dagen zullen korte lezingen gehouden worden waarin de deelnemende instanties de mogelijkheden van hun specifieke dienstverlening op het gebied van de onderwijsdocumentatie uiteen zullen zetten.

De R.U. Utrecht is gemakkelijk zowel per openbaar als per eigen vervoer te bereiken. De toegangsprijs zal *f* 10,– bedragen. Via de media en op aanvraag zal tezijnertijd gedetailleerder informatie gegeven worden.

Inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: SVO Den Haag, Pletterijkade 50, 2515 SH Den Haag; telefoon: 070-82 43 21 tst. 26.

Onderwijs in druk

De organisatoren van de 'Informatiemarkt Onderwijsdocumentatie' willen u tevens attenderen op het symposium 'Onderwijs in Druk'.

Dit symposium wordt gehouden op 18 en 19 april 1984 te Utrecht in Transitorium 2 in de Uithof.

'Onderwijs in Druk' is een symposium over de vele kanten aan het vervaardigen van drukwerk voor het eigen onderwijs. Gericht op docenten en hun medewerkers. Lezingen, posterpresentaties, expositie en demonstratie van apparatuur, discussies en workshops. Een pakket van praktijkgerichte informatie.

Inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: secretariaat Onderwijs in Druk, telefoon: 030-53 13 14.

Studieconferentie over audiovisuele vorming in voortgezet onderwijs

Uitbreiding en verbetering van de audiovisuele vorming van leerlingen in het Voortgezet Onderwijs staat centraal tijdens een tweedaagse studieconferentie (donderdag 24 en vrijdag 25 mei a.s.) aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, vooral bedoeld voor beleidsfunctionarissen van overheid en van onderwijsverzorgende en -ondersteunende instellingen. Organisatoren zijn het Centraal Overleg voor Audiovisuele Media (COVAM), het Landelijk Ondersteuningsinstituut voor de Kunstzinnige Vorming (L.O.K.V.), in samenwerking met de Stichting Leerplanontwikkeling en de Katholieke Universiteit Nijmegen.

Via audiovisuele vorming wil men scholieren leren omgaan met de bekende audiovisuele media (film, televisie, radio e.d.), waaronder begrepen het zélf vervaardigen van produkties. Volgens COVAM en LOKV is het noodzakelijk deze optimaal in het voortgezet onderwijs te introduceren en uit te breiden. Tijdens de conferentie in Nijmegen presenteert men een inventarisatie van huidige methoden en deelleerplannen: aan de hand hiervan wil men nagaan welke maatregelen nodig zijn voor verdere leerplanontwikkeling, onderwijsbegeleiding en opleidingen. Ook komt aan de orde wat de overheid zou moeten doen om audiovisuele vorming als volwaardig leergebied een plaats te geven in het onderwijs.

Inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: COVAM, Postbus 30, 3870 CA Hoevelaken (t.a.v. de heer J. H. A. Simhoffer), tel.: 03495-3 42 14.

Inhoud andere tijdschriften

Info
15e jaargang, 1984, nr. 1

De Open Universiteit tweede kansonderwijs? door W. Boerkamp

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
22e jaargang, 1983, nr. 12

Tijdschrift voor Orthopedagogiek 1961-1980, door C. M. van Rijswijk
De omgeving in (ortho)pedagogisch perspectief, door J. D. van der Ploeg
De omgeving in (ortho)pedagogisch perspectief, door P. A. de Ruyter
De theorie van de kundige ingreep, door J. Rispens
Theorie en Praxis in de orthopedagogiek, door H. Baartman
De paradox van de theoretische hulpverlening, door S. Miedema
Leerproblemen als opvoedingsproblemen, door L. M. Stevens
Leerproblemen als opvoedingsproblemen? door J. J. Dumont
Prof. dr. D. Zuithoff met emeritaat, door A. van Gennep

Ontvangen boeken

Dort-Slijper, M.K. van, *Grammatica in het basisonderwijs.* Martinus Nijhoff, Leiden, 1984, *f* 37,50.

Franssen, H. A. M. en N. A. J. Lagerweij (red.), *Onderwijskunde in ontwikkeling.* Educaboek, Culemborg, 1983, *f* 45,–.

Jansen, F., *Veranderend leerkrachtgedrag en sociale ontwikkeling van leerlingen.* SVO-reeks 73, Flevodruk, Harlingen, 1983, *f* 37,–.

Rosendaal, B. W., H. P. Stroomberg, H. J. M. van der Zee (red.), *Opleiden, leren en werken.* Boom, Meppel, 1983, *f* 26,50.

Stroomberg, H.P., H.J.M. van der Zee, B. W. Rosendaal, *Leren van volwassenen. Contouren van een didactiek.* Boom, Meppel, 1983, *f* 27,75.

Veen, T. van der, *Differentiatie: van waarom tot hoe.* Van Gorcum, Assen, 1984, *f* 39,90.

Ontvangen rapporten

Damhuis, R., K. de Glopper, H. Wesdorp, *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk.* Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam, *f* 18,–.

Evaluatie-onderzoek en onderwijsvernieuwingsbeleid

Ten geleide

In onderwijsvernieuwingsprojecten wordt veel geld, arbeid en creativiteit gestoken. Vernieuwing van onderwijs bepaalt steeds meer de richting van het onderwijsbeleid. Daarom is het niet verwonderlijk dat beleidvoerders graag een, zo veel mogelijk onbevooroordeeld, inzicht willen verkrijgen in de resultaten en effecten van vernieuwingsprojecten. Dit te meer omdat de meeste van die projecten een experimentele of voorbeeldfunctie hebben: de vraag is meestal of wat in een bepaald project werd beoogd ook voor algemenere invoering in aanmerking komt. Verantwoord evaluatie-onderzoek heeft daarom verder strekkende bedoelingen dan informatie te geven over wat er in een bepaald geval bereikt is. Juist aan de beleidsrelevantie schort het echter nogal eens, zoals in allerlei onderzoek naar het gebruik van onderzoeksresultaten blijkt. Ligt dat aan het evaluatie-onderzoek zelf, zodat een deel van het aan onderzoek naar onderwijs bestede geld weggegooid lijkt, of zijn er andere factoren in het spel? En welke kant moeten we op met evaluatie-onderzoek om de resultaten en het gebruik daarvan te verbeteren? Dat zijn de vragen die de auteurs van dit nummer van Pedagogische Studiën zich stellen. Zij komen tot uiteenlopende standpunten.

Van de Grift lokaliseert de problemen binnen de methodologie van evaluatie-onderzoek. De klassieke aanpak van dat onderzoek, die hij beschrijft, berust op twee pijlers: de operationalisering van beoogde doelen en effecten zodat kan worden vastgesteld of ze inderdaad zijn opgetreden, en het gebruik van een (quasi-) experimentele onderzoeksopzet om alternatieve verklaringen van dit optreden te kunnen uitsluiten. Dat blijkt echter volgens hem niet te voldoen: want wanneer de beoogde doelen *niet* worden gerealiseerd kan met deze opzet geen verklaring worden gegeven. Van de Grift integreert de daarover ontstane methodische discussie door aan het klassieke model twee elementen toe te voegen: er moet een theoretisch verband worden gelegd tussen de beoogde doelen en de activiteiten die worden uitgevoerd om die doelen te bereiken, en gecontroleerd moet worden of die activiteiten inderdaad zijn uitgevoerd (implementatie-onderzoek). Daarmee blijft hij binnen de opvatting dat onderwijsvernieuwing moet berusten op de adequate toepassing van wetenschappelijke theorieën, en dat zulke toepassing ook rationeel is – een opvatting die door Karstanje van vraagtekens wordt voorzien. Maar vooral leidt zijn exclusieve gerichtheid op de methodologie ertoe dat de evaluator gezien wordt als een onafhankelijk en onbevooroordeeld deskundige, die boven de partijen staat, zodat de bruikbaarheid van evaluatie-gegevens voornamelijk afhangt van de methodische kwaliteit van het onderzoek.

Op dit punt schetst *Scheerens* de situatie anders. Opzet en uitvoering van het onderzoek zijn niet alleen problemen voor de evaluator. Het onderzoek wordt immers uitgevoerd in een beleidsmatige en organisatorische context waarin met dat onderzoek belangen zijn gemoeid. Het belang en de consequenties van een vernieuwingsproject voor het onderwijsbeleid kunnen omstreden punten zijn (zie b.v. de middenschoolprojecten). De direct betrokkenen in het onderwijs hebben ook belangen bij de resultaten van het onderzoek. Die laatste groep beschikt over een zekere macht: zonder hun medewerking is onderzoek niet mogelijk. Ervaringen in landelijke innovatieprojecten leren dat deze macht er vaak in resulteert dat de betrokkenen grote invloed krijgen op vorm en inhoud van het onderzoek: zij vragen bijvoorbeeld een positieve opstelling van de onderzoeker, of verbieden bepaalde onderzoekswijzen en -vragen. Daardoor kan het onderzoek 'onschadelijk' worden gemaakt, treedt immunisering op. Onderzoek waarin de betrokkenen een belangrijke inbreng hebben wordt vaak verdedigd onder verwijzing naar methodologieën gebaseerd op hermeneutiek of naar actieonderzoek. Ongeacht eventuele verdere merites van zulke benaderingen constateert Scheerens dat ze onvoldoende verweer bieden

tegen immunisering, zodat onderzoek een onvoldoende kritisch karakter krijgt. Hij raadt dan ook aan terug te keren naar de klassieke opvatting en daarbij de context van het onderzoek zó te beïnvloeden dat het onderzoek ongestoord kan verlopen en niet tot een politiek probleem kan worden.

Scheerens zoekt dus de problemen met name in de context waarin het onderzoek plaats vindt: de scholen, de politieke situatie. Hij ontkent dat de klassieke onderzoeksbenadering zélf aanleiding zou kunnen zijn tot problemen, met andere woorden: dat in die benadering al een idee over 'goed onderwijs' zou zijn ingebouwd dat kan botsen met de doelen van de vernieuwing. Die stelling is nu juist het uitgangspunt van *Karstanje.* Volgens hem is die klassieke opvatting toegesneden op kleinschalige innovaties, waarbij over de beoogde doelen consensus bestaat en het dus niet moeilijk is deze te operationaliseren. Grootschalige innovaties echter kunnen niet adequaat beschreven worden vanuit een consensusmodel: de theorie over innovatieprocessen laat zien dat ze eerder kunnen worden beschreven als complexe politieke processen waarin posities conflicteren en machtsstrijd verbonden wordt met ideeën over wat goed onderwijs is. In zulke situaties is een exact vaststellen van de beoogde doelen niet altijd mogelijk of zelfs wenselijk, en is ook een 'rationele' besluitvormingsprocedure in het beleid problematisch. Het beleid wordt een kwestie van strijd. In die strijd wordt ook de evaluator betrokken. Houdt hij zich aan de klassieke evaluatieprocedures, dan zijn er twee mogelijkheden: ofwel zijn onderzoek zal ten opzichte van het beleid slechts een marginale rol kunnen spelen bij gebrek aan duidelijke evaluatieobjecten, ofwel de onderzoeker kiest zelf een operationalisatie, die dan dikwijls een conserverend karakter heeft ten opzichte van 'oude' doelstellingen (die immers het best bekend zijn), zodat de doelen van de innovatie een 'waarde-omkering' ondergaan. Karstanje pleit er voor de evaluatiemethode aan te passen aan de aard van het innovatieproces. Bij grootschalige innovaties betekent dit dat de conflicterende gezichtspunten alle aan de orde moeten kunnen komen. Wanneer de onderzoeker poogt een beschrijving van het krachtenveld te geven kan dit de onafhankelijkheid van zijn positie ten goede komen.

Een belangrijk punt bij Karstanje is de stelling dat beleid ten aanzien van innovaties vaak niet zo rationeel verloopt als in het klassieke model verondersteld, en dat daarom de resultaten van evaluatie-onderzoek in dat beleid niet erg sterk meespelen. Deze opvatting wordt door *Van den Berg* en *Hoeben* gedeeltelijk ondersteund, zij het dat zij tegenovergestelde conclusies trekken. Zij presenteren de resultaten van een onderzoek naar het verband tussen procedures van besluitvorming, methodische benaderingen in evaluatie-onderzoek, en het gebruik van resultaten van het onderzoek in de besluitvorming. In de door hen onderzochte curriculum-ontwikkelingsprojecten (kleinschalige projecten dus, in termen van Karstanje) blijken onderzoeksresultaten het meest gebruikt te worden waar een 'rationele' besluitvormingsprocedure (in tegenstelling tot een 'incrementele') samengaat met een technische (klassieke) evaluatiebenadering. Als redenen daarvoor dragen zij aan dat in zulk beleid de beoogde doelen helder zijn, dus gemakkelijk te concretiseren, dat de resultaten van onderzoek worden onderworpen aan criteria van geldigheid en betrouwbaarheid, en dat de gerapporteerde informatie een voorspellend en/of verklarend karakter heeft. Op grond van dit resultaat doen zij de aanbeveling de klassieke evaluatie-benadering te hanteren, en komen daarmee dicht in de buurt van het standpunt van Scheerens. In complexe, grootschalige situaties moet de onderzoeker er naar streven de beslisproblemen en de informatiebehoefte van te voren zo helder mogelijk te krijgen, inplaats van Karstanje's aanbeveling te volgen om de verschillende standpunten in kaart te brengen. Dit impliceert de aanbeveling voor rationele en niet voor incrementele besluitvorming te kiezen. Wordt de onderzoeker met onoverbrugbare controverses geconfronteerd, dan moet een benadering volgens het 'weddenschapsmodel' worden gevolgd. Van den Berg en Hoeben ontkennen dus dat voor de klassieke benadering consensus over doelen een vanzelfsprekend uitgangspunt zou zijn.

Het scala van vraagstukken die aan de hand van de problemen met evaluatie-onderzoek en het gebruik ervan aan de orde kunnen worden gesteld, is met deze bijdragen zeker niet uitgeput. Zo zou de discussie tussen Scheerens en Karstanje over de vraag of klassiek evaluatie-onderzoek een conserverende bias heeft, behalve op het niveau van wat er feitelijk in allerlei projecten gebeurd is, ook op het kennistheoretisch niveau moeten worden gevoerd, een

aspect van alternatieve benaderingen dat door Scheerens nu expliciet tussen haakjes is gezet. Ook zou de vraag naar de politieke rol van de evaluator uitgediept kunnen worden. Voorts zou nagegaan kunnen worden welke empirische samenhangen er zijn tussen het gebruik van onderzoeksresultaten enerzijds en de opzet van evaluatie-onderzoek anderzijds. Hierover is nog onvoldoende bekend. Hoe dit ook zij, wij menen dat door de auteurs van dit nummer voldoende vragen op tafel gelegd zijn om de discussie over evaluatie-onderzoek op het terrein van de onderwijsvernieuwing een stap vooruit te brengen.

Voor de redactie
W. L. Wardekker
J. M. G. Leune

Problemen bij summatief evaluatie-onderzoek

W. VAN DE GRIFT
Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam

1 *Inleiding*

Evaluatie-onderzoek[1] heeft zich in het recente verleden mogen verheugen in de aandacht van de Nederlandse onderwijswetenschappers. De eerste evaluatierapporten van de grote onderwijsvernieuwingsprojecten die in het begin van de zeventiger jaren zijn gestart, zijn inmiddels verschenen en hebben op niet altijd gelukkige wijze de dagbladpers gehaald (cf. Stokking & De Vries, 1981; Van den Berg & Welten, 1981). Ook van recenter gestarte onderwijsvernieuwingsprojecten, zoals het Mavo-project, het Landelijk Leerplaatsenproject, de nieuwe Basisschool, en enkele experimenten Middenschool zijn inmiddels evaluatierapporten verschenen (cf. Creemers, 1977; Boersma & Van Viersen, 1979; Wagenaar, Van Kessel & De Vries, 1979; Van Viersen & Boersma, 1980; Bosman, Van de Grift & De Jong, 1981; Van de Grift & De Jong, 1981; De Vries, 1982; Van Eck & Lington, 1982; Coopmans, 1982; Van Veldhuizen & Span, 1982; Van de Grift, De Vries & Baltzer, 1983). Daarnaast verschenen meer beschouwende publikaties over evaluatie-onderzoek. We kunnen hier denken aan besprekingen van uitgevoerde evaluatie-onderzoekingen. De externe evaluatie van het Innovatieproject Amsterdam werd in een forum besproken en in de Informatiebladen van de Rijksuniversiteit Groningen werd hiervan verslag gedaan. Slavenburg besprak het evaluatie-onderzoek van het GEON-project (cf. Slavenburg, 1982). Behalve besprekingen van uitgevoerde evaluatie-onderzoekingen werden er ook meer algemeen beschouwende artikelen over evaluatie-onderzoek gepubliceerd. Van de kant van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO) verscheen een memo over de achtergronden en uitgangspunten voor beleidsvoering bij evaluatie-onderzoek (cf. SVO, 1980). In 1981 verscheen de bundel 'Aspecten van Leerplanevaluatie', een bundel voordrachten en papers naar aanleiding van het 10-jarig bestaan van het CITO (cf. Weeda, 1981). Het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam onderzocht de mogelijkheden en beperkingen voor een instituutsprogramma over evaluatie-onderzoek in het onderwijs (cf. Bos et al., 1982). Ook op minder institutioneel georganiseerde wijze behandelden onderzoekers onlangs evaluatiethematieken (Van de Grift, 1981; Stokking, 1982; Hofstee, 1982).

Op het eerste gezicht lijken de behandelde onderwerpen over evaluatie-onderzoek divers. De Groot (1981) bespreekt enkele zorgwekkende verschijnselen in de praktijk van evaluatie-onderzoek en stelt als remedie een probleemgerichte benadering voor. Stokking (1982) geeft een introductie in de bestaande evaluatiemodellen. Creemers (1981) laat zien dat deze nauwelijks gebruikt worden. Hofstee (1982) meent enkele pseudodilemma's bij evaluatie-onderzoek op te ruimen en stelt een nieuw evaluatiemodel voor. Stokking (1983) is vervolgens verbaasd over het door Hofstee ondernomen opruimwerk en is teleurgesteld in Hofstees alternatief. Van de Grift (1981) gaat in op de problematiek van de verschillende kennisbelangen bij evaluatie-onderzoek en Meijer (1981) gaat in op meta-evaluatie. Een aantal thematieken keren in deze publikaties regelmatig terug: de bruikbaarheid van de resultaten van evaluatie-onderzoek; het jargon van de evaluatie-onderzoekers en de kwaliteit van evaluatie-onderzoek. Er is duidelijk iets aan de hand met evaluatie-onderzoek. In dit artikel zullen we stil staan bij enkele recent onderkende problemen bij summatief evaluatie-onderzoek. We beperken ons hierbij tot evaluatie-onderzoek waarin gebruik gemaakt wordt van het experimentele model.

2 *Summatief evaluatie-onderzoek: een karakteristiek*

De eerste ontwikkelingen in evaluatie-onder-

Pedagogische Studiën 1984 (61) 104–115

zoek dateren uit de twintiger jaren, toen Amerikaanse onderzoekers geïnteresseerd raakten in het meten van leerlingprestaties. In deze periode hadden de evaluatie-onderzoekers grote aandacht voor testtheorie, testtechnologie en het vervaardigen en preciseren van meetinstrumenten voor het vaststellen van leerlingprestaties. Aan de onderwijsprogramma's zelf werd door de evaluatie-onderzoekers geen aandacht besteed (cf. Cronbach, 1963; Tyler, 1969, 399). In de periode na 1940 ontstond een grotere belangstelling voor hogere cognitieve en affectieve doelstellingen van het onderwijs (cf. Tyler, 1949). Met name het werk van Tyler staat dan centraal. Tyler vatte evaluatie op als het proces waarin bepaald wordt in welke mate de onderwijsdoelen werkelijk bereikt worden door het curriculum en instructieprogramma (cf. Tyler, 1949, 105-106). Na de lancering van de Russische sputnik (1957) ontstond in de Verenigde Staten verhoogde aandacht voor de ontwikkeling van curricula wis- en natuurkunde en voor evaluatie-onderzoek naar het effect hiervan (cf. Tyler, 1969, 1). Dit kwam ook tot uitdrukking in nieuwe bijdragen over de methodologie van evaluatie-onderzoek. We denken hier met name aan het werk van Cronbach (1963), Scriven (1967) en Bloom (1969).

In Nederland kreeg men pas veel later aandacht voor evaluatie-onderzoek. Pas in de tweede helft van de vijftiger en zestiger jaren kwam bij de psychologen een ontwikkeling van studie- en schooltoetsen op gang (cf. De Groot, 1976). De Groot definieert in deze periode evaluatie-onderzoek als: 'het methodisch en streng empirisch-wetenschappelijk, dus strict objectief nagaan, in hoeverre de methode van beïnvloeding het gewenste effect heeft (gehad).' (De Groot, 1959, 137, toevoeging in het origineel).

In deze periode raakt met name in de psychologie de term evaluatie-onderzoek ingeburgerd. Het ging hier in het algemeen om het evalueren van methoden en/of concrete pogingen om 'het gedrag van medemensen systematisch te beïnvloeden' (cf. De Groot, 1981, 20). En pas in de zeventiger jaren kreeg evaluatie-onderzoek in Nederland een steviger voet aan de grond (cf. Van Calcar, 1976; Slavenburg, 1978; Appelhof, 1979; Stokking & De Vries, 1981).

Het probleem dat ten grondslag ligt aan summatief evaluatie-onderzoek is in de woorden van Tyler en De Groot al aan de orde geweest. Weiss formuleerde het als volgt: 'How well is the program meeting the purposes for which it is established?' (Weiss, 1972, 2).

De klassieke aanpak van dit probleem bestaat in het beantwoorden van twee deelvragen: (in hoeverre) worden de doelen van een onderwijsvernieuwingsprogramma bereikt?; en is het bereiken van deze doelen toe te schrijven aan het programma?

De eerste deelvraag wordt behandeld door het meten van de effecten, die men van het programma verwacht. Daartoe worden eerst de van het programma te verwachten effecten geoperationaliseerd. Op basis hiervan wordt een meetinstrument geconstrueerd, waarmee men deze effecten kan vaststellen. Nadat het meetinstrument tot tevredenheid onderzocht is op validiteit en betrouwbaarheid is het klaar voor afname.

De tweede deelvraag wordt aangepakt door gebruik te maken van het experimentele model. In dit model wordt gewerkt met twee groepen, die beide onderzocht worden: een experimentele groep en een controlegroep. Beide groepen worden at random (d.w.z. door het lot) samengesteld[2]. De experimentele groep ondergaat het programma, en de controlegroep niet. Vervolgens wordt het geconstrueerde meetinstrument bij beide groepen zowel voor de start van het programma, als na afloop van het programma, afgenomen. Daarna worden de verschillen tussen beide groepen voor deze metingen vastgesteld. Het programma wordt als succesvol gezien, wanneer de experimentele groep meer betekenisvolle verbeteringen scoort ten opzichte van de beginmeting als de controlegroep.

Dit experimentele model is in wetenschappelijk opzicht een erg effectieve manier van werken. Door de grote rol die het toeval speelt in de samenstelling van beide groepen, worden verreweg de meeste mogelijkheden geëlimineerd dat andere factoren dan het programma de oorzaak zijn van het optreden van de gemeten effecten. Programma-externe factoren, zoals rijping, programma-onafhankelijke cognitieve ontwikkeling van de personen in beide groepen, maatschappelijke en lokale belemmerende en bevorderende factoren, testartefacten, meetfouten en selectieve drop-out van personen in beide groepen zijn in dit experimentele model bijna perfect onder controle (cf. Cook & Campbell, 1979; 37 ff.).

Zo rondom 1930 werd in een aantal studies die gedaan werden in de Hawthorne fabrieken van de Amerikaanse Western Electric Company een belangrijke factor ontdekt, die met dit experimentele model niet onder controle bleek te zijn. Onderzoekers ontdekten dat de aandacht en de aandacht alleen, die aan de onderzochte personen besteed werd in de experimentele conditie verantwoordelijk was voor een verhoging van de effecten. Deze effectverhoging noemen we sindsdien het 'Hawthorne-effect'[3]. Deze ontdekking leidde tot een bijstelling van het experimentele model. In de oorspronkelijke versie van het experimentele model onderging de controlegroep geen enkele behandeling. Om het Hawthorne-effect onder controle te houden werd aan de controlegroep een 'placebo'-programma aangeboden. Beide groepen kregen nu extra aandacht, zodat aandacht geen verklaring meer kon vormen voor de gemeten verschillen tussen de resultaten van de controlegroep en de experimentele groep.

We hebben nu een onderzoeksopzet voorliggen waarmee de klassieke dubbele vraag van summatief evaluatie-onderzoek op een bevredigende wijze beantwoord kan worden'[4]. Toch vindt men deze opzet voor summatief evaluatie-onderzoek maar zelden terug in de verslagen van summatief evaluatie-onderzoek. In de meeste situaties waarin een evaluatie-onderzoeker zijn werk moet doen, doen zich namelijk nogal wat praktische problemen voor, waardoor met name het experimentele model niet volledig gerealiseerd kan worden. Bij deze praktische problemen staan we in de paragraaf kort stil.

3 *Problemen met de uitvoering van summatief evaluatie-onderzoek*

De situatie waarin een evaluatie-onderzoeker zijn werk moet doen laat zich beter karakteriseren als een turbulente actiesituatie dan als een 'clean and tidy' experiment. De veldsituatie brengt voor een evaluatie-onderzoeker talrijke problemen met zich mee, die zijn collega in het laboratorium niet heeft (cf. SVO, 1980, 25 ff.). Daarom is het evalueren van onderwijsvernieuwingsexperimenten een van de moeilijkste onderzoeksondernemingen (cf. De Groot, 1981, 12). We kunnen deze uitvoeringsproblemen bij summatief evaluatie-onderzoek indelen naar de soorten gevolgen die ze hebben voor het werk van de evaluatie-onderzoeker: gevolgen voor de conceptualisering van de doelen van het programma; gevolgen voor de dataverzameling en gevolgen voor de onderzoeksopzet.

De conceptualiseringsproblemen vinden hun wortels vooral in de vaak geconstateerde vaagheid van de programmadoelen (cf. Tyler, 1949, 113; Bloom, 1969, 26 ff.; Weiss, 1972). Daardoor is het vaak moeilijk om de doelstellingen te operationaliseren tot objectief constateerbare effectvariabelen. Weeda stelt in dit verband voor om de evaluator reeds in de beginfase van een leerplanontwikkelingsproject te laten participeren in de ontwikkeling. Dan kan de evaluator erop toezien dat de evaluatiecriteria operationaliseerbaar geformuleerd worden (cf. Weeda, 1981, 71). Ook bij andere auteurs zijn voor deze problematiek suggesties te vinden (cf. Bloom, 1969; Weiss, 1972).

De problemen met de toegankelijkheid van de databronnen komen veelal voort uit de bedreiging die de resultaten van evaluatie-onderzoek kunnen vormen voor het voortbestaan en de eventuele verspreiding van het geëvalueerde project. Evaluatie-onderzoek vindt immers veelal plaats in een ingewikkeld samenspel van conflictuerende belangen (cf. Van de Grift, 1981). Deze situatie brengt evaluatie-onderzoekers ertoe om zich in tal van bochten te wringen om de mogelijkheid van dataverzamelen veilig te stellen. De meest voorkomende 'bochten' zijn: evaluatie-onderzoekers proberen duidelijk te maken, dat evaluatie 'eigenlijk' ten dienste van de uitvoerenden zou moeten staan; extra aandacht voor het proces dat de uitvoerenden doormaken; en een minder 'hard nosed' presentatie van de onderzoeksplannen.

De problemen met de onderzoeksopzet komen voort uit de geringe invloed die evaluatie-onderzoekers hebben op de samenstelling van de groep die het programma ondergaat: de afwezigheid van faciliteiten of mogelijkheden om met controlegroepen te werken; en het te laat ingeschakeld worden van evaluatie-onderzoekers, waardoor voormetingen niet meer mogelijk zijn. Met name op deze groep van problemen voor de onderzoeksopzet is door evaluatie-onderzoekers in het verleden met creativiteit en inventiviteit gereageerd. Dit is tot uitdrukking gekomen in een aantal variaties op het experimentele model, waarmee èn de

effecten van een programma vastgesteld konden worden èn met wisselend succes een groot aantal programma-externe factoren onder controle gehouden konden worden. Campbell en Stanley analyseerden de eigenschappen van een aantal experimentele opzetten, en vervaardigden bovendien enkele nieuwe opzetten die geschikt leken voor evaluatie-onderzoek (cf. Campbell & Stanley, 1963; Cook & Campbell, 1979).

Deze drie groepen uitvoeringsproblemen hebben in voorkomende gevallen gedwongen tot afwijkingen van de klassieke aanpak van summatief evaluatie-onderzoek. Toch vormen deze uitvoeringsproblemen op zich geen voldoende reden om het streven naar de evaluatie-aanpak zoals Tyler, De Groot en Weiss die voorstaan op te geven. De drie groepen uitvoeringsproblemen hebben geleid tot nieuwe conceptualiseringsaanpakken, tot nieuw strategieën voor het toegankelijk maken van data en vooral tot interessante en bruikbare varianten van het experimentele model. Deze drie groepen oplossingen hebben de 'gereedschapskist' van de summatieve evaluatie-onderzoeker verrijkt zonder dat de essentie van de aanpak van summatief evaluatie-onderzoek aangetast hoefde te worden. Man kan immers van deze oplossingen gebruik maken terwijl men summatief evaluatie-onderzoek toch blijft definiëren als een reeks effectmetingen, waarbij men andere verklaringen voor de opgetreden effecten, dan het vernieuwingsprogramma, probeert te elimineren door gebruik te maken van (een variant van) het experimentele model.

Toch zijn wij van mening dat de klassieke aanpak van summatief evaluatie-onderzoek aanvulling behoeft. Daarop gaan we nu in.

4 *Nieuwe problemen bij summatief evaluatie-onderzoek*

De laatste jaren worden er meer en meer problemen gesignaleerd, die de krachten van de klassieke aanpak van summatief evaluatie-onderzoek te boven gaan. Deze problemen komen voort uit de heel opmerkelijke en steeds vaker, internationaal, voorkomende constatering dat veranderingspogingen niet leidden tot verbeterde leerlingresultaten (cf. Mort, 1964, 318; Rogers & Shoemaker, 1971; Fullan & Pomfret, 1977, 337; Berman & McLaughlin, 1978, 4; Bauer & Rolff, 1978, 219; Welch, 1979.) In Nederland werd een vergelijkbare constatering gemaakt door Van Viersen en Boersma. Hun eindconclusie luidde: 'dat op de door ons onderzochte aspecten vrijwel geen verschillen voorkomen tussen leerlingen van experimenteerscholen en leerlingen van mavoscholen buiten het Mavo-project'. (Van Viersen & Boersma, 1980, 47).

Met summatief evaluatie-onderzoek zoals we dat in het voorafgaande gekarakteriseerd hebben krijgt men nauwelijks inzicht in dit probleem van de geringe doeleffectiviteit van programma's. Dat kan ook niet. Met de klassieke vorm van summatief evaluatieonderzoek kan men alleen maar, en dan nog in het meest ideale geval, het vernieuwingsprogramma aanwijzen als verklaring voor het wel of niet optreden van de beoogde (leerling)effecten. Wanneer de evaluatie-onderzoekers wel systematisch positieve leerlingeffecten hadden vastgesteld, dan was er niets aan de hand geweest. Maar juist omdat er zo vaak teleurstellende leerlingresultaten vastgesteld moesten worden, was het niet meer voldoende om dit af te doen met 'het onderwijsvernieuwingsprogramma werkt niet'. Er ontstonden verderliggende vragen: 'Waarom werkt het onderwijsvernieuwingsprogramma niet?', 'Deugt het vernieuwingsprogramma niet?', of: 'Is het vernieuwingsprogramma wel in de praktijk gerealiseerd?'. 'En waar kwam dit dan door?' 'Heeft de nameting van de effecten misschien te vroeg plaatsgevonden?' Om deze verder liggende vragen te kunnen beantwoorden ontstonden er twee nieuwe elkaar aanvullende lijnen in het denken over de opzet van summatief evaluatie-onderzoek. Eén lijn van denken kwam voort uit de zorg voor de kwaliteit van de innovatie-inhouden en de andere lijn van denken werd geïnspireerd door de vraag of de onderwijsvernieuwingsprogramma's wel in de praktijk gerealiseerd waren. We zullen deze beide lijnen van denken in de volgende paragrafen behandelen.

5 *Het vergroten van de kwaliteit van de vernieuwingsprogramma's*

Zeker aanvankelijk weten de evaluatie-onderzoekers de teleurstellende leerlingresultaten, die ze vastgesteld hadden, vooral aan de kwaliteit van de vernieuwingsprogramma's. Met name onder invloed van een klassiek geworden

artikel van Cronbach kregen evaluatie-onderzoekers aandacht voor het verbeteren van vernieuwingsprogramma's (cf. Cronbach, 1963). Cronbach ging er vanuit, dat prestatiemetingen aan het einde van een vernieuwingsproject weinig konden bijdragen aan de verbetering van een programma. Daarom zocht hij naar mogelijkheden om evaluatie te integreren in het proces van de ontwikkeling van vernieuwingsprogramma's. De rol van evaluatie-onderzoek zou volgens hem minder op effectmeting aan het eind, en meer op het verbeteren van vernieuwingsprogramma's gericht moeten zijn.

5.1. *Formatief evaluatie-onderzoek*

Cronbachs idee werd in 1967 door Scriven verder uitgewerkt. Hij formuleerde een nieuwe rol voor evaluatie-onderzoek: formatief evaluatie-onderzoek. Formatief evaluatie-onderzoek kan men het beste zien als effect-onderzoek in intermediaire fasen van de ontwikkeling van een vernieuwingsprogramma (cf. Scriven, 1967, 51). Het kenmerkende van formatief evaluatie-onderzoek is, in tegenstelling tot wat vaak gedacht wordt, niet dat het aan lagere methodologische eisen moet voldoen dan summatief evaluatie-onderzoek. Het kenmerkende van formatief evaluatie-onderzoek is op de eerste plaats dat het een andere rol vervult dan summatief evaluatie-onderzoek. De rol van formatief evaluatie-onderzoek bestaat in het ontdekken van de sterke en zwakke kanten van intermediaire versies van een nieuw curriculum (cf. Scriven, 1967, 51). De werkwijze bij formatief evaluatie-onderzoek is in methodologisch opzicht gelijk aan die in summatief evaluatie-onderzoek (cf. Meijer, 1981). Alleen gaat het nu niet om een onderzoek naar de definitieve versie van een vernieuwingsprogramma, maar om een onderzoek naar een conceptversie. Met het formatieve evaluatie-onderzoek, zoals Scriven dat formuleerde is er dus in vergelijking met summatief evaluatie-onderzoek weinig nieuws onder de zon. Nog steeds blijft het oude argument van Cronbach (1963) van kracht, dat een effecttoets alléén niet bepaald de geëigende manier is om programma's te verbeteren. Op zijn best leidt een observatie van teleurstellende effecten tot de conclusie dat het anders moet? De vraag bij verbeteren is echter: *hoe* dan wel anders?

5.2. *Analytisch evaluatie-onderzoek*

De klassieke aanpak van summatief evaluatie-onderzoek is steeds gericht geweest op het uiteindelijke empirische succescriterium: de mate waarin een vernieuwingsprogramma er in slaagt om de doelen te bereiken waarvoor het ontworpen is. In het voorafgaande hebben we gezien dat van veel vernieuwingsprogramma's vastgesteld moest worden dat de doeleffectiviteit ervan gering is. Dit maakt het belangrijk om vernieuwingsprogramma's op hun kwaliteit te beoordelen, nog voordat er leerlingen aan 'gewaagd' worden. Het wordt nog maar zelden gedaan, maar het is heel goed mogelijk om belangrijke kwaliteitsaspecten van een vernieuwingsprogramma te beoordelen nog voordat dat programma in de werkelijkheid wordt uitgeprobeerd. We spreken dan van analytisch evaluatie-onderzoek. Zo'n analytisch evaluatie-onderzoek is uitgevoerd in een deelstudie van het onderzoek ter externe evaluatie van het Landelijk Leerplaatsenproject. We zullen nu heel kort de criteria beschrijven die we in dit analytisch evaluatie-onderzoek hanteerden. De geïnteresseerde lezer vindt een meer gedetailleerde uiteenzetting en toepassing van deze criteria in ons onderzoeksrapport (cf. Van de Grift & De Jong, 1981).

Het belangrijkste criterium dat we hanteerden is dat het gebruik van een vernieuwingsprogramma gerechtvaardigd moet kunnen worden met een werkzaam principe, waarin een verband gelegd wordt tussen het vernieuwingsprogramma en de doelen ervan. Een vernieuwingsprogramma definiëren we als datgene, waarmee men de discrepantie tussen een geobserveerde en een gewenste situatie beoogt te verkleinen. Een vernieuwingsprogramma moet dan ook niet verward worden met de vernieuwingsdoelen. De doelen zijn niet meer, maar ook niet minder dan een formulering van de gewenste situatie. Een vernieuwingsprogramma geeft een antwoord op een hoe-vraag. Het is het geheel van activiteiten waarmee we vernieuwingsdoelen denken te bereiken en niet de doelen zelf. Een vernieuwingsprogramma is succesvoller naarmate het de kloof tussen de geobserveerde en de gewenste situatie meer verkleint. Om aan dit succescriterium te kunnen voldoen moet een vernieuwingsprogramma onder andere op een werkzaam principe berusten, waarin een verband gelegd wordt tussen de activiteiten, materialen en dergelijke van het programma en de doelen ervan.

Het vernieuwingsprogramma moet een bevredigende verklaring kunnen vormen voor het optreden van de gewenste situatie. Wanneer er geen theoretisch verband bestaat tussen het programma en de doelen ervan, dan is er geen reden om te verwachten dat die vernieuwingsdoelen met dat programma bereikt worden. En dan is er ook geen reden om dat programma in praktijk te brengen. We weten dan immers niet waar dat vernieuwingsprogramma toe leidt. Hiervan uitgaande zijn de eerste vragen die we aan een vernieuwingsprogramma kunnen stellen, nog voordat tot uitvoering wordt overgegaan: 'Wat is het werkzame principe van het programma?' en 'Legt dit principe een plausibel theoretisch verband tussen de activiteiten en de doelen van het vernieuwingsprogramma?' Wanneer deze vragen bevredigend beantwoord zijn kunnen we ons vervolgens afvragen: Zijn er (reeds) onderzoeksverslagen beschikbaar waaruit blijkt dat het principe inderdaad werkzaam is? Immers bij de aanwezigheid van valide contra-evidentie zou het onverstandig zijn om tot uitvoering of verspreiding van het betreffende vernieuwingsprogramma over te gaan.

Het zojuist behandelde primaire kwaliteitscriterium is echter niet het enige analytische criterium waaraan een programma moet voldoen voordat het verstandig lijkt om het te gaan uitproberen. Een programma moet ook nog uitvoerbaar zijn voor leerkrachten in schoolorganisaties. Daartoe moet het programma aansluiten bij de kennis, vaardigheden, en waarde-oriëntatie van de leerkrachten en de mogelijkheden, de organisatiestructuur en het machtsbereik van de scholen, die ermee aan de slag gaan. Uiteraard is de uitvoerbaarheid van een programma afhankelijk van de specifieke kenmerken van de veldsituatie en de projectstaf. Strikt genomen zou dit dan ook steeds ter plaatse onderzocht moeten worden. Toch valt hier in algemene zin reeds heel wat over te zeggen. Er is de laatste jaren nogal wat onderzoek gedaan naar de voorwaarden waaraan een onderwijsvernieuwingsprogramma moet voldoen voor een succesvolle uitvoering. Aan deze onderzoeksresultaten kunnen we criteria ontlenen waaraan nieuwe onderwijsprogramma's zouden moeten voldoen om het keurmerk 'uitvoerbaar' te krijgen. Het gaat hier om twee reeksen criteria, de adopteerbaarheid en de implementeerbaarheid.

De adopteerbaarheidscriteria betreffen een aantal kenmerken van een vernieuwingsprogramma, die de beslissing van leerkrachten en scholen positief beïnvloeden om met een vernieuwingsprogramma aan de slag te gaan. Deze thematiek heeft in een groot aantal onderzoekingen centraal gestaan. Deze onderzoekingen zijn ondermeer samengevat in de overzichtswerken van Rogers en Shoemaker (1971) en Zaltman en Duncan (1977). Op grond hiervan kunnen we de volgende criteria opstellen waaraan een vernieuwingsprogramma moet voldoen om het keurmerk 'voor leerkrachten adopteerbaar' te krijgen: Rogers en Shoemaker noemen: een verandering en de resultaten ervan moeten *'zichtbaar'* zijn; een verandering moet op beperkte schaal *uitgeprobeerd* kunnen worden; een verandering moet *verenigbaar* zijn met bestaande waarden; en een verandering moet *relatief voordeel* hebben boven het bestaande (cf. Rogers & Shoemaker, 1971, 136-157). Zaltman en Duncan noemen behalve de bovengenoemde factoren ook nog de volgende: de *impact* die een verandering heeft op sociale relaties, het gemak waarmee over een innovatie-inhoud *gecommuniceerd* kan worden; de *tijd* die het kost om een innovatie te introduceren; het risico en de *onzekerheid* die een innovatie oproepen; de *betrokkenheid* die een verandering vereist; en de ontvankelijkheid voor *successieve verandering* die voor specifieke innovaties nodig is (cf. Zaltman & Duncan, 1977, 13 ff.). Verder hebben Doyle en Ponder er op gewezen, dat leerkrachten bij hun beoordeling van vernieuwingen vooral letten op *praktische bruikbaarheid.* Het zou dan gaan om het instrumentele karakter van de vernieuwing; en de mate waarin een veranderingsvoorstel overeenkomt met de eigen situatie, en om de verhouding tussen de hoeveelheid inspanning om de verandering in te voeren en de verwachte opbrengst ervan. (cf. Doyle & Ponder, 1978.)

De implementeerbaarheidscriteria betreffen een aantal kenmerken van een vernieuwingsprogramma die het in praktijk brengen ervan positief beïnvloeden. Uit een literatuuronderzoek van Janssens is gebleken, dat niet alle hierboven genoemde kenmerken van een vernieuwingsprogramma ook voor de implementatiefase relevant zijn. Volgens Janssens zijn de volgende van de hierbovengenoemde kenmerken ook voor de implementatiefase van belang: het *relatieve voordeel* dat een verandering boven het bestaande heeft; de *verenigbaarheid*

van de innovatie met bestaande waarden; de *complexiteit* van de innovatie en de mate waarin de leerkracht een *duidelijk beeld* heeft van de innovatie (cf. Janssens, 1980, 235). Deze beide laatste factoren worden ook door Fullan en Pomfret in hun overzichtsartikel benadrukt. Volgens hen dient een vernieuwingsprogramma voor een goed verlopend implementatieproces op de eerste plaats *helder* en *expliciet* geformuleerd te zijn. Fullan en Pomfret parafraserend, zouden we de volgende hypothese kunnen opstellen: Als een vernieuwingsprogramma weinig expliciet en weinig helder is, dan heeft dat verwarring en frustratie van de gebruiker tot gevolg. Dit leidt weer tot een lage mate van implementatie. Een tweede karakteristiek, die vitaal lijkt voor het implementatieproces, is de mate van *complexiteit*, of de moeilijkheid in het gebruik. Fullan en Pomfret formuleren hierover de volgende hypothese: 'The more difficult the change, or the greater the degree of new learning entailed by it, the more likely that the degree of implementation will vary across groups of users.' (Fullan & Pomfret, 1977, 370.)

Uiteraard beïnvloedt de mate van complexiteit de expliciethеid. Immers, hoe complexer een vernieuwingsprogramma is, hoe moeilijker het is om expliciet te zijn over de operationele karakteristieken van dat programma.

6 *Implementatie-onderzoek*

In 1962 wezen Hyman, Wright en Hopkins er op dat 'The answer to why a program was ineffective may even reduce to the simple fact that it was not in reality operative: it existed only on paper.' (Hyman, Wright and Hopkins, 1962, 74.) In de jaren daarna kregen evaluatie-onderzoekers expliciet aandacht voor het vraagstuk of programma's wel in de praktijk gerealiseerd waren. In 1967 maakte Scriven een onderscheid in drie soorten processtudies: studies waarin datgene wat er werkelijk in de klassepraktijk gebeurt omwille van de praktijk zelf bestudeerd werd; studies waarin de causale claims van het proces onderzocht werden; en formatieve evaluatie-studies, waarin vroege varianten of prototypes van nieuwe curricula werden uitgetest (cf. Scriven, 1967, 49 ff.). De tweede door Scriven onderscheiden variant is van belang voor ons probleem in deze paragraaf. In dit type processtudie stelt een evaluatie-onderzoeker vast in welke mate een vernieuwingsprogramma gerealiseerd is. Gelijktijdig met deze klassiek geworden studie van Scriven, publiceerden Hyman en Wright een artikel waarin zij nogmaals waarschuwden voor het evalueren van papieren intenties (cf. Hyman & Wright, 1967, 744 ff.).

Aldus ontstond er aandacht voor het ontwikkelen van evaluatiemodellen, die procedures bevatten voor het beschrijven van innovatieprocessen. Hierbij kunnen we denken aan verschillende bijdragen van Stake (1967); aan het context-, input-, proces- en produktmodel van Stufflebeam (1969); en aan het discrepantiemodel van Provus (1971). Uit de aandacht die er in deze modellen besteed werd aan het innovatieproces, mogen we echter niet afleiden, dat evaluatie-onderzoekers voldoende aandacht besteedden aan onderzoek naar de implementatie van de vernieuwingsprogramma's. Nog in 1973 moesten Charters en Jones het risico benadrukken van het waarderen van 'non-events' bij programma-evaluatie. Ook in een recent uitgevoerd Nederlands evaluatie-onderzoek lijkt het erop dat papieren intenties geëvalueerd zijn. Zo wordt door Westerlaak in het voorwoord van het al eerder genoemde onderzoeksrapport van Van Viersen en Boersma opgemerkt: 'De lezer moet bij het beoordelen van de onderzoeksresultaten steeds in het oog houden dat het hier gaat om een momentopname in de *beginfase* van het Mavo-project (. . .). In dit onderzoek wordt geen eindoordeel over het Mavo-project uitgesproken, daarvoor is het nog te vroeg'. (Van Viersen & Boersma, 1980, II.)

Om een lang verhaal kort te maken. Het heeft weinig zin om een nameting voor de doelen van een vernieuwingsprogramma te houden, wanneer men niet zeker weet, dat het vernieuwingsprogramma geïmplementeerd is. Immers wanneer de onafhankelijke variabelen niet in werking zijn dan heeft men weinig reden om te verwachten dat de afhankelijke variabelen zullen optreden.

Om de mate van implementatie van een vernieuwingsprogramma vast te stellen, zal een evaluatie-onderzoeker, net als bij effectonderzoek een meetinstrument moeten ontwerpen en ijken. Hoe dit meetinstrument eruit moet zien, wordt bepaald door het vernieuwingsprogramma. We zullen deze problematiek verhelderen aan de hand van een betrekkelijk een-

voudig voorbeeld. We gaan uit van het volgende principe: 'Wanneer ouders participeren in het opstellen van het schoolwerkplan van een school, dan vindt er een betere aansluiting plaats tussen de pedagogische doelen van de ouders en de school'. Het gedeelte na de komma is het doel van het vernieuwingsprogramma. Het bepalen van de effecten moet uiteraard ook gebeuren. Dit gaat analoog met het behandelde in paragraaf twee. Het eerste gedeelte van het zojuist genoemde principe is het te implementeren gedeelte, het vernieuwingsprogramma. Het vaststellen van de mate van implementatie van het vernieuwingsprogramma is in dit geval het beantwoorden van de vraag 'Participeren de ouders in het opstellen van het schoolwerkplan?' Om deze vraag goed te kunnen beantwoorden zal een evaluatie-onderzoeker bijvoorbeeld observaties op school moeten gaan maken. We zullen enkele voorbeelden geven van de aantekeningen die een evaluatie-onderzoeker tijdens zijn observaties gemaakt zou kunnen hebben.

A. 'Ik heb een brief gevonden waarin de ouders uitgenodigd worden om deel te nemen aan het overleg op school over wel of niet gebruiken van Wiskobas'.
B. 'Ik was bij een overleg op school, waarin leerkrachten en ouders overlegden over een verandering in het rekenleerplan'.
C. 'Opvallend was, dat het schoolhoofd zich tijdens de discussies niets aantrok van de kritiek van de ouders op het schoolbeleid'.
D. 'Later bleek dat de kritiek van de ouders op het beleid van de school door de leerkrachten en het schoolhoofd doorgenomen werd'.

Al deze observatie-uitspraken laten zien, dat er op deze school gewerkt wordt aan het realiseren van het vernieuwingsprogramma. Het wordt gecompliceerder als we observatie-uitspraak C. nog eens nader bezien. Hier blijkt dat op deze school het vernieuwingsprogramma optimaler gerealiseerd had kunnen worden. Welke mate van implementatie is eigenlijk optimaal en hoe stellen we dat vast? Om deze vragen te kunnen beantwoorden moeten we het vernieuwingsprogramma gaan uitschrijven in termen van de gedragingen die we kunnen verwachten als leerkrachten en ouders met dit vernieuwingsprogramma aan de slag gaan. Op basis hiervan kunnen we dan een checklist construeren waarmee we kunnen vaststellen welke van de verwachte gedragingen ook werkelijk voorkomen. We kunnen nu zowel iets zeggen over de kwantiteit als over de kwaliteit van de implementatie van het vernieuwingsprogramma. De kwaliteit van implementatie is de hoeveelheid van deze gedragingen die we hebben kunnen constateren en de kwantiteit van implementatie is de frequentie waarmee we elk van deze gedragingen hebben kunnen constateren (cf. Gross, Giacquinta & Bernstein, 1971, 16). Nu kunnen we op twee manieren iets zeggen over de mate van implementatie van het vernieuwingsprogramma. Een procedure die hier erg veel op lijkt is de procedure voor het identificeren van innovatieconfiguraties, die ontworpen is door Hall en Loucks (cf. Hall & Loucks, 1978; Heck, Stiegelbauer, Hall & Loucks, 1981). Deze procedure is in Nederland en België geïntroduceerd door Van der Perre (1981). We zouden nog verfijnder kunnen observeren als we ook nog kijken naar de manier waarop het vernieuwingsprogramma gebruikt wordt. Gaat het heel mechanisch, gaat het routinematig, of hebben de leerkrachten hun omgaan met ouders al helemaal geïntegreerd in hun dagelijks bezig zijn. Ook hiervoor zijn meetinstrumenten ontworpen (cf. Hall & Loucks, 1975, 1977; Van den Berg & Vandenberghe, 1981). Het zou echter te ver voeren om alle meetinstrumenten om de mate van implementatie te bepalen, waarover evaluatie-onderzoekers inmiddels beschikken, hier te beschrijven. Een goed overzicht hiervan is te vinden in het overzichtsartikel van Fullan en Pomfret (1977) en in het artikel van Revicki, Rubin en Stuck uit 1981.

7 *Formatief evaluatie-onderzoek revisited*

In het voorafgaande hebben we gesteld dat formatief evaluatieonderzoek, op de wijze zoals Scriven dat beschreef, eigenlijk geen aanwijzingen geeft over hoe een vernieuwingsprogramma te verbeteren valt. Wanneer we formatief evaluatie-onderzoek aanvullen met implementatie-onderzoek dan kunnen we deze problematiek opnieuw bezien. Het is immers dan heel goed mogelijk om analyses uit te voeren op de relaties tussen de gevonden afzonderlijke effecten en de afzonderlijke gerealiseerde componenten van een vernieuwingsprogramma. Hiervoor is de methode van covariantiestructuuranalyse, LISREL, geschikt (cf.

Saris, z.j.). Hiermee kunnen we de correlaties bepalen tussen de afzonderlijke effecten en de afzonderlijke componenten van een gerealiseerd vernieuwingsprogramma. Op grond hiervan kunnen we de zwakke componenten van een vernieuwingsprogramma elimineren of minder aandacht geven en de sterke componenten extra benadrukken of meer ruimte geven in het vernieuwingsprogramma.

8 *Conclusie*

De vraag die ten grondslag ligt aan summatief evaluatie-onderzoek luidt als volgt: hoe goed slaagt een onderwijsvernieuwingsprogramma erin om de doelen te bereiken waarvoor het ontworpen is? De klassieke aanpak van dit probleem bestaat uit het behandelen van twee deelvragen: – (in hoeverre) worden de doelen van een onderwijsvernieuwingsprogramma bereikt?; – en is het bereiken van deze doelen toe te schrijven aan het onderwijsvernieuwingsprogramma? We hebben laten zien, dat het beantwoorden van alleen deze twee deelvragen niet langer als bevredigend beschouwd kan worden om de centrale vraag van summatief evaluatie-onderzoek te behandelen.

Het uiteindelijke succescriterium voor een onderwijsvernieuwingsprogramma is de mate waarin het in de praktijk gebrachte vernieuwingsprogramma er in slaagt om de kloof tussen de gewenste eindsituatie en de geobserveerde beginsituatie te verkleinen. Om aan dit uiteindelijke succescriterium te voldoen moet minimaal aan alle hierondergenoemde vereisten *tesamen* en *zonder uitzondering* worden voldaan:

1. het onderwijsvernieuwingsprogramma moet in een plausibel theoretisch verband staan met de beoogde vernieuwingsdoelen;
2. het onderwijsvernieuwingsprogramma moet werkelijk in praktijk gebracht zijn;
3. de vernieuwingsdoelen moeten werkelijk zijn opgetreden;
4. andere verklaringen voor het optreden van de vernieuwingsdoelen, dan het onderwijsvernieuwingsprogramma, moeten uitgesloten zijn.

Voor de praktijk van evaluatie-onderzoekers betekent dit dat de klassieke constituerende deelvragen van summatief evaluatie-onderzoek (vereiste drie en vier) aangevuld moeten worden met analytisch evaluatie-onderzoek (vereiste één) waarin onderzocht wordt of er een plausibel theoretisch verband bestaat tussen het vernieuwingsprogramma en de doelen ervan en implementatie-onderzoek (vereiste twee) waarin onderzocht wordt of en in hoeverre het vernieuwingsprogramma in praktijk gebracht is. Tevens verdient het aanbeveling om nog voordat een onderwijsvernieuwingsprogramma gerealiseerd gaat worden te onderzoeken of het betreffende programma wel uitvoerbaar is voor leerkrachten in hun schoolorganisatie.

Noten

1. Met dank aan P. Appelhof, P van den Broek, M. van de Vall en W. Wardekker voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.
2. Uiteraard is dit gelijkhouden van beide groepen door middel van kans aan assumpties gebonden. Het heeft niet veel zin om hier op in te gaan, omdat een sterker alternatief niet geboden kan worden.
3. Cook rapporteerde in 1968 op basis van een grondig literatuuronderzoek en een empirische studie enige twijfels over het bestaan van het Hawthorne-effect. Dit onderzoek wordt door evaluatie-onderzoekers, die dit effect om wat voor reden dan ook niet onder controle konden houden, graag geciteerd om het Hawthorne-effect te bagatelliseren.
4. Let wel, het zou voorbarig zijn om te beweren, dat in het experimentele model alle storende factoren onder controle zijn. Zo blijft bijvoorbeeld het leereffect dat door testen optreedt, een lastig probleem (cf. Sandbergen, 1968).

Literatuur

Appelhof, P. N., *Begeleide onderwijsvernieuwing*, evaluatie van een curriculum-innovatie gericht op differentiatie van het aanvankelijk leesonderwijs. Tilburg: Zwijsen, 1979.

Bauer, K. O. & H. G. Rolff, Vorarbeiten zu einer Theorie der Schulentwicklung. In: K. O. Bauer & H. G. Rolff, *Innovation und Schulentwicklung*. Weinheim: Beltz, 1978.

Berg, A. van den & V. J. Welten, *Externe evaluatie van het Innovatieproject Amsterdam*, Het innovatieproject gewogen, samenvattend eindverslag, conclusies en aanbevelingen van een extern evaluatie-onderzoek. Nijmegen: Hoogveld Instituut, Amsterdam: Kohnstamm Instituut, 1981.

Berg, R. van den & R. Vandenberghe, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijsen, 1981.

Berman, P. & M. W. McLaughlin, *Federal programs supporting educational change,* vol. VIII: Implementing and sustaining innovations. Santa Monica: Rand, 1978.

Boersma, P. F. A. & D. J. van Viersen, *Met het Mavoproject onderweg 1*, een onderzoek onder mavodocenten van scholen binnen en buiten het Mavoproject. Nijmegen: ITS, 1979.

Bos, D. J., W. van de Grift, F. Riemersma & E. Roede, Bruikbaar evaluatie-onderzoek, mogelijkheden en beperkingen voor een programma over evaluatie-onderzoek in het onderwijs. *SCO-cahier*, nr. 5., 1982.

Bosman, P., W. van de Grift & M. de Jong, *De externe evaluatie van het Landelijk Leerplaatsenproject*, deel I: Beleidscontext en voorgeschiedenis. Amsterdam: Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam, 1981.

Bloom, B. S., Some theoretical issues relating to educational evaluation. In: R. W. Tyler, *Educational evaluation: new roles new means* (NSSE). Chicago: The university of Chicago press, 1969.

Calcar, C. van, *Innovatieproject Amsterdam,* deel II: Tussenstand. Amsterdam: Van Gennep, 1976.

Campbell, D. T. & J. C. Stanley, *Experimental and quasi-experimental designs for research.* Chicago: Rand McNally, 1963.

Charters, W. W. jr. & J. E. Jones, On the risk of appraising non events in program evaluation. *Educational researcher,* 1973, vol. 2, no. 11.

Cook, T. D. & D. T. Campbell, *Quasi-experimentation,* design & analysis. Issues for fieldsettings. Chicago: Rand McNally, 1979.

Coopmans, J., *De middenschool uit,* een tussentijds verslag van een onderzoek bij leerlingen die de middenschool afsluiten, band 1, Verantwoording en onderzoeksresultaten. Nijmegen: ITS, 1982.

Creemers, H. P. M. (red.), *Beschrijving beginsituatie experimenten middenschool I.* Haren: Rion, 1977.

Creemers, B., Curriculumevaluatie: betere theorie, betere praktijk. In: P. Weeda, *Aspecten van leerplanevaluatie.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1981.

Cronbach, L. J., Course improvement through evaluation. *Teachers college record,* 1963, vol. 64, no. 8.

Doyle, W. & C. A. Ponder, The practicality ethic in teacher decision making. *Interchange*, 1978, vol 8, nr. 3.

Eck, E. van & H. Lington, *Middenschool in de maak.* Amsterdam: Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1982.

Fullan, M. & A. Pomfret, Research on curriculum and instruction implementation. *Review of educational research,* 1977, vol. 47, no. 1.

Grift, W. van de, Over kennisbelangen en de rollen van evaluatie-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift,* 1981, *5*, no. 8.

Grift, W. van de & M. de Jong, *De externe evaluatie van het Landelijk Leerplaatsenproject*, deel II: Innovatie-inhoud en innovatiestrategie. Amsterdam: Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1981.

Grift, W. van de, G. de Vries & J. Baltzer, *De externe evaluatie van het Landelijk Leerplaatsenproject,* deel III: Het innovatieproces. Amsterdam: Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, 1983.

Groot, A. D. de, Psychologie. In: O. Noordenbos, *Wetenschap en leven*, de wetenschap als cultuurfactor in onze tijd. Haarlem: De erven F. Bohn N.V., 1959.

Groot, A.D. de, Ontwikkelingslijnen in de Nederlandse onderwijsresearch. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch,* 1976, *1*, nr. 4, 145-160.

Groot, A. D. de, Probleemgericht denken over onderwijsevaluatie. In: P. Weeda, *Aspecten van leerplanevaluatie.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1981.

Gross, N., J. Giacquinta & M. Bernstein, *Implementing organizational innovations: a sociological analysis of planned educational change.* New York: Basic Books, 1971.

Hall, G. E., S. F. Loucks, W. L. Rutherford & B. W. Newlove, Levels of use of the innovation: a framework for analyzing innovation adoption. *Journal of teacher education,* 1975, vol. 26, no. 1.

Hall, G. E. & S. F. Loucks, A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 1977, vol. 14, no. 3.

Hall, G. E., *Innovation configurations: analyzing the adaptations of innovations.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Toronto, 1978.

Heck, S., S. M. Stiegelbauer, G. Hall & S. F. Loucks, *Measuring innovation configurations: procedures and applications.* Austin: The research and development center for teacher education, Texas, 1981.

Hofstee, W. K. B., Evaluatie: een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch,* 1982, *7*, nr. 5.

Hofstee, W. K. B., Evaluatie versus begeleiding. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1983, *8*, nr. 1.

Hyman, H. H., C. R. Wright & T. K. Hopkins, *Applications of methods of evaluation.* Berkeley and Los Angeles: University of California press, 1962.

Hyman, H. H. & C. Wright, Evaluating social action programs. In: P. Lazarsfeld, W. Sewell & H. Wilensky (Eds.), *Uses of Sociology.* New York: 1967.

Janssens, S., De waarde van begeleidingsinterventies in het kader van strategieën voor onderwijsinnovatie. *Pedagogisch Tijdschrift,* 1980, *5*, nr. 4.

Klauw, C. F. van der, *Evaluation of education: a review.* Rotterdam: Erasmusuniversiteit, 1979.

Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van het onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: bestel en beleid.* Groningen: Wolters Noordhoff, 1981.

Leithwood, K. A. & D. J. Montgomery, Evaluating program evaluation. *Evaluation review*, 1980 vol. 4, no. 2.

Leithwood, K. A. & D. J. Montgomery, A. framework for planned educational change: application to the assessment of program implementation. *Educational evaluation and policy analysis,* 1982, vol. 4, nr. 2, 157-167.

Meijer, K., Naar een meta-evaluatiemodel voor formatieve evaluatie. In: P. Weeda, *Aspecten van leerplanevaluatie.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1981.

Mort, P. R., Studies in educational innovation from the institute of administrative research: an overview. In: M. B. Miles, *Innovation in education.* New York: Teacher's college press, 1964.

Onderwijsonderzoek in opspraak, over de dilemma's van de onderwijsvernieuwing en de onderwijsevaluatie: Het Innovatieproject Amsterdam. *Info,* 1983, *14*, nr. 2-3.

Perre, C. van der, Configuraties als realiseringswijzen van een innovatie. In: R. van den Berg & R. Vandenberghe, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief.* Tilburg: Zwijsen, 1981.

Provus, M., *Discrepancy evaluation.* Berkely: McCutchan Publishing corporation, 1971.

Rogers, E. M. & F. F. Shoemaker, *Communication of innovations,* a cross cultural approach. New York: Free Press, 1971.

Revicki, D. A., R. I. Rubin & G. B. Stuck, Models for measuring programme implementation: a review and critique. *Journal of curriculum studies,* 1981, vol. 13, nr. 1.

Saris, W. E., *Introduction to the use of linear structural equation models in non-experimental research.* Amsterdam, z. j.

Sandbergen, S., Testslimheid, de invloed van oefening en coaching op testscores. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie,* 1968, deel XXIII, no. 8.

Scriven, M., The methodology of evaluation. In: R. Tyler, R. Gagne & M. Scriven, *Perspectives of curriculum evaluation.* Chicago: Rand McNally, 1967.

Slavenburg, J. H. (eindred.), *Het project onderwijs en sociaal milieu.* Tilburg: Zwijsen, 1978.

Slavenburg, J. H., Bespreking van het eindverslag van het GEON-project. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch,* 1982, *7*, nr. 6

Stake, R. E., The countenance of educational evaluation. *Teachers college record*, 1967, 68.

Stokking, K. M. & A. K. de Vries, *Een luis in de pels,* eindverslag van het GEON-project. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1981.

Stokking, K. M., Evaluatie-onderzoek. In: P. G. Swanborn & L. Rademaker (red.), *Sociologische grondbegrippen.* Utrecht: Prisma, 1982.

Stokking, K. M., Reactie op Hofstee: 'Evaluatie: een methodologische analyse'. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch,* 1983, *8*, nr. 1.

Stufflebeam, D. L., Evaluation as enlightment for decision making. In: W. H. Beatty (red.), *Improving educational assessment and an inventory of measures of affective behavior.* Washington, D. C., 1969.

Stufflebeam, D. L., W. J. Gephart, E. G. Guba, R. L. Hammond, H. O. Marriman & M. M. Provus, *Educational evaluation and decision making.* Itasca, Illinois: Peacock Publishers Inc., 1971.

SVO, *Evaluatie-onderzoek*, achtergronden en uitgangspunten voor beleidsvoering. 's-Gravenhage: SVO, 1980.

Tyler, R. W., *Basic principles of curriculum and instruction.* Chicago: The university of Chicago press, 1949.

Tyler, R. W., Outlook for the future. In: R. W. Tyler, *Educational evaluation: new roles, new means* (NSSE). Chicago: The university of Chicago press, 1969.

Verbeeten, H. M. J. M., Ervaringen met een model voor formatieve evaluatie van kleuterschoolprogramma's. In: J. H. Slavenburg (eindred.); *Het project onderwijs en sociaal milieu.* Tilburg: Zwijsen, 1978.

Viersen, D. J. van & P. F. A. Boersma, *Met het Mavoproject onderweg 2,* een onderzoek onder leerlingen. Nijmegen: ITS, 1980.

Vries, A. de, *Integraal rapport van het instroomonderzoek middenschoolexperimenten 1981/1982.* Haren: RION, 1982.

Wagenaar, J., N. van Kessel & A. de Vries, *Eindrapport project Beschrijving Beginsituatie Experimenten Middenschool II*, Een onderzoek naar de beginsituatie van scholen die als tweede generatie begonnen zijn aan het middenschoolexperiment. Nijmegen, Haren: ITS, RION, 1979.

Weeda, P. (red.), *Aspecten van leerplanevaluatie.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1981.

Weeda, P., Cito en leerplanevaluatie. In: P. Weeda, *Aspecten van leerplanevaluatie.* 's-Hertogenbosch: Malmberg, 1981.

Weiss, C. H., *Evaluation research*, New Jersey: Prentice Hall, 1972.

Welch, W. W., Twenty years of science curriculum development: a look back. In: D. C. Berliner, *Review of research in education.* Itasca, Illinois: Peacock Publisher Inc., 1979.

Zaltman, G. & R. Duncan, *Strategies for planned change.* New York: Wiley, 1977.

Curriculum vitae

W. van de Grift (1951) is als psycholoog verbonden aan het Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. Hij werkte onder meer aan het onderzoek ter externe evaluatie van het Innovatieproject Amsterdam, aan het onderzoek ter externe evaluatie van het Landelijk Leerplaatsenproject en aan het Schoolgericht onderzoek Middenschool. Voorts voerde hij literatuuronderzoek uit op het gebied van evaluatie van onderwijsvernieuwingen. Momenteel werkt hij aan het construeren

van een instrument voor het meten van functionele taalvaardigheid en werkt hij aan de voorbereiding van het onderzoek ter externe evaluatie van het verkeerseducatieproject Schoolverkeer Moet Veiliger. Tevens is hij coördinator van de onderzoeksthemagroep Onderwijsvernieuwingen.

Adres: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Keizersgracht 119, 1015 CJ Amsterdam

Manuscript aanvaard 27-10-'83

Beleidsgericht evaluatie-onderzoek tussen aanpassing en kritiek*

J. SCHEERENS
Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 's-Gravenhage

1 *Inleiding; probleemstelling*

Een belangrijk deel van de beleidsgerichte onderwijsresearch in Nederland is het onderzoek in het kader van de landelijke innovatie-projecten, Middenschool, Basisschool, Open School en Participatie-onderwijs. Uit een onlangs afgesloten studie naar het functioneren van het desbetreffende onderzoek (Scheerens, 1983a), blijkt dat daarbij twee opmerkelijke factoren in het spel geweest zijn: in de eerste plaats is het beleidsgerichte onderzoek over het algemeen sterk naar de onderwijspraktijk 'toegetrokken' en in de tweede plaats zijn er indicaties die wijzen op een politieke bepaaldheid van de rol die het onderzoek in kwestie kan (mag) spelen.

Omdat deze ervaringen met dit zogenaamde 'sector-onderzoek' als illustraties worden beschouwd van de hier verder te behandelen problematiek zullen de bovengenoemde punten eerst iets nader toegelicht worden.

Zowel bij het onderzoek in het kader van de Open School proefprojecten als het Middenschoolexperiment zijn vaak langdurige onderhandelingen tussen onderzoekers en scholen nodig geweest alvorens begonnen kon worden met het verzamelen van gegevens. Deze onderhandelingen leidden er in een aantal gevallen toe dat afgezien werd van het verzamelen van bepaalde gegevens en het gebruik van sommige instrumenten. Met name hadden de bezwaren van scholen betrekking op het gebruik van tests en studietoetsen. In het Open School project leidden de bezwaren van onderwijsgevenden tot een aanmerkelijke modificatie van het in uitvoering genomen onderzoeksplan. Het gebruik van tests en studietoetsen werd grotendeels geschrapt, in de plaats daarvan kwam een project proces-evaluatie, waarin de zelfrapportages van onderwijsgevenden en het samenvatten daarvan door onderzoekers centraal stond. Uit interviews met onderwijsgevenden uit deze beide sectoren blijkt dat er een zekere geïnvolveerdheid van de onderzoekers bij het vernieuwingsstreven verwacht wordt. Er zijn voorbeelden van projecten waarbij uit de rapportage is op te maken dat de onderzoekers inderdaad aan dit appèl tegemoet zijn gekomen[1]. Verder blijkt dat onderwijsgevenden veelvuldig de datacollectie hebben geleid, vaak als bron van informatie werden geraadpleegd en werden ingeschakeld bij het bepalen van onderzoeksprioriteiten en het construeren van instrumenten.

Uit beleidsnotities van (dezelfde) Minister van Onderwijs bij respectievelijk adviezen van de Innovatie Commissie Middenschool en de Innovatie Commissie Basisschool blijkt een opmerkelijk verschil in benadering van de evaluatie van de betrokken innovatieprojecten[2]. In de beleidsnotitie die betrekking heeft op evaluatie van het innovatieproces basisschool wordt de toetsende functie van evaluatieonderzoek en de cruciale betekenis daarbij van door de Minister aan te reiken evaluatiecriteria en -standaarden onderstreept. In (concept-)beleidsnotities over de Middenschool-evaluatie wordt gesteld dat het formuleren van evaluatie-criteria het ontwikkelingsproces zou belemmeren. Het is niet aannemelijk dat reëel bestaande verschillen tussen de beide innovatieprojecten een dergelijke contrasterende benadering van de plaats en functie van de evaluatie kunnen rechtvaardigen. Het ligt meer voor de hand om te veronderstellen dat het verschil in politieke omstredenheid tussen de beide projecten debet is aan de verschillende stellingname. Daarmee illustreert dit voorbeeld de invloed van politieke factoren op het functioneren van beleidsgericht evaluatie-onderzoek.

Nog afgezien van de interpretatie en waar-

* Aan de overeenkomst van de titel met Van Houtens 'Tussen aanpassing en kritiek' dient geen inhoudelijke betekenis te worden gehecht; de term 'kritiek' wordt hier niet in de zin van de 'kritische theorie' oftewel de Frankfurter Schule gebruikt.

Pedagogische Studiën 1984 (61) 116–126

dering van de bovenstaande voorbeelden kan in het algemeen worden gesteld dat beleidsgericht evaluatie-onderzoek een moeilijk type research is. De vraag of het iets zal voorstellen en zal kunnen uithalen hangt namelijk niet alleen af van wat er geëvalueerd moet worden. Meestal is dat een nieuwe werkwijze waarvan gehoopt wordt dat zij aan haar doel beantwoordt of 'beter' is dan een oude. Op zichzelf is dat al moeilijk genoeg; vooral omdat de vragen 'wat heet "beter"?' en 'hoe bepaal je dat?' allerlei problemen oproepen. Naast zulke technisch-methodologische problemen is er nog een heel andere categorie van problemen. Beleidsgericht evaluatie-onderzoek moet altijd worden uitgevoerd in situaties waarin organisaties en personen, in het veld en beleid, met diverse bevoegdheden en belangen, meespelen. Er is een *beleidsmatige en organisatorische context*, waarvan in belangrijke mate afhangt: of het onderzoek kan slagen; zo ja, hoe het dan het beste kan worden opgezet; in hoeverre de resultaten iets kunnen voorstellen; tenslotte, of zij iets zullen kunnen uithalen. Dit alles moet mede in aanmerking worden genomen. Wil men dat doen dan is een 'omvattende' beschrijving van de problematiek van beleidsgericht evaluatieonderzoek nodig.

Elders heb ik getracht deze 'context-problematiek' van beleidsgericht evaluatie-onderzoek (Scheerens, 1983b) nader te beschrijven. Bij deze conceptualisering van beleidsgericht evaluatie-onderzoek ben ik uitgegaan van de zogenaamde besturingstheorie (vergl. De Leeuw, 1979). Deze biedt aangrijpingspunten voor praktische toepassingen waarmee een actief en effectief onderzoeksbeleid in een bepaalde sector (zoals het onderwijs) kan worden bevorderd. Op grond van een dergelijke benadering kunnen bijvoorbeeld voorstellen tot wijziging van bestaande organisatorische configuraties worden gedaan. Basisvoorwaarde voor een dergelijke besturing is duidelijkheid over het proces dat bestuurd wordt en de eisen die daaraan gesteld worden. Daarom is explicitering van (minimale) criteria waar evaluatie-onderzoek aan zou moeten beantwoorden van cruciaal belang. In de discussie over de eisen die aan beleidsgericht evaluatie-onderzoek gesteld zouden moeten worden valt opnieuw de verwevenheid van organisatorische 'context'-aspecten en methodologische overwegingen op. In recente conceptualiseringen van evaluatie-onderzoek spelen opvattingen over de invloed van practici (uitvoerders van te evalueren programma's) op het onderzoek en de betekenis van normatieve en politieke aspecten een hoofdrol. In de waardering van deze aspecten onderscheiden deze conceptualiseringen, respectievelijk aan te duiden als de 'door de hermeneutiek geïnspireerde', de 'geëngageerde' en de 'benuttingsgerichte' benaderingen zich van de 'klassieke', eventueel als 'empirisch-analytisch' te afficheren, conceptie van evaluatie-onderzoek. In het hiernavolgende zullen de 'klassieke' en de 'alternatieve' conceptualiseringen tegenover elkaar geplaatst worden. De discussie mondt uit in een standpuntbepaling over de merites van de onderscheiden benaderingen.

2 *Korte typering van verschillende conceptualiseringen van evaluatie-onderzoek*

2.1 *De traditionele benadering*

In publikaties waarin 'nieuwe' conceptualiseringen van evaluatie-onderzoek worden gepresenteerd ontbreekt zelden een typering van de 'klassieke' of 'traditionele' benadering. Opgemerkt moet worden dat deze typeringen dan vaak een onnodig restrictief karakter hebben. Zo wordt bijvoorbeeld de 'klassieke', natuurwetenschappelijke of empirisch-analytische conceptie van evaluatie-onderzoek geïdentificeerd met de toepassing van experimentele of quasi-experimentele designs (vgl. b.v. Borich en Jemelka, 1982, hoofdstuk 2; Parlett en Hamilton, 1974). Een ander voorbeeld van een overdreven restrictieve weergave van onderzoek gebaseerd op de empirisch-analytische wetenschapstheorie is de (veronder)stelling dat daarbij geen plaats zou zijn voor de incorporatie van inzichten en theorieën van practici. (Voor een weerlegging van deze veronderstelling zij verwezen naar Thomas, 1979, hoofdstuk 3; voor discussies over de relatie theorie-praktijk bij onderwijskundig onderzoek zij verder verwezen naar Hoeben, 1981 en Wardekker, 1981[3].)

Kernpunten van de traditionele benadering van evaluatie-onderzoek zijn:

- Het omzetten van finale (middel-doel) relaties in toetsbare oorzaak-gevolg relaties. Daarmee ligt de toepassing van zo sterk mogelijke (c.q. experimentele) designs weliswaar voor de hand, maar worden zwakkere vormen van causale analyse zoals ex post

facto research met behulp van 'correlationele' modellen en vergelijkende case-study benaderingen beslist niet uitgesloten (vgl. Scheerens, 1983b, hoofdstuk 2). Verder maakt het in principe niet uit op welke bronnen de te toetsen hypothetische relaties gebaseerd zijn, dergelijke hypothesen zouden bijvoorbeeld het karakter kunnen hebben van reconstructies door onderzoekers van beleidsdoelen en -middelen.

- Het voorkomen van fouten 'in het groot' en 'in het klein'. Onder 'fouten' in het groot zou men immuniserende tendensen kunnen verstaan waardoor het evaluatie-onderzoek vanaf het begin in dergelijke banen wordt geleid dat er alleen in letterlijke zin 'beleids'- (of 'praktijk'-) ondersteunende conclusies mogelijk zijn (vgl. Alberts behandeling van het verschijnsel 'immunisering', Albert, 1975). Fouten in het klein zijn vertekeningen in de opzet en uitvoering van het onderzoek, artefacten, contaminaties, feilbare metingen en fouten bij de analyse. Bovenstaande punten zijn te associëren met basisprincipes van de empirisch-analytische wetenschapstheorie als het nomologisch verklaringsmodel en het methodisch principe van de waardevrijheid.
- Tenslotte kan nog een punt worden toegevoegd dat speciaal van toepassing is op *beleids*gericht evaluatie-onderzoek. Eigenlijk gaat het daarbij niet zozeer om een kenmerk van evaluatie-onderzoek zelf maar eerder om een verwijzing naar een bepaalde typering van de beleidsmatige context. De klassieke opvatting van beleidsgericht evaluatie-onderzoek wordt nl. geassocieerd met de assumptie dat beleidsvoering conform het rationele beslissingsmodel verloopt, waarbij de keuze omtrent alternatieve middelen of uitvoeringswegen uitsluitend op basis van de resultaten van het evaluatie-onderzoek zou worden genomen. Ook deze weergave van zaken is overdreven restrictief. Wetenschappelijk evaluatie-onderzoek is ook inpasbaar bij aanzienlijk gemodificeerde versies van het rationele besluitvormingsmodel, al is een continuum van evaluatieopzetten variërend van sterk naar zwak te matchen met een continuum van beleidsvoeringsmodellen die successievelijk ingrijpender adaptaties van het rationele model[4] zijn (vgl. Scheerens, 1983a). Bovendien kan men een voorstander van zo 'hard' mogelijk evaluatie-onderzoek zijn en toch erkennen dat er bij het nemen van beleidsbeslissingen vrijwel altijd andere overwegingen dan de onderzoeksuitkomsten zullen meespelen.

2.2 *'Kwalitatieve', op de hermeneutiek geïnspireerde benaderingen*

Met name in de Engelstalige evaluatie-literatuur bestaat sinds enige jaren grote belangstelling voor kwalitatief evaluatie-onderzoek, waarbij men zich (gedeeltelijk) baseert op hermeneutische en fenomenologische benaderingen binnen de 'geesteswetenschappen' (vgl. Eisner, 1979; Guba, 1978; Patton, 1980). De voornaamste kenmerken van de aldus geïnspireerde benadering zijn:

- Het centraal stellen van het z.g. 'intentionele verklaringsschema' (Von Wright, 1971) in tegenstelling tot het deductief nomologische verklaringsmodel. De consequenties hiervan voor de onderzoekspraktijk zijn het centraal stellen van de intenties van handelende personen en de toepassing van 'verstehende' methoden om die intenties te identificeren.
- Relativering van objectieve toetsbaarheid door middel van intersubjectieve controle. (Vergelijk bijv. de interpretatie die Guba (1978) geeft aan Scrivens conceptie van 'kwalitatieve objectiviteit').
- De aspiratie om onderzoeksobjecten in z'n geheel en volledig te beschrijven daarbij aannemende dat de te beschrijven verschijnselen een 'uniek' karakter hebben (een z.g. idiografische oriëntatie). Tevens het afwijzen van de aspiratie om tot generaliseerbare uitspraken te komen.
- Het afzien van vooropgestelde onderzoekscategorieën en theorieën en het propageren van een meer inductieve benadering waarbij begrippen geleidelijk aan gevormd worden (vgl. b.v. Glaser en Strauss' conceptie van 'grounded theory' – Glaser en Strauss, 1975).
- Het streven om 'dichtbij' de verschijnselen die beschreven worden te komen, waarbij aan de opvattingen en de taal van de betrokkenen in de situatie die onderzocht wordt een belangrijke plaats wordt toegekend. Opgemerkt moet worden dat er bij verschillende auteurs die tot deze geesteswetenschappelijk georiënteerde of 'kwalitatieve' benadering gerekend kunnen worden belangrijke accentverschillen voorkomen.

Voor overzichten zij verwezen naar House, (1978), Borich en Jemelka, (1982) en Guba en Lincoln, (1982).

Bovenstaande punten verwijzen vooral naar aspecten van de hermeneutiek als *methode*. Voor een nadere typering van de veronderstelde wetenschapstheoretische basis van de aan de orde zijnde evaluatie-benaderingen zou een nadere bespreking van het *kennis-begrip* van de hermeneutiek noodzakelijk zijn. Eventueel zou er zelfs à la Habermas gefilosofeerd kunnen worden over een verondersteld *kennis-belang* van de hermeneutiek (Habermas, 1968). Gezien de centrale plaats van methodologische aspecten in dit artikel zal hier vanaf worden gezien (zie echter noot 5 en de discussie).

2.3 *Geëngageerd evaluatie-onderzoek*

Over het sterk normatief en politiek bepaalde karakter van de context van beleidsgericht evaluatie-onderzoek is iedereen het eens. Wel is er verschil van mening over de vraag in hoeverre evaluatie-onderzoek 'zelf', d.w.z. abstraherend van context-aspecten, bepaald wordt door inhoudelijke of politieke voorkeuren. Zoals eerder gesteld, wordt in de traditionele benadering aangenomen dat het normatief bepaalde finaliteitsdenken via de omzetting in objectief toetsbare oorzaak-gevolg relaties als het ware buiten haken geplaatst kan worden. Sommige auteurs die zich bezinnen op de politieke consequenties van evaluatie-onderzoek stellen dat gezien die consequenties evaluatie-onderzoek zelf een politieke aangelegenheid is (vgl. Rule, geciteerd door Weiss, 1975). Weer anderen menen dat de evaluatie-onderzoeker met de keuze van een bepaalde cliënt-groep een politieke keuze doet (vgl. Mc. Donald, geciteerd door Van de Grift, 1981).

De grote betekenis die in de kwalitatieve benaderingen wordt toegekend aan de opvattingen en zienswijze van de betrokkenen in de object-situatie en de inlevende kenhouding die van de onderzoeker verwacht wordt kan leiden tot de stelling dat de evaluatie-onderzoeker zich moet opstellen als een bondgenoot van de onderzochten (vgl. House, 1977, p. 46 en Patton, 1980, p. 45). Van een nadrukkelijk geëngageerde benadering is sprake in Mosers conceptie van evaluatie-onderzoek opgevat als actie-onderzoek (vgl. Moser, 1975, 1980). Daarbij wordt evaluatie-onderzoek dienstbaar gesteld aan een inhoudelijk, politiek criterium, nl. het bevorderen van democratisering (vgl. Moser, 1975, p. 104).

2.4 *Benuttingsgerichte benaderingen*

De term 'benuttingsgericht' is een vertaling van 'utilization focused evaluation', zoals behandeld door Patton, 1978.

In feite is beleidsgericht evaluatie-onderzoek natuurlijk altijd benuttingsgericht. Het extra accent dat in de aanduiding van bepaalde benaderingen als 'benuttingsgericht' wordt meegegeven aan deze vanzelfsprekendheid is meestal gebaseerd op het verbinden van prescriptieve consequenties (voorschriften) aan onderzoek naar factoren die benutting zouden bevorderen resp. belemmeren.

Het onderzoek naar de benutting van beleidsgericht onderzoek heeft inmiddels een hoge vlucht genomen. Caplan, 1982, spreekt zelfs van 'utilization as a discipline'. Op het benuttingsonderzoek in het algemeen zal hier niet verder ingegaan worden. (Voor Nederlandstalige overzichten zij verwezen naar Hutjes en Cuisinier, 1982 en Kooistra, 1982.)

Het verst in het verbinden van prescriptieve consequenties aan benuttingsonderzoek gaat ongetwijfeld Van de Vall (1980a) die tot de conclusie komt dat er voor beleidsgericht onderzoek een afzonderlijk 'professioneel paradigma' geldt. Enkele kenmerken van dit paradigma zijn: een grotere nabijheid van de onderzoeker ten opzichte van de beleidsvoerders[6] en een relativering van de eis van wetenschappelijke kwaliteit bij beleidsgericht onderzoek[7]. Voor kritische besprekingen van het werk van Van de Vall zij verwezen naar Swanborn, 1980; Becker, 1980; Molenaar, 1980 en Segers, 1981 en voor Van de Valls repliek naar Van de Vall, 1980b, 1981.

3 *Convergerende tendensen in de op de hermeneutiek geïnspireerde, de benuttingsgerichte en de geëngageerde benaderingen*

De op de hermeneutiek geïnspireerde, de benuttingsgerichte en de geëngageerde benaderingen hebben met elkaar gemeen dat er een zekere voorkeur bestaat voor de toepassing van kwalitatieve, 'participerende' benaderingen, terwijl er tevens een geneigdheid is om een bondgenootschap tussen evaluatie-onderzoekers en uitvoerenden in de object-situatie te bepleiten. De betekenis die kwalitatieve evalu-

atoren als Patton toekennen aan de inbreng van uitvoerende practici, ook waar het gaat om het nemen van technische beslissingen over de opzet van het onderzoek wordt tevens gekoppeld aan een meevoelende en meelevende houding van de onderzoekers. Dit alles brengt met zich mee dat practici een grote invloed kunnen uitoefenen op de inrichting van het onderzoek.

In het kader van het benuttingsgerichte 'professionele paradigma' van Van de Vall wordt onder meer gepleit voor een 'zekere mate van going native' van de sociale beleidsonderzoeker, wordt het onderzoek 'voor alles' als idiografisch opgevat en wordt gewezen op de betekenis van het werken met gefundeerde begrippen[8]. Omdat Moser in zijn conceptie van actie-onderzoek een criterium hanteert dat betrekking heeft op de overeenkomst ('Stimmigkeit') tussen het doel van het onderzoek en de toe te passen methoden komt het er in feite op neer dat er alleen 'zachte' methoden in aanmerking kunnen worden genomen. Hardere methoden en technieken zouden de onderzochten tot object degraderen.

4 *'Aangepast' evaluatie-onderzoek*

Aan de toepassing van kwalitatieve methoden bij evaluatie-onderzoek en het honoreren van praktijkkennis van uitvoerenden in de objectsituatie zijn ongetwijfeld voordelen verbonden. Daarbij kan ondermeer gewezen worden op de beperktheid van de voorhanden zijnde sociaalwetenschappelijke theorievorming, de flexibiliteit van 'open' methoden in dynamische, snel veranderende situaties en de aanvaardbaarheid van deze methoden voor practici. Er zijn – naast de verderop te bespreken principiële – echter ook praktische nadelen verbonden aan kwalitatieve benaderingen bij beleidsgericht evaluatie-onderzoek. Als zodanig zijn het sterk arbeidsintensieve karakter en de inherente 'kleinschaligheid' van deze benaderingen te noemen. Juist bij beleidsgericht evaluatie-onderzoek zal er vaak behoefte zijn aan gegevens die over een aantal praktijksituaties (b.v. experimenteerscholen) geaggregeerd kunnen worden. Hoewel het niet onmogelijk is om gegevens van meerdere case studies te integreren (vgl. Yin, 1981), ligt het toch meer voor de hand om in dit soort situaties kwantitatieve gegevens te verzamelen. Overigens is het niet nodig om op basis van de bovenstaande overwegingen over kwalitatief of kwantitatief tot absolute voorkeursuitspraken te komen: de adequaatheid van een bepaalde benadering is afhankelijk van de 'passendheid' daarvan bij beleidsmatige en organisatorische aspecten van de context waarin het onderzoek moet worden uitgevoerd en bovendien is het natuurlijk mogelijk om kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen binnen één onderzoeksproject of -programma te combineren.

Aan de toepassing van kwalitatieve, 'participerende' methoden en de 'solidarisering' tussen onderzoeker en uitvoerende practici bij evaluatie-onderzoek zijn echter principiële problemen verbonden. Er kan nl. niet voorbij worden gegaan aan belangentegenstellingen bij evaluatie-onderzoek. Uitvoerenden van te evalueren programma's hebben belang bij de uitkomst van het evaluatie-onderzoek. Een bijzondere verschijningsvorm daarvan is het gegeven dat men er belang bij heeft (of denkt te hebben) dat bepaalde aspecten *niet* geëvalueerd worden. Uit de organisatie-literatuur is bekend dat professionals, zoals onderwijsgevenden, in het algemeen geneigd zijn zich te verzetten tegen externe evaluatie van hun werk (vgl. Mintzberg, 1979, p. 348 e.v.). Daarbij komen dan soms ook nog 'culturele' tegenstellingen tussen onderzoekers en practici (vgl. Caro, 1975). Het verschijnsel van inkapseling en oneigenlijk gebruik van beleidsgericht evaluatie-onderzoek, kortom van immunisering, wordt ten onrechte vaak alleen maar in de relatie tussen politici en evaluatie-onderzoekers gesignaleerd; op het niveau van de (onderwijs)praktijk is het minstens zo actueel. Daarbij komt dat de onderzoeker sterk afhankelijk is van de medewerking van practici, hetgeen voor de onderlinge machtsverhoudingen uiteraard sterk bepalend is. Op deze manier bezien wordt de invloed van practici op alle aspecten van het evaluatie-onderzoek in een geheel ander daglicht geplaatst, nl. als een min of meer afgedwongen aanpassing aan de geldende machtsverhoudingen. Aldus beschouwd kunnen de hierboven behandelde 'nieuwe' evaluatie-benaderingen niet alleen als een – minder of meer geslaagde – methodologische innovatie opgevat worden, maar ook als 'de ideologische bovenbouw' van een 'formatieve samenzwering' tussen onderzoekers en uitvoerende practici (vgl. Hofstee, 1982). Overigens moet bij het benadrukken van de

macht van de (onderwijs)-praktijk over het evaluatie-onderzoek niet uit het oog worden verloren dat er ook andere belanghebbende partijen in het spel zijn die eveneens invloed kunnen uitoefenen op het onderzoek, zoals politici, beleidsplanners, sponsors van het onderzoek en eventuele adviescommissies. Zoals Cronbach e.a. stellen vindt evaluatie-onderzoek in een 'veelpartijdige' context plaats (Cronbach, e.a., 1980). Met de eerder gesignaleerde convergentie binnen de drie behandelde 'nieuwe' evaluatie-benaderingen wordt echter de relatieve sterkte van de invloed van practici geaccentueerd.

5 *De remedie tegen 'aangepast' evaluatie-onderzoek: een herwaardering van de traditionele benadering*

Wanneer 'aangepast' evaluatie-onderzoek, dat wil zeggen onderzoek dat onvoldoende gewapend is tegen immuniserende tendensen in de object-situatie, als het kernpunt van de evaluatie-problematiek wordt gezien ligt een herwaardering van de traditionele benadering voor de hand. Immers daarbij werd het vermijden van bias 'in het groot' en 'in het klein' als een basis-criterium opgevoerd. In de nieuwere benaderingen wordt dit aspect onvoldoende benadrukt, zo niet verwaarloosd. En gezien de geldende belangentegenstelling en machtsverhoudingen is dat funest. Voor sommigen zal deze redenering de indruk wekken van een verwijzing 'terug naar af', omdat de nieuwere concepties juist als reactie op irreëel geachte assumpties van de traditionele benadering ontwikkeld zijn. Ik meen echter dat bepaalde inzichten uit de 'nieuwe' evaluatie-literatuur geïncorporeerd kunnen worden in de traditionele benadering (al blijft er bij de toepassing van het criterium 'weerbaarheid tegen immunisering' paradoxaal genoeg van een benadering als Mosers actie-onderzoek niets meer over)[9]. Om deze stelling te adstrueren zal opnieuw worden stilgestaan bij het gebruik van kwalitatieve methoden en de waardenproblematiek bij evaluatie-onderzoek. In de afsluitende discussie zal nog op de voorkeur voor 'de traditionele' t.o.v. de 'hermeneutische' benadering worden teruggekomen.

5.1 *Het gebruik van kwalitatieve benaderingen bij evaluatie-onderzoek nader bezien*

Over een 'verantwoorde' toepassing – in de zin van een zo weinig mogelijk tot bias aanleiding gevend gebruik – van kwalitatieve methoden bij evaluatie-onderzoek kan men kort zijn. Daartoe is alleen maar nodig dat er zoveel mogelijk gebruik wordt gemaakt van intersubjectieve checks en controles en andere maatregelen om validiteit en betrouwbaarheid zo goed mogelijk te garanderen (met name varianten van de zogenaamde triangulatie, waarbij bijvoorbeeld meerdere methodes worden gebruikt om dezelfde verschijnselen te registreren – vgl. Denzin, 1978; Jick, 1979; Miles, 1979 en Webb, Campbell, Schwartz & Sechrest, 1966). Verder kan de zeggingskracht van evaluatie-onderzoek waarin het gebruik van kwalitatieve methoden centraal staat vergroot worden door een uitgekiende selectie van te beschrijven gevallen (vgl. Cronbach, 1982, hoofdstuk 3, 4 en 5). Verzwakte alternatieven voor de traditionele criteria van objectiviteit, validiteit en betrouwbaarheid zoals bijvoorbeeld Guba's interpretatie van Scrivens 'kwalitatieve objectiviteit', Mosers 'Transparenz' en Eisners 'referential adequacy' (Guba, 1978; Moser, 1975; Eisner, 1979) lijken mij minder geëigend[10].

Overigens moet de moeilijkheid om voldoende waarborgen voor betrouwbaarheid te bieden bij het gebruik van kwalitatieve methoden als één van de overwegingen bij de keuze van een evaluatie-opzet meegenomen worden. In sommige gevallen kan 'bandbreedte', van de te verzamelen informatie belangrijker zijn dan betrouwbaarheid (vgl. Cronbach, 1982).

5.2 *Evaluatie-onderzoek en waarden*

De invulling van de traditionele eis van de waardevrijheid als methodisch principe bij evaluatie-onderzoek zou men naar twee niveaus (of stadia) kunnen uitsplitsen. In het stadium van het bepalen van onderzoeksvraagstellingen en -prioriteiten zou de eis gesteld kunnen worden dat wordt uitgegaan van 'anti-immuniserende reconstructies' van te evalueren beleidsprogramma's, dat wil zeggen dat voorkomen wordt dat 'wezenlijke aspecten' buiten het evaluatie-onderzoek worden gehouden. In het stadium van de planning en uitvoering van het onderzoek kan aan waardevrijheid als methodisch principe de betekenis

van het voorkomen van 'bias' worden gegeven. Eerder zijn deze criteria respectievelijk aangeduid als het voorkomen van 'fouten in het groot' en 'fouten in het klein'.

Het is echter niet goed mogelijk om op het eerste niveau van 'waardevrijheid' te spreken. Het blijft hier gaan om inhoudelijk, normatieve, zo men wil, politieke keuzes. Het formuleren van een richtlijn op dit niveau heeft hoogstens de strekking om in dit verband een 'verstandige' keuze aan te bevelen. Het criterium om te komen tot anti-immuniserende reconstructies veronderstelt een onafhankelijke stellingname van de onderzoeker (of onderzoeksprogrammamaker) temidden van de belanghebbende partijen. Om te voorkomen dat in zo'n constructie eigen privé-belangen of hobby's van de onderzoeker-programmeur de doorslag zouden geven zijn aanvullende desiderata nodig:

- In principe zou er sprake kunnen zijn van een ondubbelzinnige opdracht-situatie, waarbij beleidsvoerders de prioriteiten voor het onderzoek duidelijk hebben gespecificeerd. Zo'n situatie komt echter niet zo vaak voor en zelfs wanneer er van expliciete opdrachten sprake is kan worden beargumenteerd dat onderzoekers een eigen verantwoordelijkheid hebben om die opdrachten te herformuleren (vgl. De Groot, 1981). Wel zou er een voorkeursvolgorde kunnen worden gemaakt wanneer er meerdere geïnteresseerde partijen in het spel zijn. Zo ligt het voor de hand om departementale beleidsplanners meer zeggenschap te geven over de prioritering van beleidsgericht evaluatie-onderzoek dan de uitvoerders van de te evalueren programma's.
- Diffuse opdracht-situaties komen frequent voor (vgl. Weiss, 1980). Met name in dergelijke situaties zou als een inhoudelijk criterium voor onderzoekers (of onderzoeksprogramma-makers) om te komen tot 'anti-immuniserende reconstructies' een nadrukkelijke produkt-gerichtheid van het evaluatie-onderzoek nagestreefd kunnen worden (vgl. Hofstee, 1982). Produkt-gerichtheid zou mijns inziens geïnterpreteerd moeten worden als het zich concentreren op de primaire output van de organisatie waarop de evaluatie betrekking heeft, alsmede op de methoden, processen en middelen die het meest direct op deze 'primaire output' betrokken zijn. Bij de evaluatie van vernieuwingsprogramma's in het onderwijs zou dit bijvoorbeeld betekenen dat prioriteit zou worden gegeven aan het meten van leereffecten bij leerlingen en vervolgens aan de maatregelen ter directe beïnvloeding daarvan in de onderwijssituatie.
- In het geval van sterk uiteenlopende en tegengestelde verwachtingen omtrent de wenselijkheid van te evalueren programma's, meestal samengaand met uiteenlopende visies op de functie van het evaluatie-onderzoek, zou in principe een adversariële benadering kunnen worden toegepast. Daarbij zouden de onderzoeksprogrammeurs het onderzoek kunnen richten op die aspecten waarop de tegengestelde verwachtingen van betrokken partijen zich concentreren. Dergelijke situaties zouden opgevat kunnen worden volgens het door Hofstee ontwikkelde weddenschapsmodel (vgl. Hofstee, 1980, 1982).

Het kan waarschijnlijk worden volgehouden dat, op het tweede onderscheiden niveau, elke praktische en technische uitvoeringsbeslissing te interpreteren is als een keuze die implicaties heeft voor een bepaalde normatieve stellingname. Het zou echter naar mijn smaak een schromelijke overdrijving zijn om daarmee ook iedere design-beslissing bij evaluatie-onderzoek politiek te noemen. Wat betreft het nemen van dit soort beslissingen is het werk van evaluatie-onderzoekers onderhevig aan toetsing op technische criteria door het wetenschappelijk forum. Professionele normen prevaleren hier boven politieke normen.

6 *Discussie*

In het voorafgaande is gepleit voor een herwaardering van 'traditionele' principes met betrekking tot het voorkomen van immunisering en bias bij beleidsgericht evaluatie-onderzoek. Gesteld is dat deze gezichtspunten in de 'nieuwere' evaluatie-benaderingen onvoldoende gehonoreerd worden, waardoor een syndroom dreigt dat is aangeduid als 'aangepast' evaluatie-onderzoek. Tot slot wordt getracht deze opstelling nader te onderbouwen door in te gaan op drie punten van mogelijke kritiek.

a) Wordt in de 'traditionele' benadering niet voorbij gegaan aan de politieke en organi-

satorische context van het onderzoek?

b) In hoeverre is nu aangetoond dat het empirisch-analytisch model de voorkeur verdient boven het hermeneutische?

c) Houdt de traditionele benadering niet een impliciete politieke (met name conservatieve) stellingname in?

ad a) Mede op basis van meta-analyses van grootschalige evaluatie-onderzoeksprojecten wordt in toenemende mate het belang van organisatorische en politieke context-factoren ingezien. In de eerder aangehaalde studie naar het functioneren van het onderzoek in het kader van landelijke onderwijsinnovatie-projecten (Scheerens, 1983a) wordt met name een aantal ongunstige organisatorische en politieke randvoorwaarden gesignaleerd. Politieke strijd en belangentegenstellingen rondom grootschalige innovatie-projecten zijn voor Karstanje (1984) aanleiding om evaluatie-onderzoek vanuit het perspectief van een conflictbenadering te beschouwen. De meer traditionele benadering van evaluatie-onderzoek besteedt volgens hem onvoldoende aandacht aan het omringende maatschappelijke krachtenveld. In plaats daarvan zou evaluatie-onderzoek zich onder meer moeten richten op verheldering van waarden. Deze opvatting van evaluatie-onderzoek doet denken aan de kritische variant van de hermeneutiek, zoals bij Habermas. Ook daarin is sprake van het verhelderen van waarden en machtsrelaties; in het geval van de kritische theorie wordt daarmee de 'Aufklärung' van de betrokkenen beoogd. De onderkenning van het belang van politieke en organisatorische context-factoren behoeft naar mijn mening echter niet te leiden tot de conclusie dat daarmee evaluatie-onderzoek op zichzelf een politieke aangelegenheid is geworden. Als het gaat om het bestuderen van de relatie tussen evaluatie-onderzoek en contextaspecten is het juist van belang een analytisch onderscheid tussen beide te maken. In de praktijk is het tot op zekere hoogte mogelijk de organisatorische context van het onderzoek te besturen om op die manier zo gunstig mogelijke randvoorwaarden voor zo objectief mogelijk onderzoek te creëren. (Voor een nadere uitwerking van die gedachtengang – het gaat daarbij vooral om onderzoeksbeleid – zij verwezen naar Scheerens, 1983b.)

ad b) In het voorafgaande is getracht te bargumenteren waarom de traditionele of 'empirisch-analytische' opvatting van evaluatie-onderzoek te preferen is boven 'nieuwere' benaderingen als het gaat om het voorkomen van immunisering en bias. Uiteraard kan hier geen sprake zijn van een recapitulatie van alle argumentaties voor en tegen in het kader van ettelijke methodenstrijden. Wel zou de vraag gesteld kunnen worden of voldoende recht is gedaan aan de potentiële betekenis van de hermeneutische benadering. Betoogd zou kunnen worden dat deze benadering bij uitstek geschikt is voor het expliciteren van waardenposities in een voorfase van meer toetsend evaluatie-onderzoek. De hermeneutiek heeft echter niet het alleen-recht als het gaat om interpretatief onderzoek; persoonlijk heb ik daarbij dan meer vertrouwen in het zoveel mogelijk toetsend te werk gaan dan in hermeneutische zinduidingen.

ad c) Een aantal auteurs (o.m. Berk en Rossi, 1976, en Karstanje, 1984) is van mening dat traditioneel evaluatie-onderzoek een inherente conservatieve bias heeft (de impliciete waarden verbonden met het evaluatie-onderzoek zijn tegenovergesteld aan die van het vernieuwingsprogramma). Elders heb ik, onder meer door het geven van talrijke tegenvoorbeelden, getracht aan te tonen dat bias bij grootschalige innovatie-projecten evengoed 'progressief' gericht kan zijn (Scheerens, 1983c). De waardentegenstellingen in een pluriforme maatschappij, die de betrokken auteurs zelf benadrukken, maken eenzijdige conservatieve bias bij evaluatie-onderzoek onwaarschijnlijk voor wat betreft het maatschappelijk gebruik van de resultaten ervan. (De tegenpartij zal eenzijdigheden in het onderzoek onmiddellijk uitbuiten.) Een forum van wetenschappers dat evaluatie-onderzoek kritisch controleert op fouten 'in het groot' en 'in het klein' (bias) zou uit de aard der zaak in eerste instantie politieke bias in evaluatie-onderzoek aan de kaak moeten stellen.

Noten

1. Vergelijk de commentaren van Leune en Creemers op het interim-rapport van het uitstroomonderzoek Middenschool, getiteld: 'De Middenschool uit' in Didaktief jrg. 12, nr. 10, december 1982. De repliek van het uitvoerende onderzoeksteam staat in Didaktief jrg. 13, nr. 1 januari 1983.
2. Vergelijk de beleidsnotitie bij het Zevende Ad-

vies van de Innovatie Commissie Basisschool; de beleidsnotitie bij het Twaalfde Advies van de Innovatie-Commissie Middenschool en de concept-beleidsnotitie bij het raamevaluatieplan Middenschool opgesteld door de Interim Programma Adviescommissie Middenschool.

3. Hoewel Wardekker erkent dat de incorporatie van opvattingen van practici ook in empirisch-analytische opvattingen van onderzoek (in het kader van innovatieprojecten) mogelijk is – brengt hij de door hem wenselijk geachte wisselwerking tussen onderwijs en wetenschap vooral met alternatieven van het empirisch-analytisch model in verband.
4. Als zodanig zijn onder meer Simon's model van 'bounded rationality' en Lindblom's incrementalisme te onderscheiden.
5. Als ken-houding van hermeneutiek en fenomenologie is er eerder sprake van een 'zijn met' de dingen of personen die bestudeerd worden, dan van objectiverende distantie. (Voor nadere nuanceringen en onderlinge verschillen tussen fenomenologie en hermeneutiek zij verwezen naar Ricoeur, 1981.)
   De *kennis* die de hermeneutiek tracht op te leveren wordt opgevat als een geheel van uitspraken over zin en betekenis van verschijnselen. Hierbij gaat het erom de essentie (het wezen) van de verschijnselen bloot te leggen. Idealistische en niet-idealistische, en subjectieve en meer objectieve varianten kunnen worden onderscheiden. (Vergl. Thomas, 1979, p. 84-88; Ricoeur, 1981, p. 33 en Kouwer, 1977, p. 35-48).
   Het *kennis-belang* van de hermeneutiek wordt door Habermas als praktisch aangeduid. In de door hem voorgestane 'kritische' variant gaat het daarbij vooral om dialoog en 'Aufklärung'. (Habermas, 1968, p. 156-158)
   Een belangrijke lijn van kritiek op de hermeneutiek – die uiteraard ook van toepassing is op de problematiek van evaluatie-onderzoek – is de vraag of de hier boven omschreven ken-houding, het kennis-begrip en het kennis-belang wel zo uniek zijn. Met andere woorden: ook de (natuur)wetenschappelijke methode kan gebruikt worden om betekenis en intenties te bestuderen, kan in bepaalde fasen van het onderzoek gebruik maken van empatisch begrijpen en kan ontmaskerend werken. Een zelfde vorm van kritiek wordt toegepast ten aanzien van de hermeneutische *methode*, bijvoorbeeld in Stegmüllers analyse van de intentionele verklaring (Stegmüller, 1975, p. 130 e.v.) en in De Groots beschrijving van de methodologie van de interpretatie (De Groot, 1961, p. 326 e.v.).
6. 'Een zekere mate van "going native" is voor de sociaal beleidsvoerder . . . een dringende noodzaak' (Van de Vall, 1980, p. 206).
7. 'Het is . . . . . niet waarschijnlijk dat de doelmatigheid van sociaal beleidsonderzoek zonder meer kan worden vergroot door de "wetenschappelijke" kwaliteit van de onderzoeksprojecten op te voeren. *Integendeel*, (cursivering JS) sociaal onderzoek zal waarschijnlijk meer beleidsrendement opleveren als het erin slaagt om de drie deelprocessen: onderzoeken, ontwerpen en ontwikkelen, in één model van geplande sociale verandering te realiseren' (Van de Vall, 1980, p. 207).
8. De term 'gefundeerde begrippen' is ontleend aan Glaser en Strauss' conceptie van 'grounded theory', dat wil zeggen theorie die op inductieve wijze verkregen wordt uit data (Glaser en Strauss, 1967, p. 2).
9. Het is juist Mosers bedoeling om te voorkomen dat het onderzoek ideologisch vertekend wordt door de gevestigde machtsverhoudingen in de maatschappij. Het ondergeschikt maken van het onderzoek aan democratisering 'vanuit de basis' brengt echter het risico mee dat slechts de ene ideologische bias door de andere vervangen wordt.
10. Scrivens analyse van objectiviteit en intersubjectiviteit komt er op neer dat hij rekening houdt met de mogelijkheid dat één observator (onderzoeker) een betrouwbaarder, minder vertekenend beeld van de werkelijkheid geeft dan meerdere onderzoekers (Scriven, 1972, p. 107). Uit het feit dat intersubjectiviteit als methodologisch principe niet onfeilbaar is kan echter niet zonder meer worden afgeleid, zoals Guba doet, dat men er eigenlijk net zo goed vanaf kan zien door te vertrouwen op een goed getrainde observator (vergelijk Guba, 1978, p. 73 e.v.). 'Transparenz' wordt door Moser als volgt omschreven: 'Es geht darum dasz der Forschungsprozess für alle Beteiligten durch Offenlegung von Funktionen, Zielen und Methoden nachvollziehbar gemacht werden'. (Moser, 1975, p. 122). Het probleem van eventuele differentiële leereffecten bij proefpersonen dat hieruit voortkomt wordt met deze richtlijn niet opgelost, het wordt alleen maar als onbelangrijk beschouwd. Onder 'referential adequacy' verstaat Eisner de correspondentie tussen hetgeen een observator of beoordelaar zegt en het object van zijn beschrijving of beoordeling. Van de beoordelaar wordt een beeldende beschrijving verwacht. Het risico van die benadering is dat externe criteria om de verwachte correspondentie te toetsen niet voorhanden zijn, verder zou de beoordelaar (of criticus in Eisners conceptie van de evaluator als een criticus-connaisseur) geneigd kunnen zijn de 'waarheid' uit esthetische overwegingen enigszins 'bij te schaven'. (Eisner, 1979, p. 216 e.v.)
11. De betekenis van 'primaire output' kan worden afgeleid uit omschrijvingen van zogenaamde primaire processen zoals die bekend zijn in de organisatiekunde. 'Primaire processen zijn die

transformatieprocessen die leiden tot de produktie van het produkt of de dienst dat voor die organisatie kenmerkend is'. (De Leeuw, 1982, p. 222).

Literatuur

Albert, H., *Traktat über kritische Vernunft* 3e, erweiterte Auflage. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 1975.

Becker, H. A., Twee Paradigma's? kanttekeningen bij M. v.d. Vall, Sociaal Beleidsonderzoek. NSAV Studiedag, 28 mei 1980.

Berk, R. A. and P. H. Rossi, Doing good or worse; evaluation research politically re-examined. *Social Problems*, 1976, vol. 23, no. 3.

Borich, G. D. en R. P. Jemelka, *Programs and Systems*. An Evaluation Perspective. Academic Press, New York: 1982.

Caplan, N., Social Research and Public Policy at the National Level. In: D. B. P. Kallen, e.a., *Social Science Research and Public Policy-Making*: A reappraisal, NFER-Nelson, Windsor: U.K. 1982.

Caro, F. G., Evaluative Researchers and Practitioners: Conflicts and Accomodations. *Journal of Research and Development in Education*, 1975, vol. 8, no. 3.

Cronbach, L. J. and Associates, *Toward Reform of Program Evaluation*. Aims, Methods and Institutional Arrangements. San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1980.

Cronbach, L. J., *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1982.

Cuisinier, M. en J. Hutjes, Het gebruik van sociaal wetenschappelijk onderzoek. ITS, Nijmegen: 1982.

Denzin, N. K., *The research Act*. New York: Mc. Graw-Hill, 1978.

Eisner, E. W., *The Educational Imagination*. On the design and evaluation of school programs. New York, London: MacMillan Publ. Co. Inc., 1979.

Glaser, B. G. & A. L. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory*. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aldine Publ. Co., 1967.

Grift, W. v.d., Over kennisbelangen en de rollen van evaluatie-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift Forum voor Opvoedkunde*, 1981, *6*, no. 8.

Groot, A. D. de, Probleemgericht Denken over Onderwijsevaluatie In: P. Weeda (red.), *Leerplanevaluatie*. Den Bosch: Malmberg, 1981.

Guba, E. G., *Toward a methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. Los Angeles: CSE Monograph in Evaluation, 1978.

Guba, E. G. en S. Lincoln, *Effective Evaluation* Improving the responsiveness of educational results through responsive and naturalistic approaches. San Fransisco: Jossey Bass, 1982.

Habermas, J., *Technik und Wissenschaft als 'Ideologie'* Edition Suhrkamp, Frankfurt a.M.: 1968.

Hoeben, W. Th. J. G., Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis. 's-Gravenhage: SVO-reeks, nr. 46, Staatsuitgeverij, 1981.

Hofstee, W. K. B., *De Empirische Discussie*. Theorie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Meppel, Amsterdam: Boom, 1980.

Hofstee, W. K. B., Evaluatie: een Methodologische Analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, *7*, nr. 5.

House, E. R., *The logic of Evaluative Argument*. CSE Monograph Series in Evaluation 7, UCLA, 1977.

House, E. R., Assumptions Underlying Evaluation Models. *Educational Researcher*, March, 1978.

Jick, T. D., Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative Science Quarterly*, 1979, vol. 24, number 4.

Karstanje, P. N., Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, nr. 3.

Kooistra, L., Gebruik van Onderzoeksinformatie door het onderwijsbeleid – een wetenschapssociologische verkenning. RION-bulletin nr. 12, Haren: augustus 1982.

Kramer, N. J. T. A., *Systeem in Probleem* Een onderzoek naar de bijdragen van de systeemleer tot de aanpak van praktijkproblemen in organisaties. Leiden: Stenfert Kroese, 1978.

Kouwer, B. J., *Persoon en Existentie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.

Leeuw, A. C. J. de, *Systeemleer en Organisatiekunde*. Leiden: Stenfert Kroese, 1974.

Leeuw, A. C. J. de, *Organisaties: Management Analyse Ontwerp en Verandering*. Assen: Van Gorkum, 1982.

Miles, M. B., Qualitative Data as an Attractive Nuisance: The problem of Analysis. *Administrative Science Quarterly*, 1979, *4*.

Mintzberg, H., *The Structuring of Organizations*. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliff, 1979.

Molenaar, J. W., Bespreking: 'Sociaal Beleidsonderzoek van M. v.d. Vall'. *Mens en Maatschappij*, 1980, *55*, no. 4.

Moser, H., *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel-Verlag, 1975.

Moser, H., *Evaluation als Handlungsforschung*. OTG-Symposium, juni 1980.

Parlett, M. & D. Hamilton, *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programs*. Occasional Paper, University of Edinburgh, Oct. 1972.

Patton, M. G., *Utilization Focused Evaluation*. Beverly-Hill: Sage Publications, 1978.

Patton, M. G., *Qualitative Evaluation Models*. Beverly Hill: Sage Publications, 1980.

Ricoeur, P., Femenologische en hermeneutiek. In: Th. de Boer e.a., *Femenologie en kritiek*. Van Gorcum, Assen: 1981.

Scheerens, J., *Het Sector-onderzoek: Onderwijsonderzoek in de marge van beleid en wetenschap?*

SVO-reeks, no. 69, Harlingen: Flevodruk: 1983a.
Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en Beleid* methodologische en rorganisatorische aspecten, SVO-reeks, no. 68, Harlingen: Flevodruk: 1983b.
Scheerens, J., *De zogenaamde conservatieve bias bij evaluatie-onderzoek*. Paper gepresenteerd op de bijeenkomst van de werkgroep Evaluatie Research van de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de R.U. Groningen, mei 1983c.
Scriven, M., Objectivity and Subjectivity in Educational Research. In: Lawrence G. Thomas (Ed.), *Philosophical Redirection of Educational Research* (71st Yearbook, Part I) Chicago: National Society for the Study of Education. The University of Chicago Press, 1972.
Segers, J. H. G., Sociaal Beleidsonderzoek. *Tijdschrift voor Sociale Wetenschappen*, 1981, *24*, nr. 1.
Stegmüller, W., *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*. Bond A. Kroner Verlag, Stuttgart: 1975.
Thomas, D., *Naturalism and Social Science*, a post Empiricist Philosophy of Social Science. Cambridge University Press: 1979.
Vall, M. van de, *Sociaal Beleidsonderzoek*. Een professioneel paradigma. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1980a.
Vall, M. van de, Over Normalen en Revolutionairen, ofwel de Strijd om het Professionele Paradigma van Sociaal Beleidsonderzoek. NSAV-studiedag, mei 1980b.
Vall, M. van de, Over een empirische indringer in het heilige huisje der methodologie. *Tijdschrift voor Sociale Wetenschappen*, 1981, *24*, nr. 1.
Wardekker, W. L., Onderwijskunde en Onderwijsinnovatie. *Pedagogische Studiën*, 1981, *58*, nr. 11 en nr. 12.
Webb, E. J., D. T. Campbell, R. D. Schwartz en L. Sechrest, Unobstrusive Measures: nonreactive *research in the social sciences*. Rand Mc. Nally, 1966.
Weiss, C. H., Improving the Linkage between Social Research and Public Policy. In: L. E. Lynn (ed.), *Knowledge and Policy: the uncertain Connection*. Study project on Social Research and Development, vol. 5, 1975.
Weiss, C. H., Three Terms in Search of Reconceptualization: Knowledge, Utilization, and Decision-Making. Paper prepared for Conference on the Political Realization of Social Science Knowledge: Toward New Scenarios, Vienna, June, 1980.
Wright, G. H. von, *Explanation and Understanding*. London: Routledge and Kegan Paul, 1971.
Yin, R. K., The Case Study as a Serious Research Strategy. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 1981, vol. no. 3.

Curriculum vitae

J. Scheerens (1946) voltooide de studies pedagogiek (onderwijskunde) en psychologie (methodenleer) van de Universiteit van Amsterdam en promoveerde op 23 maart 1983 aan de R.U. Groningen. Hij was onder meer werkzaam als evaluatie-onderzoeker en is thans medewerker van het SVO-bureau.

Adres: Zandpad 36, 3601 NA Maarssen

Manuscript aanvaard 6-9-'83

Evaluatie bij grootschalige onderwijsinnovaties

Op zoek naar de wortels van conflicterende visies

P. N. KARSTANJE
Universiteit van Amsterdam

1 *Inleiding*

Over functie en methodologie van evaluatie-onderzoek is sinds een tiental jaren een levendige discussie waar te nemen. De meningsverschillen die daarin naar voren komen, zijn zo groot dat men best zou kunnen spreken van een 'methodenstrijd'. Op het eerste gezicht lijkt deze discussie onafhankelijk gevoerd te worden van de bekende 'Methodenstreit' in de sociale wetenschappen, waarvan de bakermat dikwijls gelokaliseerd wordt in de Frankfurter Schule. Bij nader inzien blijkt de aanleiding voor kritische reflectie op theorie en praktijk van evaluatie-onderzoek dezelfde te zijn, namelijk de geringe betekenis van het onderzoek voor de praktijk. Kenmerkend voor evaluatie-onderzoek is immers dat het plaats vindt binnen de context van praktische, niet zelden politieke, besluitvormingsprocessen. In de confrontatie van evaluatie-onderzoek met deze praktische (politieke) context blijken besluitvormingsprocessen dikwijls heel wat minder rationeel te verlopen dan de onderzoeker zou wensen of vanuit zijn/haar achtergrond verwacht. (Zie bijvoorbeeld Patton, 1978; Weiss, 1980; Fend, 1981.)

Door de directe confrontatie met de turbulente wereld van onderwijspraktijk en -beleid en alle belangentegenstellingen daarin (Van de Grift, 1981) zijn verschillende opvattingen ontstaan omtrent onafhankelijkheid, objectiviteit, design, openbaarheid, instrumentatie, analysemethoden van onderzoek. Er is een veelheid van evaluatiemodellen en methoden ontwikkeld. (Zie bijvoorbeeld Worthen en Sanders, 1973; House, 1980.)

Een veel voorkomende reden voor het inschakelen van evaluatie-onderzoek in een politiek omstreden innovatieproject is het verkrijgen van een „onbevooroordeeld" oordeel. In deze zin kan men bijvoorbeeld de passage in het Regeeraccoord 1977 verstaan, waarin werd gesteld dat de middenschool-experimenten moesten worden geëvalueerd, en wel door onafhankelijke instituten. (Zie ook Karstanje, 1982). Wat is echter onbevooroordeeld evaluatie-onderzoek?

Wie zich verdiept in de evaluatieliteratuur ontdekt dat er aanzienlijke verschillen zijn in opvattingen omtrent acceptabele methoden van wetenschappelijk onderzoek of omtrent de rol van evaluatie in (politieke) besluitvormingsprocessen. Daarbij laat men zich echter zelden uit over het type innovatie, waarvoor deze opvattingen zouden gelden.

Evaluatiemodellen en methodes uit de empirisch-analytische wetenschapstraditie, geënt op de vertrouwde designs van (quasi-) experimenteel onderzoek, met strenge eisen aan de instrumentatie, lijken de voorkeur te verdienen als onbevooroordeeldheid en waardevrijheid vereist worden. Een essentieel probleem van deze zogenaamde 'klassieke' evaluatiemodellen is echter dat ze – hoewel een zekere waardevrijheid gepretendeerd wordt – een waardenoriëntatie met zich meebrengen, die niet zelden tegengesteld is aan de vernieuwingsdoelstellingen. Vooral in grootschalige innovaties, waarbij andere doelstellingen worden nagestreefd dan in het bestaande onderwijs, is de kans groot op, wat door Berk en Rossi (1976) genoemd wordt: 'conservative bias'. Sommige evaluatie-designs bewerkstelligen juist wat de verdedigers ervan proberen te voorkomen: een bevooroordeelde evaluatie. Niet bevooroordeeld ten aanzien van wat de propagandisten van de vernieuwing willen, maar ten aanzien van een aantal fundamentele doelstellingen in het onderwijs, die de vernieuwing beoogt te wijzigen. Dit fundamentele probleem van 'waarden-omkering' zal in dit artikel nader worden geëxploreerd.

Dit waarden-probleem komt het duidelijkst naar voren bij grootschalige innovaties. Daarom zal eerst aandacht worden besteed aan kenmerken van grootschalige onderwijsinnovaties. Vervolgens wordt een tweetal analyses weergegeven van visies op onderwijsvernieuwing. Tenslotte wordt nagegaan wat de impli-

caties van de genoemde innovatie-visies zijn voor evaluatie van onderwijsvernieuwing.

2 *Grootschalige onderwijsinnovaties*

Sinds de zestiger jaren is de literatuur over onderwijsinnovatie enorm in omvang toegenomen. In de klassieke overzichtsstudies van Havelock (1969) en Chin en Benne (1969) overheerst nog een eenzijdig rationaliteitsbegrip (Wardekker, 1981): 'de cliënt moet tot rationaliteit gemanipuleerd worden; rationeel is wat de innovator als zodanig ziet' (o.c. pag. 465). Het traditionele denken over evaluatie-onderzoek sluit nauw aan bij dit rationaliteitsdenken in de innovatietheorie. Dat is, gezien de empirisch-analytische wetenschapstraditie van waaruit de 'klassieke' innovatietheorie is ontwikkeld, zeer begrijpelijk. Sinds de klassieke innovatiestudies heeft het denken over onderwijsinnovatie echter niet stilgestaan. (Voor een overzicht wordt verwezen naar Lagerweij, 1981.) Het 'optimistische' rationaliteitsbegrip lijkt getemperd te worden door ervaringen omtrent de invloed van belangentegenstellingen, de onvoorspelbaarheid van besluitvormingsprocessen en de geringe bruikbaarheid van evaluatie-onderzoek. Dat de klassieke innovatietheorieën niet meer goed voldeden, komt voornamelijk voort uit het feit dat ze zijn gebaseerd op analyses van vernieuwingsprojecten, te karakteriseren als 'small scale innovations'. Kleine innovaties, betrekking hebbend op wijzigingen in curricula, werkwijzen of aspecten van schoolorganisatie, die in zoverre betrekkelijk klein zijn, dat ze de fundamentele doelstellingen van het onderwijs niet raken. Er is eerder sprake van een verhoging van de efficiency dan van een fundamentele vernieuwing in het onderwijs. (Overigens wordt ook voor een later overzichtswerk van Havelock en Hubermann (1980) de eenzijdige keuze van innovatieprojecten en de beperkte scope van de analyse als een belangrijke kritiek naar voren gebracht; zie: Belloncle, 1982.) De meer grootschalige innovatieprojecten, die sinds de zeventiger jaren zijn uitgevoerd, maakten een bijstelling van de oorspronkelijke innovatietheorieën noodzakelijk. Grootschalige projecten, zoals we die in ons land kennen in bijvoorbeeld de innovatieprojecten basisschool en middenschool. Grootschaligheid heeft niet in de eerste plaats betrekking op de omvang (het aantal betrokken scholen), maar veeleer op de complexiteit van doelstellingen. In de genoemde innovatieprojecten dient een groot aantal doelstellingen tegelijkertijd en in samenhang te worden gerealiseerd. Daarbij zijn verschillende groeperingen betrokken: onderwijsgevenden, bevoegde gezagen, ondersteuningsinstanties, maatschappelijke groeperingen, politici, het ambtelijk apparaat, de inspectie. Binnen deze onderscheiden groeperingen worden verschillende dimensies benadrukt en spelen verschillende belangen een rol. Besluitvormingsprocessen zijn uiterst ingewikkeld te traceren, juist doordat beslissingen op verschillende niveaus worden genomen, over verschillende aspecten van de innovatie, vanuit verschillende achtergronden. Beslissingen op een niveau beïnvloeden besluitvormingsprocessen op andere niveaus. De doelstellingen van grootschalige projecten betreffen dikwijls fundamentele waarden in het onderwijssysteem. Dat is bijvoorbeeld het geval waar vermindering van kansenongelijkheid, een nieuwe oriëntatie op het onderwijsaanbod, afschaffen van examens of de wijziging van de categoriale schoolstructuur wordt beoogd. (In zo'n geval spreekt men wel over 'reform' terwijl de term 'innovatie' gebruikt wordt voor deel-veranderingen in de onderwijspraktijk. We zullen dit terminologische onderscheid verder niet hanteren en over 'innovatie' spreken, ook als een verandering van waardenoriëntatie beoogd wordt.) Deze doelstellingen zijn veelal niet erg concreet. Door de ambiguïteit ervan is de vertaling van doelstellingen in praktijkmaatregelen op verschillende manieren mogelijk. Daarbij zal elke betrokken groepering weer zijn eigen accenten leggen.

Kortom, helderheid en rechtlijnigheid zijn nu niet bepaald kenmerken van grootschalige onderwijsinnovaties. De vernieuwers die zweren bij het Research-Development-Diffusion model lopen al gauw stuk op het gebrek aan eenduidigheid, op de complexiteit, op de vele contextfactoren die het effect van hun RDD-inspanningen teniet doen. Ook de onderzoeker die uitgestuurd is op een evaluatie van het gebeuren kan met een design dat zo mooi werkte bij een kleinschalig project niet meer uit de voeten. Een nadere analyse van grootschalige innovatieprojecten is van belang, alvorens kan worden ingegaan op evaluatie. Een tweetal analyses zal worden gepresenteerd. Die van Atkin en House en vervolgens van Paulston.

3 *Gezichtspunten op onderwijsinnovatie*

Atkin en House (1981) presenteren een drietal gezichtspunten van waaruit men innovaties kan benaderen, een technologische, een politieke en een culturele benadering (zie ook House, 1981). Deze gezichtspunten vormen als het ware een kader, dat bepalend is voor de opzet van de innovatie, de keuze van strategieën, maar ook voor de onderwerpen die men van belang acht om te onderzoeken.

Vanuit het *technologische gezichtspunt* wordt onderwijsvernieuwing als een technologisch, rationeel beheersbaar proces gezien. Het Research-Development-Diffusionmodel is een prototype van innovatiemodellen die daarbij gehanteerd worden. Verondersteld wordt, dat materiaal waarvan is aangetoond dat het 'beter' is, of onderwijs dat 'effectiever' is, zal worden geaccepteerd en ingevoerd als de superioriteit ervan kan worden aangetoond. Wanneer de innovatie ondanks de aangetoonde superioriteit echter niet tot implementatie leidt, zoekt men de oorzaak daarvan bijvoorbeeld in de gebrekkige verspreiding van materiaal of onvoldoende ondersteuning bij invoering. Een essentieel uitgangspunt dat aan het technologisch gezichtspunt ten grondslag ligt, is de veronderstelling dat er consensus bestaat omtrent doelen van de onderwijsverandering, de belangrijke waarden daarachter en de belangen die daarmee gediend worden.

Naast het technologisch perspectief, dat volgens Atkin en House kenmerkend was voor de zestiger jaren (en mijns inziens nog steeds het dominante gezichtspunt is), bleek onderwijsvernieuwing in de zeventiger jaren tevens vanuit een *politiek gezichtspunt* te worden benaderd. Men ging inzien, dat er bij onderwijsvernieuwing dikwijls géén consensus bestaat over doelen, waarden en belangen. Belangen van onderwijsgevenden kunnen heel andere zijn dan die van leerlingen, ouders, ontwikkelaars, of beleidsmensen. Men ging innovatie ook bekijken vanuit de vraag wie wat te winnen of te verliezen heeft bij een innovatie. 'Onderhandeling' en 'compromis' zijn begrippen die centraal staan als men innovaties vanuit een politiek gezichtspunt benadert. Onderhandelingen, die niet alleen plaatsvinden bij het voorbereiden van wettelijke maatregelen, maar evenzeer bij het formuleren, implementeren en evalueren van onderwijsinnovaties.

Het *culturele gezichtspunt* benadrukt het bestaan van verschillende 'subculturen' of denkwerelden in het innovatieveld. Zo wordt het mislukken van technologische innovaties in het onderwijs (bijvoorbeeld de invoering van de teaching machines) dikwijls toegeschreven aan de botsing tussen de onderwijscultuur waarin vakmanschap en persoonlijke relaties essentieel zijn en de technologische cultuur. Volgens Atkins en House onderscheidt zich het politieke perspectief van het culturele, doordat het culturele perspectief gaat over zulke diepgaande verschillen in waarden, dat een compromis onmogelijk is. Terwijl in het politieke perspectief over verschillen in belangen kan worden onderhandeld en een compromis kan worden bereikt.

4 *Innovatieparadigma's*

De door Atkin en House onderscheiden gezichtspunten reflecteren vooral verschillen in beoogde of gepercipieerde doelstellingen van onderwijsinnovaties. Paulston (1976) analyseert een aantal opvattingen omtrent de veranderbaarheid van onderwijs en komt daarbij tot een tweetal groepen opvattingen over onderwijsinnovatie, door hem 'paradigma's' genoemd: het evenwichts- en het conflictparadigma.

Het *evenwichtsparadigma* gaat uit van de stabiliteit van het onderwijssysteem en veronderstelt consensus over de fundamentele doelstellingen daarvan. Waar onderwijsinnovatie plaats vindt, komt dat niet door onenigheid over doelen van het onderwijs, maar doordat aanpassing de functie ervan beter kan waarborgen. In de loop der historie ziet men dat het onderwijs zich aanpast aan de steeds complexer wordende samenleving. Interessant is hierbij de groeistadia van schoolsystemen te vermelden, zoals onderscheiden door Beeby (1966, geciteerd in Paulston). Karakteristiek voor onderwijs in een laag stadium is: een beperkt leerplan, één methode voor alle leerlingen, externe examens, discipline, accent op memoriseren, terwijl in een hoger stadium een variëteit aan methodes en onderwijsvormen geboden wordt, rekening wordt gehouden met individuele verschillen, probleem oplossen en creativiteit wordt benadrukt, relaties met de omgeving van de school belangrijk zijn, discipline meer ontspannen is. Onderwijsinnovaties vinden slechts plaats als scholen binnen een systeem in

een ongelijk ontwikkelingsstadium verkeren. Een algemene publieke ondersteuning van ideeën die kenmerkend zijn voor een 'hoger stadium', is nodig om de onderwijsgevenden die nog niet zo ver zijn, zover te krijgen dat ze zich ook tot het nieuwe onderwijs willen bekennen.

Innovatietheorie die uitgaat van een evenwichtsparadigma zal voor fundamentele veranderingen zoals het verminderen van sociale ongelijkheid via het onderwijssysteem weinig oog hebben. Kenmerkend voor bijvoorbeeld de 'structureel-functionele' opvatting is dat sociale ongelijkheid wordt gezien als een instrument, waardoor de maatschappij zich ervan verzekerd weet, dat de belangrijkste posities bezet worden door de meest gekwalificeerde personen. Ongelijkheid wordt niet verklaard vanuit gevestigde belangen van groepen of individuen, maar vanuit de behoefte van de maatschappij waarin sociale stratificatie functioneel is. Zo'n waarde is bijzonder duurzaam. Pas bij een sterke algemene verandering in opvattingen over onderwijs en maatschappij zullen scholen meer vrijheid krijgen om nieuwe structuren en richtingen te ontwikkelen. Zo'n 'Zeitgeist' is uiterst zeldzaam. Vanuit deze visie is goed verklaarbaar waarom onderwijsinnovaties veelal beperkt blijven tot incrementele aanpassingen en grootschalige 'reform' uiterst zeldzaam is.

Ook de zogenaamde 'systeem-theoretische' benaderingen als PPBS (Planning Programming Budgeting System) en het Planning-Research-Development-Diffusion model (PRDD) kunnen tot het evenwichtsparadigma worden gerekend.

Het zo populaire R en D model, is echter – volgens Paulston – grotendeels geconcentreerd op het veranderingsproces als zodanig en houdt zich niet bezig met bijvoorbeeld de vraag wie bepaalt of een systeem niet goed functioneert. Zelden wordt bij de planning van innovaties rekening gehouden met contextuele variabelen zoals tegenstellingen over waarden of machtsfactoren. Tegenstellingen, die de conserverende werking van equilibrium en consensus ter discussie zouden kunnen stellen (Bentzen, 1974).

Het *conflictparadigma* is te herkennen in een aantal visies op onderwijsvernieuwing die het principe afwijzen dat de maatschappij een systeem is van zelf-regulatieve mechanismen, waarbij handhaven van een sociaal evenwicht en harmonie functioneel is en harmonieverstoring disfunctioneel. In deze visies wordt onderwijs bijvoorbeeld gezien als een middel om de ongelijkheid in de bestaande sociale verhoudingen te bestendigen (zie bijvoorbeeld Bowles en Gintis, 1976; Carno en Levin, 1976; Bourdieu, 1974; Boudon, 1974, om een aantal wetenschappers van beide zijden van de oceaan te noemen). Het veranderen daarvan vereist meer dan aanpassingen en kan haast niet zonder conflict.

In het conflict-paradigma wordt onderwijsverandering vooral verklaard vanuit belangentegenstellingen. De vraag wordt gesteld wie of welke groepen belang hebben bij de innovatie, en welke bijdrage de innovatie levert aan vermindering van ongelijkheid (Karabel en Halsey, 1977). Paulstons beschrijving van visies die gerekend kunnen worden tot het conflict-paradigma blijft beperkt tot een aantal duidelijk te etiketteren en daardoor wat extreme stromingen. Zo noemt hij bijvoorbeeld anarchistische of utopische opvattingen omtrent sociale veranderingen, zoals verwoord door Illich (1971), Reimer (1970), Freire (1971). Het is begrijpelijk dat hun ideeën slechts spaarzaam zijn geaccepteerd. Ze zijn immers strijdig met gevestigde belangen. Een voorstel om af te zien van een formeel schoolsysteem kan nu eenmaal moeilijk rekenen op steun van diegenen die juist belang hebben bij het bestaan van zo'n systeem.

Het is echter mijns inziens niet nodig om voorbeelden van onderwijsvernieuwing waarbij fundamentele waarden in het geding zijn zo 'ver van huis' te zoeken. Ook voorbeelden van projecten inzake rassen-integratie in de Verenigde Staten en in West-Europa het vervangen van een categoriaal schoolsysteem door geïntegreerd voortgezet onderwijs brengt zoveel waardenconflicten met zich mee, dat hierbij niet meer van 'incrementele' veranderingen gesproken kan worden. De verklaring van verschijnselen kan dan niet meer volstaan met een analyse vanuit evenwichts-modellen. Zo gaat de in Nederland gevoerde discussie over veranderingen in doelstellingen van het voortgezet onderwijs (zie: Innovatiecommissie Middenschool, 1976; Karstanje, 1979) en de rol van eindtermen over wijzigingen in kansen en machtsverhoudingen, waartoe het onderwijs al of niet zou kunnen bijdragen (zie bijvoorbeeld Vos, 1982; Schüssler, 1982). De ontwikkeling van meer geïntegreerde vakoverstijgende cur-

ricula in de Zweedse comprehensive school is een duidelijk voorbeeld van innovatie die men niet goed kan analyseren als men louter uitgaat van een evenwichts-paradigma (Kallos en Lundgren, 1976).

Acties die mensen ondernemen (of nalaten) om de werkelijkheid te veranderen, worden voor een belangrijk deel bepaald door de kijk die men heeft op de werkelijkheid en de veranderbaarheid daarvan. Verschil in visie kan een belangrijke verklaringsgrond zijn voor genomen beleidsmaatregelen of gekozen evaluatiemethodes. Probleem is, dat visies meestal niet geëxpliciteerd zijn, met als gevolg dat diverse bij een vernieuwingsproces betrokken personen en instanties vanuit tegenstrijdige posities bepaalde maatregelen voorstellen die of niet passen bij de officiële projectdoelen of conflicteren met elkaar. Explicitering van waardenoriëntaties kan dan van belang zijn. De analyses van House (1981) en Paulston (1976) kunnen dienen als een heuristisch instrument. Om de bruikbaarheid van de analyses te toetsen zal men het verloop van een aantal concrete vernieuwingsprojecten moeten analyseren vanuit alle genoemde visies.

Nog weinig is bekend omtrent de condities voor succes of falen van grootschalige onderwijsinnovaties. Een aantal wel en niet succesvolle nationale innovatieprojecten is min of meer globaal geanalyseerd, zowel vanuit evenwichts- als vanuit conflictperspectief. Hameyer (1978) levert hiervan een voorbeeld. Andere analyses zijn gepresenteerd door o.a. Karney en Huijser (1973), Paulston (1977), Atkin en House (1981). In het algemeen moet echter geconstateerd worden dat in analyses van innovatieprocessen weinig aandacht besteed is aan machtsfactoren, belangen en conflicten (een belangrijke uitzondering is Dalin, 1978).

5 *Comprehensivering*

De innovatieprojecten inzake comprehensivering van het voortgezet onderwijs in een aantal West-Europese landen lenen zich bij uitstek voor een analyse vanuit beide paradigma's. Overal vindt men dat verschillende groepen betrokkenen (politici, ondersteuners, onderzoekers, docenten, organisaties, publiek, verschillende visies op en belangen bij de innovatie hebben.

De projectconstellaties blijken aanleiding te geven tot analyse zowel vanuit een evenwichts- als vanuit een conflictbenadering. Een uitvoerige analyse vanuit beide perspectieven is in het bestek van dit artikel niet mogelijk. Een globale verkenning van de kenmerken van de innovatie indiceert echter dat een analyse vanuit een conflictparadigma zeker mogelijk is. Uit de vele mogelijkheden om dit te illustreren noemen we enkele:

- Het streven naar vermindering van kansenongelijkheid lijkt een algemeen aanvaard principe. De vrees voor aantasting van de positie van geprivilegeerde groepen resulteert echter niet zelden in een botte afwijzing van comprehensivering (zie bijvoorbeeld uitspraken van Strauss, in Karstanje, 1977), maar ook in conflicten, meestal 'onderhuids', over de interpretatie van het gelijke kansen concept. Daarbij is een meritocratische invulling ervan het minst bedreigend voor de gevestigde belangen, terwijl een principe van gelijke kansen door gelijke onderwijsresultaten uiterst conflictueus kan uitwerken (De Koning 1978; Karstanje 1981).
- Het streven naar andere onderwijsdoelstellingen dan de gebruikelijke vakgerichte, geeft onzekerheid over de functies die onderzijs zal vervullen. Wanneer een deel van het onderwijsaanbod in het traditionele onderwijs slechts beschikbaar is voor een beperkte groep leerlingen, kan bij het toegankelijk maken daarvan voor alle leerlingen vrees voor verlies van geprivilegeerde posities in het systeem ontstaan. In ieder geval zal de concurrentieverhouding bij doorstromingsprocessen kunnen veranderen.
- De omzetting van vakgericht in meer thematisch of werkelijkheidsgeoriënteerd onderwijs veroorzaakt voor docenten die hun know-how en positie ontlenen aan gespecialiseerde vakkennis onzekerheid over hun rol en plaats in de school.
- Wijziging in de structuur van een hiërarchisch opgebouwd onderwijssysteem doet angst voor verlies van prestige en bijbehorende emolumenten ontstaan bij diegenen die eerst het hoogste aanzien genoten in de hiërarchie (Heidenheimer, 1976).
- Planning en opzet van de innovatie vormen een bron van conflict in die zin dat de functie van proefprojecten of experimenten zeer uiteenlopend wordt opgevat. Deze varieert van 'middel tot verhindering van de innovatie' tot 'stapsgewijze invoering' (Mitter en

Weishaupt, 1977; Karstanje 1979).

Deze voorbeelden illustreren dat het veronderstellen van consensus, of het slechts rekening houden met geringe discrepanties die weer in evenwicht moeten komen, zou voorbijgaan aan het karakter van grootschalige vernieuwingsprojecten inzake de comprehensivering van voortgezet onderwijs.

Ook de gezichtspunten op innovatie, zoals deze door Atkin en House zijn verwoord, zijn herkenbaar in de voorbeelden. Betrokkenen die wel aanpassing in individualisering willen, maar geen verandering in doelstellingen voorstaan, redeneren veelal vanuit een technologisch gezichtspunt. Politieke gezichtspunten komt men dikwijls tegen in debatten over bijvoorbeeld de kansenongelijkheid, gevolgen voor onderwijsgevenden en doorstromingseisen, terwijl het culturele gezichtspunt sterk domineert wanneer onderwijsvisies in het geding zijn, bijvoorbeeld in de strijd om vakgebieden, leergebieden en projectonderwijs. Of wanneer het gaat om een keuze tussen sociaal leren of cognitief leren (De Caluwé, 1982).

In elke grootschalige onderwijsinnovatie komen alle genoemde gezichtspunten en paradigma's voor. De analyse van deze projecten moet men dan ook niet eenzijdig vanuit een perspectief verrichten. Dit heeft gevolgen voor de evaluatie en het onderzoek dat bij innovaties wordt verricht.

6 *Onderzoek*

In het merendeel van de gevallen waarin onderzoek ingeschakeld wordt in vernieuwingsprojecten, gebeurt dat vanuit de assumptie dat er duidelijkheid is omtrent de doelen. Onderzoek moet dan nagaan in hoeverre de aangewende middelen leiden tot de gewenste doelen. De bepaling van doelen wordt als een politieke zaak gezien, de aanwending van middelen als een technische aangelegenheid (Cohen en Garet, 1975). In de terminologie van Atkins en House dus een technologisch perspectief. Dit geldt bijvoorbeeld voor onderzoek waarin men nagaat, in hoeverre testresultaten wiskunde en Engels vooruitgang te zien geven door de vernieuwing. Effecten waarvan men maatschappelijke consensus mag verwachten. Dat dit perspectief te beperkt is voor grootschalige onderzoeksprojecten, blijkt uit de debatten en onderhandelingen die gevoerd worden wanneer onderzoek vanuit dit perspectief wordt voorbereid, uitgevoerd en gepubliceerd. Onderzoek in het kader van het innovatieproces middenschool vormt hieromtrent een interessant studiegebied. In de onderzoeksprogrammering is een mengeling te zien van de twee eerstgenoemde gezichtspunten. Vergelijkend onderzoek naar in- en uitstroomeffecten van middenscholen is te kaderen in het technologische perspectief. Er wordt consensus verondersteld over wat een wenselijke verschuiving in doorstroming geacht wordt. Als daarbij ook nagegaan wordt wie, of welke groepen baat hebben bij veranderingen, is een element ingebracht dat meer aansluit bij een politiek gezichtspunt. Met name door de analyse van effecten voor kinderen uit verschillende sociale groepen en ook vanuit het gezichtspunt van vrouwenemancipatie (zie bijvoorbeeld Meijvogel, 1982) is hierop ingegaan.

Onderzoek vanuit het culturele gezichtspunt is zeldzamer. Als voorbeeld van middenschoolonderzoek in dit perspectief, zou genoemd kunnen worden een onderzoek naar opvattingen over en concretiseringen van de uitgangspunten van middenschoolonderwijs, zoals gehanteerd door de direct-betrokkenen (Van Eck e.a., 1982). Hierin wordt juist aandacht besteed aan verschillen in opvattingen – 'culturen' – zoals deze voorkomen in het innovatieveld. Onderzoek dat een verhelderende betekenis kan hebben, indien men innovatie ziet vanuit cultureel, en mijns inziens ook vanuit politiek perspectief (verschillende visies en belangen worden er door verhelderd). Dit soort onderzoek wordt echter in het kader van een technologisch perspectief veelal afgeschilderd als onnodig.

Duidelijker nog dan vanuit de programmering van onderzoek, ziet men de aanwezigheid van de drie gezichtspunten in de discussies rondom de onderzoekspublikaties en de onderhandelingen daarover. Een uitvoerige analyse daarvan kan hier niet gegeven worden. De publiciteit rondom het uitstroomonderzoek van middenschoolexperimenten (Coopmans, 1982) levert een aardige illustratie over de tegenstellingen in perspectieven waarin onderzoek kan worden geplaatst: onenigheid over de doelstellingen van de innovatie en verschillen in belangen van betrokken groeperingen (zie Vrijenhoef, 1982; Cornelisse, 1983; De Jong, 1983; Jacobs, 1983; Lagerweij, 1983; Begelei-

dingscommissie, 1983; ITS Projectteam Middenschoolonderzoek 1983). Hoe terecht of onterecht deze opvattingen zijn, is hier niet terzake. Duidelijk is dat een innovatieproces, ja zelfs één onderzoek daarin, drie gezichtspunten mobiliseert. Dit voorbeeld illustreert bovendien de stelling dat onderzoek eerder resulteert in publieke controverses en debatten dan in convergentie (Cohen en Garet, 1975).

7 *Evaluatie*

Uitgangspunt voor evaluatie van grootschalige vernieuwingsprojecten is dat de evaluatie moet passen bij de innovatie. Dit houdt in dat men in de programmering, uitvoering en toepassing van evaluatie-activiteiten vanuit verschillende gezichtspunten moet werken. We zullen nu aandacht besteden aan de consequenties van de besproken gezichtspunten en paradigma's voor evaluatie-activiteiten.

In een analyse van de implicaties van het equilibrium- en het conflict-paradigma voor evaluatie kan men een viertal aspecten onderscheiden (Di Constanzio, 1978):
- functie van evaluatie
- methoden en procedures
- scope
- analyseniveau.

7.1. *Functie van evaluatie*

Evaluatie in grootschalige onderwijsvernieuwingsprojecten wordt geacht een bijdrage te kunnen leveren aan beslissingen. De verwachtingen omtrent de rol die evaluatieresultaten spelen in het proces van besluitvorming lopen nogal uiteen en hangen samen met de visie die men heeft op innovatie, zoals weergeven in de besproken paradigma's. Gezien vanuit het equilibriumparadigma, is het hoofddoel van evaluatie: het aan 'decisionmakers' verschaffen van informatie ten behoeve van de verhoging van de programma-efficiency.

Niet zelden veronderstellen aanhangers van de equilibriumvisie dat besluitvorming een rationeel proces is dat in hoge mate bepaald wordt door evaluatieresultaten. Deze functie kan echter alleen worden vervuld als aan een aantal voorwaarden is voldaan: duidelijkheid omtrent doelstellingen van het programma, helderheid van beslissingscriteria en een duidelijke relatie tussen programma en output.

Aan deze voorwaarden kan soms voldaan worden bij kleinschalige curriculumprojecten waarbij over de doelstellingen die in termen van leerlingenoutput geformuleerd zijn consensus bestaat. De bekende individualiseringsprojecten als P.L.A.N., I.P.I., I.G.E. staan dikwijls model voor de wijze waarop evaluatie bij onderwijsvernieuwing dient te geschieden. Evaluatie in deze projecten is toegesneden op het gehanteerde RDD-model. Wanneer men echter de doelstellingen van grootschalige vernieuwingsprojecten nader analyseert, blijken ze – welhaast zonder uitzondering – weinig concreet en operationeel te zijn. Vanuit een technologisch perspectief is dit 'onhanteerbaar' voor evaluatoren. Niet zelden vindt men verwijten omtrent de 'vage doelen' met een al of niet verhulde ondertoon van 'vaag is niet waardevol'. In het onderzoek richt men zich vervolgens op doelen van het fungerend onderwijs, die tenminste vindbaar en meetbaar zijn.

Deze vanuit een equilibriumdenken gevoede ervaringen zijn op verschillende wijzen bestreden door auteurs die een conflictbenadering meer valide achten. Gezien vanuit machts- en belangendenken is het duidelijk dat politieke besluitvorming vanuit een conflictoriëntatie als minder rationeel wordt gezien. De rol van evaluatie in het kader van deze besluitvorming zal dan ook veel meer als marginaal gekenschetst worden.

Het feit dat doelen van onderwijsvernieuwing zo vaag zijn, wordt niet in de eerste plaats als lastig gezien, maar als heel begrijpelijk, omdat een gevestigde traditie nu eenmaal niet plotseling vervangen kan worden door een andere traditie. Daarvoor is langdurig onderhandelen en soms strijd nodig. Sommigen stellen zelfs dat doelen en functies van het onderwijs per definitie vaag en ambigu zijn om de school te kunnen beschermen tegen tegenstrijdige maatschappelijke waardensystemen (Lortie, 1973). Degenen die de mogelijkheid hebben om te beslissen over de evaluatie krijgen juist door de algemene vaagheid een middel in handen om te kiezen wat hen het beste uitkomt (Apple, 1974). Dat dit degenen die het meest te vertellen hebben in besluitvormingsprocessen in de kaart speelt, ligt voor de hand.

7.2 *Methodes en procedures*

Het grondmodel van evaluatie die uitgaat van een evenwichtsparadigma is gericht op het bepalen van de efficiency van programma's. Door

het relateren van input-variabelen (schoolkenmerken, leerling- en achtergrondkenmerken), procesvariabelen (bepaalde aspecten van het programma) en output-variabelen (leerprestaties), tracht men de succesrijke eigenschappen van programma's op het spoor te komen (McLaughlin, 1975).

McLaughlin constateert echter in een analyse van de zogenaamde Title I-projecten, dat het effect van programma's meestal bepaald wordt via scores op gestandaardiseerde achievement tests. Als gevolg van diffuse doelen zullen 'over-zealous evaluators focus on those components of the task which are most easily measured' (Dornbusch en Scott, 1975). Eventueel zelfs worden de 'measures' achteraf getransformeerd in programmadoelen. Di Constanzio spreekt van een 'goal displacement' wanneer resultaten op gestandaardiseerde tests de oorspronkelijke doelen gaan vervangen. Door het gebruik van gestandaardiseerde instrumenten uit het 'oude' onderwijs haalt men tevens criteria binnen die thuishoren bij een meritocratisch vormingsideaal. Een waarde die nu juist in een aantal projecten bestreden wordt. De evaluatie van de West-Duitse Gesamtschule is in dat opzicht een schoolvoorbeeld.

Vanuit het conflictperspectief richt de kritiek op equilibriumgeoriënteerde evaluatie zich onder andere op de pretentie dat evaluatie 'neutraal' is, omdat het 'wetenschappelijk' is (Apple, 1974). Probleem is echter dat door de gesloten heid van het systeem en de geringe aandacht voor conflicten, machtsverhoudingen en de doelverschuivingen geen waarheidsgetrouwe evaluatie ontstaat, maar een conserverende. Daardoor kan systeemanalyse, oorspronkelijk bedoeld als een methode voor de verheldering van complexe organisaties, een impliciet normatieve procedure worden. Berk en Rossi (1976) signaleren het gevaar van een normatieve conserverende werking als volgt: 'If the astructural, ahistorical bias in social research methodology were only a reflection on the scientific community, it might be dismissed as a manifestation of uneven development. But when this bias appears in evaluation methodology that is by design meant to affect political decisions, the bias has a broad political message: The basic structural features of our society are by and large functioning smoothly' (Pag. 341).

7.3 *Scope en analyseniveau*

Een belangrijk verschil tussen de equilibrium- en conflictbenadering is dat de eerste de grondslag van het onderwijssysteem niet aantast. Juist door de beperkte scope is de kans groot dat alleen op 'incremental changes' gelet wordt. Wanneer onderwijsvernieuwingen echter gericht zijn op fundamentele aspecten als verandering in de ongelijkheid van kansen, raakt men niet alleen het onderwijssysteem, maar vooral de verbondenheid daarvan met het gebied buiten de 'pedagogische provincie'.

Wanneer men nu de evaluatieprogramma's van grootschalige vernieuwingsprojecten bekijkt (zie Atkins en House, 1981) dan kan men concluderen dat ook waar een meer fundamentele verandering beoogd wordt, de onderzoeksvraagstellingen uiteindelijk zodanig geformuleerd zijn dat ze passen in de traditionele onderzoekspraktijk die met name is gericht op 'student gain'. Bovendien blijkt de analyse bijna altijd gericht te zijn op indivuduen binnen het systeem. Berk en Rossi (1976) verklaren dit vanuit de opleiding van onderzoekers: 'applied social researchers are more technically proficient in the study of individuals than in the study of organizations and therefore, social research tends to be more social psychological than social structural' (pag. 340).

De conflict-benadering daarentegen vraagt aandacht voor de context van de innovatie, opvattingen van betrokkenen, de wijze waarop individuen en groepen de vernieuwingen beïnvloeden, verschillen in functies die men aan veranderingen toekent en de belangen die met veranderingen gepaard gaan.

8 *Implicaties voor evaluatie-onderzoek*

Om analytische redenen zijn de innovatievisies en paradigma's nogal antithetisch naar voren gebracht. Ze hebben echter alle hun waarde en hun beperkingen. De conflictbenadering is vooral een tegenwicht tegen de vermeende waardevrijdheid van het evenwichtsdenken. Sommige betrokkenen (bij de programmering, uitvoering, begeleiding, financiering) ontkennen het bestaan van belangrijke elementen uit het conflictparadigma. In ieder geval wensen ze zich daarmee niet in te laten als het om evaluatie-onderzoek gaat. Mede daardoor blijft het evaluatie-onderzoek dikwijls beperkt tot een

aantal minder centrale, soms zelfs in het kader van de innovatiedoelstellingen slechts marginale aandachtspunten. Dit heeft negatieve consequenties voor de benutting van de evaluatieresultaten. Een tweede gevolg van een eenzijdig equilibrium-geïnspireerde aanpak is dat het door veel onderzoekers zo gevreesde 'inpakken van onderzoek door de politiek' juist versterkt wordt. Wanneer evaluatie-onderzoek voorbijgaat aan belangen-tegenstellingen, aan centrale doelstellingen, aan procesaspecten die van groter gewicht blijken dan onderzoekers hadden vermoed, krijgt de politiek vrij spel om op de genegeerde, maar wel essentiële variabelen in te spelen. Daarmee is het tegendeel bereikt van wat men met het onderzoek beoogd had.

Uit bovenstaande analyse zijn een viertal aandachtsgebieden voor evaluatie in het kader van grootschalige innovatieprojecten te destilleren.

In de eerste plaats is meer aandacht nodig voor de context van het innovatiegebeuren; niet alleen strikt het individu als 'produkt' van onderwijs is eenheid van analyse, maar ook implicaties voor het onderwijs als systeem, de gevolgen van onderwijs voor bepaalde groepen zijn van belang. Daartoe behoren niet alleen de leerlingen, maar ook andere belangengroepen (docenten, ouders, organisaties, etc.). (Zie Van de Grift, 1981.)

Een pleidooi voor een meer omvattende contextbenadering impliceert ook een analyse van besluitvormingsprocessen. Wanneer men onderwijsinnovatie los ziet van politieke besluitvorming, of als men een besluitvormingsmodel assumeert dat in werkelijkheid niet bestaat, is de evaluatie veelal gedoemd in het niets te vallen. Een analyse van de ervaringen in een aantal evaluatieprojecten maakt duidelijk dat evaluatie speelbal van de politiek wordt als geen rekening wordt gehouden met de politieke context. Niet het tekort aan objectiviteit of de geringe leesbaarheid van de rapporten zijn de hoofdoorzaken van de geringe invloed die het evaluatie-onderzoek heeft.

Ook de innovatiestrategische aspecten behoren tot de context. Het is niet verstandig om een innovatie-project dat is opgezet volgens een ontwikkelingsstrategie te evalueren via een design dat past bij een RDD-benadering. Dit is gebeurd bij de Gesamtschule-evaluatie in de BRD. Evaluatie-activiteiten gingen uit van doelstellingen in het oude systeem waardoor ze ontwikkelingen in scholen gingen sturen in de richting van de doelen die door het onderzoek werden gemeten. Veel Gesamtschulen hebben mede hierdoor hun oorspronkelijke doelstellingen verloren.

Daarmee is een tweede groep van aandachtspunten voor evaluatie genoemd, geïnspireerd door het conflictparadigma, namelijk de invloed van evaluatie op de programmadoelstellingen. Het is van essentieel belang dat de evaluatie aandacht besteedt aan de sociale, politieke (en economische) krachten die de programmadoelstellingen beïnvloeden. Niet alleen, omdat men de context van een innovatie moet beschrijven alvorens men zinvolle conclusies kan trekken, maar ook om zowel bedoelde als onbedoelde uitkomsten te kunnen onderzoeken. De onderzoeker kan, wanneer het krachtenveld van de programmadoelstellingen is beschreven ook een meer onafhankelijke positie innemen. In plaats van de gebruikelijke situatie, waarin de geëxpliciteerde doelen de 'doelen van de evaluator' worden, is het dan mogelijk een duidelijker relatie te leggen tussen verschillende effecten, proceskenmerken en doelen. Bovendien wordt daardoor het gevaar verminderd dat de evaluator vanuit zijn systeem-immanente positie impliciet kiest voor de doelen van het fungerend systeem.

Een derde groep van aandachtspunten betreft de methodologie van evaluatie. De conflictbenadering maant tot grote voorzichtigheid ten aanzien van conclusies over lineaire causale relaties. Effecten in het onderwijs worden dikwijls veroorzaakt door geheel andere factoren dan de aspecten die zijn bedoeld door de programmamakers. De generaliseerbaarheid ofwel de bruikbaarheid van resultaten in andere situaties kan dan ook dikwijls beter onderzocht worden via een illuminitieve evaluatie dan door een effectmeting. 'The "clumping" of social change (i.e., the fact that some changes can have catalytic or synergistic effects on other areas) is ignored' (Berk en Rossi, 1976). Dit impliceert dat aan het proces van selectie van in het onderzoek op te nemen variabelen een grondige analyse en observatie moet voorafgaan; dus een intensief contact met de praktijk. Een dergelijk praktijkcontact maakt de onderzoeker niet afhankelijk van practici, maar onafhankelijker van zijn eigen vooringenomenheid of onwetendheid.

Betreffende de waardenoriëntatie tenslotte, staat evaluatieonderzoekers of bij onderzoek

betrokken instanties die eenmaal hebben begrepen dat waarde-vrijheid een fictie is, een aantal mogelijkheden ter beschikking om om te gaan met waarden en waarde-systemen. Men kan waarden expliciteren, betrokken groepen de mogelijkheid bieden hun posities duidelijk te maken of vergelijkende evaluaties uitvoeren vanuit diverse waarden-posities (Smith, 1978).

Het is van belang de aandacht niet op één evaluatiebenadering te richten, maar juist vanuit meerdere visies evaluatiemodellen en technieken toe te passen. Ervaring daarmee is nog nauwelijks opgedaan. De bruikbaarheid van evaluatie-onderzoek en de acceptatie ervan zou wel eens baat kunnen hebben bij een ruimere scope.

9 *Conclusie*

Grootschalige onderwijsvernieuwing speelt zich af in een maatschappelijk krachtenveld. Betrokkenen bij evaluatie en onderzoek staan daar niet buiten, maar zijn daarvan een onderdeel. Wanneer men zich daarvan niet bewust is, is de kans groot dat evaluatie-onderzoek het tegendeel bewerkstelligt van de demystificatie die het intendeert. Wetenschappers en instanties die zich met wetenschappelijk onderzoek bezighouden, hebben mede tot taak dit duidelijk te maken aan betrokkenen bij innovatieprocessen die daaromtrent onrealistische verwachtingen koesteren. Bij grootschalige onderwijsinnovaties kan evaluatie-onderzoek een aantal (voor)oordelen bestrijden of bevestigen.

Ook kan het verschillende opvattingen over doelen, criteria en normen verhelderen. Verwachtingen dat besluitvorming *op basis van* evaluatie-onderzoek kan plaatsvinden zullen echter niet waargemaakt kunnen worden. Het is van belang dat een analyse wordt uitgevoerd van grootschalige innovatie-projecten, de toepassing van evaluatie-onderzoek daarin en het gebruik dat daarvan wordt gemaakt in besluitvormingsprocessen. Deze analyse zal moeten uitgaan van verschillende visies op innovatie en evaluatie. Analyses die slechts een beperkte scope hebben, dienen met een gezond wantrouwen te worden bezien. Dit vereist van onderzoekers en instanties die bij het onderzoek betrokken zijn grote kennis van het innovatiegebeuren. Het ontbreken daarvan heeft menig beslisser in de kaart gespeeld.

Literatuur

Apple M. W., The process and ideology of valuing in educational settings. In: M. W. Apple, M. J. Subkoviak, H. S. Lufler (ed.), *Educational evaluation: analysis and responsability.* Berkely: 1974, 3-34.

Atkin, J. M., E. R. House, The Federal Role in Curriculum Development, 1950-80. *Educational Evaluation and Policy Analysis,* 1981, *3*, 5, 5-36.

Beebey, C. E., *The quality of education in developing countries.* Cambridge MA: 1966.

Begeleidingscommissie Middenschoolonderzoek, Onderzoek verdient beter gefundeerde kritiek. *Didactief,* 1983, *13*, 1, 6-7.

Belloncle, G., Book review: R. G. Havelock, A. M. Huberman, Solving Educational problems: The theory and reality of innovation in developing countries. *Prospects,* 1982, *12*, 1, 123-125.

Bentzen, M. M., *Changing Schools: The Magic Feather Principle.* New York: 1974.

Berk, R. A., P. H. Rossi, Doing good or worse. Evaluation research politically re-examined. *Social Problems,* 1976, *23*, 3, 337-349.

Bernstein, B., On the classification and framing of educational knowledge. In: M. F. D. Young (ed.), *Knowledge and control.* London: 1971, 47-69.

Boudon, R., *Education, opportunity and social inequality: Changing Prospects in Western Society.* New York: 1974.

Bourdieu, P., The school as a conservative force: Scholastic and cultural inequalities. In: I. Egglesson (ed.), *Contempory research in the sociology of education. London: 1974.*

Bowles, S., H. Gintis, *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradiction of economic life.* New York: 1976.

Caluwé, L. de, *Onderwijsmodellen.* Hoevelaken: (VSLPC) 1982.

Carnoy, M., H. M. Levin (eds), *The limits of education reform.* New York: 1976.

Chin, R., K. Benne, General Strategies for effecting changes in human systems. In: W. Bennis, K. Benne, R. Chin (eds.), *The planning for change.* New York: 1969, 32-59.

Cohen, D. K., M. S. Garet, Reforming educational Policy with Applied Social Research. *Harvard Educational Review,* 1975, *5*, 1, 17-43.

Coopmans, J., *De middenschool uit. Band 1: Verantwoording en onderzoeksresultaten.* 's-Gravenhage: 1982.

Cornelisse, E., Prof. dr. Han Leune over de middenschool: 'Koken kun je buiten de school leren, wiskunde niet'. *NRC/Handelsblad,* 13-1-1983.

Dalin, P., *Limits to educational change.* London: 1978.

Di Constanzio, J., *Implications of an alternative social reform paradigm for educational evaluation.* Paper Annual Meeting of the American Educational Research Association, Toronto: 1978.
Dornbusch, S. M., W. R. Scott, *Evaluation and the exercise of authority.* San Francisco: 1975.
Eck, E. van, H. Lington, *Uitgangspuntenonderzoek middenschool.* Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek, 1982.
Fend, H., Fördert Evaluation Innovation? Zum Verhältnis von Innovation und Evaluation. In: E. Egger, *Innovation und Evaluation von Schulversuchen.* Stuttgart: 1981, 163-177.
Freire, P., *Pedagogy of the oppressed.* New York: 1971.
Grift, W. van de, Over kennisbelang en de rollen van evaluatie-onderzoek. *Pedagogisch Tijdschrift/ Forum voor Opvoedkunde,* 1981, *6*, 8, 362-367.
Hameyer, U., Innovationsprezesse: *Analysemodell und Fallstudien zum Sozialen Konflikt in der Curriculumrevision.* Weinheim: 1978.
Havelock, R. G., *Planning for change through dissemination and utilization of knowledge.* Ann Arbor: 1969.
Havelock, R. G., A. M. Huberman, *Solving educational problems: The theory and Reality of innovation in developing countries.* International Bureau of Education Studies and Surveys in Comparative Education: 1980.
Heidenheimer, A. J., The politics of educational reform in Sweden and West Germany. In: R. Rose (ed.), *The dynamics of public policy.* London: 1976, 81-11.
House, E. R., *Evaluation with validity.* Beverly Hills: 1980.
House, E. R., Three Perspectives on Innovation: Technological, Political and Cultural. In: R. Lehming, M. Kane, *Improving Schools.* Beverly Hills: 1981, 17-41.
Illich, I., *Deschooling society.* New York: 1971.
Innovatiecommissie Middenschool, *Achtste advies: het innovatieproces middenschool op langere termijn* 's-Gravenhage: 1976.
ITS-projectteam middenschoolonderzoek, Een reactie op 'vernietigende reacties'. *Didactief,* 1983, *13* 1, 4-5.
Jong, H. G. de, Hoogleraar valt door de mand. *Christelijk Pedagogisch Studieblad,* 1983, 1, 15-17.
Kallos, D., U. P., Lundgren, *Lessons from a comprehensive schoolsystem for theory and research on curriculum.* Paper: Annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1976.
Karabel, J., A. H. Halsey (eds), *Power and ideology in education.* New York: 1977.
Karney, C. Ph., R. J. Huyser, The politics of reporting results. In: E. R. House, *School evaluation* Beverly Hills: 1973, 47-59.
Karstanje, P. N., De evaluatie van experimenten in het onderwijs. *Intermediair,* 1979, *15*, 25, 63-69.
Karstanje, P. N., Duitse middenschool in opmars. *Het Schoolblad,* 1979, *14*, 43, 20-22.
Karstanje, P. N., Onderwijs en welzijn van de 12- tot 16-jarigen In: L. J. van den Bosch, G. van Enckevort, R. Jaarsma e.a., *Educatie en welzijn.* 's-Gravenhage: 1981, 69-138.
Karstanje, P. N., Onderzoek als indicator van ambivalente onderwijspolitiek. In: Innovatiecommissie Middenschool, *Spiegel op de toekomst,* Zeist: Onderwijscentrum, 1982, 154-174.
Koning, P. de, Afsluitingen en gelijke kansen in het onderwijs. *Pedagogische Studiën,* 1978, *55*, 12, 493-512.
Lagerweij, N. A. J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: J. A. van Kemenade (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid.* Groningen: 1981, 502-567.
Lortie, D. C., Rational dicision making: is it possible today? In: E. R. House, *School evaluation.* Beverley Hills: 1973, 7-10.
McLaughlin, M. W., *Evaluation and reform: The elementary and secondary education act of 1965/Title I.* Cambridge, Mass.: 1975.
Meijvogel, R., MMS Meisjes Middenschool. *Rooie Vrouw,* 1982, *2*, 24-26.
Mitter, W., H. Weishaupt, *Ansätze zur Analyse der wissenschaftlichen Begleitung bildungspolitischer Innovationen.* Weinheim: 1977.
Patton, M. G., *Utilization focused evaluation.* Beverley Hills: 1978.
Paulston, R. G., *Conflicting theories of social and educational change: A typological review.* Pittsburg: University Center for International Studies, 1976.
Paulston, R. G., Social and educational change: conceptual frameworks. *Comparative Educational Review,* 1977, *21*, 2/3, 270-395.
Paulston, R. G., Evaluation and explication of educational reform. *Studies in Educational Evaluation,* 1980, *6*, 301-327.
Reimer, E., *School's dead: An indictment of the system and a strategy of revolution.* Garden City N.Y.: 1970.
Schüssler, E., Barbertje moet hangen. *School* 1982, 5, 22-23.
Smith, N. L., Sources of values influencing educational evaluation. *Studies in Educational evaluation,* 1980, *6*, 101-118.
Vos, J. F., *De middenschool in de jaren '80.* Amsterdam: V.U., 1981.
Vrijenhoef, H., Prof. Leune: "Dit rapport speelt de tegenstander in de kaart'. *Didactief,* 1982, *12*, 10, 4-7.
Wardekker, W. L., Onderwijskunde en onderwijsinnovatie. *Pedagogische Studien* 1981, *58,* 459-471 en 487-500.
Weiss, C. H., Knowledge creep and decision accretion. In: *Knowledge, Diffusion, Utilization.* Beverley Hills: 1980.
Worthen, B. R., J. R. Sanders, *Educational evaluation: Theory and Practice.* Belmont: 1973.

Curriculum vitae

P. N. Karstanje (1947) volgde een opleiding tot onderwijzer en was enkele jaren wiskunde-leraar. Studeerde pedagogiek en didactiek aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Is als wetenschappelijk hoofdmedewerker werkzaam aan de vakgroep onderwijskunde van de Universiteit van Amsterdam. Was van 1977-1982 lid van de Innovatiecommissie Middenschool. Maakt sinds 1982 deel uit van de Adviesraad voor de Eerste Fase van het Voortgezet Onderwijs (ARVO-I). Publiceerde over methodologische en onderwijskundige onderwerpen en over ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs in binnen- en buitenland.

Adres: Rubensstraat 87, 3817 EB Amersfoort.

Manuscript aanvaard 5-10-'83.

De evaluatiepraktijk en het gebruik van evaluatiegegevens

G. VAN DEN BERG
W. Th. J. G. HOEBEN
Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren

1 *Inleiding*

Bij onderzoekers en bij potentiële gebruikers van resultaten van onderzoek kunnen veel klachten worden beluisterd over het gebruik van onderzoeksresultaten. Onderzoekers klagen dat beleidsmakers en -uitvoerders te weinig gebruik maken van de resultaten van onderzoek; potentiële gebruikers klagen dat onderzoekers gegevens opleveren waarop zij geen beleid kunnen baseren. Bij sommigen bestaat de neiging om deze klachten als onterecht af te wijzen: het behoort nu eenmaal tot de risico's van onderzoek, dat resultaten worden opgeleverd die slecht passen binnen de uitgangspunten en de doelstellingen van potentiële gebruikers. Bij anderen bestaat de neiging om deze klachten te zien als logische gevolgen van een gebrek aan praktijkgerichtheid bij onderzoekers; pleidooien voor actieonderzoek of professioneel beleidsonderzoek komen hieruit voort.

De klachten over het geringe gebruik van onderzoeksresultaten worden gehoord, ongeacht het type onderzoek. Met name voor evaluatieonderzoek is dit verontrustend. Evaluatieonderzoek wordt immers alom gezien als een vorm van onderzoek dat is gericht op het nemen van beslissingen in de praktijk.

Vanuit uiteenlopende invalshoeken kunnen deze klachten worden teruggevonden bij auteurs die denken over verschillende soorten oplossingen (zie bv. Patton, 1978; Alkin, Daillak, en White, 1979; Creemers, 1979 en 1980; Holley, 1979; Scriven, 1979; De Groot, 1981; Scheerens, 1982 en 1983; Hofstee, 1982).

Met name het feit dat evaluatieonderzoek met betrekking tot de benutting van evaluatieresultaten zoveel discussie oproept, is, gegeven de doelstellingen van evaluatieonderzoek, zodanig verontrustend dat door het Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden (R.I.O.N.) een onderzoek naar deze problematiek is uitgevoerd, met subsidie van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (S.V.O.).

Het doel van het onderzoek is te komen tot zodanige gedragsregels voor de professionele praktijk van evaluatieonderzoekers, dat de klachten over het gebruik van evaluatieresultaten zullen verminderen. De probleemstelling van het onderzoek is dan ook uitdrukkelijk gericht op het vinden van een zodanige verklaring van het gebruik van evaluatieresultaten, dat zij kunnen worden vertaald in gedragsregels. De verklaring is gezocht in een drietal categorieën van variabelen, en betreffen de besluitvorming over het praktische probleem, de gehanteerde evaluatiebenadering en de communicatie tussen besluitvormers en evaluatieonderzoekers.

De probleemstelling kan worden toegespitst op de vraag welke benadering van evaluatieonderzoek, dan wel welke elementen van verschillende benaderingen het meeste bijdragen aan een daadwerkelijk gebruik van evaluatieresultaten, dan wel aan een verklaring van (de klachten over) het relatief geringe gebruik van evaluatieresultaten. Het antwoord op deze vraag kan dan worden vertaald in gedragsregels voor evaluatieonderzoekers (eventueel onder conditie van bepaalde vormen van besluitvorming).

Door het onderzoek te beperken tot problemen bij curriculumontwikkeling zijn al te grote contextuele verschillen tussen de verschillende projecten die in het onderzoek zijn betrokken, voorkomen.

2 *Het theoretische model*

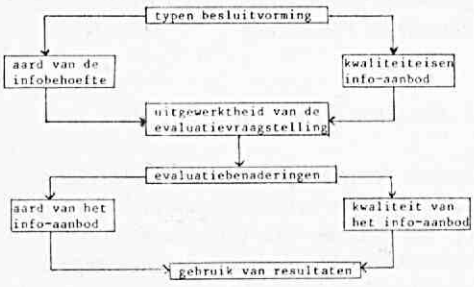
In deze paragraaf presenteren we de resultaten van een theoretische exploratie naar de invloed op het gebruik van evaluatieresultaten van verschillende variabelen binnen de categorieën evaluatieonderzoek, besluitvorming en de communicatie tussen besluitvormers en evalu-

atieonderzoekers. De curriculumontwikkelingscontext van de in het onderzoek betrokken projecten wordt beschreven in de volgende paragraaf.

Evaluatieonderzoek is bij uitstek gebruiksgericht. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de neutrale, niet-benaderingsspecifieke definitie van evaluatie, zoals geformuleerd door Stufflebeam, Gephart, Guba, Hammond, Marriman en Provus (1971, 40): 'Educational evaluation is the process of the deliniating, obtaining and providing useful information for judging decision alternatives'. Om die reden zijn kenmerken van de besluitvorming en kenmerken van de communicatie tussen evaluatoren en beslissers in het onderzoek opgenomen. De theoretische analyse waarin de invloeden van deze kenmerken op het gebruik van resultaten worden nagegaan aan de hand van literatuur, is hier niet opgenomen (zie Van den Berg, 1983). Hier wordt volstaan met het presenteren van de resultaten van deze analyse in de vorm van het theoretische model van de relaties tussen de voornaamste, in het onderzoek gebruikte begrippen en in de vorm van de centrale hypothesen.

In Figuur 1 hebben we de variabelen zodanig schematisch weergegeven, dat de relaties daartussen worden aangegeven. Het is dan ook te beschouwen als een betrekkelijk formeel schema met een voor ons onderzoek belangrijke heuristische waarde ten behoeve van het genereren van uitspraken over de aard van de relaties tussen de variabelen.

In de volgende paragrafen zullen we proberen de kernbegrippen uit het relatieschema kort toe te lichten. Dit betekent dat we ons in het kader van dit artikel zullen beperken tot typen besluitvorming, communicatie (over de aard van de informatiebehoefte, de soort kwaliteitseisen die aan de op te leveren informatie moeten worden gesteld en de uitwerking van de evaluatievraagstelling), evaluatiebenaderingen en gebruik.



Figuur 1 *Relatieschema van de kernbegrippen*

2.1 *Evaluatiebenaderingen*

Binnen het onderzoek hebben we twee hoofdstromen van evaluatiebenaderingen onderscheiden. Bij onze poging deze onderscheiden evaluatiebenaderingen operationeel te onderscheiden zien we af van een abstracte wetenschapstheoretische discussie. In plaats daarvan zien we evaluatieonderzoek als een vorm van regelgeleid gedrag, dat wil zeggen gedrag dat niet alleen voldoet aan regels, maar ook het gevolg is van een (impliciete, dan wel expliciete) toepassing van regels. In regelgeleid gedrag komen de kernverschillen tussen de onderscheiden evaluatiebenaderingen op een concrete en operationele manier naar voren (zie over regelgeving ook: Duintjer, 1977; en Hoeben, 1981). We onderscheiden daartoe regelgeleid gedrag dat is gebaseerd op toepassing van technische regels en regelgeleid gedrag dat is gebaseerd op toepassing van conformatieve regels.

Technische regels zijn geformuleerd in concreet toepasbare aanwijzingen over hoe te handelen met welke effecten. Zij hebben als consequentie dat het niet toepassen, c.q. het overtreden van deze regels leidt tot achterwege blijven van de effecten waarvoor de regels instrumenteel worden geacht. Met betrekking tot evaluatieonderzoek vallen technische regels samen met de methoden en technieken van onderzoek in de ruimste zin, dat wil zeggen inclusief aanwijzingen voor een doelmatig gebruik. Conformatieve regels reguleren de communicatie tussen mensen; het zijn regels die als consequentie hebben dat de communicatie tussen mensen wordt verstoord indien ze worden overtreden. Op het simpelste niveau speelt dat als men aan woorden een andere betekenis hecht dan de gesprekspartner(s). Conformatieve regels eisen dat men tenminste weet heeft van elkaars 'betekenissen'. Voor onderzoek betekent dit, dat processen van betekenisverlening bij beslissers bekend moeten zijn om de onderzoeksresultaten voor de beslissers op een herkenbare manier te kunnen interpreteren. Op een ander niveau hebben conformatieve regels betrekking op het delen van waarden en normen tussen mensen. Het niet delen van een bepaalde waarde of het zich

niet gedragen volgens een bepaalde norm heeft dan tot consequentie dat de communicatie met anderen wordt verstoord. Voor evaluatieonderzoek betekent dit dat de evaluator rekening moet houden met de waarden en normen van de besluitvormer op straffe van verstoring van de communicatie tussen beide.

De technische evaluatiebenadering komt in de praktijk overeen met de empirisch-analytische benadering. Deze benadering legt namelijk het accent het meest op de toepassing van een repertoire van methoden en technieken bij de opzet en uitvoering van evaluatieonderzoek. De voorkeur gaat uit naar het verzamelen van zo 'hard' mogelijke data en (daarmede samenhangend) het gebruik van statistische analysetechnieken. Evaluatieonderzoek wordt binnen deze benadering opgevat als een technisch probleem. Een goede communicatie is wel noodzakelijk, maar blijft beperkt tot het formuleren van de evaluatievraagstelling.

De conformatieve evaluatiebenadering omvat zowel naturalistisch als actieonderzoek.

De naturalistische evaluatiebenadering legt de nadruk het meest op conformatieve regels in en ten behoeve van het proces van informatieverwerving. Zij sluit aan bij sociaal-wetenschappelijke theorieën die processen van betekenisverlening centraal stellen bij het beschrijven en verklaren van de waarneembare werkelijkheid (zie bv. Hoeben, 1976; en Guba, 1978). Naturalistisch onderzoek gaat dan ook van het standpunt uit dat informatie nooit louter feitelijk is, maar altijd (vanuit de unieke context en vanuit de positie en rol van de onderzochte personen binnen de unieke context) interpreterend. Het is de verantwoordelijkheid van de onderzoeker om zo goed mogelijk te interpreteren. Een succesvol verlopende communicatie, dat wil zeggen communicatie waarbij de onderzoeker erin slaagt zich te verplaatsen in de positie en de rol van de onderzochten, is voor deze onderzoeksbenadering een waarborg voor de adequaatheid van de beschrijving van de situatie. Het is een wezenlijk onderdeel van het conformatieve regelsysteem van naturalistisch onderzoek dat de resultaten op een zodanige manier worden gepresenteerd, dat de onderzochten zichzelf herkennen in het beschrevene en dat de beslissers het beschrevene betekenisvol kunnen interpreteren en daarop hun beslissingen kunnen baseren. Naturalistisch evaluatieonderzoek legt dan ook de klemtoon op informatie die kan worden ingevoegd in het werkelijkheidsbeeld van de besluitvormers.

Evenals de naturalistische benadering legt de actieonderzoeksbenadering de nadruk op conformatieve regels. Zij kent aan de conformatieve regels echter een andere functie toe. Ten behoeve van continue bijsturing van zowel het besluitvormings- als het onderzoeksproces, is communicatie tussen besluitvormers en evaluatieonderzoekers van cruciaal belang gedurende het hele onderzoeksproces. Over alle beslissingen, die in de loop van het onderzoeksproces genomen dienen te worden, moet dan ook overeenstemming worden bereikt tussen besluitvormers en evaluatieonderzoekers. Hiervoor zijn conformatieve regels nodig. Alle betrokkenen kunnen terzake meepraten wanneer het gaat om onderzoeksbeslissingen. Dit impliceert dat er in het kader van evaluatieonderzoek alleen dan sprake zal zijn van toepassing van technische regels, als de onderzoekers erin slagen de zinvolheid van deze regels in de concrete context aan betrokkenen duidelijk te maken. Technische regels zijn daarmede echter ondergeschikt aan conformatieve regels. De feitelijke voorkeuren van alle betrokkenen enerzijds en de overtuigingskracht van de onderzoeker anderzijds zijn doorslaggevend voor de keuze van die methoden en technieken. Actiegericht evaluatieonderzoek streeft naar praktische intersubjectiviteit met betrekking tot de informatie, dat wil zeggen zij streeft naar de aanvaardbaarheid van de informatie als informatie via een open, machtvrije, discussie van alle belanghebbenden bij de evaluatie (zie bv. Moser, 1975).

Om vast te stellen of evaluatoren een technische, dan wel een conformatieve benadering hanteren, worden de volgende beslisregels gehanteerd:

1. Als blijkt dat de evaluator in zijn concrete onderzoeksgedrag meer belang hecht aan technische regels dan aan conformatieve regels, en als de evaluator de toepassing van deze regels blijkt te rekenen tot de eigen professionele verantwoordelijkheid, dan noemen we dit onderzoeksgedrag technisch.
2. Als blijkt dat de evaluator in zijn concrete onderzoeksgedrag minder belang hecht aan technische dan aan conformatieve regels van betekenisverlening of conformatieve regels aangaande het delen van waarden en

normen, dan noemen we dit onderzoeksgedrag conformatief.

2.2 *Typen besluitvorming*

Aan elk evaluatieonderzoek ligt impliciet dan wel expliciet, een beslisprobleem ten grondslag. De mate waarin de beslissers erin slagen hun beslisprobleem concreet en helder te formuleren is cruciaal voor het beantwoorden van de vraag welke informatie nodig is voor de oplossing van het beslisprobleem en is voor een belangrijk deel afhankelijk van de manier waarop het besluitvormingsproces verloopt. In het kader van dit onderzoek worden twee typen besluitvormingsprocessen onderscheiden, namelijk het rationele en incrementele type. In een rationeel verlopend besluitvormingsproces wordt een beslisprobleem geanalyseerd en uiteengelegd in datgene wat men wenst te bereiken (de doelen), datgene waarin de feitelijke situatie tekort schiet met betrekking tot de doelen, datgene waarover men beschikt om het verschil tussen de feitelijke en de wenselijke situatie te overbruggen (middelen) en een beschrijving van de context waarin sommige middelen meer en andere middelen minder effectief zijn.

Rationele besluitvorming wordt gekenmerkt door het in beschouwing nemen van alle als relevant beschouwde feiten en argumenten; argumenten mogen daarbij niet strijdig zijn met geaccepteerde feiten; argumenten moeten daarom zo nodig worden aangepast als nieuwe feiten worden geconstateerd; wat relevante feiten en argumenten zijn wordt tenslotte vastgesteld in een open en zakelijke discussie.

In een incrementeel verlopend besluitvormingsproces analyseert men niet het gehele beslisprobleem. Veel feiten en argumenten die voor het totale probleem eventueel relevant zijn, worden niet in beschouwing genomen. Zij worden niet relevant geacht voor het ter oplossing gekozen deelprobleem. Men start met één van de ervaren problemen en probeert dit tot een oplossing te brengen. Na het probleem op een bevredigende manier te hebben opgelost, wordt een volgend probleem ter oplossing gekozen. In een dergelijk besluitvormingsproces wordt ervan uitgegaan dat een beslisprobleem mee ontwikkelt tijdens de oplossing van deelproblemen. Besluitvorming komt dan ook voor een deel tot stand op basis van een toevallige samenloop van omstandigheden, door vallen en opstaan, toevallige leerervaringen en pragmatische noodoplossingen (zie ook Braybrooke en Lindblom, 1970). De hier omschreven besluitvormingsprocessen zijn ideaal-typisch. In werkelijke besluitvormingssituaties zal men niet vaak de beschreven besluitvormingsprocessen aantreffen. Wel zullen concrete besluitvormingsprocessen beschreven kunnen worden in termen van meer of minder rationeel, dan wel incrementeel.

Om vast te stellen of beslissers meer rationeel, dan wel meer intecrementeel te werk gaan zijn drie indicatoren gehanteerd, te weten: de omvattendheid van de probleemdiagnose, de duidelijkheid van het beslisprobleem en de duidelijkheid van de informatiebehoefte.

2.3 *Communicatie*

Overleg tussen beslissers en evaluatoren over de vraag welke informatie nodig is voor de oplossing van het beslisprobleem start onmiddellijk na identificatie van het beslisprobleem én na vaststelling dat zonder bijkomende, evaluatieve informatie het probleem niet goed oplosbaar is. Een verantwoorde afweging van de te verzamelen informatie kan slechts plaatsvinden op grond van een helder en concreet geformuleerd beslisprobleem. In de praktijk echter worden evaluatieonderzoekers vaak geconfronteerd met globale, ruim of abstract geformuleerde beslisproblemen. Dit kan in de praktijk tot gevolg hebben dat de evaluatoren betrokken worden bij het verhelderen van het beslisprobleem, dan wel dat de evaluatoren ondanks de onduidelijke informatiebehoefte zelf beslissen welke informatie zij zullen gaan verzamelen.

Kenmerken van het communicatieproces als zodanig zijn niet in het onderzoek betrokken. Wel is aandacht besteed aan drie resultanten van dit proces, te weten: de aard van de informatiebehoefte, de eisen die moeten worden gesteld aan de op te leveren informatie en uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling. De inhoudelijke kant van de informatiebehoeften komt in de evaluatievraagstelling aan de orde.

De uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling wordt als volgt beoordeeld: Als de evaluatievraagstelling niet is geformuleerd, dan kan er ook geen sprake zijn van uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling. Als de evaluatievraagstelling wel is geformuleerd, dan is beoordeeld of de evaluatievraagstelling zodanig is geformuleerd dat daaruit direct afleidbaar is welke informatie verzameld moet worden.

De vraag naar de aard van de informatiebehoefte heeft betrekking op de vraag of bij beslissers de vraag of behoefte bestaat aan beschrijvende/beoordelende, dan wel verklarende/voorspellende informatie.

Omdat de kwaliteit van de aangeboden informatie door beslissers vaak als argument wordt gehanteerd voor het niet-gebruik van evaluatieve informatie is nagegaan of dit aspect onderwerp van overleg is geweest en welke kwaliteitseisen zijn gesteld. Als kwaliteitscriteria worden in het onderzoek gehanteerd: betrouwbaarheid, geldigheid, praktische intersubjectiviteit en herkenbaarheid.

2.4 *Het gebruik van evaluatieresultaten*

In de discussie over het vermeende geringe gebruik van evaluatieresultaten wijzen o.a. Patton 1978), Alkin e.a. (1979), Weiss (1979) en Leviton en Hughes (1981) op de conceptuele onduidelijkheid rondom het begrip gebruik. Ondanks de relevantie van deze discussie voor ons onderzoek willen we ons in dit artikel beperken tot een uiteenzetting van hoe wij het begrip gebruik hanteren. In eerste instantie hanteren we het begrip gebruik in de betekenis van direct en onmiddellijk gebruik. Er worden twee soorten van gebruik vastgesteld, namelijk een direct waarneembaar gebruik tot uitdrukking komend in een concreet genomen besluit en een direct waarneembaar gebruik bij de argumentatie in de besluitvorming zonder dat dit in een concreet besluit tot uitdrukking komt. Deze twee soorten van gebruik zijn in één index gecombineerd.

2.5. *Hypothesen*

Om een al te saaie opsomming van hypothesen te vermijden, presenteren we hier alleen de hypothesen die vanuit de beschrijving van het theoretisch kader het meest centraal zijn gesteld in het onderzoek. Uit het relatieschema (Figuur 1) is af te leiden met betrekking tot welke verbanden hypothesen zijn geformuleerd.

De variabelen die in het theoretisch kader centraal staan zijn: 1. type besluitvorming; 2. evaluatiebenadering en 3. gebruik van evaluatieresultaten. De verwachte verbanden tussen deze variabelen zijn in de volgende drie hypothesen geformuleerd:

1. Als besluitvormingsprocessen meer van het rationele type zijn, dan zal vaker sprake zijn van een technische benadering in het evaluatieonderzoek; als besluitvormingsprocessen meer van het incrementele type zijn, dan zal vaker sprake zijn van een conformatieve benadering in het evaluatieonderzoek.
2. Als besluitvormingsprocessen meer van het rationele type zijn, dan zullen resultaten van evaluatieonderzoek vaker worden gebruikt, dan als besluitvormingsprocessen meer van het incrementele type zijn.
3. Als evaluatieonderzoek wordt gekenmerkt door een technische aanpak, dan zullen resultaten van evaluatieonderzoek vaker worden gebruikt, dan als evaluatieonderzoek wordt gekenmerkt door een conformatieve aanpak.

De hypothesen zijn geformuleerd onder de assumptie van gelijkblijvende overige omstandigheden. Het zal duidelijk zijn dat een onderzoek in natuurlijke situaties dergelijke omstandigheden niet gelijk zijn en zullen de hypothesen moeten worden gespecificeerd. Om redenen van overzichtelijke presentatie is bij de formulering van de hypothesen uitgegaan van bovengenoemde assumptie.

3 *De curriculumontwikkelingscontext*

Om verschillen in context zo gering mogelijk te doen zijn, is het onderzoek beperkt tot curriculum-evaluatieprojecten, c.q.-ontwikkelingsprojecten, waarbinnen curriculumevaluatie een belangrijke component is. Tevens hebben we ons beperkt tot curriculumontwikkelaars als potentiële gebruikers van evaluatieresultaten.

Na inventarisatie van zo'n dertig potentieel geschikte projecten is op grond van een globale documentanalyse een eerste selectie gemaakt. (Zes projecten bleken niet geschikt). Uit de overgebleven vierentwintig projecten zijn zestien projecten geselecteerd, waarbij als selectiecriterium heeft gegolden voldoende spreiding wat betreft de gehanteerde evaluatiebenadering. Tijdens het onderzoek zijn twee projecten afgevallen, waardoor uiteindelijk veertien projecten in het onderzoek zijn betrokken.

In het onderzoek zijn tenslotte nog twee contextvariabelen betrokken, die niet in het theoretisch model zijn opgenomen, te weten: de gehanteerde curriculumontwikkelingsstrategie en de mate van openheid/geslotenheid

van het ontwikkelde curriculum. Met betrekking tot de gehanteerde ontwikkelingsstrategie onderscheiden we, conform het onderscheid in technische en conformatieve regels bij evaluatiebenadering, een meer technologische en een meer pragmatische strategie (zie Nijhof, 1977).

Een curriculum definiëren we als gesloten als het handelen van de leerkracht en/of de leerlingen binnen de onderwijsleersituatie (Fransen, 1978). Meer specifiek geformuleerd betekent dit dat we een curriculum als gesloten definiëren als: de leerdoelen en de leeractiviteiten nauwkeurig zijn vastgelegd en de leereffecten zijn geformuleerd in termen van waarneembaar gedrag. We definiëren, daarentegen, een curriculum als zijnde open als de leerdoelen en de leeractiviteiten meerduidig interpreteerbaar zijn en de leereffecten niet zijn geformuleerd in termen van waarneembaar gedrag.

Uit analyse bleek dat slechts drie projecten curricula hebben ontwikkeld die als relatief gesloten getypeerd kunnen worden. Deze drie projecten kenmerken zich door een relatief grote mate van rationaliteit in de besluitvorming, een voorkeur voor een technische evaluatieaanpak en een voorkeur voor verklarende/voorspellende informatie. Twee van deze projecten hebben een technologische ontwikkelingsstrategie gehanteerd.

Elf projecten hebben curricula ontwikkeld die als relatief open getypeerd kunnen worden. Slechts drie van deze projecten kenmerken zich door een relatief grote mate van rationaliteit in de besluitvorming en een voorkeur voor een technische evaluatieaanpak. Alle elf projecten hebben een pragmatische ontwikkelingsstrategie gehanteerd. Binnen tien (van deze elf) projecten beperkt de informatiebehoefte zich tot informatie van beschrijvende/beoordelende aard.

4 *Resultaten*

De verwachtingen die in de drie kernhypothesen zijn geformuleerd, worden bevestigd door de onderzoeksresultaten (zie Tabellen 1, 2 en 3). Deze verbanden zullen achtereenvolgens worden bekeken met constant houden van andere variabelen.

Tabel 1 *De samenhang tussen type besluitvorming en evaluatiebenadering*

besluit vorming:	evaluatiebenadering techn.	conform.	
rationeel	5	1	6
incrementeel	1	7	8
	6	8	14

Tabel 2 *De samenhang tussen besluitvorming en gebruik*

besluit-vorming:	gebruik +	−	
rationeel	4	2	6
incrementeel	2	6	8
	6	8	14

Tabel 3 *De samenhang tussen evaluatiebenadering en gebruik*

evaluatie-benadering:	gebruik +	−	
technisch	4	2	6
conformatief	2	6	8
	6	8	14

Als de samenhang tussen typen van besluitvorming en evaluatiebenadering (Tabel 1) wordt gecontroleerd voor de aard van de informatiebehoefte, dan treedt er een duidelijke specificatie op (zie Tabel 4). Vergeleken met incrementele besluitvorming is bij rationele besluitvorming naar verhouding vaker sprake van een behoefte aan verklarende, c.q. voorspellende informatie. Het is precies deze behoefte (die binnen ons onderzoek) telkens wordt vertaald in een keuze voor de meer technische, empirisch-analytische evaluatiebenadering.

Vergeleken met rationele besluitvorming is bij incrementele besluitvorming slechts behoefte aan beschrijvende, c.q. beoordelende informatie. Deze behoefte wordt meestal vertaald in een keuze voor de meer conformatieve evaluatiebenaderingen.

Als we de samenhang tussen typen van besluitvorming en evaluatiebenadering (Tabel 1) controleren voor de uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling, dan treedt eveneens een duidelijke specificatie op van het oorspronkelijke verband (zie Tabel 5). Bij incrementele besluitvorming is naar verhouding zeer vaak sprake van niet of vaag uitgewerkte evaluatievraagstellingen, die op hun beurt meestal aanleiding geven tot een keuze voor conformatieve

Tabel 4 *De samenhang tussen evaluatiebenadering en type besluitvorming, gespecificeerd naar de aard van de informatiebehoefte*

	aard van de informatiebehoefte slechts beschrijvend, c.q. beoordelend			ook verklarend c.q. voorspellend		
Type besluit vorming:	evaluatieben. techn.	conform.		evaluatieben. techn.	conform.	
rationeel	1	1	2	4	–	4
incrementeel	1	7	8	–	–	
	2	8	10	4	–	4

evaluatiebenadering. Bij rationele besluitvorming is daarentegen even vaak sprake van concreet uitgewerkte als van niet of vaag uitgewerkte evaluatievraagstellingen; nauwelijks beïnvloed door de mate van uitwerking van de vraagstelling leidt rationele besluitvorming meestal tot een keuze voor een technische evaluatiebenadering.

Als de samenhang tussen typen van besluitvorming en evaluatiebenadering wordt gecontroleerd voor de wenselijk geachte kwaliteit van de informatie komen we in problemen. Van de veertien in het onderzoek betrokken projecten bleek in vijf gevallen geen enkele kwaliteitseis te zijn gesteld; eveneens in vijf gevallen werden geldigheid en betrouwbaarheid als eisen geformuleerd; in twee gevallen werd herkenbaarheid als eis geformuleerd naast geldigheid en betrouwbaarheid; in een geval werd herkenbaarheid en in een ander geval praktische intersubjectiviteit als enige kwaliteitseis gesteld. Een zinvolle tweedeling lijkt het stellen van geen of slechts één kwaliteitseis tegenover twee of meer kwaliteitseisen.

Er blijkt een interactie-effect op te treden tussen typen besluitvorming en de gestelde kwaliteitseisen (zie Tabel 6). Als het besluitvormingsproces incrementeel van aard is, blijkt de kans het grootst dat er niet of nauwelijks kwaliteitseisen worden gesteld en dit wordt vertaald in een keuze voor een conformatieve evaluatiebenadering; als het besluitvormingsproces rationeel van aard is, blijkt de kans het grootst dat er wel kwaliteitseisen worden gesteld (in ieder geval geldigheid en betrouwbaarheid) en dit wordt vertaald in een keuze voor een technische evaluatiebenadering.

We zullen nu de oorspronkelijke samenhang tussen evaluatiebenaderingen en gebruik van evaluatieresultaten (Tabel 3) nader exploreren onder constant houden van de uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling (Tabel 7), het type van de gerapporteerde informatie (Tabel 8) en de kwaliteit van de gerapporteerde informatie (Tabel 9).

Onder constant houden van de mate van uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling wordt de oorspronkelijke samenhang tussen evaluatiebenadering en gebruik gespecificeerd. Onder conditie van een concreet uitgewerkte vraagstelling geeft een technische evaluatiebenadering telkens en een conformatieve benadering geen enkele keer aanleiding tot gebruik van resultaten; onder conditie van niet of nauwelijks uitgewerkte vraagstelling geeft een conformatieve evaluatiebenadering meestal niet en een technische benadering in de helft

Tabel 5 *De samenhang tussen evaluatiebenadering en type besluitvorming, gespecificeerd naar de mate van uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling*

	uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling concreet uitgewerkt			niet of vaag uitgewerkt		
type besluit vorming:	evaluatieben. techn.	conform.		evaluatieben. techn.	conform.	
rationeel	2	1	3	3	–	3
incrementeel	–	1	1	1	6	7
	2	2	4	4	6	10

Tabel 6 *De samenhang tussen evaluatiebenadering en type besluitvorming, gespecificeerd naar de eisen die zijn gesteld aan de kwaliteit van de informatie*

	gestelde eisen aan de kwaliteit van de informatie: geen of een			twee of meer		
vorming:	techn.	conform.		techn.	conform.	
rationeel	–	1	1	5	–	5
incrementeel	–	6	6	1	1	2
	–	7	7	6	1	7

Tabel 7 *De samenhang tussen gebruik en evaluatiebenadering, gespecificeerd naar de mate van uitgewerktheid van de evaluatievraagstelling*

	uitgewerktheid van de vraagstelling: concreet			niet/vaag		
evaluatie-benadering:	gebruik			gebruik		
	+	–		+	+	
technisch	2	–	2	2	2	4
conformatief	–	2	2	2	4	6
	2	2	4	4	6	10

Tabel 8 *De samenhang tussen gebruik en evaluatiebenadering, gespecificeerd naar de aard van het informatie-aanbod*

	aard van het informatieaanbod: slechts beschrijvend, c.q. beoordelend			ook verklarend c.q. voorspellend		
evaluatie-benadering:	gebruik			gebruik		
	+	–		+	–	
technisch	1	1	2	3	1	4
conformatief	2	5	7	–	1	1
	3	6	9	3	2	5

Tabel 9 *De samenhang tussen gebruik en evaluatiebenadering gespecificeerd naar de kwaliteit van het informatie-aanbod*

	kwaliteit van het informatieaanbod: geen eisen			wel eisen		
evaluatie-benadering	gebruik			gebruik		
	+	–		+	–	
technisch	1	2	3	3	–	3
conformatief	2	4	6	–	2	2
	3	6	9	3	2	5

van de gevallen aanleiding tot gebruik van resultaten (zie Tabel 7).

Als we vervolgens controleren voor de aard van het informatieaanbod blijkt eveneens een specificatie van het oorspronkelijk verband op te treden. Onder conditie van een technische (empirisch-analytische) evaluatiebenadering blijkt de kans het grootst te zijn dat niet alleen beschrijvende, c.q. beoordelende informatie, maar ook verklarende en/of voorspellende informatie wordt gerapporteerd; deze informatie wordt meestal gebruikt. Onder conditie van een conformatieve benadering (naturalistisch of actieonderzoek) is de kans het grootst dat slechts informatie van beschrijvende of beoordelende aard wordt gerapporteerd en deze informatie wordt meestal niet gebruikt (zie Tabel 8).

Als wordt gecontroleerd voor de kwaliteit van het informatieaanbod blijkt het oorspronkelijk verband eveneens te worden gespecificeerd. Een technische evaluatiebenadering leidt in de onderzochte gevallen telkens tot gebruik van resultaten onder de conditie dat aandacht geschonken is aan de kwaliteit van het informatieaanbod (in feite telkens de eisen van betrouwbaarheid en geldigheid); indien daaraan geen aandacht wordt geschonken leidt een technische benadering vaker tot het niet of nauwelijks gebruiken van resultaten. Een conformatieve benadering leidt in de onderzochte gevallen meestal tot het niet of nauwelijks gebruiken van resultaten, ook in de twee gevallen dat aandacht werd geschonken aan kwaliteitseisen (in feite telkens slechts de eis van intersubjectiviteit) (zie Tabel 9).

De in de voorgaande beschreven verbanden met gebruik van resultaten kunnen vervolgens worden gecontroleerd voor de typen van besluitvorming. In alle gevallen blijkt specificatie van de verbanden op te treden. Indien er sprake is van rationele besluitvorming, blijkt de voorspelbaarheid van gebruik toe te nemen onder de conditie van een technische evaluatiebenadering, onder de conditie dat in de gerapporteerde informatie aandacht wordt besteed aan een of meer kwaliteitseisen (met name als aandacht wordt besteed aan de eisen van geldigheid en betrouwbaarheid) en onder de conditie dat naast beschrijvende ook verklarende en/of voorspellende informatie wordt gerapporteerd. Indien er daarentegen sprake is van incrementele besluitvorming, neemt de voorspelbaarheid van het niet gebruiken van resultaten toe onder de volgende condities: als de vraagstelling niet concreet is uitgewerkt, als de evaluatiebenadering conformatief van aard is, als slechts beschrijvende en/of beoordelende informatie wordt gerapporteerd en als geen aandacht wordt besteed aan de kwaliteit van het informatieaanbod (zie Tabel 10).

Een van de variabelen die aanvankelijk op

Tabel 10 *Gebruik van evaluatieresultaten gecontroleerd voor typen besluitvorming*

	typen van besluitvorming					
	rationeel			incrementeel		
uitwerking vraagstelling	gebruik			gebruik		
	+	−		+	−	
concreet	2	1	3	−	1	1
niet/vaag	2	1	3	2	5	7
	4	2	6	2	6	8
evaluatiebenadering						
technisch	4	1	5	−	1	1
conformatief	−	1	1	2	5	7
	4	2	6	2	6	8
aard van informatieaanbod						
slechtsbeschrijvend c.q. beoordelend	1	−	1	2	6	8
ook verklarend c.q. voorspellend	3	2	5	−	−	−
	4	2	6	2	6	8
kwaliteit van informatieaanbod						
geen eisen	1	1	2	2	5	7
een of meer eisen	3	1	4	−	1	1
	4	2	6	2	6	8

logische gronden belangrijk werd gevonden, namelijk de mate van consistentie tussen informatiebehoefte en evaluatievraagstelling(en), is later uit het theoretische model verwijderd. Bij analyse bleek echter dat in meer dan de helft van de onderzochte projecten inconsistenties naar voren kwamen bij de transformatie van informatiebehoefte naar evaluatievraagstelling(en). Deze variabele blijkt in de onderzochte gevallen volledig samen te hangen met de typen van besluitvorming. Bij de interpretatie van de gegevens in Tabel 10 dient met dit gegeven rekening te worden gehouden.

5 *Discussie*

Concluderend mag worden gesteld dat tenminste een redelijke mate van gebruik van evaluatieresultaten kan worden voorspeld met een hoge mate van waarschijnlijkheid indien een technische, dat wil zeggen een empirisch-analytische evaluatiebenadering wordt gehanteerd, waarbij uitgegaan wordt van een concreet uitgewerkte evaluatievraagstelling, waarbij criteria van geldigheid en betrouwbaarheid worden gesteld aan de kwaliteit van de informatie en waarbij bovendien de opgeleverde informatie ook van verklarende en/of van voorspellende aard is.

Indien aan één van de bijkomende voorwaarden niet wordt voldaan, dan wordt het minder waarschijnlijk dat empirisch-analytisch evaluatieonderzoek aanleiding geeft tot gebruik van resultaten.

Indien een conformatieve evaluatiebenadering wordt gehanteerd, dan geeft dat onder alle onderzochte omstandigheden aanleiding tot nauwelijks of geen gebruik van resultaten. Ondanks hun pretenties lijken alternatieve methodologieën het gebruik van onderzoeksresultaten eerder te ontmoedigen dan te stimuleren. Evaluatieonderzoekers lijken zich het beste te kunnen houden aan de voorschriften die in de traditionele methodologiehandboeken worden gegeven. Deze conclusie gaat ook op als de besluitvormingscontext en de communicatie tussen besluitvormers en evaluatoren erbij worden betrokken. Onder condities van rationele besluitvorming neemt de voorspelbaarheid van gebruik c.q. van niet-gebruik onder invloed van bovengenoemde factoren zelfs toe.

Deze conclusie kan van enkele kanttekeningen worden voorzien. Op de eerste plaats heeft het onderzoek zijn methodologische beperkingen. Omdat nauwelijks kon worden aangesloten bij voorgaande empirische onderzoekingen of bij een uitgekristaliseerde theorieontwikkeling (zodat we onze aandacht hadden kunnen richten op een zeer beperkt aantal, cruciale meningsverschillen), was het niet mogelijk een toetsende onderzoeksopzet te ontwerpen, waarbij cruciale variabelen hadden kunnen worden gemanipuleerd (althans ex post facto bij de selectie van onderzoekseenheden). Het onderzoeksdesign was afhankelijk van niet te voorziene natuurlijke variaties. Wel is geprobeerd een zo kritisch mogelijk onderzoek uit te voeren door zo zorgvuldig mogelijk de in de discussie over het gebruik van onderzoeksresultaten genoemde factoren theoretisch te analyseren en in de vorm van hypothesen te formuleren.

Op de tweede plaats heeft het onderzoek contextuele beperkingen gekend. Slechts curriculumevaluatieprojecten die tussen 1978 en 1982 zijn afgesloten zijn geselecteerd. Dit is een beperking van tijd en een beperking van inhoud. Het is nauwelijks plausibel te beargumenteren dat een uitbreiding van het onderzoek met projecten die voor 1978 zijn afgesloten, bovenstaande conclusie beïnvloed zou hebben (tenzij de kwaliteit van naturalistische en actieonderzoekers sindsdien achteruit zou zijn gegaan!). Anders ligt dit als het zou gaan om een veronderstelde uitbreiding van het onderzoek met projecten uit andere dan curriculumontwikkelingscontexten. Als de beslisproblemen niet te maken hebben met curriculumontwikkeling, maar met curriculumverspreiding, dan lijkt de besluitvormingscontext eenvoudiger, dan zullen beslisproblemen, informatiebehoeften en bijbehorende evaluatievraagstellingen eenduidiger kunnen worden geformuleerd en dan zullen evaluatieonderzoek en gerapporteerde informatie meer de hierboven genoemde gebruiksbevorderende kenmerken hebben.

Als beslisproblemen betrekking hebben op grootschalige onderwijsinnovaties, dan is de besluitvormingscontext aanzienlijk ingewikkelder (zie Karstanje in dit nummer). In termen van het door ons gehanteerde theoretische model zal bij meer grootschalige onderwijsinnovaties de besluitvorming aanzienlijk vaker incrementeel van aard zijn en zal de informa-

tiebehoefte meestal slechts in vage en globale termen worden aangegeven; de informatiebehoefte zal dan waarschijnlijk ook aanzienlijk vaker beperkt blijven tot beschrijvende, c.q. beoordelende informatie, waarbij onduidelijk blijft aan welke kwaliteitseisen deze moet voldoen. Dit zal waarschijnlijk resulteren in evaluatievraagstellingen die ofwel nauwelijks concreet zijn uitgewerkt, ofwel door een of meer participantengroepen als in strijd met hun informatiebehoefte wordt gezien. Evaluatieonderzoekers zullen in een dergelijke context uiteraard pogingen (moeten) doen om de beslisproblemen, de informatiebehoefte en de evaluatievraagstellingen scherper geformuleerd te krijgen, ongeacht binnen welke evaluatiebenadering zij willen werken. De ervaring leert dat dergelijke pogingen wel geschikt zijn om conflicten tussen betrokkenen boven tafel te krijgen, maar nauwelijks om tot een heldere vraagstelling te komen. In een dergelijke context kan terecht 'besluitvorming op basis van evaluatieonderzoek als onrealistisch worden gekarakteriseerd' (Karstanje in dit nummer). Dat is consistent met de in paragraaf 5 gerapporteerde bevindingen. Karstanje bepleit vervolgens echter een bredere scope voor het onderzoek, uitgaande van verschillende visies op innovatie en evaluatie. In onze termen betekent dit een uitbreiding van de informatiebehoefte en van de evaluatievraagstelling. Als complicerende factor komt daarbij dat deze uitbreiding mede ook betrekking heeft op opzet en functie van de evaluatie zelf. Het is onwaarschijnlijk dat de informatiebehoefte daarmee duidelijker wordt in termen van aard en kwaliteit; het is eveneens onwaarschijnlijk dat de evaluatievraagstelling hierdoor concreter zal worden. Voor een beter gebruik van onderzoeksresultaten door beleid zullen deze voorstellen dus geen oplossing bieden. Integendeel, indien niet ook andere elementen in de context veranderen, zullen de door Scheerens (in dit nummer) gesignaleerde risico's van immunisering en van aangepast onderzoek toenemen. De resultaten zullen het vriendelijkste zijn voor die betrokkenen die de sterkste machtspositie hebben tegenover de (evaluatie-) onderzoekers.

Bij een verandering van andere elementen in de context denken we niet op de eerste plaats aan het evaluatieonderzoek als zodanig, hoewel we de indruk hebben dat onderzoek binnen de conformatieve benaderingen aanzienlijk beter zal worden als meer aandacht zou worden besteed aan de kwaliteit van de informatie (de suggestie van triangulatie lijkt geschikt om zowel de herkenbaarheid en de praktische intersubjectiviteit alsook de geldigheid en betrouwbaarheid te verhogen). Op de eerste plaats denken we aan veranderingen in de besluitvormingscontext die kunnen resulteren in een verduidelijking van informatiebehoefte en van evaluatievraagstelling. 'Anti-immuniserende reconstructies' van te evalueren programma's zouden een goed middel kunnen zijn, niet alleen om te voorkomen dat 'wezenlijke aspecten' buiten het evaluatieonderzoek gehouden worden (Scheerens in dit nummer), maar ook om te bevorderen dat informatiebehoefte en evaluatievraagstelling duidelijker worden. Duidelijk moet zijn voor welke onderdelen van de besluitvorming welke soort informatie nodig is en welke bijdrage in dit geheel wordt verwacht van de evaluatieonderzoeker. Dit vraagt in de context van beleidsgericht evaluatieonderzoek en met name in de context van grootschalige onderwijsinnovaties een heroriëntatie van de in het beleid betrokken groeperingen. Tegenstellingen verdoezelen, door vage en meerduidige compromissen te sluiten over informatiebehoefte en vraagstelling, werkt averechts op het gebruik van onderzoeksresultaten. Indien betrokkenen het niet eens kunnen worden, zouden ze hun meningsverschil althans zo kunnen preciseren dat tegengestelde verwachtingen worden geformuleerd. Een zo gepreciseerde informatiebehoefte geeft aanleiding tot een vraagstelling die beantwoord kan worden met behulp van het door Hofstee (1980, 1982) ontwikkelde weddenschapsmodel.

Het door Karstanje gesignaleerde probleem van 'waarden-omkering' door een bevooroordeelde evaluatie wordt voorkomen door een preciese formulering van informatiebehoefte en van evaluatievraagstelling. Het probleem van bevooroordeeld evaluatieonderzoek is trouwens niet zozeer een probleem van de relatie tussen onderzoek en beleid, maar veeleer een probleem van de (machts-)verhouding tussen diverse groeperingen van betrokkenen die samen het beleid bepalen.

Pleidooien voor andere evaluatiebenaderingen lossen dit machtsprobleem niet op. Integendeel het opent de mogelijkheid voor degenen die het machtsspel verloren hebben, om (ten onrechte) hun gram te halen bij de uitvoerders van het evaluatieonderzoek.

De hierboven bepleite heroriëntatie van de in de besluitvorming betrokkenen legt de verantwoordelijkheid voor de oplossing van het probleem van gebruik van onbevooroordeelde evaluatieresultaten daar waar deze in eerste instantie thuis hoort, nl. in de context van de besluitvorming. Het zal duidelijk zijn dat deze besluitvormingscontext tengevolge van een dergelijke heroriëntering op zal schuiven van een meer incrementele in de richting van een meer rationele besluitvorming.

Literatuur

Alkin, M. C., R. Daillak en P. White, *Using evaluations; does evaluation make a difference?* Beverly Hills/London: 1979.

Berg, G. van den, P. Edelenbos en J. Wassenaar, Het gebruik van evaluatiegegevens in de besluitvorming met betrekking tot curricula. In: R. Halkes en W. Nijhof, *Planning van Onderwijs*. Lisse: 1982. 1982.

Berg, G. van den, *Curriculum-Evaluatie en Beslissen*: Een empirische studie naar de praktijk van curriculumevaluatie en benutting. Eindrapport (S.V.O.-project 0532). Haren: RION, 1983.

Braybrooke, B. en C. E. Lindblom, *A strategy of decision*: Policy evaluation as a social process. London: 1970.

Clifford, G. J., A history of the impact of research on teaching. In: R. M. W. Travers (ed.), *Second Handbook on research of teaching.* Chicago: 1973, p. 1-46.

Creemers, B. P. M., *Curriculumevaluatie: betere theorie, betere praktijk*; paper gepresenteerd op de CITO-conferentie over leerplanevaluatie. Veldhoven, 4 oktober 1978: RION-bulletin no. 1. Haren: RION, 1979.

Duintjer, O. D., *Rondom regels; wijsgerige gedachten omtrent regelgeleid gedrag.* Meppel/Amsterdam: 1977.

Franssen, M., *Gesloten versus open curriculum.* In: Losbladig Onderwijskundig Lexicon (C03100), 1978.

Groot, A. D. de, Probleemgericht denken over onderwijsevaluatie. In: P. Weeda (red.), *Aspecten van leerplanevaluatie*. Den Bosch: 1981, p. 7-40.

Guba, E. G., *Towards a Methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation.* Los Angeles: 1978.

Hoeben, W., Zur Integration von kritisch-rationalistischer Methodologie und interpretativen Theorien in der Soziologie. *Zeitschrift für Soziologie*, 1976, *3*, p. 118-131.

Hoeben, W., *Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis*: Een studie naar het kritisch vermogen van praktijkgericht onderzoek aan de hand van de analyse van een curriculumonderzoek. 's-Gravenhage: 1981 (SVO-reeks 46).

Hofstee, W. K. B., Evaluatie: Een methodologische analyse. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, *7*, nr. 5, p. 193-202.

Hofstee, W. K. B., *De empirische discussie.* Theorie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek. Meppel: 1980.

Holley, F. M., *Catch a falling star: promoting the utilization of research and evaluation findings*; AERA-paper. San Francisco: 1979 AE-79-118).

Leviton, L. C. en E. F. K. Hughes, Research on the utilization of evaluation. *Educational Review*, 1981, no. 5, p. 525-548.

Moser, H., *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften.* München: 1975.

Nijhof, W. J., *Interne differentiatie als een innovatie.* Den Haag: (SVO-reeks 9), 1978.

Patton, M.Q., *Utilization-focused evaluation.* Beverley Hills/London: (Sage Publ.) 1978.

Scheerens, J., Evaluation Research: Political and organizational Constraints. In: D. B. P. Kallen, e.a. (eds), *Social Science Research and Public Policy-Making: A reappraisal.* Windsor: U.K., 1982.

Scheerens, J., Evaluatie-onderzoek en beleid; Methodologische en organisatorische aspecten. Den Haag: (SVO-reeks 68) 1983.

Scriven, M., Viewpoints on education evaluation; interview met M. Scriven. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1979, *1*, 2, p. 66-72.

Stufflebeam, D. L., W. J. Gephart, E. G. Guba, R. L. Hammond, H. O. Marriman & M. M. Provus, *Educational evaluation and decisionmaking.* Itasca: Illinois), 1971.

Weiss, C. H. The many meanings of research utilization. *Public Administration Review*, 1979, no 5, p. 426-431.

Curricula vitae

G. van den Berg studeerde sociologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen, met als specialisatie methoden en technieken van sociaal onderzoek. Is als onderwijsonderzoeker werkzaam geweest bij de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht. Thans is hij werkzaam bij het Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden (R.I.O.N.).

Adres: Fongersplaats 6, 9725 LA Groningen.

W. Th. J. G. Hoebén studeerde sociologie aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Is als onderzoeker werkzaam geweest bij de vakgroep Onderwijskunde te Utrecht. Thans is hij werkzaam bij het Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden (R.I.O.N.). Hij is gepromoveerd op het onderwerp: Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis.

Adres: Kajuit 149, 9733 CJ Groningen.

Manuscript aanvaard 5-10-'83

Mededelingen

Onderwijsresearchdagen 1984
21 en 22 mei 1984, Katholieke Hogeschool Tilburg

Evenals in 1982 zullen ook in 1984 de OnderwijsResearchDagen plaats vinden aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg. De ORD'84 zullen een aantal nieuwe elementen bevatten: Rond een aantal min of meer nauw omschreven onderwerpen zullen symposia worden georganiseerd, waaraan door een beperkt aantal personen kan worden deelgenomen. Verder zijn groepen onderzoekers aangezocht om over het onderzoeksterrein waarop zij zich bewegen 'stand van zaken'-voordrachten voor te bereiden. De deelnemers aan de ORD zal het interesseren dat zij in aanmerking komen voor een gratis congresbundel naar keuze. Tot slot heeft de Vereniging voor OnderwijsResearch een aanmoedigingsprijs ingesteld voor jonge onderzoekers die nog zonder vaste werkkring zijn. De uitreiking hiervan zal tijdens de ORD plaats hebben. De prijs omvat ondermeer een geldbedrag van *f* 1000,– die door de onderzoeker kan worden aangewend voor de eigen professionalisering.

De thema's van de ORD'84 zijn:

1. Onderwijs en informatietechnologie,
2. Historisch-sociologisch onderzoek van Onderwijsvernieuwing,
3. Kenmerken van studierichtingen in het hoger onderwijs,
4. Begeleiding en Onderzoek,
5. Zelfstandig leren,
6. Samenwerking en fusies van schoolorganisaties,
7. Curriculum: ontwerp en interpretatie,
8. Praktische vaardigheden in het beroepsonderwijs,
9. Leerproblemen en schooluitval,
10. Media en onderwijsinnovatie.

Mocht u naar aanleiding van de inmiddels verschenen ORD'84 brochure nog nadere informatie wensen dan kunt u zich telefonisch in verbinding stellen met het ORD'84-secretariaat: 013-66 22 62 (alleen 's ochtends van 9.00-12.30 uur).

Zesde Onderwijssociologische Conferentie

Op initiatief van de Stuurgroep Onderwijssociologie, het interuniversitair samenwerkingsverband van onderwijssociologen, zal op 15 en 16 november 1984 in het conferentie-oord De Blije Werelt te Lunteren de zesde onderwijssociologische conferentie worden gehouden.

Het thema van deze conferentie is: Welke taken heeft de school. Centrale invalshoek is hierbij de verbreding c.q. versmalling van onderwijsdoelen en onderwijsaanbod. Een door de Stuurgroep ingestelde voorbereidingscommissie heeft een introductie gemaakt op het thema. Deze introductie en nadere inlichtingen kunnen worden aangevraagd bij: Drs. H. Kleijer, SISWO, O.Z. Achterburgwal 128, 1012 DT Amsterdam, tel.: 020-24 00 75.

Postacademisch Onderwijs Sociale Wetenschappen (PAOS)

Het programma 1984 van het postacademisch onderwijs sociale wetenschappen is onlangs verschenen. Het bevat korte aankondigingen van enkele tientallen cursusactiviteiten, en is verkrijgbaar bij het Centraal Bureau PAOS, Stationsweg 46, 2312 AV Leiden. Tel.: 071-14 83 33, tst. 2442.

Oproep 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 1985 is een bedrag in de orde van *f* 25.000,– beschikbaar ten behoeve van een of meer onderzoekprojecten. De bedoeling is kwalitatief goed onderzoek mogelijk te maken, dat anders niet gerealiseerd zou worden omdat de middelen ontbreken. Te denken valt bijvoorbeeld aan financiële steun voor:

- de kosten van een niet omvangrijk onderzoekproject of deelproject;
- de kosten van een voorstudie of vooronder-

zoek, eventueel ook van de uitwerking van een onderzoekopzet;
- de aanschafkosten van onmisbare apparatuur, literatuur enz.;
- de kosten van inschakeling van tijdelijke hulpkrachten.

Voorwaarden

1. Het onderzoek moet liggen op het terrein van de toegepaste psychologie.
2. Aanvragen moeten gemotiveerd worden. Vermeld dient te worden wat de doelstelling van het project is, de opzet en de wijze van uitvoering, de duur, de wijze van verslaglegging, de medewerkers en degene die verantwoordelijk is voor de uitvoering, en voorts een nauwkeurige begroting van de kosten. Tevens dient vermeld te worden waarom het project niet uit andere bron gefinancierd kan worden.
3. Aanvragen zullen door de Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds beoordeeld worden op:
   - kwaliteit van de opzet
   - relevantie van het project
   - realiseerbaarheid van het project
   - het aangevraagde bedrag (eventueel in het verband van de totale projectbegroting).

   De Adviescommissie wordt gevormd door de leden van het bestuur van de Stichting Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam (ISBP), aangevuld met een lid van de Wetenschapscommissie van de Subfaculteit Psychologie.
4. Subsidie-aanvragen moeten worden ingediend op een aanvraagformulier, dat door het secretariaat op verzoek wordt toegestuurd. Aanvragen moeten *vóór 1 oktober 1984* in 10-voud worden gericht aan: De Adviescommissie van het Prof. Duijkerfonds t.a.v. Dr. A. Jansen, p/a Stichting ISBP, Handboogstraat 2, 1012 XM Amsterdam (tel.: 020-5 25 35 28).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 1, 1984

Ontsnappingsverschijnselen bij oudere leerlingen, door M. A. J. M. Matthijssen, P. Banning en W. Loermans
Jongeren rechtsomkeer, door W. Meeus, Q. Raaijmakers en W. Vollebergh
Affectieve doelstellingen: een voorstel ter begripsverheldering, door A. De Block
Van aardrijkskunde-didactiek naar geografie voor educatie, door H. M. J. van den Bosch
Stagnerend onderwijs en het handelen van de onderwijsgevende. Een theoretische benadering, door F. J. Faber

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 1, 1984

Zorgbreedte en de PABO, door V. Deconinck, M. van Overveld, H. Somerwill en M. van Woudenberg
Gezinsbegeleiding ter voorkoming van vroegtijdige uithuisplaatsing van een geestelijk gehandicapt kind, door M. Spendel
Behandelingsproblemen bij autistische kinderen, door J. M. A. M. Janssens
Reaktie: toch onvoordelig geboren? door G. J. Dechesne

Ontvangen boeken

Bergen, Th. C. M. en E. Roede, *Motivatie gemeten?* (SVO-reeks 72), Flevodruk, Harlingen, 1983, *f* 37,–

Dekker, H. en S. A. Rozemond, *Maatschappijleer, analyses en visies,* Educaboek, Culemborg, *f* 50,10

Rink, J. E. en J. Rijkeboer, *Bruikbaar onderzoek in de hulpverlening. De ontwikkeling van de praktijktheorie*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, *f* 42,90

Het voorspellen van lees- en spellingprestaties in het eerste leerjaar

M. J. C. MOMMERS
en D. VAN DONGEN
Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

Het streven naar het voorkomen van leesmoeilijkheden vooronderstelt kennis omtrent de variabelen die een rol spelen bij de ontwikkeling van de leesvaardigheid. In dit kader werd onderzocht in hoeverre gegevens over het sociaal milieu, schoolrijpheid en leesrijpheid, verzameld voordat met systematisch leesonderwijs was begonnen, verschillen in lees- en spellingvaardigheid in het eerste leerjaar kunnen verklaren. Dit blijkt slechts in beperkte mate mogelijk te zijn. Wel werden door middel van communaliteits- en pad-analyses samenhangen gevonden, die relevant geacht moeten worden voor diagnostiserend onderwijzen.

1 *Onderwijskundige achtergrond*

Als men onderzoek doet op het terrein van het onderwijs, dan speelt daarbij meestal een aantal opvattingen of uitgangspunten een rol, die veelal impliciet blijven. Wat men kiest als object van onderzoek en de wijze waarop een onderzoek wordt opgezet en uitgevoerd, wordt medebepaald door de visie die men heeft op dat onderwijs. Ook bij de interpretatie van de onderzoeksresultaten spelen onderwijskundige achtergronden tot op zekere hoogte een rol. Het onderzoek waarover hier wordt gerapporteerd hangt niet in het luchtledige. Omdat bij deze verslaggeving enkele termen worden gebruikt, die min of meer historisch beladen zijn, is het wellicht verhelderend vooraf even stil te staan bij ontwikkelingen die zich in het onderwijskundig denken van de laatste decennia hebben voorgedaan. Reeds in de twintiger jaren gebruikte Oswald Kroh het begrip schoolrijpheid in verband met te verwachten leerprestaties in de lagere school. Maar het duurde tot in de vijftiger jaren voordat dit begrip in de praktijk van het onderwijs meer algemene bekendheid kreeg. Vrij spoedig werden daarnaast ook de begrippen leesrijpheid en rekenrijpheid gebruikt, als een nadere verbijzondering daarvan. Deze begrippen stammen van oorsprong uit een ontwikkelingspsychologie die momenteel verouderd is. Het oorspronkelijke begrip rijpheid impliceert immers, dat het een resultaat is van een volgens immanente wetten verlopend proces. Volgens deze zienswijze voltrekt rijping zich van binnen uit, zonder dat daar van buitenaf iets aan kan worden toegevoegd. Volgens deze opvatting zijn schoolrijpheid en leesrijpheid ontwikkelingsniveaus, die het gevolg zijn van groei en die bereikt moeten zijn om het onderwijs zoals dat in de school gegeven wordt, met succes te kunnen volgen. Deze groei werd gezien als een vanzelf verlopend en evoluerend proces. In de ontwikkelingspsychologie van die tijd werden ontwikkelingsfasen en ontwikkelingsniveaus onderscheiden, die gekenmerkt werden door het optreden van specifieke gedragingen. Daaraan beantwoordde, onderwijskundig gezien, een fasen-specifiek didactisch handelen. Het leren lezen en schrijven werd afgestemd op de psychische (c.q. cognitieve) ontwikkeling die het kind op het einde van de kleuterperiode gemiddeld bereikte. Het kind was leesrijp als het in staat was de instructie met betrekking tot het leren lezen en schrijven met vrucht te volgen. Was een kind niet rijp, dan moest men geduld hebben. Men behoorde te wachten, totdat het kind zich spontaan zover ontwikkeld zou hebben.

In de tweede helft van de zestiger jaren werd het begrip schoolrijpheid steeds meer vervangen door schoolbekwaamheid en de term leesrijpheid door leesvoorwaarden. Deze verschuiving hing samen met de opkomst van het basic-teaching model van Glaser en De Cecco, dat in Nederland werd 'vertaald' in het model Didactische Analyse. Het entering behavior of de beginsituatie was daarin een belangrijke component. Dit was een beschrijving van het wenselijk geachte begingedrag ofwel de voor-

waarden die vervuld moesten zijn om een efficiënt verloop van het geplande onderwijsleerproces te waarborgen. Deze voorwaarden geven niet een descriptie van de feitelijk aanwezige beginsituatie van de leerling, maar een kwalitatieve en zo mogelijk een kwantitatieve omschrijving van de kennis en kunde, waarop gelet moet worden, als de leerkracht de beginsituatie gaat inventariseren. In het geval dat een leerling niet aan de gestelde voorwaarden voldoet, dient een hulpprogramma ingeschakeld te worden om de bestaande lacunes op te vullen en om zo tot de geschikte aanvangssituatie te komen.

Veelal worden deze voorwaarden voornamelijk deductief afgeleid uit de leertaak, die op een bepaalde wijze aan de leerlingen wordt aangeboden. De geplande reeks onderwijsleersituaties wordt min of meer als een vast gegeven beschouwd. Er is wel enige ruimte voor flexibiliteit, maar men gaat ervan uit, dat de mogelijkheden van de leerkracht in dit opzicht vrij beperkt zijn. Niet alleen op grond van tijdsbesparing en efficiëntie, maar ook omdat het ontwerpen van curricula specialistenwerk is, moet de onderwijsgevende wel gebruik maken van didactische materialen die door anderen ontwikkeld zijn.

De laatste tijd gaat men echter vragen stellen bij het min of meer fixeren van het curriculum. Dit komt onder meer tot uiting in de term 'diagnostic teaching' wat meestal wordt vertaald met diagnostiserend onderwijzen. Dit houdt in dat men tracht om binnen het curriculum ruimte te creëren, zodat leerkrachten hun onderwijs beter kunnen afstemmen op de mogelijkheden van de diverse leerlingen. De 'beste methode' bestaat niet, hooguit de 'beste methode voor dit kind, in deze situatie'. De moeilijkheid is echter om te achterhalen met welke didactische en pedagogische benadering een bepaald kind het meest gebaat is, terwijl het bovendien voor de leerkracht ook nog mogelijk moet zijn de meest wenselijke benadering in de praktijk uit te voeren. De leerkracht heeft meestal de zorg voor een vrij groot aantal kinderen en er zijn grenzen aan de onderwijstijd en de psychische belasting. Dit neemt niet weg dat er gestreefd kan worden naar de ontwikkeling van curricula en materialen, die betere kansen bieden voor de realisering van diagnostiserend onderwijzen. Maar om dergelijke materialen en werkwijzen te ontwikkelen en te gebruiken, moet men beschikken over bepaalde kennis. Men moet onder andere weten welke variabelen vooral van invloed zijn op de vorderingen van de leerlingen en waaraan men bij de didactische diagnostiek vooral aandacht dient te schenken. Tegen deze achtergrond werd in het SVO-project 0492 'Preventie van Leesmoeilijkheden" onderzoek verricht naar de voorspellende waarde van een aantal variabelen ten aanzien van lees- en spellingprestaties in het eerste leerjaar.

2 *Het voorspellen van leesprestaties*

Als men het ontstaan van leesmoeilijkheden bij kinderen in de laagste klassen van het basisonderwijs zoveel mogelijk wil voorkomen en als men vanaf het begin van het schooljaar diagnostiserend wil onderwijzen, dan ziet men zich geplaatst voor een aantal problemen. Een van de vragen die zich opdringt is: In hoeverre is het mogelijk aan te geven welke kinderen relatief veel kans hebben problemen te krijgen bij het leren lezen. Met andere woorden: Zijn onvoldoende vorderingen bij het leren lezen tot op zekere hoogte te voorspellen? Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet men een aantal variabelen selecteren, waarvan verwacht kan worden dat ze de nodige voorspellende waarde hebben.

Een variabele die reeds een halve eeuw geleden gebruikt werd om meer in het algemeen leerprestaties te voorspellen, is intelligentie. In de dertiger jaren verschenen in ons land klassikaal afneembare intelligentietests. Een van deze tests was de 'Test bij het schoolbegin' van Pintner en Cunningham, bewerkt door Luning Prak (Pintner, Cunningham en Durost, 1935). Deze test kon bij de oudste kleuters worden afgenomen en werd wel gehanteerd als een soort screeningsinstrument.

Vooral in de vijftiger en zestiger jaren ging men gebruik maken van schoolrijpheidstests (Cordt, Walter, 1962). In een aantal gevallen werd onderscheid gemaakt tussen leesrijpheid en schoolrijpheid. (D'Espallier, Pelgrims, 1957; De Graeve, 1961). Later werd de term schoolrijpheid vervangen door schoolbekwaamheid, zoals bijvoorbeeld in de Nijmeegse Schoolbekwaamheids Test (Mönks, Rost en Coffie, 1969). En waar het ging om lees- en rekenrijpheid werd veelal de voorkeur gegeven aan de termen leesvoorwaarden (Sixma, 1973) en rekenvoorwaarden. Ofschoon

het denken op dit gebied geleidelijk genuanceerder werd en er bovendien nieuwe instrumenten werden ontwikkeld om de nodige kennis over het beginniveau van kinderen in het eerste leerjaar te verzamelen, steeg de voorspellende waarde van de verzamelde gegevens nauwelijks of niet. Illustratief is daarvoor een vergelijkend onderzoek door Gerritsen en Hulsman (1972), waaruit onder meer blijkt dat de oude toets van Pintner en Cunningham vooral bij jongens hoger met de schoolprestaties in het eerste leerjaar correleert dan de Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest.

Sixma (1973, p. 282) vond met betrekking tot zijn leesvoorwaardentoets een correlatie van .57 met de leesprestaties na 20 weken onderwijs. Dit betekent dat 32.5 procent van de variantie van de betreffende leesscores daardoor werd verklaard. Ofschoon dit op zich genomen de moeite waard lijkt, is het toch niet voldoende om alleen op grond van de scores op de leesvoorwaardentoets een uitspraak te doen of een kind al dan niet in staat is het leesonderwijs te volgen.

Het is overigens begrijpelijk dat het slechts in beperkte mate mogelijk is de leesvorderingen met dit soort instrumenten te voorspellen, omdat daarbij een aantal variabelen buiten beschouwing blijft, zoals de kwaliteit van het onderwijs en de grootte van de klas. Bovendien, als het wel mogelijk zou zijn het resultaat van het onderwijs vrij nauwkeurig te voorspellen, – onafhankelijk van de wijze waarop dat onderwijs wordt gegeven – dan zou men niet zoveel energie behoeven te steken in opleiding en professionalisering van leerkrachten. Het zou zelfs aanleiding kunnen geven tot een verlammend defaitisme.

Als men desondanks toch onderzoek doet naar de voorspelbaarheid van leesresultaten, is dat veel meer om te achterhalen welke variabelen en combinaties daarvan vermoedelijk relevant zijn voor het in kaart brengen van de beginsituatie of het begingedrag van de leerlingen. Men is dan immers beter in staat van begin af aan gerichte aandacht te schenken aan risicokinderen, waardoor vermoedelijk een aantal startmoeilijkheden voorkomen kan worden.

3 *Het onderzoek*

3.1. *De betrokken variabelen en de vraagstelling*

Op basis van reeds uitgevoerd onderzoek o.a. door Malmquist, Dickes en Röhr werd in het Project Preventie van Leesmoeilijkheden een aantal variabelen geselecteerd, waarvan redelijkerwijze verwacht kon worden, dat ze zouden bijdragen aan de predictieve validiteit ten aanzien van de leesprestatie (Van Dongen, 1979). Bij de gekozen variabelen kan men drie groepen onderscheiden:

a) algemene variabelen, die betrekking hebben op diverse persoonskenmerken van het kind en zijn sociale omgeving;
b) variabelen die verband houden met schoolrijpheid als algemene voorwaarde. Daarmee wordt bedoeld een ontwikkelingsniveau, dat de leerling in staat stelt de opdrachten en taken uit te voeren die door het onderwijs in het eerste leerjaar worden gesteld;
c) variabelen die min of meer specifiek geacht kunnen worden voor het leren lezen. Men zou ze leesrijpheids- of leesbekwaamheidsvariabelen kunnen noemen.

Hierbij moet worden opgemerkt, dat hier onder rijpheid alleen een bepaald ontwikkelingsniveau wordt verstaan, zonder daarmee te willen suggereren dat dit alleen het resultaat zou zijn van een spontane of immanente ontwikkeling.

De hier volgende analyses hebben tot doel vier vragen te beantwoorden:

1. Wat is het relatieve gewicht van het sociaal milieu, schoolrijpheid (volgens het oordeel van de kleuterleidster) en de leesrijpheid bij het begin van het eerste leerjaar ten aanzien van de predictie van lees- en spellingprestaties na vier en acht maanden leesonderwijs?
2. Wordt de onder 1. genoemde predictie beïnvloed door het geslacht van de leerlingen en de gebruikte leesmethode?
3. In hoeverre is de invloed van het sociaal milieu op de lees- en spellingprestaties direct of indirect? Is er een aantoonbaar effect via schoolrijpheid en/of leesrijpheid?
4. Hoe kan de samenhang worden verklaard tussen: a) het sociaal milieu b) de schoolrijpheid van de leerlingen volgens het oordeel van de kleuterleidster; c) de scores op

leesrijpheidstests: en d) de lees- en spellingprestaties?

Als afhankelijke variabelen werden diverse toetsscores voor lezen en spelling gebruikt. Bij elke analyse zal de afhankelijke variabele nader worden gespecificeerd.

Als onafhankelijke variabelen werden gebruikt:

a) een maat voor het sociaal milieu, die berust op het beroepsniveau van de vader, zijn opleidingsniveau en het opleidingsniveau van de moeder;
b) de schoolrijpheid volgens het oordeel van de kleuterleidster, weergegeven op een vijfpuntsschaal;
c) de somscore op drie leesrijpheidstoetsen, afgenomen in de eerste schooldagen van het eerste leerjaar: een visuele letterclusteridentificatie toets (ook genoemd visuele letterperceptie-toets), een auditieve synthese toets en een fonetische analyse toets (cfr. Van Dongen, Bosch en Mommers, 1982).

Het aantal leerlingen waarvan alle benodigde gegevens bekend zijn is ruim 480, verdeeld over een steekproef van 24 scholen, die gelegen zijn in een gebied met een straal van ongeveer 70 km. rond Nijmegen. De helft van deze scholen gebruikte de oude versie van de leesmethode Veilig Leren Lezen en de andere helft Letterstad. Het aantal jongens was 260 en het aantal meisjes 225.

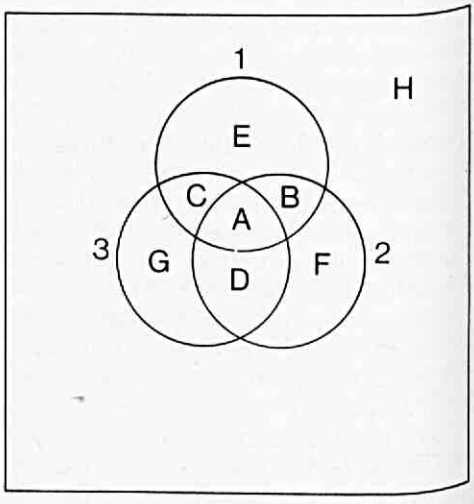
3.2. *Communaliteitsanalyse*

Om het relatieve belang van verschillende variabelen te achterhalen werd gebruik gemaakt van communaliteitsanalyses, een methode om de variantie van de afhankelijke variabelen op te splitsen in gemeenschappelijke en unieke varianties. Mood (1971) heeft deze methode ontwikkeld en toegepast op de data van het Coleman Report. De unieke bijdrage van een onafhankelijke variabele wordt omschreven als de variantie die aan deze variabele wordt toegeschreven, wanneer deze als laatste in de regressievergelijking wordt opgenomen. (Deze is gelijk aan de gekwadrateerde semipartiële correlatie tussen de afhankelijke variabele en de betreffende variabele, nadat alle andere onafhankelijke variabelen uitgepartialiseerd zijn.) (Kerlinger en Pedahzur, 1973).

Bij communaliteitsanalyse, ook wel genoemd het partitioneren van variantie, is het nodig dat het aantal indicatoren niet te groot is. Als men namelijk meer dan vier afzonderlijke indicatoren gebruikt, is de kans groot dat elke indicator een te klein segment bestrijkt van factoren, waarin men geïnteresseerd is. Groepering van indicatoren in blokken overeenkomstig hun samenhang maakt interpretatie van de uitkomsten ook beter mogelijk. Groepeert men de indicatoren niet, dan kunnen bij een groot aantal predictor-variabelen kansfluctuaties de correlaties sterk beïnvloeden en het onderliggende patroon van relaties verstoren, vooral als het gaat om een betrekkelijk klein aantal subjecten (Thorndike, 1973, p. 65).

Op grond van eerder uitgevoerde factoranalyses (Van Dongen e.a., 1982) lijkt het verantwoord te zijn de betreffende scores op de hier in het vervolg aangegeven wijze te groeperen.

In Figuur I wordt schematisch voorgesteld, welke proporties variantie bij de uitgevoerde



Figuur 1 *Schematische voorstelling van de onderscheiden proporties variantie*

1 = leesrijpheid
2 = sociaal milieu
3 = schoolrijpheid

H = niet verklaarde variantie
G = unieke variantie schoolrijpheid
F = unieke variantie sociaal milieu
E = unieke variantie leesrijpheid
D = variantie schoolrijpheid of sociaal milieu
C = variantie schoolrijpheid of leesrijpheid
B = variantie leesrijpheid of sociaal mileu
A = gemeenschappelijke variantie

analyses onderscheiden worden. (De oppervlakte van elk segment is in deze voorstelling niet representatief voor de gevonden proporties.) Het vierkant stelt de totale variantie van de afhankelijke variabele voor. Het gezamenlijke oppervlak van de drie cirkels representeert het percentage verklaarde variantie. Cirkel 1 stelt voor de proportie variantie verklaard door leesrijpheid, cirkel 2 de proportie verklaard door het sociaal milieu en cirkel 3 de proportie verklaard door schoolrijpheid volgens het oordeel van de kleuterleidster.

De proportie van elk segment kan als volgt worden aangeduid:

H niet verklaarde variantie
G uniek voor schoolrijpheid (SR)
F uniek voor sociaal milieu (SM)
E uniek voor leesrijpheid (LR)
D schoolrijpheid of sociaal milieu
C schoolrijpheid of leesrijpheid
B leesrijpheid of sociaal milieu
A schoolrijpheid of sociaal milieu of leesrijpheid

Uitgaande van drie multiple regressieanalyses, waarbij de volgorde van de indicatoren zodanig wordt gekozen, dat elke indicator eenmaal als eerste en eenmaal als laatste in de vergelijking wordt opgenomen, kan de proportie van elk segment worden berekend (zie Figuur I).

3.2.1. *Leesprestaties na 8 maanden (power tests)*

In Tabel 1 zijn de resultaten weergegeven van vijf analyses met als afhankelijke variabele de somscore op de CITO-toetsen 'Technisch Lezen II' en 'Lees en begrijp I A'. Bij beide toetsen speelt de tijd een ondergeschikte rol. Het zijn zogenaamde power-tests. De eerste analyse werd uitgevoerd op de totale groep. De verklaarde variantie bedraagt 37.7 procent. De unieke varianties samen vormen 20.6 procent. Dat houdt in dat meer dan de helft van de verklaarde variantie uniek is en dat de rest een overlap vertoont, die moeilijk te interpreteren is. Van de unieke variantie komt de leesrijpheid op de eerste plaats, die met 13.4 procent ruim een derde van het totale percentage verklaarde variantie verklaart. De unieke variantie voor het sociaal milieu is opvallend klein. Het totaal per blok (Tabel 1) geeft het grootst mogelijke percentage aan, dat aan een blok kan worden toegeschreven.

Vergelijkt men de resultaten bij de jongens en meisjes, dan valt op dat bij de jongens het percentage verklaarde variantie aanzienlijk groter is dan bij de meisjes. De som van de proporties unieke variantie (respectievelijk 19.2 en 19.8 procent) is vrijwel gelijk. Een verklaring voor het hogere percentage verklaarde variantie bij de jongens is de grotere spreiding, vooral bij de leesrijpheidsscores. Ook Gerritsen en Hulsman (1972) vonden dat de predictieve waarde van schoolrijpheidstests bij jongens groter is dan bij meisjes.

Opvallend is het verschil in verklaarde variantie tussen de groep kinderen die leerde lezen met de methode Veilig Leren Lezen en de methode Letterstad. Het bedraagt zelf 16.6 procent. En dit niettegenstaande het feit dat er bij de Veilig Leren Lezen groep relatief wat meer jongens waren dan bij de Letterstad groep. De meest voor de hand liggende verklaring is ook hier de grotere spreiding van de leesrijpheidsscores bij de Letterstadgroep. Een andere verklaring zou misschien het verschil kunnen zijn tussen de handleidingen. Als men de handleiding van de oude versie van Veilig Leren Lezen vergelijkt met de 'Reisgids door Letterstad', dan heeft de laatstgenoemde handleiding veel meer de kenmerken van een gesloten of voorschrijvend (prescriptief) curriculum. Er wordt minder overgelaten aan het initiatief van de leerkracht. Als er binnen de 'treatment' minder verschillen optreden, dan is onder overigens gelijke omstandigheden, het resultaat beter te voorspellen. Dit betekent niet dat de ene methode effectiever is dan de andere. Uit Tabel 2 blijkt, dat er geen significante verschillen bestaan tussen beide groepen.

Dit is wel het geval tussen de groep jongens en meisjes. De meisjes scoren significant hoger t.a.v. schoolrijpheid, leesrijpheid en leesprestaties, terwijl de spreiding kleiner is.

3.2.2. *Leesprestaties na acht maanden (speed tests)*

Bij het beoordelen van leesprestaties wordt veelal onderscheid gemaakt tussen leessnelheid en de moeilijkheidsgraad van de tekst die met succes gelezen kan worden, zonder dat de benodigde tijd bij de beoordeling een noemenswaardige rol speelt. Men spreekt in dit verband wel over 'speed'- en 'power'-tests. Tabel 1 heeft betrekking op de afhankelijke variabele lezen, gemeten met power-tests. In Tabel 3 gaat het om de leessnelheid als afhankelijke

Tabel 1 *Proporties varianties, uitgedrukt in percentages die verklaard kunnen worden door schoolrijpheid (SR), sociaal mileu (SM) en leesrijpheid (LR) m.b.t. de som van de scores op twee CITO-leestoetsen (Lees en Begrijp IA en Technisch Lezen II)*

groep	totaal (N=485)			jongens (N=260)			meisjes (N=225)			V.L.L. (N=233)			L.S. (N=252)		
verkl.var.	37,7			41,1			27,9			30,2			46,8		
blokken	SR	SM	LR	SR	SM	LR	SR	SM	LR	SR	SM	LR	SR	SM	LR
G uniek SR	5,9			4,3			6,2			7,4			4,3		
F uniek SM		1,3			2,0			0,5			0,5			2,7	
E uniek LR			13,4			12,9			13,1			9,5			17,8
D SR of SM	0,1	0,1		0,5	0,5		0,8	0,8		0,2	0,2		1,7	1,7	
C SR of LR	8,4		8,4	8,8		8,8	4,4		4,4	8,1		8,1	8,4		8,4
B LR of SM		3,5	3,5		6,3	6,3		1,3	1,3		2,2	2,2		5,0	5,0
A SR,SM of LR	4,4	4,4	4,4	6,4	6,4	6,4	1,6	1,6	1,6	2,4	2,4	2,4	7,0	7,0	7,0
totaal blok	18,8	9,3	29,7	20,0	15,2	34,4	13,0	4,2	30,4	18,1	5,3	22,2	21,4	16,4	38,2

Tabel 2 *Gemiddelden en standaardafwijking van indicatorenen de somscore op twee CITO-leestoetsen (Lees en Begrijp IA en Technisch Lezen II)*

	totaal		jongens		meisjes		verschil		V.L.L.		L.S.		verschil	
	M	s	M	s	M	s	t	p	M	s	M	s	t	p
sociaal milieu	50,6	9,84	50,2	9,89	51,0	9,79	-0,79	0,431	51,0	9,89	50,1	9,80	-1.01	0,313
schoolrijpheid	4,3	0,98	4,1	1,06	4,5	0,83	-5,14	0,000	4,2	0,99	4,3	0,97	1.13	0,258
leesrijpheid	68,6	14,27	67,0	14,98	70,5	13,18	-2,72	0,007	69,0	13,66	68,2	14,82	-0,61	0,542
leesscore	62,4	10,73	60,6	12,06	64,3	8,54	-3,95	0,000	62,7	11,21	62,1	10,27	-0,63	0,529
aantal	485		260		225				233		252			

De verschillen werden tweezijdig getoetst.

Tabel 3 *Proporties varianties, uitgedrukt in percentages die verklaard kunnen worden door schoolrijpheid (SR), sociaal milieu (SM) en leesrijpheid (LR) m.b.t. de leessnelheid na 8 maanden onderwijs (V.L.L.: Caesar Een Minuut Test; L.S.: 3 × 3/4-toets)*

groep	V.L.L. (N=233)			L.S. (N=252)		
verkl. var.	19,9			26,8		
blokken	SR	SM	LR	SR	SM	LR
G uniek SR	3,8			0,5		
F uniek SM		0,3			0,2	
E uniek LR			7,0			16,9
D SR of SM	0,1	0,1		0,1	0,1	
C SR of LR	5,0		5,0	4,3		4,3
B LR of SM		1,5	1,5		2,1	2,1
A SR,SM of LR	1,5	1,5	1,5	2,6	2,6	2,6
totaal blok	10,4	3,4	15,0	7,5	5,0	25,9

variabele, gemeten na 8 maanden leesonderwijs. Het was niet mogelijk de analyses voor de gehele groep uit te voeren, omdat niet dezelfde meetinstrumenten gebruikt konden worden. Dit bemoeilijkt ook de vergelijking van beide groepen. Bij de groep Veilig Leren Lezen werd de score bepaald op grond van het aantal goed gelezen woorden in 60 seconden. (Caesar Een Minuut Test.) Bij de groep Letterstad bedroeg de leestijd 135 seconden (3× 3/4 toets). Het totaal percentage verklaarde variantie is echter aanzienlijk lager dan bij de powertests in Tabel 1.

3.2.3 *Leesprestaties na vier maanden*

In het longitudinale onderzoek van het project Preventie van Leesmoeilijkheden werden niet alleen gegevens verzameld op het einde van de kleuterschool en na acht maanden leesonderwijs, maar er werden ook metingen verricht ongeveer 4 maanden na het schoolbegin. De meetinstrumenten moesten op dat tijdstip worden afgestemd op de gebruikte methode. Bij de groep Veilig Leren Lezen werd gebruik gemaakt van de toetsen Aanvankelijk lezen en Begrijpend Lezen, die enkele jaren geleden werden ontwikkeld door het S.P.C. Oostelijke Mijnstreek en de Caesar Een Minuut Test. De scores op deze test werden gesommeerd tot een totaalscore. Hierbij moet worden opgemerkt, dat deze tests bij eerder uitgevoerde factoranalyses met scheve rotatie, de hoogste lading op twee verschillende factoren lieten zien. De correlatie tussen die twee factoren bedroeg echter .60 (Van Dongen e.a., 1982). Sommering van de scores is daarom verdedigbaar. Bij

Tabel 4 *Proporties variantie uitgedrukt in percentages die verklaard kunnen worden door schoolrijpheid (SR) sociaal milieu (SM) en leesrijpheid (LR) m.b.t. leesprestaties na vier maanden leesonderwijs*

groep	V.L.L. (N=241)			L.S. (N=256)		
verkl. var.	35,1			33,7		
blokken	SR	SM	LR	SR	SM	LR
G uniek SR	4,9			2,9		
F uniek SM		2,1			0,8	
E uniek LR			13,0			14,4
D SR of SM	0,1	0,1		0,5	0,5	
C SR of LR	8,4		8,4	7,4		7,4
B LR of SM		4,2	4,2		3,4	3,4
A LR,SM of SR	2,4	2,4	2,4	4,3	4,3	4,3
totaal blok	15,8	8,8	28,8	15,1	9,0	29,5

de groep Letterstad werd als indicator de som van de scores op de Talso-toets en de 4 × 3/4 toets gebruikt. Een nadere beschrijving van de genoemde tests en psychometrische gegevens daarover kan men vinden in de deelrapporten 3 en 5 van het project Preventie van Leesmoeilijkheden. In Tabel 4 wordt een overzicht gegeven van de gepartitioneerde varianties. Het percentage verklaarde variantie is bij Veilig Leren Lezen iets groter dan bij Letterstad. Dit in tegenstelling tot de leesprestaties na acht maanden (zie Tabellen 1 en 3). Ook hier is de unieke variantie voor het sociaal milieu het laagste en die voor leesrijpheid het grootst. Het totale percentage verklaarde variantie voor de totale groep na acht maanden ligt hoger dan na vier maanden. In hoeverre dit eventueel wordt beïnvloed door de kwaliteit van de instrumenten die werden gebruikt om de afhankelijke variabele te meten, is moeilijk uit te maken. Gebleken is dat de homogeniteit van de Talso toets niet zo hoog is (alpha is .79), terwijl de overige instrumenten voldoen aan psychometrisch te stellen eisen.

3.2.4 *Spellingprestaties na acht maanden*

Min of meer parallel aan het aanvankelijk leesonderwijs wordt in Nederland ook het eerste spellingonderwijs gegeven. In principe is ons schriftsysteem fonologisch, zodat een groot aantal woorden zogenaamd klankzuiver zijn. Leren lezen en leren spellen komen daarin overeen dat beide vaardigheden veronderstellen dat de leerlingen de koppelingen tussen grafemen en fonemen beheersen. Bovendien bestaat er een samenhang tussen het kunnen verbinden van losse klanken tot een woord (klanksynthese) en het segmenteren van gesproken woorden in afzonderlijke fonemen. In zekere zin zijn beide vaardigheden elkaars complement. Mede daarom werden in het onderhavige onderzoek ook gegevens verzameld over de spellingvaardigheid.

Zowel bij de groep Veilig Leren Lezen als bij de groep Letterstad werd na vier maanden onderwijs een woorddictee afgenomen. De inhoud van deze dictees was echter verschillend, omdat deze afgestemd moest zijn op de behandelde leerstof. Na acht maanden onderwijs werden opnieuw gegevens verzameld over de spellingvaardigheid. Daarvoor werden bij beide groepen dezelfde drie meetinstrumenten gebruikt: het Woorddictee II van het CITO en twee zinsdictees, die elk uit vijf zinnen bestonden. De somscore van deze drie meetinstrumenten werd gebruikt als indicator voor de afhankelijke variabele spellingvaardigheid. Tabel 5 geeft een overzicht van de gepartitioneerde varianties. Als men de percentages verklaarde variantie vergelijkt met die in Tabellen 1 en 4 dan liggen die in de meeste gevallen bij spelling lager. Maar ze zijn hoger dan in Tabel 3, waar de leessnelheid in het geding is. Verder valt op dat de unieke variantie voor leesrijpheid bij spelling lager is dan bij lezen, maar die van schoolrijpheid ligt daarentegen doorgaans hoger. Blijkbaar hebben de leesrijpheidstoetsen toch meer verwantschap met lezen dan met spelling. De unieke variantie voor het sociaal milieu is ook hier laag.

Met betrekking tot het sociale milieu zijn in het longitudinale onderzoek ook gegevens verzameld, die meer specifiek betrekking hebben op

Tabel 5 *Proporties van de variantie, uitgedrukt in percentages die verklaard kunnen worden door schoolrijpheid (SR), sociaal milieu (SM) en leesrijpheid (LR) m.b.t. spellingprestaties na vier en acht maanden onderwijs*

groep	V.L.L.(4 m.)			L.S. (4 m.)			Totaal (8 m.)		
verkl. var.	25,6			34,4			27,1		
blokken	SR	SM	LR	SR	SM	LR	SR	SM	LR
uniek SR	6,1			8,4			8,4		
uniek SM		1,1			0,6			0,1	
uniek LR			7,4			8,6			7,5
SR of SM	0,2	0,2		0,8	0,8		0,4	0,4	
SR of LR	6,3		6,3	10,5		10,5	7,0		7,0
LR of SM		2,5	2,5		2,2	2,2		1,1	1,1
LR,SM of SR	2,0	2,0	2,0	3,4	3,4	3,4	2,6	2,6	2,6
totaal blok	14,6	5,8	18,2	23,1	6,8	24,7	18,4	4,2	18,2

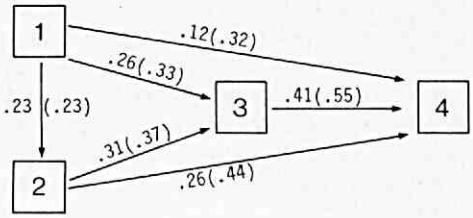
de belangstelling voor lezen in het gezin. Door middel van een vragenlijst aan de ouders zijn gegevens bekend over de leesfrequentie van de ouders, over abonnementen op kranten en tijdschriften, het lidmaatschap van bibliotheken en het kopen van kinderleesboekjes. Op grond van deze gegevens werd een index geconstrueerd voor het leesmilieu.

De unieke variantie die door deze indicator wordt verklaard ligt echter nog lager dan bij het sociale milieu (0.1 procent). Hetzelfde geldt voor de proporties gemeenschappelijke variantie (3.6 procent). Of dit komt door de aard van de variabele of door de mogelijkheid dat een aantal ouders 'sociaal wenselijke' antwoorden hebben gegeven, die niet geheel met de realiteit overeenstemmen, is moeilijk uit te maken. Dit geldt overigens ook min of meer voor de indicatoren voor het sociale milieu.

3.3 *Pad-analyses*

Het partitioneren van variantie levert ongetwijfeld kennis op met betrekking tot de samenhang van de diverse indicatoren. Duidelijk wordt wat de unieke bijdrage is van elk blok aan de variantie van de afhankelijke variabele. Het blijft echter moeilijk de niet-unieke variantie te interpreteren. Het is niet mogelijk op grond daarvan uitspraken te doen over de mate waarop de betrokken variabelen indirect van invloed zijn op de afhankelijke variabele. Juist omdat de unieke variantie van het sociaal milieu zo laag bleek te te zijn, werd getracht door middel van pad-analyse na te gaan in hoeverre er eventueel sprake kan zijn van een indirecte invloed. Bovendien waren we geïnteresseerd in het onderscheid tussen schoolrijpheid en leesrijpheid. Sixma (1973) spreekt over algemene en specifieke leesrijpheidsfactoren. De algemene factoren vormen een onderdeel van de schoolrijpheid. In hoeverre zijn de door ons verzamelde gegevens in overeenstemming met dit onderscheid?

Pad-analyse is een techniek die is ontworpen om licht te werpen op de houdbaarheid van een theoretisch model, dat door de onderzoeker wordt geformuleerd en dat causaal van aard is. Zij maakt meestal gebruik van multiple regressieanalyses. Met deze methode van dataverwerking kan men, bij het voorspellen van de afhankelijke variabele, het relatieve belang nagaan van de onderscheiden onafhankelijke variabelen. Men kan niet alleen het directe effect bepalen, maar ook de indirecte invloed van de

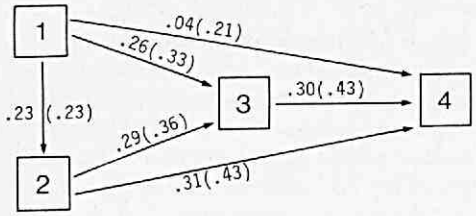


Figuur II Pad-analyse model voor leesprestaties (N = 485) R^2 = .377

afzonderlijke variabelen op de afhankelijke variabele vaststellen (Kerlinger en Pedhazur, 1973). Het model werd geconstrueerd, zoals in Figuur II afgebeeld.

3.3.1. *Leesprestaties*

Blokje 1 in Figuur II stelt het sociaal milieu voor. Het is plausibel aan te nemen, dat het sociaal milieu van invloed is op schoolrijpheid (2), op leesrijpheid (3) en ook rechtstreeks op de leesprestaties (4). De schoolrijpheid zal op haar beurt zowel de leesrijpheid als de leesprestaties beïnvloeden. Verder is het aannemelijk, dat de leesrijpheid voor een deel de verschillen in leesprestaties bepaalt. Als indicator voor de leesprestaties werd in dit model gebruikt de somscore op de CITO-toetsen Technisch Lezen II en Lees en Begrijp IA, afgenomen na acht maanden onderwijs. De cijfers tussen haakjes geven de correlatie-coëfficiënten aan, terwijl de overige cijfers pad-coëfficiënten zijn. Het is soms verhelderend een correlatie op te splitsen in een direct effect en het 'totale indirecte' effect, om een beeld te krijgen van de rol die elke component in het model speelt. Het 'totale indirecte' effect kan men vinden door het directe effect op de afhankelijke variabele, de pad-coëfficiënt, af te trekken van de correlatie-coëfficiënt. Het totale indirecte effect van het sociale milieu is dus .32 − .12 = .20. Hieruit blijkt dat het indirecte effect van het sociaal milieu groter is dan het directe effect. Het directe effect van schoolrijpheid op leesprestaties is .26 en het totale indirecte effect .18. Dat leesrijpheid een direct effect heeft van .41 op de leesprestaties, rechtvaardigt het onderscheid tussen de meer algemene schoolrijpheid en de meer specifieke leesrijpheid. Wellicht is het overbodig erop te wijzen, dat dit model niet de pretentie heeft alle relevante variabelen te representeren en dat het niet is afgeleid uit de data. Er blijkt alleen uit dat de verzamelde gegevens consistent zijn



Figuur III *Pad-analyse model voor spellingprestaties*
(N = 483) R^2 = .271

met de gepostuleerde samenhang. Het gaat hier slechts om een deel-model.

3.3.2. *Spellingprestaties*
Hetzelfde model werd ook gepostuleerd met betrekking tot de spellingvaardigheid na acht maanden onderwijs (Figuur III). Als indicator voor spellingvaardigheid werd gebruikt de somscore op Woorddictee II van het CITO en twee zinsdictees. Het blijkt dat de directe invloed van het sociaal milieu zeer klein is. (Meestal verwijdert men uit een pad-analysemodel de pijlen met een pad-coëfficiënt die kleiner is dan .05 of zelfs .10). Er is echter wel een indirect effect. Het directe effect van schoolrijpheid is hier groter dan bij de leesprestaties, terwijl het directe effect van de leesrijpheid kleiner is. Mogelijk is dit een aanwijzing dat de gebruikte leesrijpheidstoetsen toch iets meer verwantschap hebben met leren lezen dan met leren spellen.

Ten aanzien van het gepostuleerde model kan worden opgemerkt, dat daarin aan het sociaal milieu de meest gunstige plaats werd gegeven om een zo groot mogelijke invloed uit te kunnen oefenen op de lees- en spellingprestaties. Discutabel is de pijl van schoolrijpheid naar leesrijpheid. Het is denkbaar dat het oordeel van de kleuterleidster met betrekking tot schoolrijpheid ten dele berust op prestaties van de kleuters bij oefeningen, die betrekking hebben op de zogenaamde leesvoorwaarden, bijvoorbeeld als zij de methode Klankdorp gebruikt. In het algemeen bestaat er in het kleuteronderwijs echter een zekere weerstand tegen oefeningen die direct gericht zijn op het leren lezen. De richting die in het model aan de pijl werd gegeven, is daarom te verdedigen.

4 *Conclusies en discussie*

Wat betekenen de gevonden resultaten voor de praktijk? Het is slechts zelden het geval dat uit resultaten van empirisch onderzoek dwingende conclusies te trekken zijn voor de praktijk van het onderwijs. Elk onderzoek heeft zijn beperkingen. Meestal kunnen slechts enkele variabelen in een onderzoek onder controle worden gehouden en de wijze waarop ze worden geoperationaliseerd is van invloed op de gevonden uitkomsten. Dit neemt niet weg dat zorgvuldig verzamelde en geanalyseerde data richtinggevend kunnen zijn voor de praktijk.

In dit onderzoek werd de vraag gesteld, wat het relatieve gewicht is, dat kan worden toegekend aan het sociaal milieu, de schoolrijpheid volgens het oordeel van de kleuterleidster en de leesrijpheid ten aanzien van het voorspellen van lees- en spellingprestaties na vier en acht maanden onderwijs. Het blijkt dat het totale percentage verklaarde variantie niet zo hoog is. Voorspelling op het einde van de kleuterschool van lees- en spellingprestaties met behulp van deze variabelen is maar in beperkte mate mogelijk. Het is daarom een hachelijke zaak, alleen op grond van dit soort gegevens kleuters niet de kans te geven om met het aanvankelijk lees- en spellingonderwijs te beginnen.

Het heeft echter wel zin bij het in kaart brengen van de feitelijke beginsituatie van deze leerlingen aandacht te schenken aan de genoemde variabelen. Want niettegenstaande de veelheid van factoren die het proces van het leren lezen en spellen kunnen beïnvloeden, blijft de samenhang van lees- en spellingprestaties met de genoemde variabelen duidelijk aantoonbaar. Het is zelfs opmerkelijk, dat het percentage verklaarde variantie na acht maanden onderwijs niet lager ligt dan na vier maanden.

Het sociaal milieu werd in dit onderzoek gemeten met behulp van gegevens over het beroep van de vader, zijn opleidingsniveau en het opleidingsniveau van de moeder. De proporties verklaarde variantie, uniek voor het sociaal milieu, zijn opvallend laag. Dit betekent dat de rechtstreekse invloed op de leerprestaties niet groot is. Het indirecte effect van het sociaal milieu via schoolrijpheid en leesrijpheid is groter dan het directe effect. Maar het totale effect blijft lager dan dat van respectievelijk leesrijpheid en schoolrijpheid.

Dit gegeven lijkt niet onbelangrijk voor de

praktijk, al is enige voorzichtigheid op zijn plaats. Het is bijvoorbeeld denkbaar, dat het niet veel uitmaakt of de leerling tot de midden of hogere sociale lagen behoort en dat alleen kinderen uit het laagste sociaal-maatschappelijke milieu daarvan een nadelige invloed ondervinden. Een betrekkelijk lage correlatie kan dan misleidend zijn. Nader onderzoek op dit punt is gewenst.

Leesrijpheid werd in dit onderzoek gemeten met auditieve analyse- en synthesetests en een test die betrekking had op visuele lettercluster identificatie. Deze leesrijpheidstests blijken te samen het grootste directe effect te hebben ($p = .41$) op de leesprestaties, op de voet gevolgd door schoolrijpheid ($p = .26 + (.31)(.41) = .387$). Bij spelling komt schoolrijpheid op de eerste plaats ($p = .397$). Het is daarom in het kader van preventie van leesmoeilijkheden relevant t.a.v. deze variabelen gegevens te verzamelen. In dit onderzoek is dit gebeurd, voordat met aanvankelijk leesonderwijs werd begonnen. Maar men mag verwachten, dat het verzamelen van dit soort gegevens tijdens de eerste maanden van het aanvankelijk leesonderwijs aanwijzingen oplevert, die bruikbaar zijn voor diagnostiserend onderwijzen. Het inbouwen van controletaken of beheersingslijsten in het curriculum zal leerkrachten er eerder toe brengen van deze mogelijkheden gebruik te maken. Het blijkt ook de moeite te lonen het oordeel van de kleuterleidster met betrekking tot schoolrijpheid van de kinderen vast te leggen en in de diagnostiek te betrekken. In de literatuur wordt onderscheid gemaakt tussen algemene en meer specifieke factoren die het leren lezen beïnvloeden. De specifieke worden wel leesvoorwaarden genoemd. De data in dit onderzoek ondersteunen tot op zekere hoogte dit onderscheid. Met andere woorden, het onderscheid schoolrijpheid en leesrijpheid is houdbaar. Gegevens verzameld met de leesrijpheidstests voegen informatie toe aan het oordeel van de kleuterleidster ten aanzien van de schoolrijpheid. Hierbij moet worden opgemerkt, dat de data eveneens aantonen, dat deze leesvoorwaarden niet beschouwd mogen worden als een conditio sine qua non, als noodzakelijke voorwaarden, maar als een gunstig uitgangspunt, een faciliterende voorwaarde (cfr. Van Leent, 1983).

Zowel ten aanzien van schoolrijpheid als leesrijpheid behaalden meisjes gemiddeld een hogere score dan de jongens, terwijl de spreiding bij jongens groter is dan bij meisjes. Beide verschillen zijn significant op 5 procent niveau. Dit geldt nog in versterkte mate voor de leesprestaties na acht maanden onderwijs. Jongens lopen meer kans leesmoeilijkheden te krijgen dan meisjes. Een gegeven dat niet nieuw is, maar dat voor de diagnostiek niet zonder betekenis is.

Er werden geen significante verschillen gevonden tussen de resultaten bij de twee gebruikte leesmethoden. Wel waren de lees- en spellingprestaties na acht maanden onderwijs beter te voorspellen bij de groep kinderen die de methode Letterstad gebruikte, dan bij de kinderen die werden onderwezen met de oude versie van Veilig Leren Lezen. Er kan echter geen uitspraak worden gedaan of dit verklaard moet worden door het verschil in spreiding in de scores op de leesrijpheidstoetsen, dan wel door het meer gesloten karakter van de methode Letterstad.

Voor de diagnostiek is het vooral van belang als er een cumulatie van minder gunstige variabelen optreedt. Als een kind een jongen is, uit een laag sociaal milieu, die door de kleuterleidster als niet-schoolrijp bestempeld wordt en die bovendien een lage score behaalt op de leesrijpheidstests, dan is de kans op leesmoeilijkheden groter dan wanneer slechts een of twee variabelen minder gunstig zijn.

Literatuur

Cordt, W., K. Walter, *Die Schulreifeuntersuchung.* Düsseldorf: 1962.

Dongen, D. v., *Preventie van leesmoeilijkheden.* Deelrapport 3, Opzet van het longitudinale onderzoek. Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit, Nijmegen: 1979.

Dongen, D. v., A. R. Bosch, M. J. C. Mommers, Technisch lezen, begrijpend lezen en spellingvaardigheid in het longitudinaal onderzoek uit het project 'Preventie van Leesmoeilijkheden' in: J. G. L. C. Lodewijks en P. R. J. Simons (Red.) *Strategieën in leren en ontwikkeling*, Lisse: Swets en Zeitlinger, 1982.

Espallier, V. d', H. Pelgrims, *Het kind op de drempel van de lagere school II, Leesrijpheid.* Leuven: 1957.

Gerritsen, F. & W. Hulsman, Vergelijkend onderzoek van enige schoolrijpheidtests. *Pedagogische Forum* 1972, *6*, 305-311 en 333-343.

Graeve, C. de, *Bijdrage tot het probleem van de leesrijpheid.* Amsterdam: 1961.

Kerlinger, F. N., E. J. Pedhazur, *Multiple regression in behavioral research.* New York: 1973.

Leent, H. v., Auditieve analyse en leren lezen. *Pedagogische Studiën,* 1983, *60*, p. 13.
Mönks, F. J., H. Rost, N. H. Coffie, *Nijmeegse Schoolbekwaamheidstest.* Monografie en handleiding. Nijmegen: Berkhout, 1969.
Mood, A. M., Partitioning variance in multiple regression analyses as a tool for developing learning models. *American Research Journal,* 1971, *8*, 191-202.
Pintner, R., B.V. Cunningham & W. N. Durost, *Test bij het schoolbegin.* Nederlandse bewerking door J. Luning Prak. Groningen: 1935.
Sixma, J., *Leesvoorwaarden. Een onderwijskundige bijdrage tot een meer continue begeleiding van het kind bij zijn leren lezen in de Nederlandse schoolsituatie.* Groningen: 1973.
Thorndike, R. L., *Reading comprehension education in fifteen countries.* New York: 1973.

Curricula vitae

M. J. C. Mommers (Fr. Cesarius) (1925) behaalde de onderwijsakte en de akte m.o. pedagogiek te Tilburg. Na een tienjarige ervaring in het lager onderwijs werd hij docent aan de Pedagogische Academie en aan de Katholieke Leergangen te Tilburg. In 1966, twee jaar na het doctoraal examen aan de Katholieke universiteit te Nijmegen, werd hij wetenschappelijk medewerker bij het Instituut voor Onderwijskunde aan dezelfde universiteit. In 1977 promoveerde hij op een proefschrift over het lezen van blinde kinderen. Zijn publikaties liggen vooral op het terrein van aanvankelijk lezen, toetsconstructie en didactiek. Hij is nauw betrokken bij het project Preventie van Leesmoeilijkheden.

Adres: Instituut voor Onderwijskunde, Erasmusplein 1, Nijmegen.

D. van Dongen (1952) studeerde, na zijn onderwijzersopleiding psychologie en sociologie te Tilburg (kandidaats) en onderwijskunde te Nijmegen (doctoraal, 1978). Als projectleider van het S.V.O.-project 'Preventie van Leesmoeilijkheden' was hij van 1978 t/m 1983 verbonden aan het Instituut voor Onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, en vanaf 1979 aan het Katholiek Pedagogisch Centrum te Den Bosch.

Adres: Katholiek Pedagogisch Centrum, Postbus 482, 5201 AL 's-Hertogenbosch

Manuscript aanvaard 18-10-'83

Gedragsverschillen tussen kinderen van GLO- en verschillende typen van BuO-scholen zoals beoordeeld door leerkrachten

A. W. BLÖTE-AANHANE
Vakgroep Ontwikkelingspsychologie
Rijksuniversiteit Leiden
L. M. G. CURFS
Vakgroep Ontwikkelingspsychologie
Rijksuniversiteit Leiden/Pedologisch Instituut Oisterwijk

Samenvatting

Leerkrachten van een aantal GLO-, ZMOK-, LOM- en MLK-scholen beoordeelden het gedrag van hun leerlingen (N=1099) op de Conners Teacher Rating Scale.

Middels een kanonische discriminant analyse met varimaxrotatie op de structuurmatrix werden de verschillen tussen de leerlingen van de verschillende schooltypen onderzocht. Er werden 3 verschildimensies gevonden, waarop steeds het maximale verschil optreedt tussen de GLO-groep enerzijds en beurtelings een van de BuO-groepen anderzijds.

Interpretatie van de resultaten leidt tot de volgende typeringen: Het gedrag van de ZMOK-groep zoals gepercipieerd door leerkrachten kan beschreven worden als zijnde een ernstig probleem voor de omgeving; de LOM-groep wordt gekenmerkt door hyperactiviteit; de MLK-groep door angst en overgevoeligheid.

De resultaten van dit onderzoek kunnen een bijdrage leveren aan de discussie betreffende de integratie Buitengewoon Onderwijs, waarin empirische gegevens met betrekking tot gedragsverschillen nagenoeg ontbreken.

1 *Inleiding*

De differentiatie in schooltypen binnen het buitengewoon onderwijs staat nogal eens ter discussie. Selectie van leerlingen in verband met toewijzing aan verschillende schooltypen (verwijzingsproblematiek) en de wenselijkheid van integratie (externe en interne integratie) zijn in dezen belangrijke thema's. Voornamelijk gaat het dan om de vraag of er een wezenlijk verschil bestaat tussen de kinderen die de LOM-, MLK- of ZMOK-school bevolken (Meys, 1974; Kok, 1977; Rispens, 1977; Van der Wissel, 1978; Van der Ley en Kool, 1981). De onzekerheid m.b.t. dit punt is op zich niet zo verwonderlijk daar bij de toewijzing van leerlingen aan deze vormen van buitengewoon onderwijs medische criteria (zintuigelijke of lichamelijke beperkingen) geen duidelijke rol spelen en IQ geen eenduidige maatstaf is.

Van der Wissel (1978, 1979) constateerde in een onderzoek naar integratiebereidheid[1] m.b.t. MLK-, LOM- en GLO-scholen een opvallend geringe bereidheid tot integratie bij LOM- en MLK-scholen. Een verrassend resultaat omdat de respondenten (hoofden van LOM- en MLK-scholen, psychologen en inspecteurs BuO) nauwelijks in staat bleken tot een éénduidige toeschrijving van leerlingkenmerken aan hetzij LOM-, hetzij ML-leerlingen. Toch werd het ML-kind duidelijk anders gepercipieerd als het LOM-kind.

Over de differentiërende betekenis van gedragskenmerken die minder rechtstreeks met het intelligentiecriterium samenhangen bestaat veel onduidelijkheid. De bestaande typeringen van BuO-leerlingen (bijv. Toren e.a., 1978) berusten meestal niet op empirisch onderzoek. T.a.v. LOM- en ML-kinderen wordt vaak gewezen op de grote mate van overeenkomst tussen deze categorieën van leerlingen (Van der Ley en Kool, 1981).

Het hier gerapporteerde onderzoek betreft de vraag in hoeverre kinderen van GLO-scholen en verschillende typen van BuO-scholen verschillen in problematisch gedrag zoals beoordeeld door leerkrachten.

2 *Methode en procedure*

Proefpersonen

Elf scholen uit het westen des lands waren bij dit onderzoek betrokken, vier scholen voor Gewoon Lager Onderwijs (GLO), drie scholen voor Moeilijk Lerende Kinderen (MLK), drie scholen voor kinderen met Leer- en Opvoe-

dingsmoeilijkheden (LOM) en twee scholen voor Zeer Moeilijk Opvoedbare Kinderen (ZMOK). Van tien scholen beoordeelden alle leerkrachten alle kinderen in hun klas. Van één GLO-school beoordeelden de leerkrachten – wegens tijdgebrek – slechts 10 kinderen uit hun klas (random gekozen). Van één LOM-school werkten niet alle leerkrachten mee.

Het aantal beoordeelde kinderen was 1099; van 983 kinderen waren volledige gegevens beschikbaar. Deze waren als volgt over de schooltypen verdeeld: 417 GLO-, 300 LOM-, 85 MLK- en 91 ZMOK-leerlingen. De leeftijden van de kinderen varieerden van 6 tot 15 jaar. De GLO-scholen werden zodanig gekozen dat de verschillende sociaal-economische milieus redelijk waren vertegenwoordigd. De MLK-groep was aanvankelijk twee keer zo groot, maar van veel kinderen waren de gegevens niet volledig.

De Conners beoordelingsschaal voor leerkrachten

Als beoordelingsinstrument werd gekozen voor de Conners Teacher Rating Scale (Conners, 1969, 1973). Met deze schaal werd en wordt in de VS en Australië erg veel onderzoek verricht (O'Leary en Johnson, 1979). We vertaalden de momenteel in de VS meest gebruikte versie van de schaal (Werry, Sprague en Cohen, 1975; Wallander en Conger, 1981), die ook wordt aanbevolen door het National Institute of Mental Health (1976). Ondanks kritiek op de schaal – vnl. betreffende itemsamenstelling en antwoordcategorieën – heeft het NIMH er o.a. vanwege de praktische bruikbaarheid en eenvoudige hantering toch vertrouwen in gesteld. Voor een nadere evaluatie van de Conners-schaal verwijzen wij naar Blöte-Aanhane en Curfs (1984)[2]. In dit artikel zijn ook gegevens betreffende de validiteit en betrouwbaarheid van de schaal weergegeven. De schaal bestaat uit 39 items (zie Tabel I) waarin probleemgedragingen van kinderen worden beschreven in de categorieën 'gedrag in de klas' (21 items), 'participatie in de groep' (8 items) en 'houding tegenover autoriteit' (10 items). Ieder item wordt gescoord op een vierpuntsschaal: het beschreven gedrag is 'helemaal niet' (1), 'soms' (2), 'tamelijk vaak' (3) of 'heel vaak' (4) op de beoordeelde leerling van toepassing. In een toelichting bij de schaal werd een verduidelijking gegeven van de dubbele ontkenningen die bij negatief gestelde items (7 in totaal) kunnen voorkomen. In een vooronderzoek was gebleken dat leerkrachten in verwarring raakten door deze items. De toelichting wordt bij de Amerikaanse versie niet gegeven.

In een aantal gevallen echter bleef onduidelijkheid bestaan op dit punt, hetgeen veel uitval in de MLK-groep t.a.v. de onduidelijke items tot gevolg had. Toch werd niet tot bijstelling van de schaal besloten. Vergelijkbaarheid van in Nederland verkregen onderzoeksresultaten met de Conners-schaal met die uit de VS en Australië werd van overwegend belang geacht.

Het analyseren van de gegevens

In een onderzoek naar de psychometrische kwaliteiten van de Nederlandse versie van de Conners Teacher Rating Scale werd middels factor-analyse een vijf-factoroplossing gevonden, die over de verschillende groepen invariant bleek te zijn. Dat wil zeggen dat de factoren volgens welke het gedrag van de GLO-populatie beschreven kan worden ook geldig zijn voor de onderzochte BuO-populaties (Blöte-Aanhane en Curfs, 1984). Voorts kon worden aangetoond dat – uitgaande van deze vijf-factorstructuur – er verschillen bestaan tussen de groepen in de gemiddelde waarden die zij met betrekking tot de factoren innemen.

Voor het in dit artikel beschreven onderzoek werd een totaal ander uitgangspunt gekozen. Niet de factorstructuur van de schaal stond centraal maar de verschillen in beoordeeld gedrag tussen de in het onderzoek betrokken groepen. Om een zo goed mogelijk beeld te krijgen van die verschillen tussen de groepen werd een kanonische discriminantanalyse uitgevoerd. Door de verschillen tussen de groepen eerst te maximaliseren middels een discriminantanalyse en de correlaties van de items met de gevonden discriminant-functies te berekenen ontstaan orthogonale dimensies, die op dezelfde wijze geïnterpreteerd kunnen worden als de dimensies (factoren) die middels een factoranalyse verkregen worden. De inhoud van de factoren is in dit geval echter geen vast gegeven van het meetinstrument, maar wordt bepaald door verschillen in item-gemiddelden tussen de groepen.

3 *Resultaten*

De ruwe data werden gevormd door de gekozen categorieën, 1 t/m 4, per item per leerling. De verdelingen van de scores zijn over het algemeen vrij scheef. Omdat de kanonische discriminantanalyse een zeer robuuste techniek is (Klecka, 1975) hebben we daar verder geen consequenties aan verbonden.

Het bleek dat 3 dimensies (het maximale aantal bij 4 groepen) significant tussen de groepen differentieerden[3].

De verdere berekeningen werden dan ook gebaseerd op 3 discriminantfuncties. Correlaties van de 39 items met deze 3 functies vormen de kanonische structuurmatrix. De correlaties zijn – net als bij een factoranalyse – op te vatten als ladingen van de variabelen op onafhankelijke dimensies.

Visuele inspectie van de grafieken waarin de ladingen van de items op steeds 2 van de 3 dimensies werden afgebeeld maakte duidelijk dat een orthogonale rotatie van de assen een inhoudelijk beter te interpreteren beeld zou opleveren. De volgende stap was daarom een varimaxrotatie van de structuurmatrix uit te voeren.

De ladingen zoals gegeven door de geroteerde structuurmatrix zijn weergegeven in de Figuren 1 t/m 3. Tevens worden de posities van de 4 groepen (GLO, LOM, ZMOK en MLK) in dezelfde figuren aangegeven. Deze posities worden bepaald door de gemiddelde discriminantscores van de groepen t.o.v. de geroteerde assen. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat de *schaal* van deze discriminantscores niet dezelfde is als die van de ladingen van de items. Echter, de richtingen vanuit het nulpunt van de posities van de groepen en die van de items zijn onderling wel vergelijkbaar.

We zullen nu de onderzoeksresultaten zoals ze afgelezen kunnen worden uit de Figuren 1 t/m 3 bespreken. Voor alle 3 de dimensies geldt dat het *maximale* verschil gevonden wordt tussen GLO enerzijds en steeds een andere BuO-groep anderzijds. Het GLO neemt t.o.v. elke as de laagste positie in.

Bekijken we nu de eerste dimensie dan zien we dat deze vooral differentieert tussen de ZMOK-groep – relatief hoog aan de positieve kant van de as – en de overige groepen – gesitueerd dichtbij het nulpunt en deels aan de negatieve kant ervan. Op deze dimensie laden een aantal items die vrij ernstig antisociaal en acting-out gedrag beschrijven. Alle items op één na hebben positieve ladingen en liggen dus aan de ZMOK-kant van de as. Om een aantal van de hoogstladende te noemen: item 20 'liegt', 25 'speelt vals', 13 'huilt snel en dikwijls', 14 'storend gedrag t.o.v. andere kinderen' en 19 'steelt'. Het item aan de negatieve (GLO-)-kant is nr. 30 'gedwee'.

Bij de tweede dimensie is er sprake van differentiatie tussen GLO enerzijds en LOM plus ZMOK anderzijds. Deze gecombineerde LOM-ZMOK-dimensie waarop de LOM-groep het meest extreem scoort is er een van aandachtsproblemen, overbeweeglijkheid en storend gedrag, gecombineerd met motorische onhandigheid. De items 04 'bewegingscoördinatie is zwak', 17 'is link', 29 'plaagt andere kinderen of bemoeit zich met wat zij aan het doen zijn', 37 'erg erop gebrand om in de smaak te vallen' en 07 'let niet op, makkelijk afgeleid' hebben o.a. een hoge lading op deze dimensie.

De derde dimensie tenslotte beschrijft gedrag waarin de MLK-groep zich onderscheidt van de overige groepen. Deze dimensie wordt bepaald door items die te maken hebben met angst, zich terugtrekken en niet voor zichzelf opkomen. De items 34 'bang', 09 'overgevoelig van aard', 24 'lijkt een meeloper', 33 'verlegen' en 26 'lijkt geen leider' zijn hiervan een voorbeeld.

Hierboven is slechts een klein aantal van de hoogst ladende items per dimensie genoemd. De grafieken 1 t/m 3 kunnen de lezer verder inzicht geven in de verschillen tussen de groepen.

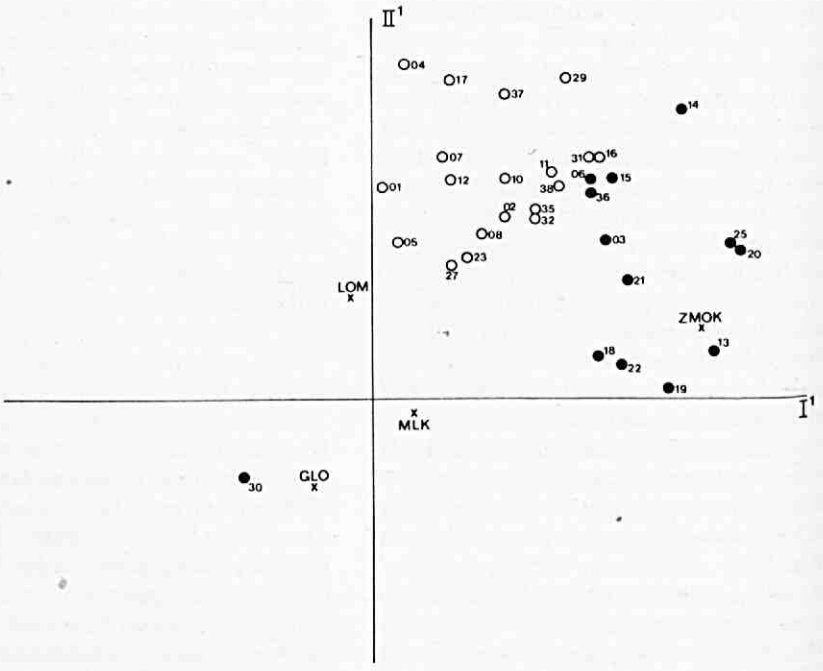
4 *Discussie*

De resultaten laten zien dat er in de perceptie van leerkrachten gedragsverschillen zijn tussen kinderen die de GLO en verschillende typen van BuO-scholen bevolken. Zowel tussen GLO en BuO, als binnen het BuO worden deze verschillen gevonden.

In studies naar probleemgedrag van kinderen wordt vaak een tweetal clusters van factoren aangetroffen. Factoren die storend gedrag betreffen (acting-out, aggression etc.) hangen nauw samen met daartegenover een clustering van factoren als angst, teruggetrokken gedrag, sociale isolatie etc. Een tweedeling, in de literatuur over ontwikkelingsstoornissen om-

Tabel 1 *Items van de Conners Teacher Rating Scale*

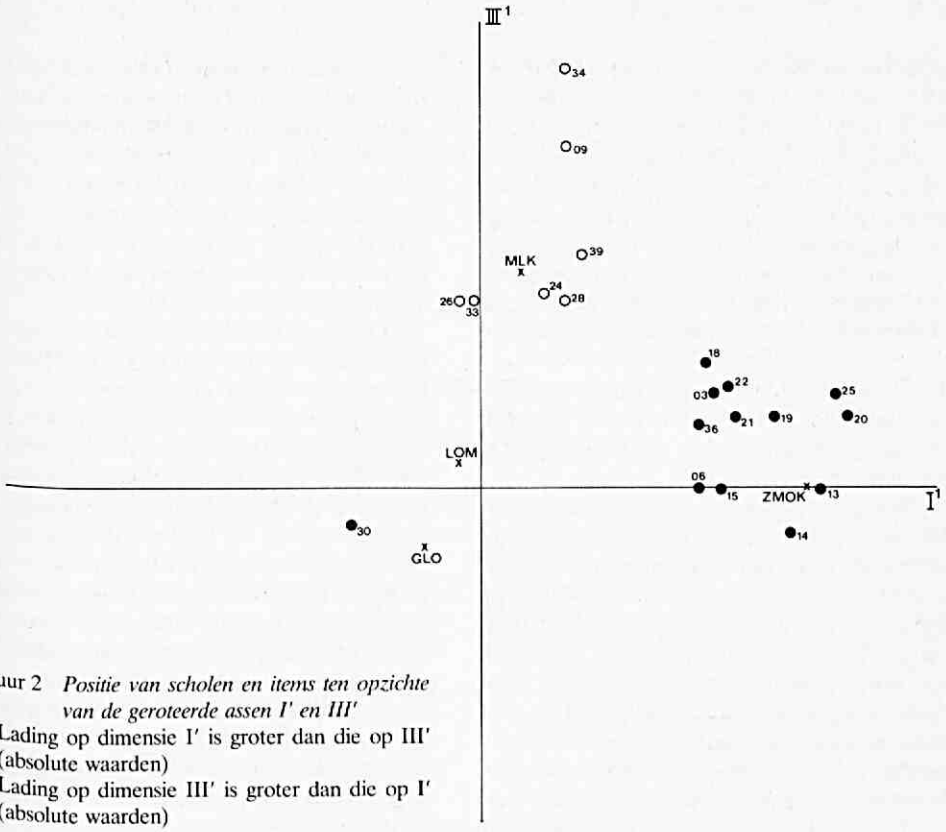
1. Zit te friemelen en te draaien
2. Neuriet en maakt andere vreemde geluiden
3. Wil dat onmiddellijk aan zijn/haar verlangens wordt tegemoet gekomen – raakt snel gefrustreerd
4. Bewegingscoördinatie is zwak
5. Rusteloos of overbeweeglijk
6. Snel opgewonden, impulsief
7. Let niet op, makkelijk afgeleid
8. Maakt dingen niet af – korte aandachtsboog
9. Overgevoelig van aard
10. Bovenmatig serieus of triest
11. Dagdromen
12. Knorrig of pruilt
13. Huilt snel en dikwijls
14. Storend gedrag t.o.v. andere kinderen
15. Ruzieachtig
16. Snelle en radicale stemmingswisselingen
17. Is 'link'
18. Vernielzuchtig
19. Steelt
20. Liegt
21. Driftbuien, heftig en onvoorspelbaar gedrag
22. Sluit zich af voor andere kinderen
23. Lijkt niet geaccepteerd door de groep
24. Lijkt een meeloper
25. Speelt vals
26. Lijkt geen leider
27. Kan niet opschieten met de andere sekse
28. Kan niet opschieten met seksegenoten
29. Plaagt andere kinderen of bemoeit zich met wat zij aan het doen zijn
30. Gedwee
31. Uitdagend
32. Brutaal
33. Verlegen
34. Bang
35. Vraagt buitensporig veel aandacht van de leerkracht
36. Koppig
37. Erg erop gebrand om in de smaak te vallen
38. Niet coöperatief
39. Neiging tot spijbelen



Figuur 1 *Positie van scholen en items ten opzichte van de geroteerde assen I' en II'*

● Lading op dimensie I' is groter dan die op II' (absolute waarden)

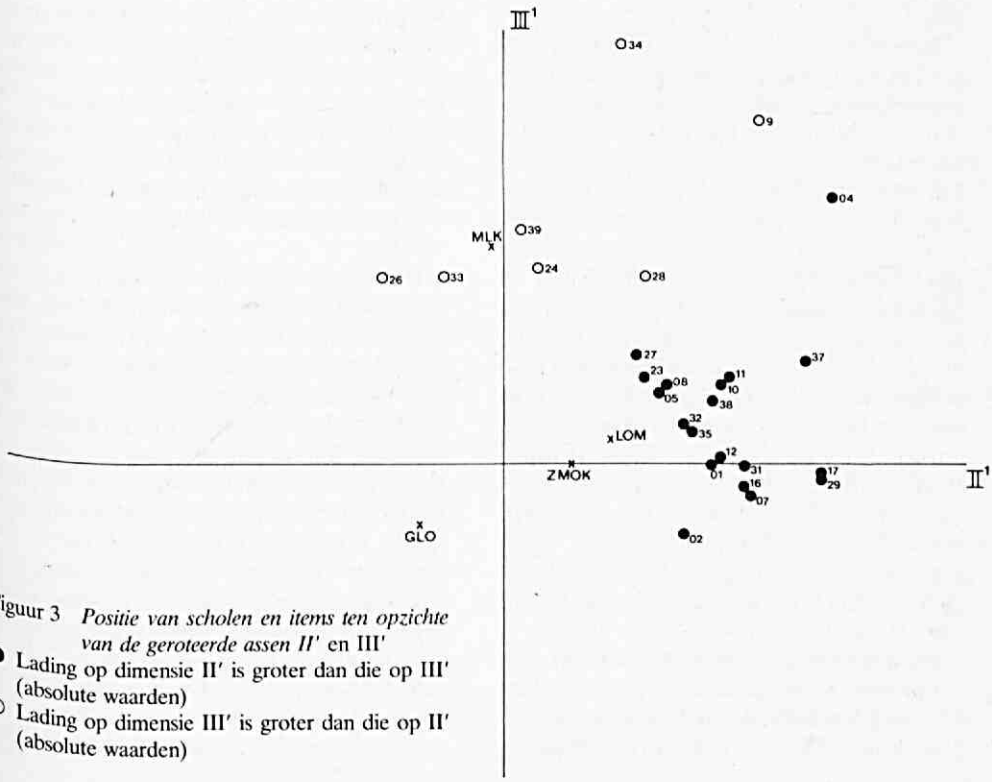
○ Lading op dimensie II' is groter dan die op I' (absolute waarden)



Figuur 2 *Positie van scholen en items ten opzichte van de geroteerde assen I' en III'*

● Lading op dimensie I' is groter dan die op III' (absolute waarden)

○ Lading op dimensie III' is groter dan die op I' (absolute waarden)



Figuur 3 *Positie van scholen en items ten opzichte van de geroteerde assen II'* en III'

● Lading op dimensie II' is groter dan die op III' (absolute waarden)

○ Lading op dimensie III' is groter dan die op II' (absolute waarden)

schreven in termen van 'underreaction' vs. 'overreaction' (Stott, 1971; Stott, Marston en Neill, 1975), 'conduct problem' en 'personality problem' (Peterson, 1961), 'neurotic disorder' en 'conduct disorder' (Rutter, Tizard en Whitmore, 1970) of 'externalizing' en 'internalizing' (Achenbach en Edelbrock, 1978). Gesproken kan worden van kinderen die 'een probleem zijn' ('conflict with the environment') of 'een probleem hebben' ('conflict within the self').

Op basis van de gedragskenmerken zoals beoordeeld door de leerkrachten is het mogelijk in bovengenoemde zin een typering van BuO-leerlingen te geven.

ZMOK-leerlingen zijn duidelijk een probleem voor de omgeving. Op de eerste dimensie waarop items laden die vrij ernstig negatief gedrag beschrijven is de positie van ZMOK vrij extreem. Het LOM-kind is op een andere wijze een probleem voor zijn omgeving. Het beeld van een hyperactief kind dringt zich op; aandachtsproblemen, overbeweeglijkheid en storend gedrag, in samenhang met motorische onhandigheid. Het ML-kind daarentegen behoort tot de categorie van kinderen die een 'probleem hebben'. Angst, teruggetrokken en overgevoelig gedrag zijn in dezen de kenmerken.

Samenvattend gesteld blijkt inderdaad binnen het BuO sprake te zijn van een differentierende betekenis van gedragskenmerken zoals door leerkrachten waargenomen. Het intelligentie-criterium buiten beschouwing latend kan men vaststellen dat alleen al op basis van beoordeling van gedragskenmerken gedifferentieerd kan worden tussen de verschillende BuO-vormen. Daar met name bij LOM en MLK van minimale verschillen tussen de categorieën van leerlingen wordt gesproken (zie inleiding) is het interessant de positie van deze groepen t.o.v. de verschildimensies nog eens nader te bezien. Op de eerste dimensie van ernstig afwijkend gedrag (zie Figuur I) liggen LOM en MLK dicht bij elkaar aan de GLO-kant. Op de tweede dimensie (zie Figuur II), eerder al aangeduid als LOM-dimensie, wordt een duidelijk verschil gevonden tussen LOM en MLK. Het MLK tendeert hier naar de kant van het GLO.

De afstand tussen LOM en MLK is verreweg het grootst op de derde dimensie (zie Figuur III), die gekenmerkt wordt door angst en overgevoeligheid. Met betrekking tot de tweedeling van probleemgedrag in 'conflict with the environment' en 'conflict within the self' kan dus – kort samengevat – van ML-kinderen gezegd worden dat ze in de perceptie van hun leerkrachten een probleem hebben en van LOM-kinderen dat ze een probleem zijn.

Er zijn twee kanttekeningen te maken waardoor bovenstaande conclusies enigszins gerelativeerd worden.

Een eerste punt dat aandacht verdient is de grote mate van non-respons op de MLK. De non-respons betrof een klein aantal items waarbij dubbele ontkenningen optraden. Voor de analyses echter moesten alle gegevens per beoordeeld kind compleet zijn; het vóórkomen van 'missing values' leidde tot verwijdering van de gegevens van het kind uit het databestand. De vraag in hoeverre het verwijderen van deze gegevens van invloed is geweest op de resultaten is niet te beantwoorden. Wél kan opgemerkt worden dat het onvolledig invullen van de schaal niet samenhing met het gedrag van de beoordeelde kinderen, maar gebonden was aan verwarring m.b.t. bepaalde items bij de leerkrachten, waardoor van een aantal klassen de gegevens van *alle* kinderen uit het bestand verwijderd werden.

Een tweede punt dat hier genoemd moet worden betreft de vraag in hoeverre de gedragsbeoordelingen door de leerkrachten corresponderen met werkelijk vertoond leerlinggedrag. Sommige auteurs benadrukken de rol van het cognitieve model dat de beoordelaar hanteert in de beoordeling, leidend tot leerkracht- i.p.v. leerlingdimensies (zie bijv. Buis, Van den Munckhof en Wels, 1976; Angenent, 1980).

Het is duidelijk dat in een onderzoek waarin alleen van gedragsbeoordelingen door leerkrachten gebruik wordt gemaakt zowel beoordelaarfactoren als wel het gedrag van de beoordeelde kinderen een rol spelen en dat het niet mogelijk is deze twee zaken van elkaar te scheiden. Om het nog gecompliceerder te maken: de leerkrachten beoordeelden alleen de kinderen uit hun eigen klas. Er was dus geen sprake van directe vergelijkingen van de beoordeelde kinderen van de verschillende schooltypen door één en dezelfde beoordelaar. Men kan zich afvragen welke consequenties dit voor de uitkomsten van ons onderzoek heeft gehad. Hebben de leerkrachten misschien de negatieve gedragingen van hun leerlingen volgens een bepaald verwachtingspatroon dat

voor de verschillende schooltypen bestaat, benadrukt? Dit lijkt ons niet waarschijnlijk en wel om de volgende redenen.

Ten eerste, het onderzoek is bij de leerkrachten geïntroduceerd als een normeringsonderzoek voor de Nederlandse versie van de Conners-schaal, waarvoor een zo breed mogelijk scala van kinderen beoordeeld moest worden. Vergelijkingen tussen schooltypen onderling zijn niet ter sprake gekomen.

Ten tweede, de meeste items van de Conners-schaal beschrijven vrij concreet gedrag. De leerkracht wordt niet uitgenodigd een globaal oordeel over het kind te geven maar het op vrij specifieke gedragingen te beoordelen. Dit verkleint de invloed van beoordelingsfactoren in het oordeel.

Ten derde, de leerkrachten hadden de beoordeelde kinderen al bijna een heel schooljaar in hun klas. Hun oordeel was gebaseerd op een grote mate van bekendheid met het gedrag van die kinderen.

Ten vierde, de leerkrachten hadden als referentiekader voor het beoordelen van de individuele leerlingen toch voornamelijk hun eigen klas en de school waar ze les geven. Dit punt zou de verschillen tussen schooltypen juist moeten verkleinen. Er kan immers sprake zijn van gewenning aan gedrag dat vaak voorkomt.

Kort gezegd komt bovenstaande erop neer dat we ervan overtuigd zijn dat leerkrachtfactoren in de beoordelingen zeker een rol gespeeld hebben, maar dat dat niet zonder meer betekent dat de gevonden verschillen tussen schooltypen dan ook voor een groot deel aan die leerkrachtfactoren toegeschreven moeten worden.

Met betrekking tot de discussie aangaande differentiatie dan wel integratie van schooltypen kan o.i. aan de hier beschreven verschillen in gepercipieerd gedrag tussen kinderen van verschillende schooltypen niet voorbijgegaan worden. Bij een beslissingsproces in dezen dient men aan leerling-kenmerken een belangrijk gewicht toe te kennen.

Noten

1. De mate waarin respondenten een integratie tussen onderwijstypen wenselijk en realiseerbaar achten is te hanteren als een index voor de verschillen tussen de schooltypen, als een maat voor 'psychologische afstand'.
2. We volstaan hier met te vermelden dat de Nederlandse versie van de schaal, evenals de Amerikaanse, 5 subschalen heeft met interne consistenties (α) van resp. .93, .82, .86, .79 en .66 en stabiliteitscoëfficiënten variërend van .43 tot .92. De subschalen vertonen discriminerende validiteit t.a.v. schooltype en sekse en correleren volgens een verwacht patroon met observatiegegevens verkregen in de klas.
3. De geïnteresseerde lezer kan de volledige gegevens betreffende de kanonische discriminantanalyse aanvragen bij de eerste auteur.

Literatuur

Achenbach, T. M. & C. S. Edelbrock, The classification of child psychopathology. A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 1978, *85*, 1275-1301.

Angenent, H. L. W., Factoren in gedragsbeoordelingen door onderwijzers. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1980, *35*, 397-405.

Blöte-Aanhane, A. W. en L. M. G. Curfs, Een vertaling van de Conners Teacher Rating Scale, gegevens betreffende factorstructuur, betrouwbaarheid en validiteit gebaseerd op GLO- en verschillende BuO-populaties. Te verschijnen in het *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie.*

Buis, Th. J. M. N., H. P. C. van den Munckhof en L. M. A. Wels, Een onderzoek naar de validiteit van leerkrachtbeoordelingen. *Gedrag*, 1976, *4*, 278-306.

Conners, C. K., A teacher rating scale for use in drug studies with children. *American Journal of Psychiatry*, 1969, *126*, 152-156.

Conners, C. K., Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharmacology Bulletin*: Special Issue, Pharmacotherapy in children, 1973, 24-84.

ECDEU *assessment manual for psychopharmocology*. U.S. Department of HEW, ADAM, 1976.

Klecka, W. R., Discriminant analysis. In: *Statistical package for the social sciences*. New York: Mc Graw-Hill, 1975.

Kok, J. F. W., Orthopedagogische behandelingstypen en buitengewoon onderwijs. *Speciaal Onderwijs*, 1977, 314-324.

Ley, A. van der & E. Kool, LOM/MLK. Deel I. Kritische kanttekeningen bij diagnostische en onderwijskundige differentiatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1981, *20*, 153-168.

Meys, A., Problemen bij de differentiatie tussen Lommers en Zmokkers, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1974, *13*, 95-102.

O'Leary K. D. & S. B. Johnson, Assessment of psychopathology in children. In: H. C. Quay & J. S. Werry (eds.), *Psychopathological disorders of childhood*. New York: Wiley, 1979.

Peterson, D. R., Behavior problems of middle childhood. *Journal of Consulting Psychology*, 1961, *25*, 205-209.

Rispens, J., Speciaal Onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1977, *16*, 247-284.

Rutter, M. L., J. Tizzard & K. Whitmore. *Health, Education and Behavior*. London: Longman, 1970.

Stott, D. H., *The Social Adjustment of Children: Manual of the Bristol Social Adjustment Guides*, 5th edition. London: University of London Press, 1974.

Stott, D. H., N. C. Marston & S. J. Neill, *Taxonomy of Behavior Disturbance*. London: University of London Press, 1975.

Wallander, J. L. & J. C. Conger, Assessment of hyperactive children: psychometric methodological and practical considerations. In: M. Hersen, R. M. Eisler & P. M. Miller (eds.), *Progress in Behavior Modification*, vol. 11, New York: Academic Press, 1981.

Werry, J. S., R. L. Sprague & M. N. Cohen, Conners teacher rating scale for use in drug studies with children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 1975, *3*, 217-229.

Wissel, A. van der, Gepercipieerde verschillen tussen LOM- en ML-leerlingen II, een landelijke enquête. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1978, *17*, 514-525.

Wissel, A. van der, Integratiebereidheid met betrekking tot MLK-, LOM- en GLO-scholen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1979, *18*, 71-79.

Toren, H., L. C. Stilma, H. Menkveld, T. Kievit, S. J. Rexmeijer, Chr. Lafeber en G. Bolkenstein. *Niet alle kinderen gaan naar de basisschool*. Nijkerk: Callenbach, 1978.

Curricula vitae

A. Blöte (1946) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden. Zij is als wetenschappelijk medewerker verbonden bij de Vakgroep Ontwikkelingspsychologie aan deze Universiteit. Is tevens als begeleidend psycholoog werkzaam op een LOM-school. Publiceerde een aantal artikelen op het gebied van evaluatie-onderzoek. Verbleef het studiejaar 1977-1978 in de VS om zich te bekwamen in programma-evaluatie. Doet daarnaast ook onderzoek op het gebied van de schrijfmotoriek.

Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden Postbus 9509, 2300 RA Leiden

L. M. G. Curfs (1951) studeerde economie en psychologie aan de Katholieke Hogeschool te Tilburg. Hij is coördinator van het Pedologisch Instituut te Oisterwijk en als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden, Vakgroep Ontwikkelingspsychologie. Publiceerde over evaluatie-onderzoek. Verricht eveneens onderzoek m.b.t. diagnostiek en hulpverlening van ernstig in hun ontwikkeling en opvoeding bedreigde kinderen.

Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie, Rijksuniversiteit Leiden Postbus 9509, 2300 RA Leiden

Manuscript aanvaard 22-11-'83

Inleiding tot het artikel 'De evaluatie van Piagets theorie over de intelligentie' van J. Odehnal

B. VAN OERS
Afdeling Onderwijsleerprocessen/Vakgroep Onderwijskunde, Vrije Universiteit Amsterdam

Onder sovjetpsychologen bestaat al lang een grote belangstelling voor het werk van Piaget. Vygotskij's kritische analyses van Piagets opvattingen over de ontwikkeling van de intelligentie hebben niet geleid tot een volledige verwerping van Piagets werk, doch veeleer tot een versterkte inspanning om Piagets ideeën kritisch te evalueren en waar mogelijk te herinterpreteren ten gunste van de eigen theorievorming.

Tekenend voor de belangstelling van de sovjetpsychologen voor Piaget is zeker de publikatie van een artikel van Piaget over de rol van de handeling in de ontwikkeling van het denken in het gezaghebbende psychologische tijdschrift 'Voprosy Psichologii' (reeds in 1965!). Van dit veelvuldig door Oost-Europese psychologen aangehaalde artikel bestaat tegenwoordig ook een Engelse versie (Piaget, 1977). In de reeks Piaget-analyses en -evaluaties past ook een onlangs door Obuchova (1980) gepubliceerd boekje waarin de argumenten voor en tegen Piaget uitvoerig besproken worden. Obuchova's analyses van Piagets theorie bevatten overigens weinig origineels en overtreffen daarin vele westerse beschrijvingen en analyses niet. Onlangs heeft ook de Tsjechische psycholoog Jiří Odehnal zich met dit onderwerp bezig gehouden in een artikel betreffende de evaluatie van Piagets theorie over de denkontwikkeling in de Sovjet-Unie. Op heldere en beknopte wijze geeft Odehnal een overzicht van sovjetpsychologische visies op Piaget aan de hand van verscheidene Russische auteurs. In feite maakt Odehnals artikel Obuchova's boekje overbodig. Dat dit artikel van Odehnal nu ook in Nederlandse vertaling beschikbaar is, is in menig opzicht een goede zaak.

De belangstelling van de sovjetpsychologen voor Piaget stoelt ongetwijfeld op diens kwalitatieve benadering van het denken en de denkontwikkeling. Om door te dringen tot de kern van het meningsverschil tussen Piaget en de sovjetpsychologen moeten we ons richten op hun respectieve visies op de ontwikkeling van het individu, zowel ontogenetisch als fylogenetisch. Odehnal zet de belangrijkste overeenkomsten en verschillen dienaangaande op een rijtje. In het oorspronkelijke artikel ging aan dit overzicht nog een evaluatie vooraf van Piagets filosofische en methodologische uitgangspunten. Deze passage uit het oorspronkelijke artikel van Odehnal is hier niet vertaald, maar een korte samenvatting daarvan is toch op zijn plaats. In de filosofische en methodologische vooronderstellingen van Piaget zijn verscheidene elementen te vinden die door de sovjetpsychologen positief gewaardeerd worden. Beide partijen vinden elkaar in hun kritiek op zowel de empirisch-positivistische, alswel de fenomenologische benadering; verder benaderen ze beide het denken in hun onderzoek vanuit een activiteitsconceptie, waarbij voorts het systeemaspect een belangrijke plaats heeft. Piagets nadruk op operaties heeft wel geleid tot het verwijt, dat Piaget zijn theoretische concepten te zeer als operationele definities presenteert, waarin volstaan wordt met het aangeven van de operaties die vereist zijn om het betreffende begrip toe te passen en te verifiëren. Odehnal laat zien, dat deze voorstelling van zaken, waarin de indruk wordt gewekt dat Piaget een aanhanger van het operationalisme (Bridgman) is, niet terecht is. Waar Piaget zelf die indruk wekt, doet hij zichzelf in feite onrecht, aldus Odehnal en sommige sovjetpsychologen. Het is zonder meer duidelijk, dat Piaget door zijn nadruk op operaties zeker niet afglijdt tot relativisme en subjectief idealisme, zoals volgens Odehnal bij veel aanhangers van het operationalisme het geval was. Piaget en de sovjetpsychologen staan daarentegen wèl lijnrecht tegenover elkaar in hun opvattingen over de invloed van het biologische op de intelligentieontwikkeling. Hoewel de sovjetpsychologen erkennen dat Piaget geen volledige reductie van de intelligentieontwikkeling tot de biolo-

gische ontwikkeling propageert, vinden ze dat Piaget de invloed van het biologische op de kinderlijke ontwikkeling nog overschat. Zijn opvattingen over intelligentieontwikkeling zijn voor sovjetpsychologen a-historisch en te individualistisch. In aansluiting hierop formuleert Odehnal: 'De grootste zwakte van de uitgangspunten van Piagets conceptie ligt dus in grote mate in het ontbreken van een sociaal-historische opvatting van de menselijke psyche en dus ook van de intelligentie'. De evaluatie van Piagets theorie over de intelligentie door sovjetpsychologen, zoals Odehnal die in het volgende artikel weergeeft, is in wezen een uitwerking en verdere psychologische invulling van de filosofische en methodologische vooronderstellingen.

Odehnal gaat in zijn artikel begrijpelijkerwijs uitsluitend in op onderwerpen die Piaget zelf heeft aangesneden en geeft daarop commentaar vanuit de sovjetpsychologie. Twee gevolgen van die aanpak verdienen hier nog speciaal de aandacht. Ten eerste mogen Odehnals commentaren niet automatisch worden overgedragen op moderne Neo-Piagetiaanse ontwikkelingen. Hoewel een gedeelte van het commentaar op Piaget zeker ook geldt voor vele Neo-Piagetianen, zullen sovjetpsychologen met name tegenover de informatietheoretische stroming daarin wellicht minder welwillend staan dan tegenover Piaget zelf, vanwege de vergaande eliminatie van het handelingsbegrip. Een evenwichtige beschrijving daarvan vergt echter verdere studie van het werk van Case, Klahr, Pascal-Leone e.a. Een tweede gevolg van Odehnals aanpak is, dat ten onrechte door Piaget niet behandelde onderwerpen ook in dit artikel niet of slechts terloops aan de orde kunnen komen. Eén van de commentaren van de sovjetpsychologen op Piaget betreft bijvoorbeeld ook de eenzijdige gerichtheid van Piaget op het ingroeien van het kind in de wereld van de dingen. Wanneer we de ontwikkeling van het kind zien als een ontwikkeling van zijn totale persoonlijkheid, dan mogen we ons niet beperken tot de studie van de ontwikkeling van de technische structuur van het handelen, maar moeten we onze aandacht ook richten op de ontwikkeling van emoties, motieven, omgangsvormen, normen e.d. Ten onrechte heeft Piaget zich over dit ontwikkelingsaspect weinig uitgelaten (cfr. Van Parreren, 1979). Odehnals samenvatting van het sovjetpsychologische standpunt over de maatschappelijke relaties van het kind en het emotionele contact tussen kind en volwassene is hier wat summier. We mogen echter aannemen, dat Odehnal in zijn commentaren dit sovjetpsychologische standpunt (het duidelijkst verwoord door El'konin) geïmpliceerd heeft.

Het hierna volgend artikel van Odehnal is een betrouwbare weergave van de houding van de meeste sovjetpsychologen tegenover Piaget. Het artikel is oorspronkelijk verschenen in 1981 in het tijdschrift 'Československá Psychologie' en is uit het Tsjechisch vertaald door Z. Nelissen-Bradová. Na overleg van de vertaalster met de redactie is besloten om het inleidend gedeelte niet in de vertaling op te nemen. De voornaamste punten daaruit zijn in deze inleiding beknopt weergegeven. De literatuurlijst stemt volledig overeen met de oorspronkelijke.

Literatuur

J. Piaget, The role of action in the development of thinking. In: W. Overton & J. McCarty-Gallagher (eds.), *Knowledge and Development*. Vol. I. Advances in Research and theory. New York/London: Plenum Press, 1977.

C. F. van Parreren, Onderzoek van de cognitieve ontwikkeling in de Sovjet Unie. In: W. Koops en J. J. van der Werff (red.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.

De evaluatie van Piagets theorie over de intelligentie*

J. ODEHNAL
Psychologisch Instituut van de Karels Universiteit, Praag

Samenvatting
Dit artikel geeft een overzicht van enige opvattingen over Piagets theorie over intelligentieontwikkeling in de Sovjetunie, uitvoerig gedocumenteerd met citaten van vooraanstaande psychologen.

Daarbij blijken markante overeenstemmingen tussen Piaget en de sovjetpsychologische visie op de denkontwikkeling. Beide stellen het activiteitsbegrip centraal en beschouwen de denkontwikkeling kwalitatief, als ontwikkelingsproces vanuit objectgerichte activiteit. Daartegenover hebben sovjetpsychologen kritiek op Piagets mechanistische denkopvatting, op de a-sociale, a-historische opvatting over het kind en zijn ontwikkeling. Intelligentie-ontwikkeling is volgens hen géén spontaan proces, maar berust op de verwerving van de maatschappelijke ervaring door het kind in de omgang met volwassenen (m.n. in onderwijs). Psychologisch onderzoek moet bijgevolg ook vooral construerend van aard zijn.

Ondanks alle kritiek is de dialoog van de sovjetpsychologen met Piaget belangrijk vanwege de stimulans die dit geeft aan de ontwikkelingspsychologie.

1 *De evaluatie van Piagets theorie over de intelligentie*

Een aantal aspecten van Piagets theorie over de intelligentieontwikkeling wordt in de sovjetpsychologie positief beoordeeld.

Vooral het gegeven dat Piaget denkprocessen nauw verbindt met activiteiten en deze als een organisch onderdeel van de interactie tussen het individu en de buitenwereld beschouwt, is in overeenstemming met de sovjetpsychologische opvattingen. Piaget verbindt dan ook de ontwikkeling van het denken met de ontwikkeling van activiteiten. Derhalve gaat Piaget in zijn onderzoek naar denkontwikkeling uit van de interactie tussen het kind en de buitenwereld, waarin de kinderlijke intelligentie ontstaat en ontwikkeld wordt (Ancyferova, 1974, p. 254-255).

Over het algemeen wordt eveneens positief gewaardeerd Piagets operationele conceptie van de intelligentie, die inhoudt dat de ontwikkelde intelligentie opgevat wordt als een gecompliceerd systeem van denkoperaties die fundamentele elementen van zijn structuur vormen. De denkoperaties zelf beschouwt Piaget als geïnterioriseerde activiteiten die genetisch voortkomen uit uitwendige activiteiten van het kind met de objecten in zijn omgeving (Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 403-431; Lektorskij, Sadovskij 1966, p. 109-112).

Kritisch beoordeeld worden met name aspecten in Piagets theorie over de intelligentie, die voortvloeien uit zijn algemeen biologische kijk op de menselijke psyche. Daardoor worden de specifieke momenten van de intelligentie, die van maatschappelijk historische factoren afhangen, niet helemaal weergegeven.

Ancyferova wijst erop dat biologische begrippen die Piaget hanteert niet adequaat zijn om het wezenlijke van de menselijke intelligentie weer te geven: 'Afgezien ervan dat Piaget de kwalitatieve bijzonderheden van de denkactiviteit – vergeleken met de lagere niveau's waarop de wederzijdse beïnvloeding van organisme en milieu plaatsvindt – benadrukt, gebruikt hij in zijn analyse van de intelligentie op een paradoxale manier begrippen als 'assimilatie", 'accommodatie', 'adaptatie' en 'in evenwicht brengen', d.w.z. begrippen die gehanteerd worden als men de functies van zuiver biologische systemen wil beschrijven. Daardoor echter suggereert Piaget dat gecompliceerde systemen en systemen die eenvoudiger zijn geordend gelijk zijn en camoufleert zo hun wezenlijk verschil' (1974, p. 256). 'De door Piaget uitgewerkte benadering van de intelligentie, namelijk als adaptatie, als aanpassing

* Uit het Tsjechisch vertaald door Z. Nelissen-Bradová.

aan het milieu, verklaart geenszins de essentie van de menselijke intelligentie; die is namelijk gericht op het scheppen, op het produceren van creatief werk, etc.' (idem, p. 257).

Vanuit dit standpunt heeft Ancyferova ook kritiek op de termen 'evenwicht' en 'in evenwicht brengen', waarmee Piaget de essentiële kenmerken van de ontwikkeling en van het functioneren van de intelligentie weergeeft. Zij zegt het volgende daarover: 'Het begrip "in evenwicht brengen" hanteert Piaget ook als hij de algemene wet van de wederzijdse beïnvloeding van levende systemen en milieu tracht uit te drukken. Het evenwicht, waar volgens Piaget de functiestructuren op gericht zijn, wordt door hem opgevat als tegenovergesteld aan de toestand van rust. Hoe stabieler het evenwicht, des te grotere activiteit wordt er van het subject vereist. 'Daarom', aldus Piaget, "is het evenwicht een synoniem voor activiteit" en aan het maximum van evenwicht beantwoordt het maximum van activiteit. Indien we het functioneren van eenvoudige levende systemen beschrijven, speelt het begrip "evenwicht" inderdaad een belangrijke rol. Men kan echter betwijfelen, of het nuttig is hetzelfde begrip te hanteren als men denkinteracties tussen de mens en de buitenwereld wil analyseren. De mens streeft eerder voortdurend naar het verstoren dan naar het bereiken van het evenwicht. De mens zoekt naar nieuwe indrukken, hij wil moeilijke taken oplossen e.d. Zeer vaag wordt het begrip "evenwicht" wanneer het gehanteerd wordt om kennissystemen en denkoperaties van de mens aan te duiden. Als Piaget zich op het begrip "evenwicht" beroept, dan schept hij slechts een illusie dat zeer interessante, echter nog geenszins onderzochte verschijnselen verklaard kunnen worden' (1974, p. 258).

Zeer treffend wordt het gebruik van het begrip 'evenwicht' bekritiseerd door Lektorskij, Sadovskij en Judin. Zij analyseren nauwkeurig wat Piaget onder het begrip verstaat en wijzen erop dat Piaget, die uitging van het begrip 'evenwicht' dat destijds in de mechanica gebruikelijk was, geleidelijk aan genoodzaakt wordt de betekenis van het begrip steeds meer te modificeren; daardoor raakt zijn begrip 'evenwicht' steeds meer verwijderd van de betekenis van 'evenwicht' in fysica die de laatste tijd ook wezenlijk aan het veranderen is (Lektorskij, Sadovskij 1961, p. 172-174; 1966, p. 203-207; Lektorskij, Sadovskij, Judin 1969. p. 613-616).

2 *De evaluatie van Piagets opvatting over de ontwikkeling van de intelligentie.*

Zoals we reeds opgemerkt hebben, reageert de sovjetpsychologie met instemming vooral op het feit, dat Piaget de denkontwikkeling ziet als een onlosmakelijk moment van de ontwikkeling van activiteiten waarmee het individu in interactie is met de buitenwereld, en verder op het feit dat Piaget denkoperaties beschouwt als interiorisatie van de oorspronkelijke uitwendige activiteiten met objecten. Als gevolg daarvan worden in Piagets theorie denkoperaties verbonden met uitwendige, objectgerichte activiteiten in één ontwikkelingscontinuïteit. Leont'ev en Tichomirov schetsen de ontwikkeling van Piagets theorie en stellen het volgende: 'In de latere ontwikkelingsfase van zijn theorie over de cognitieve ontwikkeling introduceert Piaget een gedachte van grote betekenis: de practische, objectgerichte activiteit van het kind is de basis van zijn denkontwikkeling. Het is de analyse van de objectgerichte activiteit en niet de analyse van het verbale contact of van verbale oordelen waarmee we moeten beginnen, als we de denkontwikkeling willen onderzoeken. Deze positie die Piaget ingenomen heeft, bleek een essentiële stap voorwaarts te zijn bij het overwinnen van het abstracte sociologisme van de Franse sociologische school. Vanuit deze nieuwe positie heeft Piaget met zijn medewerkers een groot aantal concrete onderzoeken uitgevoerd en in de veertiger jaren zijn visie geformuleerd op de structuur van de intelligentie en op het verloop van de intelligentie-ontwikkeling. Het denken ziet Piaget als een *systeem van operaties.* Een operatie is een *inwendige activiteit.* Een activiteit die aanvankelijk een uitwendig, objectgericht karakter heeft en uitgevoerd wordt met objecten, komt vervolgens op het inwendige plan en wordt mentaal uitgevoerd, zonder echter haar oorspronkelijke karakter van activiteit te verliezen. De eigenlijke denkoperaties en objectgerichte activiteiten zijn dus slechts verschillende categorieën van activiteit' (1963, p. 430-431). Ancyferova kenschetst Piagets benadering van de denkontwikkeling als volgt: 'Piaget maakt aldus tot het uitgangspunt van zijn onderzoek niet het denken als zodanig, maar de interactie

tussen het kind en zijn omgeving; hij tracht daarbij te begrijpen hoe de intelligentie in dit proces ontstaat en ontwikkeld wordt' (Ancyferova 1974, p. 245; zie ook Jaroševskij 1971, p. 238).

Eveneens positief wordt Piagets opvatting beoordeeld over de intelligentie-ontwikkeling als een opeenvolging van kwalitatief verschillende fasen, waarbij elke volgende fase uit de voorafgaande ontstaat en zelf weer voorwaarden schept voor de overgang naar een hogere ontwikkelingsfase. Ancyferova zegt daarover: 'Wanneer Piaget de intelligentie-ontwikkeling bestudeert, beschouwt hij die niet als een ongestructureerd proces van een geleidelijke complicering van denkactiviteit, maar als een opeenvolging van kwalitatief verschillende fasen. Piagets structurele benadering van de intelligentie-ontwikkeling verkrijgt een steeds grotere erkenning door de vertegenwoordigers van de genetische psychologie" (Ancyferova 1974, p. 263). Jaroševskij, ondanks zijn kritische houding, benadrukt het volgende: '. . . de betekenis van Piagets bijdrage tot de formulering en uitwerking van de fasen in de intelligentie-ontwikkeling; het zijn kwalitatief specifieke structuren die beschreven kunnen worden met formeel logische middelen. Geen enkele theorie die de intelligentie opvat als een systeem, dat tijdens zijn ontwikkeling geherstructureerd wordt, kan het stellen zonder fasen. In de huidige psychologie bestaat geen ander – experimenteel en wiskundig gegrond – fasenschema van de vorming van denkactiviteit en operaties in de kinderjaren tot in de puberteit, behalve het schema dat Piaget ontwikkeld heeft' (1974, p. 242; zie ook Sadovskij, Judin 1966, p. 116).

Kritisch wordt in Piagets theorie beoordeeld dat Piaget zijn onderzoek naar de intelligentie-ontwikkeling bij de puberteit afgesloten heeft en de ontwikkelde denkvormen van volwassenen niet heeft bestudeerd. Lektorskij, Sadovskij en Judin zeggen er het volgende over: '. . . In overeenstemming met de doelstelling van zijn onderzoek richt Piaget zich in zijn analyse voornamelijk op de kenactiviteit van het kind. Dit aspect is ongetwijfeld zeer belangrijk voor elke fundamentele kentheoretische conceptie. Wij zijn echter van mening dat de werkelijke aard van het kennen ontdekt kan worden slechts op grond van onderzoek naar de hoogste cognitieve vorm, namelijk naar het wetenschappelijke kennen . . .' (Sadovskij, Judin 1966, p. 118). De auteurs weigeren de intelligentie, zoals door Piaget gekarakteriseerd, te beschouwen als de definitieve denkontwikkeling (Lektorskij, Sadovskij, Judin 1969, p. 33). Een dergelijke kritiek treffen we ook bij Ancyferova aan: 'De door Piaget onderscheiden groeperingen zijn inderdaad een algemene weergave van veel cognitieve structuren en van systemen van de menselijke denkoperaties. Om ze echter te interpreteren als de kern van het menselijke denken, als de kern van de uiteindelijke evenwichtige toestand van het denken waar heel de ontwikkeling van de mens op gericht is, roept beslist bedenkingen op. De laatste bewering impliceert namelijk dat de structuren van cognitieve operaties zich niet verder ontwikkelen en herstructureren; dit betekent dat een zeer belangrijk aspect van de intelligentie, namelijk de accommodatie ophoudt te functioneren, terwijl slechts de assimilatie overblijft, d.w.z. het opnemen van alle nieuwe kennis en verschijnselen in de reeds bestaande schema's en structuren. Piaget schrijft het volgende over de assimilatie: 'De eigenschap van assimilatie is het negeren van alles wat nieuw is in dingen.' Daaruit blijkt dat de mens – in een bepaalde ontwikkelingsfase – geen aandacht heeft voor het nieuwe en niet in staat is zijn denkinstrumenten verder te vervolmaken. Buiten het kennismodel dat Piaget voorlegt, blijft echter een enorm gebied van denkprocessen die de 'zenuw' van de menselijke activiteit vormen. Het zijn processen waarmee denkinstrumenten, d.w.z. logische, wiskundige en andere operaties, begrippen en kennis in verband worden gebracht met de objectieve werkelijkheid, die de toepassing van denkinstrumenten ook vereist' (1974, p. 262-263).

De concrete ontwikkelingsfasen van de intelligentie die Piaget in zijn theorie vastgesteld heeft, worden over het algemeen positief beoordeeld; de bezwaren hebben slechts betrekking op sommige deelaspecten van de afzonderlijke fasen (Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 432; Ancyferova 1974, p. 271-300; Lektorskij, Sadovskij 1961, p. 167-168; 1966, p. 186-188).

In het merendeel van de sovjetpublikaties uit de zestiger en zeventiger jaren wordt de historisch belangrijke kritiek van Vygotskij op Piaget behandeld, betreffende diens opvattingen over het egocentrische denken en de egocentrische taal van het kind, die Piaget in de jaren twintig gepubliceerd heeft (Vygotskij 1956, p.

56-109; Jaroševskij 1971, p. 241; Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 427-430; Lektorskij, Sadovskij 1966, p. 170-173; Lektorskij, Sadovskij, Judin 1969, p. 16-19)[1]. Zoals in alle bovengenoemde boeken vermeld staat, heeft Piaget zijn oorspronkelijke ideeën over het egocentrisch denken en de taal in de vooroperationele fase later wezenlijk veranderd; toen hij, jaren later, de kritiek van Vygotskij in handen kreeg, accepteerde hij die met instemming. In de sovjetpsychologie ontbreekt het overigens ook niet aan stemmen die de oorspronkelijke kritiek van Vygotskij op het egocentrisme enigszins trachten te corrigeren. Zo zegt Obuchova bijvoorbeeld: 'Naast zijn bezwaren tegen Piaget vinden we in Vygotskijs kritiek ook een aantal nieuwe, interessante hypothesen uitgewerkt. Zo heeft Vygotskij bijvoorbeeld voor het eerst in de sovjetpsychologie het fenomeen egocentrisme theoretisch en experimenteel geanalyseerd en een nieuwe hypothese geformuleerd over het ontstaan van de inwendige taal. Volgens zijn opvatting is de egocentrische taal de aanvankelijke vorm van de inwendige taalontwikkeling en vervult tevens de functie van het organiseren en plannen van het gedrag. Vygotskij heeft echter naar onze mening de betekenis van een zeer belangrijke psychische structuur onvoldoende in overweging genomen, en wel de egocentrische positie van het nog niet schoolgaande kind in zijn relatie tot de buitenwereld en tot zichzelf, waar Piaget in zijn vroeger werk zoveel aandacht aan heeft geschonken' (Obuchova 1972, p. 4).

3 *De evaluatie van Piagets opvatting over de factoren van de intelligentieontwikkeling.*

Het grootste verschil tussen de Geneefse school en de sovjetpsychologie treffen we aan in hun opvattingen over de bepaaldheid van de intelligentie-ontwikkeling. Piaget schatte de betekenis van de maatschappelijk historische bepaaldheid niet helemaal op zijn waarde en hij beperkte zich in feite tot een a-historische, algemeen biologische opvatting over de factoren die de ontwikkeling van de intelligentie bepalen.

Piaget beschouwt de intelligentie-ontwikkeling als een opeenvolging van fasen; elke fase verschilt qua structuur kwalitatief van de voorafgaande en van de daarna volgende fase. Er doet zich de volgende vraag voor: van welke factoren is het afhankelijk dat de intelligentiestructuur van een voorafgaand lager naar een volgend hoger ontwikkelingsniveau overgaat?

Piaget ziet de voornaamste factoren van de intelligentie-ontwikkeling in de interactie tussen het kind en de objecten in zijn omgeving, en in de innerlijke tendens van de intelligentie om geleidelijk aan een steeds hogere mate van evenwicht te bereiken. De structuur van de intelligentie stelt het kind in staat om in interactie te komen met zijn omgeving waarbij het kind tegelijkertijd de objecten kan beïnvloeden en door deze beïnvloeding nieuwe eigenschappen en relaties van objecten leert kennen. In die zin stelt de intelligentiestructuur het kind in staat om op een bepaalde manier te denken met als gevolg dat ook de structuur zelf geleidelijk aan ontwikkeld wordt, d.w.z. steeds hogere vormen van evenwicht bereikt zowel binnen de intelligentiestructuur als tussen het individu en het milieu.

Ancyferova kenschetst Piagets gedachten over de factoren van de intelligentie-ontwikkeling als volgt: 'Het onderzoek van Piaget heeft inderdaad overtuigend aangetoond dat de logische intelligentie "steunt" op de sensomotorische intelligentie. Een interessante vraag is echter, onder welke voorwaarden de overgang van de sensomotorische naar de operationele intelligentie plaats vindt. Volgens Piaget vindt een dergelijke ontwikkeling plaats als een zelfstandige ontwikkeling van de interactiestructuren. Deze stellingname heeft Wallon voor het eerst in zijn publikatie "De l'acte à la pensée" (1942) aangeduid als "avontuurlijk" ' (1974, p. 265).

'. . . Piaget zoekt de elementaire drijfkracht van de intelligentie in de intelligentie zelf en hij vindt die in de factor van het *evenwicht van cognitieve structuren*, dat wil zeggen in de tendens van denkactiviteit om een steeds evenwichtiger vorm aan te nemen. Volgens Piaget kan de psychische ontwikkeling vergeleken worden met de organische groei, de ontwikkeling beweegt zich namelijk naar een evenwicht. Het verstandelijke leven ontwikkelt zich dus in de richting van het uiteindelijke evenwicht, d.w.z. naar het verstand van de volwassene' (Ancyferova 1974, p. 269-270; zie ook Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 434-435).

Betekent dit nu dat volgens Piaget andere mensen geen invloed hebben op de intelligentie-ontwikkeling van het kind?

Ancyferova beantwoordt deze vraag als

volgt: 'Uit zijn antwoord op de kritiek blijkt, dat Piaget het belang van sociale invloeden voor de intelligentie-ontwikkeling in het geheel niet afwijst. 'Het menselijke wezen', aldus Piaget, 'is vanaf zijn geboorte geplaatst in het sociale milieu dat, evenals het fysische milieu, het individu beïnvloedt. In zekere zin wordt de structuur van het individu zelf meer veranderd door de maatschappij dan door het fysische milieu; de maatschappij draagt het individu op om bepaalde feiten te accepteren, maar ze rust de mens ook uit met een kant-en-klaar systeem van tekens waardoor zijn denken verandert, ze brengt bepaalde waarden over en legt hem talloze verplichtingen op'. Uit de analyse van zijn werk blijkt echter dat Piaget de rol van sociale invloeden op de vorming van de intelligentie buitengewoon beperkt begreep. De *sociale aard* van de logische intelligentie ziet Piaget in de coördinatie van opvattingen van individuen die in interactie komen' (Ancyferova 1974, p. 266).

Op een soortgelijke manier beantwoorden ook Leont'ev en Tichomirov de bovengestelde vraag: 'In de ontwikkelingstheorie van Piaget worden enerzijds fundamentele begrippen als organisatie, assimilatie en accommodatie gehanteerd en anderzijds wordt benadrukt dat de psychische ontwikkeling een produkt is van de relaties tussen het individu en andere mensen of de maatschappij; daardoor worden de structuren van cognitieve processen, die het kind aanvankelijk eigen zijn, veranderd. Volgens Piaget is bijvoorbeeld de belangrijkste fase in de vorming van logica bij het kind het ontstaan van samenhangende systemen van denkoperaties; dit is het resultaat van het feit dat de uitwendige samenwerking die in het sociale leven plaatsvindt, overgeplaatst wordt naar inwendig plan. Uit een dergelijke benadering blijkt dat de sociale transformatie zich in feite pas manifesteert in relatief latere fasen van de ontogenetische ontwikkeling en slechts op de hoogste processen betrekking heeft' (1963, p. 432). Deze auteurs uiten ook kritiek op Piagets opvattingen waaruit blijkt, dat maatschappelijke invloeden het proces van de intelligentie-ontwikkeling vertragen of versnellen, echter geen eigen bron van deze ontwikkeling zijn (1963, p. 436).

In tegenstelling tot deze zeer beperkte opvatting over de invloed van sociale factoren op de intelligentie-ontwikkeling, benadrukken de sovjetpsychologen juist de grote betekenis van de historische bepaaldheid voor de kinderlijke intelligentie-ontwikkeling.

Piaget koppelt de intelligentie-ontwikkeling kunstmatig los van de maatschappelijke relaties van het kind. Hij legt weliswaar nadruk op de betekenis van de relatie tussen het kind en objecten voor de denkontwikkeling, maar hij verliest uit het oog dat deze relatie van meet af aan in nauw verband staat met relaties tussen het kind en andere mensen.

Ancyferova geeft deze gedachte als volgt weer: 'De voorwerpen waarmee het kind omgaat zijn immers sociale voorwerpen en slechts een volwassene kan de betekenis van deze voorwerpen aan het kind onthullen. Uit observaties blijkt dat elke interactie tussen het kind en voorwerpen plaatsvindt op grond van zijn contact met volwassenen; de volwassene legt speelgoed in de hand van het kind en hij raapt het op als het kind zijn speelgoed laat vallen; de volwassene hangt een rammelaar zodanig op dat als het kind die beetpakt, het daarmee ook andere rammelaars in beweging brengt; de volwassene maakt een doosje open en stelt daarmee het kind in staat om de handeling te herhalen, enz. Met andere woorden, Piaget onderzoekt het kind, maar slechts op één aspect, namelijk op het leerproces, terwijl hij al de essentiële voorwaarden van dat proces niet verklaart. In Piagets onderzoeken ontbreekt volledig de belangrijkste activiteit van het kind die ook de voorwaarde is voor de ontwikkeling van objectgerichte activiteiten, namelijk het *emotionele contact* met volwassenen. In dit contact begint het kind de belangrijkste schepping van de mensheid – namelijk de mens zelf – te 'deobjecteren'. Juist tijdens de emotionele interactie tussen het kind en de volwassenen ontwikkelt zich de perceptieve activiteit van het kind die leidt tot de vorming van een gestructureerd schema van het gezicht, van de stem en van het uiterlijk van de volwassene' (Ancyferova 1974, p. 277-278). De schrijfster beargumenteert het bovengaande met ontwikkelingspsychologische onderzoeken en zij vervolgt: 'Deze onderzoeken hebben overtuigend aangetoond, dat het contact met volwassenen een noodzakelijke basis is voor de interactie tussen het kind en voorwerpen. Er bestaat geen geïsoleerde wereld van voorwerpen waarmee het kind in interactie met zichzelf zou komen. Het kind is in feite altijd bezig met voorwerpen binnen een systeem van maatschappelijke relaties, of anders gezegd, het kind is altijd bezig

met de onlosmakelijke structuur 'object-mens'. Een belangrijke methodologische fout van Piaget houdt in dat hij slechts de interactie tussen het kind en de wereld van voorwerpen onderzoekt en dat hij de essentiële factoren en drijfkrachten slechts met het bovengenoemde interactiesysteem in verband brengt. Het hele systeem van maatschappelijke relaties dat bepaalt hoe het kind de wereld van voorwerpen leert kennen, blijft echter buiten het bereik van zijn onderzoek. Het negeren van het sociale milieu en van de relatie tussen het kind en zijn sociale milieu leidt tot een a-historische behandeling van de intelligentie-ontwikkeling . . .' (Ancyferova 1974, p. 278-279; zie ook Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 433, 445-446).

De sovjetpsychologen bekritiseren bij Piaget vooral het feit dat hij de enorme betekenis van de maatschappelijk historische ervaring, kennis en sociaal uitgewerkte denkvormen voor de denkontwikkeling niet op zijn waarde heeft geschat. Juist de verwerving van de maatschappelijk historische ervaring is de voornaamste bron van de maatschappelijk historische bepaaldheid van de menselijke intelligentie-ontwikkeling. Het kind is niet in staat om op eigen kracht voort te brengen wat in feite als een collectief produkt van de hele historische ontwikkeling van de mensheid ontstond (Ancyferova 1974, p. 266; Jaroševskij 1971, p. 144-245).

De maatschappelijk historische ervaring van de mensheid kan het kind uiteraard niet alleen, zonder hulp van anderen verwerven. Daarvoor moet het leren door anderen georganiseerd worden. Deze maatschappelijke organisatie van het leren vindt met name plaats in de vorm van *onderwijs*.

Piaget, die uitgaat van de algemeen biologische conceptie van de intelligentie, ziet de intelligentie-ontwikkeling voornamelijk als een spontaan proces dat onafhankelijk van het onderwijs verloopt. De sovjetpsychologen daarentegen, die uitgaan van de maatschappelijk historische conceptie van de intelligentie, benadrukken de belangrijke rol van het onderwijs, waarin de maatschappelijk historische ervaring door het kind verworven kan worden (Obuchova 1972, p. 5).

Piaget is van mening dat de spontaan verlopende intelligentie-ontwikkeling tot de vorming van cognitieve structuren leidt, en deze bepalen wat het kind in een bepaalde ontwikkelingsfase kan leren en dus ook wat effectief onderwezen kan worden. Hij benadrukt dat het leren en dus ook het onderwijs afhankelijk zijn van de spontaan verlopende intelligentie-ontwikkeling. Het kind kan slechts datgene verwerven wat overeenkomt met de bereikte structuur van zijn intelligentie. De sovjetpsychologen daarentegen gaan ervan uit dat de intelligentie-ontwikkeling afhankelijk is van het leren en met name van het leren dat maatschappelijk georganiseerd is in de vorm van onderwijs (Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 433-435; Ancyferova 1974, p. 266-268).

Bij tal van sovjetpsychologen treffen we kritiek aan op het feit dat Piaget de betekenis van het onderwijs voor de intelligentie-ontwikkeling onderschat. Positief wordt beoordeeld dat Piaget de nadruk legt op de activiteit van het subject en op de actieve deelname van het kind aan het leerproces (Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 433). Een scherpe kritiek is echter gericht op het begrip 'spontane intelligentie-ontwikkeling', waar Piaget het leren en het onderwijs afhankelijk van stelt. Ancyferova uit haar bezwaar dat ook de zgn. spontane intelligentie-ontwikkeling in feite bepaald wordt door de bestaande vormen van onderwijs. Het onderwijs beperkt zich zeker niet alleen tot het versnellen of vertragen van de intelligentie-ontwikkeling, zonder de inhoud of de opeenvolging van de ontwikkelingsfasen wezenlijk te veranderen, zoals Piaget stelt. Ancyferova: 'Er bestaan echter gegronde redenen om te veronderstellen, dat het *onderwijs* de ontwikkeling "meetrekt" en dat Piagets ontwikkelingsfasen in grote mate bepaald worden door onderwijsvormen die door de huidige maatschappij bestendigd zijn en een historisch en een tijdelijk karakter hebben. In dat geval kan een kwalitatieve vernieuwing van het onderwijs ook de opeenvolging van de ontwikkelingsfasen – die onveranderlijk lijkt – veranderen' (1974, p. 268).

De bovengestelde elementaire gedachte, namelijk dat de zgn. spontane intelligentie-ontwikkeling in feite bepaald wordt door de bestaande onderwijsvormen, en dat een essentiële wijziging van onderwijsvormen ook tot de daarmee corresponderende veranderingen in de intelligentie-ontwikkeling zou moeten leiden, werd door Gal'perin en zijn medewerkers – met name Obuchova – gebruikt voor zeer stimulerende kritiek op Piagets opvatting over de bepaaldheid van de intelligentie-ontwikkeling.

Gal'perin heeft kritiek op de methode van constaterend onderzoek, die meestal gebruikt wordt bij het onderzoek naar de intelligentie-ontwikkeling en die ook door Piaget gehanteerd wordt. Deze methode houdt in dat er van groepen kinderen, die naar leeftijd verdeeld zijn, slechts het bereikte niveau van de denkontwikkeling vastgesteld wordt, terwijl de factoren die tot het bereikte niveau geleid hebben als zodanig niet worden onderzocht. Gal'perin benadrukt derhalve de noodzaak om de methode van *onderwijsexperiment* te hanteren. De kinderen nemen in dat geval deel aan experimenteel opgezet onderwijs en er wordt onderzocht welke invloed de gekozen onderwijsvorm op het denken heeft en in hoeverre het kind in staat is om de verworven kennis te generaliseren en toe te passen ook bij het oplossen van andere denkproblemen (Gal'perin 1969).

Gal'perin zegt echter met nadruk dat beslist niet élke onderwijsvorm tot de werkelijke intelligentie-ontwikkeling kan leiden. Het moet een nieuwe, niet traditionele onderwijsvorm zijn, die het kind in staat stelt om zich te oriënteren in het systeem van voorwaarden die onontbeerlijk zijn voor de juiste uitvoering van een bepaalde denkhandeling. Dit is meestal niet het geval in het traditionele onderwijs dat een dergelijke oriëntatie aan het kind niet kan bieden; daardoor wordt het kind genoodzaakt om zich spontaan en willekeurig te oriënteren in de aangereikte voorwaarden van zijn denkhandelingen. Gal'perin is van mening dat de vorming van denkactiviteiten en van begrippen niet alleen in de spontane ontwikkeling, maar ook in het traditionele onderwijs spontaan verloopt, namelijk zonder afdoende sturing en onder invloed van niet besefte toevalligheden (Gal'perin 1966, p. 130).

Volgens Gal'perin is zo'n nieuwe, niet traditionele onderwijsvorm zijn methode van de zgn. 'trapsgewijze vorming van mentale handelingen' (Gal'perin 1969). Gal'perins medewerkster Obuchova heeft met experimentele onderwijsvormen getracht om de kinderen reeds in de vooroperationele fase van hun denkontwikkeling problemen te leren oplossen, die volgens Piaget pas in de operationele fase opgelost kunnen worden (Obuchova 1966, 1972).

Hoewel Obuchova er niet zeker van is of zij in haar experimenten er inderdaad in geslaagd is de kinderen van de vooroperationele fase te doen overgaan naar de operationele fase, heeft ze met haar experimenteel onderwijs een aantal uitzonderlijke en positieve resultaten bereikt. Obuchova concludeert uit haar onderzoeksresultaten dat het onderwijs wel degelijk invloed heeft op de intelligentie-ontwikkeling. Niet een willekeurige onderwijsvorm heeft zulk een invloed, maar slechts onderwijs dat werkelijk in staat is de ontwikkeling van de intelligentiestructuur te bevorderen.

Het experimentele werk van Gal'perin en Obuchova is in die zin een zeer effectieve kritiek op Piagets opvattingen over onderwijs en intelligentie-ontwikkeling, die in grote mate bepaald worden door vigerende en weinig effectieve onderwijsvormen.

Vooral in de laatste jaren verschijnen er in de sovjetpsychologie steeds meer werken die uitgaan van Piagets onderzoeksresultaten en met name vanuit zijn bevindingen over de vooroperationele en operationele fase. In deze publikaties wordt voornamelijk aandacht besteed aan psychologische mechanismen die de overgang van de vooroperationele fase naar de fase van concrete operaties mogelijk maken; het zijn juist deze mechanismen die in het werk van Piaget onvoldoende verklaard worden (Filippova 1976; Burmenskaja 1976; Belous 1979; Rubcov 1980).

Naast de kritiek op Piagets onderwaardering van de betekenis van onderwijs, treffen we in de publikaties van de sovjetpsychologen ook kritiek aan op zijn onderwaardering van de betekenis van taal voor de intelligentie-ontwikkeling (Ancyferova 1974, p. 299; Leont'ev, Tichomirov 1963, p. 445; Obuchova 1972, p. 120).

Slot

De sterke kant van Piagets theorie over denkontwikkeling is de nadruk op de activiteit van het individu tijdens die ontwikkeling. Het zwakke punt daarentegen is het onderschatten van de invloed van sociale factoren op de denkontwikkeling.

De sovjetpsychologen leggen nadruk op de betekenis van de maatschappelijk historische bepaaldheid van de denkontwikkeling die tot stand komt doordat het individu, in contact met anderen, geconfronteerd wordt met de door de maatschappij uitgewerkte activiteits- en denkvormen. Vanuit Piagets standpunt gezien,

wordt echter de betekenis van de sociale factoren zo sterk benadrukt, dat het gevaar ontstaat dat het individu gezien wordt als iemand die slechts overneemt wat de maatschappij geschapen heeft; eveneens kan het gevaar ontstaan dat het vaak spontane en selectieve overnemen van de maatschappelijke kennis gezien zou worden als een proces dat stap voor stap nauwkeurig gestuurd en bewust beïnvloed wordt door personen of maatschappelijke instituties.

De dialoog tussen sovjetpsychologen en Piaget leidt aldus tot een belangrijke taak voor de ontwikkelingspsychologie. Hoe moet de activiteit van het individu tijdens zijn denkontwikkeling begrepen worden, opdat die volledig verenigbaar zal zijn met de maatschappelijk historische bepaaldheid van zijn denkontwikkeling? En tevens: hoe moet de maatschappelijk historische bepaaldheid van de denkontwikkeling begrepen worden, opdat die in de juiste verhouding zal komen te staan tot eigen activiteit, waardoor het individu een active medeschepper van zijn denkontwikkeling wordt?

Noot

1. De bedoelde controverse tussen Piaget en Vygotskij komt in het kort hierop neer: volgens Piaget is het kind in oorsprong *a-sociaal*, dwz. het denkt en spreekt uitsluitend voor zichzelf (egocentrisch; Piaget typeert dit zelfs wel als autisme); uit de egocentrische taal ontwikkelt zich de sociale taak. Vygotskij daarentegen gaat uit van de hypothese, dat kinderlijk taalgebruik van origine *sociaal* taalgebruik is dat vervolgens geïnterioriseerd wordt tot innerlijk spreken en denken.
   De door Odehnal vermelde instemming van Piaget met Vygotskij's kritiek is overigens betrekkelijk. De consequenties die van zo'n instemming verwacht mogen worden, zijn in Piagets latere werk over de denkontwikkeling van kinderen nauwelijks terug te vinden.

Literatuur

Ancyferova L.I., Materialistische ideeën in de buitenlandse psychologie. In: *De genetische psychologie van de Geneefse school en het probleem van de intelligentie-ontwikkeling.* Nauka, Moskou, 1974, p. 251-300.

Ancyferova L.I., De neobehaviouristische theorie van het denken en de operationele conceptie van J. Piaget. *Voprosy Psichologii,* 1965, 2, p. 165-172.

Belous V. P., De betekenis van de voorwaarden voor de ontwikkeling van logische denkvormen bij kleuters. *Voprosy Psichologii,* 1979, 4, p. 36-45.

Burmenskaja G.V., Het begrip invariantie en de psychische ontwikkeling van het kind. *Voprosy Psichologii,* 1966, 4, 103-111.

Filippova J. V., Het psychologische mechanisme van de overgang naar de operationele fase in de denkontwikkeling bij kleuters. *Voprosy Psichologii,* 1976, 1, p. 82-92.

Flavell J., De genetische psychologie van J. Piaget. Prosveščenije, Moskou: 1967.

Fraisse P., J. Piaget, Experimentele psychologie. Moskou: 1966.

Gal'perin P. J., De dwarsdoorsnede-methode en de methode van trapsgewijze vorming in het onderzoek naar het kinderlijke denken. *Voprosy Psichologii,* 1966, 4, p. 128-135.

Gal'perin P. J., De analyse van Piagets theorie over de denkontwikkeling van het kind; nawoord in: J. H. Flavell, *De genetische psychologie van J. Piaget.* Prosveščenije, Moskou, 1967.

Gal'perin P. J., Onderzoek naar de cognitieve ontwikkeling van het kind. *Voprosy Psichologii,* 1969, 1, p. 15-25.

Jaroševskij M. G., Psychologie in de twintigste eeuw. In : *De theorie van de fase-gewijze intelligentie-ontwikkeling (Piaget en de Geneefse school).* Moskou, 1971, hfdst. 10, p. 233-246.

Jaroševskij M. G., L. I. Ancyferova, Recente ontwikkelingen in de buitenlandse psychologie. In: *Genetische psychologie van J. Piaget.* Pedagogika, Moskou: 1974, hfdst. 7, p. 263-278.

Kom A. G., Problemen in de psychologie van de intelligentie in het werk van J. Piaget. *Voprosy Psichologii,* 1957, 1, p. 157-165.

Lektorskij V.A., V.N. Sadovskij, De elementaire ideeën van de 'genetische epistemologie' van J. Piaget. *Voprosy Psichologii,* 1961, 4, p. 167-178.

Lektorskij V. A., V. N. Sadovskij, Genese en structuur van de mentale activiteit in de conceptie van J. Piaget: In: J. V. Šorochova (red.), *Belangrijkste stromingen in onderzoeken naar de psychologie van het denken in de kapitalistische landen.* Moskou: 1966, hfdst. 7, p. 164-215.

Lektorskij V. A., V. N. Sadovskij, E. G. Judin, De operationele conceptie van de intelligentie in het werk van J. Piaget. In: J. Piaget, *Verzameld psychologisch werk.* Moskou: 1969, p. 9-53.

Leont'ev A. N., O. K. Tichomirov, Nawoord in: J. Piaget, B. Inhelder, *Genesę van de elementaire logische structuren.* Moskou: 1963, p. 425-446.

Nepomňaščaja N. I., Analyse van enkele begrippen in de psychologische conceptie van J. Piaget. *Voprosy Psichologii,* 1964, 4.

Nepomňaščaja N. I., Het verband tussen logica en psychologie in het systeem van J. Piaget. *Voprosy Psichologii,* 1965, 4, p. 135-144.

Obuchova F. L., Experimentele analyse van enkele Piaget-fenomenen. *Voprosy Psichologii,* 1966, 4, p. 136-142.

Obuchova F. L., *Ontwikkelingsfasen in het kinderlijke denken.* Moskou: 1972
Piaget J., *Taal en denken van het kind.* Moskou: 1932.
Piaget J., Elementaire problemen van de genetische psychologie. *Voprosy Psichologii*, 1956, 3, p. 30-47.
Piaget J., Wiskundige en operationele structuren van het denken in: *Wiskunde-onderwijs; handleiding voor leerkrachten.* Moskou: 1960, hfdst. 1.
Piaget J., B. Inhelder, *De genese van elementaire logische structuren.* Moskou: 1963.
Piaget J., *Sagesse et illusions de la philosophie.* Presses universitaires de France. Paris: 1965.
Piaget J., De rol van de handeling in de vorming van het denken. *Voprosy Psichologii,* 1965, 6, p. 33-51.
Piaget J., Hoe kinderen wiskundige begrippen vormen. *Voprosy Psichologii,* 1966, 4, p. 121-127.
Piaget J., Psychologie, interdisciplinaire banden en het systeem der wetenschappen. *Voprosy Psichologii,* 1966, 12, p. 57-75.
Piaget J., *Psychologie van de intelligentie.* SPN, Praag: 1966.
Piaget J., *Verzameld psychologisch werk.* Moskou: 1969.
Piaget J., B. Inhelder, *De psychologie van het kind.* SPN, Praag: 1970.
Rubcov V.V., De rol van cooperatie in de intelligentie-ontwikkeling bij kinderen. *Voprosy Psichologii*, 1980, 4, p. 79-89.
Sadovskij V.N., E. G. Judin, Jean Piaget, psycholoog, logicus, filosoof. *Voprosy Psichologii,* 1966, 4, p. 79-89.
Vygotskij L. S., *Verzameld psychologisch werk;* hfdst. 2, 'Taal en denken van het kind in de theorie van J. Piaget'; p. 56-109.
80 jaar van J. Piaget. *Voprosy Psichologii,* 1979, 4, p. 159.
Memoires van J. Piaget. *Voprosy Psichologii,* 1981, 2, p. 185-186.

Curriculum vitae

Jiří Odehnal, CSc. is werkzaam aan het Psychologisch Instituut van de Karels Universiteit te Praag. Zijn wetenschappelijk werk richt zich met name op de psychologische analyse van handelingen en van sociale interacties bij kleuters in hun natuurlijke omgeving. Tevens onderzoekt hij samenwerkingsproblemen bij kleuters en tenslotte de sturende begeleiding van volwassenen bij het leren van kinderen thuis. Over de drie bovengenoemde onderzoeksthema's publiceert Odehnal regelmatig in *Acta Universitatis Carolinae* en in het tijdschrift *Ceskoslovenská psychologie.*

Manuscript aanvaard 24.10.'83

Hoogbegaafdheid

Een reactie op het artikel van S. Blom en W. L. Wardekker in Pedagogische Studiën, 1983 (60) 220-229

J. SCHELTENS

In bovenvermeld nummer van Pedagogische Studiën schreven S. Blom en W. L. Wardekker een artikel over hoogbegaafdheid. Zij gaan er van uit, dat een verband tussen wetenschappelijke theorievorming en maatschappijvisie fundamenteel en onontkoombaar is. Anderzijds, zeggen ze, heeft een maatschappelijk ideaal een wetenschappelijke ondersteuning nodig. Maar zo juist hebben ze beweerd, dat in een wetenschappelijke theorie al een maatschappijvisie is opgesloten. Geen wonder dat die er dan ook uitkomt. Niet de wetenschap steunt het ideaal, maar het ideaal steunt het ideaal. Zo is men echter ideologisch bezig en niet wetenschappelijk.

Blom en Wardekker nemen de cultuurhistorische theorie, die een andere uitwerking van theorieën van Marx zou zijn, als uitgangspunt. Nu worden de theorieën van Marx door velen (bijvoorbeeld K. Popper en recentelijk C. I. Dessauer in 'De Droom der Rede') niet als wetenschap maar als ideologie beschouwd. Ik zal trachten deze opvatting voor dit geval te motiveren.

Als basisstelling nemen Blom en Wardekker aan, dat 'allen alles moeten leren'. In principe kan men elke irrationele stelling als basis van een theorie nemen. Het theoretiseren heeft dan echter niets met de realiteit te maken. Het is nog nooit vertoond, dat een persoon alles had geleerd. M.i. zegt wetenschap iets over hoe een of ander is, maar niet hoe het moet zijn. Zouden de schrijvers werkelijk geloven, dat iedereen alles kan leren? Ze beroepen zich er op, dat Vygotskij het bewustzijn, dus de basis van het handelen, niet als een aangeboren capaciteit beschouwt. Maar ook een pasgeboren kind verricht handelingen en zou dus, in tegenspraak met de leer, toch bewustzijn moeten hebben.

Vygotskij hecht een grotere waarde aan 'nurture' dan aan 'nature' en dat zou wel mooi kloppen met zijn onderstelling, dat bewustzijn aangeleerd moet worden. M.i. is het hele gekibbel over dít is aangeboren en dát niet, er is 20% nature en 80% nurture of andersom, zinloos. Alles wat een mens doet, kán hij doen, omdat hij een mens is, maar ook omdat er een wereld is. 'Nature' en 'nurture' zijn a.h.w. complementaire begrippen. Het ene kan niet zonder het andere. Men beroept zich wel op 'nature' ter ondersteuning van een bepaalde ideologie; anderen beroepen zich op 'nurture' ter ondersteuning van een andere ideologie. Beide ten onrechte.

In het artikel gaat het eigenlijk over de hoogbegaafdheid. In de theorie van Vygotskij wordt niet – bij voorbaat al – uitgegaan van een gedifferentieerd eindprodukt. Ja, allicht, dat heeft men er van te voren ingestopt. Het bewustzijn zou niet aangeboren maar aangeleerd zijn; en ieder mens kan alles leren. Men zou dan de eindprodukten gelijk kunnen maken. Beide onderstellingen zijn echter fictief; de conclusie is waardeloos. Men heeft niet gekeken hoe het is (er zijn geen twee mensen gelijk), maar hoe men het zou willen hebben. Gelijkschakeling is blijkbaar een ideaal. Toch blijken er volgens de schrijvers nog wat hoogbegaafde kinderen te zijn. Maar dat mag niet. Zij moeten andere kinderen maar helpen bij het leren en mogen zich blijkbaar niet op hun eigen manier ontwikkelen. De schrijvers geven aan wat er volgens hun mening met hoogbegaafden moet gebeuren. Eerst worden ze zo'n beetje weggeredeneerd; ze zijn er eigenlijk niet. Als er dan toch nog wat blijken te zijn, mogen ze vooral niet uitsteken boven de rest. In plaats van blij te zijn met een grote verscheidenheid, wil men gelijkschakeling.

Om misverstand te voorkomen meen ik, dat hoogbegaafdheid, die tot ontwikkeling is gekomen, niet automatisch meer macht of een groter inkomen tot gevolg moet hebben. Dan spreken heel andere factoren mee. Maar we zijn nu wel op het terrein van de ideologie aangekomen.

Adres van de auteur: Zuidsingel 84,
4331 RV Middelburg

Manuscript aanvaard 17-1-'84

Ontwikkeling en begaafdheid: een toelichting

Repliek

W. L. WARDEKKER en
S. V. BLOM

De reactie van Scheltens maakt het eigenlijk nodig in te gaan op aspecten van wetenschaps- en ideologietheorie, de geschiedenis van de discussie over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, en Vygotskij's ontwikkelings- en onderwijstheorie. Wij concentreren ons op het laatste. Over onze wetenschapsopvatting slechts dit. Als de werkelijkheid was zoals iedereen ('rationeel') *denkt* dat ze is zou wetenschap niet nodig zijn. Wetenschap moet juist de werkelijkheid op een andere manier laten zien, zodat zichtbaar wordt waar mogelijkheden tot verandering liggen (vergelijk Galilei's theorie over het zonnestelsel, die door zijn tijdgenoten voor irrationeel werd gehouden, maar wel ruimtevaart mogelijk maakt). Dat geldt zeker voor sociale wetenschap. De sociale werkelijkheid is noch het produkt van natuurwetten, noch van rationele planning; zij is het deels onbedoeld resultaat van menselijk handelen. Daarom is ze veranderbaar: wat *nu* is hoeft niet zo te blijven. Vanuit de wens tot verbetering (dat is een maatschappijvisie) kan wetenschap zoeken naar nieuwe wegen. Dat wil niet zeggen dat reeds de wens tot verbetering die mogelijkheden bepaalt. Ook wie géén verandering wenst doet dat vanuit een maatschappijvisie, en zoekt naar wetenschappelijke legitimering. Begaafdheidstheorieën doen de huidige toestand als een rationele *verschijnen*. Van daaruit lijkt het dus rationeel om de bestaande verschillen in onderwijsniveau te accepteren, er zelfs blij mee te zijn. Maar Vygotskij's theorie is een poging te laten zien dat die verschillen voor een veel groter deel produkt zijn van menselijk handelen dan begaafdheidstheorieën zeggen.

Hij *beweert* niet alleen iets over de relatie tussen begaafdheid en onderwijs, hij geeft ook een (mogelijke) *verklaring*. De discussie over nature/nurture percentages doet dat niet, en daarom vindt ook Vygotskij haar zinloos. Hij verklaart de ontwikkeling van het individu uit de wijze van wisselwerking tussen de eigen activiteit van het kind en specifieke, inhoudelijke impulsen uit opvoeding en onderwijs. De aard van die wisselwerking legt hij als volgt uit. In de loop van de ontwikkeling verandert de aard, de kwaliteit van de wijze waarop het kind met de wereld in relatie staat, door Vygotskij aangeduid als bewustzijn. Het bewustzijn wordt door taal (dat wil zeggen: sociaal, van buiten af) gestructureerd; daardoor gaat het kind anders denken, anders handelen. Wanneer het in onderwijs systematisch begrippen (dat is: manieren van begrijpen van de wereld) van hoge kwaliteit krijgt aangeboden, kan het uiteindelijk een *zodanig inzicht in de wereld krijgen dat het actief aan de cultuur kan deelnemen*, er een eigen bijdrage aan kan leveren. (Dat is wat we bedoelen met 'allen alles leren' – niet dat iedereen een verzameling feitjes moet hebben opgeslagen; maar dat dit inzicht, deze cultuurdeelname moet worden bereikt.) Dit stadium wordt echter in het huidige onderwijs lang niet bij alle leerlingen bereikt, onder meer omdat het onderwijs, geleid door begaafdheidstheorieën, het niet als taak ziet te proberen àlle leerlingen dit stadium te doen bereiken. Nature-theorieën, en ook nurture theorieën bij implicatie, leggen het probleem primair bij de leerling, niet bij het onderwijs.

Dat inzicht is zeker niet bij iedere leerling hetzelfde, omdat het immers mede het produkt is van eigen activiteit van de leerling. Scheltens' verwijt dat wij zouden streven naar 'gelijkschakeling' is wellicht mede ingegeven door wat sommige adepten van Marx van diens theorieën gemaakt hebben. Individuele verschillen in denken, in belangstelling, in tempo etc. zijn zelfs heel belangrijk, want hoe zouden uniforme robots een eigen bijdrage aan de cultuur kunnen leveren? We ontkennen ook niet dat het huidige onderwijs (dat immers gelijkschakeling – per – schooltype als norm heeft) voor sommige leerlingen grote problemen oplevert. Het feit dat sommige leerlingen zo manifest 'begaafdheid' vertonen is echter *op zichzelf* niet voldoende reden om de uitgroei daarvan in een bepaalde richting te stimuleren,

en ook niet om er van uit te gaan dat andere leerlingen een hoog niveau van inzicht niet zouden kunnen bereiken. Vygotskij's theorie wijst er op dat er meer en andere mogelijkheden zijn voor de ontwikkeling van leerlingen dan op dit ogenblik worden benut. Zowel wie die mogelijkheden wil gebruiken als wie zich neerlegt bij de beperkingen, opgelegd door als 'natuurlijk' beschouwde ontwikkelingsverschillen, bedrijft in feite cultuurpolitiek.

Boekbespreking

S. J. Redmeijer, *Gedragsproblemen*. Uitgeverij Sassenhein, Haren (Gn.) 1982, 184 pag. *f* 30,45, ISBN 90 70582 01 5.

Dit boek, dat op het toneel van de orthopedagogiek de rol zou kunnen spelen van antagonist van Ter Horsts *Algemene Pedagogiek*[1], kon de auteur slechts met moeite gepubliceerd krijgen. Voor een overigens gerenommeerde uitgever zou het amorele karakter ervan één der redenen hebben gevormd om het niet in zijn fonds op te nemen. In zekere zin is de strekking van Redmeijers boek er zeer wel mee getypeerd.

Volgens de auteur behoor je gedrag niet te beoordelen naar aanwezige of gekozen maatstaven, maar dien je uit te gaan van de (h)erkenning dat ieder mens in relatie staat tot het andere en de anderen op een deels 'gesloten', gestructureerde, en op een deels 'open', structurerende manier. Deze laatste houding maakt het mogelijk op een vrije, creatieve wijze structuur aan te brengen in de ons omringende sociale en materiële wereld. Het opgroeien in een van morele codes doordrenkte samenleving heeft een verstarrende uitwerking; het kind doet er een 'gesloten wereld' mee op. Omdat de samenleving echter verschillende, onderling samenhangende, morele codes kent, en het opgroeiende kind zo zijn eigen waarden en normen internaliseert, kan men voortdurend conflicten verwachten tussen enerzijds individuen en de door hen aanvaarde normen en anderzijds de sociaal aanvaarde structuren in de samenleving. Zonder enig voorbehoud kiest Redmeijer, geen enkel waarderend oordeel vellend over het meer of minder waard zijn van vigerende (persoonlijke dan wel door velen gedeelde) waarden, voor het principe van de gelijkwaardigheid. Ieder dient bij voorbaat geaccepteerd te worden; alle 'morele codes' zijn bespreekbaar in een discussie die moet leiden tot een passender opstelling van kinderen, opvoeders en begeleiders. En wel omdat die codes – aldus Redmeijer – in logisch opzicht 'objectief' zijn. Normen en waarden, ja, überhaupt de maatstaven met behulp waarvan mensen hun wereld structureren, zijn immers slechts als zodanig *aan te treffen*, empirisch waarneembaar; ongeacht of het nu gaat om *a* in de persoon geïnternaliseerde dan wel om *b* in de samenleving aanvaarde 'structuren' ('regelsystemen' is vermoedelijk een betere term; Im.). Redmeijer duidt *a* aan met PS en *b* met SAS. De tussen de PS en de SAS voorkomende conflicten kunnen slechts door middel van communicatie (in een uitgebreide betekenis van het woord) tot (voorlopige) oplossingen gebracht worden. Deze communicatie zal vaak de vorm van meta-communicatie krijgen: men heeft het over wat de communicatie verstoorde. En dat is meestal het conflict tussen PS en SAS.

In deze (meta-)communicatie behoren de PS en de SAS als aangetroffen, bij zichzelf en bij anderen waar te nemen, waardesystemen besproken te worden op – wat Redmeijer noemt – 'logische' gronden. Wanneer in deze laatstbedoelde communicatie de gespreksdeelnemers slechts hun persoonlijke opvattingen op elkaar zouden laten botsen – Redmeijer spreekt in zo'n geval van 'debat' – wordt er niets opgelost. Ze zijn dan *niet* actief structurerend (als het ware in een vrije ruimte opererend) bezig, doch brengen uitsluitend de door hen reeds geïnternaliseerde vaste structuur van de wereld in het geding. Pas als de partners naar elkaar luisteren, mogelijkheden van structurering als *mogelijkheden* (willen) zien, enz., vindt er een *discussie* plaats (geen 'debat') waarin op 'logische' gronden PS-en en SAS-en worden besproken. Deze leidt tot het ontstaan van de logisch sociaal aanvaardbare structuur, de LSAS.

In situaties waarin zich zeer moeilijk opvoedbaren en hun opvoeders c.q. begeleiders te zamen treffen, zal het opvoeden moeten aangrijpen aan wat zich nog als vrije, nog niet door de PS en/of de SAS volledig vastgelegde, mogelijkheden binnen het communicatieve gedrag van de deelnemers voordoet. De opvoeders zullen er op uit moeten zijn die vrije ruimte als het ware te creëren, of tenminste de kans op het ontstaan ervan te bevorderen. Voor de auteur is *structureren als activiteit*: het in vrijheid (althans: met marges van vrijheid) omgaan met en betekenissen verlenen aan de wereld. *Gestructureerd omgaan* met de wereld is daarentegen niet meer dan het met behulp van vaste patronen handelen, waarderen, kennen.

En zó voedt Redmeijer zijn stellingname tégen al die (ortho)pedagogen die hun behandelingsplannen, hun middel-doeldenken baseren op wat zíj van de wereld in structuur gebracht hebben in opvattingen over wat goed en slecht is, over hoe je behoort te beoordelen, enz. De auteur schroomt niet een en ander te illustreren aan voorbeelden waarbij ouders en pedagogen als *waarheid* aanvaarden wat in feite een (produkt van een) *normatieve keuze* is. Wie zou zijn kind naar de prostitutie willen laten 'afglijden' (roept Ter Horst uit)? 'Afglijden?' vraagt Redmeijer zich af. Wie bepaalt dat? Is dat ook de betekenis die de desbetreffende dochter er aan toekent?

Begrijpend dat velen van zijn lezers met dit soort

vragen toch wel moeite zullen hebben en dus voortijdig zouden kunnen concluderen dat de auteur het met zijn ethische 'relativiteitstheorie' nu toch wel wat al te bruin bakt, vervolgt Redmeijer zijn betoog met een schets ontleend aan de multiculturele werkelijkheid van vandaag de dag in Nederland. Een schets die illustreert hoezeer de vaste, persoonlijk verworven en in de SAS aangetroffen structuren het omgaan met de wereld en medemens bepalen: voor de Turkse vader is de zich als Nederlandse puber gedragende zoon een probleem; een Turkse Ter Horst zou niet aarzelen van een problematische opvoedingssituatie (POS) te spreken! Wat staat de orthopedagoog nu te doen?

Redmeijer snijdt met zijn boek een ethisch en pedagogisch hoogst belangrijk probleem aan. Met name de nog altijd voorkomende pedagogische opvattingen over een 'heile Welt' en moderne vormen daarvan (aan te treffen binnen orthodox godsdienstige kringen) staan haaks op wat Redmeijer ons te bieden heeft. (Terzijde: het 'geschondene' van ons moderne bestaan wordt overigens ook in huidige taalspel- en leefwereldpedagogieken onvoldoende herkend en geproblematiseerd. Hoe waaks is wie zich in ons land 'theoretisch pedagoog' noemt?). De hier zo juist aangeduide problematiek maakt dit boek tot een hoogst interessante publikatie. Ik heb echter moeite met Redmeijers terminologie en stijl. Lang niet altijd is duidelijk wat hij bedoelt. Beeldspraak slaat wel eens met zichzelf op hol. Leestekens staan verkeerd, het onderscheid tussen beperkende en uitbreidende bijvoeglijke bijzinnen – soms voor een goed verstaan onontbeerlijk – wordt niet gehanteerd, enz. Woorden als 'objectief constateerbaar', 'logisch', 'structuur' en 'structureren' maken tenslotte deel uit van een discours dat, qua conceptualisering, al te zeer van eigen vinding is. De verhouding tussen kennis, betekenis, norm etc. blijft in het begrip 'structuur' verborgen en wordt niet geproblematiseerd. Men mist in dit verband node aansluiting bij wat in fenomenologische en taalfilosofische kringen en binnen de theoretische pedagogiek over deze zaken sinds jaren aan de orde gesteld wordt.

Van de lezer wordt enige goede wil gevraagd om dit specifieke taalgebruik op zijn betekenis te doorgronden. Zij die thuis zijn in existentialistische en dieptepsychologische tradities, zullen veel herkennen. Redmeijers aan situatie-ethiek en moraal-scepticisme verwante pedagogische antropologie lijkt geworteld in een meer dan 2000 jaar oude traditie; men treft op dit terrein echter nauwelijks referenties aan. Het lijkt er op of de auteur op een nogal persoonlijke wijze een weg in zijn denken is gegaan die uiteindelijk uitkwam op een in de filosofie in allerlei nuances bestaande ethiek van leven en laten leven. Voor de filosofische kwaliteit van Redmeijers orthopedagogiek is daarom wat minder waardering op te brengen dan voor de boodschap die er uit te halen is en voor de wijze waarop hij tal van (ortho)pedagogische vanzelfsprekendheden aan de kaak stelt.

Het boek vraagt dus, wil men recht doen aan de daarin verdedigde programmatische oproep, een welwillende benadering. Docenten die Redmeijers aanpak zien zitten, kunnen er zeker hun voordeel mee doen; anderen zal het tot hernieuwde reflectie op persoonlijk aanvaarde normen en opvattingen kunnen prikkelen. Op inleidend niveau is het boek – dat bovendien voorzien is van tal van praktische illustraties – bruikbaar en – o.m. dank zij tal van achter de hoofdstukken opgenomen vragen – uiterst geschikt om levendige discussies over het ethisch en normatief toelaatbare en nastreefbare binnen de orthopedagogische praktijk van vooral de zeer moeilijk opvoedbaren te initiëren. Wat dat betreft: warm aanbevolen dus.

J. D. Imelman

1. Aan Ter Horst *Algemene Pedagogiek* is o.m. in *Kind en adolescent* (1) 3, 1982, blz. 38-47, door deels met elkaar discussiërende critici aandacht besteed.

Vandemeulebroecke, L. (ed.), *Wordt gezinsopvoeding anders?* Verslag van een studiedag gehouden te Leuven op 30 maart 1982 (Vrouw en Opvoeding 2) Leuven, Acco, 1983, X + 114p., 225 frs., ISBN 90 3340638 1.

Het centrum 'Vrouw en opvoeding' van de K.U. Leuven organiseerde op 30 maart 1982 een studiedag over de vraag of gezinsopvoeding anders wordt. De accomodaties van het groot begijnhof werden het decor voor vier uiteenzettingen die beoogden deze goed in de markt liggende vraag op een degelijke manier te behandelen.

Degelijk alvast was de manier waarop men zijn publiek benaderde. De klassieke studiedagsfeer van schoolse neon-verlichte leslokalen waar de slecht ingeleide spreker zichtbaar en hoorbaar is als men tenminste vooraan durft te zitten was gelukkig zoek. De weliswaar soms handbediende verlichting voldeed aan de strengste eisen voor een Bühne. Het publiek – men vergeve me de uitdrukking – werd 'en rond' geplaatst waardoor een niet-ingelichte bezoeker eerder een voordrachtkunst dan een wetenschappelijke voordracht zou verwachten. Het respect van de organisatoren voor hun toehoorders bleek overigens evenzeer uit hun bekommernis om de aanwezigen te laten participeren aan het gebeuren. Ook al is een dialoog met een dusdanig talrijk opgekomen publiek slechts in zeer geringe mate mogelijk, toch wilde men door de mond van enkele bevoorrechte geïnteresseerden de aanwezige praktijkmensen aan het woord

laten. Het door de organisatoren samengestelde panel kon deze verwoordingstaak ons inziens echter niet waarmaken. Men poogde eerder om schijnbaar vóór de studiedag opgestelde bemerkingen te formuleren, dan om te reageren op het gebeuren van de studiedag zelf als feed-back en afsluiting. Het was jammer dat de dag hierdoor wat in mineur eindigde en dat sommige aanwezigen niet aan hun trekken kwamen. De afronding van een breed opgezette en tot dan goed georchestreerde studiedag uit handen geven leek een tactische mistasting.

De bekommernis van de organisatoren voor hun toehoorders blijkt tenslotte ook uit het feit dat het materiaal dat aan de studiedag ten grondslag lag nu ook te boek gesteld werd. Door dit nieuwe medium krijgen de aanwezigen de kans om zich grondiger in te werken. Het eenmalige van de voordrachten wordt vastgelegd en bovendien aan een ruimere lezersgroep aangeboden. De tweede publikatie in de reeks 'vrouw en opvoeding' (voor de eerste publikatie verwijzen we naar de recensie in Pedagogische Studiën, 1983, 60 379-380) bevat trouwens meer dan wat op de studiedag gebracht werd.

Vertrekpunt van de studiedag en van de inleiding tot het verslag is de indruk dat ouders een groep zijn die aan hulpverlening toe is. Tientallen recente pedagogische werken die zich rechtstreeks tot ouders richten en het succes van oudercursussen en -trainingen wekken deze indruk. Opvoeding in het gezin is blijkbaar niet langer iets vanzelfsprekends, de ouders moeten terzake geadviseerd worden. Deze literatuur, die trainingen zijn echter niet éénduidig; waar in het ene werk normativiteit (omwille van de nood aan basiszekerheid en veiligheid van het kind) bepleit wordt, wordt ze aan de andere kant overboord gegooid. Blijkbaar is er veel onzekerheid bij de ouders over opvoeding of zou de diversiteit van meningen een weerspiegeling zijn van de onzekerheid bij theoretici? Kortom, is er dan iets veranderd in de gezinsopvoeding? Het boek tracht doorheen verschillende bijdragen deze onderzoeksvraag tot een antwoord te brengen.

In een eerste uiteenzetting beschrijft An Hermans enkele ontwikkelingslijnen t.a.v. de opvattingen over gezinsopvoeding tijdens het interbellum en sedert de tweede wereldoorlog (jammer genoeg enkel) in christelijk-geïnspireerde kringen. Vanuit een uitvoerige analyse van de inhoud o.a. van de ledenbladen van K.A.V. en de Boerinnebond, van Zonneland (1920-1943), van leerboekjes, publikaties van het N.W.K., van Ouders van nu enz. komt de auteur tot enkele opvallende krachtlijnen die ze illustreert met soms prettige uittreksels. Ze herkent een verschuiving in de beeldvorming betreffende de toewijzing van de verantwoordelijkheid voor de gezinsopvoeding. Het 'moeder zijn' wordt voor de vrouw minder centraal en levensvullend, terwijl de vader meer als participant in het opvoedingsgebeuren naar voren treedt dan vroeger. Het opvoedingsideaal evolueert eveneens. Terwijl vroeger als na te streven en door gewoontevorming bij te brengen persoonlijkheidseigenschappen 'waarheidsliefde, zelfbeheersing, gehoorzaamheid, tevredenheid, eenvoud en nederigheid, matigheid, werkzaamheid, orde, spaarzaamheid, wellevendheid" aan bod gebracht werden, herkent ze als nu geformuleerd ideaal het 'op een unieke wijze zichzelf worden', al wordt in de literatuur niet uitgewerkt wat dit aan persoonlijkheidskenmerken inhoudt. Het zou interessant zijn na te gaan of zich analoge ontwikkelingen hebben voorgedaan in andersgeïnspireerde en gemengd-geïnspireerde kringen.

In een tweede bijdrage gaat Agnes De Munter dieper in op inhoudsanalyse, de onderzoekstechniek die toegepast werd in het beeldvormingsonderzoek waarvan de resultaten door An Hermans weergegeven werden. De auteur laat ons achter de schermen kijken van de wetenschappelijke werkplaats. De meeste mensen verkiezen de eetkamer boven de keuken en de expositieruimte boven het atelier, maar voor de sterk geïnteresseerde worden in dit methodologische deel en op verschillende andere plaatsen in het werk de stielvaardigheid van het team getoond evenals de begrenzing van het onderzoek. Het pleit voor het team dat deze stielkennis gedeeld werd met een grote groep studenten-medewerkers die naar aanleiding van hun verhandeling mee konden bouwen aan een maatschappelijk gewaardeerd onderzoeksgeheel.

Het derde gedeelte tracht de beleving te beschrijven van de opvoedingsrelatie vanuit de gezichtshoek van de moeders. Het is een eerste synthese door Lieve Vandemeulebroecke van het reeds voorhanden zijnde onderzoeksmateriaal dat verzameld werd in het belevingsonderzoek. Er lopen nog deelonderzoeken naar de beleving van jongeren, vaders, moeders van mentaal gehandicapte kinderen en moeders boven de 65 jaar waarvan latere verslaggeving alvast beloofd wordt. Het team ontwikkelde een systeem van beschrijvende categorieën, waarin alle gemelde ervaringen van mondeling of schriftelijk ondervraagde moeders uit verschillende milieus, met verschillende leeftijd een plaats kunnen vinden. Het resultaat is 'een palet van vele kleuren en nuanceringen die het moeder-zijn vandaag de dag aanneemt". Vandemeulebroecke geeft een synthetiserende beschrijving van de opvoedingsrelatie tussen moeder en kind volgens drie basisdimensies: het sturen, het zorgen en het verbonden zijn. In de eerste twee dimensies 'verschijnt' het kind volgens de auteur aan de moeder als een opvoedeling in de gangbare betekenis van de term: als iemand die tot volwassenheid moet gebracht worden en daarbij hulp nodig heeft. In de derde dimensie verschijnt het kind eerder als een partner, als een gelijkwaardige en in sommige opzichten al volwassen persoon. Deze drie dimensies worden uitvoerig geïllustreerd met soms plastische fragmenten uit getuigenissen.

In een vierde benadering gaat Walter Hellinckx in

op problematische opvoedingssituaties in gezinnen. Hij vertrekt vanuit zijn indrukken over de opvoedingsrelaties in gezinnen die hem als gedragstherapeut consulteerden op de dienst voor Orthopedagogische consultatie van de afdeling orthopedagogiek van de K.U. Leuven. Vanuit casuïstiek licht hij de begrippen 'gezin in opvoedingsnood' en 'problematische opvoedingssituatie' toe en komt dan tot een (ortho)pedagogisch kader van waaruit hij en zijn medewerkers opvoedingshulp pogen te verstrekken aan de ouders. In zijn visie bestaat de gezinsgerichte hulpverlening aan een emotioneel en/of gedragsgestoord kind uit vier belangrijke delen: hulp bieden aan de ouders bij het onderkennen en aanvaarden van de pedagogische vraagstelling van het kind; bijdragen tot het herstel van het gewone leven in het gezin; bijsturen van het opvoedingsproces in de gewenste richting en aanvullende kindgerichte behandeling(en). Deze onderdelen worden niet beschouwd als strikt van elkaar gescheiden fasen in de behandeling; in één sessie kunnen verschillende elementen aan bod komen.

Na deze indrukken betrekking hebbend op de beperkte groep ouders met opvoedingsmoeilijkheden volgt de synthese door Mariette Hellemans van de vanuit verschillende standpunten verzamelde gegevens. Ze poogt de uitgangsvraag wat er in feite met gezinsopvoeding aan de hand is, tot een antwoord te brengen. Zij vraagt zich af hoe de vastgestelde evoluties in de opvattingen, en de ermee gepaard gaande praktische problemen, moeten begrepen worden en hoe de veranderingen geëvalueerd dienen te worden. Ze stelt vast dat een aantal begrippen steeds naar voren treedt; samen-werken, samen-leven, overleg. Opvoeder en opvoedeling zijn partners geworden. Er groeit een nieuw model; een gelijkwaardigheidsmodel. Na een beschrijving van wat zij onder dit model verstaat, gaat ze tenslotte in op de vraag of we nu juist of fout zitten met dit model. Haar antwoord luidt: 'Er zijn geen argumenten noch voor het gezagsmodel noch voor het gelijkwaardigheidsmodel buiten uw persoonlijke levensopties. De onzekerheid, de crisis in de opvoeding is de onzekerheid van de opvoeder. De wetenschap kan hier beslist geen nieuwe zekerheden bieden.'

Na deze sterk geschreven afronding schetst men – allicht omwille van de volledigheid – toch nog enkele reacties van aanwezigen op de studiedag. Het is jammer dat de aanwezigen op de studiedag een jaar moesten wachten op deze synthese. De ondertitel "Verslag van . . ." verliest hierdoor wat aan betekenis. Mogelijk hebben uitgavetechnische of logistieke problemen geïnterfereerd. Blijkbaar heeft het centrum (en blijkens de personalia ook haar medewerkers) op dit ogenblik echter ook veel hooi op de vork. Er werden twee publikaties naar voren gebracht binnen het jaar, terwijl aangekondigde publikaties over het nog lopende onderzoek naar de beleving en de beeldvorming betreffende het moeder-zijn in de opvoedings- en vormingswerkelijkheid op het getouw staan. Wij kijken uit naar deze werken in de hoop dat deze hetzelfde niveau halen naar inhoud, taalgebruik en uitgave, dat ze een even verzorgd-sobere lay-out hebben (deze was van Diane Michiels) en last but not least dat ze even betaalbaar zijn als hun voorgangers in de reeks.

J. De Vuyst

J. D. Imelman, J. M. P. Jeunhomme, W. A. J. Meijer, *Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek* – begripsanalytische kritiek en handelingsonderzoek. Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1981, 222 pag., *f* 34,90

In de activiteiten ter vernieuwing van het basisonderwijs na de tweede wereldoorlog speelt het Jenaplan een belangrijke rol. Eerst via de Werkgroep voor Vernieuwing van Opvoeding en Onderwijs, later via de Stichting Jenaplan, het K.P.C. en het tijdschrift Pedomorfose. Onder stimulatie van mensen als Freudenthal, Jansen en Boes richtte een groeiend aantal scholen zich naar het Jenaplan, zoals dat in bovengenoemde kringen werd vertolkt.

Een kritische analyse van de gedachten van Peter Petersen, de grondlegger van het Jenaplan, ontbrak tot nu toe echter. Persoonlijk voelde ik die behoefte sterk, vooral ook gezien de overeenkomstige trekken die het Jenaplan vertoont met structuren zoals die voorkomen in de nazipedagogiek van Ernst Krieck.

Die analyse is nu geleverd in bovengenoemd boek. De auteurs hebben hun werkwijze zorgvuldig verantwoord en tonen op overtuigende wijze aan, dat Petersens pedagogiek – hoewel doordrenkt van de inmiddels beruchte organologische "Blut und Boden"-mystiek – een zodanig lege huls vormt, dat die naar behoefte met nazi-ideologie, evangelisch christendom of personalistisch existentialisme kan worden gevuld. Nuttige ontmythologisering van een inmiddels bijna heilig verklaarde pedagoog.

De auteurs laten zien, dat Petersens navolgers aan zijn werk hun eigen interpretatie hebben gegeven en het daarmee hebben verlost van die trekken, die na de oorlog niet zo lekker meer lagen. (Deze formulering is van mij; de auteurs beschrijven de veranderingen, maar interpreteren ze niet politiek.) Ze willen daarmee tevens laten zien, dat de structuren van het Jenaplan-concept ook op andere basis dan die van Petersen zinvol kan worden gevuld. De beschrijving van een handelingsonderzoek in een Jenaplanschool in Drachten draagt daaraan weinig bij en had zonder bezwaar weggelaten kunnen worden.

Wie zich in Nederland nog serieus met het Jenaplan wil bezighouden zal dit boek moeten lezen. Van dit type boeken, dat een grondige studie en analyse maakt van het werk van één invloedrijk pedagoog zou men er graag meer willen zien.

N. Deen

Mededelingen

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen reageert op plannen i.z. eerstegraads-lerarenopleiding

In een brief aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen heeft het bestuur van de Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen op 29 december 1983 zijn ongerustheid uitgesproken over het voornemen om de eerstegraads-lerarenopleiding onder te brengen bij de nieuwe lerarenopleiding (NLO)*. Het bestuur schrijft o.a.:

'De lerarenopleiding wordt daarmee tot een beroepsopleiding, goeddeels onttrokken aan de universiteiten en hogescholen. Voor degenen die de eerste fase van bepaalde universitaire studies hebben doorlopen, zal het nog wel mogelijk blijven om via een didactisch-pedagogisch jaar aan een NLO een onderwijsbevoegdheid te verwerven, maar het is te verwachten dat slechts een enkeling deze lange en onzekere weg zal volgen en dat in de toekomst het merendeel van de leraren voor het VWO geheel binnen de NLO zal worden opgeleid. Deze ontwikkeling, die verstrekkende gevolgen zal hebben niet alleen voor het middelbaar onderwijs maar ook voor de wetenschapsbeoefening in Nederland, acht de Akademie hoogst ongewenst, en wel op de volgende gronden.

1. Leraren, en in het bijzonder VWO-leraren, vormen voor de wat oudere leerling in vele gevallen het eerste persoonlijke contact met het wetenschappelijk gevormd denken en kritisch beschouwen, waarmee zij zelf in hun universitaire opleiding zijn geconfronteerd. Het is van de universitair gevormde leraar dat leerlingen het bestaan leren kennen van andere inzichten en bredere visies dan die welke het schoolboek presenteert of in zijn omgeving gebruikelijk zijn. Indien universiteit en hogeschool nog slechts een marginale en indirecte invloed kunnen uitoefenen, zal de hier aangeduide functie van de leraar niet meer worden vervuld. De breuk die dan tussen middelbaar en universitair onderwijs zal ontstaan, zal leiden tot geestelijke verarming en vervlakking, die op hun beurt zullen doorwerken op de kwaliteit van de gehele toekomstige studentenbevolking van onze instellingen van wetenschappelijk onderwijs. Alle studierichtingen, ook die in de exacte vakken, zullen hiervan de nadelige gevolgen ondervinden.
2. Voor de faculteiten die tot nu toe bij de opleiding van leraren zijn betrokken, betekent uitvoering van het ministeriële voornemen een wezenlijke verzwakking van hun maatschappelijke verankering.
   Indien bij voorbaat vaststaat dat voltooiing van een aantal studies – vooral in de letterenfaculteiten – weinig of geen uitzicht meer biedt op een maatschappelijke functie, bestaat het gevaar niet alleen dat slechts een gering aantal begaafde VWO-abiturienten zich voor deze studies zal laten inschrijven, maar ook dat uit het lerarenbestand vrijwel geen wetenschappelijk personeel meer kan worden gerecruteerd. Daardoor worden de betrokken studierichtingen in hun continuïteit bedreigd en zal kennis die voor de Nederlandse samenleving van vitaal belang is, niet meer beschikbaar zijn.
3. Het valt te vrezen dat de intellectuele afstand zal worden vergroot tussen universiteiten en hogescholen en hen die daar opgeleid zijn enerzijds, en de grote groepen van de bevolking die geen universitair onderwijs hebben genoten anderzijds. Via het middelbaar onderwijs zal de geleidelijke doordringing van nieuwe wetenschappelijke inzichten en opvattingen, die nu via de universitair opgeleide leraren verloopt, niet meer plaats kunnen vinden. Dit zal onder brede groepen van de bevolking leiden tot toename van een soort recept-kennis, niet gerelativeerd door de bijbehorende kritische opstelling en niet verrijkt door inzicht in vakinhoudelijke vooruitgang en in de

* Zie ook: J. H. G. I. Giesbers' eerder verschenen Kroniek in dit tijdschrift onder de titel 'Beiaard en de universitaire lerarenopleiding' (Pedagogische Studiën, 1983 (60), 321-323)

veranderlijkheid van uitspraken naarmate de wetenschap vordert. Ook om deze reden is wetenschappelijk (leer-)onderzoek voor a.s. leraren noodzakelijk.

In het licht van het bovenstaande doen de beide afdelingen van de Akademie een dringend beroep op u om uw plannen met betrekking tot de lerarenopleiding in heroverweging te nemen. Dit verzoek wordt niet ingegeven door de gedachte dat het wenselijk is de bestaande situatie zonder meer te handhaven. Er is reden om zich kritisch af te vragen tot op welke hoogte de universiteiten en hogescholen adequaat opleiden tot het beroep leraar. Er is eveneens reden om de relatie tussen de universitaire lerarenopleiding en de NLO opnieuw te overwegen in het licht van het hierboven onder de punten 1-3 gestelde.'

Journal of Curriculum Studies

Sinds december 1983 is A. R. J. Halkes als 'corresponding editor' verbonden aan de Journal of Curriculum Studies. Dit tijdschrift publiceert niet alleen op curriculum en aanverwante gebieden, maar ook bijdragen op het gebied van onderzoek van onderwijs. Nadere informatie over publikatiemogelijkheden kunnen verkregen worden bij de heer Drs. A. R. J. Halkes, Katholieke Hogeschool Tilburg, Postbus 90153, gebouw S-120, 5000 LE Tilburg (tel.: 013-66 22 70/66 24 57).

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 2, 1984

Verwildering der jeugd. De pedagogisering van de 'vrije tijd' van de arbeidersjongeren in de vijftiger en zestiger jaren, door C. J. Bakker
Beleving van werkloosheid bij jongeren, door M. Matthijs
Onderwijs, vorming en opleiding; aansluitingsproblemen in ons educatief systeem, door J. H. G. I. Giesbers
Van aardrijkskunde-didactiek naar geografie voor educatie, door H. M. J. van den Bosch
Toepassingsmogelijkheden van computers in het speciaal onderwijs, door J. W. Mojet

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 2, 1984

In memoriam prof. Wilhelmina Johanna Bladergroen (1908-1983), door R. de Groot
De arbeid der liefde onder de 'zielskranken' door Th. Jak
Aanzet tot gezinsbehandeling in een Boddaertcentrum, door J. B. M. Jansma
Temperament in de opvoeder-kind interactie van alledag, door F. H. R. Leenders
Reactie: haat en liefde in de constructie van gezinsrelatietests, door D. B. Baarda en A. van Londen
Antwoord: constructie van gezinsrelatietests zonder haat of liefde, door J. H. L. Oud en K. F. Welzen

Ontvangen boeken

Blok, H. en K. de Glopper, *Taal voor het leven*. Meningen van oud-leerlingen LBO en MAVO over hun taalgebruik, (SVO-reeks 74), Flevodruk, Harlingen, 1983, *f* 24,95

Dirkzwager, A., S. D. Fokkema, G. C. van der Veer en J. J. Beishuizen (red.), *Leren met computers in het onderwijs*, (SVO-reeks 76), Flevodruk, Harlingen, 1984, *f* 45,–

Hamaker, Chr., *The use of adjunct questions in educational texts*, (dissertatie)

Pijning, H. F., *Motoriek en leren* (geheel herziene tweede druk), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, *f* 32,80

Roeders, P. J. B., *Begrijp je nu wat ik bedoel?* Relaties tussen de ontwikkeling van interpersoonlijk denken en verbale communicatie van kinderen (2e bijgewerkte druk), De Witte Studentenpers, Nijmegen, 1984, *f* 19,90

Zee, H. J.M van der, B.W. Rosendaal, H. P. Stroomberg (red.), *Volwasseneneducatie*. Boom, Meppel, 1984, *f* 28,50

Ontvangen rapporten

Vries, G. C. de, *De school beleefd*. Een verkennend onderzoek naar ervaringen van leerlingen in LBO en MAVO te Deventer en Olst in het kader van het voorlopig onderwijsvoorrangsbeleid, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam

Het collectieve emancipatie-ideaal van een individualist

Cor Vervoort over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*

A. A. WESSELINGH
Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

C. E. Vervoorts bijdrage aan de onderwijssociologische discussie rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid beweegt zich over een periode van vijftien jaar van het aandachtspunt 'individuele sociale mobiliteit' naar een (gematigde) vorm van 'reproduktie'.

In dit artikel bespreek ik zijn werk dan ook in twee perioden, met als 'scharnierpunt' het jaar 1973.

Door beide perioden heen voert hij een hardnekkig pleidooi voor het denken in termen van collectieve emancipatie in een poging de geijkte kaders van theorie en beleid te verleggen. Zijn werk is van groot belang geweest voor de discussie, met name doordat hij steeds nieuwe inzichten wist te presenteren door synthesen te vormen tussen uiteenlopende standpunten. Mede daarom staat zijn theoretische bijdrage vooralsnog op eenzame hoogte.

1 *Inleiding*

Cor Vervoort (1920-1981) was de eerste Nederlandse socioloog die zich gedurende het grootste deel van zijn wetenschappelijke loopbaan systematisch met onderwijs en opvoeding heeft bezig gehouden. Hij kan dus met recht als een van de 'founding fathers', zo niet als de grondlegger van de Nederlandse onderwijssociologie worden beschouwd.

Dat alleen zou een analyse van zijn onderwijssociologisch œuvre rechtvaardigen, maar er is meer. Hoewel zijn spreekwoordelijke terughoudendheid wellicht anders zou doen vermoeden, heeft hij met zijn publikaties, lezingen en inleidingen niet alleen het specialisme onderwijssociologie mede ontwikkeld, maar ook voor een breed publiek de onderwijssociologische zienswijze gepropageerd en het denken over onderwijs en opvoeding vanuit een sociologisch gezichtspunt sterk gestimuleerd. In het bijzonder geldt dat voor zijn onderzoek en theorievorming over het probleem dat hem altijd speciaal heeft bezig gehouden: de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid.

In dit artikel hoop ik duidelijk te maken welke betekenis Cor Vervoorts sociologiebeoefening heeft gehad voor de ongelijkheidsdiscussie in de onderwijssociologie. Na een korte samenvatting van levensloop, wetenschappelijke loopbaan en andere activiteiten van Vervoort, zet ik mijn werkwijze uiteen en construeer ik een indeling van zijn werk in twee perioden. Voor elk van die perioden wordt nagegaan welke ontwikkeling in zijn werk is te zien aan de hand van enkele thema's. De laatste paragraaf bevat mijn conclusies.

Levensloop, activiteiten, thema's

Cor Vervoort werd op 15 juli 1920 geboren in Schiedam, volgde na de HBS een opleiding bij de Koninklijke Nederlandse Heidemaatschappij en was zeven jaar lang werkzaam als boswachter en cultuurtechnisch opzichter. Eind 1950 startte hij in Leiden de studie sociologie (doctoraalexamen 1956) en nam tussen 1954 en 1957 deel aan het sociologisch onderzoek in de Twents-Achterhoekse textielindustrie; daarna deed hij in opdracht een onderzoek onder de Leidse studenten dat in 1960 werd afgesloten. Inmiddels was hij bij het Sociologisch Instituut van de Rijksuniversiteit Leiden als wetenschappelijk ambtenaar in vaste dienst aangesteld.

In 1960 verruilde hij het Sociologisch Instituut voor het Instituut voor Conflictpsychologie maar keerde in 1962 weer terug om in 1963 een onderwijsopdracht te ontvangen voor de sociologie van onderwijs en opvoeding. Tevens was hij van 1962 tot 1967 belast met de dagelijkse leiding van het door het Sociologisch In-

* Met dank aan D. Kutschenreuter en H. Schuit voor het werk, de ideeën en het fungeren als gesprekspartners; aan J. A. van Kemenade, P. van der Kley, F. J. Meijers en H. Regtering voor kritisch commentaar.

stituut uitgevoerde 'Talentenproject' (projectleider F. van Heek). Na het beëindigen van het project promoveerde hij in 1968 bij Van Heek op een proefschrift getiteld: 'Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders' (cum laude).

In 1969 volgde zijn benoeming tot lector in de sociologie van onderwijs en opvoeding in Leiden, de eerste leeropdracht in dit specialisme in ons land. Per 1 oktober 1973 volgde hij Van Heek op met als leeropdracht 'Empirische sociologie, in het bijzonder maatschappij-analyse'.

Precies drie jaar later werd zijn Leidse periode van ongeveer twintig jaar afgesloten met zijn benoeming tot gewoon hoogleraar in de sociologie aan de Rijksuniversiteit Groningen, werkzaam bij het Sociaal Hoger Onderwijs Friesland te Leeuwarden.

Ook deze positie was van korte duur: per 1 september 1979, opnieuw drie jaar later aanvaardde Cor Vervoort zijn benoeming tot gewoon hoogleraar in de 'onderwijssociologie, in het bijzonder ten behoeve van de interdisciplinaire onderwijskunde' aan de Katholieke Universiteit Nijmegen, alwaar hij anderhalf jaar later plotseling overleed op 3 februari 1981.

Opvallend is het aantal wisselingen in functies en taken, vooral vanaf 1973: in een periode van nog geen acht jaar is hij driemaal aan een nieuwe leeropdracht begonnen. Dat impliceert wisselingen in het object van studie; vanaf 1975 achtereenvolgens: (textiel)arbeid, onderwijs, maatschappij-analyse (Leiden), welzijn (Leeuwarden) en weer onderwijs (Nijmegen). Daarnaast was Vervoort maatschappelijk vrij actief: redacteurschappen van tijdschriften, bestuursfuncties, adviseurschappen op de meest uiteenlopende terreinen. Die brede interesse komt ook tot uitdrukking in de variërende thema's die de ongeveer 50 artikelen en ruim 80 lezingen bestrijken. De onderwerpen variëren van studentenleven, problemen van het wetenschappelijk onderwijs, gezinsvorming, jeugdproblemen, vrije tijd, seksualiteit, democratisering van het onderwijs, professionalisering, interdisciplinariteit tot thema's als veranderingen in het onderwijs, gelijke kansen, onderwijsbeleid en het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid[1].

Bronnen en opzet van dit artikel

Ik beperk mij tot het belangrijkste terrein, dat van onderwijs en opvoeding en daarbinnen tot het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Te behandelen teksten zijn dan de dissertatie en een dertiental andere publikaties, overwegend geschreven tussen 1966 en 1981, aangevuld met een tiental lezingen rond hetzelfde thema in ongeveer dezelfde periode[2]. Op basis van deze teksten en mede op grond van de eigen ervaringen als medewerker van Vervoort in Leiden en Nijmegen, zal ik aangeven wat de plaats en de betekenis van Vervoort is geweest voor de ongelijkheidsdiscussie die in de Nederlandse onderwijssociologie nu al jaren centraal staat[3].

De werkwijze is als volgt: in een chronologische behandeling van de teksten probeer ik de theoretische stellingname van Vervoort te reconstrueren. Daarbij kan zijn positie worden bezien tegen de achtergrond van de ontwikkeling in de (internationale) discussie in de onderwijssociologie rond dit probleem. De al talrijke pogingen die ontwikkeling te benoemen aan de hand van verklaringsmodellen en benaderingen[4], zal ik hier niet met een nieuwe uitbreiden. Kortheidshalve kan gezegd worden dat aanvankelijk de aandacht vooral gericht is op verruiming van de mogelijkheden tot deelname aan de beschikbare onderwijsvoorzieningen, op het benutten van getalenteerden, het bieden van mogelijkheden voor individuele mobiliteit, op 'gelijke kansen' derhalve. Dat begint midden in de jaren vijftig en het Talentenproject kan in Nederland zo ongeveer als een afsluiting van deze periode worden gezien (Van Heek e.a., 1968), omdat vanaf die tijd de twijfels over de bruikbaarheid van het concept 'gelijke kansen' hier (Van Doorn, 1963; Van Kemenade, 1970) zo goed als elders (Coleman, 1968) manifest worden.

In de gedachtengang van de 'gelijke kansen' past vanzelfsprekend een zienswijze op sociale ongelijkheid die opereert vanuit een stratificatiemodel (de samenleving geordend naar sociale posities met uiteenlopend maatschappelijk aanzien). Op dat model is veel onderzoek in Nederland en daarbuiten, ook onderwijssociologisch onderzoek gebaseerd en niet zonder aanwijsbare empirische resultaten. De vraag naar de bruikbaarheid van dit model voor de analyse van en de verklaring voor de hardnekkigheid waarmee a-symmetrische (machts)relaties zich blijven manifesteren, houdt de onderwijssociologie vanaf ongeveer 1970 bezig (vgl. M. F. D. Young, 1971). Dat betekent overigens niet dat voor iedere criticus de geuite

twijfels uitmonden in het werken met een of andere versie van een klassenmodel als radicaal alternatief. Wel is sinds die tijd duidelijk dat voor een aantal onderwijssociologische onderzoekers de grenzen van het onderwijs als bestrijder van maatschappelijke ongelijkheid lijken te zijn bereikt. Het daaruit resulterend pessimisme bij enkelen drijft hen in de richting van de 'ontscholingsgedachte'; anderen blijven bij geavanceerd empirisch onderzoek naar schoolloopbanen terwijl sommigen op theoretisch niveau zoeken naar een adequate verklaring voor de generatiegewijze continuering van maatschappelijke ongelijkheid. Dit resulteert in de opkomst van theoriëen over sociale reproduktie, oorspronkelijk vooral vanuit de Duitse politieke economie van het onderwijs en recentelijk vanuit het Franse structuralisme en de 'nieuwe' onderwijssociologieën van Engelse en Amerikaanse huize met een overwegend neo-marxistische, historische en interpretatieve inslag. Van meritocratie naar reproduktie (en verder), zo zou - enigszins ongenuanceerd want veel te globaal – de ontwikkeling kunnen worden aangegeven.

Dat Vervoort heeft bijgedragen aan een dergelijke ontwikkeling in Nederland is evident, de vraag is welke bijdrage precies. Om die reden heb ik een drietal aandachtspunten gekozen die de discussie van hierboven als het ware pregnant samenvatten:

- individuele sociale stijging of collectieve emancipatie?
- stratificatiedenken of een klasse-model?
- onderwijs als verdeler van levenskansen of als reproducent van machtsverhoudingen?

De mogelijkheid dat sommige van deze aandachtspunten in Vervoorts teksten duidelijker worden teruggevonden dan andere, blijft uiteraard open, evenals de kans dat nieuwe punten zich aandienen.

Daarnaast heb ik geprobeerd het werk van Vervoort, althans dat over 'ongelijkheid' in perioden uiteen te leggen. Aangezien elke poging om de neerslag van wat mensen denken in te delen, meestal geforceerd aandoet, is dat gevaar des te sterker aanwezig bij genuanceerde denkers van het type Vervoort. Uiteindelijk heb ik besloten een tweedeling aan te houden, waarbij heel duidelijk de 'omslag' ligt rond 1973[5].

2 *Cor Vervoort over onderwijs en ongelijkheid*

a. *De periode tot 1973*

Het begint eigenlijk pas in 1966. Dan verschijnt de eerste officiële publikatie (interne rapporten in het kader van het Talentenproject daargelaten) onder de titel 'Sociale determinanten van de leerprestaties op de lagere school' in het toenmalige Nijmeegse psychologentijdschrift *Gawein*. Het moment waarop en het klimaat waarin een dergelijke tekst verschijnt is van belang voor een juiste situering. Het Talentenproject is al een aantal jaren op gang en zal binnen twee jaar geheel zijn afgesloten. Nederlands onderzoek en theorievorming is nog schaars; op publikaties na van Matthijssen en Sonnemans (1958), Spits (1959) en Defares e.a. (1965) is er slechts buitenlands materiaal van vooral Engelse en Amerikaanse huize om op terug te vallen. Vervoorts eigen onderzoek is op dat moment nog lang niet afgesloten en Van Wijnkoops dissertatie (1965) wordt in het artikel nog niet vermeld en zal dus niet beschikbaar zijn geweest.

De tekst is sterk geïnspireerd door de destijds grote indruk makende onderzoekingen van J. W. B. Douglas (1964) en de evenzeer inspirerende taalcodetheorie van Bernstein. Beide auteurs worden aangevoerd om de eerste resultaten van het Talentenproject, waarin al geen sprake leek te zijn van rijk gevulde reservoirs aan ongebruikt talent in de arbeidersklasse, van mogelijke verklaringen en perspectieven voor verder onderzoek te voorzien.

Het artikel begint met de functie van de school als allocatiemechanisme en stelt vast dat voor een onbelemmerde sociale mobiliteit het scholingsniveau van doorslaggevend belang is. Dat de sociale samenstelling van de schoolbevolking vooral in de hogere vormen van onderwijs een scheve opbouw vertoont, wordt dus het probleem, namelijk 'dat de feitelijk optredende selectie grotendeels een selectie naar sociaal milieu is.' (blz. 294)

In de tekst van het artikel houdt de auteur zich strikt aan de uitgangspunten van het Talentenproject: onderzoek naar (ongewenste) barrières van maatschappelijke aard die de individuele sociale stijging van met name begaafde arbeiderskinderen zouden belemmeren. Wie echter nauwkeurig en tussen de regels leest vindt sporen van twijfels die erop kunnen

duiden dat Vervoorts bekommernis zich ook en vooral uitstrekt over de *collectieve* verbetering van de positie van arbeiders, twijfels ook ten aanzien van het werken met een beroepsprestigestratificatie en aan de juistheid van de aan de school soms wat overheersend toegeschreven allocatiefunctie. Uitspraken als: 'Het beeld van de maatschappelijke ladder wordt gewoonlijk te hulp geroepen . . ..' (292) en 'Het ideologisch complement van deze als zodanig ook in een democratische samenleving aanvaarde sociale ongelijkwaardigheid wordt gevormd door het leerstuk van de sociale mobiliteit.'(293), duiden mijns inziens door hun gedistantieerde formuleringen op de nodige reserves. Dat blijkt temeer uit het vervolg van het eerste citaat: 'In zoverre dat het geval is (selectie naar milieu, AW) bevordert de school dus niet de sociale mobiliteit, maar houdt zij de bestaande geleding in stand en doet zij niets anders dan een oud en verworpen mechanisme – erfelijkheid van beroepspositie – vervangen door een nieuw – beroepspositie op basis van scholingsniveau – met hetzelfde praktische effect, nl. handhaving van de bestaande maatschappelijke structuur." (294) Het kost weinig moeite om in dergelijke zinsneden de voorboden van een begrip als 'reproduktie' al te herkennen.

Het in twee afleveringen verschenen artikel 'Latent talent' in *Intermediair*, Jrg. 4, 1968, bevat in het eerste deel een beschrijving van de resultaten van het inmiddels verschenen rapport van het Talentenproject onder redactie van Van Heek: 'Het Verborgen Talent'. Als zodanig biedt het weinig ruimte voor eigen stellingname van de auteur. Opnieuw blijkt bezorgdheid over de collectieve positieverbetering van de arbeidersklasse en komt de in Gawein onder invloed van Bernstein geformuleerde 'cultuur-kloof' tussen school- en thuismilieu aan bod.

In de tweede aflevering gaat hij daar nader op in: het standpunt wordt geformuleerd dat voor verbetering van de situatie in het onderwijs, geïsoleerde innovaties geen effect sorteren als daarbij niet de verwevenheid van onderwijs en maatschappij in de gaten wordt gehouden. Compenseren is mooi, maar het streven dient gericht te zijn op een samenleving waarin niets te compenseren valt. Collectieve emancipatie van de arbeidersklasse middels de school is pas echt mogelijk wanneer de samenleving verandert. En op dat punt is Vervoort kennelijk weinig optimistisch: 'Het onderwijssysteem van een samenleving weerspiegelt die samenleving en de wijze waarop zij functioneert en is opgebouwd en het is een illusie te menen dat het in staat zou zijn werkelijk fundamentele veranderingen te bewerkstelligen – en radicale democratisering van het onderwijs zou een dergelijke verandering betekenen.' (blz. 7)

Voor het eerst, namelijk bij de bespreking van de in het Verborgen Talent voorgestelde beleidsoplossingen vindt zijn al eerder geuite bezwaar tegen de prestatie- en selectiedwang op scholen uitdrukking in de zorg voor de niet-begaafden, de niet-getalenteerden uit alle lagen van de bevolking (blz. 5) een thema dat nog vaker zal terugkeren.

Belangrijker dan de Intermediair-artikelen is zijn in dat zelfde roerige jaar 1968 verdedigde proefschrift *'Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders'*. Het is niet mogelijk om dit omvangrijke, enigszins (ook door Vervoort zelf?) onderschatte werk hier adequaat samen te vatten. Uiteraard is sociale mobiliteit het centale gezichtspunt van de tekst, passend in het grote geheel van het Talentenproject. De vraag is deze keer echter gericht op de 'geslaagde' handarbeiderskinderen en speciaal de kenmerken die hun gezin van herkomst doen onderscheiden van andere: vertonen gezinnen van handarbeiders waarvan kinderen het middelbaar onderwijs bereiken, kenmerken die hen onderscheiden van handarbeidersgezinnen waarvan geen enkel kind het middelbaar onderwijs bereikt (blz. 4) Vervoort gebruikt een ruime aanduiding van alle mogelijke elementen die bij de schoolkeuze meespelen, dus niet alleen het strikte keuzeproces zelf. Al die elementen hebben echter gemeen dat zij belangrijke momenten vormen in het mobiliteitsproces voor zover dit zich via het onderwijs voltrekt. Hij gebruikt de term *educationele mobiliteit*: 'een verzamelbegrip voor die verschijnselen die een verwijzing inhouden naar sociale mobiliteit, gerealiseerd door middel van het onderwijs'. (15)

Uit deze omschrijving blijkt niet of individuele dan wel collectieve sociale stijging van de arbeidersklasse wordt bedoeld. De operationalisering van het onderzoek echter laat weinig ruimte voor andere opties dan die van de *individuele* sociale mobiliteit: op dat kenmerk (één

van de kinderen bereikt de eerste klas van het vhmo) immers worden de gezinnen geselecteerd. In het concluderende slothoofdstuk komt het probleem van de *collectieve* verbetering van sociale groeperingen weer terug. Vervoort spreekt zich uit voor collectieve emancipatie van de arbeidersklasse (met instemming Van Doorn citerend) en voegt daar aan toe: 'dan verdient afschaffing van het beginsel van ongelijkheid van onderwijsvormen overweging, en wat ons betreft de voorkeur boven handhaving van dat beginsel, gepaard gaande met stimulering van de individuele opklimmingsmogelijkheid vanuit het arbeidersmilieu.' (290)

Een duidelijke voorkeur voor een beleid van interne differentiatie binnen één schooltype als men althans ernst wil maken met de beoogde collectieve emancipatie. Vervoort opteert voor enigerlei vorm van geïntegreerd onderwijs in de richting van een middenschool. Eerder al wordt deze keuze impliciet beargumenteerd (p. 282 bijvoorbeeld).

Collectieve emancipatie, respect voor de eigen arbeiderscultuur, niet alleen aandacht voor de 'geslaagde stijgers', een beleid dat dit alles ondersteunt door het creëren van gedifferentieerde onderwijsvormen: in dit laatste hoofdstuk van zijn dissertatie verlaat Vervoort niet alleen op belangrijke punten de centrale filosofie van het Talentenproject en de uitgangspunten van zijn eigen onderzoek, hij loopt ook vooruit op de visies op ongelijkheid en achterstanden die later de hoeksteen zullen vormen van het sociaal-democratisch onderwijsbeleid onder J. A. van Kemenade tussen 1973 en 1977. Daarbij moet worden aangetekend dat uit Vervoorts geschriften een zekere 'afstandelijke beleidsgevoeligheid' spreekt, die op meerdere plaatsen in artikelen en lezingen naar voren komt.

Bij herlezing van de dissertatie valt eigenlijk vooral het verschil op tussen de opzet en de uitwerking van het eigenlijke onderzoek, strikt volgens de regels van de toen vigerende en door het onderzoeksteam geëerbiedigde onderzoekspraktijk enerzijds en de veel verder strekkende beschouwingen in het slothoofdstuk waarin de politieke visie van de auteur ruimte krijgt anderzijds. Dat levert interessante uitspraken op die getuigen van een scherpe kijk op onderwijs en samenleving. Veel van de latere ideeën zijn in de kiem in dit slothoofdstuk al terug te vinden.

Het artikel 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' in: Van Braam, *Aktuele Sociologie* (1970) is de eerste van een drietal teksten met deze titel en bevat in zoverre enkele nieuwe elementen dat sprake is van een door Vervoort geconstateerde, maar niet uitgewerkte spanningsverhouding tussen het respecteren van de eigen cultuur van de arbeidersklasse en de noodzaak tot aanpassing aan het onderwijs als middel tot emancipatie. Opvallend is ook dat het thema van de individuele sociale stijging, tot nu toe steeds toch als nastrevenswaard gepresenteerd, in dit artikel enigszins lijkt te zijn verlaten ten gunste van de collectieve emancipatie. Aarzelingen bij de in eerdere teksten nauwelijks betwijfelde functie van het onderwijs als 'verdeler van levenskansen' lijken merkbaar (vgl. p. 88/89 e.v.).

Die aarzeling laat hij op directe wijze blijken in het belangwekkende artikel 'Het Talentenproject – en daarna', in de afscheidsbundel voor F. van Heek, getiteld *Onderzocht en Overdacht,* 1972. In mijn indeling fungeert deze tekst als afsluiting van de eerste periode. De inzet van het artikel is minder een hommage aan de scheidende Van Heek (al zijn de 'eerbewijzen' tussen de regels duidelijk aanwijsbaar) dan wel een kritische evaluatie van het Talentenproject en de gevolgen van het verschijnen van het eindrapport, geplaatst tegen de achtergrond van de actuele gebeurtenissen van 1968 en daarna, die ook het Leidse Sociologisch Instituut overduidelijk hebben beroerd. Deze ingrediënten leveren samen een boeiend verhaal op in de typische stijl waarin Vervoort op zijn best is: die van een zeer betrokken mens, schrijvende niettemin als afstandelijk waarnemer, lichtelijk relativerend en ironiserend en toch serieuze nieuwe aandachtspunten ter overweging aanbiedend. Ik beschouw deze tekst als een van de sleutelartikelen in Vervoorts denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid[6]. Het artikel waardeert derhalve in positieve en kritische zin het Talentenproject en schetst de ontwikkelingen in visies en beleid daarna[7]. Het 'daarna' is in ons kader het meest van belang omdat een aantal nieuwe elementen opduikt die langzaam aan het beeld van Cor Vervoorts standpunt scherper gaan markeren.

Daar is om te beginnen de uiteenzetting over individuele sociale mobiliteit en collectieve emancipatie, geen nieuw thema, zoals we in-

middels hebben gezien, maar uit de herhaling waarmee deze zaken telkens weer door hem aan de orde worden gesteld moge de ambivalentie opnieuw blijken. Wel is het deze keer zo dat Vervoort zich (schoorvoetend) schaart bij de voorstanders van de collectieve emancipatie (p. 254 e.v.; p. 257).
Een tweede opmerkelijk punt is dat hier voor het eerst wordt gesproken over de *politieke kleur* van de onderzoeker als een wezenlijke factor in het ongelijkheidsdebat (vgl. blz. 256, 257)[8]. Daar zegt hij bijv.:

'Wie het politiek gehalte van de beslissingen op grond waarvan bepaalde kinderen als begaafd en andere als niet-begaafd worden aangemerkt, niet onderkent, moet wel tot de conclusie komen dat het soort begaafdheid dat in hogere lagen aanwezig is, in de lagere lagen grotendeels afwezig is – maar alleen een politieke economische analyse zal de werkelijke betekenis van dit resultaat kunnen verhelderen.'

Ook de schildering van de beide alternatieve zienswijzen, nl. enerzijds diegenen die onderwijs zien als 'verdeler van levenskansen' tegenover hen die onderwijs opvatten als 'reproducent van machtsverhoudingen', is een nieuw element. Beide visies, zo concludeert Vervoort afstandelijk, kunnen aan het Talentenproject argumenten ontlenen. Zijn persoonlijke opvatting blijft in deze tekst op de achtergrond; hij beperkt zich tot de schildering van beide 'kampen' en spreekt zich niet uit als aanhanger van een van beide visies. Het zou mij niet verbazen als hij de volgende zinsnede voor zichzelf had bedoeld:

'Lang niet allen, die overigens het klassekarakter van het onderwijs erkennen, zijn bereid deze consequentie te trekken (bedoeld is: alle onderwijshervorming van boven af die mikt op externe democratisering, is bij voorbaat tot mislukken gedoemd,'AW). Geconfronteerd met het dilemma dat opheffing van het klasse-onderwijs doorbreking van de klasse-structuur van de maatschappij veronderstelt (een door Mathijssen in 1971 getrokken conclusie, AW), die doorbreking niet op korte termijn te verwachten is, de hervorming van het onderwijs voortgang vindt en het zichzelf veroordelen tot passiviteit ten aanzien van die hervorming ook duidelijke nadelen heeft, wordt in het radicale kamp op verschillende wijzen positie gekozen.' (257)

Aan het gezelschapsspel 'positie kiezen' doet Cor Vervoort op deze plaats nog niet mee. Overigens, terzijde zij opgemerkt dat (zie het citaat) hier voor het eerst wordt gerefereerd aan het klasse-karakter van het onderwijs.

Aan het einde van deze periode signaleer ik nog slechts het artikel in *Jeugd en Samenleving*, 1972, getiteld 'Jeugd, onderwijs, arbeid'. En wel hierom, omdat in deze tekst uiting wordt gegeven aan Vervoorts zorg over het onderwijsbeleid met betrekking tot werkende jongeren, een vergeten groep, die onder druk van slechter wordende economische omstandigheden het kind van de rekening dreigt te worden. De tekst demonstreert duidelijk hoever hij inmiddels is komen af te staan van de 'ruim baan voor de besten' filosofie, zoals die spreekt uit de centrale vraagstelling van het Talentenproject[9]. Zorg voor de zwakke en meest kwetsbare groepen, zoals werkende jongeren, ongeacht hun 'talent', dat is de teneur van zijn betoog. Zijn keuze voor collectieve emancipatie beperkt zich niet tot de 'begaafden' uit het collectief.

Conclusies voor de periode tot 1973

Het Talentenproject beheerst de wijze van denken over het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, c.q. de discussie rond de gelijkheid van kansen in het onderwijs en ook Cor Vervoort ontkomt niet aan die invloed. In zijn wetenschappelijk werk domineert in deze periode het zoeken naar maatschappelijke factoren die de doorstroming van 'begaafde' arbeidskinderen zouden kunnen belemmeren, toegespitst op de gezinskenmerken die er toe bijdragen dat enkele arbeiderskinderen, tegen de verwachting in wél het vhmo bereiken.

Naast deze hoofdlijn in Vervoorts denken tekent zich voorzichtig een andere af, gekenmerkt door groeiende twijfels ten aanzien van het functioneren van het onderwijsbestel als hefboom tot 'externe democratisering', door sterker nadruk op collectieve emancipatie van maatschappelijke groepen, door een beginnend besef van de continuering van maatschappelijke verhoudingen mede door het onderwijs, om maar enkele kenmerken te noemen. In meerdere opzichten is hier sprake van een verwijdering van het Talentenproject: hij is voortdurend bezig om door middel van perspectiefwisselingen het theoretisch kader van het project te verleggen. Voeg daarbij dat zijn beschouwingen zich steeds sterker concentreren op de maatschappelijke inbedding van het onderwijs, met andere woorden toenemen in sociologisch gehalte, onder erkennning van het

belang en de betekenis van een eigen (politieke) stellingname, en het zal duidelijk zijn dat in Vervoorts denken deze tweede lijn een steeds belangrijker plaats gaat innemen. Als het ware nog steeds geketend aan de Leidse stratificatiesociologie van die dagen, maar het gerammel van de ketenen is al hoorbaar[10].

Opvallend is dat het streven naar collectieve emancipatie al van het begin af (Gawein 1966) duidelijk aanwezig is, hetgeen zich slecht moet hebben verdragen met de 'ruim baan voor de besten' filosofie die toen dominant was[11].

Ons eerste aandachtspunt is hiermee behandeld.

b. *De periode tussen 1973 en 1981*

Deze periode bevat mijns inziens de meest interessante ontwikkelingen in het denken van Vervoort. In 1973 is het al meteen raak met een van de 'sleutel-artikelen' nl. 'Onderwijs en sociale ongelijkheid' in J. A. van Kemenade (red.) *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*[12].

Opvallend is dat hij deze keer begint met een *theoretische* uiteenzetting over het begrip sociale ongelijkheid. In navolging van Van Doorn (1963, p. 87 e.v. worden twee benaderingen van sociale ongelijkheid onderscheiden: het stratificatiemodel (pyramidale opbouw samenleving, sociale lagen met een verschillende mate van prestige, gekenmerkt door verschillen in levensstijl) versus het klassemodel (structuurkenmerken zijn verantwoordelijk voor het maatschappelijk ongelijkheidssysteem). Voor het stratificatiemodel geldt het beeld van de 'maatschappelijke ladder', waarop posities kunnen worden geordend *van hoog naar laag*; zij vormen een hiërarchie. Veel sociologisch onderzoek heeft zich hiermee bezig gehouden, door na te gaan op welke wijze en volgens welke maatstaven sociaal relevante posities worden geordend. Onderwijs als verdeler van posities komt daarbij ook in de belangstelling. De tweede benadering graaft dieper en zoekt naar de dominante krachten die de maatschappij in haar structuur – en dus ook in de sociale hiërarchie – bepalen. In de marxistische traditie (hét voorbeeld van een dergelijke benadering) staat vanouds het klassebegrip centraal ter verklaring van de dynamiek en het conflict in de (kapitalistische) maatschappij. Bepalend daarbij is de positie die maatschappelijke groepen innemen, niet in de hiërarchie (hoog-laag) maar in belangentegenstellingen en de machtsverdeling ten op zichte van elkaar: *sterk-zwak*. Aanvankelijk wordt dan betoogd dat beide benaderingen, ontleend immers aan een zelfde maatschappelijke werkelijkheid, op elkaar betrokken zijn, als parallelbenaderingen moeten worden opgevat (26) en dat er een samenhang zal bestaan tussen 'enerzijds relatieve posities in verschillende hiërarchische substructuren, anderzijds 'hoog' en 'sterk' respectievelijk 'laag' en 'zwak'.' (27)

Vervoort spreekt nu een duidelijke voorkeur uit voor het hanteren van de tweede, meer structurele (sterk-zwak) benadering die vertrekt vanuit het klassebegrip, en wel omdat de stratificatiebenadering weliswaar laat zien hoe in onze samenleving onderwijskansen verdeeld worden, maar tot nu toe ontoereikend is gebleken als verklaringsmodel van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Geadstrueerd met het al vele malen geciteerde fragment:

'Wil men echter de maatschappelijke achtergronden van de verdeling op het spoor komen, d.w.z. de maatschappelijke krachten analyseren waarvan deze specifieke verdeling van onderwijskansen het resultaat is, en de mogelijkheden en kansen schatten van een op "externe" democratisering gericht onderwijsbeleid, dan is een structurele benadering van de sociale ongelijkheid, waarbij het onderwijs mede gezien wordt als één van de gebieden waarop belangentegenstellingen worden uitgevochten en waarin evenzeer machtsverhoudingen aan de orde zijn als in andere strategische samenlevingssectoren, een eerste vereiste.' (28)

'Een eerste vereiste', dat klinkt als een noodzakelijke voorwaarde en laat aan duidelijkheid niets te wensen over. Het lijkt erop dat Vervoorts opvatting dat de eigen stellingname van de onderzoeker in het ongelijkheidsdebat een factor van belang is, hier op hemzelf wordt toegepast: nog niet eerder ben ik in zijn geschriften een zo duidelijke keuze tegengekomen[13].

Een tweede punt is dat hier een concrete uitwerking wordt gegeven van de tweedeling uit het artikel 'Het Talentenproject – en daarna' (1972), waar nu de tweedeling 'onderwijs als verdeler van levenskansen' versus 'onderwijs als reproducent van machtsverhoudingen' enigszins wordt onderbouwd met de theoretische fundering van de beide ongelijkheidsbenaderingen uit dit artikel, die allebei natuurlijk hun duidelijkste vertegenwoordigers vinden bij theoretici uit het functionalisme en het

(neo)marxisme.

Andere interessante paragrafen uit deze tekst, zoals de analyse van de maatschappelijke veranderingen die aan het onderwijs als ongelijkheidssysteem ten grondslag lagen, moeten hier achterwege blijven. Wél moet erop worden gewezen dat Vervoort hiermee *functieverschuivingen* in het onderwijs signaleert die zeer boeiend zijn: van disciplinering ten tijde van het volksonderwijs, via onderwijs als mobiliteitsinstrument (op individuele basis) naar de selectie- en allocatiefunctie:

'De conclusie uit het voorgaande is, dat de ontwikkeling van het onderwijs en de functieverschuiving en -uitbreiding, die het onderwijs sinds het begin van de 19e euw heeft doorgemaakt, nauw samenhangen met de veranderingen in het sociale ongelijkheidssysteem, die op hun beurt weer uitvloeisel zijn van de sociaal economische ontwikkeling in deze periode. (. . .) Neemt men (. . .) als invalshoek de relatie tussen onderwijs en sociale ongelijkheid, dan is de meest opvallende ontwikkeling dat het onderwijs evolueerde van instrument om 'het volk' op zijn plaats te houden tot mechanisme om het van z'n plaats te krijgen, zij het niet op collectieve maar op individuele basis. Daarmee sneed het mes aan twee kanten: aan de ene kant vormde het onderwijs het mobiliteitskanaal dat noodzakelijk was om de overgang van vroeg- naar hoog-, en in een volgend stadium naar laatkapitalistische produktieverhoudingen mogelijk te maken, aan de andere kant leverde het de legitimatie voor de instandhouding van het sociale ongelijkheidssysteem, ondanks alle sociologisch-economisch en economisch-psychologische gevolgen van deze overgang, door als geïnstitutionaliseerd ontsnappingsmechanisme naar boven te fungeren, een formule waarin zelfs uiteenlopende stromingen als liberalisme en sociaaldemocratie elkaar bleken te kunnen vinden.' (34)

Hoe de school het er vanaf brengt, functioneert als mobiliteitskanaal en 'geïnstitutionaliseerd ontsnappingsmechanisme' is een bekend verhaal. De door Vervoort van Rolff overgenomen idee van de vicieuze cirkel wordt in het artikel beknopt weergegeven, waarbij voorzichtig gewag wordt gemaakt van nog een 'nieuwe' functie van het onderwijsstelsel, die van 'reproducent van machtsverhoudingen':

'De uiteenlopende sociaal-culturele condities van de primaire socialisatie hangen weer ten nauwste samen met verschillen in levensvoorwaarden, aspiraties, ervaringshorizon, toekomstperspectief e.d., tussen de milieus, die op hun beurt weer als uitdrukking beschouwd kunnen worden van het sociale ongelijkheidssysteem. Daarmee is de vicieuze cirkel gesloten: sociale ongelijkheid leidt via de door het milieu geconditioneerde ontwikkeling van de potentiële begaafdheid tot een naar sociaal milieu ongelijke deelname aan het voortgezet onderwijs, deze ongelijke deelname leidt via de allocatiefunctie van het onderwijs en de daaruit voortvloeiende milieubepaalde distributie van arbeidsposities tot sociale ongelijkheid.

Op het eerste gezicht lijkt daarmee de vraag naar de rol die het onderwijs kan spelen bij de aantasting van de sociale ongelijkheid, beantwoord: het onderwijsstelsel, zelf uitdrukking van een vorm van maatschappelijke organisatie die op ongelijkheid berust, kan weliswaar de scherpe kantjes van het ongelijkheidssysteem wat afslijpen door als mobiliteitskanaal te fungeren voor de begaafden, dat neemt echter niet weg dat de voornaamste functie van het onderwijs moeilijk een andere kan zijn dan het reproduceren van de samenleving als ongelijkheidssysteem. Het is illusoir te menen dat onderwijs, zonder ingrijpende maatschappelijke veranderingen die op hetzelfde doel zijn gericht, de sociale ongelijkheid zou kunnen doorbreken.' (36)

Naast het thema van de collectieve emancipatie is er nu dus ook de keuze voor een ander ongelijkheidsmodel dan dat van het stratificatiedenken, zoals ik in mijn tweede aandachtspunt heb verondersteld. Een grondige theoretische fundering ontbreekt nog en ook wordt geen richting aangegeven waarin een operationalisering zou kunnen gaan. Opnieuw ook krijgt het thema 'functies van onderwijs' meer aandacht en wordt over reproduktie al expliciet gesproken (zie het laatste citaat).

De door mij getoonde signalen en thema's uit het 1973-artikel van Vervoort illustreren, hoop ik, het belang van deze tekst voor het denken over de ongelijkheidsthematiek, een feit dat in 1973 en daarna ook niet onopgemerkt is gebleven in kringen van de onderwijssociologie. Mijn excerpten kunnen overigens geen vervanging zijn voor het artikel zelf, dat ook qua opbouw en stijl tot een van zijn beste teksten behoort en nog steeds zeer lezenswaard is. Het zal dan ook tot 1981 duren voor een vergelijkbare tekst van eenzelfde niveau en theoretische diepgang verschijnt, helaas dan posthuum!

In de bundel *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid* (Boekaflevering Mens en Maatschappij 1975) levert hij een tekst onder de titel: 'Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem'. Het stuk bevat een grotendeels theoretische beschouwing van de gelijke kansenproblematiek gezien als verdelingsprobleem van het 'goed' onderwijs:

wie krijgt welk onderwijs en waarom? Vervoort bespreekt het burgerlijk-liberale verdelingsmodel ('gelijke kansen'), constateert dat dit uiteindelijk resulteert in reproduktie van maatschappelijke ongelijkheid (cf. Hurrelmann, 1975) en overweegt de mogelijkheden voor een alternatief verdelingsmodel. En passant wordt het verdelingsmodel van het goed onderwijs zoals dat in de Contourennota van de Minister wordt ontwikkeld, aan deze denkbeelden getoetst, hetgeen leidt tot twijfels en kritiek:

Van een onderwijsstelsel dat zelf maatschappelijke ongelijkheid reproduceert en dat ook in de toekomst zal blijven doen, kan moeilijk verwacht worden dat het de tak, waarop het zelf zit, meehelpt afkappen. Nergens duidelijker dan hier dringt zich de vraag op of een totaalhervorming van het onderwijsstelsel ooit een daadwerkelijke bijdrage kan leveren aan het verminderen van maatschappelijke ongelijkheid en of het denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid geen andere richting zal moeten inslaan. Een richting die enerzijds erkent dat het probleem van de maatschappelijke ongelijkheid niet op het niveau van de school kan worden opgelost, anderzijds de notie van collectieve emancipatie opnieuw inhoud tracht te geven door zich in te zetten voor onderwijs dat uitgaat van de situatie en de belangen van die maatschappelijke groeperingen, die aan den lijve ervaren wat maatschappelijke ongelijkheid precies inhoudt.'[14] (115)

Geen essentieel nieuwe gezichtspunten, consolidering van de denkbeelden uit 1973, opnieuw – en in de toekomst nog enkele malen – getoetst aan de beleidsintenties van de overheid[15].

De in 1975 gebundelde inleidingen en papers onder de titel *Onderwijs en maatschappij*, evenals het artikel ter gelegenheid van het 50-jarig bestaan van de Werkplaats (Kees Boeke) te Bilthoven, getiteld 'De samenhang tussen schoolvernieuwing en maatschappijvernieuwing', kunnen in deze context buiten beschouwing blijven: het zijn interessante stukken, maar bieden, gemeten naar onze aandachtspunten, slechts gradueel 'nieuws'. Merkwaardig is zijn ambivalente opstelling: enerzijds pessimisme over de mogelijkheid via onderwijs maatschappijverandering te bewerkstelligen, anderzijds waarschuwen tegen pessimisme en defaitisme dat aan het denken in termen van reproduktie inherent zou zijn. Dat laatste punt keert nog enkele malen terug.

'Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid', in *Jeugd en Samenleving* 1977, borduurt voort op de kanttekeningen bij de Contourennota uit 1975 en op hetgeen in diverse lezingen[16] is gezegd over onder meer collectieve emancipatie. Het progressieve gehalte van het onderwijsbeleid wordt duchtig aan de tand gevoeld, onder erkenning overigens dat de bestaande dilemma's tot gevolg hebben dat een werkelijk progressief onderwijsbeleid een uiterst moeilijke opgave is. Althans wanneer met een progressief onderwijsbeleid meer wordt bedoeld dan een toepassing van het liberaal-democratische beginsel van 'gelijke kansen voor gelijkbegaafden':

'Een onderwijsbeleid dat zowel "gelijke kansen" als "ander onderwijs met andere doelen" nastreeft, loopt onherroepelijk het gevaar dat de eerste doelstelling de tweede klem zet zodra zou blijken dat realisering van die tweede doelstelling de concurrentiepositie op de arbeidsmarkt aantast – een situatie die zich des te eerder zal voordoen, als de perspectieven op de arbeidsmarkt weinig rooskleurig zijn, zoals nu het geval is." (28)

Een ook voor 1984 nog steeds actuele uitspraak. En, even verderop:

'Het loslaten van de liberale erfenis vereist in de eerste plaats het inzicht dat de scheiding tussen aan de ene kant onderwijs als toeleveringsbedrijf voor de arbeidsmarkt en dus primair gericht op beroepsvoorbereiding, en aan de andere kant onderwijs als welzijnsvoorziening, gericht op persoonlijke ontplooiing en maatschappelijke voorbereiding, een oneigenlijke scheiding is, die alleen kon ontstaan in een maatschappij, waarin de beroepsuitoefening en de persoonlijke ontplooiing, anders gezegd: arbeid en welzijn, met elkaar op gespannen voet staan. Het werken aan de opheffing van die scheiding is een belangrijke voorwaarde voor een waarlijk progressief onderwijsbeleid.' (289)

Na 1975 verstrijken zes jaar alvorens de serie eindigt zoals zij ook was begonnen: met een Nijmeegse publikatie[17]. Die verscheen onder de titel 'Interventiestaat, onderwijs en ongelijkheid' in de congresbundel *Interventiestaat en Ongelijkheid* (P. v.d. Kley e.a., red.), Nijmegen 1981[18], en is door zijn diepgang en weloverwogen positiekeuze zeer de moeite waard. Een wat uitvoeriger behandeling is daarom op zijn plaats.

Om te beginnen is het opmerkelijk dat Cor Vervoort zich voor het eerst in zijn geschriften waagt aan een stukje staatstheorie, al zal de context van het geschrevene, het betreffende congres, daar ongetwijfeld toe hebben uitgenodigd. Interessant is dan dat de omschrijving

van wat Vervoort onder 'interventiestaat' wil verstaan hem er min of meer toe dwingt om het specifieke karakter van de staatsinterventies te plaatsen tegen de achtergrond van de eigen aard van de maatschappij waarbinnen een dergelijke staat interveniërend opereert:

'Ook hiermee doemt weer een keuzeprobleem op, in die zin dat sommigen ter typering van onze maatschappij uitgaan van de ontwikkelingsstand van de produktiemiddelen en terecht komen bij adjectieven als "industrieel" of zelfs "post-industrieel", anderen daarentegen zich baseren op de produktieverhoudingen en de ontwikkelingen daarin en op grond daarvan het onverminderd, zij het niet onveranderd kapitalistisch karakter ervan beklemtonen.

Ik kies voor de laatste benadering, zonder overigens de behoefte te voelen door het voorvoegsel "laat" – voor "kapitalistisch" de indruk te willen wekken dat een aflossing van de wacht op handen is.' (118).

Een positie die voor zich spreekt.

Van belang is nu de betekenis van het toenemende staatsinterventionisme voor de samenleving als ongelijkheidssysteem. Om daarover iets te kunnen zeggen wordt het door Reinhardt Kreckel (1976) gehanteerde onderscheid tussen primaire en secundaire dimensies van sociale ongelijkheid gebruikt. Onder de primaire dimensies vallen macht, bezit en kennis; de secundaire dimensies worden gevormd door status of prestige, waarbij de statusdimensie de primaire ongelijkheden op basis van macht, bezit en kennis weerspiegelt en legitimeert.

'Het is duidelijk dat het sociologisch onderzoek tot dusver altijd meer belangstelling heeft getoond voor de secundaire dimensie van sociale ongelijkheid – het "sociale stratificatie"-onderzoek – dan voor de primaire dimensies – het onderzoek naar wat ik nu verder zal aanduiden als "maatschappelijke ongelijkheid". Even duidelijk is, dat voor het inzicht in de mate, waarin de interventiestaat de samenleving als ongelijkheidssysteem beïnvloedt, juist kennis van de ontwikkelingen op het vlak van gestructureerde sociale ongelijkheid in termen van macht, bezit en kennis in hun onderlinge verwevenheid, uiterst essentieel is." (119)

Na een excursie over een onmiskenbaar klassekarakter van de kapitalistische maatschappij en vooral de noodzaak van een *dynamisering* van het klassebegrip (sterk geïnspireerd door Giddens) stelt Vervoort vast dat ondanks alle relativering

'een van de belangrijkste aspecten van de maatschappelijke ongelijkheid gevormd wordt door het bestaan van een hoge mate van intergenerationele klassecontinuïteit. Wanneer aan de basis van verschijnselen van klassestructurering[19] verschillen in marktvermogen gelegen zijn, die tot uitdrukking komen in verschillen in levenskansen, dan is het duidelijk dat in de kapitalistische maatschappij – maar waarschijnlijk evenzeer in andere maatschappijvormen – mechanismen werkzaam zijn, die ertoe leiden dat, over generaties gezien, marktposities worden doorgegeven, waardoor van een drastische herstructurering van levenskansen geen sprake is. (. . . .) Als één van de belangrijkste maatschappelijke subsystemen, waardoor beide aspecten van het reproduktieproces, de continuering van de maatschappelijke ongelijkheid én het scheppen van individuele ontsnappingsmogelijkheden mede worden gerealiseerd, wordt veelal het onderwijs gezien." (21).

Ter beantwoording van de vraag wat dan eigenlijk wordt gereproduceerd en welke daarbij de rol van het onderwijs is, is volgens Vervoort een nadere nuancering nodig, omdat de conclusie uit de gelijke-kansen discussie in de onderwijssociologie nl. dat het onderwijs de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert, te globaal is en geen adequate weergave is van de wijze waarop maatschappelijke ongelijkheid feitelijk in stand wordt gehouden:

'Om zicht te krijgen op de feitelijke rol die onderwijs speelt bij de reproduktie van maatschappelijke ongelijkheid lijkt het nuttig een onderscheid te maken tussen structurele en culturele reproduktie. Daarbij versta ik onder reproduktie de instandhouding van het klassekarakter van de samenleving, van die vormen van klassestructurering die specifiek zijn voor een op kapitalistische leest geschoeide maatschappij. Structurele reproduktie, handhaving van de klassestructuur, vindt dan in de eerste plaats plaats op de arbeidsmarkt, omdat zich op deze markt de allocatieprocessen afspelen die de handhaving van de hiërarchische structuur van het arbeidssysteem en daarmee één van de basisvoorwaarden voor een kapitalistisch produktiestelsel verzekeren.' (124) (. . .)

'Onder culturele reproduktie zou ik willen verstaan de handhaving van de voorwaarden voor het proces van structurele reproduktie. In de eerste plaats komt dit neer op de "produktie" van verschillen in marktvermogen, maar in de tweede plaats op de ideologische rechtvaardiging daarvan, op het aanvaardbaar maken van het bestaan van verschillen in macht, bezit en kennis en de consequenties die daaraan voor de organisatie van de maatschappij als ongelijkheidssysteem verbonden zijn. Het eerste punt heeft met name betrekking op de "technisch-instrumentele" en "sociaal-normatieve" kwalificaties die op de arbeidsmarkt gevraagd en aangeboden worden, het tweede op het ideologisch aspect van de culturele reproduktie, de legitimering van het vigerende ongelijkheidssysteem.' (125)

Het is dit onderscheid dat mijns inziens perspectieven opent voor een nieuw elan op het terrein van onderzoek en theorievorming, om-

dat daarmee wordt geïllustreerd dat de theorievorming rond reproduktie haar eigen vragen en antwoorden genereert die uitstijgen boven de discussie gelijke kansen/emancipatie versus reproduktie; hier is sprake van autonome theorieontwikkeling. Bovendien blijken de inzichten van Vervoort duidelijk te 'sporen' met wat in de Engels-Amerikaanse discussie momenteel naar voren komt[20], waarbij tevens de notie overheerst dat het hier gaat om een proces vol conflicten en tegenspraken. Vervoort bevestigt dat:

'Wat hieruit afgeleid kan worden is in de eerste plaats dat, in het algemeen gesproken "reproduktie" geen proces is dat zich gladjes en probleemloos voltrekt, maar dat alleen al het produceren van reproduktie met de nodige weerstanden en conflicten, en daarmee met dwang en repressie, gepaard gaan (. . .).

Om een beeld te krijgen van hoe culturele reproduktie zich in werkelijkheid afspeelt, zal het noodzakelijk zijn afstand te nemen van een benadering van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, waarbij leerlingen als representanten van milieucategorieën worden opgevoerd, vervolgens aan de hand van een aantal kenmerken hun onderwijsloopbaan wordt gedocumenteerd en tenslotte het milieubepaalde karakter ervan aangetoond. Het beeld dat hierdoor wordt opgeroepen én bevestigd is dat van een zich vele malen vertakkende stroom van passieve, professioneel gesocialiseerd wordende leerlingen, waarvan een deel op grond van individuele tekortkomingen die met hun herkomstmilieu samenhangen, met onvoldoende marktvermogen op de arbeidsmarkt arriveert.

Wat daar tegenover gesteld kan worden is een benadering, die duidelijk maakt (. . .) dat een groot deel van de culturele reproduktie zich niet voltrekt in termen van passieve acceptatie van wat aan cultuur wordt aangereikt, maar gezien moet worden als een rechtstreekse confrontatie tussen het onderwijs en de belangen, opvattingen en zingevingen van maatschappelijke groeperingen, die van daaruit evenzeer trachten vorm te geven aan de 'schoolse socialisatie' als de leerkrachten vanuit hun perpectieven dit proberen te doen.

Het effect uit een oogpunt van structurele reproduktie kan hetzelfde zijn: arbeiderskinderen worden veelal weer arbeiders. Maar de culturele reproduktieprocessen die dit resultaat teweegbrengen, blijken uiterst gecompliceerde processen te zijn, waarbij de traditionele verklaringsmodellen, die het resultaat van culturele reproduktie rechtstreeks in verband brengen met de intenties van de officiële cultuurdragers, schromelijk tekortschieten." (126/127)

Uit dit lange citaat moge duidelijk worden dat Vervoort zich sterk bewust is van de ingewikkeldheid van het reproduktieproces en zich afzet tegen simplificeringen op dit punt, van welke kant die ook afkomstig zijn. Over de interventiestaat, dan wel het onderwijsbeleid merkt hij op dat het haar taak is de gelijkekansen ideologie waar te maken.

Dat zoiets nooit helemaal, maar wel beter lukt bij een hoge mate van politieke consensus over de wenselijkheid van 'gelijke kansen' (men vergelijke op dit punt de verschillende partijprogramma's) en een opgaande conjunctuur, zal duidelijk zijn, zeker als men het raffinement van de gelijke – kansen – ideologie (maatschappelijk falen wordt herleid tot individuele tekortkomingen) daarbij betrekt. Toch zijn er grenzen aan het 'conflict-absorberend' vermogen van het gelijke kansen beginsel:

'Want het zijn economische processen waar het uiteindelijk van afhankelijk is én of het onderwijsbeleid over de middelen kan beschikken om een gelijkekansen-beleid een schijn van geloofwaardigheid te geven, én of de arbeidsmarktsituatie zich zodanig ontwikkelt dat de relatie tussen bereikt onderwijsniveau en kansen op de arbeidsmarkt enigszins intact blijft en daarmee de individuele onderwijsinspanningen een rendabele investering. Is noch het een noch het ander het geval – en als de voortekenen niet bedriegen is dat de situatie die ons te wachten staat – dan betekent dat, dat de bijdrage die de gelijkekansen-ideologie levert aan de geloofwaardigheid van het politiek systeem van de interventiestaat, dat het in tal van opzichten toch al hard te verduren heeft, danig op de tocht komt te staan.' (130)

Een rake karakterisering van de situatie van vandaag; het is een ideeënrijke tekst, merkbaar het produkt van grondige reflectie. In feite hebben we hier te maken met een poging van Vervoort tot theorievorming, die sinds 1973 niet of nauwelijks meer in zijn geschriften was terug te vinden. Zoals hij zelf al aankondigde: de achterstand moest worden ingehaald. Mijns inziens is hij daarin ruimschoots geslaagd.

Ook de beide overgebleven aandachtspunten zijn hiermee besproken: stratificatiedenken wordt ontoereikend geacht en reproduktietheorie staat op de agenda, zij het niet zonder aarzelingen en kritiek.

3 *Conclusies*

1. In de Nederlandse onderwijssociologie van de afgelopen 15 à 20 jaar en met name op het terrein van de thematiek van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, heeft Cor Vervoort een belangrijke rol vervuld, zeker ook in theoretisch opzicht.

Zijn denken laat zich duidelijk in twee perioden indelen:
- de periode tot 1973, waarin zijn belangstelling vooral uitgaat naar (sociaal-culturele) *kenmerken* van leerlingen uit arbeidersmilieus en hun gezin van herkomst, begaafden zowel als minder-begaafden, mislukten zowel als succesvollen.
- de periode vanaf 1973, waarin zijn aandacht daarnaast ook uitgaat en langzamerhand verschuift naar de *functies* van het onderwijs binnen de laat-kapitalistische samenleving en enkele sectoren daarbinnen (arbeid, economie, cultuur).

2. Over die beide perioden heen kan de ontwikkeling in zijn theoretische stellingname worden gekarakteriseerd als een ontwikkeling die begint bij 'ruim baan voor de besten' gelijke kansen' en sociale mobiliteit in stratificatietermen gegoten (onder handhaving van de wenselijkheid van collectieve emancipatie) en uitmondt in een genuanceerde vorm van denken over functies van onderwijs in termen van reproduktie. Voor die ontwikkeling heb ik naar mijn mening voldoende indicaties geleverd. In Figuur 1 is deze in schema weergegeven.

	maatschappij theoretisch kader	*vraagstuk*	*in sociologisch-theoretische termen van*
tot '73	stratificatie	gelijke kansen	functies (functionalisme)
na '73	ongelijkheid	reproduktie dan wel emancipatie	structuur/ handelen (Giddens)

Figuur 1

Zoals gezegd blijft de idee van de collectieve emancipatie in beide perioden steeds werkzaam. Dat leidt in de eerste periode tot kritiek op het vigerende denken in termen van gelijke mogelijkheden tot individuele sociale stijging binnen een voorgegeven hiërarchie; in de tweede periode bestrijdt Vervoort de mechanistische en tot starheid tenderende elementen uit de reproduktiethese, die emancipatoire ontwikkelingen lijken uit te sluiten. In beide gevallen treedt hij op als kritisch volger, conform zijn eigen motto dat de socioloog per definitie de taak heeft 'roet in het eten te gooien'.

3. Het is daarom ook nooit eenvoudig geweest en nu nog steeds niet, om Cor Vervoort in te delen in het een of andere 'kamp' (om zijn eigen termen te gebruiken); hij was te zeer individualist om zich met stromingen en scholen te vereenzelvigen. In zijn werk blijkt zijn positie altijd net iets afwijkend en genuanceerder dan die van de typische vertegenwoordigers uit de een of andere richting.

4. Ik stel vast dat, een schaarse opmerking daargelaten, Vervoort zich uitsluitend heeft geconcentreerd op onderwijs-ongelijkheid in termen van sociaal milieu of klasse; sekse-ongelijkheid en de typische problematiek van etnische groepen in het onderwijs zijn steeds buiten zijn werk gebleven[21].

5. Zijn positie in de ongelijkheidsdiscussie is eigenlijk een enigszins merkwaardige. In het spoor van Van Heeks Talentenproject, dus tot ongeveer 1968, vervult hij duidelijk een voortrekkersrol, al was het maar door de voorsprong die 'Leiden' op dat moment had. Toch is dat niet de meest adequate karakteristiek van zijn bijdrage aan die discussie: hij is niet direct een koploper, zeker niet over de gehele periode gezien. Zo heeft de in de Nederlandse onderwijssociologie gevoerde (en nog steeds gevoerde) reproduktiediscussie weliswaar bij haar start in ongeveer 1974 mede op zijn inzichten kunnen steunen (milieubreuk, vicieuze cirkel), maar voor het overige is die discussie min of meer buiten hem om gevoerd. Hij fungeerde meer als 'geïnteresseerde toeschouwer' hetgeen zijn positie na 1973 (buiten de onderwijssociologie) met zich bracht. Pas later heeft hij zich weer bij de discussianten gevoegd, mede onder invloed van Nederlandse en buitenlandse literatuur, maar dan schrijven we al 1979/1980.

6. Wie met enige distantie kennis neemt van wat Vervoort over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid te zeggen heeft, stuit – hoe kan het anders? – ook op ambivalenties, inconsistenties en manco's.

Tot de laatste categorie behoort het feit dat empirische specificaties van zijn denkbeelden ontbreken, zowel in eigen onderzoek als in dat van medewerkers en studenten (althans voorzover mij bekend). Na 1968 heeft hij zich vrijwel uitsluitend met theorievorming bezighouden. Aannemelijk is dat de vele positie-

wisselingen aan het onbreken van een empirische 'traditie' mede debet zijn.

Op enkele van de inconsistenties in zijn werk is in het voorgaande al gewezen. Zij hangen mijns inziens samen met de ambivalentie die hij ten aanzien van enkele thema's aan de dag legde: de al dan niet emanciperende effecten van het onderwijs; de precieze betekenis van economische factoren; de rol van het arbeidssysteem in de continuering van maatschappelijke ongelijkheid. Ambivalent, in elk geval wisselend van stemming, stond hij ook tegenover de (neo)marxistische benadering van de problematiek: vaak erdoor gefascineerd, vaak ook sterk relativerend.
Ook zijn eigen pessimisme over wat onderwijs tegen ongelijkheid kan uitrichten werd soms op anderen afgewenteld, door er met kracht tegen te waarschuwen (vooral buiten de kring van het wetenschappelijk forum).

7. De periode 1973-1980 wordt dan ook gekenmerkt door een zekere 'stilstand' in Vervoorts denken over het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid althans naar buiten toe. Behalve echo's van het in 1973 verschenen artikel, publiceert hij daarna geen eigen teksten over dat onderwerp en ook in zijn inleidingen en lezingen verdwijnt het thema 'ongelijkheid' ten gunste van andere onderwerpen. Naar mijn mening zijn hiervoor de toenmalige werksituatie (tweemaal een nieuw ordinariaat buiten de onderwijssociologie; voorzitterschap van de subfaculteit sociologie enz.) en de daarbij komende positiewisselingen (verhuizingen o.a.) mede verantwoordelijk.

Wel blijft hij in die 'stille' periode de ontwikkelingen nauwlettend volgen. Vast staat dat hij zich sterk medeverantwoordelijk voelde voor de groei en ontwikkeling die de onderwijssociologie in betrekkelijk korte tijd en niet in de laatste plaats door zijn toedoen, te zien heeft gegeven; hij treedt min of meer op als 'restaurateur' van de gaten die vallen achter een soms wat onstuimige jongere generatie en staat klaar om bij te springen.

8. Dat lijkt mij, concluderend, de kracht van zijn bijdrage aan het ongelijkheidsdebat: het expliciet formuleren van dilemma's in theorie, onderzoek en beleid, het synthetiseren van inzichten, het op basis daarvan voorzichtig poneren van nieuwe richtingen, concepten, theorieën, deze vervolgens via diverse kanalen overdragen en de resultaten van een en ander weer stap voor stap verder ontwikkelen of waar nodig afremmend ombuigen. Zijn werk laat op verschillende manieren zien dat op deze wijze zijn bijdrage aan het ongelijkheidsdebat en aan de Nederlandse onderwijssociologie in het algemeen, tot stand is gekomen[22]. Over het resultaat van dat alles bestaat geen verschil van mening: zonder de bijdrage van Cor Vervoort zou de onderwijssociologie er anders, maar zeker niet beter hebben uitgezien. Wie dat op zijn naam heeft staan verdient waardering en dank.

Noten

1. Een omvangrijke produktie, in aanmerking genomen de late start als socioloog (op 36 jarige leeftijd). Opmerkelijk is ook dat die produktie weinig 'echte' boeken bevat: de dissertatie heeft geen handelseditie gekend (m.i. ten onrechte); het enige boekje, *Onderwijs en Maatschappij*, (1978(6) bestaat uit een vijftal opstellen, papers die voor intern gebruik waren geschreven.
2. Voor een opsomming van de gebruikte teksten zie de Bijlage.
3. Aan Vervoorts werk is eerder aandacht geschonken door Eddie Korlaar (1982) en door H. Harbers (1982).
4. Vgl. voor Nederland o.a.: Van Kemenade (1970), Matthijssen (1975), Wesselingh (1979 en Korlaar (1982).
5. In die opvatting word ik gesteund door Korlaar (1982, blz. 79 e.v.), die eveneens 1973 als grens neemt (zonder daarvoor overigens argumenten te noemen). Korlaar constateert dat in die periode in wat hij noemt het 'omgevingsprogramma' (in tegenstelling tot het erfelijkheidsdenken, AW) van de ongelijkheidsdiscussie door Vervoort nieuwe thema's worden aangedragen die . . . "duidelijk maken dat de tweede fase in het omgevingsprogramma definitief is doorbroken".'
6. Merkwaardig is dat noch in de tekst, noch in de literatuurlijst ook maar enige verwijzing voorkomt naar Vervoorts eigen dissertatie-onderzoek, hoewel dat op zijn stellingname ten aanzien van de problematiek in het algemeen en van het Talentenproject en Het Verborgen Talent in het bijzonder veel invloed moet hebben gehad. Valse bescheidenheid en onderschatting eigen werk? Te snelle distantie?
7. Vgl. Korlaar, a.w.: 'De titel van die bijdrage, "het talentenproject - en daarna", belooft wat de inhoud ervan geeft' (blz. 79).
8. Zie ook Korlaar, a.w., blz. 82.
9. In een lezing uit 1970, getiteld 'Van gelijke kansen naar optimale ontwikkeling van talenten' zegt hij over deze filosofie: 'Ruim baan voor de

besten' is een gevaarlijke slogan als de zorg voor de besten ten koste gaat van de aandacht voor de buiten hun schuld niet-zo-besten'.

10. In enkele lezingen spreekt hij zich al duidelijker uit door enkele bezwaren op te sommen tegen de filosofie van de 'gelijke kansen'. Zo in 'Democratisering van het onderwijs' op een conferentie van Sociologie K.U. Nijmegen in 1968 en in het in noot 9 al genoemde 'Van gelijke kansen . . . deel 1 en 2.' In genoemde lezingen stelt hij ook steeds weer de gebruikelijke functies van het onderwijssysteem ter discussie.
11. Vgl. overigens ook de publicaties van P. C. Claeys in het kader van het Talentenproject, waarin een soortgelijke visie wordt gepresenteerd. Vgl. Harbers, (1982) .
12. Ook uit Korlaars analyse blijkt het belang van dit artikel van Vervoort. Ik kan zijn conclusies op dit punt onderschrijven (a.w. blz. 83-87).
13. Vervoort haast zich dan ook om direct aansluitend enkele relativeringen toe te voegen (blz. 28 e.v.).
14. In een in 1975 gehouden lezing over 'Socialisatie en arbeid', somt Vervoort redenen op waarom een op collectieve emancipatie gericht beleid volgens hem ontbreekt.
15. Met name de ideeën en beleidsvoornemens van de sociaal-democratische minister van onderwijs en tevens collega-onderwijssocioloog J. A. van Kemenade, inspireerden Vervoort tot een nauwlettend en soms hinderlijk 'volgen'. Zo bijv. in 'Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid', in: *Jeugd en Samenleving*, 1977. Korlaar (a.w. 82/83) constateert divergenties tussen beiden. Ik denk dat 'divergentie' te sterk is en dat het verschil het duidelijkst wordt aangegeven met de kenmerkende posities van de typische wetenschapper (Vervoort) tegenover die van een beleidsdenker als Van Kemenade, al hebben theoretische en politieke accent-verschillen zeker een rol gespeeld.
16. Cor Vervoort heeft een aanzienlijk aantal spreekbeurten gehouden over de Contourennota('s). In die zin heeft hij gefungeerd als een van de verdedigers van het beleid van Van Kemenade, met zijn steekhoudende en nooit afbrekende kritiek. Voor mij spreekt uit die teksten vooral *ambivalentie* ten opzichte van de sociaaldemocratische onderwijspolitiek van Van Kemenade.
17. Enkele andere publikaties, zoals 'Op bergwandeling met Klauer', in: *Pedagogische Studieën*, 1978 (55), 458-462 en 'Ontwikkelingen in het denken over gelijkheid van kansen in het onderwijs', in: *Verbum*, Jrg. 47, 5, 1980, blz. 177-187, laat ik buiten beschouwing. De laatste tekst bevat geen nieuwe elementen voor de discussie en grijpt terug op eerder werk; de eerste is een polemische reactie op een artikel van K. J. Klauer in hetzelfde tijdschrift.
18. Het congres vond plaats in november 1979, Vervoorts definitieve tekst werd aangeleverd medio 1980 en de bundel verscheen voorjaar 1981.
19. Vervoort bedoelt hier in navolging van Giddens 'dat verschillen in macht, bezit en kennis, die doorslaggevend zijn voor de verschillen in 'marktvermogen' van individuen, via bemiddelingsprocessen aanleiding kunnen zijn voor het ontstaan van meer of minder duidelijk uitgekristalliseerde sociale formaties, met een meer of minder duidelijk uitgesproken klassekarakter en -bewustzijn (120).
20. Vgl. A. A. Wesselingh, Onderwijs en de verandering van de maatschappelijke ongelijkheid: terug naar enkele reproduktietheorieën, 1984, ter perse.
21. Vervoort kende zijn achterstand op dit terrein (die hij met vele onderwijssociologen deelt) maar al te goed. Het was ook om die reden bijvoorbeeld dat hij zitting nam in de begeleidingscommissie bij het onderwijsstimuleringsproject 'Vrouwenstudies' van het Sociologisch Instituut Nijmegen.
22. Zie voor het ongelijkheidsdebat ook Korlaar (1981), die voor de periode tot 1973 laat zien hoezeer Vervoort actief nieuwe thema's introduceerde, die door anderen zijn opgenomen. Voor de onderwijssociologie in het algemeen geldt m.i. een zelfde conclusie, maar dat vraagt om een bredere analyse van zijn werk dan hier mogelijk was.

Literatuur

Claeys, P. C., *Onderwijsstructuren en sociale mobiliteit*, rapport in het kader van het Talentenproject. Leiden: Sociologisch Instituut, 1966.

Coleman, J., The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 1968, *38*, 7-22.

Defares, P. B., Eerde, H. van, G. N. Kema en J. J. van der Werff, Schoolkeuze na het lager onderwijs. *Sociologische Gids*, 1965, *12*, 29-41.

Doorn, J. A. A. van, *Sociale Ongelijkheid en Sociaal Beleid*. Utrecht: Bijleveld, 1963.

Douglas, J. W. B., *The home and the school*. London: MacGibbon and Kee, 1964.

Harbers, H., Het Talentenproject; een sociologische case-study naar kennis-produktie in de Sociale Wetenschappen. *Kennis en Methode*, 1982/4, 290-312 en 1983/1, 4-35.

Heek, F. van e.a., *Het Verborgen Talent*; milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid. Meppel: Boom, 1968.

Hurrelmann, Kl., *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1975.

Kemenade, J. A. van, Onderwijs en sociale ongelijkheid. *Sociologische Gids*, 1970, *17*, 465-479.

Korlaar, E., De ongelijkheidsdiskussie in de Neder-

landse onderwijssociologie (1968-1973). *Comenius*, 1982, *2*, 58-96.
Kreckel, R., Dimensions of social inequality, conceptual analysis and theory of society. *Sociologische Gids*, 1976, *23*, 338-362.
Matthijssen, M. A. J. M. and G. Sonnemans, *Schoolkeuze en schoolsucces bij v.h.m.o. en u.l.o. in Noord Brabant.* Tilburg: Zwijsen, z.j..
Matthijssen, M. A. J. M., Sociale ongelijkheid van onderwijskansen; vijf interpretaties van sociale werkelijkheid. *Sociologische Gids*, 1975, *22*, 427-445.
Spitz, J. C., De reserve aan hoger intellect in Nederland. *Universiteit en Hogeschool*, 1959.
Wesselingh, A. A. (red.), *School en Ongelijkheid;* hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij. Nijmegen: Link, 1979 (1983²).
Wijnkoop, A. A. van, *Verder leren*. Groningen: 1965 (diss.).
Young, M. F. D. (ed.), *Knowledge and Control*; new directions for the sociology of education. London: Colliers/MacMillan, 1971.

Curriculum vitae

A. A. Wesselingh studeerde sociologie in Leiden en werkte achtereenvolgens in Leiden (Sociologisch Instituut, 'Talentenproject') en Amsterdam (SISWO). Sinds 1973 werkzaam bij de vakgroep onderwijssociologie i.o. en vanaf 1979 tevens bij de vakgroep Interdisciplinaire Studierichting Onderwijskunde van de K.U. te Nijmegen. Speciale belangstelling voor het thema onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. Redigeerde o.a. *School en Ongelijkheid*, Nijmegen 1979 (1983²)

Adres: Sociologisch Instituut K.U.,
Postbus 9108 6500 HK Nijmegen

Bijlage

Voor mijn analyse heb ik gebruik gemaakt van de volgende teksten:
artikelen, boeken enz.

Sociale determinanten van de leerprestaties op de lagere school. *Gawein*, 1966, 14, pp. 292-305.
Latent talent. *Intermediar*, 1968, *4*, nr. 22, pp. 1-3 en nr. 24, pp. 5-7.
Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders, (diss.). Leiden: 1968, 418 pp.
Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: A. van Braam (red.), *Actuele Sociologie*. Assen: 1970, pp. 81-93.
Het Talentenproject – en daarna. In: *Onderzocht en Overdacht*; sociologische opstellen voor Prof. dr. F. van Heek, Mens en Maatschappij, Boekaflevering 1972, pp. 239-262.
Jeugd, onderwijs, arbeid. *Jeugd en Samenleving*, 1972, 5/6, pp. 341-353.
Onderwijs en sociale ongelijkheid. In: J. A.van Kemenade (red.), *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*. Alphen aan den Rijn;1973, pp. 23-41.
Onderwijs en beleid. In: J. van den Doel en A. Hoogerwerf (red.), *Gelijkheid en Ongelijkheid in Nederland.* Alphen aan den Rijn: 1975, pp. 159-179.
Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem. In: *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*, Mens en Maatschappij, Boekaflevering, 1975, pp. 101-116.
Onderwijs en maatschappij, een oriëntering in de sociologie van het onderwijs. Nijmegen: 1975, 133 pp.
De samenhang tussen schoolvernieuwing en maatschappijvernieuwing. In: K. Baerwaldt e.a. (red.), *De school als Werkplaats in de samenleving*. Groningen: 1977, pp. 188-195.
Dilemma's van een progressief onderwijsbeleid. *Jeugd en Samenleving*, 1977, 7, pp. 281-290.
Interventiestaat, onderwijs en ongelijkheid. In: P. van der Kley e.a. (red.), *Interventiestaat en ongelijkheid*. Nijmegen: 1981, pp. 117-134.

Een tweetal aanvankelijk wel geselecteerde teksten is buiten de analyse gebleven en hier niet vermeld (zie noot 17 bij de tekst).

lezingen

'Democratisering van het onderwijs'. Nijmegen 30-5-1968, (Conf. Nijmeegse sociologische faculteitsvereniging).
Van 'gelijke kansen' naar 'optimale ontwikkeling van talenten'. Studium Generale Delft, februari 1970, deel 1 en 2.
'Ontwikkelingen in de verhouding tussen maatschappij en onderwijs'. Gastcollege Sociale pedagogiek Leiden of Utrecht, 24 maart 1971.
'Socialisatie van Arbeid'. Vermoedelijk Leiden, 1975.
'Over de relatie onderwijs-maatschappij, met name in de verzorgingsstaat'. Vermoedelijk Leiden, 1975.
Over gelijkheid en vrijheid in onderwijs. Leiden, 1975 of 1976 ter gelegenheid van het Studium Generale 'Gelijkheid en Vrijheid'.
Over onderwijs aan arbeiderskinderen in het kader van de cursus 'Arbeiderskinderen in het onderwijs. Groningen, 8 juni 1977, Onderwijspsychologie.
On the role of science and society education at the secondary school level. Conferentie 'Science, Society and Education, Amsterdam, 14-17 augustus 1978.
Gelijke kansen in het onderwijs of rechtvaardige verdeling; bezien vanuit sociologisch oogpunt. Amersfoort, 7 november 1980, Internationale school voor Wijsbegeerte.

Manuscript aanvaard 13-2-'84

De multi-etnische en multi-culturele samenleving van straks

Integratie nader beschouwd

K. SIETARAM
Rijksuniversiteit te Leiden

Samenvatting

In dit artikel wordt kort aandacht besteed aan de multi-etnische en -culturele Nederlandse samenleving en de gevolgen die deze samenleving heeft voor het onderwijs. Er wordt ingegaan op de kentering in het denken en de beleidsombuiging van de centrale overheid. Centraal uitgangspunt hierbij is het definitief vastgestelde beleidsplan 'Culturele Minderheden in het onderwijs' (1981).

Gesteld wordt dat het intercultureel onderwijs niet los gezien kan worden van veranderingen in de samenleving, zoals het acculturatieproces.

Met name wordt in dit artikel getracht de verschillende facetten die aan de orde komen bij een poging tot integratie van allochtonen en autochtonen te bespreken, om zo te komen tot een nieuw cultuurbesef. Hierbij wordt integratie gezien als incorporatieve integratie. Deze vorm van integratie richt zich op een hoger niveau dan het beleidsplan (1981), dat zich beperkt tot het niveau van elkaar leren 'kennen, waarderen en accepteren', waarbij de termen assimilatie en culturele integratie als synoniemen worden gezien.

Opgemerkt wordt voorts dat het proces van integratie slechts zinvol is als deze voorafgegaan wordt door *en samengaat* met *emancipatie.*

1 *Inleiding*

Na de Tweede Wereldoorlog hebben binnen Nederland kleine en grote groepen mensen zich gevestigd, die uit verschillende landen gekomen zijn. Er zijn groepen die afkomstig zijn uit de (vroegere) Nederlandse koloniën: het voormalige Nederlands-Indië, Suriname en de Nederlandse Antillen; er zijn groepen die gekomen zijn uit het Middellandse Zeegebied, zoals: Spanje, Italië, Portugal, Griekenland, Marokko, Turkije, Tunesië, Joegoslavië, Kaap-Verdische Eilanden en er zijn mensen die als vluchtelingen hierheen zijn gekomen.

Nu in Nederland verschillende groepen mensen wonen, die uit verschillende landen (werelddelen) afkomstig zijn, met o.a. hun eigen zeden, gewoonten, godsdienst, taal en leefwijze, heeft het land niet alleen een multicultureel en multi-etnisch karakter gekregen, maar is Nederland tevens multi-linguaal en multi-religieus geworden. Vandaar dat het van belang is te spreken van etnische groepen, en niet van culturele minderheden. In het laatste geval kan men bijv. woonwagenbewoners en de mensen uit Friesland eveneens onder de culturele minderheden rekenen.

Bovendien vormen de in Nederland verblijvende migranten allerminst een homogene groep. Het voornaamste gemeenschappelijke kenmerk dat ze hebben, is dat ze een andere culturele achtergrond hebben en dat ze er anders uitzien dan Nederlanders. Verder hebben zij met elkaar gemeen, en dit geldt voor de meerderheid, dat ze in een achterstandsituatie en zelfs in een achtergestelde positie verkeren. Daarmee houdt echter de overeenkomst wel op. Met name ten aanzien van onderwijs/opvoeding is het van belang te beseffen, dat de culturen van de hier te lande verblijvende migranten niet alleen verschillen ten opzichte van de Nederlandse cultuur, maar ook verschillen ten opzichte van elkaar. Wat het laatste betreft kan nogmaals resumerend gesteld worden, dat culturen, nationaliteiten, achtergronden van de diverse etnische groepen, zeer verschillend zijn.

In deze bijdrage wordt de multi-etnische en multi-culturele samenleving in het licht van toekomstige ontwikkelingen als intercultureel onderwijs en integratie van allochtonen en autochtonen nader beschouwd. Met name wordt ingegaan op de vraagstelling dat het overheidsbeleid enerzijds gericht zal moeten zijn op een structurele versterking van de sociaal-economische, politieke en culturele positie van etnische groepen, en anderzijds op het bevorderen van wederzijdse acceptatie en participatie van de autochtonen en allochtonen, en op zich openstellen voor elkaars culturen, waarbij de

Pedagogische Studiën 1984 (61) 208–217

rol van het inter-culturele onderwijs nader bezien wordt.

2 *Gevolgen voor het onderwijs*

Onderwijs in eigen taal en cultuur, ingevoerd in het begin van de jaren '70, had aanvankelijk hoofdzakelijk het karakter van terugkeeronderwijs (zie: Van den Berg-Eldering, 1978). Het had oorspronkelijk ten doel kinderen van de etnische groep (niet alle groepen) mogelijkheden te bieden om te reïntegreren in het onderwijs in hun land van herkomst. De taak van de (buitenlandse) onderwijsgevende beperkte zich aanvankelijk tot het geven van een dergelijk terugkeeronderwijs.

Hoewel het overheidsbeleid wat het onderwijs betreft berustte op terugkeeronderwijs, bracht de immigratie ook een aantal maatschappelijke problemen met zich mee, die van direct belang zijn voor het onderwijs:

- de sociaal-economische positie in Nederland van het grootste deel van de leden van de etnische groepen is zwak en deze zwakke positie dreigt zich uit te strekken tot de volgende generaties;
- het onderwijs- en scholingsniveau van de volwassenen onder hen is laag; analfabetisme komt vrij veel voor en veel kinderen hebben onderwijsachterstanden;
- de culturele achtergrond wijkt over het algemeen sterk af van die van de meerderheid van de Nederlandse bevolking, zodat beide groepen zich voor aanpassings- en integratieproblemen geplaatst zien;
- het sociaal functioneren wordt belemmerd door taalproblemen en onbekendheid met de Nederlandse samenleving en cultuur;
- de moeilijke huisvestingssituatie heeft, in combinatie met de zwakke sociaal-economische positie van het merendeel van de immigranten, geleid tot een concentratie van leden van etnische groepen in de oude binnensteden, waar de onderwijsproblemen reeds groot waren;
- onbekendheid met elkaars cultuur, godsdienst en gewoonten kan ertoe leiden dat allochtonen en autochtonen zich voor elkaar afsluiten, waardoor de ontplooiingsmogelijkheden van met name de etnische groepen worden belemmerd;
- voor veel immigranten en hun kinderen heeft de confrontatie van de eigen culturele verworvenheden met de sociaal-culturele situatie in Nederland tot identiteitsproblemen geleid.

3 *Kentering in het denken, een beleidsombuiging*

Zowel vanuit maatschappelijk als vanuit onderwijskundig oogpunt bleek het idee van onderwijs in eigen taal en cultuur als terugkeeronderwijs niet houdbaar, immers:

- in de praktijk blijkt slechts een zeer klein deel van de leden van de etnische groepen blijvend naar het land van herkomst terug te keren;
- onderwijs zoals dat in het land van herkomst wordt gegeven, blijkt niet aan te sluiten bij de leef- en belevingswereld van het allochtone kind in Nederland.

Voorts stelde de omvang van de immigratie, de betrekkelijk korte periode waarbinnen deze plaatsvond, aan het onderwijs in het algemeen hoge eisen; leerkrachten, schoolbesturen en gemeenten waren nauwelijks voorbereid op de komst van migrantenkinderen en zagen zich voor vele moeilijkheden geplaatst.

Met name met betrekking tot uitgangspunten en doelstelling van het onderwijs in eigen taal en cultuur en de taken van zowel de buitenlandse onderwijsgevenden als de Nederlandse heeft in het afgelopen decennium een herbezinning plaatsgevonden. Deze heeft onder meer geresulteerd in beleidsprincipes, voornemens en maatregelen zoals geformuleerd in het 'Beleidsplan Culturele Minderheden in het onderwijs' (1981). Zo wordt in het beleidsplan gesteld, dat de veranderingen in onze samenleving consequenties hebben voor *alle* leerlingen, dus ook voor de autochtone kinderen. Het onderwijs, dat met betrekking tot enkele (niet alle) etnische groepen bicultureel is geweest, moet thans inter-cultureel worden voor *alle* leerlingen.

Hoewel onder invloed van maatschappelijke ontwikkelingen en veranderde onderwijskundige inzichten op het landelijke niveau met betrekking tot onderwijs in eigen taal en cultuur een beleidsombuiging heeft plaatsgevonden, behoeft deze nieuwe beleidslijn nog een nadere invulling, aanvulling en verdieping op lokaal niveau c.q. schoolniveau. De huidige onderwijspraktijk strookt in vele gevallen en in vele opzichten nog niet met het in het onder-

wijsbeleidsplan geschetste beeld. De discrepantie die hierin kennelijk bestaat tussen de ideële (wenselijk geachte) en reële (feitelijke) situatie is een indicatie van de maatschappelijke, wetenschappelijke (onderwijskundige) en beleidsmatige relevantie van dit onderwijsvraagstuk.

Uitgangspunt voor het schrijven en denken over inter-cultureel onderwijs is vrij recent en is te vinden in het eerder genoemde 'Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs', dat na de vaststelling in de Tweede Kamer van de Staten-Generaal in maart 1982, thans een belangrijk uitgangspunt vormt bij verder inhoud geven aan deze vorm van onderwijs.

4 *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs*

Zoals in de inleiding van dit beleidsplan wordt gesteld, richt het algemene minderhedenbeleid zich op de samenleving als geheel, d.w.z. op minderheden en meerderheid. De volgende twee centrale doelstellingen van het onderwijsbeleidsplan sluiten hierop aan:

1. Het onderwijs dient de leden van minderheidsgroepen voor te bereiden op en in staat te stellen tot volwaardig sociaal-economisch, maatschappelijk en democratisch functioneren en participeren in de Nederlandse samenleving, met de mogelijkheid zulks te doen vanuit de eigen culturele achtergrond.
2. Het onderwijs dient onder meer via intercultureel onderwijs de acculturatie van de minderheden en overige leden van de Nederlandse samenleving te bevorderen. Onder acculturatie wordt hier verstaan een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan (Beleidsplan, pag. 6, 1981).

Doelstelling één tracht in te gaan op de specifieke onderwijsbehoeften van specifieke categorieën leerlingen, terwijl de tweede doelstelling gericht is op zowel de minderheid als de meerderheid en op het inter-cultureel onderwijs. Het gaat volgens het beleidsplan om het bevorderen van meer kennis en begrip voor de culturele achtergronden van de verschillende bevolkingsgroepen, ter stimulering van een zich wederzijds openstellen voor elkaars culturen of elementen daarvan, vanuit het uitgangspunt dat alle culturen gelijkwaardig zijn.

Het is immers in de loop der tijd steeds duidelijker geworden dat de veranderingen in de schoolbevolking niet alleen verhaald kunnen worden op de nieuwkomers die zich maar aan het Nederlandse onderwijs hebben aan te passen, maar dat die veranderingen consequenties hebben voor de gehele Nederlandse samenleving en dus ook voor het hele onderwijs. Vandaar dat inter-cultureel onderwijs dan ook op alle leerlingen gericht is. Volgens het beleidsplan wil inter-cultureel zeggen: 'dat het onderwijs niet enkel gericht moet zijn op de minderheidsgroepen zelf, maar ook op alle leerlingen. Deze zullen op de scholen vertrouwd moeten raken met de onderscheiden culturen; zij zullen zowel de verschillen als de overeenkomsten moeten leren zien, waarbij de gelijkwaardigheid van de culturen als grondbeginsel zal moeten gelden. Het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen kan een bijdrage zijn tot het voorkomen van een sociaal-isolement van bepaalde minderheidsgroepen' (Beleidsplan, pag. 11).

Hoewel in het beleidsplan het inter-cultureel onderwijs niet expliciet een criterium wordt genoemd, blijkt dit duidelijk uit een gelijke gedachtengang, wanneer dit onderwijs gezien wordt als: 'leidraad bij de inrichting van het onderwijs' (pag. 12), en bovendien gesteld wordt: 'Het op acculturatie gerichte inter-cultureel onderwijs zal belangrijke consequenties hebben voor onderwijsleerplannen, leermiddelen, en opleiding en nascholing van onderwijsgevenden' (pag. 11).

De vraag kan gesteld worden waarop men zich bij de vormgeving van het inter-cultureel onderwijs moet richten, zodat men werkelijk kan spreken van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen, oftewel een bevordering van het acculturatieproces. In ieder geval moet uitgegaan worden van de multi-culturele en multi-raciale samenleving *als geheel.* Consequentie hiervan is dat op *alle scholen* hiermee rekening gehouden moet worden. Het gaat hierbij immers niet om een apart vak, maar *om een manier van denken en handelen door de hele school heen.* Noodzakelijk hiervoor is een houding, die overal doorheen speelt.

Deze vorm van onderwijsgeven is belangrijk om onderling begrip te kweken tussen de mensen van de verschillende cultuurgroepen (zowel allochtonen als autochtonen), waardoor

communicatie bevorderd wordt en onderwijs mogelijk wordt. De kinderen zullen hierdoor elkaar beter leren kennen, accepteren, waarderen, begrijpen en met elkaar samenleven, in plaats van elkaar met vooroordelen te benaderen en te discrimineren.

Bij het ontwikkelen van aangepast lesmateriaal bijvoorbeeld moet men rekening houden met de verschillende etnische groepen (cultuurgroepen), zodat wederzijdse informatie over de verschillende cultuurwaarden aan de orde kan komen. Bovendien is het ontwikkelen van integratief lesmateriaal van belang, omdat de huidige school onvoldoende aansluit bij de eigensoortige behoeften van de kinderen, zoals die in eigen cultuur gevormd zijn voordat ze naar school gaan. De sociale positie van allochtone leerlingen in de Nederlandse klas is vaak complex van aard. Het sociale klimaat in de klas is van groot belang voor de sociale en cognitieve ontwikkeling van de leerling. Uit onderzoek is immers gebleken, dat de sociale status in de klas nauw verband houdt met o.a. het zelf-concept, het psychisch welbevinden en de leerprestaties van de leerlingen (Schmuck & Schmuck, 1971; Lewis & St. John, 1974; Zeichner, 1978; Kohnstamm, 1979).

Met nadruk wijzen we erop, dat de verbanden niet causaal zijn; dat wil zeggen, men mag hier niet uit afleiden, dat een goed sociaal klimaat automatisch tot bijvoorbeeld goede leerprestaties leidt. Wel is het zó dat een goed sociaal klimaat zal bijdragen aan het welbevinden van de leerlingen en mogelijk aan hun leerprestaties.

Inter-cultureel onderwijs zal in verschillende opzichten een aanpassing van de school vragen, zoals: in eerste opvang van de kinderen, in organisatie van klassen en groepen, in samenstelling en samenwerking van het schoolteam, in het ontwikkelen van schoolwerkplannen en leermiddelen, in het verzorgen van zowel de initiële opleiding als de nascholing van onderwijsgevenden. Ook is het nodig dat er een goede communicatie ontstaat tussen allochtone en autochtone ouders en tussen ouders en school. Slechts op deze manier kan het acculturatieproces bevorderd worden. Van belang is in dit verband om het begrip acculturatie nader te beschouwen. Hierdoor wordt het mogelijk een duidelijker beeld te verkrijgen van wat men eigenlijk met acculturatie en daarmee met inter-cultureel onderwijs voor ogen heeft.

5 *Acculturatie en cultuur*

Van Kemenade geeft in 'Onderwijs Bestel en Beleid' de volgende definitie van cultuur: 'Het samenhangende geheel van normen, waarden, houdingen, verwachtingen en ideeën waardoor een groep de werkelijkheid zin geeft en interpreteert, en de wijze waarop dit tot uitdrukking komt in gedragingen, gevoelens, symbolen, uitingen en in de bewerking van de omgeving' (Van Kemenade, 1981, pag. 598).

Gesteld kan worden dat cultuur geen statisch begrip is, maar als iets dynamisch gezien moet worden; het is dus niet voor altijd vastgelegd, doch voortdurend aan veranderingen onderhevig. Met een veranderende werkelijkheid is een cultuur altijd aan veranderingen onderhevig. Dit impliceert, dat het begrip 'eigen culturele achtergrond' niet alleen de cultuur behelst die in het thuisland van het kind te plaatsen is, maar ook beïnvloed wordt door het verblijf in Nederland. Door het dynamische karakter van cultuur is zelfs in dezelfde etnische groep een verschil in cultuur waar te nemen tussen de eerste en de tweede generatie. Over het dynamische karakter van het cultuur-begrip bestaat over het algemeen overeenstemming.

Moeilijker wordt het wanneer men tracht te komen tot een omschrijving van het begrip acculturatie. Zo geeft Ralph Beals in 'Antropology Today', wanneer hij het heeft over 'Acculturation' (Ralph Beals, 1962), een overzicht van de veelheid van definities die in omloop zijn. Uit zijn verhandeling blijkt, dat vooral in Britse studies de termen 'cultuur-contact' en 'acculturatie' als synoniemen worden gezien. Beals geeft zelf een zeer algemene omschrijving, wanneer hij stelt, dat acculturatie de gehele hoeveelheid processen omvat die bij accepteren, verwerpen en reorganiseren komen kijken. Hoewel het proces van verandering zèlf vaak als acculturatie wordt geïnterpreteerd, wordt de term acculturatie over het algemeen beperkt tot cultuur-contact, waarbij er sprake is van het in contact treden van Westerse en niet-Westerse culturen. Beals stelt dat de term ook buiten deze situaties gebruikt kan worden (vgl. verder: L. Mulder, 1982). Met Mulder houden we vast aan de meest gebruikte en vrij algemene definitie van acculturatie, namelijk: 'Het proces van cultuurverandering, op gang gebracht door de ontmoeting van twee of meer culturele systemen'.

Spicer (1976) – die we hieronder zullen be-

handelen, om het begrip zoals in het Beleidsplan van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen wordt gehanteerd te vergelijken met de vormen van culturele integratie die Spicer bij zijn studie heeft aangetroffen – voegt een zeer belangrijk element aan het hierboven gehanteerde begrip acculturatie toe, namelijk: 'de specifieke condities waaronder het cultuurcontact plaatsvindt'.

6 *Vormen van contact en processen van verandering*[1]

Door Spicer worden in: 'Perspectives in American Indian culture change' (Spicer, 1976, aangehaald door L. Mulder) zes case-studies beschreven over de wijze waarop Indiaanse culturen veranderingen ondergingen. Hij beschrijft met name in het hoofdstuk 'Types of contact and processes of change' de relatie tussen deze veranderingen in de verschillende Indiaanse culturen en de contact-condities waaronder deze veranderingen plaatsvonden. Tezamen vormen deze specifieke condities een bepaald type contact-situatie. Zo wordt onder acculturatie hier verstaan: cultuurveranderingsprocessen, als gevolg van het in contact komen van twee (of meer) culturen onder specifieke condities.

Na een analyse van het begrip contact stelt hij zich de vraag: wat gebeurt er wanneer verschillende culturen met elkaar in contact komen? Volgens hem doen zich twee processen voor die met elkaar in relatie staan, namelijk een proces van *sociale integratie* en een proces van *culturele integratie.*

- Onder sociale integratie verstaat hij het proces van de groei van een gemeenschappelijk sociaal systeem. Hierbij ontwikkelen zich werkrelaties en een gevoel van gemeenschappelijke identiteit waaruit zich een gemeenschappelijk sociaal systeem verder ontwikkelt.
- Onder culturele integratie verstaat hij het proces van aanpassing van geloof en gewoonten van verschillende tradities aan elkaar, zodat de leden van de verschillende gemeenschappen met elkaar overweg kunnen.

Hierbij dient opgemerkt te worden dat, hoewel dit een essentieel uitgangspunt is, deze twee extremen nooit als zodanig zullen worden bereikt. Nochtans bevat elk cultuur-contact altijd een zekere mate van culturele en sociale integratie.

Spicer onderscheidt verder twee vormen van contact-situaties, namelijk directe en indirecte situaties. Er is sprake van directe contactsituatie, wanneer de samenlevingen op zodanige wijze verweven zijn, dat de participanten in een sociaal systeem niet enkel onderworpen zijn aan sancties (o.a. politieke, economische, morele, bovennatuurlijke) in hun eigen systeem, maar ook aan sancties die in het andere systeem werkzaam zijn. Bovendien zijn de leden van de overheersende samenleving gebaat bij een verandering in het culturele gedrag van leden van de andere samenleving. Dit kan overigens beperkt blijven tot een bepaald aspect, doch kan ook het gehele gedrag betreffen. In zo'n situatie is er dan sprake van een dominante en een overheerste cultuur. Van een indirecte contact-situatie is er sprake, wanneer er geen overheersing is van één samenleving over de andere òf wanneer de heersende samenleving geen interesse heeft in het veranderen van het culturele gedrag van de andere samenleving.

De hierboven beschreven contact-situaties leiden uiteraard tot verschillende culturele processen, waarbij zeker bepaalde interacties zullen plaatsvinden. Het karakter van deze interacties zal echter bepaald worden in het verschil van de situaties, waaronder ze plaats (zullen) vinden. Het verloop van de gebeurtenissen dat in een bepaalde contact-situatie plaatsvindt – dus het proces van verandering – kan bekeken worden vanuit verschillende perspectieven.

Spicer bekijkt het allereerst als een proces van culturele integratie. Hij gaat na op wat voor wijze er een combinatie van traditionele elementen van verschillende culturen plaatsvindt. Hij komt daarbij tot vier vormen van culturele integratie, namelijk:

a. *'Incorporative integration'*
   Bij deze vorm van integratie gaat het om culturele integratie onder condities van indirect contact, waarbij het behouden van het eigen culturele systeem samengaat met het incorporeren van geselecteerde elementen uit andere culturen. Het incorporeren gebeurt zodanig dat de geselecteerde elementen in overeenstemming worden gebracht met de betekenisvolle en functionele relaties van de eigen cultuur. Een fundamentele verandering vindt er dus niet plaats, maar er ontstaat een verrijking van

inhoud. Hierbij worden de nieuwe vormen zelfs zodanig geaccepteerd, dat er een versterking van de bestaande culturele organisatie plaatsvindt.

b. *'Assimilative integration'*
Bij deze vorm is er niet alleen sprake van acceptatie van 'vormen', zoals bij incorporatieve integratie, doch ook van 'betekenis'. Hierbij vindt bovendien naast 'acceptatie' ook 'vervanging' van eigen cultuurelementen plaats, hetgeen bepaald wordt door het culturele systeem van de dominante cultuur, waarbij er sprake is van een directe contact-situatie waarin de culturele determinanten volledig van de dominante cultuur afkomstig zijn. Dit in tegenstelling tot incorporatieve integratie, waarbij niet gesproken kan worden van een dominante cultuur en geen vervanging van het culturele systeem plaatsvindt.

c. *'Fusional integration'*
Ook bij deze vorm van integratie gaat het om een resultaat, dat voortkomt uit een directe contact-situatie. Hierbij is er sprake van een fusie van elementen uit beide culturen, doch de combinatie is noch geheel van de ene, noch geheel van de andere cultuur afkomstig.

d. *'Isolative integration'*
De elementen en patronen die van de dominante cultuur zijn overgenomen, worden bij geïsoleerde integratie apart gehouden. De geaccepteerde elementen hebben geen verbinding met andere complexen, ondanks het feit dat ze vrij identieke functies vervullen. Hoewel ook hier sprake is van een directe contact-situatie, blijven ze binnen de cultuur geïsoleerd in een onderscheidbaar subsysteem van betekenis.

Bij de hierboven beschreven vormen van culturele integratie gaat het om verandering van *cultuur* in een bepaalde contact-situatie. Dit veranderingsproces kan men ook zien als een proces van *sociale integratie*, waarmee bedoeld wordt de participatie van individuen van verschillende samenlevingen in een gemeenschappelijk sociaal systeem. Spicer beschrijft voorts een bepaalde vorm van sociale integratie, die voor ons begrip van inter-cultureel onderwijs met name van belang is. Het gaat hier om het vertonen van *'bicultural behaviour'*, waarbij er sprake is van onvermengde sociale processen, die opereren om dubbele deelname aan culturele systemen aan te moedigen en toe te staan. Dit proces bevat echter niet direct een ontwikkeling of verandering van culturele systemen. Gesproken kan worden van een vorm van sociale integratie en niet van culturele integratie. Een belangrijke conditie van dit 'biculturalisme' is dat er toe wordt gestaan of zelfs aangemoedigd, dat individuen van de overheerste samenleving geënculturéerd worden in de patronen van de dominante samenleving.

Opgemerkt dient te worden, dat wanneer hier gesproken wordt over enculturatie het dan gaat om het proces van in- en aanpassing aan een cultuur van de samenleving, met als doel: het verwerven van de nodige kennis en vaardigheden, inclusief sociale en emotionele, ter voorbereiding op de vervulling van een taak in de maatschappij, en het leren van hoe men zich in het contact met mensen uit de andere groep moet gedragen. Tevens kan gesteld worden, dat aanpassing verschillend is in verschillende levenssferen: minder in de privé-sfeer, meer in de publieke sfeer. Aanpassing kan over het algemeen op drie niveaus plaatsvinden:

- op het instrumentele niveau (uiterlijk gedrag, objectieve vaardigheden b.v. met elkaar omgaan in een werksituatie, het voeren van een gesprek, het schrijven van een (sollicitatie-)brief);
- op het normatieve niveau (houden aan normen en waarden, òf normen en waarden worden overgenomen);
- op het esthetische niveau (beleving, gevoel b.v. iets lekker vinden, iets mooi vinden).

De aanpassing verloopt echter niet lineair.

In de privé-sfeer wordt het eigen stelsel het langst gehandhaafd, zolang het niet in strijd komt met de publieke sfeer en met objectieve vaardigheden. Studies over aanpassing differentiëren thans meer en meer, b.v. in: soorten van aanpassing, verschillende generaties.

7 *De hoofddoelstellingen van het beleidsplan 'Culturele minderheden in het onderwijs' in het licht van Spicer*

Uitgaande van de twee hoofddoelstellingen van het beleidsplan 'Culturele minderheden in het onderwijs', zoals opgenomen op pag. 210, kan het volgende opgemerkt worden:

- In de eerste doelstelling wordt de nadruk gelegd op de noodzaak om in een gemeenschappelijk sociaal systeem te kunnen func-

tioneren. Dit zal echter dienen te geschieden met behoud van de eigen culturele identiteit. Intercultureel onderwijs, en daarmee acculturatie, kan gezien worden als een noodzaak om de culturele diversiteit te waarborgen. Immers, in het beleidsplan wordt gesteld: 'Intercultureel onderwijs zal er bewust toe moeten bijdragen te voorkomen dat dit overwicht (= getalsmatig) verwordt tot een niets ontziende druk tot assimilatie' (Beleidsplan, 1981, pag. 12). Hieruit zou men kunnen afleiden dat culturele integratie en assimilatie in het beleidsplan als synoniemen worden gezien.

- Acculturatie wordt in het beleidsplan wel als een proces gezien, namelijk als een proces dat moet leiden tot het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen. Hieruit kan men de indruk krijgen alsof cultuur als een statisch gegeven gezien wordt. Terecht stelt Mulder (1982) dat daar een cultuur altijd in verandering is, men zich kan afvragen of het niet beter zou zijn om het accent te leggen op de *cultuurontwikkeling* die plaats zal vinden naar aanleiding van dit cultuur-contact.
- Zeer expliciet wordt in het beleidsplan gesteld: 'Het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen kan een bijdrage zijn tot het voorkomen van een sociaal isolement van bepaalde minderheidsgroepen' (Beleidsplan, pag. 11). Het op acculturatie gerichte interculturele onderwijs blijkt hier duidelijk een sociale functie te hebben.

Resumerend kan gesteld worden dat hetgeen in het beleidsplan als definitie van acculturatie wordt gehanteerd, in de termen van Spicer in het geheel geen acculturatie is. Immers, bij acculturatie in de zin van Spicer gaat het om een cultuur-veranderingsproces, terwijl men in het beleidsplan juist de thans bestaande diversiteit van culturen in stand wil houden, want: vanuit de eigen culturele achtergrond moet participatie van de diverse groepen in een gemeenschappelijk sociaal systeem mogelijk worden. Wat echter met het op 'acculturatie' gerichte interculturele onderwijs in feite beoogd wordt, is niets anders dan een vorm van *sociale integratie.* Het komt in grote lijnen overeen met wat Spicer verstaat onder *'bicultural behaviour'.* Het elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen zal immers moeten leiden tot een bepaald *gedrag*, dat culturele verscheidenheid en het als gelijkwaardig waarderen van deze verschillende culturen mogelijk maakt (vgl. ook Mulder, 1982). Dit gedrag moet als het ware de basis vormen voor de mogelijkheid om samen in een gemeenschappelijk sociaal systeem op gelijkwaardige wijze te participeren. Tevens moet volgens Spicer (zoals reeds eerder gesteld is op pag. 213), voldaan worden aan de conditie, namelijk 'dat er toe wordt gestaan of zelfs aangemoedigd dat individuen van de overheerste samenleving geenculturéerd worden in de patronen van de dominante samenleving'. Hieraan zal ook met betrekking tot de etnische groepen voldaan moeten worden. Zo zal b.v. in dit verband het aanleren van de Nederlandse taal van groot belang zijn, doch het interculturele onderwijs goed ingericht en onder bepaalde voorwaarden, condities, kan hier óók een zeer relevante functie vervullen. Bovendien zullen bepaalde maatregelen buiten het reguliere onderwijs, bijvoorbeeld een breed opgezette, laagdrempelige volwasseneneducatie, noodzakelijk zijn om participatie in de Nederlandse samenleving mogelijk te maken.

Wanneer men het accent gaat leggen op *verandering*, waaraan iedere cultuur onderhevig is, en deze verandering ook ziet als een ontwikkeling die bepaald wordt door specifieke contactcondities waaronder zij plaats vindt, kan men allicht tot de conclusie komen, dat deze sociale integratie niet het enige proces is dat plaats zal vinden als het voorgestelde interculturele onderwijs naar wens zal verlopen. In dit geval zal de incorporatieve culturele integratie, zoals door Spicer is beschreven, het meest tegemoet komen aan een *culturele verscheidenheid in cultuur-ontwikkeling.*

Gesteld kan worden dat men het belang van culturele verscheidenheid dan ook in het licht van deze ontwikkeling moet zien en niet als een statisch behoud van de eigen cultuur. Uiteraard zal het moeten gaan om een identiteitsontwikkeling vanuit de eigen culturele achtergrond.

8 *Integratie nader beschouwd*

Er kan slechts sprake zijn van een multi-etnische en multi-culturele samenleving als de etnische groepen niet meer als zodanig onderscheiden worden, maar (h)erkend worden op basis van eigen identiteit. Alleen dan zal er sprake zijn van samenleven op basis van structurele gelijkwaardigheid. Om deze toestand te bereiken is een integratieproces nodig, waar-

aan zowel de overheid (centraal, provinciaal, plaatselijk) als het educatieve veld een bijdrage zullen moeten leveren.

Het totaalbeeld van de etnische groepen is dat van een isolement: sociaal-economisch, politiek en cultureel. De kans dat de etnische groepen door dit isolement in zichzelf gekeerd zullen raken en daardoor in botsing komen met de buitenwereld, is niet klein. Zowel de autochtonen als de allochtonen moeten elkaar wederzijds beïnvloeden. De eigen identiteit moet uiteraard behouden blijven, maar ze moet zich wel kunnen ontwikkelen, anders is er sprake van culturele verstarring. Hoewel men een cultuurpatroon nooit kan opleggen, is het toch belangrijk dat men de voorwaarden schept voor een natuurlijke ontwikkeling daarvan. Dit moet leiden tot een culturele pluriformiteit met de *erkenning* èn *waardering van* en *voor* elkaar.

Gegeven de noodzaak te streven naar integratie zowel in onderwijs- en leersituatie als daarbuiten, is het relevant het begrip integratie hieronder nader te beschouwen. Het begrip integratie kan tweeduidig benoemd worden, al naar gelang men van de kant der *integratie zoekende* of der *integratie biedende kijkt* (J. van Weelden, 1982). Integratie is het besef dat iemand onvervreemdbaar deel uitmaakt van zijn/haar omgeving en dat men ervaart dat men als persoon tot zijn/haar recht komt. Anders gezegd: integratie is het ervaringsbesef van de omgeving dat de persoon erbij hoort als persoon en niet qua zijn/haar etniciteit[2].

De omgeving kan zijn:

- het eerste leefmilieu ofwel de primaire groep rondom het kind. Deze primaire groep rondom het kind kan ook aangeduid worden als de sociale infrastructuur van het kind;
- het tweede school- of arbeidsmilieu;
- het derde vrijetijds- of recreatiemilieu;
- het vierde toevallige ontmoetingsmilieu.

Deze vier milieus zijn geen abstracta, ze zijn niet generaliseerbaar, ze zijn niet universeel, ze zijn alle situatie- en persoonsgebonden. Bijvoorbeeld: het eerste milieu verschilt sterk al naar gelang moeder het kind aanmoedigt om zich snel aan te kleden, opdat het op tijd weg kan naar school, òf dat moeder een meisje van 14 jaar niet meer naar school stuurt, rekening houdend met coëducatie, òf dat de huisvestiing van dien aard is dat zich alles in één kamer moet afspelen.

Belangrijk is te vermelden dat integratie geen produkt is, maar een nooit aflopend proces, waarin beide partijen, zowel de samenleving als de integratie zoekende persoon, steeds opnieuw moeten zoeken hoe ze bij elkaar horen. De samenleving zal steeds, in welke van de vier hierboven genoemde milieus dan ook vertegenwoordigd, zich opnieuw moeten instellen èn bezinnen op eigen grondhouding, op woordgebruik, op handelen, omdat onverwachte aspecten en consequenties zich kunnen voordoen in het contact met een bepaalde persoon. De allochtoon zal steeds onbegrip moeten overwinnen, afweer moeten doorbreken. Hij zal steeds ervaren dat zijn anders-zijn niet alleen bestaat in zijn uiterlijk, in zijn minder toegerust zijn, wat zijn instrumentele vaardigheden betreft, en zijn eigen reactie erop. De sociale context van zijn anders-zijn zal hij nooit definitief kunnen beheersen. Zeker als er een probleemsituatie met een allochtoon ontstaat, komen gemakkelijk generaliserende associaties naar boven in de vorm van stereotypen. Bovendien ervaren de leden van de etnische groepen dat ze vaak 'dubbel geregistreerd' worden, namelijk als Turk . . . en als mens, als Surinamer . . . en als mens, terwijl zij zich bij uitstek als individu willen presenteren en zich als zodanig behandeld willen zien.

Terecht gebruikt Van Weelden de termen enerzijds integratie zoekende en anderzijds integratie biedende. Immers, beide partijen zijn integratie zoekend èn integratie biedend. De allochtoon, die zoekt in de gemeenschap opgenomen te worden, is integratie zoekend, maar biedt zichzelf daarbij aan, is integratie biedend. Wanneer b.v. een club of een klas de ander wil opnemen, is ze integratie biedend, doch tevens integratie zoekend.

Integratie is een proces dat goeddeels ook op een onvrijwillige aanpassing berust. Hoewel het een wezenlijke behoefte van de mens is bij anderen te horen – deze behoefte wordt aangeduid als de affiliatiebehoefte – moet men daarvoor altijd iets van zichzelf willen en kunnen geven. Hierbij is er steeds een spanning tussen wat men in diepste wezen wil, waar men naar verlangt, èn de ruimte die de samenleving biedt om *dat* te verwerkelijken. Allochtonen moeten als het ware twee integratieprocessen meemaken:

- een integratieproces waarbij hij/zij het twijfelachtige voorrecht van zijn anders-zijn geniet; pas als hij/zij dat doorgemaakt heeft komt er

- een integratieproces op hoger niveau, waarbij hij/zij ook de frustraties ondergaat die ieder van ons in zijn aanpassing ervaart en die niets meer met het anders-zijn van de persoon te maken hebben.

Integratie is alleen mogelijk als beide partijen elkaar iets te bieden hebben. Een integratie, waarbij de omgeving alleen op grond van medelijden, mensenliefde of welk ander nobel gevoel dan ook, mogelijkheden schept voor de integratie zoekende, zal nimmer een gelijkwaardige relatie betekenen. De geïntegreerde is als het ware in feite een mascotte, een troeteldier, de persoon zal als persoon niet tot zijn/haar recht komen. In dit verband stelt Van Weelden zeer terecht dat ook in die eenzijdige verhouding de omgeving bepaalde eisen stelt aan de ander, bijvoorbeeld: de persoon moet een hoge mate van aaibaarheid hebben, goedgehumeurd zijn, dankbaar zijn, er aardig uitzien. Van haar kant biedt de omgeving de ander dan het gevoel: erbij te horen, mee te mogen doen.

Integratie is alleen zinvol als deze voorafgegaan wordt *door* èn samengaat *met* emancipatie. Emancipatie is de mogelijkheid van de betrokkene zin te geven aan zijn/haar eigen bestaan. De samenleving dient deze emancipatie niet alleen te herkennen, doch ook te honoreren. Ze moet de beperkingen op wettelijke, sociale, politieke, culturele, intellectuele en morele terreinen trachten weg te nemen. Hoewel de integratie over het algemeen plaats vindt in de opvoedingsruimte van zelfontplooiing en taakmotivatie, dient de allochtoon niet alleen te ervaren dat hij/zij een recht heeft op integratie, maar dient hij/zij ook te beseffen dat hij/zij een taak heeft ten aanzien van de ander door zich te integreren. Van belang is dat de persoon zich ervan bewust is, dat hij/zij tegelijkertijd subject en object is. Anders gezegd: de persoon moet zichzelf kunnen objectiveren, dus zich door de ogen van een ander kunnen zien; voorts moet de persoon zichzelf kunnen subjectiveren: zich dus in de ander kunnen verplaatsen.

Integratie heeft een ruimtelijke en een persoons-dimensie. Onder ruimtelijke dimensie wordt verstaan de plaats waar de integratie haar beslag krijgt, idealiter: opvoeding thuis; onderwijs op een school; werk in een open situatie. Onder persoons-dimensie wordt verstaan de mate waarin men ervaart als persoon deel te hebben aan zijn/haar omgeving; bijvoorbeeld dat men uitgenodigd wordt voor partijtjes; vriendschapsrelaties heeft; ervaart dat men zichzelf kan zijn en zich niet voortdurend beter behoeft voor te doen. Opgemerkt dient te worden, dat integratie in de ene dimensie nimmer ten koste mag gaan van de integratie in de andere dimensie. Immers, integratie die in de ene dimensie uiterlijk voltooid zou zijn en in de andere dimensie niet aanwezig is, is een schijnintegratie.

Integratie kan ook een technische of instrumentele dimensie en een persoons-dimensie hebben. Zo zou men de onderwijsdoelen eenvoudigweg in vier vaardigheidsgebieden kunnen indelen:

- leervaardigheid;
- levensvaardigheid/sociale vaardigheid (life skills);
- motorische vaardigheid;
- taakmotivatie/plangedrag.

Uiteraard mag de integratie op één der instrumentele gebieden niet ten koste gaan van de integratie in de persoons-dimensie en omgekeerd.

Resumerend kan gesteld worden dat integratie zowel voor de allochtonen als de autochtonen moeite met zich meebrengt. Integratie betekent echter vooral voor de etnische groepen een vergroting van zijn/haar inspanning, zijn/haar pijn, zijn/haar problemen. Immers, integratie wordt ondanks alle toewijding en inspanning over het algemeen gedragen door de zwakste schouders. Hoewel technologie, didactiek, schoolorganisatie, enz. de voorwaarden kunnen scheppen voor integratie en deze kunnen vergemakkelijken, kunnen ze echter de persoonsfactoren nimmer vervangen. Integratie zal slechts dan mogelijk zijn, als mensen ervaren als personen tegenover elkaar te staan.

Tenslotte dient gesteld te worden dat wanneer allochtonen zich blijvend in een samenleving gaan vestigen, niet meer volstaan kan worden met het nemen van maatregelen gericht op tijdelijke opvang en begeleiding. Het overheidsbeleid zal enerzijds gericht moeten zijn op een structurele versterking van de sociaal-economische, politieke en culturele positie van etnische groepen èn anderzijds gericht moeten zijn op het bevorderen van wederzijdse acceptatie en participatie van de autochtonen en allochtonen èn op zich openstellen voor elkaars culturen. In deze opvatting onderscheidt het integratieproces zich nadrukkelijk van een

assimilatieproces. Het is onze mening dat het laatste zal leiden tot nivellering, terwijl de multi-etnische en multi-culturele samenleving die ons voor ogen staat, gekenmerkt wordt door een rijkdom aan verscheidenheid, die zich alleen dan zal kunnen manifesteren als de bestaande ongelijkwaardigheid wordt opgeheven. Deze ongelijkwaardigheid wordt naar onze mening in hoge mate veroorzaakt door het ontbreken van voorwaarden voor de etnische groepen om zich in eigen waarde te kunnen manifesteren en de geringe bereidheid bij de autochtonen om deze eigen waarde te kunnen accepteren en te integreren.

Beperken we ons tot het onderwijs, dan heeft het voorgaande nogal consequenties voor de doelstellingen van het Nederlandse onderwijs.

In onze samenleving met haar multi-culturele karakter kunnen we ons niet vrijblijvend opstellen in het contact met (sub)culturen. Immers, de confrontatie met de diverse cultuurvormen en -uitingen voltrekt zich zodanig, dat een ieder in deze samenleving als het ware gedwongen wordt zich te verdiepen in het hoe en waarom van het totaal van levensuitingen van de samenleving, waarbij cultuurbotsingen en -conflicten niet uitgesloten zijn.

Onderkent men dit, dan impliceert dit dat men het interculturele onderwijs voor *alle* leerlingen (allochtonen en autochtonen) moet aanvaarden en dat men het onderwijsleerproces volgens dit principe op gang moet brengen. Eén van de middelen die in dit verband binnen de school gehanteerd zal moeten worden is het ontwikkelen van integratief lesmateriaal, zoals reeds eerder is gesteld[3].

Noten

1. Uitgebreide aandacht hieromtrent wordt door Liesbeth Mulder besteed in haar scriptie die ze geschreven heeft in het kader van haar bijvakstudie: Niet-Westerse Volken. Hiervan heb ik dankbaar gebruik gemaakt.
2. Van Weelden gaat uit van een negental stellingen, wanneer hij het heeft over integratie van gehandicapte kinderen in onderwijs- en leersituaties. Ik heb enkele van deze stellingen als uitgangspunt genomen en getracht deze te vertalen naar de etnische groepen.
3. Een nadere uitwerking van intercultureel onderwijs treft men aan in het binnenkort te verschijnen boek: K. Sieteram, *Intercultureel onderwijs*, een samenleving van vele culturen vraagt opvoeding tot nieuw cultuurbesef middels intercultureel onderwijs, Educaboek, Culemborg, 1984.

Literatuur

Beals, R., Acculturation. In: *Antropology today.* University of Chicago Press, 1962.

Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs. Ministerie van Onderwijs & Wetenschappen, Den Haag: 1981.

Berg-Eldering, L. van den, *Marokkaanse gezinnen in Nederland.* Dissertatie. Alphen a/d Rijn: 1978.

Kemenade, J. van, *Onderwijs Beleid en Bestel.* Groningen, 1981.

Kohnstamm, G. A., De socialisering van kinderen. In: W. Koops & J. J. van de Werff, *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie.* Groningen: 1979.

Lewis, R. & N. St. John, Contributions of cross-racial friendship to minority group achievement in desegregated classrooms. *Sociometry,* 1974, *37*, nr. 1, 79-91.

Mulder, L., *Acculturatie via intercultureel onderwijs.* Scriptie (intern). Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, Vakgroep Niet-Westerse Sociologie, 1982.

Schmuck, R. & P. Schmuck, *Group processes in the classroom.* Iowa: Brown Company Publishers, 1971.

Spicer, E. H., Types of contact and processes of change. In: E. H. Spicer e.a. (eds), *Perspectives in American Indian Culture Change.* University of Chicago Press, 1976.

Weelden, J. van, Integratie als opgave. Lezing gehouden op IBO-Manifestatie, 14 oktober 1982. In: *Manifestatie-boek.* Amersfoort: 1982.

Zeichner, K. M., Group membership in elementary classroom. *Journal of Educational Psychology,* 1978, *4*, 554-564.

Curriculum vitae

K. Sietaram (1932) studeerde aan de Rijksuniversiteit Utrecht, na een aantal jaren eerst als onderwijzer in Suriname werkzaam te zijn geweest. Promoveerde in 1969 tot doctor in de Sociale Wetenschappen (eveneens aan de R.U. Utrecht).

Vanaf 1974 is hij verbonden als wetenschappelijk hoofdmedewerker aan de Intersubfacultaire Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Leiden.

Adres: Intersubfacultaire Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit
Postbus 9507, 2300 RA Leiden

Manuscript aanvaard 22-11-'83

Beoordelen van werkstukken

Een voorbeeld uit het tandheelkundig onderwijs

G. J. J. M. STRAETMANS
Katholieke Universiteit Nijmegen

Samenvatting

In een tandheelkundig practicum worden docenten getraind in het beoordelen van werkstukken. Ten behoeve van de training is een werkstukkenverzameling aangelegd, waarin voor ieder werkstuk de kwaliteit op de beoordelingsaspecten is vastgelegd in een referentie-oordeel. De beoordelingsaspecten zijn geordend in twee niveaus: kenmerken en subkenmerken. Tijdens de training worden werkstukken eerst op kenmerkniveau beoordeeld. Voor kenmerken waarop geen overeenstemming wordt bereikt met het referentie-oordeel, moeten de subkenmerken beoordeeld worden. Daarvoor wordt een beoordelingsprotocol gehanteerd. De beoordelingsresultaten laten zien, dat bij hantering van de protocollen de overeenstemming met het referentie-oordeel aanzienlijk hoger is dan op kenmerkniveau.

1 *Inleiding*

Bijna de helft van de beschikbare tijd in de opleiding voor tandarts wordt besteed aan het aanleren van praktische vaardigheden. De basis voor het leren beheersen van deze vaardigheden wordt gelegd in het preklinisch motorisch onderwijs. Evaluatie vindt in deze leerfase plaats door middel van zogenaamde 'worksample tests'. Bij dergelijke tests moeten de geëxamineerden de verworven vaardigheden aanwenden onder condities die de daadwerkelijke werksituatie simuleren. Het gebruik van de 'fantoomkop' staat hierbij centraal. Dit is een metalen of plastic model van een menselijk hoofd, waarin natuurlijke of kunststof elementen geplaatst kunnen worden. De gehanteerde technieken vertonen zoveel mogelijk overeenkomst met die welke gebruikt worden bij echte patiëntbehandeling. Het grote voordeel van 'work-sample tests' is dat ze direct de te evalueren vaardigheden kunnen meten. Deze grote potentiële validiteit staat in schril contrast met de constatering van vele onderzoekers in binnen- en buitenland, dat de kwaliteit van de evaluatie van het preklinisch en klinisch motorisch onderwijs te wensen overlaat. Met name wordt getwijfeld aan de betrouwbaarheid van de evaluatie, gedefinieerd als de mate van overeenstemming binnen een beoordelaar of tussen een aantal beoordelaars. Voor het onderwijs heeft dit ernstige gevolgen:

- onbetrouwbare zak/slaagbeslissingen;
  Als beoordelaars verschillende cijfers toekennen voor hetzelfde werkstuk, dan komen hun oordelen tot stand op basis van niet dezelfde of zelfs van irrelevante factoren.
- inefficiënt leerproces;
  Vaardigheden kunnen niet efficiënt aangeleerd worden als de terugkoppeling naar de lerende inconsistent is.
- frustratie van studenten.
  Het zal duidelijk zijn dat inconsistente evaluatie ongewenste emoties kan oproepen bij studenten, waardoor het leren negatief beïnvloed wordt.

De oorzaken van de onbetrouwbare beoordelingen kunnen gevonden worden in het gebrek aan goed gedefinieerde prestatiecriteria en dito beoordelingsschalen. De oplossing lijkt voor de hand te liggen: de ontwikkeling van beoordelingssystemen waarmee prestaties op zo objectief mogelijke wijze kunnen worden beoordeeld.

In een artikel waarin een overzicht wordt gegeven van het Amerikaanse onderzoek op het gebied van de tandheelkundige klinische evaluatie, concluderen Patridge & Mast (1978) dat '. . . onderzoek slechts heeft kunnen aantonen dat meetschalen weinig schaalpunten moeten bevatten, dat gebruik moet worden gemaakt van prestatiecriteria en dat die criteria in zo objectief mogelijke termen gesteld moeten worden.'

Ook in Nederland is onderzoek verricht naar het beoordelen van tandheelkundige werkstukken. Zonder volledig te willen zijn wordt bij enkele ervan stilgestaan.

Pedagogische Studiën 1984 (61) 218–226

- Steures & Tromp (1978) doen verslag van de vernieuwing van het preklinisch practicum aan de Universiteit van Amsterdam. Op basis van een analyse van te verrichten taken en het gewenste prestatieniveau zijn nieuwe instructiematerialen en objectieve beoordelingscriteria vervaardigd. Er wordt gebruik gemaakt van beoordelingsschema's (goed/fout-scoring) waarop de criteria door trefwoorden zijn aangegeven. Zowel docenten als studenten vullen de schema's in bij het beoordelen van oefen- en toetswerkstukken. Onderzoek wees uit dat de verschillen in beoordelingen tussen docenten en studenten significant waren. Echter ook tussen de docenten onderling bleken de verschillen aanzienlijk. Dit ondanks de ingevoerde trainingen, die tot doel hadden verschillen tussen docenten in de beoordelingen vast te stellen en terug te dringen door bespreking van de mogelijke oorzaken.
- Wiegman (1982) rapporteert over de ontwikkeling van een beoordelingssysteem voor 'opwaswerkstukken'[1] aan de Groningse Subfaculteit Tandheelkunde. Werkstukken worden beoordeeld aan de hand van een lijst met 25 goed/fout-items. Voor alle items zijn criteria omschreven evenals de te gebruiken meetinstrumenten. De intra- en inter-beoordelaarsovereenstemmingen die bereikt werden, varieerden respectievelijk van 70-95% en van 25-75%. Aanbevolen werd, om een trainingsprogramma te ontwikkelen om docenten op een gedegen wijze met het beoordelingssysteem vertrouwd te maken.
- In Nijmegen concludeert de Subcommissie 'Toetsing en Beoordeling Motorische vaardigheden' in haar verslag (Otto, 1981) dat '... zowel bij het toekennen van cijfers voor, als bij het nemen van voldoende/onvoldoende-beslissingen over werkstukken (c.q. handelingen) de tussenbeoordelaarsovereenstemming op totaalniveau matig tot laag is.'

Het onderzoek waarvan in dit artikel verslag wordt uitgebracht heeft, net als de hiervoor besproken onderzoeken, tot doel om de betrouwbaarheid van werkstukbeoordelingen in het preklinisch onderwijs op een aanvaardbaar niveau te brengen. Daartoe werden een nieuwe beoordelingsmethode (het 'beoordelingsprotocol') en een trainingsprogramma ontwikkeld voor één type werkstuk: de klasse II preparatie.[2] Tot op heden wordt de klasse II preparatie beoordeeld op een zestal kenmerken. Deze kenmerken zijn over het algemeen vaag geformuleerd, waardoor de besproken betrouwbaarheidsproblemen kunnen ontstaan. Anders dan bij de hiervoor genoemde onderzoeken wordt geen tweepuntsschaal (goed/fout) gehanteerd maar, in verband met de verbeterde terugkoppeling naar de student, een driepuntsschaal. Een ander aspect waarop het onderhavige onderzoek verschilt van soortgelijk onderzoek, betreft de opzet van de beoordelaarstraining. Door gebruik te maken van een microcomputer en doordat gewerkt wordt met een werkstukkenbestand, kan geïndividualiseerd getraind worden.

2 *Het beoordelingsprotocol*

'Beoordelingsprotocol' is een verzamelnaam voor de omschrijving, de beoordelingsmethode en het scoringsvoorschrift van te onderscheiden aspecten aan tandheelkundige werkstukken. In dit protocol worden de in het preklinisch onderwijs gebruikte kenmerken geoperationaliseerd door middel van subkenmerken. In totaal zijn er 32 subkenmerken verdeeld over 6 kenmerken. Voor elk subkenmerk wordt omschreven:

1. aan welke eisen werkstukken moeten voldoen;
2. hoe vastgesteld dient te worden of ze aan die eisen voldoen;
3. hoe de observatie in een score vertaald moet worden.

ad 1. De eisen voor de subkenmerken werden ontleend aan de in het preklinisch onderwijs gebruikte geïndividualiseerde cursus 'Preparatie en Restauratie I en II' (1981). Om die eisen in zo objectief mogelijke bewoordingen te kunnen formuleren, werden aanwijzingen van Mackenzie (1974) gevolgd:

- Criteria moeten gerelateerd zijn aan de doelstellingen. Dat wil zeggen, dat de nadruk moet liggen op dié aspecten die direct van invloed zijn op de kwaliteit van het werkstuk.
- Criteria dienen operationeel (meetbaar) gedefinieerd te worden. In plaats van: 'De preparatiebreedte is adequaat' formuleert men als volgt: 'Bij premolaren mag de preparatiebreedte variëren van 1.0-1.3 mm'.

- Duidelijk moet zijn wat nog wel en wat niet meer acceptabel is. Het voorbeeld van de 'preparatiebreedte' is hier ook van toepassing.
- Met behulp van illustraties of modellen worden de criteria verduidelijkt.

ad 2. Voor elk subkenmerk is aangegeven hoe vastgesteld moet worden of het te beoordelen werkstuk aan de geformuleerde eisen voldoet. In het protocol zijn drie beoordelingsmethoden te onderscheiden: meten, schatten en vergelijken. De breedte en diepte van een preparatie worden gemeten met behulp van tandheelkundig instrumentarium. Hoeken, gevormd door op elkaar staande wanden, worden geschat. De afwerking van een preparatie wordt beoordeeld door die te vergelijken met de afwerking van een referentie-werkstuk. Referentie-werkstukken zijn door eerstejaars studenten vervaardigde klasse II preparaties, die volgens overeenstemmend oordeel van een aantal stafleden, nog net voldoende zijn afgewerkt. Een werkstuk is voldoende afgewerkt als de kwaliteit op dit aspect vergelijkbaar is met die van het referentie-werkstuk.

ad 3. Bij de keuze van een beoordelingsschaal wordt men tevens gedwongen te kiezen tussen zo hoog mogelijke overeenstemming en zo optimaal mogelijke terugkoppeling. De overeenstemming is gebaat bij een klein aantal schaalpunten. De terugkoppeling daarentegen bij een groot aantal (Houpt & Kress, 1973; Hinkelman & Long, 1973). Gekozen werd voor een driepunts-schaal. Alle subkenmerken, behalve die onder 'afwerking', worden gescoord op een nominale schaal en hebben alleen een classificatiefunctie. De '2'-score betekent dat aan de gestelde eisen voldaan is. Score '1' en '3' houden in dat niet aan de eisen voldaan is en verwijzen elk naar een andere geconstateerde fout. Voor de subkenmerken onder 'afwerking' wordt een ordinale schaal gehanteerd; hoe hoger de score hoe beter de afwerking van het werkstuk.

In een voorstudie werd het beoordelingsprotocol getest (Straetmans, 1982). Aan studenten en stafleden werd gevraagd werkstukken (afkomstig uit het werkstukkenbestand) te beoordelen met gebruikmaking van het beoordelingsprotocol. Bovendien kregen ze als opdracht mee om de omschrijvingen kritisch te bekijken en, indien nodig, van kanttekeningen te voorzien. Aan de hand daarvan werden de protocollen bijgesteld. Figuur 1 laat een pagina zien uit de laatste versie van het beoordelingsprotocol.

3 *Het werkstukkenbestand*

Uit een groot aantal door eerstejaars studenten vervaardigde practicumwerkstukken werden 35 werkstukken geselecteerd. In het bestand werden ongeveer even veel voldoende als onvoldoende werkstukken opgenomen. De geselecteerde werkstukken werden met bijbehorend buurelement gepositioneerd in kleine plastic bakjes. Op de bakjes werden identificatienummers aangebracht. Alle werkstukken werden door drie ervaren instructeurs beoordeeld. Uit deze oordelen werden referentie-oordelen gedestilleerd voor alle kenmerken en subkenmerken. De referentie-oordelen werden opgeslagen in het geheugen van een microcomputer.

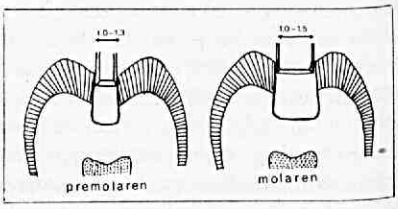
1.2. PREPARATIEBREEDTE VAN DE STEP

KENMERK : OUTLINE
TYPE : Klasse II

Bij premolaren mag de breedte van de step variëren van 1.0-1.3 mm.
Bij molaren mag de breedte van de step variëren van 1.0-1.5 mm.

De preparatie is te smal als glazuurmes 10-8-12 niet door de isthmus heen kan en te breed als glazuurmes 13-8-12 en 15-8-12 door de isthmus van resp. premolaar en molaar heen kunnen.

SCORING : Preparatie-breedte is te smal = 1
Preparatie-breedte is juist = 2
Preparatie-breedte is te groot = 3



Figuur 1 *Een pagina uit het beoordelingsprotocol*

4 *De trainingen*

Het doel van het trainingsprogramma is tweeledig:
- Beoordelaars leren omgaan met een gestandaardiseerde en geobjectiveerde beoordelingsprocedure.
- Beoordelaars terugkoppeling geven over geleverde beoordelingsprestaties, teneinde de overeenstemming te bevorderen.

Vijf docenten uit het preklinisch onderwijs namen deel aan de training die uit zes sessies bestond. Organisatorisch bleek het onmogelijk om de sessies met alle docenten tegelijk te laten plaatsvinden. Het geïndividualiseerde karakter van het trainingsprogramma maakte het echter mogelijk om de docenten afzonderlijk te trainen. Het gebruik van een microcomputer speelde hierin een belangrijke rol. Om terugkoppeling over de beoordelingsprestaties te krijgen waren docenten niet afhankelijk van de aanwezigheid van collega's. De computer gaf terugkoppeling door voor het beoordeelde werkstuk het referentie-oordeel op te zoeken en (eventueel) de eerder door collega-docenten gegeven oordelen. Iedere sessie bestond dus uit vijf individuele trainingen. Nadat alle beoordelaars aan bod waren geweest werd de sessie afgesloten met een plenaire zitting ter bespreking van de beoordelingsprestaties. Er was dan tevens gelegenheid om kritiek te leveren op de protocollen, de werkstukken en de trainingsopzet.

Het beoordelen in een individuele trainingssessie geschiedde in eerste instantie op de wijze zoals gebruikelijk in de Nijmeegse prekliniek; dat wil zeggen op kenmerkniveau. De scores werden ingevuld op schrapkaarten en vervolgens ingevoerd in de microcomputer via een kaartlezer. De microcomputer zocht voor elke werkstuk-kenmerkcombinatie het referentie-oordeel op en de, eventueel, door andere beoordelaars gegeven oordelen over dezelfde werkstuk-kenmerkcombinaties. Alle relevante informatie werd door een printer afgedrukt. Bij afwijkingen van het referentie-oordeel kreeg een beoordelaar opdracht, om voor het betreffende kenmerk de beoordeling te specificeren naar subkenmerken. In dat geval werd gebruik gemaakt van het beoordelingsprotocol. Ook over de beoordelingen op subkenmerkniveau kregen de beoordelaars onmiddellijke terugkoppeling via de printer.

5 *Resultaten*

Belangrijke vragen zijn:
1. Worden werkstukken betrouwbaarder beoordeeld aan de hand van het beoordelingsprotocol?
2. Is er sprake van trainings-effecten? De aandacht richt zich hierbij op de overeenstemming met het referentie-oordeel én op de benodigde tijd per subkenmerkoordeel.

Zoals in de probleemomschrijving werd vermeld, wordt de betrouwbaarheid gemeten door de overeenstemming tussen beoordelingen vast te stellen. De overeenstemming (tussen docent-oordeel en referentie-oordeel) wordt beschreven door het percentage identieke beoordelingen en door Cohens Kappa (Cohen, 1960). Laatstgenoemde maat corrigeert de waargenomen overeenstemming voor kans.

5.1 *Kenmerk- versus subkenmerkniveau*

Beide hiervoor genoemde overeenstemmingsmaten werden berekend op zowel kenmerk- als subkenmerkniveau, daarmee vergelijking van die twee beoordelingsmethoden mogelijk makend. In Tabel 1 en 2 worden respectievelijk de procentuele overeenstemming en Cohens Kappa gegeven voor de beoordelingen op kenmerk- en subkenmerkniveau. De berekeningen werden uitgevoerd over alle, in zes trainings-sessies, beoordeelde werkstukken en laten per beoordelingsaspect zien hoe groot de overeenstemming is voor elke beoordelaar apart en voor alle beoordelaars tesamen. Geconstateerd kan worden dat de overeenstemming met het referentie-oordeel op subkenmerkniveau groter is dan op kenmerkniveau. Dit geldt voor alle beoordelingsaspecten, behalve voor 'afwerking', waarvoor in de meeste gevallen het omgekeerde geldt. De vermoedelijke oorzaak daarvan is gelegen in het referentie-oordeel op subkenmerkniveau. In veel gevallen was dit aan de hoge kant en kwamen de beoordelaars unaniem tot afwijkende scores.

Door de opzet van de training wordt een vergelijking tussen de overeenstemmingen op kenmerk- en subkenmerkniveau bemoeilijkt. Immers, doordat beoordeling op subkenmerkniveau alleen maar plaatsvond als géén overeenstemming bereikt werd met het referentie-oordeel op kenmerkniveau, is op subkenmerkniveau meestal geen volledige informatie be-

Tabel 1 *Percentage overeenstemming met het referentie-oordeel op kenmerk- (K) en subkenmerkniveau (SK), uitgesplitst naar beoordelingsaspecten (OU tot en met AF[3]) en beoordelaars (1 tot en met 5)*

	OU		DI		CA		CO		PA		AF	
	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK
1	53	74	55	75	49	86	45	75	51	68	55	54
2	51	79	40	69	47	83	45	76	47	68	62	43
3	62	72	53	72	53	86	43	74	47	75	51	48
4	47	74	34	66	60	71	45	75	47	60	55	44
5	62	74	49	71	45	74	36	77	53	50	64	49
TOT.	55	75	46	70	51	80	43	75	49	64	57	48

schikbaar over werkstukken. Een ander nadeel van de besproken opzet betreft de invloed van de terugkoppeling op kenmerkniveau op de beoordelingsprestaties op subkenmerkniveau. De extra kritische instelling van een beoordelaar als gevolg van die terugkoppeling én de informatie die verkregen wordt middels het verstrekte referentie-oordeel over de kwaliteit van het werkstuk op het betreffende aspect, kunnen in het voordeel werken van de subkenmerkmethode. De gesignaleerde hogere overeenstemmingen op subkenmerkniveau mogen, op basis van deze gegevens, dan ook niet enkel en alleen worden toegeschreven aan het gebruik van de beoordelingsprotocollen.

In een poging om een meer directe vergelijking te kunnen maken tussen de kenmerk- en de subkenmerkmethode werd een maand na afloop van de laatste trainings-sessie opnieuw een beroep gedaan op de trainees. Hun werd gevraagd om zes, at random uit het werkstukkenbestand getrokken, werkstukken op alle subkenmerken te beoordelen. De werkstukken werden dus direct op subkenmerkniveau beoordeeld, zonder voorafgaande kennis van de kwaliteit op kenmerkniveau. De op deze subkenmerk-beoordelingen gebaseerde overeenstemmingen kunnen direct vergeleken worden met de uit de trainings-sessies stammende beoordelingen en overeenstemmingen op kenmerkniveau. Tabel 3 geeft per beoordelaar de overeenstemmingen weer met het referentie-oordeel, berekend over zes werkstukken. Beoordelaar 3 kon door langdurige afwezigheid niet aan deze beoordelingsronde deelnemen.

De verschillen in overeenstemming tussen de kenmerk- en de subkenmerkmethode zijn groot als de overeenstemming wordt uitgedrukt in percentages. Wordt de gevonden overeenstemming gecorrigeerd voor kansovereenstemming (coëfficiënt Kappa) dan zijn de verschillen tussen de beoordelingsmethoden veel geringer en soms (bij beoordelaar 2) zelfs afwezig. Alleen bij beoordelaar 5 is het verschil in overeenstemming tussen de kenmerk- en de subkenmerkmethode statistisch significant op

Tabel 2 *Reële overeenstemming (Kappa × 100) met het referentie-oordeel op kenmerk- (K) en subkenmerkniveau (SK), uitgesplitst naar beoordelingsaspecten (OU tot en met AF) en beoordelaars (1 tot en met 5)*

	OU		DI		CA		CO		PA		AF	
	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK
1	18	30	33	41	25	46	20	27	27	46	5	16
2	19	42	10	25	17	44	18	24	21	42	13	10
3	33	32	29	37	30	39	11	20	20	60	8	11
4	5	39	6	31	40	7	17	26	21	31	11	10
5	25	32	20	28	17	4	5	22	31	17	20	13
TOT.	20	36	19	32	26	27	14	24	24	39	11	12

Tabel 3 *Overeenstemming met het referentie-oordeel, berekend over zes werkstukken*

	KENMERKEN		SUBKENMERKEN	
	%	KAPPA	%	KAPPA
BEOORDELAARS				
1	56	0.32	78	0.43
2	58	0.35	74	0.35
4	54	0.29	73	0.31
5	44	0.13	76	0.35

het 5%-niveau. Deze vrij kleine verschillen in reële overeenstemming worden veroorzaakt door het conservatieve karakter van Cohens Kappa. Dit is een gevolg van een assumptie van Cohens Kappa, die luidt dat beoordelaars weten welke marginale waarden ze in een kruistabel moeten reproduceren. Een beoordelaar zou bijvoorbeeld weten dat van de tien te beoordelen werkstukken er zes voldoende zijn, één goed en drie onvoldoende. Naar alle waarschijnlijkheid zal deze beoordelaar zich in zijn beoordeling voor een belangrijk deel laten leiden door die informatie. Bij gevolg zullen de marginale proporties nauw met elkaar overeenstemmen, wat weer leidt tot een hoge kansovereenstemming en dus tot een lage Kappa. In het concrete geval van het beoordelen van tandheelkundige practicumwerkstukken, echter, is geen sprake van aan beoordelaars bekende marginalen. Zij worden dus ten onrechte gestraft voor het bereiken van marginale overeenstemming. Dit in overweging genomen kan de conclusie niet anders luiden dan dat beoordelingen op subkenmerkniveau betrouwbaarder zijn dan beoordelingen op kenmerkniveau.

5.2 *Trainings-effecten*

Uit de tweede vraagstelling blijkt wat in het concrete geval verstaan wordt onder trainingseffect. In de eerste plaats een steeds hogere overeenstemming tussen docent-oordeel en referentie-oordeel. In de tweede plaats een systematische reductie van de benodigde beoordelingstijd, zonder dat dit ten koste gaat van de overeenstemming. Training heeft zin als voor één van de omschreven effecten bewijs kan worden gevonden. Slechts in het geval dat de overeenstemming tussen docent-oordeel en referentie-oordeel niet stijgt en bovendien de benodigde beoordelingstijd niet gereduceerd wordt, is training niet zinvol.

5.2.1 *Systematische toename in de overeenstemming?*

In Tabel 4 worden per trainings-sessie de overeenstemmingen met het referentie-oordeel gegeven van elke beoordelaar. Aangezien de Kappa-coëfficiënten hetzelfde beeld laten zien wordt volstaan met de procentuele overeenstemmingen.

Tabel 4 *Percentage overeenstemming met het referentie-oordeel op kenmerkniveau (K) en subkenmerkniveau (SK), uitgesplitst naar beoordelaars (1 tot en met 5) en trainings-sessie (I tot en met VI)*

	I		II		III		IV		V		VI	
	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK	K	SK
1	39	75	45	66	63	70	50	72	46	80	61	68
2	42	79	43	59	52	74	56	80	48	70	48	73
3	56	74	50	61	46	71	63	79	46	70	50	66
4	47	80	60	53	42	70	44	67	50	63	46	64
5	47	61	50	66	44	71	60	76	56	75	50	64
GEM.	46	74	50	61	49	71	55	75	49	72	51	67

Alle gemiddelde overeenstemmingspercentages per sessie liggen op kenmerkniveau rond de 50 procent. Afwijkingen naar boven en naar onder zijn gering en moeten aan het toeval worden toegeschreven. Op subkenmerkniveau schommelen de gemiddelde overeenstemmingen per sessie rond de 70 procent. Ook hier is geen sprake van systematische toename in de overeenstemming als de beoordelaars meer training hebben gehad. Een opvallende daling in de gemiddelde overeenstemming doet zich voor bij de tweede sessie. Nadere bestudering van de beoordelingsscores leerde, dat in die sessie vooral voor de subkenmerken van het beoordelingsaspect 'afwerking' de overeenstemming erg laag was. Zoals al eerder werd gezegd, moet getwijfeld worden aan de kwaliteit van de referentie-oordelen met betrekking tot dit beoordelingsaspect.

5.2.2 *Systematische reductie van de beoordelingstijd?*

Aangenomen mag worden, dat, als gevolg van de jarenlange ervaring die docenten hebben met het beoordelen op kenmerkniveau, de beoordelingstijd van de kenmerken niet verkort kan worden door training. Voor de subkenmerken ligt dit anders. In het begin zullen docenten de aanwijzingen in het protocol aandachtig moeten lezen. Na enige training zal men zich passages kunnen herinneren en na nog meer training is het mogelijk dat men het protocol 'van-buiten-kent'. Doordat steeds de tijdstippen werden genoteerd waarop een beoordelaar met de training aanving en weer eindigde, kan voor elke beoordelaar nagegaan worden hoeveel tijd gemiddeld besteed werd aan één subkenmerk-oordeel. Tabel 5 bevat de gemiddelde beoordelingstijden per subkenmerk.

Een duidelijk trainings-effect tekent zich af; beoordelingstijden worden korter als de beoordelaars meer sessies achter de rug hebben. De kleiner wordende standaardafwijking geeft aan dat het trainings-effect zich bij alle beoordelaars voordoet en niet alleen wordt veroorzaakt door het middelen van de beoordelingstijden.

6 *Discussie*

De volgende conclusies lijken gerechtvaardigd:

- De overeenstemming met het referentie-oordeel is op subkenmerkniveau aanzienlijk groter dan op kenmerkniveau.
- Noch op kenmerkniveau noch op subkenmerkniveau wordt de overeenstemming met het referentie-oordeel groter als gevolg van training.
- De benodigde tijd voor het beoordelen op subkenmerkniveau wordt door training flink gereduceerd.

Theoretisch gezien verdient het beoordelen aan de hand van het beoordelingsprotocol de

Tabel 5 *Gemiddelde beoordelingstijden per subkenmerk in seconden, berekend per sessie (I tot en met VI) en per beoordelaar (1 tot en met 5)*

	I	II	III	IV	V	VI
1	37	21	24	19	25	21
2	65	48	45	42	35	29
3	65	42	54	41	37	28
4	75	69	59	37	41	40
5	61	36	34	37	35	23
GEM.	61	43	43	35	35	28
ST. AFW.	14	18	14	9	6	7

voorkeur. Door de grotere objectiviteit wordt de overeenstemming tussen beoordelaars (en dus de betrouwbaarheid) bevorderd. Voor de student betekent het beoordelen op subkenmerkniveau, dat hij/zij uitvoerige en betrouwbare terugkoppeling krijgt over de geleverde prestatie. In samenspraak met de instructeur kan op basis van die beoordeling een goede beslissing genomen worden over de continuering van het onderwijsleerproces. Nodeloze herhalingen worden daardoor beperkt. Deze kwantitatieve winst biedt studenten de mogelijkheid om zich breder te oriënteren en te bekwamen. Daarmee wordt de kwaliteit van het onderwijs bevorderd.

Praktisch gezien stuit het beoordelen op subkenmerkniveau op bezwaren. De methode vergt veel meer tijd dan de beoordeling op kenmerken. Mogelijke oplossingen hiervoor zijn:

- Alleen toetswerkstukken worden op subkenmerkniveau door de staf beoordeeld. Oefenwerkstukken worden door de studenten zelf beoordeeld.
- Alleen van kenmerken die als onvoldoende worden beoordeeld, worden de subkenmerken beoordeeld.

Onderzoek moet uitwijzen of hier sprake is van bruikbare alternatieven en welk alternatief de voorkeur geniet.

De toepassing van de besproken methode om de betrouwbaarheid van werkstukbeoordelingen te vergroten beperkt zich niet tot het tandheelkundig onderwijs. In principe is de methode bruikbaar voor alle vormen van onderwijs die gebruik maken van 'work-sample tests', om na te gaan of de aan te leren vaardigheden beheerst worden. Enkele voor de hand liggende voorbeelden zijn technische scholen en scholen voor huishoud- en nijverheidsonderwijs. Bij deze onderwijsvormen liggen de voorbeelden voor het opscheppen:

- Aan de hand van een opgetrokken muurtje wordt vastgesteld of een leerling de vaardigheid van het metselen onder de knie heeft.
- Een gestreken overhemd kan een indicatie zijn voor de mate waarin het omgaan met een strijkijzer beheerst wordt.
- Een saucijzebroodje kan uitsluitsel geven over de vraag of een leerling bladerdeeg kan bereiden.

Legio andere voorbeelden zijn te geven.

In dit artikel zijn twee manieren besproken om de betrouwbaarheid van werkstukbeoordelingen te bevorderen. In de eerste plaats het opstellen van een beoordelingsprotocol en in de tweede plaats het trainen van beoordelaars. Het opstellen van een beoordelingsprotocol lijkt over het algemeen haalbaar voor elk denkbaar werkstuk. De volgende, globale, aanwijzingen kunnen behulpzaam zijn bij het construeren van zo'n beoordelingsprotocol:

1. De doelstelling moet in zo veel mogelijk zinnige deeldoelen ontleed worden. 'Zinnig' betekent dat de deeldoelen betrekking moeten hebben op de kwaliteit van het werkstuk. Zo is het, bijvoorbeeld, niet van belang of bij een gestreken overhemd de linker mouw over de rechter gevouwen is, of andersom.
2. Elk deeldoel moet geoperationaliseerd worden. In zo eenduidig mogelijke terminologie dient elk deeldoel meetbaar te worden geformuleerd. Het beste gebeurt dit met kwantiteiten. Bijvoorbeeld door de onder- en bovengrens te bepalen van een afmeting, een volume, een gewicht, een hoek, een temperatuur, etc. Waar dit niet mogelijk is moet een zo nauwkeurig en objectief mogelijke beschrijving in kwalitatieve termen gegeven worden.
3. Voor elk geoperationaliseerd deeldoel moet aangegeven worden hoe vastgesteld kan worden of werkstukken aan de gestelde eisen voldoen. Als gebruik gemaakt kan worden van meetinstrumenten, dan verdient het aanbeveling om daarvoor de instrumenten te nemen die nodig zijn voor de vervaardiging van het werkstuk. Voor de leerling biedt dat de mogelijkheid van tussentijdse evaluatie en dus van tijdige bijsturing.
4. Per deeldoel moet een beoordelingsschaal geconstrueerd worden waarmee de kwaliteit van het werkstuk beschreven kan worden. Aan de score moet de maker van het werkstuk kunnen zien of voor het betreffende deeldoel aan de eisen voldaan is en zo niet, welke fout begaan is. Het aantal schaalpunten moet afhankelijk zijn van het aantal zinnige kwaliteitsonderscheidingen.
5. Vaak kan een illustratie, in de vorm van een schematische weergave, de omschrijvingen verduidelijken. Vooral bij het aangeven van de plaats waar 'gemeten' moet worden schieten woorden alleen dikwijls tekort.

In tegenstelling tot het opstellen van een beoordelingsprotocol, behoort het opzetten van een geïndividualiseerd trainingsprogramma lang niet altijd tot de mogelijkheden. In de eerste plaats wordt dit veroorzaakt door de noodzaak van een werkstukkenbestand. Geïndividualiseerde trainingen kunnen niet functioneren zonder de beschikking over werkstukken waarvan de kwaliteit bekend is in termen van de te hanteren beoordelingsmethode. Het opzetten van zo'n werkstukkenbestand is niet altijd mogelijk in verband met de beperkte houdbaarheid (bijvoorbeeld voedsel), de omvang (bijvoorbeeld metselwerk) en de hoge kostprijs (bijvoorbeeld bij edelsmeden) van sommige werkstukken. In de tweede plaats is een computer nodig om voor snelle terugkoppeling te kunnen zorgen en om de beoordelingsprestaties te administreren. Ten slotte moet opgemerkt worden dat het ontwikkelen van een geïndividualiseerd trainingsprogramma kostbaar is en dat niet elke doelstelling zo'n investering rechtvaardigt. Alleen centrale vaardigheden (vaardigheden met vele toepassingen) en vaardigheden die kostbare oefening vereisen (bijvoorbeeld het vergroten van foto's) komen hiervoor in aanmerking.

Noten

1. Het in was reconstrueren van een geheel of gedeeltelijk verloren gegaan gebitselement.
2. Prepareren betekent in de tandheelkunde dat voorbereidingen worden getroffen voor het leggen van de vulling (restauratie). Een belangrijk aspect van het prepareren is het boren van een caviteit. De plaats en de grootte van de aantasting bepalen de vorm van de te boren caviteit. De verschillende vormen worden aangeduid met klassen. Een klasse II preparatie wordt gemaakt als er sprake is van een aantasting in een wand die grenst aan een naburig element.
3. OU = Outline, ofwel de vorm van de caviteit. DI = diepte van de caviteit. Om breuken te voorkomen en om de vulling op de plaats te houden moeten de wanden in de caviteit een bepaalde hoek vormen ten opzichte van elkaar. De aspecten CA (caviteitoppervlakte hoek) en CO (convergentie/divergentie) hebben hierop betrekking. PA = pulpo-axiale afschuining. Dit aspect heeft betrekking op een bepaalde hoek in de caviteit die afgeschuind moet worden om breuk van de vulling te voorkomen. AF = afwerking.

Literatuur

Cohen, J., A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and Psychological Measurement,* 1960, *20*, 37-46.

Hinkelman, K. W. & N. K. Long, Method for decreasing subjective evaluation in preclinical restorative dentistry. *Journal of Dental Education,* 1973, *37*, 13-18.

Houpt, M. I. & G. Kress, Accuracy of measurement of clinical performance in dentistry. *Journal of Dental Education,* 1973, *37*, 34-46.

Instituut Conserverende Tandheelkunde Voor Volwassenen, *Syllabus bij de geïndividualiseerde kursus Preparatie/Restauratie I en II.* Blok 155, Blok 255. Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1981.

Mackenzie, R. S., Factors essential to evaluation of clinical performance. *Journal of Dental Education,* 1974, *38*, 214-223.

Otto, F. L., *Beoordelingsprocedures beoordeeld: Een systematische evaluatie van beoordelingsprocedures van de motorische onderwijsblokken eerste cursusjaar Tandheelkunde.* Rapport van de Subcommissie Toetsing en Beoordeling Motorische Vaardigheden, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1981.

Patridge, M. A. & T. A. Mast, Dental clinical evaluation: A review of the research. *Journal of Dental Education,* 1978, *42*, 300-305.

Steures, R. W. R. & Th. J. M. Tromp, Vernieuwing van een practicum voor tandheelkundige handvaardigheden (Deel I, II en III). *Nederlands Tijdschrift voor Tandheelkunde,* 1978, *85*, 421-426; 1980, *87*, 225-230, 258-264.

Straetmans, G. J. J. M., *Het onderwijsstimuleringsproject 'Een geïndividualiseerd trainingsprogramma voor het beoordelen van praktikumwerkstukken'.* Intern rapport CE 82-04, Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1982.

Wiegman, J. E., *Assessment of dental skills using specific criteria.* Paper presented at the 1981 meeting of the Association for Dental Education in Europe, Groningen, 1982.

Curriculum vitae

G. J. J. M. Straetmans (1953) studeerde na zijn onderwijzersopleiding (1974) pedagogiek aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen (afstudeerrichting Onderwijskunde in 1980). Sinds 1981 is hij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut Conserverende Tandheelkunde voor Volwassenen van genoemde universiteit.

Adres: Instituut Conserverende Tandheelkunde voor Volwassenen, Katholieke Universiteit, Postbus 9101, 6500 HB Nijmegen

Manuscript aanvaard 28-2-'84

Kroniek

Evaluatie van adaptief onderwijs

Verslag van een conferentie, LRDC Pittsburgh, juni 1983

1 *Inleiding*

Op initiatief van Margaret C. Wang (University of Pittsburgh) en Herbert J. Walberg (University of Illinois of Chicago) werd in juni van het vorig jaar een conferentie belegd voor een 30-tal wetenschappers uit de U.S.A. rond "Adapting instruction to student differences, synthesis of theory, research and practice'. Als uitvloeisel van de contacten van de vakgroep Onderwijskunde van de R.U. Leiden (o.m. het bezoek van Prof. M. Wang ten tijde van het Leidse invitatie-symposium over 'Zelfstandig en zelfverantwoordelijk leren' (december 1981), ontving ondergetekende een uitnodiging deze besloten conferentie op het Learning Research and Development Center (LRDC) van de universiteit van Pittsburgh bij te wonen.

2 *Doel van de conferentie*

Glaser (LRDC, Pittsburgh), nog altijd gezien als de grote voorman op onderwijswetenschappelijk gebied, omschreef het doel van de conferentie in zijn inleidend woord als a) terugblik op en analyse van de opbrengst van recent onderzoek over 'adaptive education' en b) inschatten wat uit het nu lopende onderzoek ten behoeve van de vormgeving van dat adaptief onderwijs is te verwachten.

Zijn we in een overgangsfase, waarin de optimistische verwachtingen over de opbrengst van adaptieve programma's als IPI, IGE, PLAN e.a. worden teniet gedaan? Een fase waarin nieuwe theoretische concepties worden gezocht die – zoals dat met de ontwikkeling van het begrip individualisering tot 'adaptive education' het geval was – ook een andere benadering van de te onderzoeken problemen inluiden? Het werd niet met zoveel woorden gezegd, maar gezien het onderzoek van de laatste jaren, waarin wordt aangetoond dat de effectiviteit van grote programma's in het onderwijs die individualisering en adaptiviteit beoogden, beneden de verwachting zijn gebleven, is het aannemelijk dat dit op de achtergrond meespeelde. Als opbrengst van een reflectie in een theoretisch kritische fase met betrekking tot dit centrale onderwijskundige thema kan het congresverslag een interessante publikatie (1984) worden.

3 *Inhoudelijk verslag en enkele kanttekeningen*

De eerste sessie had betrekking op de context van adaptief onderwijs.

Naast een korte historische inleiding van Grindner gaven Walberg (Chicago) en Gordon (Harvard) een – deels overlappend – overzicht over onderzoek van adaptief onderwijs, in het bijzonder het onderzoek naar de voor de inrichting van het onderwijs (in principe) relevante verschillen tussen leerlingen.

Beiden gaven aan dat er ook in 1983 nog een grote afstand is tussen wat we weten uit onderzoek over leerlingverschillen enerzijds en de theorie en technologie van de passende onderwijsvormgeving anderzijds. (Opgemerkt moet worden dat het daarbij nogal verschil maakt of we over een cursusdeel of een grootschalig ontwikkelingsprogramma van de omvang van IPI of IGE spreken.) Gemeld werd dat de aandacht voor de eigen positie van de leerling bij de keuze en planning van zijn lessen lijkt te zijn toegenomen. ATI is bijna passé; zowel statistisch als conceptueel – inhoudelijk moet er nog vele jaren onderzoekswerk worden verricht voor veelbelovende nieuwe interacties kunnen worden gevonden. De behoefte aan conceptueel voorwerk, alvorens nieuw empirisch onderzoek te starten, werd meermalen gesignaleerd. Zelfs Glaser heeft, stelde Gordon, zijn thema 'adaptive education' nog van te weinig gewenste concepties kunnen voorzien. Met name miste Gordon – bij Glaser en bij anderen – een meer dynamische opvatting van de lerende; daarin gaat het niet om een over alle situaties voor het individu typerende cognitieve stijl, maar veel meer om een individuele strategie, gekenmerkt door een sequentie van verschillende stijlen over verschillende situaties. Dát zal aangrijpingspunt voor educatieve manipulatie moeten zijn. Ook Jackson deed een poging tot nieuwe conceptualisering met het door hem gemaakte onderscheid tussen 'mimetic teaching' en 'transformative teaching'. Hieronder verstaat hij resp. onderwijzen, gegeven een bepaald normgedrag, en reageren op onvoorspelbaar leergedrag, er is een open eind.

Terzijde: een dergelijke dichotomie maakt me altijd wat achterdochtig, zeker als over één van beide wordt gezegd dat daarbij 'teaching is viewed from the broadest and most humane perspective possible'.

Glaser, commentaar gevend op voorgaande papers, zette zich op zijn beurt af tegen de oningevulde begrippen van Jackson, maar stelde wel de integratie van sociaal-emotionele en intellectuele ontwikkeling in de school opnieuw theoretisch en fundamenteel aan de orde ('impossible for one discipline').

De tweede commentator, Doyle van North Texas State University, gaf eveneens een wat algemene reactie. Interessant leek mij zijn en passant gelanceerde stelling dat in het onderzoek het dagelijkse klassegebeuren als geheel veelal als een schaduw op de achtergrond beschreven wordt, over de lerende wordt slechts in abstracte zin gesproken.

In deze sessie – maar helaas ook later – werd naar mijn mening meer gesproken over de inrichting van *goed* onderwijs dan specifiek over *adaptief* onderwijs. Bovendien meen ik dat men ervoor moet waken dat aanpassing aan verschillen tussen leerlingen niet de connotatie meekrijgt van het (impliciet) accepteren van die verschillen als 'nu-eenmaal-gegeven', indien het juist om op te heffen tekorten gaat. Het wegwerken van tekorten die het leren beïnvloeden (zoals b.v. weinig kunnen structureren van een taak) zal naast – tijdelijke – aanpassing aan die tekorten ook onderwijsdoel moeten zijn.

De commentator van de tweede – zeven (!) papers omvattende – sessie, Berliner (University of Arizona), ging uitvoerig in op het losse gebruik van de term adaptive education (Something like motherhood and applepie). 'Adaptation' dient tenminste te worden onderscheiden van 'accommodation'. Omstandigheden zo regelen dat verschillend geaarde personen kunnen profiteren van genomen maatregelen is nog geen aanpassing in de actieve zin. Daar gaat het om het matchen van instructie-variabelen en individuele verschillen. Dit verwijt kreeg in de eerste plaats Rosenshine te horen, die een beschrijving gaf van mogelijke variabelen die master-teachers en master-developers onderscheiden van minder effectieve broeders. Ook was er kritiek op Rosenshine's methode van onderzoek.

Zelfs de zeer gedegen empirische studies van Johnson en Johnson (University of Minnesota) over 'cooperative learning' vallen niet onder adaptief onderwijs in strikte zin, meent Berliner. Het positieve effect van samenwerking tussen leerlingen op onderwijsdoelen als kritisch denken, positieve houding tegenover de leerstof en beoordeling ten spijt.
Bij wijze van intermezzo: Johnson wees in zijn verhaal op de nog overheersende competitieve sfeer in nogal bureaucratische scholen en bracht dit in verband met gebleken tekorten in inzet bij de Amerikaanse werkende bevolking. Een relatie leggen tussen de economische positie van het land en het onderwijs is in de U.S.A. op dit moment mode, nog meer: inmiddels een politiek heet hangijzer geworden, vooral waar dit gekoppeld wordt aan het tekort aan en de tekorten van leerkrachten in de exacte vakken (Sputnik-effect II).

Slavin (Center of the Social Organization of Schools, John Hopkins University) vroeg zich eveneens af, waarom in de literatuur individualisering als adaptieve strategie uit de gratie dreigt te raken. In experimenten maakt hij waarschijnlijk dat indien de problemen van management, motivatie en de noodzakelijk, weliswaar arbeidsintensieve, persoonlijke instructie worden ondervangen, ook de klassieke geprogrammeerde instructie als individualiserend middel zeer zeker effectief kan zijn. Dat blijkt niet alleen uit hogere toetsscores, maar ook uit betere sociale relaties in de klas. De tijdwinst die voor de leerkracht ontstaat door leerlingen hun eigen werk te laten regelen – welke tijdwinst wordt omgezet in meer directe instructie door de leerkracht – lijkt hierbij een factor van doorslaggevend belang te zijn. Het accent in dit onderzoek ligt dus vooral in verbetering van contextfactoren (dat zouden, op korte termijn gezien, wel eens de meest effectvolle factoren kunnen zijn, De Jong).

Blooms werk rond 'Learning for Mastery' (LFM) dat door Anderson (University of South Carolina) aan de hand van recent onderzoek werd besproken, sluit hierop aan.

Enkele opvallende punten uit Andersons betoog:

a. feedback moet gevolgd worden door correctieve instructie om effectvolle LFM te verkrijgen, en
b. LFM wordt teveel remediërend en te weinig preventief gebruikt. Aanpassend onderwijs dient zo mogelijk ook te leiden tot verhoging van de aanpassingscapaciteit van de lerende, naast opvangen van actuele leerachterstand.

Naast de zojuist genoemde onderwijs-methodische, beter nog: instructietechnische papers, waren er papers van twee grote systeembouwers: Klausmeier (University of Wisconsin-Madison) en Wang. Klausmeiers ideeën zijn vooral in het secundair (IGE: Individually Guided Education), die van Wang in het primair (ALEM: Adaptive Learning Environment Module) onderwijs toegepast.

De bezuinigingen in het onderwijs in de USA hebben vooral IGE getroffen. ALEM geniet daarentegen momenteel veel ondersteuning vanuit het speciaal onderwijs.

De belangstelling voor IGE is verminderd na een in 1980 verschenen kritisch evaluatierapport dat door Klausmeier met heftige emoties als volstrekt verwerpelijk werd getypeerd.

Wat ook de waarde van dit evaluatierapport moge zijn, de tijd van de omvangrijke innovatieprogramma's lijkt, ook in de literatuur, voorbij. Berliner wees erop dat onderzocht moet worden waarom, ondanks enorme inspanningen, dergelijke grote operaties geleidelijk op de achtergrond raken. Zijn we, zo vroeg hij zich af, als wetenschappers te snel tevreden met een aantal significante, maar voor de praktijk weinig interessante – want kleine – verschillen? De afhankelijkheid van het welslagen van de programma's van de aanwezigheid en inzet van

soms slechts enkele enthousiaste en competente leerkrachten en ondersteunende functionarissen maakt dergelijke dure operaties te kwetsbaar. We willen daar nog aan toevoegen, dat wanneer bijvoorbeeld blijkt dat de redelijk exact gemeten implementatiegraad van ALEM niet gerelateerd is aan prestatieverhoging van de leerlingen, die met dit gedegen adaptief programma werd beoogd, we ons toch niet aan een ongemakkelijk gevoel over wat we eigenlijk weten, kunnen onttrekken. Tot troost: zonder dit onderzoek weten we nog minder.

Computers in het onderwijs kunnen door hun informatieverwerkingscapaciteit veelbelovende instrumenten voor de realisering van adaptief onderwijs zijn; dat is sinds de jaren zestig gepropageerd. Hoe staan we er nu voor? Die vraag wordt urgenter, nu de USA – en Nederland zo meteen ook – wordt overspoeld met microcomputers met dagelijks stijgende verwerkingscapaciteit tegen een steeds lagere prijs. De bijdrage van Tobias (City University of New York) aan de conferentie – gebaseerd op evaluatie van een aantal in de USA lopende projecten – kan louterend werken:

a. afgezien van de inzet voor het leren programmeren (computer - literacy), blijken in zijn onderzoek (micro)computers voornamelijk ingezet te worden voor die instructietaken, die ook zonder computers kunnen worden uitgevoerd;
b. interessante (meer adaptieve) programma's vragen meestal meer computercapaciteit dan beschikbaar is in de door de scholen gekochte apparaten;
c. veel programma's van matige kwaliteit werden aangetroffen;
d. CAI is in het totale leerplan van de school gewoonlijk slecht geïntegreerd.

De laatste factor is m.i. de belangrijkste factor, die tot gevolg zal hebben dat na de huidige 'boom' de verspreiding van werkzame CAI nog beperkt van omvang zal zijn. Ongetwijfeld zullen er wel enkele fraaie, betaalbare toepassingen van adaptief onderwijs, dankzij de toepassing van computers, komen.

Men bedenke dat zelfs wanneer eenvoudige 'drill-and-practice' of 'tutorial programs' aan de orde zijn – en zij vormen vooralsnog de overgrote meerderheid –, factoren zoals samenwerking tussen leerlingen, correctieve interventies door de leerkracht allerminst uit het oog mogen worden verloren (vgl. wat boven over het onderzoek van Slavin is gezegd). Dat maakt de zaak van computerimplementatie er niet eenvoudiger op. De arbeidsintensiviteit van de ontwikkeling van simpele courseware en van de inbedding van computerprogramma's in het onderwijsgebeuren op school wordt, zoals bekend, mateloos onderschat. Met Berliner meen ik dan ook, dat de computerondersteuning van leerkrachten via registratie van leerlinggegevens (record-keeping) ten behoeve van een meer aangepast onderwijs, op de korte termijn nog het meest profitabel zal zijn.

Mijn aantekeningen van het commentaar van Talmadge (University of Illinois at Chicago) op de juist genoemde papers zijn helaas beknopt. Zij onderstreepte de te brede definities van adaptief onderwijs nog eens en wees op het belang van 'direct-teaching', ook in onderwijs met behulp van nieuwe middelen. In de discussieronden werd slechts een aantal stellingen toegelicht of geponeerd; ondanks het kleine aantal deelnemers was er opvallend weinig diepgaande discussie.

In de derde sessie werd duidelijk dat er, meer nog in de USA dan bij ons, een grote afstand bestaat tussen wetenschappers die zich met 'governance and management' bezighouden en wetenschappers die zich vooral richten op programma- en methodeontwikkeling in het onderwijs. Wallace (Pittsburgh Public Schools) deed het voorstel de strategie en tactiek van de meest uitgewerkte vorm van adaptief onderwijs, nl. het buitengewoon onderwijs, te transplanteren in het regulier onderwijs. Na de Innovatiecommissie BasisOnderwijs voor ons wellicht een minder ingrijpend idee, maar de belemmerende departementalisatie in het onderwijs is in ons land toch ook niet onbekend. Reynolds merkte in zijn commentaar nuchter op, dat nu eenmaal meer uitbetaald wordt aan een BO-school als een kind in het BO blijft; zoiets weegt in de recessie en bij terugval van het aantal leerlingen vanwege teruglopende kinderaantal zwaar. Geen reden dus voor het BO om hard mee te werken (is dit in ons land anders?).

Gartner en Lipsky (New York City Public Schools) lieten o.m. zien hoe de kwantitatieve verhouding tussen GLO en BO door wetten en reglementen wordt beïnvloed. Zij beschreven pogingen om kinderen met BO-specificaties in een aangepaste GLO op te vangen (ICB: vergroten van het remediërend vermogen van de school). ALEM werd door hen ingevoerd en uitgeprobeerd in een drietal scholen. Een bezoek aan één van de scholen in New York, de Kaplanschool, leerde me dat de leerkrachten overtuigd zijn van de bruikbaarheid van ALEM voor dit doel, maar lang niet alle ALEM-aanwijzingen volgen. Andere opvallende zaken bij dit bezoek waren 1. een redelijk strakke discipline bij veel zelfwerkzaamheid (in tegenstelling tot de rommelig aandoende experimentele ALEM-klas in het LRDC in Pittsburgh) en 2. het zingen van het ALEM-lied voor de gasten!

De financiële truc van dit project verdient navolging: klassen (32) die vijf potentiële BO-leerlingen opnemen, ontvangen de gelden die deze vijf in een apart BO zouden hebben gekost. Dit geld wordt dan o.m. aan onderwijsassistenten besteed (inzet van deze hulpleerkrachten zou in ons land op verzet stuiten, vrees ik).

Dergelijke financiële maatregelen laten onderwijskundig nog veel op te lossen, maar het effect i.c. het voorkomen van doorverwijzing naar het BO lijkt voor vele leerlingen een winst.

Nancy Karweit (Center for Social Organization of Schools, Baltimore) analyseerde de verdeling van een andere bron, nl. de beschikbare schooltijd. Zij wees erop dat in het onderzoek naar het effect van tijdsbesteding alleen gekeken is naar de planning van de leerkracht, wat de verdeling van de beschikbare tijd over leerlingen en taken betreft; te weinig is gelet op de reactie van de leerling en de invloed van de soort taak om te begrijpen wat het effect van de planningsbeslissingen over de tijdsverdeling op de prestaties van leerlingen is. De onderzoeker dient dan ook een dynamischer model van de interacties van variabelen ten aanzien van het onderwijsgebeuren te hanteren. Geen verrassende conclusie, wellicht goed om nog eens gewaarschuwd te zijn.

Terug naar het macro-niveau. William Copeland (University of Minnesota) begon zijn verhaal over fiscale en politieke aspecten van adaptief onderwijs met de constatering dat het zo verrassend is dat wat jaren onveranderlijk leek, nu door maatregelen van bovenaf zonder veel weerstand wordt gewijzigd. Hoewel de uitgaven voor onderwijs in de USA in de zeventiger jaren (7%) aanmerkelijk zijn achtergebleven bij andere welzijnssectoren (13%), is de roep om financiële beheersing van onderwijsuitgaven duidelijk te horen. Copeland wees erop dat besparingen vooral te vinden zijn in het voorkomen van het ontstaan van vele *aparte* programma's – elk met zijn eigen bureaucratie – voor aparte subgroepen, b.v. vele etnische subgroepen. Dat betekent dan wel dat kennis van differentiatie aanwezig moet zijn, om deze groepen in het reguliere onderwijs adequaat te kunnen opvangen.

Adaptief onderwijs zou tot een oplossing kunnen bijdragen. Financiering daarvan zou dan wel afhankelijk moeten zijn van expliciete en demonstreerbare maatregelen die adaptief onderwijs bevorderen. Salarisdifferentiatie is daarbij ook gewenst; wie liever niet meedoet, krijgt minder, aldus Copeland.

Naar Copeland luisterende kon ik regelmatig gevoelens van herkenning niet onderdrukken. De USA ligt toch niet zo ver weg, al met al.

Participatie was voor mij geen eenvoudige taak: a) zoals gewoonlijk waren de (omvangrijke) papers pas laat ter beschikking en b) waren de op hun terrein zeer terzakekundigen zowel in de papers, als in de discussies toch nogal verschillend in hun benadering en begrippen, ondanks behandeling van hetzelfde topic.

De kwaliteit van bijdragen van vooraanstaande personen als Berliner, Glaser, D. Johnson, Jackson, Klausmeier, Talmadge, Gordon e.a., was uiteraard hoog, de gedachtenwisseling veelal actueel.

Het verslag van de conferentie dat in 1984 zal verschijnen, verdient onze aandacht.

D. de Jong

Manuscript aanvaard 1-3-'84

Boekbespreking

G. van Diepen (red.) en B. Schonewille, *De individuele ontwikkeling in maatschappelijk-historisch perspectief. Literatuurstudie en discussiebijdrage.* Groningen: Konstapel, 1982. 192 pag. *f* 29,50, ISBN 90 6293 015 8.

De laatste tijd wordt in steeds meer studies rond de zogenaamde cultuurhistorische school, een belangrijke stroming in de onderwijswetenschappen in de Sovjet-Unie (Vygotskij, Leont'ev, Davydov) en daarbuiten (Holzkamp, Van Parreren, Vos), er de nadruk op gelegd dat deze stroming méér betekenis heeft dan alleen maar die van een opvatting over ontwikkelings- en leerpsychologie. Langzamerhand wordt duidelijk dat zij slechts goed begrepen kan worden als een mogelijke uitwerking van een dialectisch-materialistische wetenschaps- en mensopvatting, een uitwerking echter die nogal afwijkt van de economistische interpretaties van het materialisme waarvan ook in de onderwijskunde voorbeelden te vinden zijn. Het is zonder meer een verdienste van dit boek (oorspronkelijk een doctoraalscriptie) dat een poging gedaan wordt deze theoretische achtergronden nu eens centraal te stellen. Dat gebeurt door middel van de bestudering en analyse van teksten van Sève, Vygotskij, Leont'ev en Holzkamp. De vraag die deze analyse leidt is die naar de ontwikkeling van het individu volgens deze theorie, als alternatief voor socialisatietheorieën. Daarmee pogen de auteurs een antwoord te vinden op de vraag in hoeverre vanuit de cultuurhistorische school het probleem van de ongelijkheid in onderwijs in een nieuw licht kan worden geplaatst.

In dat laatste is het boek slechts zeer ten dele geslaagd. De auteurs komen (zoals ze zelf ook toegeven) niet veel verder dan een uiteenzetting over de theorieën van de cultuurhistorische school; de terugkoppeling naar het ongelijkheidsprobleem is marginaal en de oplossingssuggesties (rol van de vakbonden, onderwijs als toneel van klassestrijd) volgen nauwelijks uit de gemaakte analyse.

Blijft over de weergave van de cultuurhistorische theorie. Deze is helaas voor iemand die niet al op de hoogte is van een aantal kernbegrippen van het materialisme hier en daar nogal moeilijk verwoord. Toch komen de grondslagen, zoals het activiteitsbegrip, de rol van de cultuur in de ontwikkeling van het subject, de interiorisatiethese, op den duur wel over, zij het dat soms de indruk wordt gewekt dat de auteurs sterk gebonden blijven aan de formuleringen die ze in de literatuur gevonden hebben, wat de helderheid niet ten goede komt.

Een ernstiger bezwaar heb ik echter tegen het feit dat de cultuurhistorische school èn het werk van Sève als een éénheid gepresenteerd worden, waarbij de een op de ander zou hebben voortgebouwd. Mijns inziens geldt dat alleen voor Leont'ev en Holzkamp, die inderdaad op in principe dezelfde lijn zitten. Over Sève kan ik moeilijk oordelen, maar ik betwijfel of dit ook voor hem geldt. Wat Vygotskij betreft echter ben ik van mening dat deze te veel vanuit het standpunt van Leont'ev wordt beschreven. Daardoor komt de belangrijke rol van het teken in de ontwikkeling onvoldoende uit de verf; ten onrechte ook wordt taal als 'één van de werktuigen van de mens' aangemerkt. Aan de hand van vooral Holzkamp wordt het werktuig tot centrale mediërende instantie tussen individu en cultuur verklaard, in plaats van (als bij Vygotskij) het woord. Hoewel in sommige gedeelten van de tekst deze verschillen tussen Leont'ev en Vygotskij wel kunnen blijken, wijzen de auteurs er nergens op. In sommige gevallen geven ze, op grond van deze gelijkstelling, een beslist onjuiste interpretatie van Vygotskij, zoals bij zijn theorie over de 'gevoelige periode'. Met deze gelijkstelling hangt ook samen (het zou te ver voeren dat hier uit te werken) de opvallende afwezigheid van de ideologie-discussie in dit boek. Hier en daar wordt de indruk gewekt dat het handelen met werktuigen automatisch tot kennis van (het 'wezen' van) de werkelijkheid zou moeten leiden.

Samenvattend: een boek met een aantal tekortkomingen, dat echter toch wel goed kan dienen als introductie in de complexe problematiek, juist omdat vooral de theoretische achtergronden worden belicht. De kritiek die ik er op heb kan immers voor de lezer pas zinvol worden als van die achtergronden tenminste kennis genomen is.

W. L. Wardekker

Mededelingen

Beslissen over onderwijs aan leerlingen met problemen

Op 18 juni 1984 organiseert het RION een congres waarop aan de orde zal komen de kwaliteit van het besluitvormingsproces in het kader van de overgang van regulier naar buitengewoon onderwijs. Inleiders zijn o.a. prof. Ysseldyke (Minneapolis) en prof. Rispens (Leiden). Voor nadere informatie wende men zich tot het RION, t.a.v. mevr. H. Brinks, Postbus 132, 9750 AC Haren.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 3, 1984

Onderwijsbeleid in scholen, door F. J. van der Krogt
Een moderne schooltheorie. Analyse van Th. Wilhelms 'Theorie der Schule', door M. J. I. Bos
De mening van twintig vakdidactici natuurkunde over hun vak als interdiscipline, door J. H. Raat
Achtergronden voor de reconstructie van leesmethoden voor het basisonderwijs, door M. J. C. Mommers en C. J. A. Aarnoutse
Het onderwijsimplementatieproces als leerproces voor onderwijsgevenden, door A. van Greevenbroek

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
9e jaargang, nr. 1, 1984

Strategie bij het oplossen van problemen in een semantisch rijk domein: Electriciteit en magnetisme, door T. de Jong en M. G. M. Ferguson-Hessler
Toetsen met enkele moeilijke items voor de sterke studenten, door R. F. van Naerssen
Notities en commentaren
Groeiend inzicht? Een kritiek op het simuleren van Kunstmatige Intelligentie met leerlingen, door H. F. M. M. Verstralen
De discussie over het onderzoek van onderwijzen voortgezet: Een reactie op Creemers, Knoers en Veenman, door E. De Corte en J. Lowyck

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 3, 1984

Dimensies van leesvoorwaarden bij oudere kleuters, door A. van der Wissel

Het Gross-Vormbord, door P. van den Berg, A. Pennings en P. Span
Het innovatieproces basisschool, door S. Blaauboer

Ontvangen boeken

Gerards, F. M., e.a., *Geholpen worden is niet niks! Ervaringen en belevingen van kinderen in de gezondheidszorg* (Serie: Kinderen als beroep), Van Loghum Slaterus, Deventer, 1984, *f* 24,–.

Beemer, F. A., e.a., *Gehandicapt kind – gehandicapt gezin? Gesprekken met ouders* (Serie: Kinderen als beroep), Van Loghum Slaterus, Deventer, 1984, *f* 27,–.

Dongen, D. van & M. J. C. Mommers, *Lees- en spellingtoetsen voor leerjaar 1 tot 4 van de lagere school* (Mededelingen nr. 12) Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde K.U. Nijmegen, 1984, *f* 12,25.

Godijns, R. en F. Loncke (eds.), *Leerproces en taalverwerving bij kinderen.* Deel 1: *Ontwikkelingspsychologische achtergronden en hun pedagogische toepassing;* deel 2: *Neuropsychologische benadering van het leren.* Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1983, *f* 20,– resp. *f* 22,50.

Meijer, W. A. J., *Perspectieven op mens en opvoeding. Inleiding in de pedagogische antropologie,* Uitgeverij Intro, Nijkerk, 1984, *f* 24,50

Ontvangen rapporten

Kösters, J. e.a., *Gezocht: een nieuwe methode.* Ontwikkeling van een handleiding ter ondersteuning van keuzeprocessen voor onderwijsleerpakketten voor het basisonderwijs. Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit, Utrecht, 1984

Grondslagen van morele opvoeding

Ten geleide

'Een man en een vrouw hadden onlangs het hooggebergte verlaten. Ze waren begonnen het land te bewerken, maar er kwam geen regen en het graan groeide niet. Niemand had genoeg te eten. De vrouw werd ziek en tenslotte lag ze vanwege ondervoeding op sterven. In het dorp was slechts één levensmiddelenwinkel, en de winkelier verlangde voor zijn levensmiddelen zeer veel geld. De echtgenoot smeekte de winkelier om voedsel voor zijn vrouw en zei, dat hij later zou betalen. Maar de winkelier zei: "Nee, ik geef u niets te eten, als u niet van te voren betaalt". De man ging vervolgens naar alle mensen in het dorp voor wat eten. Maar niemand had voedsel over. Hij werd vertwijfeld en besloot in de winkel in te breken om voor zijn vrouw levensmiddelen te stelen. Had de echtgenoot dat moeten doen? Waarom?'

Dit is één van de morele dilemma's waarmee Kohlberg (1981) cross-cultureel onderzoek naar morele ontwikkeling heeft verricht. Het is de bedoeling via een reeks indringende vragen kinderen en jeugdigen ertoe te brengen de structuur van hun moreel oordelen bloot te geven. De antwoorden kunnen variëren van een pleidooi voor stelen als de echtgenoot werkelijk van zijn vrouw houdt, tot een pleidooi om niet te stelen omdat door inbraak de levens van derden op het spel gezet worden. Het dilemma zelf maakt in vele landen een bijzonder levensechte indruk. Dat heeft ongetwijfeld te maken met het wrange feit dat een kwart van alle kinderen in de ontwikkelingslanden sterk ondervoed is, en dat mede daardoor dagelijks ongeveer 40.000 kinderen sterven zonder dat dit volgens deskundigen (UNESCO) nodig is. In de pers werd onlangs gemeld dat banksyndicaten inmiddels bijna één biljard dollar in de ontwikkelingslanden hebben gepompt – in de vorm van leningen. Nu de arme landen zelfs met nieuwe leningen nauwelijks meer in staat zijn de rente over vroegere leningen af te lossen, breekt in de financiële wereld een lichte paniek uit. Wat er in de derde wereld uitbreekt laat zich raden.

Eerst komt het eten, en dan de moraal, zo ongeveer stelde Brecht apodictisch vast. Hij wilde met deze 'metafoor' wellicht vooral tot uitdrukking brengen dat rechtvaardigheid allereerst sociale rechtvaardigheid is, en dat pas wanneer deze gerealiseerd is ruimte voor interindividuele rechtvaardigheid ontstaat. Ook Rawls (1971) lijkt deze mening te zijn toegedaan. Hij pleit immers met nadruk voor de toepassing van moreel oordelen op maatschappelijke structuren, omdat op dit niveau de levenskansen en ontplooiingsmogelijkheden van ieder individu in grote lijnen worden vastgelegd. Op dit niveau wordt grotendeels beslist, welke invloed toevallige omstandigheden zoals natuurlijke 'begaafdheden' en bij de geboorte aangetroffen sociale positie, op de verdere ontwikkeling van ieder kind zullen uitoefenen. Als structureel van onrechtvaardigheid sprake is – een kind kan niet kiezen tussen een Nederlands, Afghaans of Braziliaans paspoort – dan is het risico groot dat deze onrechtvaardigheid steeds weer zal doorsijpelen in de oplossingen die voor morele problemen op interindividueel vlak worden gevonden. Morele dilemma's zoals het dilemma van de ondervoede vrouw, kunnen hierdoor onoplosbaar blijven, althans niet op rechtvaardige wijze opgelost worden.

Als de mogelijkheden van rechtvaardigheid in het dagelijks leven zo bepaald worden door structurele condities, dringt zich de vraag op waarom pedagogen en onderwijskundigen de grondslagen van morele opvoeding zouden moeten bestuderen. Morele opvoeding is immers vooral gericht op het 'aankweken' van de juiste morele emoties (Spiecker), van de juiste deugden (Steutel), of van principieel moreel oordelen (Kohlberg) m.b.t. interindividuele belangentegenstellingen. Ontogenetisch gezien mag men echter veronderstellen dat de vaardigheid om (in theorie) rechtvaardige oplossingen te bedenken voor interindividuele conflicten, zich eerder ontwikkelt dan de bekwaamheid sociale (on-)rechtvaardigheid in maatschappelijke structuren te onderkennen (Van

Psychologische theorie	Pedagogische theorie	Herkomst waarden	Ethisch uitgangspunt
organicisme	romanticisme	inherent aan ontwikkeling	naturalisme
associationisme	culturele transmissie	inherent aan context	relativisme
interactionisme	ontwikkelend onderwijs	ethiek × empirie	universalisme

Figuur 1 *Stromingen in onderwijs en opvoeding*

IJzendoorn, 1980). Dit hangt wellicht mede samen met het feit dat kinderen in hun ontwikkeling doorgaans eerder en indringender met levensechte interindividuele conflicten dan met maatschappelijke tegenstellingen worden geconfronteerd. Omdat vermoed mag worden dat een ver ontwikkeld gevoel voor interindividuele rechtvaardigheid de ogen sneller opent voor sociale onrechtvaardigheid, is het daarom van groot belang zich te bezinnen op de achtergronden en inhoud van morele opvoeding.

Kinderen worden hoe dan ook moreel opgevoed. In het onderwijs maakt het 'verborgen leerplan' hen bijvoorbeeld al snel duidelijk dat vooral consequenties en niet zozeer intenties van handelingen een (morele) waardering ondergaan. Dezelfde inspanning resulteert bij een betere prestatie als gevolg van bijvoorbeeld gunstiger milieu-condities, in een hogere 'beloning' in de vorm van toegang tot hoger gewaardeerde maatschappelijke posities. Dit betekent een 'verborgen' keuze van het onderwijs voor een specifiek ethisch systeem als grondslag van (impliciete) morele opvoeding. De vraag is of deze keuze ook gemaakt zou worden als opvoeders en leerkrachten zich wat meer bewust zouden zijn van de onvermijdelijk ethische grondslag van hun pedagogisch doen en laten.

Nu zijn er wel opvattingen over opvoeden en onderwijzen waarbij de vraag naar de ethische grondslag niet erg nadrukkelijk gesteld hoeft te worden, zelfs niet als het gaat om morele opvoeding. Schijnbaar zulke uitéénlopende theoretici als Vygotskij en Kohlberg (zie voor parallellen: Van IJzendoorn & Van der Veer, 1984) hebben in het denken over onderwijs en opvoeding globaal de volgende stromingen onderkend (zie figuur 1).

Als men uitgaat van de idee dat kinderen zich vooral vanuit een interne dynamiek ontwikkelen (organicisme) en onderwijs uitsluitend de taak heeft dit rijpingsproces de ruimte te geven (romanticisme) dan vloeien waarden en normen vanzelf voort uit de eisen die de natuurlijke ontwikkeling stelt (naturalisme). Zo is het niet verwonderlijk dat juist de antipedagogiek zich fel tegen iedere vorm van pedagogische normativiteit verzet. Als men daarentegen uitgaat van de idee dat het kind eigenlijk als een onbeschreven blad door omgevingsinvloeden 'volgeschreven' kan worden (associationisme), en onderwijs uitsluitend de taak heeft deze invloeden zo effectief mogelijk op het kind te laten inwerken (culturele transmissie), dan zijn richtinggevende waarden en normen inherent aan de specifieke culturele context (relativisme). Een variant van het culturele transmissie-model is de idee van kennis-transmissie, waarbij de richtinggevende waarden en normen inherent zijn aan de kennisbestanden, die moeten worden overgedragen. De betrokken waarden kunnen als universeel of als relatief beschouwd worden, naargelang de objectiviteit dan wel historiciteit van de kennis nadruk krijgt. In geen van de gevallen is het nodig in de opvoed- en onderwijskunde te reflecteren over de vraag hoe waarden en normen kunnen worden gerechtvaardigd. Hun rechtvaardiging moet immers elders gezocht worden: in de eisen die de ontwikkeling van het kind stelt (een psychologische vraag), in de eisen die de culturele context naar voren brengt, (een sociologische vraag), of in de eisen die de kennis stelt (een epistemologische vraag). Alleen in de opvatting waarin een intensieve wisselwerking tussen kind en omgeving (interactionisme) het aangrijpingspunt van pedagogische interventie vormt (ontwikkelend onderwijs), dringt zich de vraag naar aard en rechtvaardiging van onderwijs- en opvoedingsdoelen op. Of men de interventie nu baseert op de idee van de zone van de naaste ontwikkeling (Vygotskij) of op de

idee van inter- en intra-individuele décalages (Kohlberg), men ontkomt niet aan de pedagogische vraag waarom de 'naaste' ontwikkeling ook een 'wenselijke' ontwikkeling is (Van Haaften). Dat geldt *a fortiori* voor morele opvoeding. De beantwoording van deze vraag die bij Kohlberg een verwijzing naar universele principes impliceert, moet de uitkomst zijn van een intensieve wisselwerking tussen empirische inzichten en ethische ideeën.

Dit themanummer 'Grondslagen van morele opvoeding' is wijsgerig-theoretisch van aard. Het ligt in de bedoeling om in de niet al te verre toekomst in dit tijdschrift nader in te gaan op de vraag naar concrete inhoud en didactiek van morele opvoeding.

Voor de redactie
M. H. van IJzendoorn
W. L. Wardekker

Kohlberg, L., Essays on moral development. Volume I. *The philosophy of moral development.* San Francisco: Harper & Row, 1981.

Rawls, J., *A theory of justice*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1971.

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

Van IJzendoorn, M. H. & R. van der Veer, *Main currents of critical psychology*. New York: Irvington, 1984.

Opvoeding van (morele) emoties*

Een theoretisch-pedagogische verkenning

B. SPIECKER
Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

Onderzocht wordt wat we kunnen verstaan onder de frase 'opvoeding van emoties'. Achtereenvolgens komen aan de orde een invloedrijke, verouderde opvatting van emoties, de te onderscheiden kenmerken van emoties en de vraag naar de opvoedbaarheid van emoties. Tenslotte wordt ingegaan op de kwestie van de morele emoties.

1 *Inleiding*

In ontwikkelingspsychologische en pedagogische literatuur wordt met vanzelfsprekendheid gesproken over de ontwikkeling van cognitieve èn emotionele vaardigheden en vermogens. Dat de cognitieve ontwikkeling, zij het volgens sommigen in beperkte mate, beïnvloedbaar is door opvoeding en onderwijs lijkt geaccepteerd. Waarom spreekt en schrijft men echter zo weinig over de opvoeding van emoties? En klinkt het ook niet een beetje vreemd 'opvoeding van emoties'?; is hier geen sprake van een categorieënfout? Zijn emoties als angst, jaloezie, ressentiment opvoedbaar? Zijn we niet eerder geneigd menselijke emoties te plaatsen in een therapeutisch in plaats van een pedagogisch kader? Moeten we niet leren onze emoties 'te hanteren', 'vrij op te laten komen' of 'ons er niet voor te schamen'? Is het vanuit opvoedkundig perspectief *voorschrijven* van bepaalde emoties, àls het al gewenst is omdat het volgens sommigen riekt naar indoctrinatie, wel mogelijk?

In het recente verleden hebben pedagogen niet altijd even duidelijk onderscheid gemaakt tussen therapeutische en pedagogische overwegingen en criteria. Opvoeding werd en wordt nogal eens geïnterpreteerd in termen ontleend aan een therapeutische situatie, terwijl de opvoedingswetenschap gesneden wordt naar het model van een psycho-analytische situatie ('opvoeden is kinderen helpen zich hun emoties bewust te worden').

In dit paper ga ik in op een (verouderde) benadering van emoties die de terughoudendheid van pedagogen kan verklaren. Vervolgens zal ik nader ingaan op een m.i. betere interpretatie van emoties als ook op de vraag in welk opzicht emoties beïnvloedbaar en opvoedbaar zijn, om tot slot aandacht te vragen voor de opvoeding van morele emoties. Immers, met name op het gebied van de morele opvoeding nemen emoties een centrale plaats in. Zo vormen sommige emoties een noodzakelijke conditie voor het toeschrijven aan een persoon van een moreel concept. Als een persoon na moedwillig leed te hebben toegebracht aan een onschuldig medemens géén berouw toont, dan heeft deze persoon geen concept 'leed'. Dit normatieve aspect van emoties, bijvoorbeeld binnen de morele opvoeding, heeft de laatste jaren weinig aandacht gekregen in de Angelsaksische wijsgerige ethiek. B. Williams schrijft dit euvel o.a. toe aan de éénzijdige belangstelling voor de taal, en binnen de meta-ethiek in het bijzonder voor de 'language of morality'. Ook Williams uit de klacht dat wijsgeren nauwelijks iets zeggen over *hoe* een mens zich in bepaalde situaties *behoort* te voelen, of meer in het algemeen, op welke gevoelens we mogen rekenen bij een 'fatsoenlijk' mens (1973, p. 207). Verderop zal blijken dat deze thematiek wel de nodige aandacht heeft gekregen binnen de Angelsaksische wijsgerige pedagogiek (J. Wilson). In het recente verleden is in de fenomenologisch-antropologische menswetenschappen grote aandacht geweest voor de menselijke gevoelens en emoties, hun ontwikkeling en opvoeding (zie o.a. het werk van M. Scheler, H. Plessner, O. F. Bollnow, M. J. Langeveld en S. Strasser). Gedetailleerde begripsonderscheidingen, classificaties van gevoelens en beschrijvingen van drift-, stemmings- en af-

* Met dank aan Dr. J. W. Steutel

fectstoornissen treft men aan in de antropologisch georiënteerde psychiatrie (J. J. Prick & H. G. van der Waals, 1958). In dit opstel vraag ik – opnieuw – aandacht voor de opvoeding van emoties, waarbij ik voornamelijk gebruik zal maken van (conceptueel-)analytische beschouwingen.

2 *Emoties*

De tijd ligt reeds lang achter ons dat het ontbreken van een enigszins éénduidige omschrijving of definitie van een onderzoeksgebied, in dit geval de menselijke emoties, verbazing oproept. Er is wel een groeiende aandacht te bespeuren voor emoties. Niet langer worden 'emoties' in één adem genoemd met 'motivatie' (bijv. N. Frijda, 1981). Van Doornen & Orlebeke (1981) verklaren het schemerig bestaan dat het onderwerp 'emoties' heeft geleid uit het feit dat emoties door psychologen lange tijd gezien werden als een error-bron bij het onderzoek naar de wetmatigheden die gelden voor processen als waarnemen, leren, geheugen en dergelijke. Op deze invloedrijke visie op emoties als storende factoren, als zaken die ons overkomen of overmannen, kom ik later terug.

Nu heb ik voortdurend gesproken over 'emoties'; waarom niet over 'gevoelens', zoals het geval was (is) in de eerder genoemde fenomenologisch-antropologische literatuur? In het spraakgebruik worden de termen gevoelens, emoties en stemmingen vaak door elkaar gebruikt. Ik prefereer echter de term 'emotie' omdat, zoals verderop zal blijken, gevoelens één van de kenmerken van emoties kunnen zijn en omdat de term 'gevoelens' meerdere betekenissen kent. In de (oudere) literatuur wordt een *gevoelen* (waar ik van 'emotie' spreek) omschreven als een conatief en psychosomatisch aangedaan worden door zintuigelijk gekende kwaliteiten. Met het 'conatief aangedaan worden' geeft men aan dat het subject in een bepaalde strevingsinstelling, hetzij positief (genegenheid, liefde, begeerte) hetzij negatief (misnoegen, afkeer, verdriet), tot iets staat: we hebben *gevoelens* van genegenheid of afkeer. Het gevoelen is echter ook (altijd?) een psychosomatisch aangedaan worden; veelal is er sprake van een lichamelijk reactiepatroon: bij woede '*voelt* men zijn bloed koken'. Op het onderscheid in gebruik van de term 'gevoel' kom ik terug. Opgemerkt kan nog worden dat de term 'emotie' zoals deze in dit opstel (en in de Duitse literatuur) gebruikt wordt niet dezelfde betekenis heeft als het Franse 'émotion' (crisis in het gevoelsleven) (Prick & Calon, 1958, p. 167; Strasser, 1956, p. 180).

Wat zijn nu emoties, *of beter:* wat rekenen we tot de categorie der emoties? Emoties vormen niet één natuurlijke klasse, er zijn geen éénduidige indelingscriteria om emoties te onderscheiden van andere verschijnselen, zoals: fysiologisch-mentaal veroorzaakt, motiverend-niet motiverend, rationeel-irrationeel enz. Ook zijn emoties niet duidelijk te onderscheiden van stemmingen, motieven, attitudes of karaktertrekken. Sommige emoties zijn fysiologisch bepaald, door middel van chemische preparaten beïnvloedbaar en duidelijk identificeerbaar aan de hand van gedragskenmerken. Weer andere emoties zijn sterk intentioneel van aard: de overtuiging en perceptie van een persoon zijn dan essentieel voor de identificatie van een emotie ('ik heb hem altijd vertrouwd en daarom voel ik me zo teleurgesteld'). Sommige emoties hebben een motiverend karakter (bijvoorbeeld vrees), bij andere is de relatie tot het handelen nauwelijks aanwezig. Er zijn emoties die men waardeert naar de mate van rationaliteit of mate waarin ze gepast zijn. Verontwaardiging kan bijvoorbeeld verdwijnen als onze overtuiging en/of perceptie op rationele wijze gecorrigeerd wordt; bij een emotie (passie?) als verliefdheid is dit (helaas?) in veel mindere mate het geval. Emoties die zich uiten in gebaren, gelaatsuitdrukkingen of geluiden kunnen (on-)gepast zijn en in cross-cultureel opzicht sterk van elkaar verschillen. Sommige emoties zijn dispositioneel van karakter en worden verklaard vanuit de constitutie van een persoon; andere emoties zijn meer episodisch van aard en meer te verklaren vanuit actuele situationele factoren. Bovenstaande overwegingen doen Amélie Rorty concluderen dat emoties niet duidelijk te onderscheiden zijn van motieven en cognitieve attitudes (1980, p. 2). Als psychologen en filosofen gaan inzien dat de hierboven genoemde dichotomieën niet voldoen, dan zal duidelijk worden dat 'a proper account of the emotions requires a revision of the whole map of psychological processes and activities, and of their complex interrelations' (p. 3).

Dit alles betekent echter niet dat de vraag 'wat zijn emoties?' niet op zinvolle wijze beantwoord kan worden. In navolging van de

wijsgeer Alston, die op zijn beurt z'n inspiratie ontleent aan Wittgensteins 'familie-gelijkenissen', maken veel auteurs een onderscheid tussen centrale, paradigmatische gevallen waarbij we van 'emotie' spreken en die gevallen die afwijken van de paradigmatische, omdat enige centrale kenmerken ontbreken. Er kan dus geen sprake zijn van *essentiële* kenmerken van emoties, wèl van karakteristieke kenmerken. Voordat ik nader inga op deze karakteristieken van onze emoties, om vervolgens de opvoedkundige dimensie onder de loep te nemen, wil ik eerst ingaan op de zgn. *'traditionele opvatting'* van emoties (zo genoemd door G. Pitcher), haar oorsprong en haar invloed op recente denkbeelden. Het is deze opvatting die onderzoek naar menselijke emoties in de psychologie en pedagogiek niet bevorderd heeft.

Volgens deze 'traditionele opvatting' zijn emoties het ervaren van innerlijke ('mentale') gevoelens, het is het *ondergaan* van speciale innerlijke ervaringen. De gevoelens zijn hetzelfde als de sensaties bij pijn en jeuk; emoties zijn gevoelens, interne impressies. Waren voor D. Hume († 1776) passies impressies van reflecties, voor W. James († 1884) zijn emoties percepties van lichamelijke veranderingen, waarbij hij met lichamelijke veranderingen met name door het sympathisch zenuwstelsel geïnnerveerde autonome activiteit op het oog had. Volgens deze (James-Lange) theorie heeft iedere emotie een eigen specifiek patroon van fysiologische activiteiten; dit wordt overigens tegenwoordig, op basis van onderzoek, minder waarschijnlijk geacht (Van Doornen & Orlebeke, 1982). In deze theorie, in de literatuur ook wel 'feeling-theory' genoemd, staat de overtuiging centraal dat de aanwezigheid in ons bewustzijn van een bepaalde ervaren ('gevoelde') kwaliteit bepaalt dat we in een emotionele staat of toestand verkeren. Emotie is een *gevoel*, waarbij gevoel geïdentificeerd wordt met somatische sensaties.

Het heeft deze theorie niet aan kritiek ontbroken. Bedford wijst erop dat deze theorie, logisch gezien, ertoe leidt dat emotiewoorden opgevat worden als *namen* voor gevoelens. Hier ligt voor deze auteur de fundamentele fout: '. . . the logical mistake of treating emotion words as names, which leads in turn to a misconception of their function . . .' (1967, p. 78). De primaire functie van uitspraken waarin gerefereerd wordt aan emoties is niet het informeren over psychologische feiten of het rapporteren van gevoelens, maar het geven van een oordeel: 'Their principal functions are judicial, not informative . . .' (p. 93). Bedford vergelijkt de emoties 'schaamte' en 'in verlegenheid gebracht worden' (p. 85). Het gedrag van de persoon die zich in verlegenheid gebracht voelt zal veelal niet sterk verschillen van iemand die zich schaamt; nochtans verkeren beiden in verschillende situaties. Schaamte treedt op als iemand regels overtreedt; een noodzakelijke conditie voor de juistheid van een uitspraak als 'hij schaamt zich' is dat de persoon in kwestie verkeerd gehandeld heeft. Deze persoon treft een verwijt, omdat hij verantwoordelijk gesteld kan worden. Hier staat tegenover dat een persoon, geheel buiten zijn weten en verantwoordelijkheid om, in verlegenheid gebracht kan worden; de 'fout' of de 'aardigheid', soms de verantwoordelijkheid, ligt in zulke gevallen bij een ander. (Voor gedragingen van jonge kinderen die onder onze verantwoordelijkheid zijn gesteld, kunnen we ons waarschijnlijk *zówel* schamen als dat we ons erdoor in verlegenheid gebracht kunnen voelen). Naar aanleiding van dat voorbeeld, en dit is voor dit opstel van belang, stelt Bedford dat *morele* emoties (schaamte, spijt, wroeging) logisch afhankelijk zijn van de morele notie van verkeerd handelen. Sommige emotie-termen vooronderstellen morele concepten, of meer algemeen: 'Emotion concepts, I have argued, are not purely psychological: they presuppose concepts of social relationship and institutions, and the concepts belonging to systems of judgment, moral, aesthetic, and legal' (p. 95, 98). Er is dus steeds sprake van een cognitieve evaluatie. Hoewel het ervaren van gevoelens niet een noodzakelijke voorwaarde is voor het correct toepassen van emotietermen – hier ligt het gelijk van Bedford – bestaat er nochtans een centrale relatie tussen emotie en gevoel: tenslotte kent een ieder gevoelens van boosheid, van vijandigheid enz. Zo toont Perkins aan dat er een klasse uitspraken over emoties is, die ten doel heeft ons te *informeren* over psychologische feiten. In onze omgangstaal wordt een emotie veelal aan een persoon toegekend met behulp van de werkwoorden 'voelen' of 'ervaren' ('Toen voelde hij een emotie, die hij z'n hele leven lang niet zou vergeten'): '. . . at least one use we make of the word "emotion", and hence at least one concept of emotion we use, that characteristically singles

out a *type* of emotion one of whose marks is that it is *felt*' (1966, p. 142). Perkins voegt hier aan toe dat het spreken over een 'gevoelde' emotie impliceert dat de persoon *tegelijkertijd* een bepaalde lichamelijke staat of verandering ervan 'voelt', zij het dat hier sprake is van een andere betekenis van 'voelen'. *Wat* we voelen als we woedend zijn kan uiteraard niet verklaard worden vanuit onze lichamelijke sensaties of gevoelens. Deze auteur stelt dan ook voor twee werkwoorden 'voelen' van elkaar te onderscheiden: 'voelen$_1$' ('feel$_e$') geeft aan dat het grammaticaal object een 'emotie-woord' is ('ik voel$_1$ me schuldig'); bij 'voelen$_2$' ('feel$_b$') is het grammaticaal object van het werkwoord een lichamelijke staat of verandering ervan. Een emotie *is* een gevoel$_2$ (p. 145). Deze klasse van uitspraken over emoties die Perkins naast die van Bedford onderkent, hebben als kenmerk dat er informatie gegeven wordt over een emotie die zich op een bepaald moment voordoet (-deed) en waarbij verwezen wordt naar een bepaalde aanleiding ('occasional condition') ('Toen ik haar zag, schaamde ik me weer'). Er is een andere klasse van uitspraken over emoties waarbij niet aan één bepaalde aanleiding, maar aan een periode uit iemands leven gerefereerd wordt ('standing conditions'); in deze gevallen verstrekt men (veelal) geen informatie over het gevoel$_2$, de lichamelijke gewaarwordingen.

Perkins vat z'n betoog tegen Bedford als volgt samen: '. . ., I have suggested that there is a point in characterizing those statements about occasional emotion which do convey this information about bodily feeling as a distinct *sort* of statement about emotion' (p. 151). Hoewel Perkins' analyse dus enig inzicht verschaft in de nauwe relatie die in de omgangstaal bestaat tussen 'voelen' en 'emotie', blijft het een gegeven dat bij een emotie, bijvoorbeeld boosheid, de lichamelijke gevoelens per geval of situatie verschillen: een droge mond, trillende handen of een bonzend hart. Geen van deze gevoelens is dus een noodzakelijke conditie en geen enkele combinatie van deze gevoelens vormt een voldoende voorwaarde. Verschillende emoties zullen wat betreft hun lichamelijke gevoelens niet veel van elkaar verschillen; een 'brok in de keel krijgen' kan voorkomen bij angst, ontroering of verdriet. Een bijkomend probleem is dat bepaalde sensaties of fysiologische veranderingen zoals dorst, pijn of vermoeidheid geen emotionele verschijnselen zijn, hoewel ze ons wel 'gevoeliger' kunnen doen zijn voor emotionele reacties.

Een persoon kan op hetzelfde moment meerdere emoties hebben, die slechts te onderscheiden zijn door te verwijzen naar aspecten van de situatie. Een voorbeeld: een griepperige docent die op een gegeven moment geen orde kan handhaven, kan enkele leerlingen *haten* om hun (negatieve) inbreng, zich tegenover de andere leerlingen *schamen, boos-zijn* op zichzelf omdat hij niet adequater weet te reageren èn *spijt* hebben dat hij zich niet ziek gemeld heeft. Viscerale gevoelens of neuro-fysiologische veranderingen spelen geen rol bij de hier opgesomde onderscheidingen. Uit mijn voorbeeld moge blijken dat emoties onderworpen kunnen worden aan cognitieve evaluaties, en dus ook intentioneel van aard zijn; we onderscheiden en verklaren emoties door o.a. te verwijzen naar objecten ('the target of emotion'; A. Rorty). Indien de leerlingen uit mijn voorbeeld *kleuters* waren, dan zou de *haat* van de leerkracht nauwelijks terecht zijn. Viscerale gevoelens, daarentegen, zijn noch rationeel of irrationeel, noch terecht of onterecht. Maar jaloezie kan onredelijk zijn, spijt in een bepaald geval niet op z'n plaats (Ericson, 1982, p. 10). Melden spreekt in dit verband over de *conceptuele dimensie* van onze emoties. Classificaties als 'onredelijk' of 'onterecht' lijken niet van toepassing op een woedende hond, terwijl onze woede misplaatst of excessief genoemd kan worden. Onze boosheid kan verdwijnen als ons de relevante feiten verstrekt worden, terwijl mijn 'hunger-pangs' niet verdwijnen bij de mededeling dat er zich nog voldoende croquetten van slechte kwaliteit in de automatiek bevinden. 'Emotions, no less than beliefs, actions, and desires, are subject to appraisal as reasonable or unreasonable, justified or unjustified', aldus Melden (1969, p. 216). Bij ons kan veelal alleen vastgesteld worden welke emoties in het geding zijn als we rekening houden met de situatie, waarbij de situatie ook het lezen van een boek of het zien van een film ('tear-jerker') kan zijn. Het gebruik van emotie-termen vooronderstelt het bekend zijn met cultuur, traditie en specifieke omstandigheden.

Pitcher bespreekt in zijn onderzoek van emoties de karakteristieke kenmerken van 'emotion-situations'; in standaardgevallen worden emoties gekenmerkt door 'apprehension', 'evaluation' en 'sensations' (1972, p. 230). Er zijn situaties waarin niet al deze

componenten aanwezig zijn. Ik kan boos of jaloers zijn zonder dat ik bepaalde sensaties ervaar. Zo kunnen we iemand ook betichten of verdenken van irrationele haat of angst; in zulke gevallen lijkt de evaluatie-component afwezig te zijn of spreken we over onbewuste invloeden. Liefde lijkt een emotie waarop de dimensie redelijk/onredelijk niet van toepassing is. Verliefd-zijn kan gevaarlijk, desastreus, wellicht ongezond genoemd worden; 'liefde maakt (soms) blind'. 'In other words', aldus Pitcher, 'I claim that these features are present in all the standard or central cases, but admit that there are peripheral cases of emotion-situations in which one or perhaps two of them are lacking, although of course I would argue that there can be no cases in which they are *all* missing' (1972, p. 228).

Hiermee lijkt de traditionele opvatting over emoties, die ik eerder in navolging van Bedford omschreef als de opvatting dat emotie-termen *namen* voor gevoelens of sensaties zijn, weerlegd. Binnen dit kader kon men geen verklaring leveren voor het gegeven dat emoties gericht zijn op objecten, dat personen in vele gevallen redenen hebben voor hun emoties, m.a.w. dat emoties veelal gerechtvaardigd/ongerechtvaardigd, redelijk/onredelijk genoemd kunnen worden. De fundamentele misvatting is volgens Pitcher, en hier toont ook hij zich beïnvloed door Wittgenstein (zie: *Filosofische Onderzoekingen,* § 164), dat men gezocht heeft naar de *essentie* van emoties, naar datgene waar emotie-termen voor staan. Voorstanders van deze opvatting lijken in dit opzicht op degenen die om de eigenlijke artisjok te vinden, haar ontdaan hebben van haar bladeren.

Deze traditionele opvatting heeft echter vèrstrekkende gevolgen voor mijn openingsvraag naar de opvoedbaarheid van emoties. Als emoties niet meer zijn dan viscerale gevoelens of sensaties, dan zijn emoties ervaringen die ons overkomen, die we *passief* ondergaan ('door emoties overmand worden'). 'Emotioneel' of 'emotionaliteit' betekent dan (zeer) 'vatbaar zijn voor ontroeringen'. De nadruk leggen op deze passiviteit ten aanzien van onze emoties, van het ondergaan van emoties is er m.i. één van de oorzaken van dat 'opvoeding van emoties' een contradictio in terminis geacht werd te zijn (voer voor feministische theorievorming: in hoeverre bestaat er een relatie tussen de vermeende 'emotionaliteit' van vrouwen enerzijds en de vermeende 'passiviteit' der vrouwen anderzijds?). Opvallend genoeg wordt deze passiviteit ten opzichte van emoties verdedigd door R. S. Peters, zonder dat deze auteur daar echter de conclusie aan verbindt dat 'education of the emotions' niet mogelijk is. De term 'emotie', aldus Peters, 'is typically used in ordinary language to pick out our passivity' (1974, p. 178). De termen 'motief' en 'emotie' gebruiken we om *dezelfde* 'appraisals' te verbinden met *verschillende* gedragsvormen, met handelingen enerzijds en met een veelheid van passieve verschijnselen anderzijds: ' "motive" is a term we employ to connect these appraisals with things we *do*, emotion with things that *come over us*' (p. 178). Peters onderkent bij de opvoeding van emoties dan ook twee met elkaar verweven taken: 1. het ontwikkelen van correcte 'appraisals' en 2. de controle en het kanaliseren van passiviteit (p. 183, vgl.). Enkele auteurs hebben gewezen op de inconsistentie in de betogen van R. S. Peters. Zo wijst DeNicola erop dat Peters er de nadruk op legt dat emoties 'forms of cognition' *zijn,* maar tevens voortdurend wijst op de *relatie tussen* emoties en de te onderscheiden 'appraisals' (1979, p. 213). Eenzelfde opvatting treft men aan bij enkele psychologen: emoties hebben dan betrekking op de input-regulatie waarbij het aan de gang zijnde gedrag onderbroken wordt (e-motie = weg van actie), terwijl motieven het organisme aanzetten tot actie (o.a. Pribram; zie: Van Doornen & Orlebeke, p. 65).

Tegen Peters' opvatting kan men inbrengen dat emoties geconstitueerd worden door vele factoren, die op zich geen van alle noodzakelijk of voldoende zijn.

3 *Emoties en opvoeding*

We kunnen nu de conclusie trekken dat een strikte dichotomie tussen emotie en cognitie niet gerechtvaardigd is; vele emoties zijn te onderscheiden en te waarderen op grond van een cognitieve evaluatie. Omgekeerd kan aangetoond worden dat emotionele elementen deel uitmaken van ons cognitief functioneren. Scheffler noemt in dit verband de 'rational passions' (bijv. zorgvuldigheid, accuratesse, waarheidsliefde) en 'theoretical imagination'. Het op theoretisch niveau scheiden van emoties en cognities heeft voor deze auteur schadelijke

gevolgen: 'Mechanizing science, it sentimentalizes art, while portraying ethics and religion as twin swamps of feeling and unreasoned commitment'. Opvoeding behoeft niet opgesplitst te worden in twee groteske delen: 'unfeeling knowledge' en 'mindless arousal'. (1977, p. 171).

Een emotie kan men in standaard-gevallen, zo hebben we gezien, opvatten als een gestructureerd complex van meerdere componenten, te weten: 1. een cognitieve evaluatie; 2. bepaalde gevoelens; 3. bepaalde localiseerbare lichamelijke sensaties; 4. een tendens om op bepaalde wijze te handelen; 5. lichamelijk of geestelijk 'van slag zijn'. Dit onderscheid in componenten heeft volgens Alston, Pitcher en Melden betrekking op een emotionele *staat,* maar ik meen dat de belangrijkste componenten ook opgaan voor emotionele attitudes of disposities. Boos, vrolijk of verontwaardigd zijn, maar ook het opgewekt of wantrouwig van aard zijn, impliceert het op een bepaalde wijze waarderen van sensaties, het manifesteert zich zowel in bepaalde gevoelens die gepaard gaan met lichamelijke veranderingen als in een tendens om op een bepaalde wijze te handelen.

De kenmerken 1., 4. en 5. lijken in ieder geval beïnvloedbaar, resp. opvoedbaar. Met 'opvoeding van emoties' kàn nu bedoeld zijn het leren rationaliseren van passies, het leren op meer adequate wijze rechtvaardigen van de emoties. Emoties worden veelal geconstitueerd door evaluaties, door waarde-oordelen en deze kunnen gerechtvaardigd worden door ze te 'toetsen' aan relevante criteria. Zo kan een persoon 'terecht verontwaardigd' of 'tè kwaad' zijn. Ook de intensiteit of duur van een emotie, zoals deze zich uit in de gevoelens, lichamelijke reacties of tendensen om op een bepaalde wijze te handelen, lijkt afhankelijk van zowel cognitieve evaluatie als van situationele factoren, en is dus beïnvloedbaar. De overte expressie van een emotie kan eveneens gerechtvaardigd worden. Hier gelden de criteria van oprechtheid, van gepast zijn, betamen; je lacht niet om leed dat een ander overkomt, je schreit geen krokodilletranen. 'To educate emotions', aldus DeNicola, 'is, in sum, to rationalize them, subjecting one's appraisals and reactions to relevant criteria and thereby emoting in an orderly and proper manner. The operative ideal (. . .) is reason; it brings with it the predictability of human behavior, the set of common expectations that makes social relations possible. It (. . .) places emotive education within the larger context of value education and training in deliberation' (1979, p. 216).

Het probleem van de opvoeding der emoties kan ook op een andere wijze worden benaderd en wel door onszelf de volgende vraag te stellen: 'Aan welke kwaliteiten of eigenschappen moet een persoon voldoen, willen we hem of haar, emotioneel "volwassen" noemen'. Bij deze benadering, die o.a. wordt voorgestaan door J. Wilson, gaat het om het verhelderen van de criteria of algemene principes. Zo'n opsomming van criteria geeft de *conceptuele voorwaarden* weer waaronder een persoon in emotioneel opzicht 'volwassen' genoemd kan worden. Deze conceptuele voorwaarden moet men niet verwarren met *empirische condities:* 'attachment' kan een noodzakelijke empirische conditie zijn voor een 'gezonde' emotionele uitgroei, het is geen conceptuele voorwaarde. Of om een voorbeeld van Wilson aan te halen: 'Thus the ability to earn one's living or enjoy a sexual relationship may, in practice, be excellent empirical *indicators* that a person is emotionally well-educated; or – conceivably – empirical *prerequisites* for a person's becoming emotionally well-educated; but they can hardly be part of what is meant by saying that he is so' (1971, p. 97). Deze auteur heeft eerder al een dergelijke lijst van componenten voor 'the morally educated person' samengesteld, en deze taxonomie acht hij, zij het met aanpassingen als gevolg van bepaalde problemen (o.a. de *onbewuste* gevoelens), ook van toepassing op onze emoties. Op welke wijze kan nu een opvoeder de emoties van een persoon-in-wording op rationele wijze veranderen? Non-rationele methoden van beïnvloeden zoals hersenspoeling, toedienen van medicamenten of indoctrinatie rekent Wilson niet tot de opvoeding. Met 'opvoeding van emoties' kan op z'n minst tweeërlei bedoeld zijn:

– ten eerste – de aanwijzingen die opvoeders het kind geven opdat het zich een mening vormt dan wel van overtuiging verandert ten opzichte van een situatie, hetgeen dan naar alle waarschijnlijkheid invloed heeft op de aard en de mate van de emotie die het kind heeft of ervaart. In termen van het hierboven besprokene: opvoeders trachten het kind een correcte cognitieve evaluatie bij te brengen, zodat de emotie van het kind redelijker en gepaster wordt. 'Wees maar niet zo verdrietig, het gaat

nu al weer veel beter met dat hondje'; 'Doe niet zo boos tegen mij, ik kan er echt niets aan doen'; 'Voel je je niet schuldig, nu je dat weet?';

– ten tweede – de aanwijzingen of richtlijnen die de opvoedeling krijgt om de emoties die hij voelt, te beheersen, te controleren of te uiten. Het betreft hier een instructie om iets te *doen,* hoe te handelen. Zo leren we kinderen hun woede 'in te houden', 'niet om het minste of geringste te huilen' enz..

Uit deze voorbeelden moge blijken, dat, hoewel emoties en gevoelens ons vaak overvallen, dit nog niet impliceert dat we er volkomen machteloos tegenover staan.

Op grond van het bovenstaande kan men concluderen, dat er, ten minste, twee verschillende gebieden zijn waarop de opvoeding van emoties kan slagen dan wel falen: a) het gebied van cognitieve overtuigingen of waarderingen en b) het gebied van uitdrukken en beheersen van de emoties. Wilson wijst er vervolgens op dat het een misvatting is te veronderstellen, dat de opvoeding van emoties voornamelijk bestaat uit het verbeteren van de *vaardigheden* en *verworvenheden* van een persoon op deze twee genoemde gebieden. Het beschikken over correcte informatie, het op juiste wijze kunnen evalueren ('knowing that') als ook het beheersen van relevante technieken ('knowing how') (te zamen component A) is niet voldoende. De persoon(-in-wording) moet de informatie of evaluatie en de vaardigheden ook relevant achten voor deze situatie en ze willen 'toepassen' (component B). Toch blijft het mogelijk, dat, hoewel er voldaan wordt aan het onder de componenten A en B genoemde, de persoon(-in-wording) er niet in slaagt de correcte emotie, als ook de juiste mate ervan, te ervaren en bovendien faalt bij het beheersen van zijn emotionele uitingen (bijvoorbeeld op grond van *onbewuste* gevoelens). 'Ja, ik *weet* dat het onredelijk is, dat ik niet zo woest moet schreeuwen, maar toch, ik ben razend . . . en ik zal . . .'.

Op grond van deze overwegingen komt Wilson tot de eerste contouren van een taxonomie (zijn tweede, meer uitgebreide, taxonomie, waarbinnen onbewuste gevoelens en emoties hun plaats krijgen, laat ik hier onbesproken) (Figuur 1).

De categorieën A t/m C zijn cumulatief; het onder A genoemde vormt een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor B en C; het onder B genoemde is een noodzakelijke, maar geen voldoende conditie voor C. Het gegeven dat een persoon een vaardigheid mist, betekent nog niet dat hij, indien hij zich deze wel eigen gemaakt zou hebben, deze ook zou toepassen. We kunnen er evenmin zeker van zijn dat deze persoon de juiste emotie zal ervaren. Bovendien willen we vanuit *opvoedkundige* overwegingen dat stadium C alleen optreedt *op grond van* of *als gevolg van* de stadia A en B. Spijt hebben en berouw tonen is het gevolg van 'het in een situatie' van toepassing achten van morele principes en morele deugden. Krijgsgevangenen na hersenspoeling een 'schuldbekentenis' laten afleggen valt zo buiten het kader van rationele beïnvloeding of verandering van emoties. De taxonomie van Wilson maakt het ons mogelijk, in logisch opzicht, de *stagnaties* in de emotionele opvoeding en ontwikkeling te onderscheiden, waarbij de

	I Not educationally remediable	II Educationally remediable
A. (i) Relevant cognitive abilities and attainments ('knowing that') (ii) Relevant aptitudes and techniques ('knowing how')		
B. Bringing (i) & (ii) to bear		
C. Feeling rightly as a result of bringing (i) & (ii) to bear		

Figuur 1 (Wilson, 1971, p. 117).

stagnaties onderverdeeld kunnen worden in de klassen 'wel' en 'niet met behulp van pedagogische maatregelen te herstellen'. Zo kan een kind bepaalde vaardigheden, genoemd onder categorie A, missen (Wilson noemt hier o.a. het vermogen zowel de eigen emoties als ook die van anderen te identificeren) niet omdat het kind er niet toe opgevoed is, als wel omdat er sprake is van een organisch defect. Zo kan bij een autistisch kind de emotionele ontwikkeling gestagneerd zijn omdat de sociaal-cognitieve vaardigheden (deels) ontbreken (Baartman, 1983, p. 132).

3 *Opvoeding van morele emoties*

Opvoeding kan opgevat worden als initiatie in sociale (regelgeleide) praktijken (Spiecker, 1983). Op basis van deze initiatie in voorhanden praxeis raken jonge kinderen bekend met de regels van deze praktijken. We hebben gezien dat onze emoties een regelgeleide en conceptuele dimensie hebben en daarom ook opvoedbaar genoemd kunnen worden. Hoe maken kinderen zich nu morele emoties als schuld, berouw en respect, compassie en zorg eigen? Voor het beantwoorden van deze vraag is enig inzicht vereist in de verschillen tussen 'emoties' en 'morele emoties'. Wanneer zijn emoties moreel van aard?; en: wat verstaan we onder 'moreel'?

D. Richards (1971) stelt zich bij de analyse van morele emoties o.a. de volgende vragen: 1. wat zijn de specifieke gedragsmanifestaties van morele emoties?; 2. wat zijn de kenmerkende sensaties die met morele emoties gepaard gaan? en 3. is er voor het ervaren van morele emoties een bepaald type verklaring vereist?

Het willen onderscheiden van morele emoties, dit als antwoord op de eerste vraag, aan de hand van non-linguïstische gedragsuitingen, lijkt Richards onjuist. Ons gezicht kan immers rood aanlopen als gevolg van schaamte, woede, warmte of spanning. De tweede vraag heb ik eerder in dit opstel al beantwoord: bepaalde sensaties vormen noch noodzakelijke noch voldoende voorwaarden voor het optreden of onderscheiden van morele emoties. De derde vraag is interessanter: welke verklaring verwachten we van een persoon die een morele emotie ervaart? Kenmerkend voor zo'n verklaring zal nu volgens Richards zijn 'that some principle of reciprocity is believed to have been transgressed, in an intentional or knowing or negligent way . . .' (1971, p. 252).

Ik voel me, bijvoorbeeld, schuldig omdat ik een ander moedwillig onheus bejegend heb of willens en wetens mijn belofte niet nagekomen ben. Op mijn beurt kan ik me verontwaardigd voelen als een ander zijn belofte niet nakomt. Morele emoties, die optreden als men meent of weet dat men een moreel principe overtreden heeft, zullen eerst dan verdwijnen nadat de relatie met de ander(en) hersteld is en dit kan gebeuren door schuld bekennen, berouw tonen, om vergeving vragen enz.. Daar waar dit herstel niet meer mogelijk is kan wroeging optreden. Op dit punt wordt duidelijk in welk opzicht sommige morele (bijv. schuld) en nonmorele (bijv. schaamte) emoties van elkaar verschillen: 'Since shame does not necessarily imply any reciprocity notion of a relation to other persons, here is no one to make reparation to, except oneself' (p. 256).

Welnu, men kan, op basis van het bovenstaande, de conclusie trekken dat er een subklasse van *morele* emoties is, waarvan een noodzakelijke conditie gevormd wordt door het besef dat morele principes op zichzelf en op anderen van toepassing zijn. Het overtreden van een principe in het handelen of ervaren van niet-morele emoties – ook niet-morele emoties (leedvermaak) kunnen morele emoties (verontwaardiging) oproepen – vormt geen voldoende conditie, aangezien het mogelijk is dat X willens en wetens morele principes overtreedt zonder dat hij morele emoties ervaart. Het betreft hier dus een sub-klasse van morele emoties, die ik principe-emoties (morele $\text{emoties}_{pr.}$) zal noemen, waarbij binnen de (emotie-)component van de cognitieve evaluatie, de beoordeling in belangrijke mate plaatsvindt aan de hand van een morele regel of principe èn waarbij de gevoelscomponent veelal bepaald wordt door gevoelens van *achting* en *verplichting* (zie: W. Neblett, 1981, I. Kant, 1978).

Nu kan ik hier niet nader ingaan op de ingewikkelde discussie over de aard der morele principes en ik volsta met enkele korte typeringen van deze principes, zoals men die aantreft bij R. S. Peters: 'These higher-order principles, though pretty formal in character, provide a very general criterion of relevance for justifying particular rules and for making exceptions in particular cases' (1974, p. 253). Deze principes, en genoemd worden onpartijdigheid,

waarheid spreken, vrijheid, rekening houden met belangen van anderen en respect voor personen, kunnen op rationele wijze gerechtvaardigd worden. Deze principes zijn bij het redenen geven in elke praktische discours vooronderstelt: 'Such principles are of a procedural sort in that they do not tell us precisely what rules there should be in a society but lay down general guidance about the ways in which we should go about deciding such matters and indicate general criteria of relevance' (1974, p. 286). Morele emoties$_{pr.}$ zijn dus verbonden met morele principes of daaruit afgeleide regels en kunnen alleen dan optreden indien een persoon zich deze regels heeft eigen gemaakt. Deze morele emoties$_{pr.}$ zijn rationeel: de persoon kan verklaren of rechtvaardigen waarom hij deze morele emoties ervaart.

Kinderen opvoeden tot morele emoties$_{pr.}$ betekent dan ook hen morele principes bijbrengen door hun praktische ervaring van verschillende situaties te interpreteren met behulp van, en zelf als oudere te handelen volgens, deze regels. Zo leren kinderen niet eerst 'wat' eerlijkheid is, maar ze zien mensen op eerlijke en oneerlijke wijze behandeld worden omdat volwassenen en oudere kinderen die gebeurtenissen voor hen 'vertalen' in morele termen en daarbij morele emoties *tonen*, zoals verontwaardiging, en gevoelens van verdriet of boosheid. 'Principles', aldus R. Straughan, 'cannot "come first" in moral learning, because they can have no meaning or application unless they are *derived from* a child's experience of actual situations' (1982, p. 50). Opvoeden tot morele emoties$_{pr.}$ moet dus niet in eerste instantie opgevat worden als het leren 'toepassen' op emoties van morele principes.

Uit het voorafgaande kan men de conclusie trekken dat de ontwikkeling van de sub-klasse der morele emoties$_{pr.}$ niet geheel parallel loopt aan die der andere emoties. Immers, de ervaring van het jonge kind interpreteren in termen van morele principes en het kind tonen dat je conform deze regels handelt, vooronderstelt reeds een bepaalde mate van taal- en emotionele ontwikkeling, met name die der altruïstische emoties.

En hiermee ben ik gekomen bij een tweede sub-klasse der morele emoties: die der altruïstische emoties (medelijden, bezorgdheid, generositeit, goedwillendheid). Altruïstische emoties zijn gericht op andere personen en wel in het licht van hun wel en wee (zie: L. Blum, 1980). Sympathie, compassie of zorg zijn gericht op die mede-mensen die in de misère verkeren, lijden of verdriet hebben. Deze emoties kennen dus eveneens een cognitieve component: het maakt enig verschil of de ander zich opgelaten voelt danwel lijdt. De mate van 'wel' bij de ander is bepalend of er sprake is van een altruïstische emotie of van andere 'other regarding sentiments'. De inhoud van de cognitieve evaluatie vormt op zich geen voldoende voorwaarde om te spreken over een altruïstische emotie. Er dient tevens een duidelijke gevoelscomponent in het geding te zijn: men moet '(pijnlijk) getroffen zijn', 'geraakt worden' door het leed van de ander. Nochtans is er geen sprake van één 'typisch' gevoel; bezorgd-zijn om een andere persoon (of dier) kan gepaard gaan met gevoelens van geschokt-zijn, hoop en (naderhand) opgelucht-zijn, waarbij de component van lichamelijke sensaties zich eveneens kan doen gelden. Hiermee onderscheiden altruïstische emoties zich van stemmingen (opgewondenheid, opgetogenheid, neerslachtigheid) en persoonlijke gevoelens (bewondering, ontzag). Laatstgenoemde emoties worden gerechtvaardigd door te verwijzen naar specifieke kenmerken van een andere persoon (vriendelijk, aantrekkelijk, vitaal). In een goed humeur verkeren of op een persoon gesteld zijn, vormen geen van beide een noodzakelijke conditie voor het hebben van altruïstische emoties. X kan in een chagrijnige bui toch medelijden hebben met de in nood verkerende – en door hem onsympathiek gevonden – buurman.

Op welke gronden is nu het onderscheid tussen morele emoties$_{pr.}$ en altruïstische emoties te rechtvaardigen? Tot nu toe ben ik niet verder gekomen dan het (vage) onderscheid te maken tussen de andere personen waarnemen in het licht van hun wel en wee, enerzijds, en de andere persoon (of zichzelf) beoordelen vanuit een moreel principe, anderzijds. Morele emoties$_{pr.}$ vooronderstellen dat een (eigen) handeling of situatie beoordeeld of gereflecteerd wordt met behulp van een morele regel of principe. Omdat de reflectie of beoordeling vanuit een principe of regel plaatsvindt zal men bij personen die in een identieke situatie van regelovertreding betrokken zijn, dezelfde morele emotie(s)$_{pr.}$ mogen verwachten; indien X en Y beiden getuige zijn van de diefstal van Z, mag men redelijkerwijs verwachten dat X en Y

beiden verontwaardigd zullen zijn over deze overtreding en beiden zich verplicht voelen om te . . . Bij altruïstische emoties vormt een dergelijke expliciete beoordeling vanuit een morele regel geen noodzakelijke conditie voor het ervaren van deze emoties. Compassie, vriendelijkheid of hulpvaardigheid vooronderstellen alleen dat men reageert op bepaalde kenmerken van een situatie, d.w.z. dat men onderkent of begrijpt dat een ander hulp behoeft en dat deze perceptie aanzet tot weldadige handelingen. Er is sprake van een vrij directe relatie tussen het waarnemen van noden van de ander, het daardoor 'aangedaan' worden en het handelen. Niet reflectie of oordeelsvorming, maar het gevoelig-zijn, het ontvankelijk-zijn voor het wel en wee van de ander vormt hier een noodzakelijke conditie. De vriendelijke of zorgzame mens handelt veelal dan ook níet om deugdzaam te zijn; hij is zich er zelden van bewust dat hij moreel handelt. Het is niet noodzakelijk dat een persoon bij het verklaren van zijn altruïstische emotie een beroep doet op een morele regel. Als X, vervuld van zorg, Y te hulp snelt, behoeft X er niet noodzakelijkerwijs van overtuigd te zijn dat hij handelt overeenkomstig een algemene reden of principe. Een altruïstische emotie laat zich verklaren of rechtvaardigen door te verwijzen naar het wel en wee van de ander, zijn situatie of conditie die ons 'aangrijpt' èn de wens het welzijn van die ander te behoeden, te bevorderen dan wel zijn leed te verlichten. Handelen uit compassie kenmerkt zich, en dit afhankelijk van de uitkomst van de interventie, o.a. door gevoelens van plezier, opluchting, vreugde ('een pak van ons hart'), droefheid of frustratie. Een noodzakelijke conditie voor het optreden van altruïstische emoties wordt dus gevormd door het percipiëren en begrijpen (de cognitief-evaluatieve component) dat het de ander(en) 'niet goed' gaat. Dit sluit, uiteraard, niet uit dat waarneming en begrip mede bepaald kunnen worden door een morele regel; noodzakelijk is het echter niet. (X maakt zich zorgen om Y, omdat Y zich in zijn handelen steeds minder gelegen laat liggen aan morele principes).

Na hetgeen ik reeds te berde gebracht heb over de condities waaronder (jonge) kinderen zich emoties, morele emoties$_{pr.}$ eigen maken, volsta ik hier met enige korte opmerkingen. Met name in de relatie(s) met zijn verzorger(s) of opvoeder(s) zal het jonge kind de altruïstische emoties van de ouderen, die hen motiveren tot weldadige handelingen, aan den lijve ervaren. Uitingen van ongemak, onlust of pijn worden beantwoord met gevoelens van zorg, opofferingsgezindheid, medelijden enz.. Omdat deze ervaringen van nooddruft en van bevordering van eigen welbevinden keer op keer door de ouderen worden verwoord, maakt het kind zich concepten als honger, pijn, verdriet en eenzaamheid eigen, leert het de noden en de misère van anderen onderkennen en wordt het gevoelsmatig getroffen en tot handelen gemotiveerd.

Literatuur

Alston, W. P., Emotion and Feeling. In: P. Edwards (Ed.), *The Encyclopedia of Philosophy. Vol. 2.* New York, London: 1967, 479-486.

Baartman, H., Autisme: een affectief-cognitief probleem. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek,* 1983, *22*, nr. 3, 123-143.

Bedford, E., Emotions. In: D. F. Gustafson (Ed.), *Essays in Philosophical Psychology.* London, Melbourne: 1967, 77-98.

Blum, L. A., *Friendship, Altruism and Morality.* Routledge, London: 1980.

Calon, P. J. A. & J. J. G. Prick, Psychologische grondbegrippen. In: J. J. G. Prick & H. G. van der Waals (Red.), *Nederlands handboek der psychiatrie. Deel I, Algemene gedeelte.* Arnhem: 1958, 75-278.

Cochrane, D. B., C. M. Hamm, A. C. Kazepides (Eds.), *The Domain of Moral Education.* New York: 1979.

Cochrane, D. B., Prolegomena to Moral Education. In: D. B. Cochrane et al, *o.c.* 73-88.

Van Doornen, L. J. P. & J. F. Orlebeke, Emotie en stress. In: J. F. Orlebeke, P. J. D. Drenth, R. H. C. Janssen, C. Sanders (Red.), *Compendium van de psychologie, Deel 4.* Muiderberg: 1981, 53-67.

Ericson, D. P., *Emotion, Motivation, and Causation: Towards the Education of Emotions.* Paper AERA, Los Angeles: 1981.

Frijda, N. H., Emoties. In: H. C. J. Duyker & P. A. Vroon (Red.), *Codex Psychologicus.* Amsterdam/Brussel: 1981, 155-165.

Kant, I., *Grondslagen van de ethiek.* Grondslag voor de metafysica van de zeden. Meppel: 1978.

Kenny, A., *Action, Emotion and Will.* London and Henley: 1963.

Lyons, W., *Emotion.* Cambridge University Press: 1980.

Melden, A. I., The Conceptual Dimension of Emotions. In: Th. Mischel (Ed.), *Human Action,* Conceptual and Empirical Issues. London: 1969, 199-221.

Neblett, W., *The Role of Feelings in Morals.* University of Press of America, Inc.: 1981.
DeNicola, D. R., The Education of The Emotions. In: *Philosophy of Education 1979,* Proceedings of The Thirty-Fifth Annual Meeting of The Philosophy of Education Society. Illinois: 1980, 210-219.
Perkins, M., Emotion and feeling. *Philosophical Review,* 1966, 75, 139-160.
Peters, R.S., *Psychology and Ethical Development.* London: 1974.
Pitcher, G., Emotion. In: R. F. Dearden, P. H. Hirst and R. S. Peters (Eds.), *Reason. Part 2 of Education and the development of reason.* London and Boston: 1975, 218-239.
Rawls, J., Towards the Cultivation of M .al Sentiments. In: D. B. Cochrane et al, *o.c.,* 145-154.
Richards, D. A. J., *A Theory of Reasons for Action.* Oxford: 1971.
Rorty, Amélie O. (Ed.), *Explaining Emotions.* University of California Press, Berkeley: 1980.
Rorty, Amélie O., Introduction. In: *Amélie O. Rorty,* 1980, 1-9.
Scheffler, I., In Praise of the Cognitive Emotions. *Teachers College Record,* December 1977, Volume 79, Number 2, 171-186.
Scheler, M., *Wesen und Formen der Sympathie,* 5. Aufl. Frankfurt a. M.: 1948.
Spiecker, B., Over morele opvoeding. *Verbum,* 1983, *50,* nr. 2, 58-66.
Strasser, S., *Das Gemüt.* Grundgedanken zu einer phänomenologischen Philosophie und Theorie des menschlichen Gefühlslebens. Spectrum/Herder: 1956.
Straughan, R., *Can We Teach Children To Be Good?* London: 1982.
Williams, B., Morality and the emotions. In: B. Williams, *Problems of the Self.* Cambridge University Press: 1973, 207-229.
Wilson, J., *Education in Religion and the Emotions.* London: 1971.

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 7-3-'84

Opvoeding, deugden en motieven*

J. W. STEUTEL
Vakgroep Theoretische en Historische Pedagogiek van de Vrije Universiteit Amsterdam

Samenvatting

Vele ouders stellen het op prijs dat hun kinderen tot rechtvaardige, oprechte, betrouwbare, goedwillende en behulpzame mensen opgroeien. Deze reeks van adjectieven heeft betrekking op bepaalde karaktereigenschappen die ook wel deugden worden genoemd. In de onderstaande verhandeling zal ik de karakteristieke motieven van de deugdzame mens aan een conceptueel onderzoek onderwerpen, om vervolgens, op grond van de gevonden resultaten, de belangrijkste taken te inventariseren waarvoor de opvoeder staat als hij de deugdzaamheid van het kind wil bevorderen.

1 *Inleiding en probleemstelling*

In recente publikaties van Nederlandse pedagogen wordt weinig aandacht besteed aan een belangrijk element van de opvoeding: de *karaktervorming*. Dat was in het verleden heel anders. Toen schreven bijna alle pedagogen van grote allure over de aard van het karakter, over het onderscheid tussen karakter en temperament, over de dominante karaktertrekken van de welopgevoede volwassene en over de vraag op welke wijze de opvoeder het karakter van kinderen in de gewenste richting kan beïnvloeden. Deze goeddeels afgebroken draad van het pedagogisch onderzoek zal ik in deze verhandeling weer opnemen en verder spinnen. Dat zal ik doen door de aard en opbouw van *deugden* te onderzoeken. (On)deugden vormen een subklasse van mogelijke karaktertrekken; de ontwikkeling van het morele karakter behelst *ipso facto* de ontwikkeling van (on)deugden. Daarom is een analyse van deugden tegelijk een onderzoek naar de aard van het (morele) karakter.

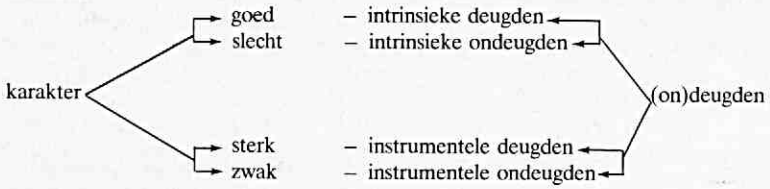
Om de relatie tussen deugden en karakter nader te bepalen, zal ik, in aansluiting bij Ph. Kohnstamm, twee gebruikswijzen van 'karakter' onderscheiden (vgl. 1956, p. 94 e.v.). Kohnstamm maakt ons erop attent dat we soms, wanneer we de term 'karakter' te pas brengen, de *gerichtheid* van het willen, kiezen of beslissen op het oog hebben. Als een persoon zich in zijn handelen bewust laat leiden door de lagere waarden en de hogere waardegebieden links laat liggen, spreken we van een slecht karakter; en de persoon die de hogere waarden boven de lagere verkiest, dichten we een goed karakter toe. Daarnaast echter, heeft de term 'karakter' betrekking op de *vastheid* van het willen, kiezen of beslissen. Afhankelijk van de vastheid van het besluit zich te laten leiden door een bepaald waardegebied, spreken we van een sterk of zwak karakter.

Als ik mij niet vergis duiden deze twee gebruikswijzen van 'karakter' op de aan- of afwezigheid van twee subklassen van (on)deugden, te weten *intrinsieke* (on)deugden en *instrumentele* (on)deugden. Een persoon met een goed karakter is de drager van intrinsieke deugden, waaronder betrouwbaarheid, eerlijkheid, onpartijdigheid en welwillendheid. Deze groep van deugden is constitutief voor het goede leven, omdat de praktisering van deze karaktereigenschappen bestaat in het voltrekken van de moreel juiste daden. Iemand met een slecht karakter daarentegen, komt de twijfelachtige eer toe de bezitter te zijn van intrinsieke ondeugden, zoals onoprechtheid, partijdigheid, leugenachtigheid en kwaadaardigheid, welke vormgevend zijn voor het slechte leven, omdat de uitoefening van deze karaktertrekken samenvalt met het voltrekken van moreel laakbare daden.

Instrumentele deugden daarentegen, zijn niet constitutief voor het zedelijk goede of slechte leven, maar vormen de noodzakelijke

* Met dank aan H. E. M. Baartman, J. Bohlmeijer, L. F. Groenendijk, J. F. van der Harst, P. A. de Ruyter, B. Spiecker en J. C. Sturm voor hun waardevolle opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel.

Schema I



middelen om de intrinsieke deugden en ondeugden succesvol te praktiseren (en waarschijnlijk zelfs de noodzakelijke voorwaarden voor het *bezit* van (sommige) intrinsieke (on)deugden). De man met een sterk karakter of, kortweg, de man van karakter, is de eigenaar van instrumentele deugden, zoals volhardendheid, doorzettingsvermogen, matigheid en durf, terwijl de man met een zwak karakter, de zogenaamde karakterloze, de drager is van instrumentele ondeugden, waarbij te denken valt aan onstandvastigheid, lafheid, luiheid en onmatigheid. Omdat de instrumentele deugden zowel de middelen zijn voor de doeltreffende realisering van het goede leven, als de instrumenten voor het effectief tot stand brengen van het slechte leven, kan een persoon met een sterk karakter zowel goed als slecht zijn[1] (vgl. Schema I).

In dit opstel zal ik de instrumentele (on)deugden geheel buiten beschouwing laten. En omdat de intrinsieke deugden en ondeugden in de relevante opzichten elkaars spiegelbeeld vormen, zal ik mij, ter vermijding van overtollige informatie, hoofdzakelijk tot de eerstgenoemde groep van karaktertrekken beperken. Maar zelfs binnen deze omgrenzing rest ons een gigantisch onderzoeksveld. De pedagogisch relevante vragen die we kunnen stellen aangaande de structuur, de ontstaanswijze, de beïnvloedingsmogelijkheden en de legitimering van intrinsieke deugden, zijn legio; en de problemen die deze vragen oproepen zijn over het algemeen buitengewoon ingewikkeld. Daarom is een verdere afbakening gewenst, hetgeen ik langs twee wegen zal uitvoeren.

In de eerste plaats is mijn onderzoek niet empirisch of normatief van aard, maar een vorm van conceptuele analyse. Empirisch onderzoek naar de ontwikkeling van morele karaktertrekken, de stimulerende werking van pedagogische maatregelen op de karaktervorming, enz., zal ik slechts zijdelings aanstippen. En normatieve kwesties aangaande de waarde of onwaarde van intrinsieke deugden, hetzij voor de opvoedeling, hetzij voor het samenlevingsverband waarin deze verkeert, vallen eveneens grotendeels buiten de reikwijdte van mijn onderzoek. Ik zal mij hoofdzakelijk bepalen tot een analyse van het begrip '(intrinsieke) deugd'.

In de tweede plaats zal mijn conceptuele analyse zich op één vraag toespitsen: wat zijn de typische *drijfveren* van de deugdzame mens? Of, nauwkeuriger geformuleerd, als een persoon met een moreel goed karakter de moreel juiste daden voltrekt, wat is dan de kenmerkende *motiverende achtergrond* van zijn gedrag? De concentratie op deze vraagstelling vormt opnieuw een inperking van het onderzoeksthema. Een analyse van het begrip 'intrinsieke deugd' kan zich immers op allerhande aspecten richten. Zo zouden we kunnen vragen naar de logische samenhang tussen intrinsieke deugden en morele principes, naar de aard van morele principes, naar het verband tussen deugden en deugdzaam gedrag, naar de functie van intrinsieke deugden, enzovoort[2]. Maar in deze context zal ik mij beperken tot een verheldering van de conceptuele relatie tussen motieven en intrinsieke deugden of, in verouderde taal uitgedrukt, tot een analyse van de *wil* van de mens met het goede karakter. En dat is, zoals we zullen zien, al ingewikkeld genoeg.

Sommige wijsgerig pedagogen (met name J. D. Imelman en W. A. J. Meijer) beweren dat de opvoeding een proces is waarin *kennis* wordt overgedragen, het liefst met redenen omkleed. En andere theoretisch pedagogen (met name B. Spiecker en ondergetekende) hebben in verschillende werken verdedigd dat de opvoedeling *vermogens* tot het voltrekken van praxeis moet verwerven, capaciteiten van velerlei aard, waaronder kundigheden, vaardigheden en bedrevenheden. Beide partijen hebben, naar het mij voorkomt, zowel gelijk als ongelijk. Hun inzicht is juist voor zover zowel kennis als vermogens deel uitmaken van onze pedagogische

doeleinden. Ze hebben het echter mis zodra zij het opvoedingsproces *uitsluitend* interpreteren in termen van kennisoverdracht of het stimuleren van de vermogensontwikkeling. Want niet alleen kennis en capaciteiten spelen een rol, ook het cultiveren van *deugden* wordt door velen tot de doeleinden van de pedagogische praktijk gerekend.

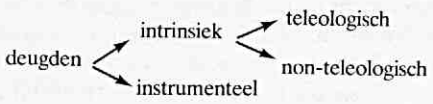
Maar, zo zou de ene partij kunnen reageren, is het verwerven van deugden niet *hetzelfde* als het zich eigen maken van een fonds aan kennis, in dit geval van morele kennis? De drager van deugden is toch iemand die weet wat wel en niet behoort en kennis heeft van goed en kwaad? Of, zo zou de andere partij kunnen tegenwerpen, is een deugd niet *geheel en al* samengesteld uit vermogens tot het voltrekken van activiteiten? Een deugdzaam mens is toch per definitie iemand die het samengestelde vermogen tot moreel oordelen en handelen bezit?

Mijn antwoord op deze vragen is ontkennend. Iedere poging om deugden te herleiden tot kennis of tot capaciteiten lijdt onherroepelijk schipbreuk op een bepaald aspect van onze conceptie van deugdzaamheid, te weten de gerichtheid van de *wil* van de deugdzame mens of de bijzondere aard van zijn *motieven*. Iemand die een fonds aan (morele) kennis bezit, behoeft geenszins gemotiveerd te zijn tot het practiseren van deze kennis. En een persoon die over (morele) vermogens beschikt, heeft niet noodzakelijkerwijs de wil om deze capaciteiten uit te oefenen. Zo is het heel wel mogelijk dat ik weet dat ik mijn beloften moet nakomen en dat ik de capaciteit bezit deze verplichtingen te vervullen, terwijl ik totaal niet gemotiveerd ben deze kennis in daden om te zetten en het mij aan de wil ontbreekt dit vermogen uit te oefenen. Maar de drager van deugden is *ipso facto* gemotiveerd tot het uitvoeren van deugdzame daden. Zo zal ik, wanneer ik de deugd van trouw bezit, niet alleen weten dat ik mij aan gedane beloften moet houden, noch louter in staat zijn deze verplichtingen na te leven, maar tevens de wil hebben mijn beloften gestand te doen. 'Eine untätige Tugend', schreef Schleiermacher reeds, 'kann niemand denken'. Daarom is een pedagogische praxis waarin deugden worden bijgebracht niet reduceerbaar tot het 'inleiden in kennis' of 'het trainen van vaardigheden', alhoewel dergelijke processen ongetwijfeld een belangrijke rol zullen spelen. De opvoeder die de ontwikkeling van deugden *als deugden* nastreeft, is niet alleen gericht op het kennen en kunnen van het kind, maar bovenal op de vorming van zijn wil. Vandaar dat het pedagogisch interessant is om te onderzoeken *wat* de opvoeder wil als hij de wil van het kind wil beïnvloeden.

Voordat ik tot een uitvoeriger analyse van de relatie tussen deugden en motieven overga, zal ik alvast een voorproefje geven door een onderscheid te maken tussen twee subklassen van intrinsieke deugden. Het praktiseren van sommige deugden, zoals welwillendheid, behulpzaamheid, vriendelijkheid en barmhartigheid, vloeit voort uit het motief om het welzijn van degene(n) ten opzichte van wie gehandeld wordt te behartigen. Zo toon ik de deugd van behulpzaamheid, wanneer ik hulp bied aan X met de bedoeling zijn belangen veilig te stellen; en ik praktiseer tegenover X de deugd van vriendelijkheid, indien ik dingen nalaat om hem geen leed te berokkenen; en mijn daden ten opzichte van X getuigen van de deugd van barmhartigheid, wanneer ik het wel en wee van X in positieve zin wil beïnvloeden. Omdat de drager van deze subklasse van deugden de daarmee correlerende daden voltrekt met het doel het welgaan van degene(n) waarop zijn handelen gericht is te begunstigen, zal ik deze karaktertrekken in het vervolg *teleologische* deugden noemen.

Maar de praktische realisering van sommige intrinsieke deugden, zoals rechtvaardigheid, eerlijkheid, trouw en billijkheid, gaat geenszins noodzakelijk gepaard met de wens het welgaan van degene(n) ten opzichte van wie gehandeld wordt te behartigen. Zo kan ik X een rechtvaardige straf opleggen die zijn welzijn ernstig zal schaden; en wanneer ik tegenover X de waarheid spreek, is het niet onmogelijk dat X hevig geschokt zal zijn en zijn geluk zal worden verstoord; en soms is het billijk X goederen te onthouden, waardoor hij niet in staat is zijn behoeften te bevredigen en zijn welzijn wordt ondergraven. Daarom is het behartigen van het welzijn van degene(n) waarop het handelen gericht is niet de typische motiverende achtergrond van het praktiseren van deze disposities. Veeleer wil de drager van deze deugden de correlerende daden voltrekken vanwege de morele juistheid van deze activiteiten en niet omdat hij deze daden ziet als middelen om een *telos* te bereiken (vgl. Jackson, 1978, p. 235-236). Dat is de reden waarom ik deze karak-

Schema II



tertrekken voortaan *non-teleologische* deugden zal noemen[3] (vgl. Schema II).

Op grond van deze verfijning van onze classificatie van deugden zal ik de centrale vraag van dit artikel als volgt vertakken: *wat zijn de kenmerkende motieven van de drager van non-teleologische deugden, en wat zijn de typische drijfveren van de teleologisch-deugdzame mens?* Door deze tweeledige vraag te beantwoorden, kunnen we een aantal taken inventariseren waarvoor de opvoeder staat als hij de deugdzaamheid van het kind wil bevorderen.

2 *Motieven en non-teleologische deugden*

Er is sprake van een zekere *parallellie* tussen intrinsieke deugden en morele regels: 'for every principle there will be a morally good trait, often going by the same name (. .); and for every morally good trait there will be a principle' (Frankena, 1973, p. 65). Met de deugd van rechtvaardigheid bij voorbeeld, corresponderen de morele principes van rechtvaardigheid; en bij de deugd van trouw passen de morele regels van de instituties van het beloven en het maken van afspraken (vgl. Richards, 1971, p. 285). En de vraag is: als de intrinsiek-deugdzame mens conform de corresponderende morele regels handelt, welke karakteristieke motieven vormen dan de achtergrond van zijn gedrag? In deze paragraaf zal ik de typische motieven van de drager van non-teleologische deugden bespreken; en in de volgende paragraaf komt de wil van de teleologisch-deugdzame mens aan bod.

In het dagelijks verkeer maken we regelmatig gebruik van het werkwoord 'willen'. Door deze term en zijn vervoegingen te pas te brengen kunnen we zowel onze *wensen* kenbaar maken (b.v. 'Ik wil x'), als onze *aversies* tot uitdrukking brengen (b.v. 'Ik wil x niet'). Het object of de inhoud van onze wensen en aversies, datgene wat we willen of niet willen (= x), kan zeer gevarieerd zijn. Zo kunnen we bepaalde personen of objecten al dan niet willen, maar evenzeer zekere gebeurtenissen, standen van zaken of handelingen.

Om meer inzicht te verwerven in de aard van wensen en aversies is het van belang het bekende onderscheid tussen dispositie en concreet-individuele gebeurtenissen in te voeren. Het breekbaar zijn van een ruit bij voorbeeld, is een dispositie; maar het breken van de ruit op tijdstip *t* is een concreet-individueel voorval. Op soortgelijke wijze moeten we een tweedeling aanbrengen tussen wensen en aversies als *dispositie* en wensen en aversies die *zich voordoen* of *optreden*[4]. Een zich voordoende wens of aversie is een concreet-individuele gebeurtenis; het is een mentaal proces of een mentaal voorval, een gebeuren in het bewustzijn(vgl. Goldman, 1970, p. 86, 91-99). Tot deze klasse van optredende wensen en aversies kunnen we een breed scala van gebeurtenissen rekenen. Als persoon X het vooruitzicht van x als aantrekkelijk of prettig beleeft, of x als passend of gunstig ervaart, of zich door x aangetrokken weet, of op de een of andere wijze pro x voelt of neigingen ten aanzien van x ondervindt, dan zijn er optredende wensen in het geding; en wanneer X het vooruitzicht van x als onaantrekkelijk of vervelend ervaart, of x als ongeschikt of ongunstig beleeft, of zich door x afgestoten weet, of op de een of andere wijze contra x voelt of tegenneigingen ten aanzien van x ondervindt, dan is er sprake van optredende aversies.

Dispositionele wensen en aversies zijn geen concreet-individuele gebeurtenissen. Desalniettemin impliceert de propositie die wordt uitgedrukt in de zin 'X heeft een dispositionele wens of aversie' een reeks van hypothetische of conditionele proposities waarin verschillende klassen van concreet-individuele gebeurtenissen als oorzaken en gevolgen met elkaar worden verbonden. Deze opgesloten hypothetische proposities zullen ongetwijfeld van dispositie tot dispositie variëren. Maar ondanks deze verscheidenheid is er eën groep van conditionele proposities die door vele (en wellicht zelfs alle) dispositionele wensen en aversies wordt geïmpliceerd, hypothetische proposities namelijk, *waarin zich voordoende wensen en aversies causaal worden verbonden met specifieke optredende cognities*. Wanneer X bijvoorbeeld graag kinderen wil hebben (de dispositionele wens), dan zal X, indien hij na een blijde mededeling beseft binnenkort vader te zijn (de optredende cognitie), deze toekomstige toestand onder normale omstandigheden als pret-

tig beleven of zich door deze toestand aangetrokken voelen (de optredende wens); en wanneer X niet met honden geconfronteerd wil worden (de dispositionele aversie), dan zal X, indien hij zich realiseert binnenkort met de hond van de buren in aanraking te komen (de optredende cognitie), onder de gebruikelijke omstandigheden worden aangedaan door contra-gevoelens of dit vooruitzicht als onplezierig ervaren (de optredende aversie). Kortom, indien X bepaalde optredende cognities heeft die op de een of andere wijze betrekking hebben op de inhouden van zijn dispositionele wensen en aversies, dan zullen deze disposities zich manifesteren in optredende wensen en aversies[5].

Maar wat heeft dit alles te maken met non-teleologische deugden?

In de literatuur op het gebied van de (meta-) ethiek wordt een keur van motieven beschreven die men typerend acht voor de drager van non-teleologische deugden. Daarbij doel ik bij voorbeeld op het respect voor de zedewet, op emoties van plicht of verplichting of, ruimer geformuleerd, op gevoelens van behoren of moeten, op liefde en zorg voor rechtvaardigheid en op rechtvaardigheidsgevoel. Zeker, deze motiverende emoties zijn niet alle identiek, ofschoon het moeilijk is de kenmerkende verschillen aan te geven. Bovendien kan men twisten over het al dan niet karakteristiek zijn van deze opgesomde motieven voor de drager van non-teleologische deugden. Toch geloof ik, dat we deze reeks van motiverende factoren onder één noemer kunnen scharen. Alle aangedragen emoties behoren namelijk tot één klasse van wensen en aversies; en de kenmerkende motieven van de persoon met non-teleologische karaktereigenschappen maken mijns inziens deel uit van deze klasse.

Zoals ik reeds eerder heb opgemerkt, is er sprake van een zekere parallellie tussen intrinsieke deugden en morele regels, inclusief principes. Dit inzicht maakt het mogelijk een belangrijke eigenschap van de drager van non-teleologische deugden aan te wijzen: een dergelijk persoon wordt gekenmerkt door een zekere dispositie, namelijk *door een positieve betrokkenheid bij de corresponderende morele regels*. Of, anders geformuleerd, een mens met non-teleologische trekken is iemand die de corresponderende morele regels ter harte gaan. En deze positieve betrokkenheid kunnen we beschouwen als een samenvlechtsel van dispositionele wensen en aversies. Want iemand die positief geraakt wordt door de eisen van morele regels, *wil* dat deze regels door een ieder worden gevolgd (de dispositionele wens) en *wil niet* dat het menselijk handelen in strijd is met deze regels (de dispositionele aversie).

Neem bij voorbeeld de deugd van rechtvaardigheid. Aan deze deugd beantwoorden de principes van rechtvaardigheid, waaronder het formele beginsel van distributieve rechtvaardigheid. Reeds Aristoteles heeft in zijn *Ethica Nicomachea* een explicatie gegeven van deze morele regel (vgl. 1934, p. 266-273). Distributieve rechtvaardigheid, aldus deze Griekse wijsgeer, heeft te maken met de verdeling van eer, rijkdom, geld, veiligheid en de andere deelbare goederen van de gemeenschap. Daarbij zijn er minimaal vier termen of grootheden in het geding, te weten twee te verdelen hoeveelheden (x en y) en twee personen die voor deze aandelen in aanmerking komen (X en Y). Een rechtvaardige verdeling wordt nu gekenmerkt door de gelijkheid van de verhouding tussen de personen enerzijds en de verhouding tussen de porties anderzijds (X : Y :: x : y). Rechtvaardigheid, in deze betekenis van het woord, is derhalve evenredigheid; en onrechtvaardigheid involveert een schending van deze gelijkheid van verhouding.

Ofschoon het te betwijfelen valt of een rechtvaardige verdeling van goederen altijd in een kwantitatieve verhouding kan worden uitgedrukt, is deze analyse van Aristoteles in essentie juist. Zijn interpretatie van distributieve rechtvaardigheid impliceert immers, dat gelijke personen voor gelijke porties in aanmerking komen en ongelijke personen een ongelijk aandeel moet worden toegekend. Want indien er geen onderscheid wordt gemaakt tussen de ontvangers van goederen, eist de rekenkundige vorm van evenredigheid dat de te verdelen hoeveelheden identiek zijn (1 : 1 :: 1 : 1; 1 : 1 :: 2 : 2; enz.). En zodra de personen op grond van relevante kenmerken van elkaar worden onderscheiden, moeten de toegekende hoeveelheden eveneens verschillend zijn (1 : 2 :: 1 : 2; 1 : 2 :: 2 : 4; enz.). Ruzies en klachten, schrijft Aristoteles, ontstaan op het moment dat gelijke personen ongelijke delen krijgen en gelijke porties worden toebedeeld aan ongelijke personen (p. 268). Een ongelijke verdeling is derhalve alleen te rechtvaardigen indien we van mening zijn dat er relevante

verschillen zijn tussen de personen in kwestie (de personen behoren tot een verschillende categorie); en een gelijke verdeling is alleen legitiem, indien we ervan uitgaan dat er geen ter zake zijnde distincties bestaan tussen degenen die voor de betreffende goederen in aanmerking komen (de personen behoren tot dezelfde categorie) (vgl. Peters, 1966, p. 118-119). Derhalve kunnen we de regel van distributieve rechtvaardigheid (RDR) als volgt verwoorden:

(RDR) Bij een distributie van goederen behoren personen die relevant verschillend zijn ongelijke hoeveelheden te krijgen en personen die niet relevant verschillend zijn dezelfde hoeveelheden te krijgen.

En wat is nu typerend voor de rechtvaardige mens? Dat deze onder meer positief betrokken is bij de RDR, dat wil zeggen een dispositionele wens bezit ten aanzien van het algemene volgen van de RDR en een dispositonele aversie heeft ten opzichte van het algemene overtreden van de RDR. En hetzelfde geldt, *mutatis mutandis*, voor de overige non-teleologische deugden.

Zojuist hebben we gezien dat dispositionele wensen en aversies hypothetische proposities impliceren waarin klassen van zich voordoende wensen en aversies worden gekoppeld aan klassen van optredende cognities. Ook de dispositie van positieve betrokkenheid bij morele regels bevat dergelijke hypothetische verbanden. Laten we bij voorbeeld aannemen dat X positief betrokken is bij de RDR. Dan zal X, indien hij weet dat Y deze regels wil schenden (de optredende cognitie), onder normale omstandigheden een optredende aversie hebben tegenover dit voorgenomen gedrag van Y (als aspect van morele verontwaardiging); en indien X verneemt dat Y van plan is een onrechtvaardige verdeling van goederen ongedaan te maken (de optredende cognitie), dan zal X gewoonlijk een zich voordoende wens koesteren ten opzichte van de uitvoering van Y's plannen.

Naast deze hypothetische proposities, waarbij het steeds gaat om het al dan niet willen van *andermans* gedrag, impliceert de dispositie van positieve betrokkenheid conditionele verbanden die laten zien wat de kenmerkende *motieven* zijn van de drager van non-teleologische deugden. Want wanneer X een non-teleologische karaktertrek bezit, dan zal X, indien hij van mening is dat de corresponderende morele regels op zijn actuele situatie van toepassing zijn (de optredende cognitie), een zich voordoende aversie ervaren tegenover het voltrekken van daden die zijns inziens in strijd zijn met deze regels, dan wel een zich voordoende wens bezitten om daden uit te voeren die zijns inziens in overeenstemming zijn met deze regels. Deze optredende wensen en aversies constitueren de karakteristieke motieven van actoren met non-teleologische deugden. Zij zijn het causale resultaat van bepaalde optredende cognities, namelijk *het besef van de actor dat de relevante morele regels op zijn situatie van toepassing zijn.* Daarom is iedere drager van non-teleologische deugden onder normale omstandigheden gemotiveerd om deugdzame daden te voltrekken, zodra hij van mening is dat de corresponderende morele regels op zijn actuele situatie betrekking hebben, dat wil zeggen als hij beseft dat de relevante morele regels een bepaalde handelwijze van hem eisen.

Stel bijvoorbeeld dat X een rechtvaardig mens is en enige goederen onder zijn kinderen (Y en Z) wil verdelen. Daarbij moeten we niet alleen denken aan materiële goederen, zoals voedsel, kleding, speelgoed, zakgeld en de ruimte in huis, maar vooral aan immateriële goederen, waaronder allerlei vormen van hulp, aandacht, begeleiding en onderricht. In principe komt al datgene wat Y en Z willen, en waaraan een zeker tekort bestaat (de vraag is groter dan het aanbod), voor een rechtvaardige of onrechtvaardige verdeling in aanmerking. De RDR biedt X daarbij slechts een *formele* leidraad. De regel zegt alleen *dat* een ongelijke verdeling tussen Y en Z moet berusten op relevante verschillen, zonder aan te geven *wat* mogelijke relevante verschillen zijn. Het principe eist slechts dat een ongelijke verdeling gegrond is, zodat willekeur en partijdigheid worden uitgebannen; maar op welke *inhoudelijke* criteria X de verdeling moet gronden, bij voorbeeld sekse-verschillen, leeftijd, ontwikkelingsniveau, persoonlijkheidskenmerken en wat niet al; – daarover doet de RDR geen uitspraak.

Welnu, als X op basis van zijn inhoudelijke criteria relevante verschillen tussen Y en Z onderkent, en daarom van oordeel is dat hij de goederen ongelijk behoort te verdelen (de optredende cognitie), dan zal X een gelijkwaar-

dige verdeling als negatief ervaren (de optredende aversie), alsmede zich aangetrokken voelen tot een ongelijke verdeling (de optredende wens); en als X op grond van zijn inhoudelijke maatstaven geen relevante verschillen tussen Y en Z accepteert, en daarom van oordeel is dat hij de goederen gelijkmatig moet verdelen (de optredende cognitie), dan zal X een ongelijkmatige verdeling als stuitend ervaren (de optredende aversie) en een positieve neiging ten aanzien van een gelijke distributie ondervinden (de optredende wens). De nazinnen van deze hypothetische uitspraken refereren aan X' samengestelde motief om daden van distributieve rechtvaardigheid ten toon te spreiden; en de voorwaardelijke voorzinnen hebben betrekking op de causale condities waaronder deze wensen en aversies zich voordoen: X' besef dat de RDR op zijn situatie van toepassing is of, anders geformuleerd, X' singuliere morele oordelen aangaande datgene wat in zijn situatie de eisen zijn van de RDR[6].

Maar stel nu dat X een belangrijke politieke functie bekleedt en veel gevraagde goederen onder de bevolking moet verdelen. Daarbij houdt hij zich strikt aan de RDR; niemand kan hem betrappen op willekeur of partijdigheid. Bij nader onderzoek blijkt evenwel dat X de RDR alleen volgt met de bedoeling een goede reputatie op te bouwen, om langs deze weg bij de volgende verkiezingen dezelfde of een hogere positie te verwerven. Volgens de gegeven analyse handelt X uit motieven die kenmerkend zijn voor de drager van non-teleologische deugden. Want ook hij zal, indien hij van oordeel is dat de RDR op zijn situatie van toepassing is, de beschreven wensen en aversies bezitten. En toch is er duidelijk iets mis met zijn motieven. Het zijn motieven die juist *niet* karakteristiek zijn voor de rechtvaardige mens.

Dit tegenvoorbeeld brengt de onvolledigheid van mijn analyse aan het licht. Maar gelukkig kan ik mij, ter vervolmaking van mijn analyse, bij een lange en eerbiedwaardige traditie aansluiten. Reeds Aristoteles heeft erop gewezen dat de deugdzame mens de juiste daden voltrekt *ter wille van deze daden zelf*; nobele en deugdzame daden worden uitgevoerd omdat deze nobel en deugdzaam zijn en niet vanwege de te verwachten effecten (vgl. 1934, p. 84, 330, 336, 366, 412, 608, 628). En vele, vele ethici hebben sindsdien deze lijn gevolgd door staande te houden dat de mens met het goede karakter de moreel juiste daden niet beschouwt als middelen om verder liggende doelen te bereiken, maar de juiste daden om de wil van deze daden zelf voltrekt. In aansluiting bij deze traditie en in navolging van R. B. Brandt (vgl. 1970, p. 30, 34), zal ik de karakteristieke drijfveren van de drager van non-teleologische deugden *intrinsieke* wensen en aversies noemen, waarvan ik de volgende definitie voorstel: Persoon X heeft een intrinsieke positieve betrokkenheid bij een morele regel, indien, en alleen indien, X' besef dat deze regel op zijn situatie van toepassing is onder normale omstandigheden een *voldoende* causale conditie vormt voor de optredende wens of aversie om respectievelijk conform of in strijd met deze regel te handelen. X' singuliere morele oordeel omtrent datgene wat in zijn situatie de eisen van de morele regel zijn, is dus voldoende voor het optreden van het samengestelde motief om deugdzaam te handelen. Andere cognities betreffende de daden in kwestie zijn niet vereist.

Met behulp van deze definitie kunnen we het beschreven tegenvoorbeeld uitbannen. Bij de politicus is het pure besef dat de RDR op zijn situatie betrekking heeft geen voldoende conditie voor het optreden van de geëigende wensen en aversies. Daarvoor is zijn overtuiging dat het volgen van de RDR bijdraagt tot de opbouw van zijn reputatie een vereiste. Deze man is dus niet intrinsiek, maar *extrinsiek* gemotiveerd. Tevens verklaart de definitie ons gebruik van het adjectief '*non*-teleologisch'. De drager van deze deugden, de intrinsiek gemotiveerde, wil de juiste daden voltrekken vanwege zijn overtuiging dat deze daden in overeenstemming zijn met een morele regel en niet omdat hij met dit gedrag een verder liggend *telos* wil bereiken[7].

De voorgaande analyse geeft een beeld van de motieven van de mens met non-teleologische eigenschappen. Gevoelens van plicht of verplichting, eerbied voor morele principes, rechtvaardigheidsgevoel, e.d., zijn activerende emoties die getuigen van een positieve betrokkenheid bij morele regels. Deze motiverende emoties behoren tot een klasse van optredende wensen en aversies ten aanzien van het volgen of overtreden van morele regels; en deze wensen en aversies zijn onlosmakelijk verbonden met bepaalde optredende cognities, namelijk singuliere morele oordelen aangaande de eisen van morele regels in bijzondere situaties.

Wat zijn de belangrijkste consequenties van dit betoog voor de duiding van de pedagogische praktijk? Voordat ik deze vraag schetsmatig zal beantwoorden, wil ik er aan herinneren dat de voorgaande analyse slechts gericht was op één aspect van deugdzaamheid, te weten de *motieven* van de drager van non-teleologische deugden. De vraag naar de consequenties van deze analyse voor de opvoeding is derhalve navenant beperkt: voor welke taken staat de opvoeder als hij het kind de houding van positieve betrokkenheid bij morele regels wil bijbrengen? Als ik het goed zie zijn er twee centrale taken in het geding welke samenhangen met de boven beschreven optredende cognities en de zich voordoende wensen en aversies.

Een positieve betrokkenheid bij morele regels veronderstelt het *weet* hebben van deze standaards. Daarom moet het kind kennis van morele regels verwerven. Dat is de eerste taak van de opvoeder. Dit leerproces bestaat in het zich eigen maken van morele *concepten*, zoals de begrippen van (on)rechtvaardigheid, (on)trouw en (on)eerlijkheid. Sommige van deze concepten, bijvoorbeeld het begrip van distributieve rechtvaardigheid, zijn zeer abstract. En in de meeste van deze begrippen ligt een reeks van andere noties besloten. Een begrip als '(on)trouw' bijvoorbeeld, is verweven met de begrippen 'beloven', 'afspreken', 'nakomen' en 'schenden'; en onze conceptie van (on)eerlijkheid omvat de begrippen '(on)waarheid', 'bedriegen', 'stelen', 'eigendom', enzovoort.

Het beschikken over deze concepten kunnen we beschouwen als een complex *vermogen*, namelijk de bekwaamheid om morele oordelen te vellen. Iemand die bijvoorbeeld het concept van (on)trouw heeft verworven, zal, mits voldoende geïnformeerd, over het algemeen kunnen beoordelen of een persoon al dan niet de corresponderende morele regels heeft overtreden. Zoals we hebben gezien impliceert de dispositie van positieve betrokkenheid hypothetische proposities waarin optredende wensen en aversies worden verbonden met optredende cognities; deze cognities zijn opgebouwd uit morele oordelen aangaande de eisen van morele regels in bijzondere situaties; en het zijn deze morele oordelen die getuigen van het zedelijk oordeelsvermogen dat ik, in navolging van R. S. Peters, het *rechterlijk* vermogen zal noemen (vgl. 1981, p. 37-38).

De opvoeder staat derhalve voor de taak het kind morele regels aan te leren (b.v. de RDR), wat inhoudt dat het kind morele concepten moet verwerven (b.v. het begrip van distributieve rechtvaardigheid), hetgeen betekent dat het kind het complexe rechterlijk vermogen moet worden bijgebracht (b.v. het vermogen om te bepalen wat in concrete situaties de eisen van de RDR zijn). Gezien het veelal abstracte en samengestelde karakter van morele begrippen, vereist het verwerven van het rechterlijk vermogen de nodige cognitieve kwaliteiten. Kinderen met geringe verstandelijke vermogens zullen dan ook niet of slechts ten dele in staat zijn de non-teleologische deugden te verwerven. Dergelijke pedagogische doeleinden zijn voor deze kinderen waarschijnlijk te hoog gegrepen.

Maar er is nog een tweede belangrijke taak voor de opvoeder. Een persoon kan het rechterlijk vermogen bezitten *zonder* gemotiveerd te zijn de morele regels te praktiseren. Daarom moet de opvoeder het kind niet alleen morele concepten aanleren, maar tevens een bepaalde gezindheid bevorderen, namelijk de houding van positieve betrokkenheid ofte wel *het engagement met morele regels.* Deze gezindheid is intrinsiek van aard, in de boven gedefinieerde betekenis van het woord. Met name dit punt is van belang voor de opvoeding. Naar de mening van vele pedagogen en ontwikkelingspsychologen volgen kinderen gedurende een bepaalde fase de morele regels uit extrinsieke overwegingen. Zij voltrekken de juiste daden en laten de verkeerde dingen na om goedkeuring te verwerven, straf te vermijden, de liefde van hun ouders te behouden of om andere behoeften te vervullen. Maar om drager van non-teleologische deugden te worden is er een wezenlijke omslag vereist: de verandering van extrinsieke naar intrinsieke gemotiveerdheid. Deze overgang doet zich niet alleen voor op het gebied van de morele ontwikkeling (ofschoon lang niet bij alle kinderen), maar vindt eveneens op andere terreinen van het leven plaats. Met name R.S. Peters heeft op dit verschijnsel gewezen. Zoals bekend omschrijft hij 'education' als 'initiation in worth-while activities', waartoe hij niet alleen het gebied van de moraal rekent, maar ook het veld van de wetenschap, de esthetica, de religie, enzovoort. En het doel van de opvoeder is zijns inziens 'to get others on the inside of such worth-while activities and forms of awareness so that they will explore them for the ends which are intrinsic to

them' (1966, p. 62). De 'educated man' beoefent de waardevolle activiteiten dus niet uit instrumentele of extrinsieke overwegingen, maar louter 'for their own sake' (1973, p. 18). Zoals de persoon die geïnitieerd is in het veld van de wetenschap, intrinsiek betrokken is bij de regels van de wetenschap, zo zal de drager van non-teleologische deugden worden gekenmerkt door een intrinsiek engagement met zedelijke regels. En wat geldt voor de initiatie in levensvormen in het algemeen, geldt ook voor de ontwikkeling op het gebied van de moraal in het bijzonder: 'Somehow or other the individual must come to care sufficiently about what is intrinsic to these worth-while activities so that he no longer has any need of extrinsic motivation' (1966, p. 62).

3 *Motieven en teleologische deugden*

Gevoelens van plicht en verplichting, eerbied voor de zedewet, rechtvaardigheidsgevoel, e.d., worden door velen aangemerkt als de typische motieven van de mens met het goede karakter. In de voorgaande paragraaf heb ik deze motiverende emoties geïnterpreteerd als wensen en aversies die getuigen van een positieve betrokkenheid bij morele regels. Tezamen vormen deze wensen en aversies de kenmerkende drijfveren van de drager van non-teleologische deugden.

In de literatuur op het gebied van de (meta-) ethiek wordt echter niet alleen geschreven over gevoelens van plicht en verplichting, liefde voor rechtvaardigheid, e.d., maar evenzeer over genegenheid en zorg voor de medemens, medelijden en respect voor de behoeften, verlangens en belangen van anderen. En deze klasse van motieven, die ik in het vervolg *goedaardige* emoties zal noemen, acht men eveneens typerend voor de deugdzame mens. Goedaardige emoties zijn het tegendeel van kwaadaardige emoties, waartoe we haat, wrok, afgunst en wraakgevoelens kunnen rekenen. Kwaadaardige emoties zetten ons aan tot het frustreren van de behoeften, wensen en belangen van de ander, tot het ondergraven van zijn welzijn of tot het aantasten van zijn geluk; goedaardige emoties motiveren ons tot het voltrekken van daden die het welgaan van de ander bevorderen, zijn nood lenigen of zijn belangen ten goede komen. Het is deze groep van motiverende emoties die mijns inziens karakteristiek is voor de drager van teleologische deugden. En ook deze activerende emoties maken deel uit van een genus van wensen en aversies. In deze paragraaf zal ik proberen de generieke aard van deze wensen en aversies te bepalen, alsmede aan te geven waarin deze motiverende factoren zich onderscheiden van de wensen en aversies van de persoon met non-teleologische karaktertrekken.

Ook de eigenaar van teleologische deugden kunnen we beschouwen als een persoon met een zekere dispositie. Iemand die bijvoorbeeld menslievend, welwillend, behulpzaam, liefdadig, barmhartig, genereus of vriendelijk is, wordt namelijk gekenmerkt *door een positieve betrokkenheid bij het wel en wee van zijn medemens.* En ook deze gezindheid is een samenbundeling van dispositionele wensen en aversies. Want iemand die het welzijn van de ander ter harte gaat, *wil* dat het goed gaat met zijn medemens (de dispositionele wens) en *wil niet* dat het slecht gaat met zijn naaste (de dispositionele aversie). Deze typering maakt meteen een belangrijk verschil tussen teleologische en non-teleologische deugden zichtbaar. Het object of de inhoud van de karakteristieke wensen en aversies is niet hetzelfde. Bij non-teleologische deugden gaat het om een engagement met

Schema III

	non-teleologische deugden	teleologische deugden
dispositie	positieve betrokkenheid bij morele regels	positieve betrokkenheid bij het wel en wee van de naaste
dispositionele wens	wens ten aanzien van het algemene volgen van de regels	wens ten aanzien van het goed gaan met de medemens
dispositionele aversie	aversie ten aanzien van het algemene overtreden van de regels	aversie ten aanzien van het slecht gaan met de medemens

morele regels, terwijl bij teleologische deugden de betrokkenheid op het wel en wee van de ander wezenlijk is (vgl. Schema III).

Ook de propositie die wordt uitgedrukt in 'X is positief betrokken bij het welzijn van de ander' bevat hypothetische proposities waarin klassen van concreet-individuele gebeurtenissen aan elkaar worden gerelateerd. En tot deze hypothetische proposities behoren evenzo conditionele verbanden tussen optredende wensen en aversies enerzijds, en optredende cognities die betrekking hebben op de inhoud van de dispositionele wensen en aversies anderzijds. Zo zal X onder normale omstandigheden worden aangedaan door gevoelens van misnoegen en ontstemming (de optredende aversie), indien hij vermeemt dat Y in nood verkeert of ongelukkig is (de optredende cognitie); en X zal, indien hij weet dat Z van plan is Y hulp te bieden (de optredende cognitie), gewoonlijk ingenomen zijn met de plannen van Z of daar behagen in scheppen (de optredende wens).

Sommige van de hypothetische proposities laten zien wat de specifieke *motieven* zijn van de drager van teleologische deugden. Want wanneer X positief betrokken is bij het welzijn van zijn medemens, dan zal X, indien hij zich realiseert dat zijn voorgenomen daden de belangen van Y ernstig zullen schaden, of Y ongelukkig zullen maken, dan wel Y's welzijn ingrijpend zullen ondermijnen (de optredende cognitie), onder de gebruikelijke omstandigheden tegenneigingen ten aanzien van deze daden ondervinden (de optreden aversie); en wanneer X van oordeel is dat zijn daden Y's leed zullen verzachten, of een substantiële bijdrage zullen leveren tot het opheffen van de slechte toestand waarin Y verkeert, of de nood van Y zullen lenigen (de optredende cognitie), dan zal X zich onder normale omstandigheden aangetrokken voelen tot het uitvoeren van deze daden (de optredende wens). De karakteristieke motieven van waaruit we het juiste gedrag van de mens met teleologische deugden kunnen verklaren, zijn dus samengesteld uit zich voordoende wensen en aversies die het causale resultaat zijn van specifieke cognities, namelijk *het oordeel van de actor aangaande de effecten van zijn daden op het wel en wee van de ander*. Het zijn deze wensen en aversies die de bezitter van teleologische karaktertrekken aansporen tot het voltrekken van behulpzaam, barmhartig, vriendelijk of genereus gedrag, of hem weerhouden van het uitvoeren van onvriendelijk, grof, onverschillig of wreed gedrag.

Met name de gesignaleerde cognities maken duidelijk wat het verschil is tussen de motieven van de teleologisch-deugdzame mens en de drijfveren van de drager van non-teleologische eigenschappen. De wensen en aversies van de laatstgenoemde hangen samen met oordelen aangaande de eisen van morele regels in bijzondere situaties; maar de wensen en aversies van de eerstvermelde zijn verweven met oordelen over de effecten van daden op het wel en wee van de medemens (vgl. Schema IV).

Laten we nu eens aannemen dat een politicus het welzijn van de ander wil bevorderen met de bedoeling om bij de volgende verkiezingen stemmen te winnen. Om dit doel te bereiken trekt hij bij iedere collecte van liefdadige instellingen met wijdse gebaren zijn portemonnaie, organiseert hij talrijke liefdadigheidsbazars en beplakt hij al zijn brieven met liefdadigheidspostzegels. Zo'n persoon gedraagt zich weliswaar liefdadig, maar *mist* de deugd van

Schema IV

	non-teleologische deugden	teleologische deugden
optredende cognitie	het oordeel dat handeling H behoort te worden voltrokken	het oordeel dat handeling H het welzijn van de ander bevordert
optredende wens	wens ten aanzien van H	wens ten aanzien van H
optredende cognitie	het oordeel dat H niet behoort te worden voltrokken	het oordeel dat H het welzijn van de ander schaadt
optredende aversie	aversie ten aanzien van H	aversie ten aanzien van H

liefdadigheid. En toch voldoet hij aan de gegeven analyse; ook hij handelt uit wensen en aversies die samenhangen met zijn overtuiging dat deze daden ten goede komen aan de belangen van anderen.

Ter uitsluiting van dit tegenvoorbeeld, zal ik mijn analyse wederom verfijnen door de motieven van de drager van teleologische deugden als *intrinsieke* wensen en aversies te beschouwen, waarvan ik de volgende definitie zal geven: Persoon X heeft een intrinsieke positieve betrokkenheid bij het wel en wee van de ander, indien, en alleen indien, X' besef dat zijn daden het welzijn van de ander reëel zullen bevorderen, dan wel zullen schaden, onder normale omstandigheden een *voldoende* causale conditie vormt voor het optreden van respectievelijk de wens of aversie ten aanzien van het voltrekken van deze daden. Bij de politicus is het oordeel over het effect van zijn daden op het wel en wee van zijn medemens *niet* voldoende voor het optreden van de wens om deze daden te voltrekken. Alleen omdat hij van mening is dat zijn gedrag zal resulteren in stemmenwinst, heeft hij de wens om caritatief te handelen. Daarom mist hij de teleologische deugd van liefdadigheid.

Zoals we eerder hebben aangetoond voltrekt de drager van non-teleologische deugden de juiste daden ter wille van deze daden zelf. Dit geldt echter niet voor de welwillende, menslievende of behulpzame persoon, want deze heeft wel degelijk een doel voor ogen: het begunstigen van het welgaan van de medemens. Daarom heb ik deze karaktertrekken *teleologische* deugden genoemd. Desondanks is ook de drager van deze deugden intrinsiek gemotiveerd. Want hij heeft niet het oogmerk om het welzijn van de ander te bevorderen ter wille van een verder reikende doelstelling (zoals bij de voornoemde politicus het geval is), maar streeft het welgaan van de medemens na om de wil van dit welgaan zelve[8].

Met deze laatste toevoeging zijn ook de drijfveren van de eigenaar van teleologische deugden schetsmatig beschreven. Optredende goedaardige emoties, zoals genegenheid, deernis, zorg, respect en mededogen, zijn manifestaties van de intrinsieke positieve betrokkenheid bij het wel en wee van de ander. Deze genus van activerende emoties is samengesteld uit zich voordoende wensen en aversies ten aanzien van daden die het welzijn van de ander respectievelijk doen toe- of afnemen; en deze wensen en aversies zijn onverbrekelijk verbonden met bepaalde cognities, namelijk het besef van de effecten van deze daden op het welgaan van de naaste[9].

Nu de specifieke drijfveren van de bezitter van teleologische deugden in kaart zijn gebracht, zal ik opnieuw de meest in het oog springende uitvloeisels van deze analyse voor de pedagogische praktijk aanstippen. Ook de opvoeder die het kind de teleologische deugden wil bijbrengen, staat voor een tweetal centrale opgaven. En wederom hebben deze taken achtereenvolgens betrekking op de cognitieve en motivationele aspecten van deugden, dit keer van teleologische deugden.

In de eerste plaats zal de opvoeder het *empathisch vermogen* of de *verbeeldingskracht* van de opvoedeling moeten stimuleren. Eerder heb ik uitgelegd, dat de wensen en aversies van de drager van teleologische deugden samenhangen met cognities aangaande de effecten van daden op het wel en wee van de ander. Deze cognities omvatten een zeker inzicht in de gemoedsgesteldheid van de medemens, en dan met name in zijn actuele of mogelijke misère. De zich voordoende wens om daden te voltrekken die de nood van de ander lenigen, is afhankelijk van het inzicht in zijn *actuele* misère, terwijl de optredende aversie ten aanzien van daden die de naaste leed zullen berokkenen, zijn verbonden met een zeker besef van zijn *mogelijke* misère. En voor een doeltreffend begrip van de reële of eventuele nood van de medemens, is een ontwikkelde verbeeldingskracht een noodzakelijke voorwaarde. Het is het vermogen om de innerlijke wereld van de ander te verstaan, om inzicht te verwerven in de kwaliteit en intensiteit van andermans belevingen en ervaringen, door zich in te beelden hoe het is om de ander te zijn of zich voor te stellen wat het is om in de toestand van de ander te verkeren (vgl. Hare 1981, p. 90-99). Daarbij gaat het niet om een zich verplaatsen in de situatie van de ander met behoud van de *eigen* gemoedsgesteldheid (wat zou ik beleven en willen, indien ik mij voorstel in zijn schoenen te staan, met *mijn* psyche?), maar om een zich inbeelden in de positie van de medemens met *zijn* gemoedstoestand (wat zouden mijn ervaringen en preferenties zijn, indien ik mij voorstel in zijn plaats te staan, met *zijn* belevingen, wensen en aversies?) Alleen door deze laatste weg te volgen is het mogelijk de innerlijke

wereld van de ander bij benadering te begrijpen. Vandaar dat de opvoeder, die de teleologische deugdzaamheid van het kind wil bevorderen, zijn verbeeldingskracht moet stimuleren; want de doeltreffende uitoefening van dit vermogen resulteert in een adequaat begrip van andermans belevingswereld, inclusief de optredende cognities aangaande zijn actuele of mogelijke misère.

Net zo min als het rechterlijk vermogen noodzakelijk gekoppeld is aan het engagement met morele principes, gaat het empathisch vermogen onveranderlijk gepaard met een positieve betrokkenheid bij het welzijn van anderen. 'I might *know* exactly how others feel and how my actions affect them', schrijft Warnock, 'and yet simply not care, or I might even take pleasure in causing them annoyance and distress' (1979, p. 113). De boosaardige mens bijvoorbeeld, is maar al te vaak in staat zich te verplaatsen in de wereld van de ander, zonder op enigerlei wijze gemotiveerd te zijn de slechte toestand van de ander op te heffen. Integendeel, hij zal behagen scheppen in het leed en de noden van de ander (vgl. Scheler, 1974, p. 19-24; Hare, 1979, p. 103-104; Hare, 1981, p. 99). De tweede taak van de opvoeder betreft dan ook het aankweken van het *medevoelen* of de *sympathie* van de opvoedeling. Pas wanneer deze taak is volbracht, zal de praktisering van het empathisch vermogen worden gevolgd door een *deelnemen* in andermans misère, hetgeen gepaard gaat met het optreden van de geëigende wensen en aversies[10].

Medegevoelens kunnen in twee groepen worden opgedeeld: mede*vreugde* en mede*lijden* (vgl. Scheler, 1974, p. 143-144). Medevreugde treedt op wanneer de sympathiserende mens beseft dat de ander zich gelukkig voelt, blij is, in een uitbundige stemming verkeert of gevoelens van welbehagen ondervindt; en medelijden is een reactie op het inzicht dat de ander neerslachtig is, zich ongelukkig voelt, angst heeft, pijn lijdt of wanhopig is. Het zijn met name de modi van het medelijden (zoals betreuring, deernis, erbarmen, mededogen en ontferming) die ons aansporen tot het bevorderen van het welgaan van de medemens of ons afhouden van het ondergraven van andermans welzijn. Daarom moet de opvoeder, indien hij de teleologische deugdzaamheid van het kind wil bevorderen, niet alleen het empathisch vermogen van de opvoedeling stimuleren, maar bovendien zijn gezindheid van sympathie begunstigen. Alleen dan zullen de optredende cognities aangaande de actuele of mogelijke misère van de ander resulteren in gevoelens van medelijden, dat wil zeggen in optredende wensen om zich barmhartig, genadig en behulpzaam te gedragen en in optredende aversies ten opzichte van onvriendelijk, grof en ondermijnend gedrag[11] (vgl. Schema V).

Noten

1. De termen 'intrinsiek' en 'instrumenteel' ontleen ik aan Hare (vgl. 1981, p. 192-193). Het onderscheid tussen deze twee subklassen van deugden wordt ook door andere (meta-)ethici gemaakt (vgl. b.v. Warnock, 1971, p. 78-79). Reeds bij Hume treffen we een soortgelijke distinctie aan, wanneer hij een cesuur aanbrengt tussen twee soorten eigenschappen van personen, *'viz.* such as make them perform their part in society; and such as render them serviceable to themselves' (1739, p. 587; vgl. 1777, p. 243).
2. In een ander opstel heb ik met name de *functie* van intrinsieke en instrumentele deugden belicht (vgl. 1983, p. 186-187).
3. Hoewel de individuele uitoefening van non-teleologische deugden niet altijd in het voordeel is van degene ten opzichte van wie gehandeld wordt, resulteert de *algemene* praktisering van deze deugden in een verbetering van de menselijke toestand of in een toename van het algemeen menselijk welzijn. Mede daarom is ons onderscheid tussen teleologische en non-teleologische deugden verwant aan Hume's distinctie tussen 'natural' en 'artificial virtues' (= 'justice'): 'The only difference betwixt the natural virtues and justice lies in this, that the good, which results from the former, arises from every single act

Schema V

	non-teleologische deugden	teleologische deugden
cognities	rechterlijk vermogen	empathisch vermogen
wensen/aversies	engagement met morele principes	sympathie

(. .): Whereas a single act of justice, consider'd in itself, may often be contrary to the public good; and 'tis only the concurrence of mankind, in a general scheme or system of action, which is advantageous' (1739, p. 579; vgl. p. 497).

4. De distinctie tussen dispositionele en optredende wensen vinden we eveneens bij Alston (die de termen 'latent wants' en 'aroused wants' gebruikt) (vgl. 1967), bij Goldman (die schrijft over 'standing wants' en 'occurrent wants') (vgl. 1970, p. 86 e.v.) en bij Brandt (die het heeft over 'occurrent valence' en 'effective valence') (vgl. 1979, p. 27 e.v.).
5. De clausules 'onder normale omstandigheden', 'gewoonlijk', e.d., referen aan de *normale gemoedsgesteldheid* van X. Er wordt dus aangenomen dat X niet onder hypnose staat, dronken is, onder invloed is van medicijnen, ernstig overstuur is, enzovoort (vgl. Brandt 1970, p. 35-36). Zonder dit voorbehoud zullen de geïmpliceerde hypothetische proposities niet altijd opgaan, b.v. X zal waarschijnlijk niet worden aangedaan door het vooruitzicht van een confrontatie met de hond van de buren, indien hij kalmerende middelen heeft geslikt.
6. De relatie tussen de beschreven cognities en de optredende wensen/aversies is enerzijds *logisch* van aard (omdat de propositie 'X heeft de optredende wens of aversie om conform of in strijd met de regels te handelen' logisch impliceert dat X van mening is dat de regel op zijn situatie van toepassing is ($p \supset q$) en anderzijds *causaal* van aard (omdat de propositie 'X is van mening dat de regel op zijn situatie van toepassing is' geenszins logisch impliceert dat X de bedoelde wens of aversie heeft ($\sim(q \supset p)$). Deze interpretatie hangt samen met een afwijzing van het *internalisme* (de opvatting dat het inzien van de juistheid van een moreel oordeel noodzakelijk gepaard gaat met de aanwezigheid van een motief ($q \supset p$)) en de acceptatie van het *externalisme* (de ontkenning van deze logische connectie tussen morele oordelen en motieven ($\sim(q \supset p)$) (vgl. Frankena, 1976).

   Bovendien gaat het om een relatie tussen wensen/aversies en *cognities*, hetgeen een cognitivistische duiding van morele oordelen met zich meebrengt. 'Behoort'- en 'moet'- zinnen worden namelijk veelvuldig gebruikt om morele *proposities* kenbaar te maken die betrekking hebben op *de eisen van morele regels*. Algemene morele uitspraken (b.v. 'Men behoort zijn medemens niet opzettelijk te doden') drukken proposities uit die slaan op de algemene eisen van zedelijke regels ten aanzien van alle gevallen waarop zij van toepassing zijn; en singuliere morele uitspraken (b.v. 'X behoort Y niet opzettelijk te doden') maken proposities kenbaar die betrekking hebben op de eisen van morele regels ten aanzien van bijzondere gevallen waarop zij van toepassing zijn (vgl. Richards, 1971, m.n. p. 17-26, 215). Wanneer we daarom spreken over X' cognities, bedoelen we in dit verband het feit dat X beseft, van mening is, de overtuiging heeft, denkt, gelooft, van oordeel is of misschien zelfs weet dat een bepaalde propositie waar is, namelijk een propositie die betrekking heeft op de eisen van morele regels ten aanzien van zijn bijzondere situatie.
7. Kan een drager van non-teleologische deugden niet van mening zijn dat het algemene volgen van morele regels bijdraagt tot de verbetering van de menselijke toestand (vgl. noot 3) en *daarom* gemotiveerd zijn tot het voltrekken van de moreel juiste daden? Dat is toch een nobele overweging?

   Mijns inziens is een dergelijke overweging zowel een goede *legitimerende* reden voor het praktiseren van non-teleologische deugden, als een mogelijke *motiverende* reden voor het cultiveren van deze disposities; desondanks vormt deze overweging geen typerende motiverende reden van degene die zich dergelijke deugden heeft eigen gemaakt (vgl. Jackson 1978, p. 236).
8. Peters maakt een onderscheid tussen a. 'highly specific virtues' (eerlijkheid, beleefdheid, e.d.), b. 'virtues (. .) which are also motives for action' (welwillendheid, vriendelijkheid, e.d.), c. 'more artificial virtues' (rechtvaardigheid, billijkheid, e.d.) en d. 'virtues of a higher order' (volhardendheid, standvastigheid, e.d.) (1981, p. 94). Als we deze indeling vergelijken met mijn classificatie van deugden, dan behoren de d-deugden tot de instrumentele deugden, de b-deugden tot de teleologische deugden, en de a- en c-deugden tot de non-teleologische deugden.

   De criteria op grond waarvan Peters de b-deugden onderscheidt van de a- en c-deugden vind ik weinig trefzeker. Hij beschouwt de a- en c-deugden als karaktertrekken (vgl. p. 69, 70, 93); 'to call something a "trait" of character is simply to suggest that someone has made a rule (. .) his own' (p. 93; vgl. p. 29). B-deugden zijn volgens hem geen karaktertrekken, omdat deze eigenschappen als 'motives', 'purposes' of 'goals' functioneren (vgl. p. 25, 26, 69, 70, 93, 167, 168). Maar: (i) het is mijns inziens volstrekt conform de omgangstaal om ook b-deugden als karaktertrekken aan te merken; en (ii) Peters interpreteert b-deugden als geïnternaliseerde regels ('motives which personalise fundamental principles' (p. 78)), hetgeen deze disposities, overeenkomstig zijn eigen criteria, tot karaktertrekken maakt; en (iii) ook c-deugden corresponderen zijns inziens met fundamentele principes, die, indien verpersoonlijkt, gepaard gaan met 'rational passions' (vgl. p. 67, 68, 75, 109, 110), zodat ook deze deugden motiverend zijn voor het handelen.
9. Het is toch heel wel mogelijk dat de drager van

teleologische deugden in de geëigende situaties gevoelens van (ver)plicht(ing) zal ervaren? Als een welwillend persoon zijn medemens in nood bijstand verleent, dan zal hij toch tevens van mening zijn dat hij deze daden behoort te voltrekken? (vgl. Neblett 1981, p. 16-17).

Deze suggestie zal ik niet in twijfel trekken. Alleen, de wensen en aversies die logisch samenhangen met oordelen aangaande de eisen van morele regels zijn niet *typerend* voor de drager van teleologische deugden. Iemand die *louter* uit gevoelens van plicht of verplichting weldaden voltrekt, doet weliswaar hetzelfde als de mens met het goede karakter, maar mist desondanks de teleologische deugden. Daartoe is de positieve betrokkenheid bij het welzijn van de medemens vereist.

10. Empathie en sympathie corresponderen in grote lijnen met resp. EMP en PHIL van Wilsons lijst van morele componenten (vgl. 1967, p. 192-193; 1972, p. 19-24).
11. De vraag naar de manier waarop de opvoeder de disposities van empathie en sympathie moet bevorderen, kan alleen doeltreffend met behulp van empirisch onderzoek worden beantwoord. Informatieve en interessante verhandelingen over dergelijk empirisch onderzoek vinden we bij Graham (1972, p. 159-171) en Peters (1981, p. 171-175).

Literatuur

Alston, W. P., Motives and Motivation. In: P. Edwards (ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*. New York: 1967.

Aristoteles, *The Nicomachean Ethics*. (Loeb Classical Library, ed. by G. P. Goold, London: 1934).

Brandt, R. B., Traits of Character: A Conceptual Analysis. *American Philosophical Quarterly*, 1970.

Brandt. R. B., *A Theory of the Good and the Right*. Oxford: 1979.

Frankena, W. K. *Ethics*. Englewood Cliffs: 1973.

Frankena, W. K. Obligation and Motivation in Recent Moral Philosophy. In: K. E. Goodpaster (ed.), *Perspectives on Morality. Essays by William K. Frankena*. Notre Dame/London: 1976.

Goldman, A. I., *A Theory of Human Action*. Princeton: 1970.

Graham, D., *Moral Learning and Development. Theory and Research*. London: 1972.

Hare, R. M., Language and Moral Education. In: D. B. Cochrane, C. M. Hamm, A. C. Kazepides (eds.), *The Domain of Moral Education*. New York/Ramsey: 1979.

Hare, R. M., *Moral Thinking. Its Levels, Method, and Point*. Oxford: 1981.

Hume, D., *A Treatise of Human Nature*. London: 1739 (ed. by L. A. Selby-Bigge and P. H. Nidditch, Oxford: 1978).

Hume, D., *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals*. London: 1777 (ed. by L. A. Selby-Bigge and P. H. Nidditch, Oxford: 1975).

Jackson, J., Virtues with Reason. *Philosophy*, 1978.

Kohnstamm, Ph., *Persoonlijkheid in wording. Schets ener christelijke opvoedkunde*. Haarlem: 1956.

Neblett, W., *The Role of Feelings in Morals*. Seattle/London: 1981.

Peters, R. S., *Ethics and Education*. London: 1966.

Peters, R. S., Aims of Education-A Conceptual Inquiry. In: R. S. Peters (ed.), *The Philosophy of Education*. Oxford: 1973.

Peters, R. S., *Moral Development and Moral Education*. London: 1981.

Richards, D. A. J., *A Theory of Reasons for Action*. Oxford: 1971.

Scheler, M., *Wesen und Formen der Sympathie*. Bern/München: 1974.

Steutel, J. W., Opvoeding tot deugdzaamheid. *Pedagogische Verhandelingen*, 1983.

Warnock, G. J., *The Object of Morality*. London: 1971.

Warnock, G. J., Morality and Language: A Reply to R. M. Hare. In: Cochrane et al., *o.c.*.

Wilson, J., N. Williams, B. N. Sugerman, *Introduction to Moral Education*. Harmondsworth: 1967.

Wilson, J., *Practical Methods of Moral Education*. London: 1972.

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 28-2-'84

De 'is-ought question'*

A. W. VAN HAAFTEN
Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

L. Kohlberg heeft, met name in zijn 'From is to ought . . .' (Kohlberg, 1971, 1981) een interessante en orginele poging gedaan tot fundering van de morele opvoeding. Voor een goed begrip van de problematiek die daarbij in het geding is, wordt in dit artikel allereerst uiteengezet waar het in de zg. 'is-ought question' betreffende de verhouding van feiten en normen om gaat; en worden vervolgens enkele pogingen tot overbrugging van de kloof tussen 'zijn' en 'behoren' besproken, inclusief (kort) die van Kohlberg. Geen poging tot deductieve oplossing van het probleem blijkt houdbaar.

1 *Inleiding*

In de opvoeding proberen we de ontwikkeling van het kind te bevorderen, en in de morele opvoeding (voorzover daarvan althans als iets afzonderlijks gesproken kan worden) stimuleren we de morele ontwikkeling. Maar waarom is die ontwikkeling eigenlijk iets om te willen bevorderen? Waarom a) laten we het kind niet gewoon zich zelf ontwikkelen, en b) vinden we hoe dan ook ontwikkeling zo waardevol? Het antwoord op de tweede vraag sluit dat op de eerste in: ontwikkeling op zich zelf is niet waardevol, het zijn *bepaalde* ontwikkelingen die we waardevol vinden en precies daarom willen we de ontwikkeling van het kind beïnvloeden. Maar met welk recht? Waaraan ontlenen we het recht om bijvoorbeeld de morele ontwikkeling in een bepaalde richting te stimuleren? Hoe kunnen de normen en waarde-oordelen die aan zo'n manier van handelen ten grondslag liggen, *gerechtvaardigd* worden?

Een belangrijke initiërende en stimulerende rol in het onderzoek van de morele ontwikkeling en opvoeding heeft de afgelopen ca. 20 jaar de Amerikaan Kohlberg gespeeld, tredend in het voetspoor van Piaget. In 1971 verscheen van zijn hand een artikel 'From *is* to *ought*: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development', waarin hij een eerste uitvoerige poging onderneemt tot wijsgerige onderbouwing van zijn empirisch en theoretisch psychologisch onderzoek en van de door hem bepleite opvoeding; meer recentelijk heeft hij dit artikel ook in vrijwel ongewijzigde vorm opgenomen als het centrale hoofdstuk[1] in zijn boek *The Philosophy of Moral Development* (1981). Afgaande op de titel en bepaalde formuleringen in dat artikel en op commentaren op een eerdere versie ervan[2], moet Kohlberg in elk geval aanvankelijk gehoopt hebben een nieuw antwoord te kunnen bieden op de zojuist opgeworpen legitimeringsvraag. Een *nieuw* antwoord, niet zozeer vanwege het doel en de richting van de morele opvoeding die hij voorstaat, maar vooral vanwege de vorm van de daartoe geboden argumentatie. Het gaat daarbij met name om de vraag of en hoe de *feitelijke* in een aantal stadia verlopende ontwikkeling van het morele oordeelsvermogen van de mens, zoals die uit zijn psychologisch onderzoek naar voren is gekomen, kan bijdragen tot een rechtvaardiging van de *normatieve conclusie* dat de morele oordelen die in die opeenvolgende ontwikkelingsstadia geveld worden ook naar ethische maatstaven telkens *betere* morele oordelen zijn[3] . Dat zou stellig een zwaarwegend argument opleveren voor een morele opvoeding waarin een dergelijke ontwikkeling wordt gestimuleerd[4]; en het zou tegelijkertijd een interessante oplossing betekenen van de zg. 'is-ought question' die in de bredere problematiek van de fundering van normen en waarde-oordelen zo'n belangrijke rol speelt. (Het was inderdaad uit pedagogische overwe-

* Graag dank ik dr. J. W. Steutel, drs. M. Korthals en drs. G. Snik voor hun zorgvuldige kanttekeningen bij een eerdere versie van dit artikel.

gingen dat Kohlberg zich volgens zijn zeggen op het netelige pad van de *is-ought* problematiek begaf[5].)

De 'is-ought question' is kortweg de vraag of uit feitelijke gegevenheden normatieve conclusies afgeleid kunnen worden. Dat lijkt nogal eenvoudig, en toch wordt deze vraag wel beschouwd als 'the central problem of moral philosophy'[6]. De aandacht is hierbij niet onmiddellijk gericht op de relatie tussen *bepaalde* feiten en *bepaalde* normatieve conclusies; het gaat om de meer omvattende (en daardoor weliswaar ook meer abstracte) vraag of *in principe* zo'n deductieve relatie gelegd kan worden. Dat maakt de vraag zo belangrijk, omdat bij een positief antwoord althans één zeer algemene funderingsmogelijkheid van waardeoordelen en normen voor het handelen redelijk veilig gesteld zou zijn. Over de feiten (plus wat elementaire logica voor de afleiding) zijn we het immers meestal gemakkelijker eens. Staan ons daarentegen feiten principieel *geen* normatieve conclusies toe, dan rijst de vraag waaraan de gezochte rechtvaardiging[7] dan wèl ontleend zou kunnen worden, en klinken al gauw verwijten op van willekeur en subjectivisme.

Helaas is Kohlbergs funderingspoging, althans voorzover daarmee een overbrugging van de kloof tussen 'is' en 'ought' beoogd werd, niet overtuigend. En in feite heeft hij zijn pretenties op dit punt ook steeds verder afgezwakt[8]. Toch zijn de suggesties die hij doet bijzonder interessant. In wat volgt probeer ik op twee manieren bij te dragen in de hierboven aangeduide problematiek. In de eerste plaats wil ik in dit artikel laten zien waar het in algemene zin in de 'is-ought question' om gaat, en wil ik een aantal overbruggingspogingen, inclusief die van Kohlberg, de revue laten passeren. Voor de duidelijkheid zal ik ze (waar nodig) herleiden tot steeds dezelfde grondvorm van een deductieve redenering. Al die pogingen zullen blijken te mislukken. Naar het resultaat beschouwd, meen ik daarmee ook Kohlberg geen onrecht te doen. Maar stellig doe ik dat wel ten aanzien van zijn intenties. In een hierop aansluitend artikel probeer ik daarom een aantal structurele voorwaarden in kaart te brengen voor wat een ontwikkelingstheoretische overbrugging van de *is-ought* kloof zou kunnen zijn.

2 *'Is' en 'ought'*

Wat is bedoeld met de 'is-ought question'? Sinds Hume zijn beroemd geworden opmerking daarover maakte[9], wordt in de ethiek algemeen onderscheiden tussen oordelen over wat (in een bepaalde situatie) het geval is: 'what *is* the case'; en oordelen over wat (in die situatie) gedaan moet worden of het geval zou moeten zijn: 'what *ought* to be done', 'what *ought* to be the case'[10]. Deze onderscheiding tussen 'is'-oordelen en 'ought'-oordelen wordt (met zekere nuances) ook geformuleerd als een onderscheiding tussen descriptieve en prescriptieve oordelen, tussen feiten en normen (voor het handelen); of – al dan niet vanuit een iets andere kijk op de verhouding tussen oordeel en datgene waarop het oordeel betrekking heeft – als een onderscheiding tussen *zijn* en *behoren*, tussen 'Sein' en 'Sollen'. In deze context wordt ook vaak de meer algemene onderscheiding gemaakt tussen feiten-oordelen en *waarde-oordelen*, of ook soms kortweg tussen feiten en waarden. De eerste reden voor deze wat meer omvattende formulering is gelegen in de nauwe relatie aan de kant van de waardeoordelen tussen bijvoorbeeld morele waardeoordelen van de vorm 'x is verwerpelijk', 'y is rechtvaardig', en typische 'ought'-oordelen zoals 'in situatie S moet, zo mogelijk, x vermeden resp. y nagestreefd worden': ruwweg impliceren deze elkaar[11]. De tweede reden voor zo'n bredere formulering van het onderscheid is, dat de beoogde problematiek in de ogen van veel auteurs niet alleen bestaat met betrekking tot de verhouding tussen oordelen over wat het geval is en *morele* waarde-oordelen (en oordelen over wat gedaan behoort te worden), maar evenzeer de verhouding betreft tussen zijnsoordelen en alle andere vormen van waardeoordelen.

Ik stel voor de volgende *terminologie* aan te houden, die ik overigens in één belangrijk opzicht verderop nog zal toespitsen. Aan de ene kant spreken we van feiten-oordelen of descriptieve oordelen (en soms, weinig elegant, van *is*-oordelen), waarin we constateren wat het geval is (of kan zijn geweest of zal kunnen zijn). Aan de andere kant gebruiken we de term 'normatieve oordelen' als overkoepelende term. De normatieve oordelen kunnen dan worden onderverdeeld in prescriptieve (of *ought*-)oordelen enerzijds en waarde-oordelen anderzijds; waarbij daarbinnen telkens nog

weer tussen morele en niet-morele oordelen onderscheiden kan worden[12]. In een prescriptief oordeel gaat het erom dat iets gedaan moet worden ('hij behoort zo en zo te handelen' bijvoorbeeld)[13], terwijl in een (moreel) waarde-oordeel een (morele) waardering wordt uitgesproken ('x is goed' bijvoorbeeld)[14].

De strekking van Hume's opmerking was nu dat een *ought*-oordeel niet op één lijn staat met, en niet zonder meer afgeleid kan worden uit, een *is*-oordeel[15]. En meer algemeen kunnen we het thans zo formuleren dat, strikt genomen, *geen normatief oordeel in een logisch sluitende argumentatie kan volgen uit louter descriptieve premissen*[16]. Zo is in een bepaalde situatie de constatering van een aantal feiten niet voldoende om alleen op die grond tot een positieve of negatieve beoordeling (waardering) van die situatie te komen, of tot bepaalde handelingsvoorschriften te concluderen. Natuurlijk zijn de feiten onmisbaar, anders valt er niets te beoordelen. In elk normatief oordeel zijn bepaalde feiten vooronderstelt. Maar daarmee is – in het kielzog van Hume's dichotomie – tegelijk de kern van het probleem en het verwarring stichtende karakter ervan gegeven: *enerzijds zijn feiten noodzakelijk, maar anderzijds zijn ze nooit voldoende* ter fundering of rechtvaardiging van een (moreel) waarde-oordeel, of van de uitspraak dat in een gegeven situatie op een bepaalde manier gehandeld moet worden. Een klemmend beroep op „evidente" feiten kan wel degelijk zeer ter zake zijn. Maar, als Hume gelijk heeft, is het ook altijd ontoereikend.

Laat ik met een paar *voorbeelden* verduidelijken wat hiermee bedoeld is. Eerst een voorbeeld buiten de morele sfeer. De kraan staat open en de badkamer loopt onder. In feite staat het plafond van de daaronder liggende zitkamer op doorbreken. Dit zijn allemaal feiten. Volgt hieruit dat die kraan dichtgedraaid moet worden? Onze eerste reactie zal zijn: nogal logisch! Maar strikt genomen volgt die conclusie pas 'logisch' onder toevoeging van de premisse dat al die nattigheid *ongewenst* is en voorkomen moet worden – of onder erkenning dat daar eigenlijk stilzwijgend al van uitgegaan werd. Dit voorbeeld laat zien dat alléén op grond van de feiten nog geen conclusie te trekken is over wat er moet gebeuren. Zo'n prescriptieve conclusie kan pas volgen als ook in de premissen een waarderend of prescriptief element is verdisconteerd.

Nu twee voorbeelden in het morele vlak. Een blanke en een zwarte man doen beiden precies even zwaar werk, maar worden daarvoor ongelijk beloond. Dit zijn constateerbare feiten. Kunnen we op grond hiervan tot een veroordeling van deze situatie komen? Strikt genomen kan dat pas onder toevoeging van de prescriptieve premisse dat gelijk werk gelijk betaald behoort te worden – hoe vanzelfsprekend dat overigens ook moge zijn. Als je iemand in zijn vinger snijdt doet hem dat pijn. Moet je het daarom nalaten? Natuurlijk! Maar dat is omdat we impliciet de mening delen, die hier als verborgen premisse fungeert, dat we elkaar geen nodeloos leed moeten toebrengen. Ook tussen morele oordelen en feiten-oordelen lijkt dus een 'logische kloof' te bestaan, ook hier kan de sprong van *is* naar *ought* niet zonder meer gemaakt worden.

3 *Onderscheiden maar ongescheiden*

Als deze stelling correct is, dan is ze in elk geval niet altijd onmiddellijk inzichtelijk. Dat komt in de eerste plaats doordat in de *praktijk* onze constateringen en onze waarderingen op allerlei manieren met elkaar verweven zijn. In het dagelijks taalgebruik grijpen descriptieve momenten en waarderende of prescriptieve momenten voortdurend in elkaar. In de tweede plaats zijn er ook talloze woorden in onze taal die zowel in beschrijvende zin als in waarderende zin kunnen functioneren. Beide betekenis-aspecten treden zelfs dikwijls *tegelijkertijd* op. Illustratief voor de onduidelijkheden die door zo'n ambivalentie kunnen ontstaan is ons eerste voorbeeld. De term 'ongewenst' in de verborgen premisse daarvan kan, hoewel het misschien niet voor de hand ligt, puur descriptief zijn; maar meestal zijn beide aspecten bedoeld. Hieruit blijkt al dat de onderscheiding tussen *is*-oordelen en *ought*-oordelen een theoretische onderscheiding is, die ook pas in de reflectie gemaakt wordt. Ze wordt wel tot op zekere hoogte gesuggereerd door ons dagelijks (moreel) taalgebruik, maar ze is daaraan zeker niet zonder meer af te lezen. 'Is' en 'ought' kunnen worden *onderscheiden* – in ons gewone doen en laten, en zelfs in de taal zelf, zijn ze vrijwel nooit *gescheiden*[17].

Intussen kunnen we ons afvragen of, wanneer in het voorbeeld de term 'ongewenst' nu

eens inderdaad alleen descriptief bedoeld zou zijn geweest, daardoor niet de stelling die moest worden toegelicht in feite ondermijnd wordt. De stelling was immers dat uit uitsluitend *is*-oordelen geen *ought* af te leiden valt; maar hebben we nu daarvoor niet juist een prachtig tegenvoorbeeld gevonden? De premissen luiden: 1. de kraan staat open (feit), 2. alles stroomt onder (feit), en 3. die nattigheid is ongewenst (descriptief, in de zin van: men wenst geen nattigheid; feit). Conclusie: de kraan moet dicht! Is dit geen *ought* uit louter *is*? Ik denk het niet, maar dit tegenvoorbeeld geeft wel aanleiding tot een belangrijke verfijning van de beoogde onderscheiding. Die verfijning bestaat hierin, dat we tevens duidelijk onderscheid maken tussen normatieve oordelen enerzijds en descriptieve oordelen die over normatieve oordelen gaan anderzijds.

Als iemand (P) zegt dat die nattigheid ongewenst is, dan geeft hij daarmee in elk geval te kennen dat er (één of meer) personen zijn die die nattigheid niet op prijs stellen. *Die* personen doen dus de normatieve uitspraak 'die nattigheid is ongewenst' (met 'ongewenst' in normatieve zin); of althans onderschrijven ze, eventueel onuitgesproken, dat normatieve oordeel[18]. Maar P hoeft zich daarom nog niet zelf tot die personen te rekenen. P hoeft nu nog niet ook *zelf* dat oordeel te *onderschrijven*. Doet hij dat wel, dat is ook zijn eigen uitspraak 'die nattigheid is ongewenst' een normatief oordeel. Onderschrijft P zelf dat oordeel niet, dan is *zijn* uitspraak alleen descriptief: hij *beschrijft* het (normatieve) oordeel van anderen ('die nattigheid wordt – door hen – niet gewenst'). Kort gezegd, een normatief oordeel is alleen een normatief oordeel wanneer het ook als zodanig bedoeld is[19]. (Net zoals 'in dit gebouw wordt niet gerookt', afhankelijk van de bedoeling, een constatering is of juist een bevel.)

Kijk nu weer naar ons voorbeeld. Als (A) 'ongewenst' in de premisse in *normatieve* zin is bedoeld, vormt het geen tegenvoorbeeld tegen de stelling dat op grond van louter descriptieve premissen geen normatieve conclusie kan worden getrokken. Wanneer daarentegen (B) 'ongewenst' in puur *descriptieve* zin is bedoeld, dan betekent dat dus dat P het normatieve oordeel van anderen weergeeft dat hij zelf niet onderschrijft. In dat geval kan de redenering bijvoorbeeld de volgende vorm krijgen (Ba): 1. de kraan staat open, etc., en 2. ze wensen de gevolgen niet; 3. dan zullen ze de kraan wel dicht doen. Maar dat is geen normatieve conclusie. Het is een voorspelling, waarmee we in de sfeer van het feitelijk constateerbare blijven. P zou nu ook kunnen concluderen: 3. dan *moeten* ze de kraan wel dicht doen. Maar dat is òf (Bb) alleen een sterkere voorspelling ('ze moeten nu welhaast . . .'); òf (Bc) inderdaad een normatieve conclusie, die dan echter de weliswaar 'evidente' maar evenzeer normatieve premisse vooronderstelt dat wie geen nattigheid wil in zulke omstandigheden de kraan maar dicht moet doen[20]. Met inachtneming van de aangebrachte precisering met betrekking tot de onderscheiding tussen descriptieve en normatieve oordelen, mogen we dus stellen dat het voorbeeld (althans in de gegeven uitwerkingen) geen bedreiging kon vormen voor de stelling dat louter descriptieve premissen (nog) geen normatieve conclusie toelaten: in de gevallen (A) en (Bc) waren immers de premissen niet uitsluitend descriptief, en in (Bb) en (Bc) was de conclusie niet normatief.

Tegelijkertijd zien we nu duidelijker wat de 'is-ought question' behelst. Het gaat om de problematiek van de onderscheiding tussen en de verhouding van descriptieve en normatieve oordelen, of beter: oordeels-aspecten. Het is een theoretische onderscheiding van wat in ons gewone denken en doen vrijwel altijd ongescheiden is. De onderscheiding wordt in de zg. meta-ethiek gemaakt als aan het normale morele (of meer algemeen: normatieve) taalgebruik *ten grondslag liggend*, in een poging om de normatief ethische problematiek van de fundering of rechtvaardiging van morele (normatieve) oordelen zo goed mogelijk in kaart te brengen. Wat is nu de relatie van deze (meta-ethische) grondslagenproblematiek met de (normatief ethische) rechtvaardigings- of funderingsproblematiek? Hoe men de zaak ook opvat, in deze laatste gaat het altijd om vormen van argumentatie waarin getracht wordt duidelijk te maken *waarom* bepaalde normatieve oordelen juist zijn, waarom bijvoorbeeld iets goed is of waarom iets gedaan behoort te worden. Zo'n argumentatie doet een beroep op onze conceptualisering van wat in een concrete situatie aan de hand is. Maar ook op onze conceptualisering van wat meer in het algemeen in zo'n beoordeling is geïnvolveerd. En het is daaraan dat de meta-ethiek, met haar onderscheiding tussen descriptieve en normatieve (aspecten van) oordelen, een bijdrage wil

leveren. Want ook al zijn in ons normale taalgebruik constaterende en waarderende momenten voortdurend met elkaar verbonden en zelden van elkaar te scheiden, als ze te *onderscheiden* zijn, dan mogen ze in een zorgvuldige *argumentatie* niet door elkaar gehaald worden. Al is het maar om recht te kunnen doen aan de verschillende vormen van hun feitelijke verwevenheid. Vervolgens probeert de meta-ethiek ook de *verhouding* tussen die twee te bepalen. De discussie daarover heeft deze belangrijke implicatie voor de normatieve ethiek dat er (bij acceptatie van de benodigde logica) één rechtvaardigingsprobleem zou zijn als alle normatieve oordelen volledig (deductief) uit descriptieve oordelen zouden zijn af te leiden: dan rest immers alleen nog de rechtvaardiging van wat als feit wordt aangemerkt. Maar als de hierboven besproken meta-ethische these terecht is, dat normatieve oordelen *niet* afleidbaar zijn uit de feitenoordelen, dan worden we (bij acceptatie van de benodigde logica) met *twee* rechtvaardigingsproblemen geconfronteerd: dan is behalve de rechtvaardiging van de feitenoordelen ook nog een rechtvaardiging vereist van wat als normativiteit daarboven uitgaat.

4 *De 'naturalistic fallacy'*

De vraag is nu natuurlijk: kan niet toch op één of andere manier de kloof tussen *is* en *ought* overbrugd worden? Die vraag heeft sinds Hume veel filosofen beziggehouden. Laten we eens kijken naar een belangrijke lijn waarlangs dat geprobeerd is. Hume's opmerking hield in, dat in een geldige redenering geen normatieve conclusie getrokken kan worden uit louter descriptieve premissen. Maar als nu eens morele of anderszins normatieve uitdrukkingen zoals 'goed' die in de conclusie voorkomen *gedefinieerd* zouden kunnen worden in termen van constateerbare eigenschappen die in de premissen worden beschreven, is dan de brug niet alsnog te slaan? Stel bijvoorbeeld dat 'goed' hetzelfde betekent als 'plezier gevend'. En stel (ter wille van het argument) dat we in een bepaalde situatie voldoende nauwkeurig kunnen nagaan of iets ook werkelijk dat bedoelde plezier geeft[21]. Dan krijgen we de volgende redenering: 1. x geeft plezier (feit); 2. wat plezier geeft is goed (definitie); 3. dus x is goed (normatieve conclusie). Is hiermee niet de impasse doorbroken en een principiële brug geslagen?

Het lijkt zo. Alles draait nu om het woordje 'is' in de tweede premisse. Deze premisse mag natuurlijk niet normatief zijn, zoals wanneer we eigenlijk zouden moeten lezen: 'wat plezier geeft moet goed geacht worden'. Maar dat betekent ook dat als de tweede premisse een definitie is, die definitie *niet stipulatief* mag zijn, zoals wanneer we eigenlijk zouden moeten lezen: 'laten we afspreken dat "goed" hetzelfde betekent als "plezierig", of: 'van nu af zal de term "goed" staan voor: wat plezier geeft'; want ook daarmee zou een prescriptief element in de premissen zijn aangebracht. Om kort te gaan, de definitie in premisse (2) zou een pure betekenis*beschrijving* moeten zijn: '"goed" betekent de facto hetzelfde als "plezier gevend" '. Maar dan rijst de vraag: is deze betekenisbeschrijving correct? Is premisse (2), zo opgevat, waar?

Het is deze gelijkstelling van het goed zijn van iets met de aanwezigheid van bepaalde waarneembare ('natuurlijke') eigenschappen ervan[22], die door G. E. Moore als een *'naturalistic fallacy'* werd veroordeeld (Moore, 1903). Kohlberg gebruikt deze term als een synoniem voor de *is-ought* sprong, maar oorspronkelijk werd daarmee dus de hierboven beschreven variant daarvan aangeduid. *Iedere* gelijkstelling van 'goed' met welke zintuiglijk waarneembare eigenschap of combinatie van eigenschappen ook maar, zegt Moore, berust op dezelfde fout. Zijn voornaamste argument om dat aan te tonen verloopt als volgt. Noem de eigenschap (of eigenschappen, welke je maar wilt) kortheidshalve 'E'. Als het nu waar was dat 'goed' precies hetzelfde betekent als 'E', dan zou het onzinnig zijn om te vragen: is E goed? E zou immers per definitie goed zijn. Het zou even onzinnig zijn om te vragen: is goed goed? Maar de vraag of E goed is, is *niet* onzinnig, wat je ook voor 'E' invult. Men kan zich bijvoorbeeld nog wel degelijk in rede afvragen of alles wat plezier geeft ook echt (moreel) goed is. Dat is in elk geval geen onzinnige vraag. Dit maakt duidelijk dat de betekenis van 'goed' nooit volledig in termen van 'natuurlijke' eigenschappen is te vangen. Al zulke vormen van overbrugging van de kloof tussen *is* en *ought* moeten dus als ongeldig worden afgewezen[23].

Een andere intrigerende poging om de brug te slaan werd enige tijd geleden door J. R. Searle ondernomen met een beroep op in de taal verankerde pragmatische regels (Searle, 1964, 1969)[24]. Kijk eens naar de volgende serie zinnen, waarvan de eerste onbetwistbaar een puur feitenoordeel uitdrukt en de laatste even duidelijk een echt normatief (c.q. prescriptief) oordeel verwoordt: 1) Jan zei gisteren tegen Piet: 'Ik beloof je plechtig *f* 5,– te betalen'. Dus: 2) Jan beloofde Piet *f* 5,– te betalen. Dus: 3) Jan nam de verplichting op zich om Piet *f* 5,– te betalen. Dus: 4) Jan *behoort* Piet *f* 5,– te betalen . . . Is dit niet een sierlijke boog van *is* naar *ought*?

Searle erkent dat elke overgang nog wel bepaalde preciseringen vereist, maar, zo stelt hij, daarin wordt niet ongemerkt de sprong gemaakt. De vraag is: is dat inderdaad zo? Ik beperk me tot de eerste stap, de overgang van de eerste naar de tweede zin – accepterend, wat de tweede stap betreft, dat je met een belofte een verplichting op je neemt[25]. Searle merkt op dat je met het uitspreken van de woorden 'ik beloof . . .' nog niet altijd een belofte doet. Als Jan zijn woorden op het toneel uitsprak of enkel om een voorbeeld te geven, dan deed hij geen belofte in de stringente zin. Maar betekent dat nu niet dat er toch een verschil is tussen het uitspreken van de woorden 'ik beloof . . .', en het door middel van die woorden doen van een belofte (met de verplichting als gevolg)? Ligt hier niet precies de overgang naar de normatieve implicaties? Searle reageert op deze tegenwerping als volgt. Hij erkent de overgang, maar stelt dat de *voorwaarden* waaronder we dóór het uitspreken van de woorden 'ik beloof . . .' een belofte doen in principe heel nauwkeurig te beschrijven zijn[26]. En het is niet meer dan een puur linguïstisch *feit* dat het onder die voorwaarden uitspreken van die woorden gelijk staat met beloven. Het hoort mede tot de regels van de taal dat juist op die manier een belofte wordt gedaan.

Searle spreekt hier van een *institutioneel feit*. Institutionele feiten doen zich voor ten gevolge van het bestaan van instituties die bepaalde vormen van *gelding* vastleggen. Men zou bijvoorbeeld het schaakspel als zo'n institutie kunnen beschouwen: het wordt om zo te zeggen in het leven geroepen (geïnstitueerd) door een geheel van regels, dat enerzijds het hele spel als zodanig pas mogelijk maakt en anderzijds ook bepaalt wat wel en niet tot het spel hoort. In die zin is het een institutioneel feit dat die en die beweging op een bord *geldt* als een zet in het schaakspel. Searle wijst er nu op dat *talloze* feiten op zo'n manier in ons leven een rol spelen, door het bestaan van instituties; zoals het schaakspel en zoals ook het 'taalspel van het beloven'. In die zin is het ook een institutioneel feit dat het uitspreken van de woorden 'ik beloof . . .' onder in principe te specificeren omstandigheden *geldt* als een belofte, inclusief de verplichting. De normativiteit is met dit feit onmiddellijk gegeven; dit zijn 'commitments being essentially involved in facts'[27]. Op deze manier kunnen dus ook, dankzij het bestaan van dergelijke institutionele feiten, talloze afleidingen gevormd worden van *is* naar *ought*.

Tot zover de argumentatie van Searle. Is deze poging om de kloof te overbruggen geslaagd? Ik meen dat dat toch niet het geval is. Maar Searle heeft met zijn 'institutionele feiten' wel op een heel belangrijk aspect van de problematiek gewezen. Zeker hanteren we de institutie van het beloven (om ons tot dat voorbeeld te beperken) in het normale taalgebruik als iets volkomen vanzelfsprekends. En ik denk ook dat wanneer iemand, in de vereiste omstandigheden en in het besef van de betekenis ervan, de woorden 'ik beloof . . .' gebruikt, hij daarmee een belofte doet (met alle verdere consequenties). Waar het om gaat is dat hij met zo'n gebruik van die woorden *de hele institutie van het beloven al vooronderstelt, èn impliciet geaccepteerd heeft.* En daarmee is ook de sprong gemaakt.

Mèt een (als zodanig bedoelde) openingszet vóóronderstellen we de institutie van het schaakspel, d.w.z. de regels die samen dat spel institueren en die bijvoorbeeld die eerste beweging pas tot een openingszet maken. Maar als we zo het spel beginnen *accepteren* we daarmee in het normale geval ook, zonder daar overigens bij stil te staan, de institutie van het schaakspel en daarmee tevens de verplichtingen die daaruit voortvloeien (zoals dat je je in een bepaalde positie gewonnen zult geven). Mèt het uitspreken van de woorden 'ik beloof . . .' vóóronderstellen we in het normale geval de institutie van dat taalspel, d.w.z. de regels die samen dat taalspel institueren en die bijvoorbeeld het uitspreken van die woorden onder die en die omstandigheden pas tot een

belofte maken. Maar als we elkaar op die manier iets beloven *accepteren* we in het normale geval, zonder daar overigens bij stil te staan, ook de institutie van dat taalspel en daarmee tevens de verplichtingen die daaruit voortvloeien (zoals dat je je belofte binnen een bepaalde termijn zult nakomen). Het misleidende is alleen, dat de omstandigheden waarin 'ik beloof' tot een belofte wordt, de *normale* omstandigheden zijn, terwijl we ons het taalspel bovendien van kind af hebben eigen gemaakt, zodat de acceptatie van deze institutie in de praktijk volledig impliciet blijft. Theoretisch is die stap echter duidelijk aan te wijzen. Ze ligt eigenlijk *in* Searle's eerste zin van de serie al besloten, want het gaat erom dat we (impliciet) accepteren dat het voortbrengen van die en die klanken in de normale omstandigheden zal betekenen dat er iets wordt 'beloofd' (in de gebruikelijke zin van het woord, en dat wil zeggen: met alle verdere consequenties)[28]. Het konijn dat in de laatste stap te voorschijn komt, zat dus met onze stilzwijgende instemming bij de eerste stap al in de hoed. Dat is in Searle's afleiding de beslissende normatieve premisse[29].

6 *Kohlbergs 'from is to ought'*

Weer een heel ander voorstel is dat van Kohlberg. Zijn empirisch psychologisch onderzoek heeft geleid tot een theorie aangaande de ontwikkeling van het moreel oordeelsvermogen, waarin een zestal hiërarchisch geordende, cultureel invariante ontwikkelingsstadia worden onderscheiden[30]. Die ontwikkeling wordt door Kohlberg beschouwd als een resultaat van de interactie tussen het kind en zijn sociale omgeving. Inhoudelijk kunnen morele oordelen (bijvoorbeeld in verschillende culturen) verschillend zijn, maar de stadia worden telkens gekenmerkt door specifieke, per stadium qualitatief nieuwe *grondpatronen in de oordeelsvorming* die universeel zijn[31]. De stadia worden ook altijd in dezelfde volgorde doorlopen, al komt niet iedereen daarin even ver.

In deze ontwikkeling streeft ieder individu steeds naar een evenwichtige situatie, ook in zijn relaties met anderen. Dat vergt een adequaat begrip van hun gevoelens en behoeften. In en door de interactie met de sociale omgeving ontstaat nu bij het kind een steeds grotere *rolnemingsvaardigheid*, een toenemend vermogen zich in de situatie van de ander te verplaatsen en die aan de eigen situatie te relateren. Elk later stadium van deze ontwikkeling wordt gekenmerkt door een verdere *differentiatie* van allerlei aspecten aan de relatie met de ander(en), die eerder nog niet als zodanig onderkend werden, en *(re)integratie* van alle dan onderscheiden aspecten tot een nieuwe, meer samenhangende en evenwichtige cognitieve structuur[32].

Kohlberg stelt nu dat er een *isomorfie* of structurele parallel bestaat tussen de ontwikkelingsstadia in deze *psychologische* theorie met hun toenemende rolnemingsvaardigheid enerzijds, en bepaalde stadia in de ontwikkeling van de *ethiek*, culminerend in de theorieën zoals van Kant, Hare, en Rawls met hun nadruk op het formele principe van de universaliseerbaarheid anderzijds. Voor een uitwerking van dat principe doet hij vooral een beroep op Rawls' formulering van de fundamenteel morele notie van *rechtvaardigheid* (Rawls, 1963, vgl. 1972), volgens welke de lasten en lusten van alle betrokkenen in een bepaalde situatie pas dan eerlijk verdeeld zijn als iedereen in principe de specifieke positie (de rol) van elke andere betrokkene zou kunnen willen innemen. De notie van differentiatie wordt daarbij door Kohlberg in verband gebracht met de (meta)ethische eis tot onderscheiding van de sferen van het 'zijn' en van het 'behoren'; de notie van integratie (van steeds meer verschillende perspectieven) met de universaliseerbaarheids-eis in bovengenoemde interpretatie. Zodoende kunnen we volgens Kohlberg ook stellen dat de *verklaring* van de ontwikkeling naar steeds verder gedifferentieerde en geïntegreerde stadia in de morele oordeelsvorming isomorf (of structureel parallel) is met de *rechtvaardiging* van de stelling dat het latere ontwikkelingsstadium in ethisch opzicht ook steeds het betere ('more moral') is.

Op de vraag naar de validiteit van Kohlbergs (zeer beknopt weergegeven) psychologische theorie hoeven we in dit verband niet in te gaan; en evenmin staan hier de ethische theorieën ter discussie waaraan Kohlberg refereert. Het gaat op deze plaats om een beoordeling van zijn *is-ought claim*. Die neemt twee vormen aan. Allereerst besteedt Kohlberg onder die noemer uitvoerig aandacht aan allerlei *relaties* tussen psychologie (de 'is'-zijde) en filosofie of ethiek (wat hij dan de 'ought'-zijde noemt), en bepleit hij een nauwere *samenwerking* tussen psychologen en filosofen. Dat is

zeker nodig, maar vormt natuurlijk geen *is-ought* brug in de strikte zin[33]. Voor een antwoord op de vraag of op één of andere wijze de psychologische feiten die Kohlberg rapporteert een voldoende grond of reden kunnen opleveren voor de normatieve beoordeling van latere stadia als beter in ethische zin, biedt Kohlbergs *isomorfie-these* de sterkste papieren. Heeft Kohlberg daarmee de kloof 'from *is* (the facts of moral development) to *ought* (the ideal content and epistemological status of moral ideas)'[34] kunnen overbruggen?

Ik meen van niet. Dat twee theorieën of elementen daaruit een isomorfe structuur hebben – op welke manier daarvan in dit geval ook maar precies sprake zou moeten zijn[35] – kan nooit voldoende zijn om beweringen uit de ene theorie een funderende rol toe te kennen ten aanzien van beweringen uit de andere. Een structurele parallel tussen theorieën zegt daarvoor op zich zelf niets. Soms lijkt Kohlberg echter eerder te willen beweren dat de theorieën isomorf zijn omdat het *voorwerp* van beide theorieën identiek is, zodat om die reden de ontwikkeling in de richting van een grotere differentiatie en integratie tegelijkertijd een ontwikkeling naar een 'more moral' stadium zou moeten zijn. Nu kan dit 'more moral' nog in normatief ethische en in meta-ethische zin worden begrepen[36]. Wanneer we Kohlbergs stelling in *normatief ethische* zin interpreteren, is ze niet houdbaar. Het morele principe van de rechtvaardigheid in de uitwerking van Rawls veronderstelt ongetwijfeld de nodige rolnemingsvaardigheid bij de betrokkenen, maar een toenemend vermogen om rekening te houden met het standpunt en dé belangen van anderen garandeert natuurlijk geenszins dat dat ook op rechtvaardige wijze zal gebeuren[37]. Geen ontwikkeling, ook niet die van toenemende differentiatie en integratie, is op zich zelf moreel goed of ten goede; ze is dat altijd pas om bepaalde redenen – die in dit geval aan Rawls worden ontleend.

Op andere plaatsen gebruikt Kohlberg de uitdrukking 'more moral' eerder in *meta-ethische* zin, als: meer beantwoordend aan de essentie van het morele, meer in overeenstemming met de betekenis van 'moreel'. Maar een bepaalde ontwikkeling kan in dit geval natuurlijk alleen als (meer) moreel gekarakteriseerd worden, als van te voren uitgerekend zo'n definitie van 'moreel' als juiste definitie is gestipuleerd[38]. En daarmee is de cirkel rond. In beide interpretaties van 'more moral' verschijnt met het beroep op Kant en Rawls – hoe respectabel ook op zich zelf beschouwd – toch weer de fatale normatieve premisse waardoor ook Kohlbergs voorstel als een argument 'from is to ought' mislukt.

7 *Besluit*

Met het voorgaande hoop ik de aard van de *is-ought* problematiek in voldoende mate verduidelijkt te hebben. Onze conclusie kan tot nu toe niet anders luiden dan dat de pogingen om de kloof te overbruggen, en zo het funderingsprobleem te reduceren, niet geslaagd zijn: *normatieve uitspraken bleken niet uit louter descriptieve premissen afgeleid te kunnen worden.* Ook een *definitie* bleek de overgang niet te kunnen bewerkstelligen. Want daarmee zou men òf pretenderen een beschrijving te geven van feitelijk vigerende woordbetekenissen, in welk geval echter die beschrijving volgens het argument van Moore in elke vorm onjuist zou zijn; òf men zou met die definitie eenvoudigweg een bepaalde woordbetekenis met het verlangde effect willen stipuleren, in welk geval echter die stipulatie toch weer zou gaan fungeren als de voor een *is-ought* afleiding te vermijden normatieve premisse. Evenmin bleek een *institutie* de vereiste functie te kunnen vervullen. Hier ligt de verborgen en verboden normatieve premisse besloten in onze aanvaarding – hoe vanzelfsprekend overigens ook – van het 'promising game' waaruit pas Searle's 'institutionele feit' volgt dat 'ik beloof . . .' in normale omstandigheden de gelding heeft van een belofte. Tenslotte kon ook de door Kohlberg beschreven morele *ontwikkeling* (in de zin van: ontwikkeling in het moreel oordeelsvermogen) geen *morele* ontwikkeling (in de zin van: een ontwikkeling in de goede richting in normatief ethisch of meta-ethisch opzicht) genoemd worden zonder beroep op een (meta-)ethische theorie – waarmee opnieuw de voor de beoogde redenering 'from is to ought' fatale normatieve premisse binnengeslopen is.

Noten

1. Vgl. Kohlberg (1981), pp. xi, xiii, 97.
2. Vgl. Alston (1971), Peters (1971); Mischel (1971), p. 269n.

3. Vgl. Kohlberg (1981), p. 102, aan het begin van zijn 'From is to ought . . .', waar hij stelt '. . . that empirical developmental study might contribute to the solution of distinctively philosophic problems in both normative and metaethics. The focus of this chapter is on the implications I now believe my genetic studies have for philosophic ethics; hence the title 'From *Is* (the facts of moral development) to *Ought* (the ideal content and epistemological status of moral ideas).' '
4. Vgl. bijv. Kohlberg (1971b), Kohlberg en Mayer (1972), Kohlberg (1981), p. 49 v.
5. Vgl. Kohlberg (1971), p. 153, (1981), p. 103.
6. Hudson (1979), p. 11.
7. De termen 'rechtvaardiging' en 'fundering' gebruik ik voorlopig als synoniem voor: (het geven van) gronden of redenen voor een oordeel of een handeling. (Beide termen zijn proces/produkt ambigu.) De term 'fundering' wordt ook gebruikt, en soms gereserveerd, voor overwegingen van ontologische c.q. anthropologische aard betreffende het wezen van (dat wat essentieel wordt geacht voor) de mens of de menselijke zijnswijze. Dergelijke overwegingen kunnen ook wel worden aangedragen in een fundering in de eerstgenoemde zin. Maar beide betekenissen van 'fundering' moeten dan zeker niet verward worden. In het zojuist genoemde geval ontstaat overigens wel gemakkelijk een anthropologisme, i.e. die vorm van 'naturalistic fallacy' (vgl. par. 4) waarin uit een descriptie of definitie van 'de mens' zonder meer normatieve uitspraken worden afgeleid. Ontologische c.q. anthropologische noties kunnen ook o.m. in de wetenschapsfilosofische reflectie worden blootgelegd als ten grondslag liggend aan bepaalde (sociaal)wetenschappelijke theorieën (en praktijken), bijvoorbeeld wanneer de laatste slechts begrijpelijk en als zodanig zelfs pas mogelijk worden op de vóóronderstelling van een bepaald mens-beeld. In dat geval kunnen we van 'grondslagen' (als mogelijkheidsvoorwaarden) of van 'funderingen' in de tweede bovengenoemde betekenis spreken. Over de verhouding tussen gronden en grondslagen, funderingen en rechtvaardigingen, zie Van Haaften, et al. (in voorb.), hfdst. 2. Wellicht ten overvloede wordt tenslotte nog aangetekend dat met 'rechtvaardiging' hier geen rechtpraten (van wat krom is), geen smoesjes worden bedoeld. Anderzijds kunnen natuurlijk ook oprecht gegeven redenen altijd onder (ideologie) kritiek worden gesteld.
8. Dat gebeurt reeds in de in Kohlberg (1971) verwerkte reactie op de commentaren van Alston (1971) en Peters (1971); en in sterkere mate in de inleidende paragrafen in Kohlberg (1981), bijv. p. xxxii; en p. 97, waar ook het misleidende karakter van de titel wordt erkend.
9. Hume (1739), Book III, part I, section 1.
10. Door menselijk toedoen, wel te overstaan; om beweringen zoals 'het had nu mooi weer moeten zijn' uit te sluiten.
11. Althans in de rechtvaardigingscontext; vgl. bijv. Taylor (1975), p. 223 v.
12. Over de vraag waar de grens getrokken kan worden tussen morele waarden (deugden) en andere waarden, zie bijv. Van Haersolte (1977), p. 192 v.
13. Op de belangrijke betekenisnuances van verschillende termen in de 'ought'-sfeer ga ik hier niet nader in. Bijvoorbeeld heeft 'behoren' altijd zekere morele connotaties; 'moeten' lang niet altijd. In de morele context is 'moeten' echter strenger dan 'behoren', en speelt daarnaast 'mogen' een eigen rol.
14. Voorts zal ik, hoewel de grens niet altijd even duidelijk te trekken is, de term 'ethiek' en 'ethisch' reserveren voor meer systematische vormen van bestudering en doordenking: van wat ik in onderscheid daarmee 'morele' oordelen etc. zal noemen.
15. Voor een discussie over de interpretatie van de desbetreffende passage in het werk van Hume, zie bijv. Hudson (1979), pp. 14-19, en 35-80.
16. Vgl. met name ook Hare (1952).
17. De onvoldoende onderscheiding tussen *onderscheiding* en *scheiding* is bron van veel verwarring in theoretisch pedagogische literatuur over de verhouding van 'zijn' en 'behoren'.
18. In de argumentatie ontstaan soms problemen door de ambiguïteit van termen zoals 'oordeel', 'bewering', 'uitspraak', die zowel de *taalhandeling* als de *inhoud* daarvan kunnen betreffen. Deze onderscheiding valt niet samen met die tussen het *vellen* (inclusief onderschrijven) en het *rapporteren* (inclusief beschrijven) van een oordeel, etc.
19. Die bedoeling is niet altijd zo bewust, maar kan geëxpliciteerd worden.
20. Hoe lastig het is zulke onderscheidingen te maken, wordt hier nog eens duidelijk. Want enerzijds is wat in een voorspelling wordt gezegd juist *niet constateerbaar* – maar dan in de zin van: *nog* niet constateerbaar, en om die reden natuurlijk toch geen normatieve uitspraak. Anderzijds kunnen we de opmerking: 'wie geen nattigheid wenst moet de kraan dicht doen' beamen met: 'dat is een *feit!*' – maar daarmee bedoelen we dan zoveel als 'dat is een paal boven water', 'dat staat vast', en wordt het normatieve karakter van de opmerking niet ongedaan gemaakt.
21. Om het argument zuiver te houden moet dit een *constatering* zijn (eventueel m.b.t. bepaalde personen op grond van hun waarderingen).
22. Vgl. Moore (1903), Ch. I B. Met deze formulering kom ik het dichtst bij wat Moore zelf schrijft. Wat hij precies beweert is eigenlijk niet in alle opzichten helemaal duidelijk, onder meer door zijn merkwaardige opvatting van wat een definitie is. Voor discussie hierover, zie bijvoorbeeld

Hudson (1970), p. 66 v.

23. Men kan erover twisten of het succes van Moore's z.g. 'open question argument' niet eerder te danken is aan de zeer *algemene* normatieve betekenis van 'goed'. Zodat het enerzijds niet zozeer gaat om een *'naturalistic* fallacy' (m.b.t. 'natuurlijke' eigenschappen), maar meer om een *'definitional* error' (Taylor, 1975, p. 243) m.b.t. welke eigenschappen ook maar; en met anderzijds tot gevolg dat het argument ook *slechts* opgaat voor het woord 'goed'. Het eerste punt lijkt mij correct, maar zonder consequenties voor de poging om van *is* naar *ought* te redeneren omdat dáárvoor juist alleen 'natuurlijke' (*is*-) eigenschappen in aanmerking zouden kunnen komen. Het argument gaat echter wel degelijk mutatis mutandis ook op voor elke andere normatieve of althans normatief gebruikte term, en wel precies *voor zover* de normatieve functie (van bijvoorbeeld 'goed') in de connotatie van die term is bevat.
24. Ik geef Searle's argument vrij weer. Het heeft een uitvoerige discussie losgemaakt, waarvan een representatief beeld geeft Hudson (1979), p. 120 v.
25. Waarmee we ons dan eigenlijk al in de normatieve sfeer bevinden. Vgl. Searle (1969), p. 179.
26. Searle heeft dat gedaan in zijn (1969), Ch. 3.
27. Searle (1969), p. 191.
28. Het is in dit verband veelzeggend dat Searle in de verdediging van zijn afleiding (Searle, 1969, p. 188 v.) de door hem te weerleggen tegenwerpingen steeds al met behulp van de term 'promise' formuleert, en er dan van uitgaat dat met het gebruik van die term alle implicaties zijn gegeven. Op die manier is de kwestie telkens impliciet al in zijn voordeel beslecht.
29. Wel kan men zich afvragen of, onder erkenning van de mislukking van Searle's argument als een is-ought *afleiding*, niet desniettemin de onmogelijkheid kan worden aangetoond van de ontkenning van de normatieve geldigheid van zo'n in de menselijke communicatie centrale institutie als die van het beloven. Vormt de geldigheid van zulke (pragmatisch) taalregels niet eigenlijk een voorwaarde voor de *mogelijkheid* van *elke* argumentatie (in taal, noodzakelijkerwijze) en is die geldigheid zodoende niet *al voorondersteld* in elke poging om haar nog te ontkennen? Voor uitvoerige argumentatie in deze richting, zie Apel (1976). Mij lijkt het argument sterk met betrekking tot het van kracht zijn van de meest fundamentele regels van de taal, maar ik betwijfel of het 'taalspel van het beloven' daarbij langs deze weg kan worden ingelijfd. In mijn tweede artikel gebruik ik overigens zelf een argument van een vergelijkbare 'transcendentale' snit.
30. Vgl. over Kohlbergs theorie eerder in dit tijdschrift Hintjes en Spiecker (1978), en de daarop volgende discussie tussen Simons (1979), Heymans (1979a), en Hintjes en Spiecker (1979). Vgl. ook Heymans (1979b). Een helder overzicht biedt bijvoorbeeld Rosen (1980).
31. Fundamentele verschillen in de moreel oordeelsvorming zijn dan dus niet te herleiden tot culturele verschillen maar tot verschillen in stadium.
32. Kohlbergs argumentatie wordt gekenmerkt door een groot aantal m.i. moeilijk verdedigbare associatieve overgangen. Zo laat bijvoorbeeld hier mijn beknopte weergave van zijn ideeën nauwelijks verhelen dat er een essentieel verschil bestaat tussen a) een evenwichtige relatie tussen een aantal personen, hoe ook verder opgevat, en b) een evenwichtige conceptualisering van sociale relaties.
33. Vgl. Kohlberg (1971), p. 154/155, (1981), p. 105; et passim. We zouden dit Kohlbergs 'hand in hand these' kunnen noemen. Hij vindt het zelf tenslotte ook een 'unexciting conclusion', vgl. Kohlberg (1971), p. 222, (1981), p. 178.
34. Kohlberg (1971), p. 152, (1981), p. 102.
35. De formuleringen zijn steeds wisselend en vaag. Vgl. bijv. Kohlberg (1971), p. 183, 184, 224, (1981), p. 134, 135, 180. Soms ook zegt Kohlberg dat het eigenlijk om één en dezelfde theorie gaat, vgl. bijv. Kohlberg (1971), p. 154, 181, 223, (1981), p. 104, 131, 179. Elders acht hij beide theorieën overigens juist niet tot elkaar herleidbaar, vgl. Kohlberg (1971), p. 224, (1981), p. 180.
36. Vgl. bijvoorbeeld Kohlberg (1971), p. 217, (1981), p. 172, 191 v., maar ook (1971), p. 223, 224, (1981), p. 178, 179.
37. Kohlbergs argumentatie steunt al te vaak op de dubbelzinnigheid van zulke uitdrukkingen als (in het Nederlands) 'evenwichtig', 'rekening houden met elkaar'.
38. Vgl. Alston (1971), p. 274; Kohlberg (1971), p. 181, (1981), p. 131, ook bijv. p. 220.

Literatuur

Alston, W. P., Comments on Kohlberg's 'From is to ought'. In: Th. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. New York, etc.: Academic Press, 1971, pp. 269-284.

Apel, K.O., Sprechakttheorie und transzendentale Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen. In: K.O. Apel (Hrsg.), *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976, pp. 10-173.

Haaften, A. W. van, M. Korthals, G. Snik, en G. Widdershoven, *Ontwikkelingsfilosofie*. Muiderberg: Coutinho, (in voorb.)

Haersolte, A. van, *Kleine wijsgerige ethiek*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1977.

Hare, R. M., *The Language of Morals*. Oxford: Oxford University Press, 1952.

Heymans, P. G., Deontische kompetenties, vaardig-

heden in het omgaan met normen en verplichtingen. *Pedagogische Studiën,* 1979a, *56*, pp. 82-87.
Heymans, P. G., *Wikken en wegen, enkele verkennende studies ten behoeve van theorievorming over de ontwikkeling van het moreel oordeel,* diss. Nijmegen, 1979b.
Hintjes, J. J., en B. Spiecker, Kohlbergs theorie van de morele opvoeding: analyse en kritiek. *Pedagogische Studiën,* 1978, *55*, pp. 43-56.
Hintjes, J. J., en B. Spiecker, Van Spoetnik tot Watergate. *Pedagogische Studiën,* 1979, *56*, pp. 88-90.
Hudson, W. D., *Modern Moral Philosophy.* London: Macmillan, 1970.
Hudson, W. D. (ed.), *The Is/Ought Question.* London: Macmillan, 1979.
Hume, D., *A Treatise of Human Nature,* 1739; L.A. Selby-Bigge (ed.), Oxford, 1967.
Kohlberg, L., From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. In: Th. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology.* New York, etc.: Academic Press, 1971a, pp. 151-235.
Kohlberg, L., Stages of moral development as a basis for moral education. In: C. Beck, B. Crittendon, E. Sullivan (eds.), *Moral Education: Interdisciplinary Approaches.* Toronto: University of Toronto Press, 1971b.
Kohlberg, L., *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice.* San Francisco: Harper & Row, 1981.
Kohlberg, L., en R. Mayer, Development as the aim of education. *Harvard Educational Review,* 1972, *42*, pp. 449-496.
Mischel, Th. (ed.), *Cognitive Development and Epistemology.* New York, etc.: Academic Press, 1971.
Moore, G. E., *Principia Ethica.* Cambridge: Cambridge University Press, 1976 ([1]1903).
Peters, R. S., Moral development: a plea for pluralism. In: Th. Mischel (ed.), *Cognitive Development and Epistemology.* New York, etc.: Academic Press, 1971, pp. 237-267.
Rawls, J., The sense of justice. *Philosophical Review,* 1963, *72*, pp. 281-305.
Rawls, J., *A Theory of Justice.* Oxford: Oxford University Press, 1972.
Rosen, H., *The Development of Socio-moral Knowlegde, a Cognitive Structural Approach.* New York: Columbia University Press, 1980.
Searle, J. R., How to derive 'ought' from 'is'. *Philosophical Review,* 1964, *73*, pp. 43-58.
Searle, J. R., *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
Simons, P. R. J., Kohlberg en onderwijs. *Pedagogische Studiën,* 1979, *56*, pp. 77-81.
Taylor, P. W., *Normative Discourse.* Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1975.

Manuscript aanvaard 27-3-'84

Een ontwikkelingstheoretische benadering van de 'is-ought question'*

A. W. VAN HAAFTEN
Vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit, Nijmegen

Samenvatting

Ervan uitgaande dat de logische kloof tussen feiten-oordelen en normatieve oordelen langs deductieve weg niet te overbruggen is, onderzoek ik in dit artikel de mogelijkheid en de voorwaarden voor een ontwikkelingstheoretische benadering van de 'is-ought question'. Ik doe de suggestie dat er misschien feitelijke vormen van individuele of interindividuele (bijv. culturele of wetenschappelijke) conceptuele ontwikkeling zijn, waarin een later stadium niet alleen nieuwe kenmerken met zich meebrengt maar ook voldoende redenen om zonder beroep op daaraan externe waarde-oordelen het bereiken van dat stadium als een verbetering te kunnen waarderen. In een dergelijke 'interne' rechtvaardiging van een ontwikkelingspretentie vormt de feitelijk gegeven ontwikkeling de grond voor het daarop betrekking hebbende normatieve oordeel.

Bij de uitwerking van deze suggestie geef ik eerst een beeld van de eisen waaraan in zo'n ontwikkeling stadia zouden moeten voldoen. Vervolgens betoog ik dat tenminste één stadiumovergang valt aan te wijzen die op grond van een geadapteerd transcendentaal argument geacht kan worden de beoogde ontwikkelingstheoretische brug van 'is' naar 'ought' te slaan. Tenslotte bespreek ik, summier, de consequenties hiervan voor de fundering van de (morele) opvoeding.

* Voor hun waardevolle opmerkingen bij een eerdere versie van dit artikel dank ik prof. dr. E. de Bruyn, prof. dr. A. A. Derksen, prof. dr. J. R. M. Gerris, drs. J. M. C. Vorstenbosch, en mijn vakgroepcollegae in het onderzoekprogramma 'Normativiteit en conceptualisering in ontwikkeling en opvoeding'.

1 *Inleiding*

In het voorgaande artikel besprak ik de voornaamste pogingen om langs deductieve weg (in een logisch onberispelijke redenering) uit feitelijke premissen prescriptieve of evaluatieve conclusies af te leiden. Al die pogingen om de logische kloof tussen het feitelijke en het normatieve te overbruggen bleken te falen. Ook Kohlbergs recente voorstel in zijn 'From is to ought . . .' (Kohlberg, 1971, 1981) kwam aan de orde. Ik heb daarbij opgemerkt dat het grootste deel van zijn betoog geen is-ought afleiding kan opleveren omdat het daarin niet om een afleiding maar om heel andersoortige relaties tussen feitelijke en normatieve kwesties gaat, terwijl voor het overige zijn argumentatie geen is-ought afleiding kan opleveren omdat op het cruciale moment toch weer een normatieve premisse wordt ingevoerd. Daarmee wil niets afgedaan zijn van het baanbrekende werk dat Kohlberg heeft verricht, noch van het grote belang van de wijsgerig-ethische theorieën waarop hij zich beroept. Hij heeft alleen geen brug 'from is to ought' geslagen, zoals hij, mede ter fundering van de door hem bepleite opvoeding, leek te beloven.

Dat is te zeggen, ik denk dat Kohlberg op dit punt inderdaad niet verder komt dan ik heb aangegeven maar daarbij heb ik zijn argumentatie gereconstrueerd op het stramien van de deductieve redenering. Ik denk echter ook dat in elk geval zijn oorspronkelijke intuïtie wel degelijk verder reikte: in de richting van een meer ontwikkelingstheoretische benadering van de problematiek. In dit artikel wil ik nagaan in welke zin en onder welke structurele voorwaarden zo'n benadering mogelijk zou kunnen zijn.

Ik ben me terdege bewust van de hachelijkheid van elke onderneming in die richting, en van de beperktheid van het resultaat als ze zou slagen. Maar de filosofische wapenfeiten op het punt van de fundering van opvoedingsdoelen en normen zijn tot nu toe niet van dien aard dat een dergelijke poging niet nog een zekere bijdrage daartoe zou kunnen betekenen. Daarbij gaat het vooreerst om het in kaart brengen van

Pedagogische Studiën 1984 (61) 272-281

een theoretische mogelijkheid; de praktische implicaties blijven nog grotendeels onuitgewerkt.

2 *Ontwikkeling(d) en ontwikkeling(e)*

Laten we beginnen met duidelijkheid te scheppen omtrent de voor dit betoog centrale term 'ontwikkeling'. Dikwijls houdt ons gebruik van dat woord een element van positieve waardering in. Maar niet altijd, en niet noodzakelijkerwijs: we kunnen het ook in neutrale zin gebruiken en we kunnen zonder contradictie van ongunstige ontwikkelingen spreken. Daarom wil ik duidelijk onderscheiden tussen een *descriptief* en een *evaluatief* gebruik. Ik zal de term 'ontwikkeling(d)' of kortweg O(d) hanteren wanneer sprake is van een verzameling van (één of meer) transformaties volgens een bepaald patroon[1]; en 'ontwikkeling(e)' of O(e) reserveren voor die gevallen waarin een dergelijke ontwikkeling(d) tevens als een verbetering of vooruitgang[2] wordt gewaardeerd[3]. Een ontwikkeling(d) is bijvoorbeeld de 'normale' ontwikkeling van rups tot vlinder, of die van baby tot volwassene, of (volgens de bevindingen van Kohlberg) die van preconventionele tot conventionele en vervolgens eventueel tot postconventionele of autonome morele oordeelsvorming. Als we zo'n ontwikkeling(d) als een ontwikkeling(e) aanmerken, dan is dat omdat we het ontwikkelingspatroon goed achten, omdat we zo'n soort ontwikkeling als een ontwikkeling ten goede waarderen. We kunnen bijvoorbeeld de genoemde morele ontwikkeling als een vooruitgang beschouwen. In het algemeen *kan* maar *hoeft niet* een 'normale' ontwikkeling(d) als een ontwikkeling(e) gewaardeerd te worden.

Iedere stadiumtheorie zal criteria specificeren ter afbakening van de verschillende stadia van ontwikkeling, en daarmee haar theoretisch O(d)-begrip vastleggen[4]. In Kohlbergs theorie wordt de ontwikkeling van het moreel oordeelsvermogen als uitsluitend progressief (non-regressief) opgevat; elk individu doorloopt, geheel of ten dele, dezelfde universeel geachte lineaire stadiumopeenvolging. Maar laten we goed zien dat die morele ontwikkeling *daarom* nog geen O(e) is. Toch is dit wat Kohlberg met zijn isomorfie-stelling wilde aantonen: dat de ontwikkeling(d) zoals die uit zijn psychologisch onderzoek naar voren kwam tegelijkertijd als een ontwikkeling(e) kan worden aangemerkt – en dat in ethische zin. Zoals gezegd, dat is heel goed mogelijk, maar dan *op grond van* een additionele normatieve premisse, bijvoorbeeld in de vorm van een beroep op de theorie van Rawls. Dan is het echter niet meer de ontwikkeling(d) die als zodanig de voldoende grond vormt voor de ontwikkelings(e)-claim, en wordt dus ook geen *is-ought* brug geslagen. Het debat over de geldigheid van de O(e)-claim concentreert zich dan al snel op de toegevoegde (*externe*) normatieve premisse.

Deze formulering van Kohlbergs (in zo'n interpretatie: mislukte) oplossing suggereert ons nu een andere richting waarin we zouden kunnen zoeken, als we willen vasthouden aan de gedachte dat de O(d) zelf de toereikende grond moet opleveren voor de O(e)-claim. Is er, kunnen we ons afvragen, een ontwikkeling(d) denkbaar zodanig dat zij zelf, *intern* om zo te zeggen, de voldoende redenen produceert om als een ontwikkeling ten goede, een ontwikkeling(e), aangemerkt te kunnen worden? *Is er een O(d) die zelf ons het recht geeft haar als een O(e) te waarderen?*

3 *Interne rechtvaardiging*

Voor we die vraag proberen te beantwoorden, moeten we eerst een duidelijker zicht krijgen op het hier geopperde idee. Een ontwikkelings(e)-claim kan in principe op talloze manieren worden gerechtvaardigd. Wat we hier willen onderzoeken is: of en onder welke voorwaarden sprake kan zijn van een ontwikkelings(d)-interne rechtvaardiging. Daarvoor is (ten eerste) een *feitelijke*, constateerbare ontwikkeling(d) nodig, die (ten tweede) als zodanig bepaalde *redenen* oplevert, welke ons (ten derde) het *recht geven* om van een ontwikkeling(e) te spreken zonder beroep op andere (d.w.z. aan die ontwikkeling(d) externe, niet door die O(d) zelf aangereikte) overwegingen. In het kader van een stadiumtheorie geformuleerd, moet dan een transformatie tot een nieuwe *conceptualiseringsmodus* leiden die als zodanig ons de dwingende en overtuigende redenen doet vinden (en die redenen dwingend en overtuigend doet vinden) om die nieuwe conceptualiseringsmodus als *beter* te waarderen dan een voorgaande, zodat in die zin gesproken kan worden van een ontwikkeling(e)[5].

Rechtvaardiging van waarde-oordelen is al-

tijd iets wat door personen gedaan wordt en gedaan zal moeten worden. Maar voor een *interne* rechtvaardiging van een ontwikkelings(e)-claim moet niet alleen het *subject* van de claim (degene die de claim doet), maar ook het *object* van de claim (waarop de claim betrekking heeft) een persoon of persoon-in-wording zijn. Diens conceptuele ontwikkeling moet immers zelf de argumenten opleveren voor de O(e)-pretentie. Ik wil nu in een aantal punten proberen te verhelderen wat dit wel en niet met zich meebrengt.

Ten eerste hoeft de conceptuele ontwikkeling(d), die de O(e)-claim mogelijk maakt en van die claim het object vormt, niet beperkt te zijn tot één persoon. Het kan ook gaan om een *gemeenschappelijke ontwikkeling* in de wijze waarop bepaalde zaken door een (groot) aantal personen geconceptualiseerd worden, zoals bijvoorbeeld gebeurt wanneer verschillende wetenschappelijke paradigmata of maatschappijvisies elkaar opvolgen[6]. Kort gezegd kunnen zowel subject als object van de claim in principe meervoudig zijn. Maar ook wanneer we ons hier verder tot de intra-individuele ontwikkeling beperken, moeten we ten tweede opmerken dat deze nog *op heel verschillende gebieden* kan plaatsvinden. Hirst en Peters (1980), bijvoorbeeld, onderscheiden zeven onderling onherleidbare conceptualiseringsdomeinen, waarvan het morele domein er één is[7]. Op al die gebieden kunnen ontwikkelings(e)-claims gemaakt worden[8]. Ook hoeven de argumenten ter ondersteuning daarvan niet in het morele vlak te liggen; ze zullen eerder domeinspecifiek zijn. Met de vraag naar de mogelijkheid van een interne rechtvaardiging van een ontwikkelings(e)-claim *beperken we ons dus niet tot de morele dimensie* terwijl ook een antwoord op die vraag niet noodzakelijkerwijs een *moreel* waarde-oordeel betreft.

Ten derde merken we op dat juist in een ontwikkelingstheoretische benadering recht gedaan kan worden aan het feit dat de verschillende conceptualiseringsdomeinen door het *kind* nog niet van meet af aan als zodanig worden onderscheiden: veeleer zien we een *geleidelijk uitwaaieren van ontwikkelingsdimensies*[9]. En nog belangrijker is, ten vierde, dat *ook de manier van onderbouwen* van de ontwikkelings(e)-claim niet alleen domein- maar ook stadium-specifiek kan zijn. Rationaliteit, in brede zin betrekking hebbend op alles wat wordt aangevoerd om geldingsaanspraken te ondersteunen, ontwikkelt zich ook zelf[10].

De conceptuele ontwikkeling en het daarin ontstaan van de verschillende conceptualiseringsmodi hoeft, ten vijfde, ook *niet een volledig bewust proces* te zijn[11]. Soms kan een stadiumtransformatie zeker het resultaat zijn van weloverwogen beslissingen, zoals wanneer iemand bij het oplossen van een bepaald probleem kiest voor een heel andere benadering dan hij tot dusverre toepaste, om vervolgens te concluderen dat dit leidt tot een essentieel nieuwe zienswijze die ook in het algemeen meer adequaat is. Maar vaker zal dit proces veel meer geleidelijk en in belangrijke mate onbewust verlopen. En in elk geval is het voor de hier te geven argumentatie in principe voldoende als *in een moment van reflectie* het latere stadium beter gevonden wordt dan het eerdere, en als daarvoor dan de in dat stadium adequate en toereikende overwegingen gegeven kunnen worden. Ten zesde doet daarbij de vraag wat de stadiumovergang *veroorzaakt* heeft voor de (interne) *rechtvaardiging* van een ontwikkelings(e)-claim niet ter zake[12]. Wanneer we spreken van een 'interne' rechtvaardiging, wil dat ook niet zeggen dat de oorzaak van een stadiumovergang uitsluitend binnen het object van de ontwikkelings(e)-claim moet liggen. Dan zou bijvoorbeeld vrijwel elke vorm van opvoeding uitgesloten zijn. Het wil alleen zeggen dat het subject van de ontwikkelings(e)-claim, onafhankelijk van hoe de voor het nieuwe stadium kenmerkende inzichten tot stand gekomen zijn, de voldoende redenen[13] om dat nieuwe stadium als beter te waarderen uitsluitend aan dat nieuwe stadium moet kunnen ontlenen.

Hiermee openbaart zich, ten zevende, tevens een merkwaardigheid van elke stadiumtheorie met interne rechtvaardiging van de ontwikkelings(e)-claim, namelijk dat de potentiële *intersubjectieve geldigheid* van die claim met betrekking tot een bepaald stadium steeds noodzakelijkerwijs *beperkt* is tot die subjecten die zelf minstens dat stadium bereikt hebben. Het ontwikkelings(e)-oordeel over een stadium S(n), dat S(n) beter is dan S(n-m), vooronderstelt immers de ontwikkeling(d) tot (minstens) in S(n). Anderzijds hoeft dus voor zo'n oordeel ook niet per se eerst het laatste stadium in de hele ontwikkeling bereikt te zijn. De mogelijkheid van een interne rechtvaardiging van ontwikkelings(e)-claims vereist op zichzelf *niet* de notie van een *eindstadium* als een soort intrin-

siek ontwikkelingsdoel ('telos') in het licht waarvan de ontwikkeling pas als zodanig beoordeeld zou kunnen worden[14]. In principe kan in elk nieuw stadium een ontwikkelings(e)-claim worden gemaakt en verdedigd.

4 *Voorwaarden voor stadia*

Alle bovengenoemde punten verdienen nadere uitwerking, maar daarvoor is hier geen plaats. Ik wil de zaak nu van een andere kant benaderen door een aantal eisen te formuleren die voor *dit* doel aan *stadia* te stellen zijn[15]. Stadia kunnen in verschillende ontwikkelingstheorieën natuurlijk aan de hand van heel uiteenlopende criteria onderscheiden worden. Maar nu gaat het om de vraag aan welke noodzakelijke voorwaarden stadia in een ontwikkelings(d)-theorie (in elk geval óók) moeten voldoen wanneer een desbetreffende ontwikkelings(e)-claim intern gerechtvaardigd moet kunnen worden. De eerste drie te noemen voorwaarden komen ruwweg overeen met die van Piaget en Kohlberg; de vierde is in dit verband de belangrijkste;

1. *Stadia zijn qualitatief verschillend*. Elk nieuw stadium wordt gekenmerkt door een essentieel andere wijze van conceptualiseren in de desbetreffende ontwikkelingsdimensie, en door zijn (impliciete) normen voor wat een adequate wijze van conceptualiseren in die dimensie kan zijn [16].

2. *S(n-1) is noodzakelijke voorwaarde voor S(n)*. Iedere nieuwe conceptualiseringsmodus in een ontwikkeling(d) ontstaat uit de voorafgaande conceptualiseringsmodus, die daarvoor een noodzakelijke voorwaarde vormt. Als elk stadium in de O(d) een beslissende rol in de interne rechtvaardiging van de O(e)-claim moet kunnen spelen, dan mag een onmiddellijke transformatie van S(n-2) naar S(n) niet mogelijk zijn.

3. *Eerdere conceptualiseringsmodi blijven toegankelijk*. Voor de rechtvaardiging van een O(e)-claim in S(n) moet S(n-1) in voldoende mate met S(n) vergeleken kunnen worden; en voor een O(e)-claim in S(n) met betrekking tot meer dan twee stadia moeten ook de eerdere stadia S(n-2), S(n-3), . . . nog in zoverre conceptueel toegankelijk zijn dat minstens de leidende principes van die verschillende conceptualiseringsvormen tegen elkaar afgewogen kunnen worden.

4. *In S(n) wordt S(n) met recht als beter gewaardeerd dan S(n-m), op grond van de voor S(n) typerende feitelijke hoedanigheid en nieuwe criteria*. Deze beknopt geformuleerde stadium-voorwaarde wil ik graag als volgt preciseren. a) Zowel subject als object van de O(e)-claim moeten S(n) bereikt hebben; subject en object kunnen wel maar hoeven niet samen te vallen[17]. b) Een O(e)-claim veronderstelt natuurlijk een zeker oordeelsvermogen, en kan dus pas na enige ontwikkeling geveld worden. c) Anderzijds hoeven we deze voorwaarde niet zo stringent te nemen dat voor dat oordeel ook een volledig bewuste (meta-) conceptie van S(n) *als* ontwikkelingsstadium wordt geëist. Aan voorwaarde 4 kan dus al voldaan worden zodra en in zoverre in een conceptuele ontwikkeling(d) een waarderende vergelijking mogelijk geworden is tussen aspecten van (pas later eventueel als zodanig te onderkennen) stadia in die ontwikkeling. d) Ook dan hoeft een interne rechtvaardiging natuurlijk niet feitelijk plaats te vinden, ze moet plaats *kunnen* vinden; e) en dat, als de O(e)-claim een ontwikkeling(d) over meerdere stadia betreft, met betrekking tot elke S(n-m)[18]. f) Ook hoeft hierover feitelijk niet altijd even consistent geoordeeld te worden – men kan zich vergissen of dingen over het hoofd zien – maar wel in een moment van reflectie, wel bij nadere overweging. Dan moeten g) in het licht van de voor S(n) typerende, *in S(n) inzichtelijke en als adequaat geaccepteerde criteria* h) volgens het dan geldend begrip van rationaliteit, de (essentiële) kenmerken van S(n) een *voldoende reden* vormen om S(n) beter te achten dan S(n-m).

Een op het eerste gezicht wat ongemakkelijke implicatie van de hierboven geformuleerde stadium-eisen is, dat we geen weerwoord hebben wanneer iemand pretendeert een hoger stadium bereikt te hebben dan waarin wij zelf op dat moment verkeren. We kunnen op grond van eerder doorgemaakte stadiumovergangen eventueel begrijpen *dat* dit het geval kan zijn, en *dat* zich zo'n later stadium ook in onze eigen ontwikkeling kan voordoen, maar per definitie missen we het vereiste zicht op *wat* dat stadium inhoudt om zijn claim als geldig te kunnen accepteren – tenzij we natuurlijk juist door deze confrontatie in datzelfde hogere stadium terecht komen. Een ander probleem rijst wanneer *twee* personen op verschillende gronden beiden pretenderen een hoger stadium bereikt

te hebben, en nu elkaar verwijten dat de ander de argumenten voor die claim niet op de juiste waarde kan schatten precies doordat hij nog niet in dat hogere stadium zit. Wordt mijn argumentatie niet ondermijnd door deze mogelijkheid? Ik moet hier volstaan met een paar opmerkingen. Ten eerste wordt incommensurabiliteit tussen stadia die binnen een ontwikkelingsgang in elkaars verlengde liggen (S(n), S(n + 1), . . .) uitgesloten door de stadiumvoorwaarden 2 en 3. Maar bij een uiteenlopen in verschillende ontwikkelingsdimensies kan dáártussen wel degelijk *onderlinge* incommensurabiliteit ontstaan. Zo is weliswaar per dimensie de vraag of van een ontwikkeling gesproken kan worden beantwoordbaar, maar niet de vraag welke ontwikkeling de beste is. Dit is echter voor een ontwikkelingstheoretische benadering van de *is-ought* problematiek niet bedreigend zolang er nog een ontwikkelings(e)-claim gerechtvaardigd kan worden in termen van een gedeeltelijke wèl gedeelde ontwikkelingsgang.

5 *Een 'transcendentale' rechtvaardiging*

Het bovenstaande geeft een voldoende beeld van wat de interne rechtvaardiging van een ontwikkelings(e)-claim behelst om nu de vraag te kunnen stellen of een dergelijke ontwikkeling zich ook werkelijk laat aanwijzen. Ik meen dat dat zo is. Er zijn gevallen waarin we ervaren dat we tot bepaalde fundamentele nieuwe inzichten zijn gekomen, die, eenmaal verworven, onontkoombaar zijn. Ze zijn *fundamenteel* in die zin dat ze onze hele zienswijze op een bepaald gebied (dat kan zijn: onze conceptualiseringsmodus in een bepaalde dimensie) veranderen; en ze zijn *onontkoombaar* in die zin dat we de dingen daarna ook nauwelijks meer anders dan vanuit dat nieuwe perspectief kunnen bezien[19]. Een voorbeeld is (in de sociale en morele ontwikkeling) het besef, hoe ongereflecteerd aanvankelijk ook, van de intentionaliteit van het menselijk handelen. Dat is er niet van meet af aan, maar het ontstaan ervan kleurt om zo te zeggen de manier waarop het opgroeiende kind verder de verschillende aspecten van zijn omgeving beleeft op fundamentele en niet meer ongedaan te maken wijze, en leidt tot een toenemende bewustwording van het essentiële onderscheid tussen dingen en personen[20]. Andere voorbeelden zijn (in de cognitieve ontwikkeling) het ontstaan van conservatie, en (in de morele ontwikkeling) het groeiend besef van het essentiële verschil tussen 'is' en 'ought'[21].

Nu is het niet voldoende als zo'n nieuwe zienswijze fundamenteel en onontkoombaar is. We moeten de daardoor ontstane situatie ook *onmiskenbaar beter* vinden: S(n) moet als beter dan eerdere stadia gewaardeerd kunnen worden om de in S(n) (en eventueel ook later nog) best mogelijke redenen. Die redenen kunnen, zoals gezegd, in de verschillende stadia van uiteenlopende aard zijn. De sterkste redenen die zo gegeven kunnen worden, nemen – althans in de hier te geven reconstructie – de vorm aan van een voor ons doel geadapteerde z.g. transcendentale argumentatie, die als volgt verloopt.

Wanneer we in een stadium S(a) vragen naar redenen om hetzij S(a) als beter te beoordelen dan een ander stadium S(b), hetzij S(b) als beter dan S(a), dan is *met die vraag zelf* geïmpliceerd dat we een conceptualiseringsniveau waarop we in staat zijn om (hoe dan ook) redenen (welke dan ook) te geven, beter achten dan een conceptualiseringsniveau waarop we daartoe (nog) niet in staat zijn. Met andere woorden: eenmaal aangeland op een niveau waarop we waar nodig over allerlei zaken tot een zeker oordeel kunnen komen en waarop we nu ook de vraag naar het beter of minder goed zijn van S(a) dan wel S(b) stellen[22], hebben we mèt het *stellen* van die vraag (bij wijze van spreken: nog onafhankelijk van het antwoord daarop) vóórondersteld dat het kunnen geven van een antwoord daarop (welk ook) beter is dan daarop *niet* te kunnen antwoorden. Maar *als* in de gezochte ontwikkeling(d) de twee stadia S(a) en S(b) zich nu precies hierin van elkaar onderscheiden dat in S(a) het conceptuele niveau bereikt is waarop deze vraag gesteld en naar een antwoord gezocht kan worden, terwijl juist een dergelijk conceptualiseringsniveau in S(b) nog niet aanwezig is, *dan* is met die vraag ook onmiddellijk het *antwoord* erop gegeven: *namelijk dat S(a) beter is dan S(b)*.

Nu kan tegen deze gedachtengang worden ingebracht wat ik zal noemen *sancta simplicitas objectie*: je kunt weliswaar pas in S(a) oordelen over S(a) en S(b), maar waarom zou dan S(b) niet als een niveau van verrukkelijke onschuld en onwetendheid, en derhalve als een beter stadium dan S(a) beschouwd mogen worden?

Antwoord: in het voorgaande zijn maar twee stadia onderscheiden, namelijk S(b) waarin de hele kwestie ex hypothesi niet aan de orde kan zijn; en S(a) waarin de vraag gesteld wordt en om de gegeven redenen voor S(a) gekozen moet worden. *Objectie*: maar waarom zou het *(aan de orde) stellen van de vraag* of S(b) dan wel S(a) het betere stadium is, zelf beter zijn dan dat niet te doen, zoals in S(b)? *Antwoord*: in S(b) kan de vraag niet opkomen; in S(a) *is* de vraag gesteld.

In principe is daarmee een afdoende antwoord gegeven op de sancta simplicitas objectie. Maar van hieruit kan het onwikkelingstheoretische argument verder gaan. Want, wanneer eenmaal het (latere) S(a) op *die* grond beter geacht kan worden dan S(b), m.a.w. wanneer eenmaal erkend is dat een min of meer weloverwogen kunnen oordelen beter is dan dat (nog) niet te kunnen, *dan* kan om diezelfde reden ook het stellen van zo'n vraag naar het beter of minder goed zijn van een bepaald stadium (of naar het beter of minder goed zijn van het stellen van zo'n vraag) zelf als beter worden gekwalificeerd dan dat (nog) niet te kunnen doen.

Het *transcendentale karakter*[23] van deze argumentatievorm ligt hierin besloten, dat een bezinning op de *mogelijkheidsvoorwaarden voor het zinvol stellen van deze vraag over de ontwikkeling* waarvan de zich ontwikkelende persoon zich bewust werd, tot de conclusie moet leiden dat met die vraag op zichzelf al bepaalde vooronderstellingen zijn geïmpliceerd: op grond waarvan in het geval van S(a) en S(b) het antwoord dat S(a) beter geacht moet worden ook al vaststaat. Elke (poging tot) ontkenning daarvan zou een beoordeling vormen waarmee al van het onjuist zijn van die ontkenning wordt uitgegaan. Anders gezegd, de vraag waar het hier om draait – òf bepaalde vormen van feitelijk gegeven ontwikkeling(d) met recht als een ontwikkeling ten goede kunnen worden aangemerkt – kan niet zinvol *gesteld* worden zonder ten aanzien van de ontwikkelingsstadia S(a) en S(b) eigenlijk al een uitspraak gedaan te hebben.

Maar door de *ontwikkelingstheoretische inbedding* is het transcendentale argument in een belangrijk opzicht krachtiger dan het meestal kan zijn. Want nu wordt niet geargumenteerd voor de waarde van één feitelijk gegeven – dat dan uiteindelijk nooit *meer* kan omvatten dan strikt transcendentaal gerechtvaardigd kan worden[24]; maar wordt de (waarderende) *keuze tussen twee feitelijke gegevenheden*, namelijk twee ontwikkelingsstadia, transcendentaal gefundeerd – waardoor de gegevenheden waartussen gekozen moet worden zelf (juist) in hun volle omvang in het geding kunnen blijven.

Vervolgens kunnen bovendien in latere stadia, in het verlengde van het voorgaande, nadere normatieve voorwaarden voor de mogelijkheid van zinvolle vergelijking tussen stadia worden geëxpliciteerd, zodra en inzoverre deze (eventueel dankzij eerdere, noodzakelijk daaraan voorafgegane stadia) bewust gemaakt kunnen worden[25]. De uitwerking van deze verdere rechtvaardigingsstappen in de ontwikkeling moet hier echter achterwege blijven.

6 *Van het feit naar waarde*

Met het voorgaande hebben we onze twee voornaamste stappen gezet. Ten eerste hebben we, geïnspireerd door Kohlberg, de structuur van een ontwikkelings-interne rechtvaardiging van een ontwikkelings(e)-claim geschetst; en ten tweede hebben we laten zien dat er in elk geval één, maar wel fundamentele ontwikkeling(d) valt aan te wijzen die op interne gronden als een ontwikkeling ten goede gewaardeerd kan (moet) worden. Daarmee is nog niet zo heel veel bereikt – misschien amper meer dan een nadere bepaling van wat geïmpliceerd kan zijn in de intuïtieve gedachte, die aan alle opvoeding ten grondslag ligt, dat we, als oudere, de dingen in sommige opzichten juister kunnen zien dan het kind dat we ook zelf geweest zijn. Ik besef ook hoezeer die bepaling nog sterk formeel gebleven is.

Maar, als de gegeven argumenten houdbaar zijn, dan is de winst toch cruciaal. Dan hebben we nu wel degelijk iets te pakken van wat we zochten: dan is, hoe smal ook, een eerste ontwikkelingstheoretische brug van *is* naar *ought*, of althans van feit naar waarde(oordeel), geslagen. Want in de geschetste ontwikkeling(d) die zonder enig beroep op externe waarde-oordelen als een ontwikkeling(e) wordt gewaardeerd, leveren inderdaad de *feiten* zelf de toereikende grond voor die *normatieve* conclusie.

Het is duidelijk dat hier geen sprake is van een deductieve relatie of afleiding vanuit feitelijke premissen op de manier waarop de *is-ought* problematiek meestal is opgevat. De onmogelijkheid daarvan was hier ons uitgangs-

punt. Maar anderzijds hebben we ook niet alleen maar een *beschrijving* gegeven, van bepaalde normen of van een bepaalde ontwikkeling daarvan. Evenmin hebben we ons afhankelijk gemaakt van een heel specifieke *definitie* van de mens of van menselijke ontwikkeling (de anthropologistische variant van de 'naturalistic fallacy'); ieder die dit leest kan erkennen dat hij de bedoelde ontwikkeling(d) heeft doorgemaakt. Die ontwikkeling is ook eigenlijk als zodanig niet het argument. Ze 'produceert' het argument. Zodra in en ten gevolge van die ontwikkeling de ontwikkelings(e)-vraag is gesteld, kunnen we, in dan bereikte redelijkheid, het gegeven ontwikkelings(e)-antwoord niet meer *niet* accepteren. Ontkenning impliceert erkenning. Op die bijzondere manier *vormt* de ontwikkeling(d) de *grondslag* of het *fundament* voor de ontwikkelings(e)-claim: zowel in de zin van mogelijkheidsvoorwaarde als ook in de zin van toereikende grond.

7 *Pedagogische consequenties*

Tot slot een enkel woord over de pedagogische 'oughts' die zich met zulke intern gefundeerde waarde-oordelen over de ontwikkeling laten verbinden. Ongetwijfeld is er, in het licht daarvan, plaats voor de in allerlei stadiumtheorieën bij wijze van voorschot op enige vorm van rechtvaardiging al zo dikwijls geadverteerde maatregelen, zoals het op verschillende subtiele manieren confronteren met een S(n+1)-niveau om de ontwikkeling daarnaar te bevorderen. Personen-in-wording kunnen zich ook in hun handelen of in uitspraken op een lager niveau bewegen dan wat zij in een moment van reflectie juist zouden achten, en dat kan bewust gemaakt worden. Misschien kunnen ook vormen van décalage, binnen en eventueel tussen ontwikkelingsdimensies, worden opgeheven.

Hierin kan het bijbrengen van specifieke leer-inhouden nooit doel op zichzelf zijn. Een op de boven geschetste fundamenten gebaseerd opvoedingshandelen kan uiteindelijk slechts gericht zijn op het helpen bereiken van stadia die a) *door de opvoedeling zelf* beleefd kunnen worden als beter dan andere die hij kan overzien, en wel b) *omdat* de nieuw te verwerven manier van kijken naar en omgang met wat zich in de ontwikkeling bijvoorbeeld als morele problemen is gaan uitkristalliseren, door de opvoedeling zelf als (moreel) beter kan worden geaccepteerd.

Maar ik wil hier vooral nog wijzen op een belangrijke consequentie van het voorgaande met betrekking tot de *rechtvaardiging* van (morele, en andere) opvoeding. Als stadiumverschil een definiërend kenmerk van de pedagogische relatie is (dus minimaal S(n+1) versus S(n)[26]), dan zal enerzijds de opvoeder moeten accepteren dat de redenen die de opvoedeling voor zijn doen en denken aandraagt en voldoende acht, altijd esssentieel andere zullen zijn dan de zijne. En anderzijds is dan een directe rechtvaardiging van de opvoedingshandelingen van de opvoeder *tegenover de opvoedeling* per definitie onmogelijk[27]. Die kan hoogstens, als er een aantal stadia zijn, indirect gegeven worden, met een beroep op inmiddels opgedane ontwikkelings-ervaring. Dat maakt *vertrouwen* essentieel voor de pedagogische relatie, een vertrouwen dat wel, in de *ontwikkeling(e) van die relatie*, steeds meer gegrond wordt.

Noten

1. Dit is natuurlijk niet toereikend voor een definitie van 'ontwikkeling'. Voor nauwkeuriger begripsbepaling, zie Van Haaften et al. (in voorb.). Ik neem Kohlbergs uitgangspunt over, dat een ontwikkeling gekenmerkt wordt door een aantal kwalitatief verschillende *stadia*. Maar mijn argument blijft staan wanneer daarvan niet gesproken kan worden: dan is er eigenlijk slechts één (geleidelijke) transformatie van een beginnaar een eindtoestand.
2. We kunnen ons hier beperken tot waarderingen in *positieve* zin, omdat deze een mogelijke connotatie van de term zelf vormen (nl. wanneer die in de betekenis van een O(e) wordt genomen). Spreken we van ongunstige ontwikkelingen, dan zit de (negatieve) evaluatie in het adjectief, en wordt 'ontwikkeling' in (neutrale) descriptieve zin gebruikt.
3. De dubbelzinnigheid van 'ontwikkeling' bedreigt steeds de discussie. Wanneer we op de voorgestelde manier onderscheiden tussen een descriptief en een evaluatief gebruik, hebben we volgens de in het voorgaande artikel gemaakte afspraken alleen in het laatste geval met (daardoor) *normatieve oordelen* te doen. Dat neemt niet weg dat ook bij descriptieve oordelen over bepaalde ontwikkelingen altijd in die zin een normatief element in het geding is, dat we (impliciet) refereren aan een specifiek ontwikkelings-patroon, waarmee de besproken verschijnselen al dan niet in overeenstemming zijn. Zolang *deze* norm (als

vanzelfsprekend) vooronderstelt is, kan in het licht daarvan het spreken over ontwikkeling verder descriptief zijn – of ook evaluatief op de in de tekst aangegeven manier. Deze norm kan natuurlijk zelf ook ter discussie gesteld worden, bijvoorbeeld als meer of minder geschikt voor het beschrijven van feitelijke ontwikkelingen op een bepaald gebied.

4. Een belangrijk onderscheid in dit verband wordt gemaakt door Habermas (1981), I p. 272 v., II p. 218, en nader uitgewerkt door Korthals (in voorb.), hfdst. 6, tussen *ontwikkelingslogica* waarin de verschillende stadia met hun onderlinge relaties worden gedefinieerd, en *ontwikkelingsdynamica* waarin concrete ontwikkelingsprocessen worden beschreven en zo mogelijk verklaard. Een ontwikkeling hoeft niet steeds progressief te verlopen. Maar elke beschrijving in termen van progressie of regressie is alleen mogelijk met een (impliciet) beroep op de stadiumdefinities van de ontwikkelingslogica (als al dan niet afzonderlijk deel van een ontwikkelingstheorie). Let wel, 'progressie' in de hier gebruikte betekenis, nl. ten opzichte van het in de ontwikkelingslogica gedefinieerde ontwikkelingspatroon, impliceert nog geen ontwikkelings(e)-oordeel. Onvoldoende onderscheidingen op dit gebied geven gemakkelijk aanleiding tot allerlei vormen van ongefundeerd vooruitgangsgeloof. Vgl. ook Van Haaften et al. (in voorb.), hfdst. 5.

5. De O(d) kan alleen *interne* redenen produceren voor de daarop betrekking hebbende O(e)-claim als de O(d) zelf een *conceptuele* ontwikkeling betreft. Om die reden heb ik voor mijn argumentatie aansluiting gezocht bij de 'cognitief-structurele benadering van de psychologische ontwikkeling' (Heymans, 1979, p. 5 v.). Die term is overigens ongelukkig, omdat hij een onnodige beperking suggereert tot uitsluitend het cognitieve vlak. In Van Haaften (1979) heb ik uitvoerige argumenten gegeven voor een breder concept-begrip. Stadia in een conceptuele ontwikkeling kunnen vervolgens het beste worden opgevat als gekenmerkt door qualitatief verschillende *conceptualiseringsmodi* in de zin van geïntegreerde vormen van conceptualisering van bepaalde domeinen van de (niet alleen de dingen omvattende) werkelijkheid.

6. Een *conceptualiserings*ontwikkeling hoeft, ook in de tijd, niet aan één persoon, zelfs niet aan één generatie gebonden te zijn. Anderzijds kunnen we niet meer van een *ontwikkeling* in de hier beoogde zin spreken als de verschillende conceptualiseringsmodi onafhankelijk van elkaar zouden ontstaan. Daarom moet ook voor intern te rechtvaardigen *interindividuele* ontwikkelingsclaims aan de op dit punt nogal stringente tweede stadium-eis (vgl. par. 4) voldaan zijn.

7. Vgl. Hirst en Peters (1980), p. 62 v. De door hen onderscheiden domeinen zijn die der 'formal logic and mathematics', 'physical sciences', 'our awareness and understanding of our own and other people's minds', 'moral judgement and awareness', 'aesthetic experience', 'religious (experience)', en 'philosophical understanding'. Deze indeling is misschien niet de enig mogelijke, maar waar het om gaat is de gedachte van een 'fundamental categorical division', waarin de verschillende vormen van ervaring en kennis noch met elkaar gelijk te stellen, noch tot elkaar te herleiden zijn (p. 65).

8. Het is niet bij voorbaat duidelijk of ook steeds een *interne* rechtvaardiging van een dergelijke ontwikkelings(e)-claim mogelijk is. Met betrekking tot sommige domeinen moet hier het onderzoek nog vrijwel geheel beginnen; op andere gebieden is het onderzoek in elk geval nooit vanuit dit perspectief verricht. Kohlberg doet de interessante suggestie van een parallel tussen de (intra-)individuele morele ontwikkeling en de (inter-individuele) ontwikkeling van het Westerse ethische denken. Een vergelijkbare suggestie doet o.a. Habermas met betrekking tot de intra-individuele sociale ontwikkeling en de ontwikkeling van maatschappijvormen. Op het gebied van de aesthetische en van de religieuze ontwikkeling ligt interne rechtvaardiging in het intra-individuele vlak meer voor de hand dan in het inter-individuele vlak. Of moet in het laatste geval zelfs tot principiële onmogelijkheid worden geconcludeerd?

9. Een *dimensie* als ontwikkelingseenheid wordt gekenmerkt in termen van aan elkaar (volgens de criteria van par. 4) gerelateerde stadia, die dan heel wel aanvankelijk voor verschillende dimensies gemeenschappelijk kunnen zijn. Dimensies kunnen derhalve beter *niet* worden gekenmerkt aan de hand van één grondbegrip van (bijvoorbeeld) moraliteit. De verschillende stadia laten juist *verschillende* concepties van (bijvoorbeeld) 'het morele' zien; terwijl bovendien die notie (zelfs retrospectief) nog helemaal niet adequaat is voor vroegere stadia die toch tot de desbetreffende ontwikkelingsdimensie gerekend moeten worden.

10. We *leren* beoordelen wat beter is. We leren ook ons eigen oordeel te beoordelen, en te verbeteren. In *deze* ontwikkeling is onze affectieve betrokkenheid eerst meer direct, later meer argumentatief in het geding. Overigens hoeft de notie van een stadium-specifieke rationaliteitsvorm ook weer niet te impliceren dat deze in elk stadium verschillend is.

11. De term 'conceptualisering' is proces/produkt ambigu en beide kunnen al dan niet, en meer of minder, bewust zijn. De terminologische vaagheid is hier een voordeel.

12. In de verklaring van een ontwikkeling kunnen, omgekeerd, ontwikkelings(e)-claims en de

rechtvaardiging daarvan door betrokkene(n) wel degelijk een rol spelen.

13. In de eerder aangeduide stadium-specifieke zin.
14. In Kohlbergs theorie, bijvoorbeeld, krijgt zijn zesde stadium soms sterk dat accent. Pas vanuit dat stadium en de rechtvaardiging daarvan (d.w.z. vanuit de acceptatie van een Rawls-achtige redenering) worden dan de voorafgaande stadia als ontwikkelings(e)-stadia gekenmerkt door hun toenemend voldoen aan de principes van S(6). Maar dat maakt *in alle eerdere stadia de S(6)-argumentatie extern* – en bovendien bereiken volgens Kohlberg slechts zeer weinigen dat laatste stadium. Op andere plaatsen suggereert Kohlberg wel een zekere interne rechtvaardiging voor elk van zijn stadia, zoals zijn isomorfie-stelling ook eigenlijk vereist. Maar losgemaakt van het S(6)-perspectief boeten de argumenten daarvoor (in de meeste gevallen) te sterk aan overtuigingskracht in.
15. Ik probeer dus nu de notie van een interne rechtvaardiging te verduidelijken door nader aan te geven hoe m.i. stadia zich tot elkaar zouden moeten verhouden *als* en inzoverre het voor een *stadium* definiërend wordt gemaakt dat daarin een ontwikkelings(e)-claim met betrekking tot een voorgaand stadium intern gerechtvaardigd kan worden. Dat sluit niet uit dat daarnaast op andere gronden andere stadia worden onderscheiden, maar die kunnen dan alleen deel uitmaken van een intern gerechtvaardigde ontwikkeling(e) wanneer ze bewezen zijn minstens noodzakelijke voorwaarde te vormen voor een stadium dat wel aan de eisen van par. 4 voldoet. Overigens wordt door zo'n definitie mijn betoog niet circulair; want de vraag *of er zulke stadia zijn* wordt er niet door beslist.
16. In de praktijk zal meestal sprake zijn van een geleidelijk toegroeien naar wat 'ontwikkelingslogisch' als een nieuw stadium wordt beschouwd (vgl. noot 4).
17. Subject en object in in par. 3 aangegeven zin: enkel- of meervoudig.
18. Met cumulatief effect bij interne rechtvaardiging in meer stadia.
19. Dat sluit niet uit dat we kunnen weten *dat* we het vroeger niet zo zagen, en dat we de *principes* van onze vroegere zienswijzen nog wel kunnen begrijpen. Maar we zien de zaken nu duidelijk en als vanzelfsprekend anders, en we zijn er (uiteindelijk) ook *van overtuigd* dat de nieuwe zienswijze meer adequaat is.
20. Vgl. bijvoorbeeld Selman (1980).
21. Zo ook Kohlberg (1971), (1981). Dat de bewustwording van zo'n fundamenteel nieuw inzicht in de *feitelijke* ontwikkeling geleidelijk tot stand komt, neemt niet weg dat we *ontwikkelingslogisch* van een nieuw stadium kunnen spreken (vgl. noot 4, 16).
22. Het doet voor het argument niet ter zake of we al dan niet uit onszelf op deze vraag gekomen zijn.
23. *Transcendentaal* noemt Kant (1781) die kennis die zich niet zozeer met de objecten, maar met de aard van onze objectkennis in zoverre die *a priori* mogelijk moet zijn, bezighoudt; en vandaar: (de bezinning op) de aan alle ervaring voorafgaande in het subject gelegen *mogelijkheidsvoorwaarden* van objectieve kennis. Thans wordt de term meer algemeen gehanteerd voor: (de bezinning op) wat noodzakelijkerwijze vóóróndersteld moet worden in de (vraag naar de) rechtvaardiging van een geldings-pretentie. Vgl. Apel (1976), Kuhlmann (1978). Ik ontleen mijn inspiratie ook aan het werk van Peters (1966) en (1973), p. 239 v. (Maar mijn argument verloopt niet op dezelfde manier).
24. Zie bijvoorbeeld de discussie m.b.t. Peters' 'justification of education' (Peters, 1966, 1973). Zijn argument luidt, zeer kort samengevat, dat wie serieus de *vraag stelt* of opvoeding eigenlijk wel nodig is, een positief antwoord daarop al moet accepteren, omdat opvoeding en met name daarin verworven kennis en inzicht een *mogelijkheids-voorwaarde* voor het zinvol kunnen stellen en adequaat kunnen beantwoorden van die vraag vormen. De kritiek hierop was o.m., dat langs deze lijn niet zoiets veel omvattends als opvoeding te rechtvaardigen valt, en zelfs niet enkel de keuze voor bepaalde 'blikverruimende' curriculum-onderdelen zoals geschiedenis, doch slechts precies zóveel als nodig is voor het kunnen stellen en beantwoorden van de genoemde vraag. Vgl. White (1973), p. 8 v., (1982), p. 10; Downie et al. (1974), p. 44 v.; Kleinig (1982) p. 83 v.
25. Het aantal (in een dimensie) zo te onderscheiden stadia zal overigens altijd gering zijn. De – althans in de filosofische reconstructie – 'transcendentale' argumentatievorm *kan* daarbij opnieuw gehanteerd worden. Het zal dan steeds gaan om mogelijkheids-voorwaarden voor het *zinvol* en *adequaat* stellen van de O(e)-rechtvaardigingsvraag: maar *wat* daartoe zinvol en adequaat is, verandert per rechtvaardigingsstadium (door bijv. het inzichtelijk worden van wat in de wijsgerige doordenking zou kunnen worden uitgezuiverd als 'oerevidenties' in de zin van Strasser (1973), p. 260 v.).
26. Wanneer de opvoedingsrelatie niet per se als die tussen volwassene en onvolwassene wordt gedacht, is ook opvoeding van de opvoeder mogelijk.
27. Althans in de desbetreffende dimensie. Het punt is op bijzondere wijze duidelijk in het geval van een 'transcendentale' argumentatie zoals in par. 5 gegeven. Hoewel in S(a) dat stadium moet worden geprefereerd boven S(b), kan op grond daarvan *tegenover iemand in S(b)* geen stimulering in de richting van S(a) worden verdedigd. Want het was pas door *ons* (zo) stellen van de

vraag welk van beide stadia het betere is, hetgeen bepalend was voor het bereikt hebben van S(a), dat we ten gunste van S(a) moesten concluderen. Zolang het kind in S(b) is en die vraag (dus) niet heeft gesteld, hebben wij in S(a) derhalve tegenover hem geen argument. (Als het kind S(a) bereikt heeft hoeven we de ontwikkeling daar naartoe niet meer te bevorderen, maar kan het argument voor de waardering daarvan wel gegeven worden).

Literatuur

Apel, K.O., Sprechakttheorie und transzendentale Sprachpragmatik zur Frage ethischer Normen. In: K.O. Apel (Hrsg.), *Sprachpragmatik und Philosophie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1976.

Downie, R. S., E. M. Loudfoot en E. Telfer, *Education and Personal Relationships*. London: Methuen, 1974.

Haaften, A. W. van, *Epistemologisch relativisme, logisch en psychologisch perspectief in de filosofische argumentatie*. diss. Leiden, 1979.

Haaften, A. W. van, M. Korthals, G. Snik, G. A. M. Widdershoven, *Ontwikkelingsfilosofie*. Muiderberg: Coutinho, (in voorb.).

Habermas, J., *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 vol.. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981.

Heymans, P. G., *Wikken en wegen, enkele verkennende studies ten behoeve van theorievorming over de ontwikkeling van het morele oordeel*. diss Nijmegen, 1979.

Hirst, P. H., en R. S. Peters, *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

Kant, I., *Kritik der reinen Vernunft*, 1781.

Kleinig, J., *Philosophical Issues in Education*. London, etc.: Croom Helm, 1982.

Korthals, M., *Kritiek van de maatschapijkritische rede*. diss. Amsterdam, (in voorb.).

Kuhlmann, W., Zur logischen Struktur tranzendentalpragmatischer Normenbegründung. In: W. Oelmüller (Hrsg.), *Transzendentalphilosophische Normenbegründungen*. Paderborn: Schöningh, 1978.

Peters, R. S., *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin, 1966.

Peters, R. S., The justification of education. In: R. S. Peters (ed.), *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973, pp. 239-267.

Selman, R. L., The Growth of Interpersonal Understanding. New York: Academic Press, 1980.

Strasser, S., *Fenomenologie en empirische menskunde*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1973.

White, J. P., *Towards a Compulsory Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1973.

White, J. P., *The Aims of Education Restated*. London: Routledge & Kegan Paul, 1982.

Curriculum vitae

A. W. van Haaften (1941) studeerde Nederlandse taal- en letterkunde, theologie, muziek, en filosofie te Utrecht en New York, en promoveerde in 1979 te Leiden op een taalfilosofisch/kennistheoretisch onderwerp. Thans is hij (sinds vorig jaar als hoogleraar) verbonden aan de vakgroep Wijsgerige en Historische Pedagogiek van de K.U. te Nijmegen.

Adres: Erasmusplein 1, Nijmegen, tel. 080-51 22 93.

Manuscript aanvaard 27-3-'84

Boekbespreking

L. M. G. Prick, *Het beroep van leraar. Satisfactie en crises in de leraarsloopbaan*. V.U. Boekhandel/Uitgeverij, Amsterdam, 1983, 215 p., ing. *f* 27,50.

In deze dissertatie, verdedigd aan de V.U. te Amsterdam, legt de auteur een verband tussen de ontwikkelingsfasen van volwassenen en de ontwikkelingen van leraren in het huidige voortgezet onderwijs aan 12-18 jarigen.

Het centrale thema is het beeld van de midlevencrisis die zich – blijkens overwegend Amerikaanse literatuur – aftekent rond het veertigste levensjaar en de specifieke trekken die deze crisis vertoont bij de Nederlandse leraar.

Prick is als voormalig Neerlandicus en als huidige opleider van universitaire leraren uiteraard goed op de hoogte van de problemen en noden van de leraar in de praktijk. Het wekt dan ook geen verbazing dat hij geprobeerd heeft de verschillende vraagstellingen die de complexiteit van het handelen van de leraar oproept te concentreren om zo'n centraal thema als de midlevencrisis. Uit de vele reacties in de landelijke pers kunnen we opmaken dat Prick een thema heeft aangesneden dat de krantenlezer aanspreekt en de leraar uit het hart gegrepen is. Voeg daarbij de prettig-leesbare toon waarin de studie geschreven is, en het zal iedereen duidelijk zijn dat velen met uiteenlopende verwachtingen deze studie ter hand nemen.

De dissertatie valt in twee delen uiteen. De eerste helft wordt besteed aan een literatuuroverzicht, de tweede betreft verslaggeving van opzet, instrumentontwikkeling en voorlopige resultaten van eigen onderzoek. De gebruikelijke bijlagen voltooien het geheel.

Blijkens de voorhanden literatuur manifesteert zich bij alle volwassenen, en met name bij managers in het Amerikaanse bedrijfsleven, omstreeks het veertigste levensjaar een bestaanscrisis waarin de volwassene zich gaat afvragen hoever hij gekomen is, of hij bereikt heeft wat hij wilde bereiken, en overweegt welke kansen het leven hem nog biedt. 'Ook ik ben omstreeks het midden mijner jaren, verdwaald geraakt in 's levens donker woud' kunnen nu velen de dichteres nazeggen. Het kathartisch effect dat van zulk een crisis – o.a. in ontwikkelingspsychologisch opzicht – verwacht mag worden, vinden we echter te weinig in Pricks benadering terug.

We vragen ons af of hier niet de eerste drempel is opgeworpen die helderheid van de vraagstelling heeft bemoeilijkt, met name waar 't erom gaat te achterhalen wat nu het specifieke is van deze periode in het leraarsberoep. Prick besluit deel I met de constatering dat het beeld van deze levenscrisis voor met name de leraar niet helder is. De diversiteit van het bronnenmateriaal zal daaraan ook niet vreemd zijn geweest.

Op basis van eigen onderzoek wendt Prick zich vervolgens tot het carrièreverloop en de arbeidssatisfactie. De spanning blijft er bij de lezer wel in!

Deel II begint met de opmerking dat het hier om een exploratief onderzoek zal gaan, dat bij kan dragen tot theorievorming. Een verkenning onder ruim 2000 zittende leraren omtrent hun arbeidssatisfactie is geen geringe onderneming.

Toch vraagt de lezer zich af wat die bijdrage zou kunnen zijn en aan welke theorie. Was de vraag nu wat specifiek is voor de midlevencrisis bij de leraar en welke factoren met name dat eigene bepalen? Of ging het erom de midlevencrisis die zich blijkens deel I in de ontwikkelingspsychologie nog nauwelijks in Europa heeft geprofileerd, duidelijker te kunnen traceren, en wel bij een bepaalde beroepsgroep?

Deze vragen komen op als we zien naar de crises waarover het volgens de ondertitel zal gaan. Het wordt er niet gemakkelijker op als aan het eind van de verkenning de leraar aan het verwachte tijdschema ontsnapt en van 36 à 38 jaar af tot 55 jaar toe in de moeilijkheden blijkt te geraken. Met name in de periode 45-55 jaar verslechteren zijn relaties met de leerlingen, en daalt zijn tevredenheid met het werk. Zijn generativiteit weegt hier onvoldoende tegenop.

Ook de opzet van het onderzoek vergt enige kritische kanttekeningen. We vragen ons af of deze uitkomsten representatief geacht mogen worden voor de Nederlandse leraar. De herkomst van de ondervraagden blijft onvermeld; het betreft leraren voor het onderwijs aan 12-18 jarigen, terwijl de plaats die de leraar in de schoolorganisatie inneemt maar in één tabel meespeelt. Ook variabelen als opleidingsgraad, schoolgrootte, plaats van vestiging lijken ons mee te moeten spelen in zulk een complex geheel als arbeidssatisfactie. Maar het onderzoek vermeldt ze niet.

Ernstiger vinden we dat het aantal jaren leservaring niet als onafhankelijke variabele is opgevoerd. Daarmee wordt het nog moeilijker op grond van uitkomsten tendenties aan te wijzen. Veel moeite hebben we met de vrij willekeurige wijze waarop – lopend het onderzoek – vrouwelijke docenten alsnog in de vraagstelling zijn betrokken, hoe charmant ook in het 'woord vooraf' gepoogd is dit onder de mantel der liefde te verhullen. Het cijfermateriaal dat

vrouwen opleveren en dat vaak afwijkend is van dat van hun mannelijke collega's verdient een grondiger benadering. Bovendien is het maar de vraag of deze 549 vrouwelijke docenten voldoende representatief zijn voor de hele populatie. Deze bezwaren tegen de onderzoeksopzet laten echter onverlet dat een eerste stap is gezet op de weg naar een duidelijker beeld van de leraar in het v.o.

De uitkomsten van het kwantitatieve onderzoek, gebaseerd op een lijst van 96 vragen, geven een aanzet tot verder onderzoek dat ons inziens tot beter te funderen resultaten kan leiden als aan de hypothesevorming tevoren meer aandacht zal zijn besteed.

M. J. I. Bos

J. Haenen & B. van Oers (red.), *Begrippen in het onderwijs. De theorie van Davydov.* Amsterdam, Pegasus, 1983.

Over het werk van de Russische onderwijspsycholoog V. V. Davydov werd in Pedagogische Studiën al herhaalde malen geschreven. De lezers zijn dus mogelijk al enigszins vertrouwd met zijn denkbeelden. Haenen en Van Oers hebben recentelijk een poging gedaan de toegankelijkheid van Davydovs werk nog te vergroten door het samenstellen van een bundel met de volgende inhoud. Ten eerste een inleiding van Jacques Haenen waarin de denkbeelden van Davydov binnen de traditie van de cultuurhistorische school geplaatst worden, ten tweede een vertaling door beide redacteuren van een tweetal stukken van Davydov, en ten derde een kritisch analyserend stuk van de hand van Bert van Oers waarin een aantal centrale begrippen uit Davydovs theorie op de pijnbank gelegd wordt.

In de inleiding worden beknopt enige belangrijke feiten uit de geschiedenis van de sovjetpsychologie gemeld en daarnaast enige van de sleutelbegrippen van de cultuurhistorische school geïntroduceerd. Dit is nuttige en helder beschreven informatie voor diegenen die nog niet eerder met de sovjetpsychologie kennismaakten.

Een tweetal stukken is door de redacteuren voor vertaling geselecteerd. Dat hierbij Davydovs hoofdwerk uit 1972 over vormen van generalisering in het onderwijs niet gepasseerd mocht worden, spreekt vanzelf. Gekozen werd voor hoofdstuk zeven 'Grondslagen van de dialectisch-materialistische denktheorie'. Daarnaast werd een kort artikel uit 1968 vertaald, geheten 'De relatie tussen abstracte en concrete kennis in het onderwijs'. Beide stukken waren overigens al eens in het Duits verschenen. Het doen van een representatieve keuze uit het werk van een auteur is uiteraard altijd een moeilijke zaak. Met de keuze van Haenen en Van Oers kunnen we ons wel verenigen. Het artikel vormt een aardige illustratie van Davydovs denkbeelden. Het gekozen hoofdstuk geeft ook zeker de fundamenten van Davydovs theorie weer. Juist doordat het zo'n fundamenteel stuk is, vormt het echter geen gemakkelijke kost voor de oningewijde lezer. Persoonlijk vinden wij het jammer dat hoofdstuk zes uit hetzelfde boek niet vertaald is, omdat Davydov hierin een discussie aangaat met Vygotskij, Piaget en Rubinštejn. Juist voor westerse onderzoekers is een kritiek op bijvoorbeeld, de ideeën van Piaget interessant.

De vertaling van beide stukken laat zich goed lezen. De vertalers hebben hun taak vrij ruim opgevat en hier en daar de tekst zelfs geredigeerd. Mede hierdoor zijn zij er in geslaagd Davydovs niet altijd even oorstrelende proza om te zetten in leesbaar Nederlands. De enkele vergissing die zij hierbij begaan hebben ('predlogi' zijn, bijvoorbeeld, 'voorzetsels' en geen 'werkwoorden') doet geen afbreuk aan deze prestatie.

Het laatste deel van het boek wordt gevormd door Van Oers' analyse van Davydovs begrippentheorie. In het voorgaande stelden wij dat de centrale begrippen op de pijnbank worden gelegd. Deze sadistische terminologie is hier beslist op zijn plaats. In een helder en intelligent betoog levert Van Oers kritiek op vele van de sleutelbegrippen en essentiële onderscheidingen uit Davydovs theorie. Hoewel de auteur zelf enige malen verzekert dat hij zeker niet de bedoeling heeft de verdiensten van Davydovs bouwsel te ontkennen en hij het belang van Davydovs theorie onderstreept, valt het toch moeilijk in te zien hoe zij op korte termijn aan de trefzekere kritiek het hoofd kan bieden. Het voert te ver om Van Oers' kritiek hier weer te geven. Daarom volstaan we met de hoop uit te spreken dat de psychologen en pedagogen uit de onderwijspraktijk van het besproken boek kennis zullen nemen.

R. van der Veer

Nagekomen mededeling

Op 6 en 7 december 1984 zal een psychologencongres plaatsvinden over het thema 'De eenheid van de Psychologie'. Individuele congresbijdragen kunnen worden ingezonden tot 15 augustus 1984.

Inlichtingen: NIP-Bureau, Postbus 5362, 1007 AJ Amsterdam, tel.: 020-79 15 26

Mededelingen

Opleidingen voor de akte M.O.-Pedagogiek

Naam en adres instelling	*Onderwijsplaatsen*	*M.O.-A*	*M.O.-B*
Stichting Pedagogisch Seminarium aan de Vrije Universiteit, Provisorium I, De Boelelaan 1115 (Postbus 7161), 1007 MC Amsterdam, tel. (020) 548 44 33.	Amsterdam	x	x
Stichting Nutsseminarium aan de Universiteit van Amsterdam, Nieuwe Prinsengracht 89, 1018 VR Amsterdam, tel. (020) 25 33 66.	Amsterdam	x	x
P.B.N.A., Velperbuitensingel 6, 6828 CT Arnhem, tel. (085) 71 61 51.	Arnhem	x	
Stichting Noordelijke Leergangen, Harlingerstraatweg 9, 8913 AA Leeuwarden, tel. (058) 15 30 25, studieleiders: drs. J. J. Kuiper, drs. G. J. Makaske, prof. dr. J. D. Imelman en drs. J. Pieters.	Groningen Leeuwarden Zwolle	x x x	x x
Katholieke Universiteit Nijmegen, Instituut M.O. pedagogiek, Erasmusplein 1, K.19.21, 6500 HD Nijmegen, tel. (080) 51 21 51.	Nijmegen	x	x
'Hoogveld-Cursus' Pedagogiek van de Stichting Interstudie, Van Schuylenburgweg 3, 6538 LH Nijmegen, tel. (080) 45 99 55.	Nijmegen	x	x
Stichting Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming. Heemraadssingel 80, 3021 DD Rotterdam, tel. (010) 77 38 11.	Rotterdam	x	x
Katholieke Leergangen Tilburg, St. Josephstraat 137, 5017 GG Tilburg, tel. (013) 42 71 23.	Tilburg Amsterdam 's-Gravenhage Sittard	x x x x	x x x x
Rijksuniversiteit Utrecht, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen, afdeling M.O.-opleidingen, Heidelberglaan 1, 3508 TC Utrecht, tel. (030) 53 47 30.	Utrecht	x	x

Een beeld van maatschappijleer

J. C. P. M. VIS
Sociologisch Instituut
Rijksuniversiteit te Groningen

Samenvatting

Met de Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968 doet een nieuw leergebied zijn intrede: maatschappijleer. Het nieuwe aan dit vak is gelegen in de verruiming van doeleinden. Het primaire doel is niet – reproduceerbare – kennis opdoen, maar het laten verwerven van maatschappelijke bewustwording en sociale vaardigheid. In de eerste helft van de jaren zeventig heeft een heroriëntering plaats. De receptie van ideeën van de Duitse Kritische Theorie leidt er toe dat maatschappijleer wordt aangescherpt tot sociale politieke vorming in emancipatorische zin. Als normatieve doeleinden worden naar voren gebracht: emancipatie, zelfbeschikking, mondigheid en sociale competentie. In de toenmalige euforie komt de vraag naar de realiseerbaarheid van die algemene doeleinden onvoldoende aan bod. Tot op heden zijn de hoge verwachtingen niet ingelost. De tijd lijkt rijp om wat afstand te nemen van de grote pretenties van maatschappijleer. Ondanks zijn prille leeftijd van zestien jaar staat het vak voor een nieuwe heroriëntering.

1 *Inleiding*

Het schoolvak maatschappijleer beoogt een bijdrage te leveren aan de verwerving van die kennis, inzichten, houdingen en vaardigheden die leerlingen (beter) in staat stellen aan de politieke meningsvorming en besluitvorming te kunnen deelnemen. In deze benadering gaat het niet alleen om kennisoverdracht, maar evenzeer om het bijbrengen van een aantal gewenste waarden en houdingen, zoals een democratische gezindheid of politiek zelfvertrouwen; alsmede van vaardigheden als het gebruik weten te maken van informatiebronnen als bijvoorbeeld massamedia en participeren in discussies en bijeenkomsten[1]. Dit onderwijs in sociale en politieke kennis, houdingen en vaardigheden vormt een onderdeel van het meer omvattende en continue leerproces dat wordt aangeduid als politieke socialisering. Politieke socialisering wordt wel omschreven als de leerprocessen die een individu doormaakt waarbij politieke houdingen, waarden, gezindheden, vaardigheden, gevoelens, normen en kennis worden verworven en/of overgedragen. Factoren in dit proces – naast het onderwijs – zijn het gezin, sociaal milieu, massamedia, leeftijdgenoten, verenigingen, historische omstandigheden, enzovoort (Schwartz and Schwartz, 1975; Renshon (ed.), 1977; Brim and Kagan, 1980). Het schoolvak maatschappijleer wordt vaak aangeduid als een speciale vorm van politieke socialisering, namelijk: educatie die uitdrukkelijk de bedoeling heeft politieke socialiseringsinhouden (politieke houdingen, waarden, . . .) over te dragen. In dit verband vallen termen als intentionele sociale en politieke vorming of intentionele politieke vorming als aanduiding van maatschappijleer[2]. Wanneer die sociale en politieke vorming – de term vorming zegt het al – uit meer bestaat dan kennisoverdracht, komt de vraag op naar de mogelijkheden op het affectieve domein. De vraag is dan of algemene affectieve doelstellingen van maatschappijleer als bijvoorbeeld het tegengaan van politieke desinteresse, het veranderen van een a-politiek bewustzijn (Visie op maatschappijleer, 1981), politiek bewust worden, het zich bevrijden van gevoelens van onmacht en van overbodige vormen van macht (Raamleerplan, 1976), het verwerven van politiek zelfvertrouwen en van belangstelling voor politiek (Terreinafbakening, 1975), het kritisch waarderen van sociale en politieke structuren en processen (Eindtermen, 1979 en COCO-MO-Advies, 1982) door middel van het vak maatschappijleer wel realiseerbaar zijn. Draagt het maatschappijleer-onderwijs bij tot de verwerving en ontwikkeling van sociale en politieke oriëntatie van jongeren? Vallen er blijvende effecten vast te stellen? En indien dit het geval is, wat is dan de aard van die effecten?

Zijn de beoogde algemene doelstellingen op het terrein van houdingen en waarden enigermate gerealiseerd? Gaan de effecten in de richting die is aangegeven? Laten deze vragen zich al reeds beantwoorden? In dit artikel komen de ontwikkeling van het vak maatschappijleer en de vraag naar de realiseerbaarheid van het 'aanleren', 'corrigeren' of 'afleren' van politieke houdingen ter sprake.

Onderzoekingen in Nederland op basis waarvan uitspraken over de effecten van maatschappijleer als intentionele politieke vorming kunnen worden gedaan, zijn nog niet voorhanden. Het is ook verre van eenvoudig om de invloed van de school, dan wel die van een schoolvak aan te tonen. Er bestaan methodologische problemen om die invloed te meten: scholen zijn geen individuele personen, zoals bijvoorbeeld ouders, maar instituties. Daarbij komt dat de mogelijkheid van een vergelijking van leerlingen die wèl onderwijs en leerlingen die geen onderwijs hebben gevolgd vrijwel is uitgesloten. Dit vanwege het bestaan van leerplicht. Een zelfde probleem doet zich voor bij het vak maatschappijleer. Omdat het een verplicht vak betreft, is het lastig om een controlegroep te vormen van leerlingen die geen onderwijs in de maatschappijleer heeft gevolgd.

Een eventuele verwerving en/of ontwikkeling van politieke houdingen en waarden door leerlingen valt op drie manieren te interpreteren. Immers, het is onduidelijk of de boven water te krijgen wijzigingen in de politieke houdingen en waarden terug te voeren zijn op:

1. effecten die samenhangen met aard en inhoud van maatschappijleer als sociale en politieke vorming c.q. politieke vorming; òf
2. generatie-effecten (Verschillende generaties hebben elk gelijksoortige waarden en overtuigingen, samenhangend met het opgegroeid zijn in een bepaalde tijd. Zo wordt economische welvaart wel genoemd als oorzaak van politieke veranderingen. Een generatie die tot volwassenheid groeit zonder schaarste en/of oorlog uit directe eigen ervaring te kennen, zal andere opvattingen hebben dan een generatie die die ervaringen in zijn groei tot volwassenheid wèl heeft gekend.); òf
3. effecten die samenhangen met de tijdgeest. (Dit is een zekere gelijksoortigheid van algemeen maatschappelijke tendenzen. Voorbeelden van sociale en culturele veranderingen die samenhangen met het geestelijk of cultureel klimaat of de tijdgeest, zijn: de roerige jaren zestig (toegeschreven aan factoren als ontzuiling, stijging van de welvaart, na-oorlogse geboortengolf, gestegen opleidingsniveau), de nieuwe rol van de massamedia (snelle verbreiding van de televisie), en vrouwenemancipatie.).

2 *Werkzaamheid van politieke vorming op school*

Volgens de onderwijssocioloog Leune (1983) is er veel empirisch onderzoek waaruit blijkt dat de effectiviteit van de school, dan wel politieke vorming op school op het affectieve vlak niet erg groot is[3]. Deze bevinding vindt steun in enkele studies naar socialiseringseffecten van de school in de Verenigde Staten en de Bondsrepubliek Duitsland (Schmidt-Wellenburg, 1974; Ibrahim, Paul Kohlhoff, 1976; Faulstich-Wieland, 1976; Marz, Kohl, Steingrüber, 1977). Die tegenvallende resultaten hebben geleid tot een verschuiving van de aandacht van de effecten van de curricula naar die van zaken als houding en gedragingen van docenten, het 'verborgen leerplan', interacties tussen docenten en leerling buiten het directe lesgebeuren en het schoolklimaat. Over die socialiseringseffecten is nog maar weinig bekend. Ackermann (1981) haalt een studie aan van Does waarin wordt vastgesteld dat een 'politiek open schoolklimaat' een positieve invloed heeft op politieke interesse van en tolerantie bij leerlingen. Voorbeelden van een dergelijk klimaat zijn: gesprekken over actuele politieke gebeurtenissen, discussies met politici, naast elkaar bestaan van verschillende meningen in de klas en politiek engagement van de docent. Daarentegen wordt de vraag of de voorwaarden met betrekking tot de persoonlijkheidsontwikkeling van jonge mensen op één lijn kunnen worden gesteld met de eisen van het – structureel-functionele – systeem school door de Duitse onderzoeker Wellendorf (1974) negatief beantwoord. Het geïnstitutionaliseerde interactiepatroon tussen docent en leerling – tegen de achtergrond van de eisen van de school met betrekking tot zaken als prestatie en goed gedrag – zou grotendeels de mogelijkheden tot ontwikkeling van de persoonlijkheid (identiteit) van de leerling in de weg staan. Ook de Nederlandse Van Marwijk

Kooy (1975) ziet in het – huidige – schoolsysteem een barrière die belemmert dat leerlingen politiek betrokken raken. Daarentegen meent deze onderzoekster dat wanneer wordt aangestuurd op kennisverwerving en inzicht de kans van de school om wat te bereiken veel groter zal zijn.

In de Bondsrepubliek Duitsland is reeds in de tweede helft van de jaren zestig de discussie ontbrand over de werkzaamheid van politieke vorming op school. Bij hun onderzoek naar de invloed van politieke vorming constateren de onderzoekers Becker, Herkommer en Bergmann (1968) dat het vak Sozialkunde slechts die jongeren inspireert om zich intensiever met politiek bezig te houden, die er al voor open staan en er reeds belangstelling voor hebben. Gemeten aan zijn doelstellingen heeft het onderwijs in de Sozialkunde een geringe invloed op de politieke houdingen van leerlingen. Ook het onderzoek van Teschner (1968) wijst in dezelfde richting. Andere voorbeelden van de betrekkelijk geringe invloed op de politieke oriëntatie van scholieren levert het onderzoek naar het vak civics op de Amerikaanse High School (Litt, 1963; Langton and Kent Jennings, 1968; Kent Jennings, Langton and Niemi, 1974; Ehman, 1980). De conclusie lijkt duidelijk. Op grond van deze studies en de studies in de jaren zeventig naar de werkzaamheid van politieke vorming op school in de Bondsrepubliek Duitsland kan geen andere conclusie worden getrokken dan dat er grond voor twijfel is aan het vermogen van het schoolvak maatschappijleer tot het planmatig beïnvloeden van politieke houdingen[4]. Onderzoeksresultaten van de werkzaamheid van politieke vorming op het vlak van de houdingen die duidelijk afwijken van de resultaten van de eerder genoemde onderzoekingen zijn tot op dit moment niet of nauwelijks aanwezig.

In het licht van het beperkte aantal uren maatschappijleer dat de docent ter beschikking staat, de over het algemeen geringe interesse in maatschappijleer bij leerlingen, de grootte van de klas, de nog altijd grote groep van docenten maatschappijleer, die onvoldoende is voorbereid en opgeleid (ANVO, 1978; Tasma, 1980), de grote verscheidenheid aan lesonderwerpen en lesthema's, het in sterke mate ontbreken van niveauverschil in de behandeling van de lesonderwerpen naar schooltype, het veelal afwezig zijn van een stapsgewijze opbouw van de lesinhouden gedurende de twee jaar dat het vak op het rooster staat, de relatief gevorderde leeftijd waarop de leerlingen kennismaken met het vak, lijkt het ook niet erg aannemelijk dat houdingen en waarden via maatschappijleer planmatig kunnen worden 'aangeleerd', 'gecorrigeerd' of 'afgeleerd'. Belangrijk daarbij is verder dat de veronderstelling, die er aan ten grondslag ligt, niet is getoetst. Die veronderstelling berust op de gedachte dat het schoolvak maatschappijleer een afzonderlijke bijdrage levert aan het verwerven en ontwikkelen van politieke houdingen en waarden. Met de term sociale en politieke vorming is de suggestie opgeroepen dat er kennis en methoden bestaan die een succesrijke bestrijding van negatieve politieke houdingen en waarden en het aanleren van positieve houdingen op school mogelijk zouden maken. De suggestie ontbeert vooralsnog empirische steun.

3 *Ontwikkeling van het schoolvak maatschappijleer in vogelvlucht*

3.1 *Voorgeschiedenis*

De recente ontwikkelingsgeschiedenis van de burgerschapsvorming in Nederland gaat terug tot het midden van de 19e eeuw. Zo wordt in 1863 met de Wet op het middelbaar onderwijs de Hogere Burger School (HBS) – geesteskind van de liberale voorman J. R. Thorbecke – in het leven geroepen. Op die school verschijnt het vak staatsinrichting op het lesrooster. In 1900 komt een leerplichtwet voor kinderen voor het 7e tot het 13e jaar tot stand. De invoering van de leerplicht – op 1 januari 1901 – moet er mede toe leiden dat de democratie goed kan functioneren. Immers, wie kan lezen, kan uit de krant te weten komen wat er aan de hand is en aldus een mening vormen. Zo ongeveer luidt een van de overwegingen van de opsteller ervan, de liberaal H. Goeman Borgesius.

In de loop van de 20e eeuw staat de vorming tot goed staatsburgerschap in Nederland deels in dienst van de verzuiling. Het gaat niet alleen om kennisverwerving van de staatsinrichting en van de maatschappelijke spelregels, maar ook om de politieke doctrines van de eigen zuil (katholiek, protestants-christelijk, (vrijzinnig) liberaal en socialistisch). Onder verzuiling verstaat men gewoonlijk het streven van groepen om naast het politieke terrein ook op maat-

schappelijk en cultureel terrein apartheid na te streven.

De ontwikkeling in het denken over de noodzaak van politieke vorming is mogelijk gestimuleerd door de opkomst van de totalitaire ideologiën van communisme en fascisme (nationaal-socialisme) in Europa en de ervaringen van de economische crisis in de jaren dertig. De bezorgdheid over de levensvatbaarheid van het parlementair-democratisch stelsel vormt daarbij een belangrijk referentiepunt. Burgerschapsvorming staat in dienst van de opvoeding tot 'goede democraten'. Het doel is politieke participatie. Politieke apathie, desinteresse en gebrek aan politieke kennis worden als gevaar voor de democratie gezien. Immers, zo gaat de redenering verder, 'slechte' politieke leiders kunnen misbruik maken van de politieke onkunde en desinteresse van de burgers. Daarmee kan het voortbestaan van de democratie in gevaar komen.

3.2. *Moeizame start*

Met de Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968 wordt het schoolvak maatschappijleer op alle scholen van het voortgezet onderwijs als verplicht vak ingevoerd. Per week komen er twee lesuren gedurende een tijdsbestek van één jaar of één lesuur gedurende twee jaar beschikbaar. En wel in de hoogste leerjaren. De bedoeling van het vak maatschappijleer is, naar de mening van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen, het bijbrengen van enig inzicht in maatschappelijke verhoudingen. In de Memorie van Antwoord op het ingediende wetsontwerp tot regeling van het voortgezet onderwijs (1961) verklaart minister J. L. M. Th. Cals het volgende: '*De naam van het vak geeft aan dat het beoogt enige kennis en inzicht bij te brengen van menselijke en groepsverhoudingen. Ook bij de andere vakken komen deze verhoudingen aan de orde. Men denke bijvoorbeeld aan sociale aardrijkskunde, geschiedenis, economie en staatsinrichting. Wel worden bij deze vakken de menselijke verhoudingen van een bepaalde gezichtshoek uit belicht, maar dikwijls blijkt, dat het bijbrengen van zakelijke kennis, die bij de genoemde vakken vereist wordt, veel tijd vraagt. Men komt er daardoor niet toe, wat dieper op de problemen van het menselijk handelen in te gaan, laat staan de onderlinge relaties tussen deze vakken in dit licht te brengen. Het vak maatschappijleer zou bij uitstek deze mogelijkheid kunnen bieden. In de ons omringende landen worden in het voortgezet onderwijs lessen gegeven in "civics", staatsburgerlijke vorming, sociologie, "Sozialkenntnis", enz. De onderwerpen die daarbij worden behandeld, vertonen een scala van gezinsproblemen tot internationale vraagstukken, van beroepsoriëntatie tot politieke vragen van de dag.*'. (p. 48).

Het vak maatschappijleer dankt zijn ontstaan dus aan de vrees dat de leerlingen niet of onvoldoende werden voorbereid op de maatschappelijke verhoudingen waarmee ze te maken zouden krijgen. Immers, het is kennelijk voor de leerling uiterst moeilijk de verschillende gezichtshoeken van de verschillende sociale vakken zodanig met elkaar in verband te brengen dat hij de werkelijkheid kan begrijpen. Maatschappijleer wordt gezien als een middel om weerstand te bieden aan het gevaar van een 'verbrokkeld' inzicht in de werkelijkheid.

Van het begin af aan is de bevoegdheidsregeling zeer ruim geweest. Niet alleen vindt de minister het lastig om een nauwkeurige inhoudsomschrijving van het onderwijs in het vak te geven, maar ook zou het onderwijs in de maatschappijleer voor de verschillende schooltypen verschillend dienen te zijn. Zo ontstaat de situatie dat een ieder die een bewijs van bekwaamheid had voor het voortgezet onderwijs ook geacht wordt bevoegd te zijn voor het onderwijs in het vak maatschappijleer.

De moeizame start van maatschappijleer hangt samen met een aantal gebreken, waarvan het ontbreken van een leerplan en van een universitair moedervak[5] de belangrijkste zijn. Voorts is de afgrenzing met andere schoolvakken als geschiedenis en aardrijkskunde niet altijd even duidelijk, mankeert het de docenten aan methodische, didactische en inhoudelijke scholing en opleiding en is niet duidelijk wat onder maatschappijleer moet worden verstaan. De voor maatschappijleer beschikbare uren worden in meerdere gevallen aan hun doel onttrokken of opgedeeld aan docenten voor andere vakken die voor een volledige betrekking uren tekort komen.

3.3 *Vorming in plaats van kennisoverdracht*

Van meet af aan tekent zich een ontwikkeling af waarbij het accent op de overdracht van kennis van maatschappelijke verhoudingen aan betekenis inboet. Aan het trefwoord vorming wordt meer en meer de voorkeur gegeven boven kennisoverdracht. In het Voorstel

leerplan maatschappijleer Rijksscholen van 1968 heet het: *'de leerlingen voorbereiden op participeren in de verbanden van de samenleving, zodat zij in staat en bereid zullen zijn bewust te kiezen'*. In dit voorstel van een leerplan wordt verder gesproken van een *'betere maatschappelijke vorming'*. De nadruk valt op de integratie van die aspecten van het beeld van de maatschappij, welke de leerlingen op een verbrokkelde wijze krijgen aangeboden door de verschillende sociale vakken. In de woorden van het leerplan: *'Het vak maatschappijleer zal een integrerende functie moeten hebben t.o.v. deze vakken om vervolgens te streven naar de integratie van de leerling in zijn milieu, opdat hij tot een eigen plaats en zelfstandig kiezen zal kunnen komen. Het uiteindelijk doel is dan ook het ontwikkelen van maatschappelijke bewustwording op basis van sociale en cognitieve vaardigheid'*. Die ontwikkeling van kennisoverdracht naar vorming krijgt verder gestalte in een rede die de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, op 27 januari 1971 houdt bij de installatie van de Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (CMLM). Deze commissie krijgt tot taak de modernisering van het onderwijs in de maatschappijleer te bestuderen[6]. Staatssecretaris J. H. Grosheide accentueert dat het bij het vak maatschappijleer *'vooral gaat om een vormingsproces'*. Hij legt de nadruk op drie uitgangspunten:

- *het verwerven van maatschappelijke bewustwording en sociale vaardigheid (het doel is niet primair kennis opdoen);*
- *het kiezen van aansluitende ingangen tot de complexe maatschappij, die aansluiten bij de belangstelling van de leerlingen (er kunnen geen vastomlijnde verplichte onderwerpen worden voorgeschreven);*
- *de methodiek erop richten de leerlingen de maatschappelijke werkelijkheid te leren zien, deze zelf te leren beoordelen en te leren handelen op basis van eigen ontdekkingen en oordelen (de informatie speelt dus slechts een inleidende rol tot de zelfwerkzaamheid;'*. (Ned. Stcrt. van 27.1.1971).

Naar de mening van de Staatssecretaris is het vak maatschappijleer 'geen vakje erbij, maar een zuurdesem die het gehele meel doet rijzen'. Hij concludeerde verder dat maatschappijleer de maatschappelijke betrokkenheid van de school tot gelding moet brengen.

Een andere illustratie van de geschetste verschuiving wordt aangetroffen in de Discussienota van de CMLM. Bij beschouwingen over de stand van de theorievorming over het vak constateert de commissie dat overeenstemming lijkt te zijn bereikt over het 'verwijderd doel' van maatschappijleer: *'sociale bewustwording van de leerlingen'*. Het gaat niet zozeer om het bijbrengen van een begrippenapparaat of kennis van sociale instellingen, maar om het *'doorzichtig maken van de eigen leefsituatie'*. Verder wordt er consensus geconstateerd over *'het scheppen via maatschappijleer van zulke voorwaarden in de onderwijsleersituatie, dat bepaalde gewenste houdingen kunnen en zullen ontstaan'* (p. 1). Voor meer voorbeelden van de nadruk op vorming wordt verwezen naar Dekker (1974) en Langeveld (1972)[7]. Ook in latere rapporten en adviezen van (ministeriële) adviescommissies en andere groeperingen als didactici maatschappijleer en docentenvereniging van maatschappijleer vindt men de opvatting terug van maatschappijleer als een vormingsvak, waarbij het accent komt te liggen op de sociale en politieke bewustwording (CMLM-Advies, 1975; Raamleerplan, 1976; Terreinafbakening, 1975; Richtlijnen, 1978; Een vak apart, z.j.). De Werkgroep ad hoc Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer van de Academische Raad (WULMA) concludeert in haar pre-advies aan de Academische Raad van begin 1979 dat de gedachte van maatschappijleer als sociale en politieke vorming vrij algemeen is aanvaard. Zij komt ook tot de slotsom dat het belangrijkste criterium voor de leerstofkeuze voor maatschappijleer als sociale en politieke vorming het socialiseringsproces is. Sociale en politieke vorming dient, naar de opvatting van deze werkgroep, te starten bij een reflectie op het (politiek) socialiseringsproces. Uit verricht socialisatie-onderzoek zou zijn gebleken dat zes ervaringsgebieden van jongeren voor de socialisering van fundamenteel belang zijn, aldus de WULMA (1979). Deze gebieden zijn: primaire samenlevingsvormen, onderwijs en vorming, massacommunicatiemedia, groepen van leeftijdgenoten, arbeidsveld en arbeidssituatie, en politieke structuren en processen. De leerstof van maatschappijleer wordt gevormd door deze zes ervaringsbieden. Deze groepering onderstreept het uitgangspunt van een emancipatorisch opvoedingsideaal. Uitgangspunt van dit ideaal is de conceptie van 'zelfbeschikking'. Voor de omschrijving van 'emancipatie' wordt aangeknoopt bij de Duitser

Mollenhauer (1970)[8]. Ook de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) onderschrijft in haar Visie op Maatschappijleer (1981) het uitgangspunt van maatschappijleer als sociale en politieke vorming. *'Maatschappijleer dient . . . niet enkel op kennisoverdracht en kennisproduktie gericht te zijn . . .'*. Bij de sociale en politieke vorming 'valt de nadruk vooral op een kritische houding, die leerlingen in staat moet stellen voor- en nadelen van sociale en politieke processen af te wegen'. Zij vervolgt: *'Op basis hiervan dient hij/zij een keus te kunnen maken en bereid en in staat te zijn tot actieve deelname aan de samenleving. Deze dient zo nodig gericht te zijn op bewuste verandering van mentaliteit van mensen en/of organisatievormen van onze samenleving'* (p. 12).

3.4 *Waardebepaling en kritiek*

De receptie van ideeën van didactici 'politische Bildung' uit de maatschappijkritische school in de Bondsrepubliek Duitsland heeft er in Nederland toe geleid dat in de eerste helft van de jaren zeventig maatschappijleer is aangescherpt tot vorming in 'emancipatorische zin'. Vooral bij de didactici maatschappijleer die zijn verbonden aan de universitaire opleidingen, bestond sympathie voor de Kritische Theorie. Maatschappijleer is opgevat als een strategie met emancipatie en zelfbeschikking van de leerling als wezenlijke bestanddelen. Het gaat bij de maatschappijleer om ideologie- en maatschappijkritiek vanuit de gezichtspunten van democratisering, emancipatie en participatie. Op basis veelal van een nogal simpele tweedeling 'affirmatief of systeembevestigend' en 'maatschappijkritisch' is de maatschappijleer als sociale en politieke vorming bij het maatschappijkritische terrein ingelijfd. In de daarbij naar voren gebrachte politieke visie op de bestaande maatschappelijke verhoudingen valt het accent duidelijk op zaken als maatschappelijke conflicten, sociaal-economische belangentegenstellingen en fundamentele maatschappelijke veranderingen. De nadruk wordt gelegd op een politisering van de maatschappij en op het bevorderen van de participatie van de burger in zo goed als alle politieke en maatschappelijke sectoren.

Een punt van kritiek dat naar voren kan worden gebracht, is het ontbreken van een operationalisering van de algemene doelstellingen. Noch de CMLM (1975), de Kerngroep Maatschappijleer (1976), de Programma Commissie (1978), de groepering van het overleg van vakdidactici maatschappijleer aan de universitaire lerarenopleidingen (1975), de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (z.j.), de WULMA (1979), de SLO (1981) en andere hebben de algemene doelstellingen geoperationaliseerd. Verondersteld moet worden dat men vanwege praktische moeilijkheden van de operationalisering heeft afgezien. We gaan er namelijk van uit dat al deze groepen en groeperingen de door hen geformuleerde doelstellingen in principe operationaliseerbaar achten. Bij operationalisering gaat het om empirisch vast te stellen gedrag of gedragsverandering. Hierbij zijn twee zaken van belang. In de eerste plaats moeten de voorwaarden worden genoemd, waaronder het beoogde gedrag te realiseren is en in de tweede plaats dient er een criterium te zijn, die het mogelijk maakt om vast te stellen of het doel is bereikt. Het operationaliseringsprobleem speelt vooral bij de doelstellingen die verwijzen naar de houding ('bereidheid om . . .'). De veranderingen in houdingen onttrekken zich in de regel aan een meetbare waarneming. Derhalve kan men de bovengenoemde groepen en groeperingen verwijten dat zij doelstellingen in de affectieve sfeer hebben aanbevolen of voorgeschreven die niet in meetbaar en waarneembaar eindresultaat kunnen worden beschreven.

De pretentie van zelfbeschikking, zelfbepaling, mondigheid en emancipatie bij de 'democratisering in alle sectoren van het maatschappelijk leven' is door de didactici uit de maatschappijkritische school tot leidend beginsel verheven. Een dergelijke benadering van het schoolvak maatschappijleer kenmerkt zich door haar normatieve lading: het accent valt op wat maatschappijleer wil of behoort te zijn. Een vraag die daarbij onmiddellijk rijst, is die naar de mogelijkheden tot realisering ervan. We stuiten dan op de spanning tussen pretentie en werkelijkheid. Kan maatschappijleer – opgevat als vorming in emancipatorische zin – iets uitrichten ten aanzien van die beoogde sociale en politieke bewustwording? Kan zij veel uitrichten? En kan zij dat in haar eentje? De potentiële invloed van maatschappijleer – als een specifieke vorm van politieke socialisering – is afhankelijk van haar sterkte binnen het krachtenveld van potentiële beïnvloedende socialiseringsinstanties als het gezin, groepen van leeftijdgenoten, massame-

dia, jeugdverenigingen en -organisaties, en andere. Hoe die diverse socialiserende instanties op elkaar inwerken, weten we (nog) niet of nauwelijks. Daarmee is dus ook onbekend wat het 'saldo' is. En we verkeren dientengevolge in het ongewisse over de effecten van maatschappijleer als 'vormingsvak' op zaken als sociale en politieke bewustwording.

4 *Inhouden van maatschappijleer*

Met het overbrengen van het model van de politieke democratie op het niveau van de staat naar alle mogelijke maatschappelijke terreinen door aanhangers en navolgers van de Kritische Theorie is de 'maatschappij' tot het belangrijkste object van de maatschappijleer geworden. Dit is gepaard gegaan met het vervagen van de scheidslijnen tussen het maatschappelijke en het politieke terrein. De inhoud van maatschappijleer heeft betrekking op thema's die in de politieke discussie actueel zijn. Die inhoudsbepaling is nauw verbonden met de omschrijving van politiek als elk collectief en maatschappelijk handelen. Een dergelijke begripsbepaling van politiek – de zogeheten brede definitie van politiek – wordt aanvaard, omdat een omschrijving van politiek als die sectoren van de samenleving waar overheidsoptreden in het geding is (is geweest) of zou moeten zijn, als te beperkt wordt gezien. Ook andere politicologische definities die het wezen van de politiek toespitsen op de overheid (staat of regering) met in het verlengde daarvan de totstandkoming en effecten van overheidsbeleid of de strijd om de macht, kregen toentertijd een zelfde betiteling. Echter, wanneer vanuit een zeer brede conceptie van politiek elke vorm van maatschappelijk handelen waarbij sprake is van machtsuitoefening en conflict, ja, zelfs het persoonlijke doen en laten van mensen met elkaar, als politiek handelen wordt gezien, rijst de vraag of de gehanteerde onderscheiding in sociale vorming en in politieke vorming wel zinrijk is. Immers, als er niets maatschappelijks is, wat ook niet politiek is, verliest het woord politiek zijn zin. Wanneer alles politiek is, is niets meer politiek.

Met de verruiming van het begrip politiek blijkt de combinatie sociale en politieke vorming uiteindelijk niet meer te zijn dan sociale vorming. Dat maatschappijleer meestentijds meer samenvalt met sociale dan met politieke vorming, blijkt ook uit de keuze van de thema's. Zo staan onderwerpen als sexualiteit, vooroordelen, reclame, criminaliteit en gezin hoog genoteerd op de lijstjes van docenten maatschappijleer. Het sociale karakter komt ook naar voren in de inhoudsbepaling van het vak door (ministeriële) adviescommissies op het terrein van maatschappijleer. Vrij algemeen wordt aanvaard dat de inhoud van maatschappijleer wordt gevormd door de volgende leerstofgebieden of themavelden: primaire samenlevingsvormen, onderwijs (opvoeding) en vorming, massacommunicatiemedia, groepen van leeftijdgenoten, woon- en leefmilieu, arbeidsveld en arbeidssituatie (arbeid en vrije tijd/arbeid en kapitaal), sociale verhoudingen, politieke structuren en processen/staat en maatschappij en internationale/mondiale verhoudingen (Richtlijnen, 1978; WULMA-nota, 1979; Visie op Maatschappijleer, 1981; NVLM-bestuur-notitie, 1981; WEM-Advies, 1983).

Overzien we de genoemde themavelden of leerstofgebieden, dan dringt zich de conclusie op, dat een zeer groot deel van het hele menselijke en maatschappelijke gebeuren tot object van het vak is gebombardeerd. Daar komt nog iets bij. Thema's als wonen, arbeid, vrije tijd, onderwijs, media en gezin, en onderwerpen als criminaliteit, energie, drugs, sexualiteit en reclame laten zich ook onderbrengen bij vakken als aardrijkskunde, economie, biologie en Nederlands. In de dagelijkse praktijk gebeurt dit ook. Een oude vraag duikt dan weer op: is sociale en politieke vorming een onderwijsprincipe waaraan ook andere vakken dan maatschappijleer deelhebben of een apart vak waarbij het gaat om de relatie met de wetenschappen van sociologie en politicologie? Dient de sociale en politieke vorming in andere vakken zodanig tot haar recht te komen dat maatschappijleer als apart vak overbodig is? Hoe dit ook zij, duidelijk is wel dat politieke thema's als democratie, scheiding van machten, politieke ideologieën, functies van staatsinstellingen, politieke meningsvorming en besluitvorming betrekkelijk weinig worden behandeld in lessen maatschappijleer.

5 *Een vak met problemen*

Hoe komt het dat het vak maatschappijleer zo weinig voorstelt? Het antwoord op die vraag

ligt deels besloten in het nieuwe en anderssoortige karakter van het vak. Zo is maatschappijleer, in vergelijking met de meeste andere schoolvakken, in die zin anderssoortig dat leerlingen wel worden verplicht het vak te volgen, maar er geen examen in behoeven af te leggen. Ook werd (wordt?) er veelal geen cijfer voor onderwijsactiviteiten van leerlingen gegeven en telt het vak vaak niet mee voor al dan niet bevorderen naar een hogere klas. De marginale positie van het vak op het lesrooster in vergelijking met bijvoorbeeld de natuurwetenschappelijke vakken, gevoegd bij het anderssoortig karakter, laat zijn sporen duidelijk na. Zo beschouwen niet alleen veel docenten van de andere vakken, maar – belangrijker nog – veel leerlingen maatschappijleer als 'een vak achter de streep' (Tasma, 1980). Bij de indiening in november 1979 van een motie in de Tweede Kamer tot invoering van een eindexamen voor maatschappijleer spreken de indieners, Van Kemenade (PvdA), Worrell (PvdA), Ginjaar-Maas (VVD) en Mertens (D'66), niet voor niets als hun mening uit dat in het huidige stelsel van voortgezet onderwijs de mogelijkheid om een vak als eindexamenvak te kiezen in hoge mate bepalend is voor de positie ervan en belangstelling ervoor (Handelingen, 1979-1980). In het licht van de exameneisen van de andere vakken en de andere interesses dan politiek bij de meerderheid van de leerlingen in de leeftijd van 16 tot 18 jaar, verbleekt maatschappijleer als sociale en politieke vorming in de ogen van veel leerlingen tot een verplicht praten en/of discussiëren over 'politiek'. Door het ontbreken van sancties als een cijfer, al of niet overgang naar een hogere klas of al of niet slagen voor een examen, ervaren veel leerlingen het vak als iets vrijblijvends.

Andere antwoorden die kunnen worden gegeven op de bovenstaande vraag, zijn:

- Het is een betrekkelijk jong vak.
- Het is een vak waarvoor pas recentelijk een speciale bevoegdheid wordt gevraagd[9]; een meer professionele vakopleiding voor leraar maatschappijleer bestaat nog maar kort.
- Het is vak dat nogal eens 'versnipperd' wordt gegeven: veel docenten hebben weinig uren; het aantal leraren maatschappijleer met een volledige weektaak is uiterst gering. (Tasma, 1980).
- Er is een groot verloop onder de docenten maatschappijleer; veel docenten maatschappijleer hebben weinig leservaring en geven kort les in maatschappijleer (Tasma, 1980).
- Het aantal gemiste uren en het aantal onbevoegd gegeven lessen zijn ondanks de ruime bevoegdheidsregeling, aan de hoge kant. Zo is in het schooljaar 1982/'83 negen procent van alle lessen in maatschappijleer in het VWO, HAVO en MAVO onbevoegd gegeven. Met uitzondering van de vakken muziek en lichamelijke oefening staat voorts maatschappijleer aan de top van alle schoolvakken voor wat betreft het aantal gemiste uren (CBS, 1983).
- De – zeker aanvankelijk – beperkte bijdrage van de vakwetenschappen politicologie en sociologie aan de ontwikkeling van de vakinhoud.

De huidige situatie geeft nog steeds reden tot somberheid. Tot nu toe heeft men zich rond het vak hoofdzakelijk beziggehouden met de vraag naar haar doelstellingen en naar haar terreinafbakening. Daarbij komt dat men nog altijd van mening verschilt over de positie van het vak. Tegenover elkaar staan de opvattingen van maatschappijleer als integratief moment in het geheel van de school (tegengaan vakkenscheiding; bijdrage aan onderwijsvernieuwing) en die van maatschappijleer als schoolvak net zoals de andere schoolvakken, compleet met cijfergeving en eindexamen. Voorstanders van de integratiegedachte betogen dat maatschappijleer zoveel mogelijk moet aansluiten bij de belangstellings-, belevings- en ervaringswereld, de ontwikkelingsfase, schooltype en de belangen van de leerlingen. De aanhangers van deze benadering bepleiten leerlinggericht onderwijs om vervreemding van de leerling tegen te gaan. De problemen en belangen van de leerling dienen als uitgangspunt te worden genomen. De voorstanders van de integratie-gedachte onderstrepen ook uitdrukkelijk het onderwijsvernieuwende karakter ervan. Het is echter zeer de vraag of maatschappijleer dit alles aankan. Wanneer wordt gerealiseerd onder welke omstandigheden de gemiddelde docent maatschappijleer zijn werk heeft te doen, is het haast wereldvreemd om over onderwijsvernieuwing te spreken. Zijn klassen zijn erg groot, het ontbreekt hem nogal eens aan adequate leermiddelen, en hij weet dat zijn opleiding vaak onvoldoende is geweest. Verder is het de vraag of de meeste leerkrachten groepsdynamische processen in de klas kunnen hanteren en een wisselwerking van er-

varingen en inzicht bij de leerlingen tot stand kunnen brengen. Zijn persoonlijke vooruitzichten zijn veelal niet veel beter. In het licht van het teruglopende aantal leerlingen is de kans groot dat de – veelal tijdelijk aangestelde – docent maatschappijleer wordt ontslagen. Zijn uren worden dan verdeeld over docenten van andere vakken.

6 *Slot*

Wat op school bereikbaar is, speelt zich in grote mate af op het cognitieve terrein. Dit geldt ook voor het schoolvak maatschappijleer. Niettemin zijn kennis van en inzicht in de politiek geen zaken die men op een presenteerblaadje aan leerlingen kan aanbieden. De docent maatschappijleer zal op genoeg didactische problemen stuiten bij het doen verwerven van kennis van en inzicht in de politiek door leerlingen.

Op wezenlijke vragen van maatschappijleer als sociale en politieke vorming heeft het onderzoek naar politieke socialisering geen antwoord. Dit is ook niet verwonderlijk wanneer wordt bedacht dat empirisch onderzoek naar politieke socialisering pas zo'n twintig jaar bestaat. Dit is – gemeten naar andere onderzoeksterreinen van wetenschap – niet lang.

Noten

1. Volgens de Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968 is de doelstelling van het openbaar onderwijs de bevordering van de algehele ontwikkeling van de leerlingen door het doen verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden en het bijdragen tot hun vorming op grondslag van waarden, in de Nederlandse samenleving met name door christendom en humanisme erkend (Art. 42). Bij het ontbreken van doelstellingen van het vak maatschappijleer in de wet, zijn doelstellingen voor het vak her en der neergelegd: in raamleerplannen, nota's, adviezen, rapporten, richtlijnen, artikelen in tijdschriften en boeken, notities en besluiten, en waar al niet meer. En dàt door een scala van belangstellenden: ministeriële adviescommissies, groeperingen van didactici en docenten, afdelingen of secties van onderwijskundige instellingen, werkgroepen van leraren, auteurs en anderen. Er bestaan verschillende opvattingen over wat tot de inhoud en de reikwijdte van de doelstellingen van maatschappijleer moeten worden gerekend. Zie voor een kritische bespreking van de algemene doeleinden van maatschappijleer J. W. van Deth en J. C. P. M. Vis, *Effecten en effectiviteit van maatschappijleer*, (te verschijnen).
2. Er bestaat een gestandaardiseerde terminologie, noch een algemeen aanvaarde definiëring van maatschappijleer. Maatschappijleer wordt op verschillende wijzen aangeduid. Aanduidingen die op het ogenblik domineren zijn: maatschappijleer staat voor sociale en politieke vorming en maatschappijleer is gelijk aan politieke vorming. Het gebruik van verschillende aanduidingen hangt samen met de definiëring van politiek en de afbakening van terreinen waarop politiek betrekking heeft. De begripsbepaling en afbakening is op haar beurt veelal terug te voeren op de gehanteerde begripsomschrijving van democratie en de gehanteerde wetenschapstheorie en maatschappijtheorie, die er aan ten grondslag liggen.
3. Leune baseert zijn conclusie dat de school geringe effecten bewerkstelligt op het vlak van (reeds verworven) houdingen (attituden) en waarden op de volgende studies: P. L. M. Jungbluth en C. A. C. Klaassen, *De vorming van waarden en houdingen in socialisatieprocessen*, Nijmegen, 1973; A. Morrison and D. McIntyre, *Schools and Socialization*, Harmondsworth, 1971; J. A. van Kemenade (ed.), *Onderwijs: bestel en beleid*, Groningen, 1981; T. Husèn, *The School in Question*, Oxford, 1979.
4. De Duitse beoefenaar van de sociale wetenschappen en didacticus Behrmann (1981) formuleert voor 'politische Bildung' een veel stelliger uitspraak. Zijns inziens zijn blijvende effecten van gezindheids- en gedragsdisposities die ondubbelzinnig zijn te herleiden tot politieke vorming op school niet of nauwelijks aangetoond.
5. Op het ogenblik kent het vak drie basiswetenschappen (sociologie, politicologie en culturele antropologie c.q. sociologie der niet-westerse volkeren) en daarnaast een groot aantal hulpwetenschappen als economie, recht, geschiedenis, psychologie, andragogie, pedagogiek en filosofie.
6. Merkwaardig is in dit verband de term modernisering omdat in tegenstelling tot de andere schoolvakken bij maatschappijleer geen sprake kan zijn van een modernisering van een leerplan. Immers, er was nog geen leerplan dat gemoderniseerd kon worden. Er waren slechts verschillende opvattingen over de doelstellingen en de methodiek en didactiek van maatschappijleer. De vorm en inhoud van het vak moesten juist nog worden bepaald.
7. Het is verleidelijk om niet een kleine bloemlezing te geven van doelen van maatschappijleer, waarbij de nadruk valt op het affectieve domein:
   * bereidheid bewust te kiezen
   * stimuleren van maatschappelijke bewustwording (c.q. sociale bewustwording)
   * doorzichtig maken van de eigen leefsituatie
   * bewust maken van de maatschappelijke be-

trokkenheid en maatschappelijke medeverantwoordelijkheid
* normbesef wekken – besef krijgen lid van diverse groepen te zijn
* besef (krijgen) dat men zelf aan de samenleving deelneemt en dat men daarop invloed kan uitoefenen
* bewust worden omtrent overbodige vormen van macht
* betrokkenheid bij het maatschappelijk gebeuren – betrokkenheid tot het bijdragen aan de ontwikkeling in de richting van een democratische samenleving
* bewustzijn (hebben) dat men in een aantal opzichten invloed kan uitoefenen op het doen en laten van mensen in de samenleving
* bewust worden van plaats en functie in de kleine en grote maatschappelijke verbanden waarvan men lid is.

8. Mollenhauer omschrijft emancipatie als *'die Befreiung der Subjekte* – hier de opgroeiende jonge mensen in onze maatschappij – *aus Bedingungen die ihre Rationalität und das mit ihr verbundene gesellschaftliche Handeln beschränken'*. (p. 11) Ook de CMLM, de Kerngroep Maatschappijleer en de Programma Commissie baseren zich bij hun aanduiding van het begrip emancipatie op deze bron. De begripsbepaling van Mollenhauer is duidelijk gekleurd door de denkbeelden van de Kritische Theorie.
9. Bij Beschikking DGO-1285 van de Minister van Onderwijs en Wetenschappen van 6 augustus 1981 (Staatscourant nr. 204 van 23 oktober 1981) is een aantal bewijzen van bekwaamheid aangegeven waaraan met ingang van 1 augustus 1981 onderwijsbevoegdheid is verbonden voor het vak maatschappijleer (en maatschappelijke begeleiding) op eerstegraadsniveau.

Literatuur

Ackermann, P., Politische Sozialisation: Schule. In: M. Greiffenhagen, S. Greiffenhagen, R. Prätorius (Hrsg.), *Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: 1981.

Advies Algemeen Onderwijsleerplan Maatschappijleer. Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (CMLM), Amsterdam, februari/mei, 1975.

Advies van de Werkgroep Maatschappijleer der Coördinatiecommissie M.O.-opleidingen. 1982.

Becker, E., S. Herkommer, J. Bergmann, *Erziehung zur Anpassung? Eine soziologische Untersuchung der politischen Bildung in den Schulen.* Schwalbach: 1968.

Behrmann, G. C., Politische Bildung. In: M. Greiffenhagen e.a., *a.w.*

Brim Jr., O.G., and J. Kagan (eds.), *Constancy and Change in Human Development*. Cambridge (Mass.): 1980.

Bijlagen van het Verslag der Handelingen van de Tweede Kamer der Staten Generaal, zitting 1960-1961. D1. II, Regeling van het voortgezet onderwijs. Memorie van Antwoord. Ingezonden bij brief van 8 februari 1961

CBS-Statistieken voor onderwijs en wetenschappen. Bevoegdheidsituatie bij dagscholen en scholen voor dag-/avondonderwijs voor volwassenen voor vwo, havo en mavo, schooljaar 1982/'83, voorlopige uitkomsten, no. 7798, april 1983.

Dekker, H., *Doelstellingen voor maatschappijleer.* Assen: 1974.

Discussienota Huidige stand der theorievorming over het vak. Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (CMLM), z.p. z.j.

Doelstellingen Maatschappijleer, zoals geformuleerd door vakdidactici maatschappijleer, Amsterdam, 1974.

Eerste Advies van de Adviescommissie Nascholing Voortgezet Onderwijs (ANVO), 1978.

Ehman, L. H., The American School in the Political Socialization Process. *Review of Educational Research.* Spring 1980, *50*, 99-119.

Eindtermen van de vakinhoudelijke component van de Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer; voorstel voor een bevoegdheidsregeling voor het vak maatschappijleer. Pre-advies ter voorbereiding van een advies van de Academische Raad. Werkgroep ad hoc Universitaire Lerarenopleiding Maatschappijleer van de Academische Raad (WULMA), 1979.

Faulstich-Wieland, A., *Politische Sozialisation in der Berufsschule*. Weinheim/Basel: 1976.

Handelingen van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, zitting 1979-1980, 20-22 november 1979. Behandeling Hoofdstuk VII Onderwijs en Wetenschappen van de rijksbegroting voor 1980.

Ibrahim, M., A. Paul Kohlhoff, *Politik-Unterricht an der Berufsschule in der Erfahrung der Schüler.* Hannover: 1976.

Kent Jennings, M., K. P. Langton and R. G. Niemi, Effects of the high school civics curriculum. In: M. Kent Jennings and R. G. Niemi, *The political character of adolescence*. Princeton: 1974,p. 181-206, chapter seven.

Langeveld, W. (samensteller), *Maatschappijleer, Artikelen - Rapporten - Documenten*. Amersfoort: 1972.

Langton, K. P. and M. Kent Jennings, Political Socialization and the High School Civics Curriculum in the United States. *American Political Science Review*, 1968, *62*, 852-67.

Leune, J. M. G., Naar een verdere verbreding van onderwijsaanbod? *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 107-116.

Litt, E., Civic education, community norms and political indoctrination. *American Sociological Review*, 1963, *28*, 69-75.

Maatschappijleer, een vak apart. Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM), z.p., z.j.

Maatschappijleer, een vak met inhoud. Het bestuur van de Nederlandse Vereniging van Leraren Maatschappijleer (NVLM), 1981.

Marwijk Kooy, L. van, Sociale bewustwording op school: teveel gevraagd of niet genoeg? *Jeugd en Samenleving*, 1975, *5*, 502-515.

Marz, F., W. Kohl, D. Steingrüber, *Bestandsaufnahme Sozialkundeunterricht*. Stuttgart: 1977.

Mollenhauer, K., *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. München: 1970.

Naar een eindexamen maatschappijleer. Advies uitgebracht door de Werkgroep Eindexamen Maatschappijleer (WEM), ingesteld door de Staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen, 1983.

Nederlandse Staatscourant, 27 januari 1971, nr. 4 en 18.

Raamleerplan Maatschappijleer. Advies van de Kerngroep Commissie Modernisering Leerplan Maatschappijleer (KCMLM), Den Haag, 1976.

Renshon, S. A. (ed.), *Handbook of Political Socialization. Theory and Research*, New York: 1977.

Richtlijnen voor een programma voor het vak maatschappijleer aan de Nieuwe Lerarenopleidingen. Programma Commissie Maatschappijleer (PCM), februari 1978.

Schmidt-Wellenburg, A., *Gymnasiasten im Konfliktfeld Schule*. München: 1974.

Schwartz, D. C. and S. K. Schwartz (ed.), *New Directions in Political Socialization*. New York: 1975.

Tasma, A., *Posities van docenten maatschappijleer*. Groningen: 1980 (doctoraal scriptie).

Terreinafbakening voor maatschappijleer, opgesteld door het Landelijk Overleg van Vakdidactici Maatschappijleer, 1975.

Teschner, M., *Politik und Gesellschaft im Unterricht*. Frankfort: 1968.

Visie op maatschappijleer. Algemene kaders voor het vak. Stichting voor de Leerplanontwikkeling, Enschede, 1981.

Voorstel Leerplan maatschappijleer Rijksscholen, 1968.

Wellendorf, F., Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialspsychologie der Schule als Institution. Weinheim: 1974.

Curriculum vitae

J. C. P. M. Vis (1942) studeerde politieke wetenschappen aan de Universiteit van Amsterdam. Was werkzaam op het terrein van de vergelijking van binnen- en buitenlandse opleidingen in het tertiair onderwijs bij de Netherlands Universities Foundation for International Cooperation (NUFFIC) te Den Haag. Sinds december 1978 wetenschappelijk medewerker in de didactiek van het vak maatschappijleer aan de Rijksuniversiteit te Groningen (Subfaculteit der Sociaal-Culturele Wetenschappen). Publiceerde over politiek en politieke vorming op school.

Adres: Instituut voor Maatschappijleer, Rode Weeshuisstraat 8, 9712 ET Groningen.

Manuscript aanvaard 2-3-'84

Enkele onderwijspsychologische aspecten van huiswerk

N. M. E. NEUWAHL en
P. H. M. VAN DEN BOGAART
Vakgroep Ontwikkelingspsychologie
Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

In Nederland is nauwelijks onderzoek verricht naar de vormgeving van huiswerk, de consequenties van huiswerk voor de leerling en het leerrendement van huiswerk. Vanaf 1980 is door de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden een aantal onderzoeken naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden verricht. De belangrijkste conclusies die uit literatuur en eigen onderzoek getrokken kunnen worden, zijn dat huiswerk een perifere plaats inneemt in het onderwijs, dat veel leerlingen meer tijd aan huiswerk besteden dan door leerkrachten wordt verondersteld en redelijk wordt geacht, dat huiswerk voor een grote groep leerlingen moeilijkheden oplevert en dat aan het leerrendement van huiswerk getwijfeld wordt. Suggesties ter verbetering van de vormgeving van huiswerk hebben betrekking op het opgeven van huiswerk, de opgegeven taken en het evalueren van huiswerk.

1 *Inleiding*

In Nederland en Engeland wordt door mensen die beroepshalve bij het onderwijs betrokken zijn, weinig aandacht geschonken aan huiswerk. Beattie (1978) vergelijkt huiswerk in onze tijd met sex aan het eind van de vorige eeuw: 'Something that everyone does, but no one talks about. More accurately, educational experts don't talk about it, pupils and parents do' (pag. 19). Overeenkomstige uitspraken vindt men in de schaarse Nederlandse literatuur over huiswerk. Huiswerk wordt volgens Corstjens (1970) beschouwd als een zo vanzelfsprekende zaak, dat niemand er aan durft te tornen en Erdman Schmidt (1963) stelt, dat huiswerk in het bestel van de school 'in de orde der dingen' blijkt te liggen. In de BRD daarentegen is huiswerk al gedurende ruim honderd jaar onderwerp van discussie (zie Wittmann, 1970). Vooral de laatste tijd is er een heftige pennestrijd over dit thema (zie bijv. Wittmann, 1970; Eigler & Krumm, 1972; Von Derschau, 1976; Kamm, 1980). Als argumenten vóór het opgeven van huiswerk worden genoemd:

- Huiswerk bespaart tijd in de les, omdat wat thuis gemaakt wordt niet van de lestijd afgaat.
- Huiswerk is noodzakelijk voor de leerling om zich de leerstof eigen te maken.
- Huiswerk heeft een opvoedkundige waarde: de prestatiemotivatie, het zelfstandig kunnen werken, het plichtsbesef, het uithoudingsvermogen e.d. van de leerling worden verhoogd.
- Door huiswerk wordt de band tussen school en gezin versterkt: ouders kunnen inzicht krijgen in wat de school van hun kind vraagt en in hoe hun kind daaraan voldoet.

Als argumenten tegen het opgeven van huiswerk worden genoemd:

- Huiswerk kost lestijd, omdat de leerkracht het huiswerk in de les overhoort.
- Het is niet bewezen, dat door huiswerk de leerprestaties verbeteren.
- Huiswerk heeft geen of een negatieve opvoedkundige waarde: de leerling ontwikkelt een negatieve houding tegenover leren of begaat uit angst 'kleine delicten' (liegen en bedriegen).
- Doordat ouders uit minder bevoorrechte bevolkingsgroepen minder hulp geven bij het maken van huiswerk dan ouders uit andere bevolkingsgroepen, hebben kinderen uit minder bevoorrechte bevolkingsgroepen nog minder kansen.
- Huiswerk leidt tot psychische en fysieke overbelasting van leerlingen, er blijft te weinig vrije tijd over voor bijv. sport en spel.

Sinds 1980 wordt door de vakgroep ontwikkelingspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden onderzoek verricht naar verschillende aspecten van huiswerk (Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen, 1981, 1983[a], 1983[b]; Pro-

Pedagogische Studiën 1984 (61) 296–303

jektgroep 59, 1981; Koens, 1983 en Frankhuizen & Verhagen, 1983). In dit artikel worden de literatuur en de resultaten van het onderzoek van de vakgroep met betrekking tot aspecten van huiswerk die van belang zijn voor het onderwijs besproken. Het betreft de vormgeving van huiswerk, consequenties die huiswerk heeft voor de leerling en het leerrendement van huiswerk. Aan de manier waarop leerlingen met huiswerk omgaan, de beleving van huiswerk door leerlingen en de aard van de moeilijkheden die leerlingen bij het maken van huiswerk ondervinden, willen we een aparte publikatie wijden.

2 *De vormgeving van huiswerk*

Omdat wij van oordeel zijn, dat informatie over de manier waarop huiswerk wordt opgegeven en geëvalueerd, het best kan verkregen worden door middel van observaties, doen we in het onderstaande verslag van dergelijke studies. In het buitenland zijn in de afgelopen 15 jaar – voor zover ons bekend – drie observatieonderzoeken uitgevoerd. In de BRD is door studenten van de Pädagogische Hochschule Niedersachsen geobserveerd bij 92 lessen in het basisonderwijs (Grundschule). De resultaten van deze observaties zijn niet gepubliceerd (zie: Von Derschau, 1977). In de DDR heeft Drewelow (1971) de resultaten van observaties bij 2125 lessen in de klassen 1 t/m 9 van het basisonderwijs gepubliceerd. In de USSR hebben Račenko en medewerkers meer dan 500 lessen bijgewoond. Een verslag van dit onderzoek is gepubliceerd door Račenko (1976)[1]. Niet vermeld is welk onderwijs het betreft. Oudere onderzoeken waarbij van klasse-observaties gebruik gemaakt is, zijn verricht door Wagner (1956), Dietz & Kuhrt (1960) en Pakulla (1965).

De conclusie die men uit bovengenoemde onderzoeken kan trekken, is, dat het opgeven van huiswerk een perifeer deel van de les vormt. Dit blijkt o.a. uit het tijdstip waarop huiswerk wordt opgegeven. Volgens Drewelow gebeurt dit niet zelden terloops of nadat de bel voor het einde van de les is gegaan. In het onderzoek van Račenko en medewerkers wordt geconstateerd dat in de helft van de lessen het huiswerk aan het einde van de les is opgegeven, in 33% daarvan op het moment dat de bel gaat of reeds is gegaan. Wagner komt zelfs tot de conclusie, dat vrijwel al het huiswerk op zijn vroegst 5 minuten voor het eind van de les wordt opgegeven. De perifere plaats van huiswerk blijkt voorts uit de geringe methodische en inhoudelijke verduidelijking van het opgegeven huiswerk door de leerkracht. Volgens Račenko vertelt de helft van de leerkrachten niet, hoe het huiswerk gemaakt dient te worden en geeft 67% van de leerkrachten niet aan, aan welke eisen het gemaakte huiswerk dient te voldoen. Slechts een kwart van de leerkrachten vermeldt, welke onderdelen van het huiswerk bijzondere aandacht verdienen en welke onderdelen ter kennisgeving kunnen worden aangenomen. Slechts 3% van de leerkrachten is nauwkeurig bij het opgeven van huiswerk: uitleggen wat bestudeerd dient te worden, hoe het bestudeerd dient te worden, welke moeilijkheden kunnen optreden en welke studiemethoden gebruikt kunnen worden. Het meeste huiswerk wordt klassikaal opgegeven. In het onderzoek van Račenko en medewerkers vindt slechts in 12% van de gevallen enige individualisering van huiswerkopgaven plaats. Vrijwel al het huiswerk wordt opgegeven voor de erop volgende les. Lange-termijn-huiswerk vormt een uitzondering (Von Derschau, 1977). Volgens Račenko is het een algemene praktijk van leerkrachten om paragrafen op te geven in plaats van taken of vraagstukken. Drewelow komt tot een gelijksoortige conclusie. Veel huiswerk bestaat volgens hem uit eenvoudige herhalingstaken die opgegeven worden met stereotype zinsneden als:

- 'Wiederholt zu Hause, was wir in der Schule behandelt haben'.
- 'Arbeitet den Stoff noch einmal durch'.
- 'Lest das Durchgenommene im Lehrbuch nach' (pag. 83).

Uit het onderzoek van Dietz & Kuhrt, Pakulla en Drewelow blijkt, dat veruit het meeste huiswerk het karakter heeft van de afsluiting van het leerproces (memoriseren van leerstof en verdere verdieping van het behandelde). Het bestuderen van nieuwe leerstof en het toepassen van het geleerde op eenvoudige opgaven vormt ongeveer een derde van het huiswerk. Andere soorten huiswerk worden vrijwel niet opgegeven. Het resultaat van het huiswerk wordt door veel leerkrachten nauwelijks beoordeeld. Informatie over fouten wordt zelden aan de leerlingen gegeven of gebruikt voor het vervolg van het onderwijs. In het onder-

zoek van Dietz & Kuhrt gebeurt dit slechts in 19% van de gevallen.

In Nederland was er tot voor kort geen onderzoek waarbij het opgeven en evalueren van huiswerk systematisch is geobserveerd. Dit is een van de redenen waarom in het kader van het onderzoek naar huiswerk door de vakgroep ontwikkelingspsychologie een onderzoek is uitgevoerd waarbij dergelijke observaties wel verricht zijn. Frankhuizen & Verhagen (1983) hebben gedurende 3 weken in twee klassen van MAVO-2 op twee categorale MAVO-scholen alle lessen van leerkrachten die huiswerk opgeven gevolgd. Het betreft 133 lessen, waarvan in 109 lessen huiswerk is opgegeven. De aandachtspunten voor de klasse-observaties zijn nagenoeg dezelfde als in de genoemde Duitse onderzoeken. Bij het opgeven van huiswerk is o.a. gelet op het soort huiswerk, het tijdstip van opgeven en de duidelijkheid van de huiswerkopdracht. Bij het evalueren van huiswerk is o.a. gelet op de mate waarin en het tijdstip en de manier waarop geëvalueerd wordt. In dezelfde periode – en zeven weken daaraan voorafgaand – hebben zij zes leerlingen (drie per klas) bij het maken van huiswerk[2] geobserveerd. De aandachtspunten bij deze observaties zijn de manier waarop huiswerk wordt gemaakt, de huiswerksituatie en het soort huiswerk. Omdat een bedoeling van dit onderzoek is om informatie te verkrijgen over huiswerkmoeilijkheden is bij elk van de drie aandachtspunten met name gelet op huiswerkbevorderende en huiswerkbelemmerende factoren. Bovendien is in de periode waarin ook op school geobserveerd is, de leerlingen telkens hun mening gevraagd over het opgeven en evalueren van huiswerk op die dag.

De conclusies die uit de resultaten van de observaties getrokken kunnen worden, komen wat betreft het opgeven van huiswerk en de aard van de opgegeven taken nagenoeg overeen met de conclusies die uit de buitenlandse onderzoeken getrokken kunnen worden. In de geobserveerde lessen is het huiswerk in vrijwel alle gevallen (94%) aan het eind van de les opgegeven. In de helft van de gevallen gebeurde dat *nadat* de bel voor het einde van de les heeft geluid, in 9% van de gevallen is de bel tijdens het opgeven van huiswerk gegaan. Opmerkelijk is, dat de mate waarin de bel het opgeven van huiswerk verstoort, per leerkracht verschilt. Bij sommigen veroorzaakt de bel onmiddellijke onrust in de klas, terwijl anderen – ondanks de bel – het huiswerk in alle rust kunnen opgeven. In vrijwel alle gevallen is de leerkracht goed te verstaan en is naar het oordeel van de observatoren, duidelijk wat er gedaan moet worden. Uitleg over de manier waarop huiswerk gemaakt dient te worden of wat van de leerling verwacht wordt, wordt nauwelijks gegeven. Bij huiswerk voor een proefwerk is slechts in 7 van de 25 gevallen aangegeven, wat voor vragen gesteld zullen worden op het proefwerk, terwijl dit soort informatie bij ander leer- of maakwerk vrijwel geheel ontbreekt. De meningen van de zes leerlingen over het opgeven van huiswerk komen sterk overeen met de resultaten van de observaties. De leerlingen vinden dat de meeste leerkrachten het huiswerk duidelijk opgeven (ze weten wat ze moeten doen), hoewel een leerkracht die voor de ene leerling duidelijk is, dat voor een andere leerling niet hoeft te zijn. Over het algemeen stemmen de meningen van de leerlingen over leerkrachten die huiswerk duidelijk, resp. onduidelijk opgeven, overeen. Volgens de leerlingen geven slechts enkele leerkrachten (3 van de 17) meestal wel informatie over de wijze waarop het huiswerk moet worden aangepakt, terwijl de meeste leerkrachten (10 van de 17) dit nooit doen. Huiswerk wordt vrijwel steeds opgegeven voor de erop volgende les, proefwerken worden meestal langer van tevoren aangekondigd. Al het huiswerk wordt klassikaal opgegeven. Het huiswerk vormt in vrijwel alle lessen een voortzetting of herhaling van het in de les behandelde en op één uitzondering na (een opstel) is het opgegeven huiswerk leerboekgebonden. Uit de observaties tijdens het maken van huiswerk hebben Frankhuizen en Verhagen de indruk verkregen, dat over het meeste huiswerk niet intensief nagedacht hoeft te worden en dat het huiswerk tot weinig creativiteit aanzet.

In tegenstelling tot de buitenlandse onderzoekers constateren Frankhuizen en Verhagen, dat leerkrachten meestal (80%) *wel* terugkomen op het huiswerk, vrijwel steeds aan het begin van de erop volgende les. Bij leerwerk worden mondelinge beurten, schriftelijke overhoringen of proefwerken gegeven. Maakwerk wordt meestal nagekeken door leerlingen om de beurt antwoorden te laten oplezen. In iets minder dan de helft van de gevallen wordt minder of meer uitgebreid op de resultaten van schriftelijke overhoringen en proefwerken in-

gegaan (al dan niet met fouten-specifieke evaluaties). Individuele feed-back over fouten wordt leerlingen echter nauwelijks gegeven. De meningen van de zes leerlingen over het evalueren van huiswerk komen sterk overeen met de resultaten van de observaties.

3 *De consequenties van huiswerk voor de leerling*

Een aantal mogelijke consequenties van huiswerk voor de leerling is in de inleiding van dit artikel aangegeven. In het onderzoek van de vakgroep ontwikkelingspsychologie is aandacht geschonken aan moeilijkheden die leerlingen bij het maken van huiswerk ondervinden en aan de hoeveelheid tijd die leerlingen aan huiswerk besteden. Over moeilijkheden bij het maken van huiswerk waren tot voor kort slechts weinig gegevens beschikbaar. De gegevens die er zijn, duiden erop, dat huiswerkmoeilijkheden bij grote groepen leerlingen voorkomen (zie Erdman Schmidt, 1963; Nuyten-Edelbroek, 1977). Neuwahl, Van den Bogaart en Van Veen (1981, 1983[b]) hebben leerlingen van LBO en AVO/VWO open-eind vragen gesteld over concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk. Van de 335 ondervraagde leerlingen heeft 90% moeite de aandacht bij het huiswerk te houden (22% heeft daar vaak of altijd moeite mee), wordt 88% bij het maken van huiswerk afgeleid (18% wordt vaak of steeds afgeleid) en denkt 93% tijdens het maken van huiswerk aan andere dingen. Tussen de antwoorden op de drie vragen bestaat een significante, doch niet sterke samenhang (Kramers' phi is resp. .16, .35 en .50). Gevraagd naar de oorzaken voor het zich goed dan wel slecht kunnen concentreren, noemt 86% van de leerlingen oorzaken die betrekking hebben op de huiswerkomgeving, 42% van de leerlingen oorzaken die betrekking hebben op de leerling zelf en 40% van de leerlingen oorzaken die betrekking hebben op de huiswerktaak. De laatstgenoemden kunnen zich slecht concentreren, omdat het huiswerk vervelend, moeilijk en/of veel is. Bij een grotere groep leerlingen (ruim 1100) is een vragenlijst afgenomen, waarin hen o.a. gevraagd is, voor welke vakken zij bij het maken van huiswerk concentratiemoeilijkheden ondervinden. De vakken die door veel leerlingen genoemd worden verschillen per leerjaar en schooltype. Er bestaat een hoge mate van overeenkomst tussen vakken waarvoor bij het maken van huiswerk concentratiemoeilijkheden worden ondervonden enerzijds en vakken die moeilijk gevonden worden en vakken waarvoor veel huiswerk wordt opgegeven anderzijds.

Koens (1983) heeft een vragenlijst afgenomen bij 147 leerlingen uit 6 tweede klassen van 2 categorale MAVO's, waarin vragen zijn opgenomen over huiswerkmoeilijkheden. De moeilijkheden hebben betrekking op het beginnen met huiswerk, het lang achtereen huiswerk maken, de aandacht bij het huiswerk houden en het afgeleid worden tijdens het huiswerk. Tussen deze moeilijkheden bestaan significante, doch niet hoge correlaties (variërend van .29 tot .56). Per genoemd aspect ervaren 40% à 50% van de leerlingen moeilijkheden, 28% van de leerlingen ondervindt op alle genoemde aspecten moeilijkheden. Frankhuizen & Verhagen (1983) hebben een vragenlijst afgenomen bij 92 leerlingen uit 4 tweede klassen van een categorale MAVO. 18% van de ondervraagde leerlingen kost het tamelijk veel moeite om met huiswerk te beginnen, 28% heeft vaak moeite om de aandacht bij het huiswerk te houden en 78% heeft de moeilijkheid, dat bij het maken van huiswerk de gedachten nogal eens afdwalen of doet andere dingen tijdens het maken van huiswerk. Als oorzaken voor het zich goed of slecht kunnen concentreren wordt door ongeveer 25% van de leerlingen genoemd, het al dan niet interessant zijn van huiswerk en door ongeveer 20% het al dan niet gemakkelijk zijn van huiswerk. Doordat Frankhuizen en Verhagen gedurende 3 weken alle lessen van 2 klassen gevolgd hebben en in dezelfde periode 6 leerlingen tijdens het huiswerk hebben geobserveerd, is het mogelijk huiswerksequenties te bestuderen. Een huiswerksequentie bestaat uit het opgeven van huiswerk, het maken of leren van huiswerk en het evalueren van huiswerk. In totaal zijn er 47 volledige sequenties waargenomen. Uit de analyse hiervan blijkt, dat het niet duidelijk opgeven van huiswerk directe negatieve invloed heeft op de manier waarop het huiswerk wordt gemaakt: de leerling weet niet precies wat de opgedragen taak is of maakt/leert het huiswerk op een verkeerde manier (bijv.: woordjes worden geleerd van het Engels naar het Nederlands, terwijl de leerling Nederlandse woordjes in het Engels moet kun-

nen vertalen). Het evalueren van huiswerk blijkt een belangrijke stimulans te zijn om het huiswerk te maken. Enkele leerlingen doen het leerwerk voor bepaalde vakken diverse malen niet, omdat het niet wordt overhoord (dit blijkt uit de analyse, maar de leerlingen geven dit ook als argument) of omdat voorspelbaar is welke leerlingen een beurt krijgen.

Over de hoeveelheid tijd die leerlingen aan huiswerk besteden, zijn zowel in het buitenland als in Nederland gegevens uit een groot aantal onderzoeken beschikbaar (voor Nederland, zie: Erdman Schmidt, 1963; Nuyten-Edelbroek, 1977; Koudstaal, 1979; Veenstra, 1980; Commissie HAVO-problematiek, 1982; Neuwahl, Van den Bogaart & Van Veen, 1983[b]; Koens, 1983). Hoewel de onderzoeken op verschillende tijden, in verschillende landen en bij verschillende onderwijstypen zijn uitgevoerd, leiden de resultaten consistent tot dezelfde algemene conclusies:

- De tijden die leerlingen aan huiswerk besteden verschillen sterk tussen leerlingen van hetzelfde leerjaar en schooltype en zelfs tussen leerlingen van dezelfde klas.
- De tijd die leerlingen aan huiswerk besteden, wordt door leerkrachten onderschat.
- Veel leerlingen zijn langer met huiswerk bezig, dan door leerkrachten redelijk wordt geacht. In de BRD wordt door veel leerlingen meer tijd besteed aan huiswerk, dan volgens de richtlijnen van de overheden van verschillende bondsstaten redelijk is.
- Slechts weinig leerlingen ervaren het huiswerk als een te grote belasting.
- In Nederland besteden leerlingen van AVO/VWO meer tijd aan huiswerk dan leerlingen van LBO. In de hogere leerjaren van AVO/VWO is er een positieve relatie tussen de aan huiswerk bestede tijd en het niveau van het schooltype.
- Meisjes besteden meer tijd aan huiswerk dan jongens. Zij ervaren het huiswerk minder als een belasting dan jongens.

4 *Het leerrendement van huiswerk*

Omdat door de vakgroep ontwikkelingspsychologie geen onderzoek gedaan is naar het leerrendement van huiswerk, beperken we ons in deze paragraaf tot een bespreking van de literatuur. Het leerrendement van huiswerk kan o.i. het beste door middel van experimentele onderzoeken worden vastgesteld. Dergelijke onderzoeken zijn, voor zover ons bekend, in Nederland niet verricht. Vrijwel alle ons bekende onderzoeken zijn in de BRD en in de USA gedaan en hebben betrekking op leerlingen van het basisonderwijs. Een aantal van deze onderzoeken wijst op een positieve invloed van huiswerk op schoolprestaties en op criteriumtoetsen. Volgens andere onderzoeken heeft het opgeven van huiswerk geen of nauwelijks invloed op de prestaties van leerlingen. Een onderzoek waarnaar in de Duitse literatuur veel verwezen wordt om de beperkte waarde van huiswerk te beargumenteren is het onderzoek van Wittmann (1970). Wittmann verdeelt zes klassen van het derde leerjaar en zes klassen van het zevende leerjaar van verschillende lagere scholen (Grundschulen), elk in twee groepen van drie klassen. De ene groep krijgt gedurende vier maanden geen huiswerk voor rekenen, de andere groep krijgt in dezelfde periode geen huiswerk voor schrijven. Voor en na de experimentele periode worden de leerlingen getoetst met behulp van gestandaardiseerde tests voor rekenen en schrijven. Er blijken geen verschillen in prestatieverbetering te zijn tussen de groepen met en zonder huiswerk. Dit geldt zowel voor de derde- als de zevende-klassers. Ferdinand & Klüter (1968) hebben een experiment uitgevoerd, dat vergelijkbaar is met dat van Wittmann. Zij verdelen leerlingen van de tweede klas van de lagere school over twee groepen. De ene groep krijgt gedurende een bepaalde periode geen huiswerk op voor lezen, de andere wel. Als criteriumtest gebruiken zij een 'oral reading'-test. Er blijken geen significante verschillen tussen de scores van de beide groepen te bestaan. Wittmann (1970) concludeert uit deze en andere onderzoeken o.a.: 'Nirgendwo fanden sich Anhaltspunkte, die für die Hausaufgaben als notwendigen Bestandteil des Unterrichts sprechen' (pag. 53). Deze conclusie lijkt ons voorbarig, aangezien vrijwel alle door hem aangehaalde onderzoeken als experimentele variabele gebruiken: huiswerk *zoals het in praktijk wordt opgegeven* (en al dan niet door leerlingen gemaakt), terwijl meestal niet wordt vermeld hoe het huiswerk wordt opgegeven, wat de inhoud ervan precies is, of het huiswerk wordt geëvalueerd en of de leerlingen het wel maken! Een onderzoek van Andersons (1946), waarbij *wel* positieve effecten van huiswerk op leerprestaties worden gevonden, wordt door

Wittmann negatief gewaardeerd, omdat Andersons de leerlingen duidelijk en gestructureerd huiswerk laat opgeven met uitvoerige schriftelijke aanwijzingen. De kritiek van Wittmann lijkt ons niet terecht. Als huiswerk zoals het in praktijk wordt vormgegeven, geen leerrendement heeft, is het uitermate zinvol te bestuderen onder welke condities huiswerk wel leerrendement heeft.

Een recenter onderzoek dat uitvoerig ingaat op condities waaronder huiswerk leerrendement heeft, is in de USA uitgevoerd door Harris & Sherman (1974). De doelstellingen van dat onderzoek zijn als volgt geformuleerd: '(1) to evaluate the effects of assigning homework on students' subsequent classroom performance, (2) to develop methods of increasing the number of students who completed homework at a reasonable level of accuracy, and (3) to evaluate the effects of assigning homework on students' subsequent performance, given that most of them completed the homework reasonbly accurately' (pag. 505). Het onderzoek van Harris en Sherman bestaat uit twee experimenten, beide uitgevoerd bij leerlingen uit het zesde leerjaar van het basisonderwijs (elementary school). Bij het eerste experiment wordt het leerrendement van huiswerk voor 'social studies' geëvalueerd. Het huiswerk wordt nauwkeurig vastgesteld: het bestuderen van een stukje tekst en het voltooien van zinnen waarin één woordje ontbreekt. De invulzinnen worden aan het begin van de schooldag nagekeken en de leerling wordt direct verteld hoeveel woordjes goed zijn. Tijdens de les wordt door middel van een groepsspel vastgesteld hoeveel woordjes de leerling tijdens het huiswerk heeft geleerd. Als onafhankelijke variabelen worden gebruikt: 1. het al dan niet opgeven van huiswerk, 2. het al dan niet belonen van goede huiswerkprestaties, 3. het al dan niet bestraffen van onvoldoende huiswerkprestaties en 4. het al dan niet belonen van goede prestaties in de les. Bij het tweede experiment wordt i.p.v. 'social studies' wiskunde als vak gekozen. De experimentele variabelen worden iets gewijzigd, maar komen in grote lijnen overeen, evenals de resultaten van de experimenten: leerlingen die hun huiswerk goed maken, leveren betere prestaties tijdens de les dan de overige leerlingen en het huiswerk blijkt het meeste leerrendement op te leveren als aan het huiswerk en het presteren in de les consequenties worden verbonden. Uit de verschillende in de BRD en de USA uitgevoerde onderzoeken kunnen we concluderen dat:

- Huiswerk zoals het in de praktijk vaak wordt opgegeven en geëvalueerd, bij leerlingen van het basisonderwijs, weinig of geen effect heeft op de leerprestaties.
- Huiswerk, indien het goed gemaakt wordt, bij leerlingen in het basisonderwijs op korte termijn positieve effecten kan hebben op de leerprestaties.

Over de effecten van huiswerk op langere termijn en de effecten bij leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen vooralsnog geen uitspraken worden gedaan.

5 *Conclusies*

Huiswerk heeft een perifere plaats in het onderwijs: het wordt meestal aan het eind van de les, zonder toelichting, opgegeven, is vooral gericht op de afronding van het leerproces en bestaat hoofdzakelijk uit weinig interesse-opwekkende of creatieve taken. Uit het onderzoek van Frankhuizen en Verhagen blijkt, dat huiswerk meestal wel wordt geëvalueerd, maar dat zelden individuele, op fouten gerichte feedback wordt gegeven. Een grote groep leerlingen besteedt veel tijd aan huiswerk, velen hebben er moeite mee, terwijl over het leerrendement van huiswerk twijfels bestaan.

6 *Aanbevelingen*

Er is ons geen onderzoek bekend naar de invloed die de vormgeving van huiswerk heeft op huiswerkmoeilijkheden of op het leerrendement van huiswerk. Aanbevelingen voor verbetering van de vormgeving van huiswerk kunnen wij derhalve niet op onderzoeksgegevens baseren. Wij achten het evenwel zinvol na te denken over mogelijke verbeteringen in de vormgeving van huiswerk. Verbeteringen kunnen betrekking hebben op het opgeven van huiswerk, de opgegeven taken en de evaluatie van huiswerk. Bij het *opgeven van huiswerk* dient o.i. als uitgangspunt te gelden, dat de leerkracht zo min mogelijk overbodig huiswerk opgeeft. Huiswerk moet noodzakelijk zijn voor het leerproces en de plaats van het huiswerk binnen dat leerproces moet voor de leerling inzichtelijk zijn. De leerkracht kan die plaats bijv. verduidelijken door bij het opgeven van

huiswerk aan te geven wat in de volgende les behandeld wordt. Vooral bij het zgn. leerwerk is het belangrijk dat de leerkracht uitlegt aan welke eisen het huiswerk van de leerling moet voldoen, dit omdat gebleken is, dat leerlingen bij dit soort huiswerk vaak zeer moeilijk kunnen bepalen wanneer het voldoende is voorbereid. Wellicht mede daarom vinden leerlingen leerwerk vervelender dan maakwerk en wachten zij met het leerwerk totdat het maakwerk is afgerond (zie: Frankhuizen & Verhagen, 1983; Koens, 1983). Bij onduidelijk opgegeven leerwerk zullen leerlingen moeilijk voldoende motivatie op kunnen brengen om met de taak te beginnen. Beginnen zij eraan dan zullen zij òf er onnodig veel tijd aan besteden òf niet de motivatie hebben om de taak te voltooien. De leerkracht wordt aangeraden, vooral bij leerwerk, informatie te geven over studiemethoden die het best gebruikt kunnen worden, eventuele moeilijkheden die de taak kan opleveren en methoden om die moeilijkheden te overwinnen. De *opgegeven huiswerktaken* zijn voornamelijk herhalingstaken en eenvoudige oefentaken. Voor zover dergelijke taken, die de leerling demotiveren, niet strikt noodzakelijk zijn, dienen ze vermeden te worden. Taken die meer een beroep doen op creativiteit en die de leerinteresse opwekken, moeten in overweging genomen worden. Men kan de leerling bijv. leerstof die in de volgende les wordt behandeld laten voorbereiden, het in de les behandelde laten toepassen op andere gebieden, vrije-keuze-opdrachten geven of opdrachten opgeven die niet alleen pen en papier vergen, zoals het bezoeken van een museum, of het interviewen (zie voor andere suggesties bijv. Kamm, 1980). *Evalueren* is een zeer belangrijk aspect van leren. Vooral bij huiswerk, waarbij de leerling individueel aan taken werkt en een zekere eigen verantwoordelijkheid heeft, geldt, dat evalueren een noodzaak is. Evalueren houdt niet alleen in, dat de leerlingen overhoord en beoordeeld worden. Minstens van evenveel belang is het, dat leerlingen informatie krijgen over de door hen gemaakte fouten en dat de leerkracht informatie over veel-gemaakte fouten in zijn onderwijs gebruikt.

We hebben enkele punten aangestipt, waarop bij de vormgeving van huiswerk gelet kan worden. Uit het door ons uitgevoerde onderzoek blijkt, dat ook buitenschoolse factoren van groot belang zijn bij het ontstaan van huiswerkmoeilijkheden. Bij het remediëren van huiswerkmoeilijkheden zal dan ook niet alleen naar de rol van de leerkracht gekeken moeten worden.

Noten

1. Y. Nanninga danken wij voor de vertaling uit het Russisch.
2. In de door ons uitgevoerde onderzoeken is met 'maken van huiswerk' zowel het schrijfwerk als het leerwerk bedoeld.

Literatuur

Andersons, W. E., An attempt through the use of experimental techniques to determine the effects of homework assignments upon scholastic succes. *Journal of Educational Research,* 1946, *40*, 141-143.

Beattie, N., What's it all for? *Times Educational Supplement,* 1978, 19.

Commissie HAVO-problematiek, *Eindrapport van de commissie HAVO-problematiek.* Amstelveen, Hermann Wesselinkcollege, 1982.

Corstjens, J. P. G., Huiswerk, een anachronisme. *Jeugd in School en Wereld,* 1970, *8*, 373-374.

Derschau, D. von, Die Problematik von Hausaufgaben. *Zeitschrift für Pädagogik,* 1977, *2*, 159-181.

Dietz, B. & W. Kuhrt, Wirkungsanalyse verschiedenartiger Hausaufgaben. *Schule und Psychologie,* 1960, *7*, 264-275 en 310-320.

Drewelow, H., Empirische Untersuchungen zur Hausaufgabengestaltung in der Sozialistischen Schule der DDR. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock,* Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, 1971, *20*, 81-89.

Eigler, G. & V. Krumm, *Zur Problematik der Hausaufgaben; Ergebnisse einer Befragung von Gymnasiasten der Klassen 5-8 und Gymnasialdirektoren.* Weinheim: Beltz-Verlag, 1972.

Erdman Schmidt, A. J., *Hoe maak je je huiswerk; een studie over het huiswerkprobleem op de middelbare school, met praktische wenken voor ouders en leraren.* Groningen: Wolters, 1963.

Ferdinand, W. & M. Klüter, Hausaufgaben in der Diskussion. *Schule und Psychologie,* 1968, *4*, 97-105.

Frankhuizen, Y. & M. Verhagen, *Huiswerk en huiswerkmoeilijkheden bij leerlingen van MAVO-2; observatie-onderzoek bij leerlingen thuis en op school* (doctoraalscriptie). Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983.

Harris, V. W. & J. A. Sherman, Homework assignments, consequences and classroom performance in social studies and mathematics.

Journal of Applied Behavioral Analysis, 1974, *4*, 505-519.

Kamm, H., Hausaufgaben? Hausaufgaben! *Die Deutsche Schule,* 1980, *5*, 288-296.

Koens, A., *De beleving van huiswerk en huiswerkmoeilijkheden bij leerlingen van MAVO-2* (doctoraalscriptie). Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983.

Koudstaal, M. L., Het gewoonterecht van huiswerk is niet meer zo vanzelfsprekend. *Nieuw Zicht,* 1979, *13*, 441-442.

Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport I: Doelstellingen en onderzoeksplan, schets van verrichte werkzaamheden.* Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1981.

Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport II: Literatuurstudie.* Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983[a].

Neuwahl, N. M. E., P. H. M. van den Bogaart & A. F. D. van Veen, *Concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk; een onderzoek bij leerlingen van het voortgezet onderwijs, Interimrapport III: Gegevens van het vooronderzoek.* Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1983[b].

Nuyten-Edelbroek, E. G. M., *Het is slecht gesteld met de middelbare scholier; een verkennend onderzoek naar problemen van middelbare scholieren.* Rotterdam, Erasmus-Universiteit, 1977.

Pakulla, R., *Hausaufgaben; Empfehlungen für Lehrer und Eltern.* Berlin: 1966.

Projektgroep 59, *Concentratiemoeilijkheden bij het maken van huiswerk in het voortgezet onderwijs.* Leiden, Rijksuniversiteit, vakgroep ontwikkelingspsychologie, 1981.

Račenko, I. P., K voprosu o domošnich zadanijach (Een bijdrage aan het huiswerkprobleem). *Sovetskaja Pedagogika,* 1976, *1*, 57-61.

Veenstra, C., Huiswerk in het voortgezet onderwijs: een onderzoek. *Info,* 1981, *13*, 221-231.

Wagner, K., Zur Methodik der Erteilung von Hausaufgaben. *Pädagogik,* 1956, *11*, 844-851 en 909-929.

Wittmann, B., *Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben.* Neuwied: Luchterhand, 1970.

Curricula vitae

N. M. E. Neuwahl (1943) was na haar eindexamen HBS-b een aantal jaren in het bedrijfsleven werkzaam. Studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Leiden. Deed in 1970 het doctoraalexamen, hoofdrichting ontwikkelingspsychologie. Was van 1965 t/m 1969 assistent op het gebied van de geschiedenis van de psychologie, in 1970 werkzaam bij de vakgroep schoolpsychologie en vanaf 1972 weer bij de vakgroep ontwikkelings- en persoonlijkheidspsychologie van de Rijksuniversiteit Leiden. Houdt zich vanaf 1966 bezig met het individueel beroepsonderwijs. Heeft op dat gebied onderzoek gedaan, onderwijs gegeven aan studenten en docenten, scholen begeleid. Promoveerde in 1978 aan de Rijksuniversiteit Leiden op het proefschrift „Het ibo gevolgd, een onderzoek naar het individueel beroepsonderwijs en zijn leerlingen". Sinds 1980 doet zij onderzoek naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden. Momenteel is zij als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep ontwikkelingspsychologie.

P. H. M. van den Bogaart (1954) heeft in 1971 het eindexamen HBS-b afgelegd. Hij studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit te Leiden en heeft het doctoraalexamen persoonlijkheidspsychologie in 1980 afgelegd. Sinds september 1980 werkt hij mee aan het onderzoek naar huiswerk en huiswerkmoeilijkheden. Daarnaast heeft hij onderwijs gegeven aan psychologiestudenten over o.a. jeugdpsychologie, politieke socialisatie, motivatie en agressie. Sinds 1982 heeft hij de lesbevoegdheid voor het vak maatschappijleer en maatschappelijke begeleiding.

Adres: Vakgroep Ontwikkelingspsychologie,
Rijksuniversiteit Leiden
Hooigracht 15, 2312 KM Leiden

Manuscript aanvaard 20-3-'84

Leerstofanalyse door leerkrachten

H. H. TILLEMA
Centrum voor Didaktiek en onderzoek van Onderwijs, Technische Hogeschool Twente, Enschede

Samenvatting

In dit onderzoek wordt bij 33 leerkrachten geanalyseerd welke onderlinge overeenstemming aanwezig is in de door hen opgegeven samenhang tussen begrippen als hen gevraagd wordt om een leerstofonderdeel te analyseren. Tevens wordt nagegaan welke overeenstemming aanwezig is met een door experts opgegeven samenhang tussen begrippen in hetzelfde leerstofonderdeel.

Uit ander onderzoek komt naar voren dat leerkrachten weliswaar in hun planning rekening houden met het analyseren van leerstof maar dat men bij de uitwerking ervan niet de beschikking heeft over adequate procedures.

Dit onderzoek bevestigt deze conclusie ten aanzien van de leerstofanalyse en pleit ervoor (plannings)instrumenten te ontwikkelen voor gebruik door leerkrachten om hun taak deskundig uit te voeren.

Inleiding

Om onderwijs te kunnen geven moet de leerkracht kennis en inzicht hebben in de leerstof die zal worden behandeld. Dit lijkt een zo vanzelfsprekende zaak dat er tot nog toe weinig aandacht is besteed aan de vraag hoe leerkrachten te werk gaan bij het analyseren van leerstof en wat het resultaat van hun analyse is. De informatie die men in het onderwijs wil overdragen moet namelijk eerst worden verwerkt door de leerkracht om structurele verbanden, begrippen paraat te hebben. Pas daarna kan een vorm voor de wijze van behandeling gevonden worden. Verondersteld mag worden dat leerkrachten bij het voorbereiden van onderwijsleersituaties moeten beschikken over een aanzienlijke hoeveelheid informatie over de leerstof, die bovendien vrij specifiek van aard moet zijn. Gevraagd kan worden hoe adequaat leerkrachten leerstof analyseren, d.w.z. de centrale concepten en de verbanden daartussen onderkennen. Het mag vreemd lijken dat er nauwelijks onderzoek naar de manier waarop leerkrachten leerstof analyseren, is verricht. Vanuit de literatuur naar curriculumimplementatie is bekend dat leerkrachten eigen kennis gebruiken (Elbaz, 1981) ter toevoeging of ter wijziging van aangereikte leerstofoverzichten (bijv. in het curriculum). Ben Peretz (1975) concludeerde dat leerkrachten ieder op eigen wijze met een curriculum omgaan en het beschouwen als een mogelijke informatiebron, in plaats van het te zien als leerstofoverzicht. Dit gegeven deed haar pleiten voor het verstrekken van middelen (procedures) aan leerkrachten om zelf leerstof voor de eigen onderwijssituatie te analyseren. Floden e.a. (1981) hebben een onderzoek uitgevoerd naar de manier waarop leerkrachten met leerstof omgaan. Aan 66 leerkrachten werd gevraagd aan te geven of zij nieuwe leerstof in hun onderwijs zouden behandelen op basis van externe handreikingen bijv. door 1) de inhoud van curricula, 2) afgifte van centraal gestelde doelen, 3) testresultaten, 4) inspectie, 5) een leerkracht uit een volgend leerjaar, en 6) ouders.

Het bleek dat bijna iedere invloedsbron voldoende is om de te behandelen leerinhouden te doen veranderen. Typerend is voorts dat curricula de minste invloed uitoefenen. Leerkrachten blijken bovendien vast te houden aan hun eigen voorkeuren m.b.t. te behandelen leerstof. Hoewel Schalock (1979) concludeert dat de informatie waarover een leerkracht beschikt (bijv. kennis van het vak) niet direct gerelateerd is aan leerwinst, blijkt uit ander onderzoek (Oliver en Taylor, 1980; Peterson en Walberg, 1979) dat het van grote invloed is op de inhouden die leerlingen aangeboden krijgen ('content coverage'). Op welke wijze leerkrachten vaststellen hoe de leerstof is samengesteld, is grotendeels onbekend. Het wordt daarmee van belang te weten welke in-

Pedagogische Studiën 1984 (61) 304–312

formatie leerkrachten in beschouwing nemen bij het analyseren van leerstof en hoe adequaat zij dit doen.

Leerkrachten krijgen informatie over te behandelen leerstof meestal aangereikt door middel van een curriculum om op basis daarvan een overzicht van de leerstof samen te stellen die voor het onderwijzen in aanmerking komt. Gevraagd kan worden enerzijds welke aanwijzingen of procedures voor leerstofanalyse in deze curricula worden aangeboden en anderzijds op welke wijze leerkrachten vaststellen wat de samenhang is tussen centrale of belangrijke begrippen in de leerstof die zij zullen onderwijzen – hetgeen in dit onderzoek voorwerp van studie is binnen het zaakvakken/wereldoriëntatie-onderwijs.

2 *Vooronderzoek: aanwijzingen en procedures in docentenhandleidingen*

2.1 *Inleiding*

In een vooronderzoek werd nagegaan of leerkrachten in de door hen gebruikte handleidingen bij een curriculum (docentenboek) aanwijzingen ontvangen voor het ontwerpen van onderwijsleersituaties, speciaal ten aanzien van de leerstofanalyse. Dit werd nagegaan voorzover het gaat om methoden voor zaakvakken/wereldoriëntatie-onderwijs. Handleidingen kunnen vanuit de curriculumtheorie beschouwd worden als hulpmiddel voor leerkrachten om het eigen onderwijs voor te structureren (Krumm, 1975; Lagerweij, 1976). In deze zin is het zeer wel mogelijk dat in handleidingen procedures en werkwijzen worden verschaft voor de planning van specifieke leerstofonderdelen.

Los van de constatering dat handleidingen een zeer verschillende invloed hebben op de planning van leerkrachten – afhankelijk van het vakgebied en de bereidheid van de leerkracht zich te laten leiden door de handleiding –, blijkt uit onderzoek naar de invloed van curricula (Lattmann, 1971), dat leerkrachten een grote marge van zelfstandige keuze van de leerstof voor zich behouden willen zien. Verder blijkt dat (Lagerweij, 1976) handleidingen op zeer verschillende wijze aanwijzingen aan leerkrachten verschaffen. Sommige beperken zich tot een opsomming van leerinhouden, sommige geven tips voor de les, weer andere geven gestructureerde aanwijzingen voor de leerstofbehandeling. Onderzoek naar handleidingen wordt overigens gekenmerkt door het ontbreken van standaardcriteria waarop handleidingen worden geanalyseerd (Gall, 1981).

Daarom kan voor de hier geldende onderzoeksvraag niet teruggegrepen worden op bestaande handleidingenbeoordelingen, maar zal een voor dit doel geëigende criteriaselectie plaats moeten vinden, gebaseerd op de vraag: welke aanwijzingen over te volgen procedures of werkwijzen zijn in handleidingen binnen zaakvakken of wereldoriëntatie-onderwijs voorhanden ten aanzien van leerstofanalyse? Ter oriëntering werden de 54 beoordelingscategorieën, die Lagerweij (1976) selecteerde voor een onderzoek naar 37 handleidingen op het gebied van Engels, wiskunde en moedertaal, onderzocht op voor de onderzoeksvraag in aanmerking komende categorieën. Tien categorieën kwamen daarvoor min of meer in aanmerking. In onderstaande categorieënlijst zijn tevens de door Lagerweij gevonden percentages over aanwezige aanwijzingen uit de handleidingen opgenomen (de nummers voor de categorieën verwijzen naar de lijst van Lagerweij).

– *Algemeen gedeelte van de handleiding*

10	Verwijzing naar componenten van het onderwijzen met betrekking tot de voorbereiding	16,2%
15	Verantwoording van de leerstof vanuit doel of leerstofstructuur	16,2%
22	Verantwoording van de methode naar onderwijsprincipes	5,4%
24	Verantwoording van de methode naar de leerstofstructuur	10,8%
28	Achtergrondinformatie voor de leerkracht	56,7%

– *Specifiek gedeelte*

40	Beginsituatie van de leerlingen	8,1%
41	Vaardigheden waarover leerkrachten dienen te beschikken	0%
42	Leerlingen op beginniveau brengen	0%
43	Voorbereiding van leerstof in relatie met leerproces	2,7%
50	Aanbieden van alternatieve leerstof	2,7%

Het specifiek gedeelte van de lijst, dat betrekking heeft op aanwijzingen voor concrete planningstaken, is voor dit onderzoek het meest interessant. Bij navraag over het gebruik van handleidingen bleek in het onderzoek van Lagerweij dat 40% van de leerkrachten de aanwijzingen uit handleidingen zelden of nooit gebruikt (1976, pag. 94) en 77,5% gebruikt de handleiding niet voor de planning van een lesuur; terwijl het eventueel aanwezige leerstofoverzicht voor 75% van de leerkrachten niet beantwoordt aan hun bedoelingen. Deze gegevens doen voorzichtig stemmen over het gebruik van aanwijzingen uit handleidingen.

Omdat deze bevindingen niet zonder meer hoeven te gelden voor zaakvakken/wereldoriëntatie werden op willekeurige wijze zeven methoden voor nader onderzoek geselecteerd uit overzichtspublikaties van de Centrale Registratie Leermiddelen (van de SLO), nl. de methodenoverzichten geschiedenis (no. 2, 1980) en aardrijkskunde (no. 1, 1979) en uit de in de handel zijnde methoden biologie en natuurkennis. Deze methoden zijn:

1. 'Geschiedenis is onderwerp en opdracht', door C. Buijtendijk, Meulenhoff, 1979, handleiding bij deel 1, Groningen.
2. 'Hoe het is, hoe het was', door de werkgroep Brinkkemper, Thieme, 1969, handleiding bij deel 1, Zutphen.
3. 'Waar mensen wonen', door de werkgroep Van Dongen, Dijkstra, 1974, handleiding bij deel 3, Zeist.
4. 'Wat is dit . . ., wat is dat . . .', door D. Völker e.a., Dijkstra, z.j., handleiding bij deel 1, Groningen.
5. 'Natuurkennis', door H. Jespers e.a., Kinheim, z.j., docentenboek, Hoorn.
6. 'Op natuurpad', door G. A. Lintvelt e.a., Ten Brink, z.j., Meppel.
7. 'Zo groeit het, zo leeft het', door de werkgroep Brinkkemper, Thieme, 3e en 4e druk, z.j., Zutphen.

Deze methoden werden per handleiding en per lesonderwerp gecontroleerd op het voorkomen van informatie ten behoeve van leerstofanalyse. Gebleken was dat het algemeen gedeelte in de methoden niet toereikend was voor deze informatie.

2.2 *Resultaten en discussie*

Uit het algemeen en specifiek gedeelte van de onderzochte handleidingen bleek dat weinig methoden aanwijzingen geven over procedures m.b.t. de leerstofanalyse; voorzover er procedures voorkwamen hadden deze betrekking op de lesuitvoering (methode 2, 3, 4, 5 en 7).

Handleidingen geven eerder het resultaat van een analyse aan dan een werkwijze om zelf de leerstof te kunnen analyseren. Geen der methoden geeft een overzicht van de leerstof. Meestal wordt achtergrondinformatie over de leerstof verschaft (methode 1, 2, 3, 5, 6 en 7) die de leerkracht zelf moet omwerken tot een overzicht. In enkele gevallen wordt aangegeven wat de belangrijke begrippen in de leerstof zijn (methode 2, 3 en 4) of een overzicht gegeven van nieuwe of onbekende begrippen (methode 3) in de leerstof. In de handleidingen wordt meestal niet aangegeven welke belangrijke relaties tussen begrippen in de leerstof aanwezig zijn. Eén methode (5) verduidelijkt wel wat de regels en principes zijn die de kern van de leerstof uitmaken. Meestal bestaan de aanwijzingen in de handleiding uit:

1. het verschaffen van achtergrondinformatie voor de leerkracht;
2. bepaalde suggesties om begrippen nader toe te lichten;
3. het wijzen op de noodzaak om bredere informatie aan leerlingen te verschaffen dan in het tekstboek is genoemd (!);
4. voorbeelden of tips ter verduidelijking van de leerstof.

3 *Mate van overeenstemming in leerstofanalyse vergeleken met een analyse door experts*

In dit onderzoek wordt nagegaan of leerkrachten op basis van aanwezige achtergrondinformatie (zoals die bijv. in handleidingen wordt verschaft) in staat zijn om met behulp van door hen toegepaste analyseprocedures de onderlinge samenhang van begrippen in een leerstofonderdeel te bepalen, op zodanige wijze dat overeenstemming bestaat met de door experts op het leerstofgebied aangegeven samenhang tussen begrippen. Het leerstofonderdeel is zodanig gekozen dat tussen leerkrachten geen verschillen in bekendheid of leservaring met de leerstof aanwezig zijn. De analyse richt zich op het vinden van een structuur van geïnterrelateerde concepten die voor een bepaald leerstofonderdeel door leerkrachten en door experts wordt geconstrueerd.

Het hier gepresenteerde onderzoek heeft deel uitgemaakt van een serie onderzoeken

naar het ontwerpen van onderwijsleersituaties door leerkrachten en behoorde als zodanig tot het analyserende onderzoeksgedeelte. Nagegaan werd hoe leerkrachten te werk gaan t.a.v. het analyseren en behandelen van leerstof en het diagnostiseren van kennis waarover leerlingen beschikken. In het construerende gedeelte werden instrumenten/werkwijzen ontwikkeld ter ondersteuning van leerkrachten bij hun ontwerptaak.

3.1 *Deelnemers*

In het onderzoek participeerden 33 leerkrachten uit de bovenbouw van het basisonderwijs en drie 1e graads vakleerkrachten geschiedenis uit het VWO als experts. De deelnemende leerkrachten hadden gemiddeld meer dan 4 jaar ervaring in hun klassen (gemiddelde leeftijd is 29 jaar). Er was sprake van een gelijke verdeling wat betreft de identiteit van de school. Leerkrachten werden op de hoogte gesteld van de bedoelingen van het experiment en gewezen werd op het belang van overeenstemming tussen leerkrachten onderling over de samenhang van belangrijke concepten in eenzelfde leerstofonderdeel.

3.2 *Analyse*

Op grond van een tekst over het onderwerp 'De werking van onze parlementaire democratie' ('Hoe ons land geregeerd wordt', door Van der Veen, Thieme, 1979) werden 13 concepten geselecteerd die centraal staan in dit leerstofonderdeel, omdat deze

a. een specifieke definiëring krijgen in de tekst; of
b. noodzakelijk zijn om andere begrippen toe te lichten of te begrijpen (zie Fenker, 1975; Lodewijks, 1981; Tillema en Verloop, 1982).

Deze 13 concepten zijn als zodanig aangegeven in de tekst die ter lezing werd aangeboden aan de leerkrachten en experts. Om de mate van samenhang tussen de belangrijke concepten te bepalen werden alle 13 concepten aan elkaar gepaard, hetgeen 78 combinaties van telkens 2 begrippen opleverde. Gevraagd werd om de mate van samenhang tussen twee begrippen aan te geven volgens het criterium: twee concepten zijn in hoge mate aan elkaar gerelateerd als om begrip A te definiëren of toe te passen het noodzakelijk is gebruik te maken van begrip B.

Op deze wijze kon voor ieder begrippenpaar op een vijfpuntsschaal worden aangegeven hoe sterk men de samenhang tussen begrippen beoordeelt (0= geen samenhang; 5= zeer sterke samenhang). De aldus verkregen gegevens per leerkracht en per expert werden vervolgens door middel van multi-dimensionale schaalanalyse (MDS) geanalyseerd (Carrol en Chang, 1970). MDS wordt gebruikt om een n-dimensionale structuur te vinden die ten grondslag ligt aan de samenhangoordelen en kan in zekere zin een 'cognitieve kaart' opleveren over de organisatie van begrippen, die men aanbrengt in een bepaald leerstofonderdeel (Fenker, 1975). In de schaaltechniek (INDSCAL), welke hier is gebruikt, wordt niet alleen de onderliggende unieke dimensionale structuur gedefinieerd voor een set van relationele data, maar ook bepaald welke gewichten aan begrippen worden toegekend. Dit geldt in het geval alle individuen in een steekproef dezelfde conceptruimte (nl. de 13 begrippen) gebruiken waaraan dan verschillende gewichten (mate van samenhang) toegekend worden. Gegeven n-proefpersonen, n-concepten en voor iedere proefpersoon (i) een matrix R^i, waarin de afzonderlijke elementen (data) waarden voor samenhang tussen concepten weergeven, genereert INDSCAL een concepten- en gewichten-matrix op grond van het kleinste kwadraten-criterium (Carroll en Chang, 1970).

3.3 *Procedure*

De drie experts kregen de lijst van 78 gepaarde begrippen voorgelegd met het verzoek de mate van samenhang per begrippenpaar aan te geven op een vijfpuntsschaal. Deze gegevens werden apart geanalyseerd.

Aan de 33 leerkrachten werd eerst een tekst over het leerstofonderdeel aangeboden ter oriëntering op de gepresenteerde begrippen. Daarna werd hen gevraagd de mate van samenhang aan te geven voor ieder van de 78 begrippenparen op dezelfde wijze als in de expertconditie. Analyse van de expertdata gebeurde door invoering van drie symmetrische matrices met een orde van 13 waarin de data de waarden van overeenkomst tussen alle begrippenparen aangaven. De analyse werd uitgevoerd tot een stopcriterium van .001. De output bestond uit een conceptmatrix (stimulusmatrix van de 13 begrippen) en een persoonsmatrix (gewichtenmatrix) voor de 3 experts. De leerkrachtdata werden op dezelfde

wijze geanalyseerd met een gelijke orde als de expertdata.

3.4 *Resultaten*

De relationele oordelen van de drie experts over de concepten werden geanalyseerd volgens de INDSCAL procedure (Carroll en Chang, 1970). De INDSCAL procedure genereert een set van coördinaten voor concepten om een onderliggende unieke oriëntatie van dimensies te bepalen en een set van persoonsgewichten voor de dimensies. De gewichten geven de relatieve belangrijkheid voor de dimensies weer, zoals naar voren komt uit de relationele oordelen.

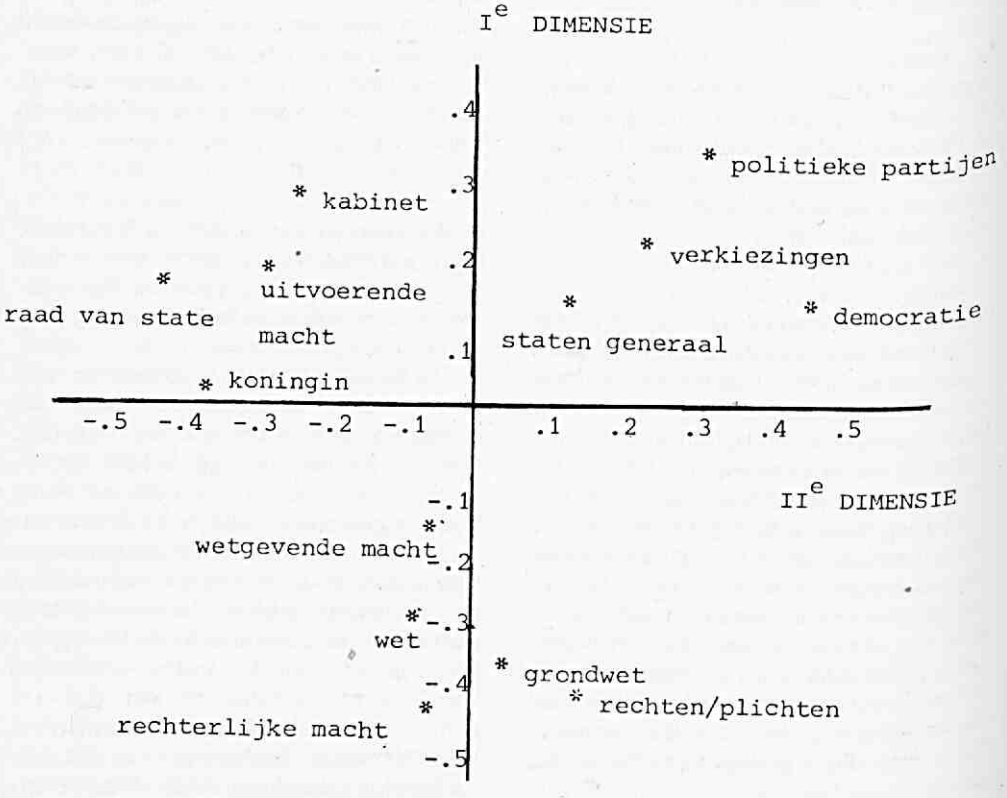
Drie criteria zijn van belang voor het bepalen van de dimensionaliteit in de opgespannen ruimte (Kruskal en Wish, 1978):

a. het percentage variantie binnen de relationele oordelen dat verklaard wordt door de gevonden dimensies; in dit onderzoek werd resp. 67,5% en 76,6% verklaarde variantie gevonden voor de resp. twee- en driedimensionale oplossing, waaruit blijkt dat de experts op het betreffende vakgebied op een vrij eenduidige wijze de samenhang tussen begrippen kunnen plaatsen;
b. de algemeenheid van de dimensie: een dimensie heeft een mate van algemeenheid als de gewichten op de concepten binnen de dimensies redelijk groot zijn (>.20). Dit is het geval bij de dimensies binnen de expertstructuur (zie Tabel 1 met daarin de correlaties per expert op de dimensies).

Tabel 1 *Gewichtenmatrix expertstructuur voor de drie dimensionele oplossing*

		dimensie			
		1	2	3	R (multipele correlatie)
expert	1	.46	.62	.48	.92
	2	.23	.50	.60	.82
	3	.46	.62	.48	.92

c. de interpreteerbaarheid van de dimensies: in de tweedimensionale oplossing (zie Fig. 1) zou dimensie 1 te benoemen zijn



Figuur 1 *Twee dimensionele stimulusruimte. Structuurmodel experts*

als: het proces van wetgeving, en dimensie 2 als: de mate van invloed op de politiek. Bij de drie-dimensionale oplossing kan door middel van subjectieve clustering op 'proximity' gegevens (de onderlinge afstanden tussen begrippen) besproken worden van 3 clusters: wetgevende, uitvoerende en rechterlijke macht.

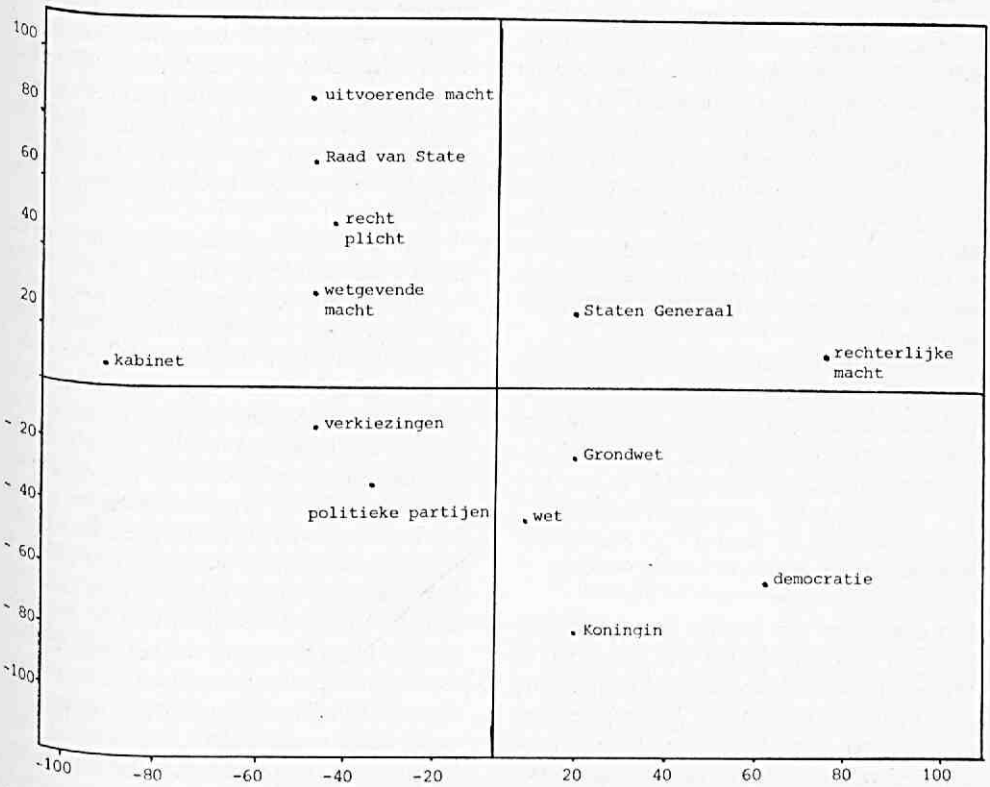
De consistentie van de experts in het maken van relationele oordelen (gem. multipele correlatie R= .891) en de hoge verklaarde variantie van de gevonden structuur wijzen erop dat de gevonden dimensionale oplossing redelijk accuraat de samenhang in het leerstofonderdeel kan aangeven (zie voor deze analyse ook Tillema en Verloop, 1981).

De relationele oordelen van leerkrachten over de concepten werden eveneens geanalyseerd met de INDSCAL procedure. In een eerste analyse werd, onafhankelijk van de experts, de onderlinge samenhang bepaald tussen de concepten van de leerkrachten als groep. De percentages verklaarde variantie van de resp. vier-, drie- en twee-dimensionale oplossing voor de optimaal geschaalde data zijn resp. .44, .38, en .26, hetgeen een slechte dekking ('goodness of fit') geeft van de samenhang in de data.

De vier-dimensionale ruimte geeft de door leerkrachten aangegeven samenhang tussen concepten nog het meest volledig weer, maar is verre van adequaat. Gezien het aantal proefpersonen hoeft dit niet te wijzen op geringe geldigheid van de datamatrix maar wijst eerder op de geringe convergentie in de oordelen tussen leerkrachten (de correlatie tussen de oorspronkelijke data en de optimaal geschaalde data is voor de twee-dimensionale oplossing .51).

De twee-dimensionale oplossing is weergegeven in Figuur 2 waarin de gewogen euclidische afstanden staan weergegeven tussen punten in een groepsstimulusruimte.

De concepten kunnen worden geïnterpreteerd langs de assen; ze geven de gepercipieerde mate van nabijheid of afstand tussen



Figuur 2 *Twee dimensionele stimulusruimte. Leerstofstructuur van leerkrachten*

concepten langs de dimensies weer voor de groep leerkrachten.

Inspectie van deze figuur levert verschillende inhoudelijke tegenstrijdigheden op, zoals de plaatsing van zeer verwante concepten: kabinet en uitvoerende macht op twee verschillende dimensies. Ook de verschillende plaatsing van de concepten: wetgevende macht, Staten Generaal en wetten lijkt moeilijk interpreteerbaar.

Als de dimensies buiten beschouwing worden gelaten en enkel gelet wordt op de afstanden tussen concepten in een ruimte, (geanalyseerd volgens een MINISSA analyse), dan blijken concepten onderling weinig samen te hangen en ontstaat geen clustering van concepten. De gevonden oplossing biedt een slechte 'goodness of fit' (Stress= .20 op 18 iteraties).

In een volgende analyse werden de leerkrachtgegevens verbonden met de expertgegevens. In INDSCAL is het mogelijk de stimulusgewichten en de dimensies uit de expertoplossing te fixeren waarop dan de dimensiegewichten voor de groep leerkrachten ten opzichte van de expertoplossing bepaald kunnen worden. Deze zgn. nul-iteratie-optie maakt het mogelijk de leerkrachtgegevens direct te vergelijken met de expertoplossing (vgl. Lodewijks, 1981).

De gemiddelde multipele correlatie was .344 en het percentage verklaarde variantie van de leerkrachtgegevens binnen de expertoplossing is 13,05%, hetgeen aangeeft dat de leerkrachtoordelen over de samenhang tussen concepten in een afgebakend leerstofonderdeel laag en inconsistent zijn in vergelijking met de expertoordelen.

Geconcludeerd kan worden dat zowel in vergelijking met experts als in onderlinge vergelijking tussen leerkrachten, lage overeenstemming in oordelen over de samenhang tussen concepten werd verkregen.

4 *Discussie*

Het analyseren van leerstof kan worden beschouwd als het probleem hoe concepten uit een leerstofonderdeel onderkend en onderling gerelateerd kunnen worden. Het bepalen welke concepten in de leerstof onderling samenhangen, verlangt inzicht in procedures hoe leerstof kan worden geanalyseerd. Dit onderzoek ging na of een samenhangend overzicht door leerkrachten kan worden samengesteld van begrippen in eenzelfde leerstofonderdeel, zodanig dat een kennisrepresentatie verkregen wordt die in overeenstemming is met de kennisstructuur uit een bepaald vakgebied. In onderzoek is in het algemeen weinig aandacht besteed aan 'a deep and thorough analysis of the strategies and knowledge that a skilled teacher uses to communicate a subject matter effectively' (Stevens en Collins, 1980, pag. 177; zie ook McDonald, 1976; en Gage, 1979). Hier is een poging gedaan de aard van de kennisrepresentatie bij leerkrachten vast te stellen.

Er werd gebruik gemaakt van een aantal gegeven en centrale concepten uit een leerstofonderdeel. Vervolgens werd een toelichting gegeven over de concepten door middel van een achtergrondtekst en gevraagd de concepten onderling te relateren op hun mate van samenhang, geholpen door een gestructureerde aanbieding van conceptparen. Door middel van analyse van alle combinaties van conceptparen kon een voor de leerkrachten geldende kennisstructuur worden gereconstrueerd (Fenker, 1975), d.w.z. bepaald kon worden hoe leerkrachten een kennisgebied cognitief organiseren. Deze kennisstructuur werd vergeleken met een 'ideale' structuur (d.m.v. experts). De uitkomst van deze analyse toont aan dat leerkrachten onderling zeer verschillend oordelen over de wijze waarop dezelfde concepten in een leerstofonderdeel samenhangen.

Gebleken is dat een expertstructuur over de leerstof kan worden gevonden, die consistent en goed interpreteerbaar bleek en bovendien een hoge graad van algemeenheid bezit. De 'leerkrachtstructuur' bleek echter niet in overeenstemming of consistent te zijn ten opzichte van de expertstructuur. Misschien is het een te strenge eis leerkrachtoordelen te vergelijken met die van experts maar dan nog mag men verwachten dat de gevonden oordelen tussen leerkrachten onderling te interpreteren zouden zijn langs twee of meer dimensies (hier werd tot vier dimensies onderzocht). Echter ook dit laatste bleek niet het geval te zijn. Nu kan worden beargumenteerd dat het onderzochte leerstofonderdeel voor leerkrachten ongewoon is omdat een dergelijk onderwerp meestal niet onderwezen wordt. Echter, kenmerkend voor leerstof in zaakvakken/wereldoriëntatie-onderwijs is, dat de keuze van onderwerpen niet vast ligt, zoals bij andere schoolvakken (bijv.

rekenen), maar leerkrachten juist moeten kunnen omgaan met nieuwe leerstof, als daarover informatie is verschaft. Dit laatste is dan ook gebeurd in dit onderzoek, door leerkrachten vooraf informatie te verschaffen waarin concepten op een eenduidige wijze met elkaar in verband werden gebracht.

Nu is uit het vooronderzoek gebleken dat leerkrachten weinig hulp of aanwijzingen krijgen geboden uit handleidingen bij een curriculum. Zelfs is er in de meeste gevallen geen sprake van aanbieding van een overzicht over de belangrijke concepten in een leerstofonderdeel. Ook in de opleiding van leerkrachten wordt vaak weinig steun gegeven in het leren gebruiken van procedures en werkwijzen voor het analyseren van leerstof, hoewel dit aan het veranderen is (bijv. het D.A.-model – zie Sixma, 1981).

De bevindingen uit dit onderzoek kunnen in verband gebracht worden met een noodzaak voor verdere training en opleiding van leerkrachten in het gebruik van adequate technieken. Uit onderzoek van Gil (1980) is gebleken dat leerkrachten niet voldoende de beschikking hebben over adequate procedures of relevante kennis met betrekking tot diagnose van leerlingen. Rudman e.a. (1981) tonen ditzelfde aan voor het gebruik van evaluatiegegevens in het onderwijs. McDonald (1976) geeft aan dat in opleiding en door middel van onderzoek nog te weinig adequate technieken en procedures voor leerkrachten ter beschikking zijn gesteld. Ook Gage (1979) wijst op het grote belang van ontwikkeling van procedures en werkwijzen voor specifieke taken waardoor leerkrachten deskundiger kunnen handelen. Joyce (1981) heeft veelbelovende aanzetten geïnventariseerd omtrent de ontwikkeling van werkwijzen voor leerkrachten, die geschikt zijn voor de verschillend geaarde onderwijsleersituaties en pleit voor een aangepast arsenaal van procedures en werkwijzen waarover leerkrachten kunnen beschikken.

Op deze wijze wordt hernieuwd aangeduid dat theorievorming en onderzoek bij kunnen dragen tot de professionele ontwikkeling van leerkrachten.

Literatuur

Ben Peretz, M., The concept of curriculum potential. *Curriculum Theory Network*, 1975, *5*, 151-159.

Berliner, D. C. & B. Rosenshine, The acquisition of knowledge in the classroom. R. C. Anderson & R. J. Spiro & N. E. Montague, *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale. New Jersey.

Elbaz, F., Teacher's Practical knowledge: Report of a case study. *Curriculum inquiry*, 1981, *11*, p. 43-73.

Fenker, R. M., The organization of conceptual materials – A methodology for measuring ideal and actual cognitive structures. *Instructional science*, 1975, *4*, 33-57.

Floden, R. E., A. C. Porter, W. H. Schmidt, e.a., Response to curriculum pressures, a policy capturing study of teachers decision about content. *Journal of educational psychology*, 1981, *73*, p. 129-141.

Gage, N. L., *Teacher effectiveness and teacher education*. Palo Alto: 1972.

Gage, N. L., The generality of dimensions of teaching. In: P. L. Peterson, H. J. Walberg, *Research on teaching*. Mc Cutchan, Berkeley: 1979.

Gall, M. D., *Handbook for evaluating and selecting curriculum materials*. Boston: 1981.

Gil, B., *The decision making and diagnostic processes of classroom teachers*. Institute for research on teaching, report. nr. 71. Michigan: 1980.

Joyce, B. R., Toward a theory of information processing in teaching. In: B. R. Joyce, C. C. Brown, *Flexibility in teaching*. Longman, New York: 1981.

Krumm, V. (1975), Evaluation des Zusammenhangs von Lehrplan und Unterricht. In: K. Frey, *Curriculum Handbuch II*. Piper, Munchen: 1981.

Kruskal, J. B., M. Wish, *Multidimensional scaling*. Sage, London: 1978.

Lagerweij, N. A. J.,*Handleidingen in het onderwijs*. Meppel: 1976.

Lattman, U. P., *Lernziele und Unterrichtsvorbereitung*. EBAC project. (7) Freiburg: 1971.

Lodewijks, J. G. L. C., *Leerstofsequenties, van conceptueel netwerk naar cognitieve structuur*. Dissertatie. Tilburg: 1981.

McDonald, F. J., (1976), Beginning teacher evaluation study. Phase II. *Executive Summary Report*. E. T. S. Princeton: 1976.

Oliver, B., D. L. Taylor, Teacher characteristics and classroom behavior. *Journal of Classroom Interaction*, 1980, Vol. 16 (1) 11-19.

Peterson, P. L., J. Walberg, *Research on teaching*. Concepts findings and implications. McCutchan Publishing Corporation, Berkeley: 1979.

Rudman, H. C., J. L. Kelly,, D. B. Wanous, *Integrating assessment with instruction*. Research series no. 75. Institute for research on teaching. Michigan: 1980.

Schalock, D. Research on teacher selection. In: D. C. Berliner (Ed.), *Review of research in education*, 7. AERA, Washington: 1979.

Sixma, J., Didactische analyse als planningshulp. In: H. P. M. Creemers, *Onderwijskunde als opdracht*. Wolters-Noordhoff, Groningen: 1981.

Stevens, A. L., Collins, A., Multiple conceptual models of a complex system. In: R. E. Snow, P. A.

Federico, W. E. Montague, *Aptitude learning and instruction*. (2) Hillsdale. New Jersey: 1980.
Tillema, H., Verloop, N., De invloed van verschillend gestructureerd tekstmateriaal op de cognitive representatie van leerlingen. *Tijdschrift voor onderwijsresearch*, 1981, *6*, 3-16.
Veen van der, M. J. H., *Hoe ons land geregeerd wordt, eenvoudige staatsinrichting voor het basisonderwijs*. Thieme, Zutphen: 1979.
Walker, D. E., J. Schaffarzick, Comparing curricula. *Review of Educational Research*, 1974, *44*, 83-111.

Curriculum vitae

Tillema, H. H. (1950) studeerde pedagogiek (onderwijskunde) en psychologie aan de Rijksuniversiteit Utrecht. Van 1977-1983 medewerker bij de vakgroep onderwijskunde te Utrecht. Vanaf 1983 medewerker bij het Centrum voor Didactiek en Onderzoek van het onderwijs aan de T.H. Twente. In 1983 gepromoveerd op het onderwerp: leerkrachten als ontwerpers.

Adres: Centrum voor Didaktiek en onderzoek van Onderwijs, Technische Hogeschool Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede.

Manuscript aanvaard 15-3-'84

Samenwerking en cognitieve ontwikkeling

Inleiding

Op 2 december 1983 werd door de vakgroep interdisciplinaire onderwijskunde van de R.U. Groningen een studiedag georganiseerd over het thema 'samenwerking en cognitieve ontwikkeling'. De centrale vraag voor deze studiedag luidde: Hoe kunnen we ons cognitieve ontwikkelingsprocessen voorstellen die worden gerealiseerd in of door een situatie waarin kinderen (6-12 jaar) onderling samenwerken en hoe kunnen we greep krijgen op die processen (zichtbaar maken en gecontroleerd beïnvloeden)? Aan de studiedag werd deelgenomen door ongeveer 25 personen die allen waren uitgenodigd vanwege hun deskundigheid en hun betrokkenheid bij het thema.

Tijdens de studiedag stonden vier papers ter discussie die vooraf aan alle deelnemers waren toegezonden. Het eerste paper werd geschreven door Vedder (vakgroep interdisciplinaire onderwijskunde, R.U. Groningen) en had als titel: Leren als sociaal proces; beschrijving van een ontwikkelingsbegrip en mogelijkheden tot het observeren van ontwikkelingsprocessen tijdens elf rekenlessen. In aansluiting bij het interiorisatieconcept uit de cultuurhistorische benadering in de sovjetpsychologie werd aangegeven hoe zou kunnen worden geprobeerd om leer- of ontwikkelingsprocessen tijdens het samenwerken van kinderen te onderzoeken. Het tweede paper werd geschreven door Taal (vakgroep ontwikkelingspsychologie, Universiteit van Amsterdam). De titel: De ontwikkeling van het compensatiebegrip: samen of ieder afzonderlijk? Taal deed verslag van onderzoek geïnspireerd door onderzoek van Doise (vgl. Doise, 1980). Daarbij vond ze resultaten die niet lijken aan te sluiten bij regelmatigheden die Doise in zijn onderzoeken vaststelde. Het derde paper 'Sociale interacties in school: op zoek naar faciliterende factoren voor (sociaal-) cognitieve ontwikkeling', geschreven door Roeders (Hoogveld Instituut, Nijmegen), betrof onderzoek naar kenmerken van sociale interactie die de ontwikkeling van sociaal gedrag bevorderen. In het paper werd ingegaan op de vragen of en hoe dergelijke stimulerende interacties in onderwijsleersituaties kunnen worden vastgesteld. Het vierde paper van Van der Linden, Kanselaar en Erkens (allen vakgroep psychologie voor pedagogen en andragogen, R.U. Utrecht) was getiteld: Sociale kennis bij samenwerken. Het stelde onder meer de volgende twee problemen aan de orde: a) Hoe verlopen sociale interacties en hoe vindt daarin uitwisseling van perspectieven op de werkelijkheid van de samenwerkingspartners plaats; b) Welke karakteristieken van interactiepartners zijn mede bepalend voor positieve effecten van sociale interacties?

Per paper was een discussiant aangezocht die tijdens de studiedag gedurende een half uur commentaar kon geven bij het betreffende paper. Bij het paper van Vedder was Van Lieshout (vakgroep ontwikkelingspsychologie, K.U. Nijmegen) discussiant. Bij het paper van Taal was dat Doise (Universiteit van Genève), bij het paper van Roeders, Rijsman (vakgroep sociale psychologie, K.H. Tilburg) en bij het paper van Van der Linden c.s. was de discussiant Oppenheimer (vakgroep ontwikkelingspsychologie, Universiteit van Amsterdam). Doordat de papers van te voren bestudeerd waren en er nauwelijks tijd besteed hoefde te worden aan inleidingen kon er intensief gediscussieerd worden. We gaan hierna in op vier discussiepunten. Aan elke paperbespreking ontlenen we er één.

Verwarring rond het verklarende en het te verklarene

Vedder omschreef in zijn paper het leren van mensen als een sociaal proces. Hij deed dat in aansluiting bij ideeën van onder meer Leont'ev (1979) die de activiteit, het intentionele handelen van mensen, omschrijft als sociaal door

de inhoud waarmee en de context waarin die activiteit wordt gerealiseerd. Zelfs als het gaat om 'louter denkactiviteit' die niet direct zichtbaar is voor andere mensen, gaat het om een proces, zijnde een transformatie van betekenissen, dat door de inhoud, de betekenissen, is te kwalificeren als een cultureel en sociaal fenomeen. De kwalificatie van leren als een sociaal proces neemt echter niet weg dat het daarbij gaat om een proces dat zich voltrekt bij een enkel individu. Individueel en sociaal zijn in deze zin met elkaar verbonden.

Volgens Van Lieshout gaat Vedder beduidend te ver in zijn 'sociale benadering' van leerprocessen. Als leren een sociaal proces is, hoe kunnen dan leerprocessen en leerprodukten worden verklaard vanuit de sturing van de leeractiviteit? Maakt niet juist die sturing het sociale karakter van het leren uit? En vallen dan niet explanans en explanandum samen? Met dergelijke vragen maakte Van Lieshout duidelijk dat Vedder verstrikt dreigt te raken in zijn eigen verklaringsmodel.

Van Lieshout meende dat leren moet worden opgevat als een individueel proces. De verklaring van het individuele leerproces kan geschieden door verwijzing naar een sociale context die bestaat uit bijvoorbeeld instructiegedrag van de leerkracht en bepaald lesmateriaal. Wanneer het leren als sociaal proces zou worden opgevat zou dit in het kader van onderzoek het onderscheid naar onafhankelijke en afhankelijke variabelen bemoeilijken of zelfs onmogelijk maken.

Alhoewel dit probleem met variaties gedurende de verdere studiedag herhaaldelijk een rol speelde, werd het toch nauwelijks verder expliciet besproken. Dat doen we hier wel. We gaan proberen het leren van individuen te benaderen als sociaal en daarbij proberen we aan te geven hoe Van Lieshouts idee over de verwarring van explanans en explanandum kan worden ontward. Wordt het handelen van leerlingen als onderzoeksobject centraal gesteld, zoals Vedder pretendeert, dan is het handelen in diverse vormen het te verklaren fenomeen. Sommige onderzoekers als Van Lieshout lijken de situatie waarin het handelen vorm krijgt, als explanans te willen aanwijzen. In die opvatting worden ze in ieder geval gesterkt door een statistisch methodologische traditie. Om aan te tonen dat bepaalde situatievariabelen invloed hebben op variatie in prestaties van groepen personen, worden specifieke onderzoeksontwerpen en specifieke variantie-analytische verwerkingstechnieken gebruikt. Gebruik van dergelijke opzetten en technieken lijkt de veronderstelling van de situatie als onafhankelijke verklarende factor gedurig te bevestigen. Echter, alhoewel het doorgaans voor de duidelijkheid en de controleerbaarheid noodzakelijk is om verklaringstypen te hanteren die passen bij de best bekende hulpmiddelen om een verklaring empirisch steun te geven, kan dat op den duur ook versluierend gaan werken (vgl. Cronbach, 1982; Haug, 1980). Andere mogelijke verklaringen worden voorbarig opzij gezet. Vedder kiest duidelijk voor een andere verklaring. Door hem wordt het handelen ook als verklárende factor, als explanans, aangehaald. Dit kan zonder verstrikt te raken in de verwarring van explanans en explanandum als er binnen dat handelen verschillende kwaliteiten worden onderscheiden (bijvoorbeeld manueel handelen en mentaal handelen) en wanneer het principe van de ongelijktijdigheid wordt gehanteerd (eerdere handelingen zijn verklarend voor latere).

Aan de hand van een schets van recente ontwikkelingen met betrekking tot het interiorisatieconcept in de sovjetpsychologie heeft Vedder geprobeerd de mogelijkheden en grenzen van een dergelijke benadering te verduidelijken. Daarbij kan het handelen slechts als explanans worden gebruikt indien dat handelen wordt omschreven als sociaal en individueel tegelijk. Sturingsfenomenen als instructie en lesmateriaal spelen daarbij als sociale factoren een rol voorzover ze worden geïncorporeerd in het handelen. Zo bezien is het weinig zinvol ze te beschouwen als onafhankelijk van het te verklaren fenomeen: de leeractiviteit van kinderen.

Sociaal cognitief conflict of niet?

Tijdens de studiedag werd veel gediscussieerd n.a.v. de vraag hoe ontwikkelings- of leerfenomenen kunnen worden verklaard. Dat gebeurde ondermeer bij Doise's bespreking van de bijdrage van Taal.

In eigen onderzoek stelde Doise tot nog toe vooral vast dat samenwerkende kinderen gestelde taken beter oplossen dan individueel werkende kinderen (vgl. Doise, 1980). Hij verklaart dit door er op te wijzen dat kinderen er bij het samenwerken toe worden aangezet

om tegenstrijdige gezichtspunten te coördineren.

Taal heeft een onderzoek gedaan dat veel lijkt op onderzoeken van Doise. Zij vond evenwel dat kinderen die in duo's samenwerkten een taak minder goed uitvoerden dan kinderen die alleen werkten. Als kinderen die in paren werkten ertoe werden aangezet om met andere paren te wedijveren, dan werd het prestatieverschil met alleenwerkende kinderen nihil. Tussen samenwerkende en individueel werkende kinderen werd ook geen prestatieverschil vastgesteld als de kinderen voortdurend werden begeleid. Taal ging ook na of kinderen die samenwerkten inderdaad hun gezichtspunten, hun bedoelingen en hun taken coördineerden. Ze stelde vast dat kinderen die 'spontaan' samenwerkten hun taken en bedoelingen niet zondermeer coördineerden. Soms kwamen de samenwerkenden daardoor in de problemen en leverden ze slechte prestaties. Soms werden er ook goede prestaties geleverd. Volgens Taal is het onjuist om in dat geval te zeggen dat kinderen hun standpunten en hun taken hebben gecoördineerd. Een eenvoudiger verklaring voor het nu eens niet en dan weer wel leveren van goede prestaties hangt samen met het eenvoudige objectieve gegeven dat samenwerkende kinderen in principe meer oplossingsvoorstellen ter beschikking hebben dan individueel werkende kinderen. De kans dat zij een goede oplossing ter beschikking hebben is daarmee ook groter.

Volgens Doise is deze suggestie van Taal voor een eenvoudige verklaring van positieve effecten van samenwerken voorbarig en volgt deze verklaring niet zondermeer uit Taals onderzoeksbevindingen. Volgens hem zou n.a.v. het onderzoek van Taal zorgvuldiger moeten worden nagegaan onder welke voorwaarden individuele kinderen beter dan of net zo goed als samenwerkende kinderen kunnen presteren. In verschillende onderzoeken toonde Doise aan dat kinderen onder bepaalde voorwaarden vooruitgang boekten bij het oplossen van taken als ze werden geconfronteerd met een onjuiste oplossing (vgl. Doise en Mugny, 1981). Daarmee is duidelijk gemaakt dat Taals verklaring voor eventuele positieve effecten van samenwerken een sterke concurrent heeft. Ook stelde Doise in onderzoek vast, dat alleenwerkende kinderen onder bepaalde voorwaarden gemakkelijk vooruitgang konden boeken bij het oplossen van opgaven, net als samenwerkende kinderen. De mate waarin ze bepaalde vaardigheden beheersen lijkt daarbij doorslaggevend. Sociale interactie is volgens Doise vooral nodig om nieuwe cognitieve coördinaties op gang te helpen. Na de nodige initiërende stappen kan een kind vaak wel een tijdje op eigen kracht verder.

Model-leren en cognitief conflict

Naar aanleiding van het paper van Roeders werd vooral gediscussieerd over de twee verklaringsmodellen die hij gebruikt voor het stimulerende karakter van sociale interactie voor de ontwikkeling, te weten a) het induceren en het oplossen van een cognitief conflict en b) het model-leren gekoppeld aan feedback.

Rijsman vroeg zich af vanuit welke van deze twee modellen het ontstaan van iets nieuws (nieuwe kennis, nieuwe betekenissen) het beste begrepen kan worden. Volgens hem heeft elk van de modellen in dit verband een verschillende functie. Extreem gesteld zou model-leren vooral geschikt zijn voor het overdragen van het bestaande en zou het daarmee geen ruimte laten voor het bedenken en ontwikkelen van iets nieuws. Dit laatste zou daarentegen wel kunnen wanneer wordt uitgegaan van het idee van het induceren en oplossen van cognitieve conflicten.
Tegelijkertijd vroeg Rijsman zich af of in onderwijsleersituaties wel sprake is van leren d.m.v. een cognitief conflict. In dergelijke situaties worden meestal oplossingen of aanwijzingen voor oplossingen aangedragen door een leerkracht dan wel een proefleider. Is er in zo'n geval niet veeleer sprake van model-leren? En is er dan eigenlijk nog wel sprake van ontwikkeling, in de zin van vooruitgang, het ontstaan van iets nieuws? Immers: voor veel 'conflicten' zijn maatschappelijk al oplossingen vastgelegd in de vorm van betekenissen, normen en waarden, enz. Als een kind met een oplossing voor een cognitief conflict op de proppen zou komen dat niet binnen die sociaal vastgelegde kaders past, wordt dat in het algemeen niet positief beoordeeld: het betreffende kind heeft dan niet goed opgelet, of, in meer extreme gevallen, het kind wordt als afwijkend, niet normaal beschouwd. Ook hieruit blijkt dat er niet zozeer sprake is van leren d.m.v. cognitief conflict maar van model-leren, aldus Rijsman.

Kritiek op Rijsmans opvattingen kon niet

uitblijven. Die kwam dan ook; met name van Van Lieshout. Naar zijn mening gaf Rijsman geen duidelijke omschrijving van 'model-leren'. Rijsman lijkt model-leren gelijk te stellen aan copiëren. Van Lieshout meent echter dat model-leren niet moet worden begrepen als een zo exact mogelijke weergave van wat een model heeft gedaan (dat zou een veel te groot beslag leggen op de geheugenruimte) maar als het abstraheren van categorieën (regels, principes) uit het modelgedrag, die later worden gebruikt om het eigen gedrag vorm te geven. Bij het abstractieproces is er sprake van een zekere eigen inkleuring waardoor dit verklaringsmodel wel degelijk ruimte biedt voor het ontstaan van iets nieuws. Daarom kan, aldus Van Lieshout, model-leren als verklaringsmodel niet gesteld worden tegenover het verklaringsmodel van het cognitieve conflict, zoals Rijsman dat doet. Cognitieve ontwikkeling d.m.v. cognitief conflict heeft het karakter van het door een individu met elkaar in verbinding brengen van verschillende uit de omgeving of uit al eerder opgedane en gestructureerde ervaringen afkomstige elementen.

Hoewel de nuancering van Van Lieshout betreffende de omschrijving van model-leren op zich terecht is, moet achteraf worden opgemerkt dat dit begrip op deze manier een wel erg ruime invulling heeft gekregen. Van Lieshout lijkt zelfs te suggereren dat model-leren en leren en ontwikkeling d.m.v. cognitieve conflicten op elkaar volgende processen zijn. Beide verklaringsmodellen zijn afkomstig uit verschillende theoretische kaders, te weten de leertheorie en de structurele ontwikkelingstheorie. Als op deze wijze twee zo verschillende benaderingen zo schijnbaar moeiteloos met elkaar in overeenstemming kunnen worden gebracht, dient de vraag te worden gesteld wat nog de verklarende betekenis is van begrippen als model-leren en cognitief conflict. Deze begrippen worden dan wel zeer breed gevat.

Metatheoretische heroriëntatie?

Het paper van Van der Linden, Kanselaar en Erkens betrof een verslag van onderzoek dat zij hebben gedaan naar de vraag welke aspecten in een gezamenlijke taakuitvoering bijdragen aan de effectiviteit van samenwerkingsgedrag en naar de vraag wat de relatie is tussen aspecten van het sociaal-cognitief, cognitief en persoonlijk functioneren in een samenwerkingssituatie enerzijds en aspecten van de taakuitvoering en het taakresultaat anderzijds. Ten behoeve van dit onderzoek hebben zij een observatiesysteem ontwikkeld. Doel van dat systeem is een zo goed mogelijk beeld te verkrijgen van het verbaal interactief gedrag tijdens het oplossen van een probleem in een samenwerkingssituatie (zie Erkens, Kanselaar en Van der Linden, 1983).

Oppenheimer ging in zijn discussiebijdrage bij dit paper vooral in op de onderzoeksvraag van Van der Linden c.s. Vanuit zijn visie op ontwikkelingen op dit onderzoeksterrein, waarbij hij zich onder meer oriënteert op Russell (vgl. Russell, 1982), had volgens Oppenheimer een andere onderzoeksvraag meer voor de hand gelegen, namelijk de vraag hoe kwalitatief verschillende interacties de kennisverwerving beïnvloeden.

Volgens Oppenheimer is in veel traditioneel Piagetiaans onderzoek de nadruk gelegd op de interactie van een kind met zijn fysische omgeving en op de logische structuren – zoals gevonden door Piaget – die zich daaruit zouden ontwikkelen bij dat kind. Daarmee werd gesuggereerd dat die interactievorm de primaire bron is voor cognitieve ontwikkeling en niet de interactie van het kind met zijn sociale omgeving. Deze laatste vorm van interactie werd dan ook verwaarloosd in het onderzoek. Het accent lag op de (ontwikkeling van de) logische structuren.

Uit recent onderzoek komt echter naar voren dat bepaalde denkoperaties (logische structuren) zich eerder manifesteren binnen sociale kennis dan binnen kennis over de fysische werkelijkheid. Onderzoek van Oppenheimer en Van der Lee (1983) bij 5-8 jarige kinderen wijst bijv. uit dat het terugwaarts temporeel kunnen reconstrueren van sociale gebeurtenissen voorwaarde is voor de ontwikkeling van de conservatievaardigheid in plaats van andersom. Dit impliceert volgens Oppenheimer dat de reversibiliteitsoperatie (vereist voor het terugwaarts temporeel reconstrueren) een sociale oorsprong lijkt te hebben, die gelegen is in de sociale interacties van het kind. Dergelijke onderzoeksresultaten wijzen niet alleen in de richting van meer onderzoek naar (de ontwikkeling van) sociale kennis, maar tevens op de noodzaak van meer onderzoek naar de vraag hoe die kennis zich binnen sociale interacties ontwikkelt. Oppenheimer spreekt in

dit verband van een metatheoretische heroriëntatie, die de nodige consequenties heeft voor het onderzoek. Terwijl in het 'traditionele' sociale cognitie onderzoek in de sociale interactie van een kind gezocht wordt naar een bevestiging van de ideeën van Piaget over de ontwikkeling van logische structuren, pleit hij voor onderzoek in de omgekeerde richting. In plaats van de validiteit van de piagetiaanse ideeën over de ontwikkeling van logische structuren als uitgangspunt te nemen, zal juist moeten worden onderzocht of die structuren zich binnen interacties inderdaad op de veronderstelde manier ontwikkelen, ofte wel: Er moet worden nagegaan of, hoe en welke sociale interacties leiden tot het tot stand komen van bepaalde abstracties bij een kind. Het gaat dan om vragen als: Wat gebeurt er precies in sociale interactie? Welke denkoperaties worden ontwikkeld? Via welk mechanisme gebeurt dat? Moet bijvoorbeeld de rol van het sociaal-cognitief conflict – geïnduceerd door interactie tussen peers – niet worden genuanceerd?

Zoals gezegd geeft het onderzoek van Van der Linden c.s. volgens Oppenheimer geen antwoord op deze vragen. Wel zou het door hen ontwikkelde observatiesysteem een belangrijke rol kunnen gaan spelen binnen dergelijk onderzoek. Oppenheimer bepleitte dan ook een heranalyse van de door Van de Linden c.s. met dit instrument verzamelde gegevens vanuit de door hem genoemde onderzoeksvragen.

Nabeschouwing

Tijdens de studiedag werden vier geheel verschillende papers gepresenteerd over het thema samenwerking en cognitieve ontwikkeling. Elk belichtte het thema vanuit een ander theoretisch kader. Bovendien ging het in twee gevallen om afgerond onderzoek, in één paper werd ingegaan op lopend onderzoek en één paper betrof een onderzoeksvoorstel. Door deze verscheidenheid was het moeilijk om samenhangen te ontdekken tussen de diverse bijdragen. Toch werd er wel een rode draad zichtbaar tijdens de studiedag.

In de voorgaande paragrafen is een aantal verschillende modellen beschreven ter verklaring van onderzoeksbevindingen. Steeds als dergelijke verklaringsmodellen werden gepresenteerd werd ook duidelijk gemaakt dat analyses nodig zijn van het leer- of het ontwikkelingsproces van kinderen in samenwerkingssituaties, om de waarde van het gepresenteerde model te onderzoeken. Niemand kan zijn model zonder meer als juist postuleren. Daarmee is het belang aangegeven van een verscheidenheid aan onderzoeksbenaderingen en theoretische gezichtspunten en van de onderlinge discussie tussen representanten van die verschillende gezichtspunten.

Naar de onderwijspraktijk toe werpt zo'n studiedag niet direct vruchten af. Het enige onderzoek dat direct betrekking had op het structureren van onderwijsleerprocessen was dat van Vedder. Maar alle onderzoek was, zoals gezegd, gericht op verklaringsmodellen en ook op voorwaarden waaronder bepaalde verklaringen geldigheid hebben. Inzicht daarin is onontbeerlijk voor het doen van gefundeerde voorstellen voor de structurering van onderwijsleerprocessen op zodanige wijze dat kinderen door samen te werken bij het leren betere prestaties gaan leveren.

M. Bloemkolk
P. Vedder

Literatuur

Cronbach, L. J., *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey Bass, 1982.

Doise, W., Onderzoek naar effecten van sociale interactie op de cognitieve ontwikkeling van kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1980, *57*, 49-60.

Doise, W., G. Mugny, *Le développement social de l'intelligence*. Paris: Interédictions, 1981.

Erkens, G., G. Kanselaar & J. L. van der Linden, *Sociaal gedrag en cognitief functioneren*. Eindverslag. Appendix A: Samenwerkingstaken. Appendix B: Verbaal Observatie Systeem. S.V.O.-project 0515. Utrecht: I.P.A.W., 1983.

Haug, F., Dialektische Theorie und empirische Methodik. In: K.-H. Braun (Hrsg.) *Materialistische Pädagogik; Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen*. Köln: Pahl Rugenstein, 1980, 70-87.

Leont'ev, A. N., *Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit*. Berlin (DDR): Volk und Wissen, 1979.

Oppenheimer, L., H. van der Lee, Social perspective-taking and event sequences: a developmental study. *Psychological Reports*, 1983, *53*, 683-690.

Russell, J., Propositional attitudes. In: M. Beveridge (Ed.) *Children thinking through language*. London: Edward Arnold, 1982.

Manuscript aanvaard 20-3-'84

Wolfgang Klafki over het Marburger Grundschulprojekt

Het tussen 1971 en 1977 uitgevoerde Marburger Grundschulprojekt was één van de grootste onderwijsonderzoeken, die zich baseerde op de methodologische conceptie van het handelingsonderzoek. Projectleider was de Marburger pedagoog, prof. dr. Wolfgang Klafki. Geïnteresseerd naar de invloed en de vruchtbaarheid van de wetenschapstheoretische en methodologisch-methodische opvattingen van Klafki (Klafki, 1971, 1973, 1976, 1978, 1982) en naar het verloop van het onderzoeksproject, (Klafki, 1977, Klafki u.a., 1982) voerden wij in december 1983 in Marburg enkele gesprekken met deze zeer energieke en geestdriftige vijftiger. Het nu volgende artikel geeft een beeld van de meest saillante punten uit die gesprekken.

De opzet van het project was om in de vorm van een handelingsonderzoek, in samenwerking met onderwijzers, didactische produkten te ontwikkelen en instrumenten voor observatie van specifieke processen in het onderwijs. Er werd hierbij gestreefd naar een synthese tussen hermeneutiek, ideologiekritiek en empirie. En hoewel er in het onderzoek de nodige complicaties zijn opgetreden en een aantal van de doelstellingen niet is bereikt, ziet Klafki in dit project toch de bevestiging van de juistheid van de these, dat een dergelijke synthese noodzakelijk en ook mogelijk is. Klafki: 'Voor mij is in dit project de juistheid van de grondthese bevestigd, dat een synthese mogelijk en noodzakelijk is, maar we hebben geen goede instrumenten kunnen ontwikkelen, waarmee de verbinding van hermeneutiek, ideologiekritiek en empirie tot stand kan worden gebracht. Er is trouwens ook geen ander project, waarvan men kan zeggen dat het daar gelukt is.'

Het grootste probleem waarmee men tijdens het project te maken kreeg, was dat de tijd die nodig zou zijn om de doelstellingen te realiseren veel te optimistisch was ingeschat. Omdat de onderwijzers het liefst een doelgerichte aanpak wilden die praktische resultaten zou opleveren, is het accent na een korte procesgerichte periode al snel voornamelijk gelegd op de ontwikkeling van didactische produkten. Wanneer de onderwijzers voldoende vertrouwd zouden zijn en konden werken met de ontwikkelde onderwijseenheden, zou het accent meer op het onderzoek komen te vallen, dat wil zeggen op het uitwerken van observatieprocedures en op theoretisch werk. De onderwijzers waren zich echter door de in de loop van het onderzoek gevoerde discussies en door de ontwikkelde onderwijseenheden bewust geworden van de tekortkomingen in hun onderwijs. Zij hadden er daarom geen behoefte aan zich met onderzoeksproblemen te bemoeien, zolang ze nog met hun eigen onderwijsproblemen te kampen hadden. Ze bleven de steun van de onderzoeksgroep langer inroepen dan verwacht was en bleken minder tot medewerking bereid en in staat ten aanzien van het bereiken van de onderzoeksdoelstelling. 'Na drie jaar was een gedeelte van de onderwijzers ontevredener over hun eigen handelen dan voor het begin van het project. Dat kwam doordat zowel de onderzoekers als de onderwijzers te hoge eisen aan het project hadden gesteld. De onderwijzers wisten beter hoe het onderwijs eruit zou moeten zien, omdat ze zich daar samen met ons mee bezig hadden gehouden en ze waren dan ook niet geïnteresseerd om aan ons onderzoeksprobleem mee te werken.'

In hoeverre oorspronkelijke doelstellingen bereikt zijn loopt voor de verschillende deelprojecten nogal uiteen. Het is slechts in één groep gelukt empirie, ideologiekritiek en hermeneutiek te verenigen, namelijk een groep gericht op zaakvakken, die zich bezighield met het thema 'Bohrer und bohren'. In deze groep ontstonden discussies over de functies van de techniek in de samenleving en over hoe je in het onderwijs een dergelijk thema aan de orde kunt stellen. Het is daarbij tot op zekere hoogte

Pedagogische Studiën 1984 (61) 318–321

gelukt om de gerealiseerde lessen en de planningsbijeenkomsten van het onderwijs empirisch, met behulp van geluidsbanden en protocollen te observeren, c.q. vast te leggen en terug te koppelen naar wat er van tevoren over was afgesproken. Op die manier ontstond er een nieuwe bezinning op de historiciteit en op de maatschappelijke bepaaldheid van technische ontwikkelingen en op – zoals Habermas dat heeft uitgedrukt – techniek en wetenschap als ideologie. Deze onderwijzers kregen meer inzicht in hoe onderwijs er concreet uit zou moeten zien. Bij andere groepen is er een aanzet geweest tot de verbinding van de hermeneutische en ideologiekritische benadering. Bij voorbeeld bij een groep die zich bezighield met taalonderwijs. Hier hebben de onderwijzers zelf, na lange discussies gezegd, dat ze eigenlijk alvorens in het onderwijs een kinderboek te behandelen, zich erop zouden moeten bezinnen, hoe ze zelf als kinderen dat betreffende boek gelezen hebben en wat voor een instelling ze nu te aanzien van dat boek hebben. Zij wilden zich erop bezinnen wat voor een beeld van de verhouding tussen jongens en meisjes, de school en de maatschappij in een bepaald boek gegeven wordt. Ook bij sommige oudergroepen zijn door het veranderde bewustzijn van de onderwijzers, denkprocessen op gang gebracht, waarin het bewustzijn en de bereidheid om actief te worden zijn opgebouwd.

In de eerste maanden van het project zijn er diepgaande discussies gevoerd over de vraag of er wel aan praktisch-concrete zaken begonnen kon worden zonder dat er een gedegen, theoretisch fundament is gelegd. Maar in de loop van het onderzoek hebben deze discussies steeds meer aan gewicht verloren. Alle medewerkers begonnen in te zien, dat het beter was praktische problemen aan te pakken, zonder dat alle algemene, theoretische problemen waren opgelost.

Juist door de nadruk op het ontwikkelen van didactische produkten en op de evaluatie van hun bruikbaarheid, zijn er instrumenten ontwikkeld, waarmee kan worden nagegaan hoe onderwijzers zich aan nieuwe onderwijsontwikkelingen aanpassen, die ook buiten het project toepasbaar zijn. Klafki zegt daarover: 'Ik ben van mening, dat volledig onafhankelijk van ons project men met dit instrument onderzoeken naar aanpassingsprocessen van onderwijzers zou kunnen doen. Dat is een kleine bijdrage aan de ontwikkeling van een methodologie van de evaluatie van zulke aanpassingsprocessen.' Met behulp van deze instrumenten is het ook duidelijk geworden waarom de in het project ontwikkelde onderwijseenheden door onderwijzers minder gebruikt worden dan te verwachten was. Het blijkt dat onderwijzers alleen dan met zulke eenheden willen werken wanneer ze concreet en niet te omvangrijk zijn. Het probleem hierbij is echter dat een onderwijseenheid nooit een recept kan zijn. Er moet altijd worden aangegeven onder welke omstandigheden, voor welke leeftijdsgroep van kinderen zo'n eenheid bruikbaar en daarmee overdraagbaar is. Een onderwijzer kan dan zelf nagaan of de omstandigheden in zijn klas vergelijkbaar zijn met de ontstaanssituaties of dat hij eventueel wijzigingen aan moet brengen met het oog op andere randvoorwaarden. Dat blijkt echter voor veel onderwijzers een te grote opgave, omdat de dagelijkse onderwijspraktijk al veel inspanning vereist. Zolang onderwijzers niet in voldoende mate de gelegenheid en de tijd krijgen voor bij-, respectievelijk nascholing of inservice trainingen, waarin zij zich kunnen blijven oriënteren op nieuwe onderwijsontwikkelingen, zijn dit soort projecten gedoemd om te mislukken.

Toch ziet Klafki handelingsonderzoek nog steeds als een vorm van onderzoek die de moeite waard is om verder te ontwikkelen. Veel vertegenwoordigers van de klassieke empirische onderzoeksmethodologie geven naar zijn zeggen ook ruiterlijk toe dat hun eigen manier van onderzoek doen op het punt van praktische toepasbaarheid tekort schiet. In Klafki's eigen woorden: 'Ze hebben ons gedeeltelijk gelijk gegeven en gezegd dat hun vraagstellingen grotendeels zeer ver van de realiteit afstaan. De manier, waarop tegenwoordig ook de klassieke onderzoekers met onderwijzers omgaan is veranderd sinds er handelingsonderzoek bestaat. Dat komt omdat de onderwijzers gezegd hebben: We laten ons niet meer als ondervraagde objecten gebruiken. We stellen onze eigen eisen aan het onderzoek en we willen er zelf iets aan hebben.' De hoop dat klassiek empirisch onderzoek een bijdrage kan leveren aan verandering en verbetering van de praxis, is ongegrond. Van onderwijzers die midden in de praktijk staan kan niet verwacht worden dat zij zich realiseren dat de resultaten van een onderzoek slechts een gedeelte van de werkelijkheid beslaan, en dat zij

pas na het bestuderen van meerdere onderzoeken tot een weloverwogen besluit ten aanzien van hun eigen onderwijspraktijk kunnen komen. Ze moeten dan in staat zijn tot meta-methodologische werkzaamheden. Op deze wijze worden practici in hun interpretatie en toepassing van wetenschappelijke resultaten volledig aan hun lot overgelaten, en het is geen wonder dat ze daarmee niets weten aan te vangen.

Met handelingsonderzoek is het mogelijk aan te sluiten bij de behoeften van de practici, maar het is daarbij wel belangrijk de verwachtingen en de eisen niet te overtrekken. Het is niet mogelijk met een kleine groep onderwijzers een grote doorbraak op het gebied van het onderwijs te bewerkstelligen, die zou kunnen leiden tot een volledige omwenteling op scholen of tot een bijdrage aan een algemene emancipatie van de samenleving. Dat blijft altijd het uiteindelijke perspectief, het regulatief. Over het eigen project zegt Klafki: 'Men moet zich van te voren minder voornemen dan wij gedaan hebben. Een te hoge verwachting en een te grote pretentie werken juist nadelig.' Zolang het niet mogelijk is om in de direkte omgeving een dergelijk emancipatieproces tot stand te brengen, zijn louter perspectieven op de langere termijn al gauw ideologie in de slechte zin van het woord.

Gezien de huidige politieke situatie in Duitsland is Klafki zeer sceptisch ten aanzien van de toekomstperspectieven voor handelingsonderzoek op grote schaal. Zowel van 'links' (cfr. Radtke, 1975) als van 'rechts' is men teleurgesteld over de resultaten van sociaal-wetenschappelijk en daarmee ook van pedagogisch onderzoek. Het geduld dat men bijvoorbeeld kan opbrengen voor kankeronderzoek, of sommige technische onderzoekingen ontbreekt volkomen wanneer het gaat om onderzoek naar de vorming van mensen, terwijl juist de laatste vorm van onderzoek te maken heeft met een materie die zo complex is, dat het onterecht zou zijn te verwachten dat het binnen een relatief korte tijdsspanne een volledig bevredigend resultaat zou kunnen opleveren. 'Mensen en opvoedingssystemen zijn veel ingewikkelder dan menige ziekte of technisch probleem, daarom zouden ze ons méér tijd ter beschikking moeten stellen dan aan een technicus en niet minder.' Het ziet er echter niet naar uit dat een zo groot project als het Marburger Grundschulprojekt op korte termijn nog subsidie zal krijgen. Daarmee is het uitgesloten dat een nieuwe golf van vormingsonderzoek op korte termijn nog gestalte zal kunnen krijgen in Duitsland.

Toch is dit geen reden voor resignatie. Er is een potentieel aan actieve en idealistische onderwijzers dat zich in basisgroepen verenigd heeft. Naast idealisme is er ook sprake van een gezonde dosis realisme, die ze opgedaan hebben in voorgaande onderwijsvernieuwingsprocessen. Samen met hen kunnen opvoedingswetenschappers, in bescheiden opzet weliswaar, verder werken aan individuele en hopelijk daarmee aan maatschappelijk en mondiale emancipatie. En dat resultaat is niet van vandaag op morgen te realiseren, want 'onderwijshervorming is blijkbaar een langdurige onderneming en niet iets waarbij men in vijf of zeven jaar geweldige resultaten boekt'.

S. Miedema
E. Heimans

Literatuur

Klafki, W., Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik-Empirie-Ideologiekritik. *Zeitschrift für Pädagogik,* 1971, *17*, 351-385.

Klafki, W., Handlungsforschung im Schulfeld. *Zeitschrift für Pädagogik,* 1973, *19*, 487-516.

Klafki, W., Kritik eines puristischen Handlungsforschungskonzepts. In: W. Klafki, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis-Diskussion.* Weinheim/Basel: 1976, 97-116.

Klafki, W., Werkstattbericht aus dem 'Marburger Grundschulprojekt'. Innovationsmöglichkeiten und Bedingungsfaktoren handlungsorientierter Schulreform. In: U. Hameyer & H. Haft (Hrsg.), *Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte, in der Praxis. Praxisberichte, Analysen, Kritik.* Weinheim/Basel: 1977, 139-167.

Klafki, W., Handlungsforschung. In: C. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung.* München/Zürich: 1978 (2). 267-272.

Klafki, W., Thesen und Argumentationsansätze zum Selbstverständnis 'kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft'. In: E. König/P. Zedler (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Forschung: Positionen, Perspektiven, Problemen.* München: 1982, 15-52.

Klafki, W. u.a., *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts.* Weinheim/Basel: 1982.

Radtke, F. O., Wider ein restringiertes Verständnis von Aktionsforschung – Bemerkungen zu Klafki's Schilderung des 'Marburger Grundschulprojekts'. *Beiträge zur Bildungstechnologie,* 1975, Nr. 41, 11-25.

Manuscript aanvaard 8-6-'84

Naar aanleiding van Van der Veers bespreking van Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische (*Pedagogische Studiën* 1983 (60) 527-528)

In *Pedagogische Studiën* 1983 (60), pag. 527-528 verscheen een recensie van R. van der Veer over de bundel 'Aktiviteit en de ontwikkeling van het psychische' van J. Nelissen en A. C. Vuurmans. In deze recensie geeft hij zijn persoonlijke appreciatie over deze bundel en zijn mening over enkele standpunten die in het boek verdedigd worden. De toegewezen ruimte is helaas te beperkt om op deze zaken nu in te gaan.

Waar we wel op kunnen reageren is Van der Veers bespreking van de vertaling van Il'enkovs 'Probleem van het ideële'. Van der Veer schrijft: 'Woorden en zinsdelen worden foutief vertaald of vallen zelfs helemaal weg'. Wat van der Veer suggereert is dit: al of niet opzettelijk, naar willekeur of uit slordigheid – hoe dan ook – zijn er zinsdelen verdwenen waardoor de lezers een tekst voorgeschoteld krijgen, waarmee is geknoeid. In het geding is hiermee zowel de integriteit van de redactie van de gerecenseerde bundel als de integriteit van de vertaalster die haar lezerspubliek (dat immers nauwelijks haar werk kan *controleren*) niet serieus zou wensen te nemen. Het betreft hier geen gering verwijt, dat natuurlijk op feiten moet berusten. Is dat ook het geval? Wij hebben de tekst – ten overvloede – nog eens grondig geïnspecteerd waarbij we vaststelden dat nergens en niet één maal onverantwoord een woord, laat staan een zinsdeel is weggevallen. Wat de vertaalster in nauwkeurig overleg met Vos (die niet alleen de inleiding bij, maar ook de redactie van de vertaling verzorgde) en met Van Parreren wel heeft gedaan, kan aan de hand van het volgende voorbeeld duidelijk gemaakt worden: '*De grootste moeilijkheid*, het grootste probleem in de filosofie . . .' (pag. 187). Het gecursiveerde werd weggelaten. Men ziet, het gaat hier om twee woorden die aan een beter begrip van de tekst voor de Nederlandse lezer amper iets toevoegen; het gaat in zulke gevallen om onnodige herhalingen, die bij Il'enkov veelvuldig voorkomen. De enige 'misser' in de 54 pagina's tellende tekst is een titel van een hoofdstuk in Marx' Kapitaal die letterlijk is vertaald, maar daardoor zullen weinig lezers uit hun evenwicht raken. Wij zijn dan ook van mening dat Van der Veer zijn bewering inzake de kwaliteit van de vertaling niet baseert op feiten.

Ten slotte signaleren we dat Van der Veer, die de redactie van de bundel en degenen die de vertaling verzorgden van 'allemaal slordigheden' beticht, zichzelf schuldig maakt aan op zeer slordig naspeurwerk gebaseerde uitspraken. Dit laatste blijkt tevens uit zijn suggestie dat in de bundel geen kritiek te vinden zou zijn op het besproken Russisch onderzoekswerk, terwijl de vindplaatsen van die kritiek toch talrijk zijn (zie p. 39 e.v., 76 e.v., 99 e.v., 101 e.v., 108 e.v., 126 e.v., 141 e.v., 145 e.v., enz.).

Z. Nelissen-Bradová
J. M. C. Nelissen
J. F. Vos

Boekbespreking

G. A. de Wit, *De wetenschap van de menselijke bezieling. Een oriëntatie in de ontwikkeling en verworvenheden van de psychologie.* Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1980, 294 blz., *f* 37,50, ISBN 90 255 99 273.

Het is te betreuren, dat dit waardevolle en instructieve boek pas vier jaar na zijn verschijnen in ons tijdschrift besproken kan worden. De verbinding van wijsgerige, fenomenologische en psychologische benadering is verheugend en zou een veelzijdige en omvangrijke discussie van verschillende aard kunnen oproepen. Juist bij een in de jaren '80 verschijnend boek kan men de oudere, vaak min of meer 'beginnende' analyse van de hier gevolgde rijke probleemstelling maar zelden verwachten. Des te meer zal de lezer gediend zijn met een recentere documentatie zoals die hier rijkelijk aanwezig is. De lezer zal een behoorlijk ontwikkelde vóórscholing op filosofisch, fenomenologisch, psychologisch gebied tot zijn beschikking moeten hebben of tot zijn taak moeten rekenen. De ondertitel van het boek is bij dit al wel juister dan de boektitel, die van '*de* menselijke *bezieling*' spreekt. Als geheel ligt hier een zeer instructief en dus tijd en aandacht eisend boek voor ons.

M. J. Langeveld

H. Fischle-Carl *Denken met het hart, Leven vanuit je gevoel.* Lemniscaat, Rotterdam, 1982, 116 blz., vertaling: R. v. Deemter.

Terecht is dit boekje, dat in 1977 in het Duits verscheen onder de titel 'Fühlen was Leben ist', in het Nederlands vertaald. De vertaling, dit zij nadrukkelijk vooropgesteld, is uitstekend verricht, zodat de Nederlandse lezer niets hoeft te ontgaan. Het boekje is aanvankelijk wellicht psychotherapeutisch gericht geweest. Het is echter een glashelder, fundamenteel anthropologisch geheel, dat uitermate menswaardig zijn lezer inlicht en voorlicht over de pedagogisch meest waardevolle en praktisch te realiseren opgaven in de vorming zowel van de mens door zichzelf als in zijn gerichtheid op de ander als te vormen persoon. Het is bij uitstek ook geschreven voor deze ('onze') tijd zonder zich in enige goedkope politiek te verliezen. Integendeel is het een bijzonder goede hulp voor de zelfvorming en vooral ook voor de zelfvorming van de opvoeder en de begeleider of therapeut van mensen in moeilijkheden. Het zou m.i. tot de verplichte opleidingsliteratuur moeten behoren van pedagogen zowel als psychotherapeuten. De ruime aandacht aan de gevoelsvorming wordt nergens sentimenteel of dweperig. Integendeel: een voortreffelijk intellectuele zowel als sensitieve, op grote ervaring berustende aanpak en stijl, geeft een inhoud en gestalte, die het boekje tot een 'must' maakt.

M. J. Langeveld

Winfried Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik.* Kröner, Stuttgart, 12e herziene druk, 1982, 578 blz.

De Duitse pedagogiek wordt het kennelijk niet zat encyclopedie-achtige publikaties uit te geven. Dit symptoom van een zeer levendige existentie der pedagogiek is enerzijds verheugend, anderzijds roept het steeds meer het vraagstuk op óf men nu wel heus zó 'encyclopedisch' is, zoveel in en buiten het eigen land en taalgebied werkelijk *kan* kennen. Ik noem slechts enkele voorbeelden voor goed hanteerbare, eendelige werken: 1970, Karl Odenbach: Lexikon der Schulpädagogik (Westermann Verlag, 266 blz.); 1973, Lexikon für Eltern und Erzieher. Vom Umgang mit Kindern und Jugendlichen, hrg. von H.H. Groothoff, L. Salber en F. Satzvey (Kreuz Verlag, 576 blz.); 1977, Beraterlexikon. Ein praktisches Nachschlagewerk für Erziehung und Unterricht; hrg. von R. Schwarzer (Kösel-Verlag, Mchn.) en nu is dan in 1982 de 12e herziene druk verschenen van Winfried Böhms Wörterbuch der Pädagogik (Kröner, Stuttgart, 578 blz.). Men kan ze naast elkaar zeer vaak gebruiken voor talloze details. Zij completeren elkaar, ook al herhalen zij elkaar op vele punten. Als geheel: een rijk en praktisch bezit voor de Duitsers zelf uiteraard in de eerste plaats, voor ons menigmaal eveneens. Een kritische analyse zou m.i. slechts zin hebben als men deze literatuur *niet* besprak aan de hand van één der talrijke boeken. Nuttig zijn ze alle.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 4, 1984

Over het bevorderen van gebruik van onderwijsonderzoek en van resultaten ervan, door K. A. Beintema
Conflicten in schoolorganisaties; voorkomen is beter dan genezen, door L. A. Staallekker
De invloed van de kritische pedagogiek in Nederland; een overzicht, door S. Miedema
Opvattingen over opvoeding in de vrouwenbeweging in België, eind 19e- begin 20ste eeuw, door A. Hermans en A. M. Struyf
Feedback en zelf-corrigerende leermiddelen, door H. van der Meij

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 5, 1984

Beroepsethiek en onderwijsethiek, door J. D. Kramer
Recht en ethiek in het onderwijs, door H. L. C. Hermans
De onderwijzer zij opvoeder, deskundige, met een hart en zonder code, door A. J. Beekman
Beroepseisen en didactische professionaliteit, door J. J. Peters
Beroepsethiek en moraal, door G. Manenschijn
Naar een axiologisch instituut? Terugblik en vooruitblik, door J. D. Kramer

Pedagogische Studiën 1984 (61) 323–324

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
9e jaargang, nr. 2, 1984

De school- en beroepsloopbaan van KMBO- en BBO-leerlingen, door J. de Jonge
Een onderzoek naar de effectiviteit van een iteratieve item bias detectie methode bij groepen met een verschillende treknivo, door H. van der Flier, G. J. Mellenbergh en H. J. Adèr
De functie van deel-geheel schema's in het reken onderwijs: een terugblik, door M. A. D. Wolters
Notities en Commentaren
Berekening van (quasi) F-ratio's in variantieanalyse, door F. C. van Ginkel

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 4, 1984

Naar de verwetenschappelijking van de praktijk, door P. J. van Strien
Verwachtingen en mogelijkheden in de opvoeding van autistische kinderen, door H. Baartman
Afscheid van zr. Mariëlla van der Hoven? door R. de Groot
Leesvorderingen, leesvoorwaarden en taalbewustzijn bij eersteklassers, door A. van der Wissel
Voordelig schoolgaan wordt nog onvoordeliger, door C. K. J. Kaaijk

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 5, 1984

Pedagogiek-Psychologie, een eenzijdige liefdesverklaring? door P. J. van Strien
Foneemsegmentatie als kernprobleem van ernstig falende GLO-leerlingen, door A. van der Wissel
In memoriam, door G. van Tholen
De rechtvaardigingsgronden van de hulpverlener, door P. A. de Ruyter

Ontvangen boeken

Block, A. De & J. Saveyn, *Didactische werkvormen en leerstrategieën,* Uitgeverij Plantyn, Deurne-Antwerpen, 1984, Frs. 350,–

Bonke, P., *Opvoedingsproblemen als waarderingskonflikten,* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 45,50

Bos, D. J., *Blijven zitten met zittenblijven? (SVO-reeks 78),* Flevodruk, Harlingen, 1984, *f* 47,50

Borysowicz, B. & A. Blöte, *Beoordelingsmethode voor de schrijfhouding en schrijfbeweging,* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 29,40

Depaepe, M., *On the relationship of theory and history in pedagogy,* (Studia Paedogogica 6), Leuven University Press, Leuven, 1983, Frs. 400,–.

Dumont, J. J., *Lees- en spellingsproblemen. Dyslexie, dysorthografie en woordblindheid,* Lemniscaat, Rotterdam, 1984, *f* 39,50

Geld, A. M. C. van der, *Opvoedingshulp in theorie en praktijk.* Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1984, *f* 20,75

Leij, A. van der, E. Kool & A. Wielenga, *Vernieuwing van speciaal onderwijs.* (Orthovisies 20), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, *f* 38,–

Mischke, W., J. Peters, K. Westerhof & I. Wragge-Lange, *Wie Unterricht gemacht wird,* Universität Oldenburg, 1983

Nijk, A. J., *Handelen en verbeteren. Wijsgerig-andragologische voorstudiën*; (uit de nalatenschap samengesteld, geredigeerd en van een voor- en nawoord voorzien door A. J. Baart), Boom, Meppel, 1984, *f* 27,50

Pijffers, W., *Traditionele grammatica en taalbeschouwing,* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1983, *f* 18,70

Steehouder, e.a., *Leren communiceren* (sterk gewijzigde, tweede druk), Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, *f* 54,50

Terwel, J., *Onderwijs maken* (SVO-reeks 77), Flevodruk, Harlingen, 1984, *f* 36,–

Thomassen, A. J. W. M., L. G. M. Noordman & P. A. T. M. Eling (red.), *Het leesproces*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 46,20

Wielemans, W., *Opvoeding en onderwijs onder maatschappelijke druk.* Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1984, *f* 33,–

Woltjer, G. & H. Janssens, *Hoe ga je om met kinderen op school?* Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, *f* 29,75

Ontvangen rapporten

Linden, F. J. van der & P. J. B. Roeders, *Schoolgaande jongeren, hun leefwereld en zelfbeleving. Samenvattend eindverslag van het onderzoeksprojekt jeugdproblemen en onderwijsbeleid,* Hoogveld Instituut, Nijmegen, 1983, *f* 30,–

Panis, R. & H. Veerman, *Opvoedingsgedrag van ouders en interessepatronen van jongens en meisjes aan het eind van de lagere schoolperiode. Een empirische verkenning op het gebied van de geslachtsrolsocialisatie,* Hoogveld Instituut, Nijmegen, 1983, *f* 30,–

Riemersma, F. S. J. & J. Meijer, *Leren oplossen van wiskundige problemen: analyse van hardopdenk-protocollen,* SCO-rapport 26, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam, 1983

Rijlaarsdam, G., *Leerlingenrespons: een kansrijke didactiek van het stellen,* SCO-rapport 27, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam, 1984

Rijlaarsdam, G. & H. Wesdorp, *Het beoordelen van taalvaardigheid in het onderwijs.* SCO-rapport 28, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam, 1984

Onderwijs voor culturele minderheden

Ten geleide

Het onderwijs voor culturele minderheden is sinds 10 jaar een belangrijk probleem in de Nederlandse scholen. Alhoewel vele betrokkenen erover klagen dat deze problematiek zo laat werd onderkend, zijn er sinds enkele jaren ontegenzeggelijk goede pogingen ondernomen tot de ontwikkeling van een doelgerichtere benadering.

Tot op heden heeft het in Pedagogische Studiën ontbroken aan aandacht voor het onderwijs voor culturele minderheden. Is dit soms een aanwijzing voor een vooralsnog beperkte activiteit van onderwijskundigen op dit terrein? Uit de verschillende bijdragen in dit themanummer blijkt inmiddels dat een aantal universitaire instituten probeert een bijdrage te leveren aan de bevordering van de kennis over het onderwijs aan culturele minderheden. Dat het echter nu pas tot publikaties komt, vindt zijn oorzaak in de vrij recente specialisering op het terrein van de culturele minderheden binnen de onderwijskunde, en daarmee in verband de relatief late start van het onderwijskundig onderzoek.

De laat op gang gekomen activiteit van de onderwijskundige instituten houdt misschien ook verband met het feit dat de problematiek van de culturele minderheden eerder in de maatschappij werd gesignaleerd dan in het onderwijs. Er was al vroeg een problematiek van de gastarbeiders maar pas toen de gezinshereniging op gang kwam, werden de onderwijsproblemen dwingend.

In de bijdrage van Dekker, c.s. aan dit themanummer, waarin de beleidsontwikkeling met betrekking tot het onderwijs voor culturele minderheden uiteen wordt gezet, wordt geconstateerd dat ook de overheid pas aan het eind van de jaren zeventig zich realiseerde dat het onderwijs zich moest gaan instellen op de blijvende aanwezigheid van de culturele minderheden. Ook al betekende dit een erkenning van de problematiek, het hield nog niet in dat met voortvarendheid de belangrijkste deelproblemen werden aangepakt. Uit enkele bijdragen in dit themanummer wordt duidelijk dat er nog veel moet gebeuren aan het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC), het tweede-taalonderwijs en het intercultureel onderwijs.

De aanpak van deze inhoudelijke problemen èn van de organisatorische problemen rond de opvang van de allochtone kinderen in de Nederlandse scholen is overgelaten aan de scholen zelf. De overheid ontwikkelde hiertoe een faciliteitenbeleid, in de vorm van extra personeel bij de scholen en consulenten bij onderwijsbegeleidingsdiensten. Deze personele inzet was zondermeer noodzakelijk om de acute problemen aan te kunnen.

Uit de bijdrage van Everts en Golhof blijkt dat er zich verschillende organisatiemodellen in het onderwijs hebben ontwikkeld. Organisatorisch heeft het Nederlandse onderwijs zich op uiteenlopende wijze aangepast aan de aanwezigheid van buitenlandse kinderen, maar inhoudelijk gezien is het onderwijs aan deze kinderen in vergelijking met het aanbod voor de Nederlandse kinderen nog een groot probleem. Dit is de reden dat in dit themanummer vooral wordt ingegaan op inhoudelijke problemen als OETC (Dekker, c.s.), het tweede-taalonderwijs (Buster, c.s.) en het intercultureel onderwijs (Alkan en Baud).

In het laatste artikel van De Jong en Van Batenburg wordt verslag gedaan over een onderzoek naar de effecten van het onderwijs op de taalontwikkeling van allochtone leerlingen.

De inhoudelijke problematiek in het onderwijs voor culturele minderheden kan nader worden aangegeven vanuit het gezichtspunt van onderwijsinnovatie.

Het onderwijs aan buitenlandse kinderen staat inhoudelijk nog in de kinderschoenen. Dit wordt mede veroorzaakt doordat de inhoudelijke ontwikkeling hoofdzakelijk aan de scholen zelf is overgelaten. Het resultaat is dat nu, na 10 jaar onderwijs aan allochtone kinderen, het nog steeds ontbreekt aan elementaire voorzieningen, zoals leermethoden, toetsen, hulpprogramma's en voldoende deskundigheid bij

het onderwijzend personeel.

Deze lacunes zijn er mede omdat de ondersteunende verzorgingsstructuur niet is ingesteld op de ontwikkeling van elementaire onderwijsvoorzieningen. Die zijn immers voor het onderwijs aan de Nederlandse kinderen reeds aanwezig. De vernieuwing van het basisonderwijs betreft hoofdzakelijk nadere aanpassing van het bestaande onderwijs ten behoeve van de oplossing van gesignaleerde problemen van relatief beperkte aard.

Een andere verklaring voor het uitblijven van elementaire inhoudelijke voorzieningen is gelegen in de consequente keuze voor een schoolgebonden, probleemoplossingsstrategie. Deze strategie leent zich voor het oplossen van problemen waarvoor de school in principe zelf de middelen kan aandragen, maar niet voor problemen waarvoor in de scholen de meest elementaire middelen en kennis nog ontbreken, zoals de inrichting van het onderwijs aan buitenlandse kinderen (Dekker, c.s.).

Ter verduidelijking het volgende. Voor de invoering van het vak Engels in het basisonderwijs zijn bij de S.L.O. al 5 jaar voorbereidingen getroffen en zullen vanaf 1985 in twee jaar tijds 16.000 leerkrachten worden nageschoold met behulp van opleidingsinstituten, de radio en de t.v. Er is in ruime mate cursusmateriaal ontwikkeld voor de leerkrachten en er zijn onderwijsleerpakketten voor de leerlingen beschikbaar. Ondanks het bestaan van een zeer goed geoutilleerde landelijke verzorgingsstructuur voor onderzoek, ontwikkeling en begeleiding van het onderwijs, werd er voor het OETC en tweede-taalonderwijs aan buitenlandse kinderen echter nauwelijks initiatief ter voorbereiding van dit onderwijs op landelijk niveau ondernomen (Buster, c.s.). Hier en daar hebben leerkrachten en schoolbegeleiders op provisorische wijze aanspreekbaarheidsprogramma's in elkaar gesleuteld en vindt verspreiding langs vrij informele weg plaats. Aan het voortgezet taalonderwijs voor allochtone kinderen wordt bijvoorbeeld zeer gering aandacht besteed. De Jong en Van Batenburg wijzen in hun bijdrage op het zwakke taalniveau van de buitenlandse kinderen en pleiten voor intensivering van het taalonderwijs. Bij het blijvend ontbreken van de meest elementaire voorzieningen zal dit voorlopig nog een vrome wens blijven.

Voor de ontwikkeling van OETC en het intercultureel onderwijs is de situatie niet zo veel beter. Zowel uit een rapport van de rijksinspectie als uit onderzoeksgegevens van het S.V.O.-project 0576 blijkt dat OETC veel te wensen overlaat. Het leermateriaal en de manier van onderwijzen sluit niet aan bij de situatie van de allochtone kinderen in het Nederlandse onderwijs. Dekker, c.s. wijzen in hun bijdrage aan dit themanummer op het zwakke beleid met betrekking tot de positieverbetering van de buitenlandse leerkracht.

In het mei-nummer 1984 van Pedagogische Studiën heeft Sietaram een beschouwing gewijd aan de doelstellingen van het interculturel onderwijs en in dit themanummer geven Alkan en Baud aan hoe curriculumontwikkeling voor dergelijk onderwijs kan worden aangepakt. Deze bijdragen zijn zeer nuttig ter bepaling van de werkrichting. In feite is er echter een enorm gat te vullen tussen deze vooralsnog theoretische beschouwingen en de bestaande praktijk van het intercultureel onderwijs.

Of er in Nederland werkelijk nieuw onderwijs gemaakt kan worden, is te toetsen aan de mate waarin in de toekomst het multi-etnisch onderwijs gerealiseerd gaat worden. Hiertoe is echter ons inziens de formulering van een inhoudelijk onderwijsbeleid op landelijk niveau en de uitwerking daarvan in curricula en bijscholingsprogramma's noodzakelijk.

Er zijn echter belemmeringen voor een dergelijke beleidsontwikkeling: De vrijheid van inrichting van onderwijs staat op gespannen voet met een al te constructief inhoudelijk beleid, de verkokerde verzorgingsstructuur maakt noodzakelijke samenwerking moeilijk en de populaire probleemoplossingsstrategie biedt geen gunstig klimaat voor curriculuminnovaties. Een hoopvolle ontwikkeling is echter dat recent in het kader van het onderwijsvoorrangsbeleid de ontwikkeling van onderwijsleermiddelen voor OETC en tweede-taalonderwijs mogelijk wordt gemaakt door het Ministerie van O & W. De aanvragen worden beoordeeld door een leermiddelenplatform, waarin de besturen, bonden en de landelijke verzorgingsinstanties vertegenwoordigd zijn.

In januari '85 verschijnt een vervolg op dit themanummer met bijdragen over tweetaligheid en leesvaardigheid, en psycho-sociale problemen van allochtone leerlingen.

Namens de redactie,
P. N. Appelhof

Beleid ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden

Een kritische beschouwing

J. A. DEKKER,
J. J. TEN DOESSCHATE,
W. H. SCHUURMAN
School Advies Centrum Utrecht

Samenvatting

In dit artikel geven wij een overzicht van het gevoerde beleid ten aanzien van een viertal belangrijke probleemgebieden in het onderwijs aan culturele minderheden. Het betreft hier de problemen van blijven of terugkeer van etnische minderheden, het gebrek aan samenhang tussen het onderwijsstimuleringsbeleid en het beleid ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden, het gebrek aan adequate leer- en hulpmiddelen en de gebrekkige opleiding van leerkrachten. Duidelijk wordt dat tussen de probleemgebieden relaties bestaan.

1 *Schoolbeschrijving*

Er was eens een basisschool in een oude wijk in een van de grote steden in het westen van ons land. Tot tien jaar geleden werd de school alleen bevolkt door Nederlandse kinderen die in de buurt van de school woonden. Deze kinderen waren veelal afkomstig uit arbeidersgezinnen waarvan vrijwel alle vaders toen nog werk hadden.

De school 'Het startblok' kon getypeerd worden als een vrij traditionele school, waarin men het leerstofjaarklassensysteem hanteerde: alle leerlingen moesten zoveel mogelijk aan het eind van een leerjaar dezelfde leerstof beheersen. Als er leerlingen waren bij wie dat niet lukte, dan bleven ze zitten. Het onderwijs werd voor het grootste gedeelte gegeven uit methodes die in de handel waren.

Na het midden van de zeventiger jaren kwamen de eerste gastarbeiders in de buurt wonen: sommigen in pensions zonder vrouw en kinderen, anderen in goedkope koophuizen met hun gezin. Zo kwamen ook de eerste buitenlandse kinderen op 'Het startblok'. De leerkrachten zaten met de handen in het haar, omdat de kinderen hen niet verstonden. In het begin werden de buitenlandse kinderen in de klas gehouden, dan 'zouden ze wel het snelste Nederlands leren', later – toen er steeds meer buitenlandse kinderen kwamen – werden de kinderen buiten de klas geholpen door een aparte leerkracht die net van de pedagogische academie kwam. Deze zogenaamde taakleerkracht probeerde de buitenlandse kinderen de Nederlandse taal te leren. De leer- en hulpmiddelen die de taakleerkracht daarbij nodig had, waren er niet. Deze moesten vrijwel allemaal zelf gemaakt worden of er werd gebruik gemaakt van traditionele Nederlandse taalmethoden. De meeste buitenlandse kinderen kregen tijdens de schooluren ook les in hun eigen taal en cultuur. Daarvoor moesten deze kinderen dan naar een andere lagere school in de wijk. Daar was een buitenlandse leerkracht van de nationaliteit van die kinderen aanwezig om les te geven. In die tijd waren veel buitenlandse kinderen vaak drie schooltijden buiten de jaarklas waarin ze zaten. De taakleerkrachten en de buitenlandse leerkrachten hadden nauwelijks contact met de klasseleerkrachten. De leerkrachten van 'Het startblok' dachten dat het eigen taal- en cultuuronderwijs voor de buitenlandse kinderen wel nodig was: dan zouden de buitenlandse kinderen weer gemakkelijker mee kunnen komen in hun eigen land als ze terug zouden gaan. Aan de ene kant vonden de meeste leerkrachten het vervelend als de buitenlandse kinderen zo vaak de klas uitgingen voor andere lessen, want dat verstoorde de situatie in de klas. Aan de andere kant vonden ze het wel prettig, dat de buitenlandse kinderen naar de taakleerkracht gingen. Dan zouden ze snel Nederlands leren en het werk in de klas kon dan 'gewoon' doorgaan.

Op 'Het startblok' veranderde de situatie na 1980. De leerkrachten beseften dat de meeste buitenlandse kinderen wel in Nederland zouden blijven. Er ontstonden in de buurt en op school steeds meer problemen rondom de wederzijdse acceptatie van buitenlandse en Nederlandse mensen. Regelmatig ruzies op het

schoolplein waren daarvan het bewijs. De school wilde meer aandacht gaan besteden aan intercultureel onderwijs, maar ook hiervoor ontbraken de leer- en hulpmiddelen, waarmee dat zou kunnen gebeuren. Opnieuw gingen klasseleerkrachten zelf hun materiaal maken. Dat kostte echter zeer veel tijd en men had het gevoel steeds weer opnieuw te moeten beginnen. De schoolbegeleidingsdienst kon nauwelijks hulp bieden: er waren te weinig begeleiders die echt raad wisten met de problematiek en bovendien mochten zij van de landelijke overheid geen leer- en hulpmiddelen ontwikkelen. Het kwam er dus op neer dat 'Het startblok' zelf alle noodzakelijke vernieuwingen uit moest vinden.

Ook het 'soort' buitenlandse kinderen in de school veranderde. Eerst waren het meestal kinderen die rechtstreeks uit het herkomstland op de school kwamen, vaak tijdens het schooljaar. Nu kwamen er op de school steeds meer kinderen die in Nederland geboren waren: hun moedertaal was volgens de buitenlandse leerkrachten vaak slecht ontwikkeld en het Nederlands beheersten ze nauwelijks. Opnieuw stond de school voor problemen die om een andere aanpak vroegen. Bijvoorbeeld: Moet je eerst hun moedertaal verder ontwikkelen? Hoe moet je de voortgezette tweede-taalontwikkeling bij deze kinderen aanpakken?

En de kinderen, leven zij nog lang en gelukkig?

2 *Vier probleemgebieden*

Het voorgaande verhaal is helaas geen sprookje, maar 'harde realiteit', die zich – zeker in het westen van ons land – steeds vaker voordoet. We kunnen in de beschrijving vele problemen onderkennen. Op diverse problemen (tweede-taalverwerving, onderwijs in eigen taal en cultuur, schoolorganisatorische problemen) wordt in de overige artikelen van dit themanummer uitvoerig ingegaan.

In dit artikel beperken wij ons tot vier, steeds terugkerende, probleemgebieden die grote invloed hebben gehad op vrijwel alle aspecten die zich voordoen bij het onderwijs aan allochtone leerlingen. Wij behandelen de volgende vier probleemgebieden:

a. *Het uitgangspunt: blijven of terugkeer*
Het is zeer belangrijk gebleken voor het onderwijs of men er van uitgaat dat buitenlanders meestal wel weer – binnen afzienbare tijd – naar hun vaderland zullen terugkeren, of dat men er van uitgaat dat de meeste buitenlandse werknemers vooralsnog hier zullen blijven. In het eerste geval kan men volstaan met het nemen van (tijdelijke) ad hoc maatregelen, in het tweede geval moet men – uitgaande van lange termijn consequenties – een planmatiger beleid voeren.

b. *Onderwijsstimulering en allochtone kinderen*
Buitenlandse kinderen bezoeken vaak scholen in oude stadswijken die vóór de komst van buitenlandse kinderen vaak bevolkt waren door Nederlandse kinderen uit sociaal-economisch kwetsbare milieus. Dergelijke scholen staan bekend als stimuleringsscholen en zij passen in het onderwijsstimuleringsbeleid. Het is van groot belang het onderwijsstimuleringsbeleid en het beleid ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden op elkaar af te stemmen.

c. *Gebrek aan leer- en hulpmiddelen*
De komst van buitenlandse leerlingen in het Nederlandse onderwijs is niet gepaard gegaan met de produktie van nieuwe leer- en hulpmiddelen, terwijl er wel sprake was van nieuwe vakinhouden (Nederlands als tweede taal, onderwijs in eigen taal en cultuur, intercultureel onderwijs). De probleemoplossingsstrategie, die ervan uitgaat dat elke school het beste zijn eigen oplossing kan creëren voor de op die school ervaren problematiek, is – zeker in dit geval – niet adequaat gebleken.

d. *Opleiding en nascholing*
Leerkrachten in het basis- en voortgezet onderwijs waren (en zijn) onvoldoende geschoold voor het geven van onderwijs aan culturele minderheden. Tot op de dag van vandaag is er groot gebrek aan voldoende ter zake kundige leerkrachten.

We willen hierna ingaan op het gevoerde beleid ten aanzien van deze vier probleemgebieden en op de gevolgen die dat gevoerde beleid heeft (gehad) voor het onderwijs aan culturele minderheden.

3 *Het uitgangspunt: blijven of terugkeer*

Het is van groot belang of men ervan uitgaat dat allochtonen terug zullen gaan naar het land van herkomst, of dat ze hier zullen blijven. De keuze zal van invloed zijn op de doelstelling die men formuleert voor de verschillende beleidsterreinen van onderwijs. Het besef dat de allochtonen hier zullen blijven, is in Nederland te laat doorgedrongen. In deze paragraaf beschrijven we wat daarvan de gevolgen zijn (geweest) voor het onderwijs.

Met name de landelijke overheid is er zeer lang van uitgegaan dat de allochtonen zouden terugkeren naar hun landen van herkomst en dat het verschijnsel 'gastarbeid' slechts een tijdelijk verschijnsel zou zijn. Zelfs toen langzamerhand feitelijk duidelijk werd dat velen hier bleven, heeft men geprobeerd via het zogenaamde 'rotatie-principe' (hierbij poogt men de groep buitenlandse werknemers telkens te vervangen door een nieuwe groep, zodat niemand zich als immigrant zal vestigen) en via vertrekpremies toch een soort tijdelijkheid in te bouwen.

Het onderwijs is als een van de eerste instanties geconfronteerd met de gezinshereniging. Allochtone leerlingen gingen daardoor deelnemen aan het Nederlandse onderwijs, hetzij als 'neveninstromers', hetzij als 'onderinstromers' (zie Everts en Golhof, 1984). Alhoewel er vanuit het veld (onderwijs, welzijn, huisvesting etc.) regelmatig signalen zijn gegeven dat veel allochtonen hier zouden blijven, duurde het tot het eind van de zeventiger jaren voordat dit inzicht doordrong bij de overheid, en zij toegaf dat veel allochtonen zich hier blijvend zouden vestigen. Eén van de redenen dat dit inzicht zo laat doordrong, is gelegen in het feit dat allochtonen zèlf erg vaak aangeven uit te gaan van terugkeerplannen. O.a. Van de Berg-Eldering (1978) toonde aan dat dit waarschijnlijk een irreëel perspectief is.

Het aanvankelijke perspectief van de terugkeergedachte heeft ook een duidelijk stempel gedrukt op het onderwijsbeleid met betrekking tot culturele minderheden. Aanvankelijk was er geen sprake van beleid dat gebaseerd was op duidelijk geformuleerde doelen, of dat kenmerken van planmatigheid vertoonde. Omdat de allochtone leerlingen hier slechts tijdelijk zouden verblijven, was het voldoende om tijdelijk wat extra leerkrachten in te zetten, die de leerlingen 'aanspreekbaar' konden maken in het Nederlands, opdat ze zo snel mogelijk zouden kunnen deelnemen aan het Nederlandse onderwijs.

Het uitgangspunt van de terugkeergedachte heeft ook invloed gehad op het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC). Tot 1974 was dit OETC een aangelegenheid van de buitenlanders en hun regeringen (c.q. ambassades) en het viel dan ook buiten elke verantwoordelijkheid van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Als er al OETC werd gegeven, dan vond dit plaats buiten de normale lesuren op woensdagmiddag, zaterdag en/of zondag. Tot 1979 is in het beleid van het Ministerie van O & W nog geen aandacht voor multi- of intercultureel onderwijs. Alle beleidsuitspraken zijn tot die tijd exclusief gericht op de minderheden, zonder enige consequenties voor het Nederlandse onderwijs. Mede doordat er veel kritiek kwam uit het onderwijsveld, pleitte de overheid langzamerhand voor bicultureel onderwijs (Nota buitenlandse werknemers, Eindverslag 1974). De subsidiëring van het OETC werd geleidelijk aan door het Ministerie van O & W overgenomen en kreeg een meer regulier karakter. Het Ministerie pleitte ervoor dat het OETC binnen de normale schooltijden plaatsvond, en dat de allochtone leerkracht ('onderwijs-assistent' genoemd) onder verantwoordelijkheid van het Bevoegd Gezag ging werken.

Als aan het eind der zeventiger jaren de overheid erkent dat de meeste allochtonen hier zullen blijven (zie Actieplan, 1979), leidt dat voor onderwijs ten aanzien van culturele minderheden tot een meer planmatig beleid. Dit resulteert in een concept-beleidsplan (Ministerie van O & W, 1980). In 1981 verschijnt dit plan in zijn definitieve vorm (Beleidsplan Culturele minderheden in het onderwijs, Ministerie van O & W, 1981). Hier formuleert men duidelijk het uitgangspunt dat allochtonen in Nederland zullen blijven. Als aanknopingspunt voor het beleid kiest men hier: de eerste opvang, onderwijs in eigen taal en cultuur, achterstandsproblemen en acculturatie, die alle slechts in zeer vage termen zijn omschreven. Onder acculturatie verstaat men 'een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren kennen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan' (o.c., blz. 6).

Het aspect van tweede-taalverwerving komt vooral aan bod bij het aanknopingspunt van de eerste opvang. Men biedt voornamelijk perso-

nele faciliteiten.

Het OETC ziet men in dit beleidsplan als belangrijk voor het verlichten van de cultuurschok en een geleidelijke overgang naar de reguliere Nederlandse schoolsituatie. Allochtone leerlingen worden zolang geheel of gedeeltelijk opgevangen in de eigen taal, tot ze zonder verdere problemen aan het gewone Nederlandse onderwijs kunnen deelnemen. De ACLO moedertaal (1982) spreekt in dit verband van 'transitie'. Anderzijds ziet men in OETC een erkenning van de eigen taal en cultuur van het land van herkomst waardoor een gevoel van zelfbewustzijn wordt bevorderd. De ACLO moedertaal (1982) spreekt in dit verband van 'maintenance'. Bovendien hoopt men te voorkomen dat er een verwijdering ontstaat tussen ouders en kinderen vanwege de verschillende subculturen waar zij mee in aanraking komen. Men stelt daarbij echter wel dat het OETC niet belemmerend mag werken op de ontplooiing in de Nederlandse samenleving. Hoewel het OETC dus een volwaardige plaats verworven lijkt te hebben, dreigt de klok toch weer teruggedraaid te worden. Uit de nieuwe wet op het basisonderwijs blijkt, dat een gedeelte van het OETC weer buiten de normale lesuren zal gaan plaatsvinden (Wet op het Basisonderwijs 1981, art. 11.4 en 11.5.). Hoewel de notitie OETC (Ministerie van O & W, 1983) doelstellingen formuleert die gefundeerd zijn op blijven, blijkt in de praktijk het OETC nog steeds sterk gericht te zijn op terugkeer. Zodra het OETC ook in de praktijk gericht is op blijven, is OETC buiten de normale lesuren ons inziens niet wenselijk.

Het uitgangspunt van acculturatie wil het beleidsplan (Ministerie van O & W, 1981) bereiken via intercultureel onderwijs. Voor dit onderwijs worden niet of nauwelijks faciliteiten ter beschikking gesteld. De nota merkt op dat specifieke activiteiten met betrekking tot intercultureel onderwijs ook gericht moeten zijn op 'de overige leden van de Nederlandse samenleving', waarmee geïllustreerd wordt dat men uitgaat van blijven. Immers als de buitenlanders toch terug zouden keren, zou het niet nodig zijn dat de Nederlandse samenleving zich aan hen aanpast.

Het door de overheid gevoerde faciliteitenbeleid heeft – ondanks de veranderde inzichten van terugkeer naar blijven – tot op de dag van vandaag zijn stempel gedrukt op de gang van zaken in het onderwijsveld. Hoewel degenen die in het veld werkzaam waren eerder tot het inzicht kwamen dat allochtonen hier zouden blijven dan dat de overheid dat deed, heeft het feit dat taakleerkrachten, buitenlandse leerkrachten en consulenten (speciale onderwijsbegeleiders ten behoeve van allochtone leerlingen) door het faciliteitenbeleid slechts tijdelijk en met een specifieke taak konden worden aangesteld, ertoe geleid dat zij vaak een geïsoleerde positie innamen. T.a.v. deze laatsten geldt dat het probleem is dat bij zeer veel begeleidingsdiensten begeleiders eerder werken vanuit een persoonlijke visie dan vanuit een gezamenlijk gedragen dienstbeleid, zodat het moeilijk is het isolement van de consulenten te veranderen. Overigens is inmiddels door de overheid de functie van consulenten geheel opgeheven, omdat er van uit gegaan wordt dat het 'normale' bestand van schoolbegeleiders de taken ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden kan verrichten.

Door het veranderde beleidsstandpunt ten aanzien van blijven, is ook de noodzaak ontstaan om kritisch te kijken naar de doelen en de functies van eigen taal- en cultuuronderwijs. Op dit terrein hebben enkele schoolbegeleidingsdiensten samen met allochtone leerkrachten gezocht naar andere wegen en mogelijkheden. Deze diensten hebben allochtone medewerkers aangetrokken, zodat constructieve samenwerkingsverbanden met buitenlandse leerkrachten beter vorm kunnen krijgen.

4 *Samenhang tussen stimuleringsonderwijs en onderwijs aan culturele minderheden*

Lange tijd is er weinig verband gelegd tussen onderwijsstimuleringsbeleid en het beleid ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden. Hoewel scholen die bezocht worden door veel allochtone leerlingen vaak ook de scholen zijn die bezocht worden door Nederlandse arbeiderskinderen, ontvingen de scholen gescheiden faciliteiten ten behoeve van allochtone en autochtone leerlingen. Deze faciliteiten dienden dan ook apart te worden aangevraagd met twee verschillende plannen van inzet. Pas zeer recentelijk is enig verband gelegd tussen het stimuleringsbeleid en het beleid met betrekking tot onderwijs aan allochtone leerlingen. We geven hier kort de historie weer.

In 1974 wordt in het 'Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties'

in een laatste alinea opgemerkt dat 'buitenlandse kinderen vooral die scholen bezoeken, die ook veel kinderen uit achterstandssituaties onder hun leerlingen tellen' (o.c., blz. 38). Maar meer samenhang geeft de nota niet aan.

In 1979 brengt het Ministerie van O & W de notitie 'Een vernieuwd Stimuleringsbeleid' uit. Hier worden stimuleringsmaatregelen gekoppeld aan de integratie van kleuter- en lager onderwijs in de nieuwe basisschool: stimulerings- en algemeen onderwijsbeleid vloeien in elkaar. Voor het ontstaan van 'educatieve achterstanden' worden, naast de tot nog toe onderscheiden factoren die voortkomen uit de sociaal-economische omgeving, ook factoren aangegeven zoals: het deel uitmaken van etnische minderheidsgroepen, of het behoren tot de trekkende bevolking, of de reactie van de omgeving op het geslacht van het kind, alsmede aangeboren handicaps. Daarmee worden allerlei problematieken van verschillende orde op een hoop gegooid.

Hoewel het stimuleringsbeleid in deze periode verder wordt uitgebreid naar het voortgezet onderwijs, wordt daar nog slechts heel voorzichtig aandacht geschonken aan de specifieke problemen veroorzaakt door de andere taal en cultuur.

Pas met het verschijnen van het Onderwijs Voorrangsplan (september 1982) blijkt dat met het werken aan meer gelijke kansen een structurele benadering wordt beoogd, waarvoor een wettelijk kader geschapen moet worden. Vooral in gebieden met een concentratie van achterstellingen (door de nota consequent achterstanden genoemd) moet gedurende lange tijd intensief aan de problematiek van ongelijkheid van kansen gewerkt kunnen worden, waarbij het onderwijsvoorrangsplan het stimuleringsbeleid en het beleid ten aanzien van culturele minderheden op een planmatige manier en in onderlinge samenhang aan wil pakken. Ook moet worden samengewerkt met welzijnsinstellingen.

Tot potentiële onderwijsvoorrangsgebieden worden in het Concept-Wetsontwerp Onderwijsvoorrangsbeleid (1983) vooralsnog die geografische gebieden gerekend, waarin sprake is van een cumulatie van sociale, economische en culturele omtandigheden en een samenwerkingsverband tussen een combinatie van scholen voor basis-, buitengewoon en voortgezet onderwijs en een of meer welzijnsinstellingen bestaat. Vooruitlopend op deze ontwikkeling, moet het plan van inzet voor de faciliteiten ten aanzien van culturele minderheden en stimulering sinds 1983 een gezamenlijk plan zijn (Ministerie van O &W, 1983).

Met het Onderwijsvoorrangsbeleid is er hopelijk een einde gekomen aan een versnipperd en gescheiden beleid wat betreft onderwijs aan Nederlandse en buitenlandse arbeiderskinderen. Meer samenhang tussen onderwijsstimulering en onderwijs aan culturele minderheden maakt het mogelijk dat gewerkt kan worden aan de gezamenlijke bestrijding van achterstellingen van zowel kansarme autochtone als allochtone kinderen. Beide groepen ondervinden immers de effecten van de bestaande maatschappelijke ongelijkheid op het terrein van arbeid (zwakke sociaal-economische positie, hoog werkeloosheidspercentage) en huisvesting (concentratie in oude wijken). T.a.v. onderwijs geldt een lage onderwijs- en scholingsgraad van ouders, discrepantie tussen waarden en normen thuis en op school, belemmeringen in het onderwijs qua inhoud, didactiek, taalgebruik en gevolgen van selectie naar voortgezet onderwijs. Maar ondanks deze belangrijke overeenkomsten is het juist voor de ontwikkelingskansen van de allochtone leerlingen belangrijk dat de verschillen niet veronachtzaamd worden. Om enkele verschillen aan te geven:

- ongelijkheid tussen meerderheid en minderheid, niet alleen kwantitatief, maar ook kwalitatief door de dominantie van Nederlandse waarden en normen;
- onderdrukking als gevolg van openlijk of verhuld racisme en discriminatie;
- gevolgen van het migratieproces, andere toekomstverwachtingen, onzekerheid over verblijfsmogelijkheden, gedragingen die in de Nederlandse samenleving niet meer passen en ouders die de socialisatiefunctie ten opzichte van hun kinderen onvoldoende kunnen vervullen, weinig positieve identificatiemogelijkheden, autoriteitsconflicten in de familiestructuur;
- nog sterkere achterstellingsproblemen in het onderwijs, onderbroken sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkeling, taalproblemen (zie ook Sixma, 1983).

Bij het vormgeven van een onderwijsvoorrangsbeleid is het gevaar aanwezig dat het beleid t.a.v. culturele minderheden qua inhoud en

faciliteiten verloren raakt in de traditie van het stimuleringsbeleid. Uiteindelijk zal de samenhang die het Onderwijsvoorrangsbeleid brengt in de voorheen gescheiden beleidsterreinen onderwijs aan culturele minderheden en stimuleringsonderwijs getoetst moeten worden aan het bereiken van een vermindering van ongelijke kansen voor zowel allochtone als autochtone arbeidskinderen.

5 *Gebrek aan adequate leer- en hulpmiddelen*

Dat er nieuwe leer- en hulpmiddelen beschikbaar moeten zijn vanwege de veranderende schoolpopulatie en vanwege de veranderende doelstellingen die binnen school of buiten de school gesteld worden, zal door niemand betwijfeld worden. Het gaat daarbij vooral om leer- en hulpmiddelen op het gebied van tweede-taalverwerving, eigen taal- en cultuuronderwijs en intercultureel onderwijs. Hoe valt het nu te verklaren dat het met de beschikbaarheid van kwalitatief goede leer- en hulpmiddelen voor deze gebieden zo slecht gesteld is?

De beschikbaarheid en kwaliteit van de materialen is een van de belangrijke factoren die van invloed zijn op innovatieprocessen in het onderwijs (Fullan, 1982).

In de eerste fase van de aanwezigheid van allochtone kinderen in de school bestond er bij de Nederlandse onderwijsgevenden een grote behoefte om de 'anderstalige' kinderen zo snel mogelijk in het Nederlands aanspreekbaar te maken. Het idee was dat ze daarna wel mee zouden kunnen doen in de reguliere Nederlandse klas. Specifieke leer- en hulpmiddelen waren daarvoor niet of nauwelijks aanwezig. Daarom zagen onderwijsgevenden zich gedwongen om – veelal in samenwerking met een schoolbegeleidingsdienst – zelf leer- en hulpmiddelen te ontwikkelen. Deze materialen werden vervolgens vaak op grote schaal landelijk gebruikt. Ondanks de uitstekende functie die deze materialen in die tijd gehad hebben, moeten we nu stellen dat deze materialen vanuit een meer vakinhoudelijke benadering (curriculumontwikkeling, taalwetenschap) nogal wat mankementen vertonen.

In het eigen taal- en cultuuronderwijs werden en worden hoofdzakelijk leer- en hulpmiddelen gebruikt die afkomstig zijn uit de herkomstlanden. De situatie van leer- en hulpmiddelen ten behoeve van het Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur wordt in het Inspectierapport (1982) – een verslag van indrukken, opgedaan tijdens bezoeken aan een zestigtal locaties waar OETC gegeven wordt – 'ronduit bedroevend' genoemd (o.c., blz. 14). Op het gebied van intercultureel onderwijs is de situatie al weinig rooskleuriger te noemen. Uit een recente inventarisatie van interculturele materialen (Bouwdoos, 1983), waarin een vierhonderdtal beschrijvingen opgenomen zijn van min of meer interculturele materialen, wordt duidelijk dat het veelal gaat om materialen die incidenteel te gebruiken zijn, dat materialen vaak tegenstrijdige doelstellingen nastreven, de materialen veelal uitgaan van een nog al contrastmatige benadering (Zo eten ze in Marokko en zo eten ze in Nederland), en dat de overdraagbaarheid van schoolgebonden ontwikkelde materialen op z'n minst twijfelachtig te noemen is.

Wij willen de oorzaken voor het ontbreken van kwalitatief goede leer- en hulpmiddelen op de hiervoor genoemde gebieden vooralsnog zoeken in twee richtingen: het tot voor kort ontbreken van interesse in de uitgeverswereld en de heersende innovatie-opvattingen.

Over de uitgevers willen we hier summier zijn. Klaarblijkelijk zijn tot voor kort de financieel-economische perspectieven te gering geweest om zich met de hiervoor genoemde terreinen bezig te houden. Er is echter sprake van een lichte kentering, waarbij ook grote uitgeverijen hun kleinere soortgenoten lijken te volgen, die al eerder vanuit meer ideële motieven bemoeienis getoond hadden op dit gebied.

De heersende innovatie-strategische opvattingen van het onderwijs verklaren naar onze mening ook voor een groot gedeelte het gebrek aan leer- en hulpmiddelen die nodig zijn voor het onderwijs aan kinderen van meerdere nationaliteiten. In het begin van de zeventiger jaren werd de R.D.D.-strategie steeds meer verworpen om plaats te maken voor probleemoplossingsbenaderingen. Hierbij werd de autonomie van de school en de specificiteit van de vernieuwing op een school benadrukt. Het idee achter deze vernieuwingsstrategie is dat vernieuwingen door een betere participatie van leerkrachten en meer mogelijkheden voor aanpassing van de vernieuwingsinhoud aan de specifieke situatie van de school, beter zullen implementeren (zie ook Appelhof en Van der Meer, 1983). Op diverse plaatsen heeft men

aangetoond dat deze strategie toch niet de bedoelde resultaten afwerpt (Harskamp c.s., 1982; Van der Werf e.a., 1982; Streumer en Nijhof, 1983; Ministerie van O & W, 1983). Er bestaat pessimisme ten aanzien van de kwaliteit en de overdraagbaarheid van de ontwikkelde produkten.

Hoewel dus op verschillende plaatsen blijkt dat deze strategie niet de gewenste resultaten oplevert, heeft men ook ten aanzien van onderwijs aan culturele minderheden deze strategie weer toegepast. De vernieuwingen met betrekking tot onderwijs aan culturele minderheden, waarbij geheel nieuwe materialen ontwikkeld moeten worden ten aanzien van 'nieuwe' vakinhouden (bijvoorbeeld Nederlands als tweede taal), zijn vaak zeer ingewikkeld en complex. Wij geloven dan ook dat de probleemoplossingsstrategie in dit geval zeker ontoereikend is. Het is o.i. de hoogste tijd dat de landelijke overheid haar innovatiestrategie t.a.v. het onderwijs in een multi-etnische en multi-culturele samenleving herziet. De schaars aanwezige deskundigheden dienen zoveel mogelijk gebundeld te worden – met nadrukkelijke participatie van leden uit de verschillende etnische groepen zelf – om tot een meer constructief onderwijsbeleid met betrekking tot culturele minderheden te komen. Ondanks het feit dat de autonomie van de school in Nederland een zeer gewaardeerd goed is, moet het mogelijk zijn een middenweg te vinden, waarbij autonomie niet langer als dekmantel gebruikt kan worden om scholen zelf hun problemen te laten oplossen. Specialistische inbreng is hierbij onontbeerlijk.

In de nieuwe wet op de verzorgingsstructuur krijgen schoolbegeleidingsdiensten eerst nu wat meer ruimte om zich bezig te houden met curriculumontwikkeling (zie W.P.R.O., 1983). Tot voor kort werd dat, zelfs ondanks de noodsituaties in scholen, als een min of meer oneigenlijke taak voor schoolbegeleidingsdiensten beschouwd.

6 *Opleiding en bijscholing van onderwijsgevenden*

6.1 *Nederlandse leerkrachten*

De komst van allochtone leerlingen vraagt van de leerkracht o.a. veranderingen aan te brengen in onderwijsinhouden, veranderingen in houding en betrokkenheid en aanpassing van de inrichting van het onderwijs. Via het faciliteitenbeleid van de overheid werden weliswaar taakleerkrachten aangesteld, maar zij waren niet opgeleid voor die specialistische functie.

De opleidingen (P.A., K.L.O.S., P.A.B.O.) zijn zich veelal pas gaan bezighouden met de problematiek van onderwijs aan allochtone leerlingen, toen ze daartoe door de overheid verzocht werden (Beleidsplan Culturele Minderheden, 1981). Voor opleidingen worden problemen met betrekking tot onderwijs aan allochtonen vaak pas manifest als studenten er op stagescholen mee geconfronteerd worden. De indruk bestaat dat er te weinig stages worden gelopen op stimuleringsscholen.

Hoewel sinds 1974 taakleerkrachten zich bezighouden met het tweede-taalonderwijs van allochtone leerlingen, waren deze leerkrachten vanuit hun opleiding niet voorbereid op deze specialistische taak. Wel waren er enkele nascholingscursussen voor Nederlandse onderwijzers, die in hun dagelijks werk met allochtone leerlingen te maken hadden (zgn. BOA-cursussen). Een klein aantal opleidingen heeft op eigen initiatief activiteiten ondernomen ten gunste van het onderwijs aan allochtone leerlingen (we noemen b.v. de pedagogische academies in Assen, Zeist en Middelburg). Met het Beleidsplan Culturele Minderheden in het onderwijs (1981) onderneemt de overheid voor het eerst actie ten aanzien van de opleidingsinstituten. De nota geeft o.a. prioriteit aan de verbetering van de deskundigheid van het onderwijzend personeel. Gesteld wordt dat ten aanzien van de initiële opleidingen voor leraren basisonderwijs, binnen de beperkte mogelijkheden van facultatieve differentiatie, gestimuleerd zal worden dat studenten aandacht besteden aan de problematiek van een multi-etnische schoolbevolking (onder meer via gerichte stages). Uit het instituutsplan van de opleidingen moet blijken hoe culturele minderheden in het onderwijs aan bod zullen komen. Om dit te stimuleren, werd per 1 augustus 1981 op een negental opleidingen een project gestart waarin culturele minderheden centraal moesten staan. Deze instituten moesten gezamenlijk een plan maken, waarbij ieder een onderdeel moest uitwerken. Middels dit Project Intercultureel Onderwijs Opleidingen (het PICOO-project) wil de overheid bevorderen dat intercultureel onderwijs gestalte krijgt.

In de praktijk blijken – evenals bij sommige andere instellingen uit de verzorgingsstruc-

tuur – opportunistische redenen vaak de doorslag te geven om deel te nemen aan het PICOO-project, zoals facilitaire redenen (het zeker stellen van arbeidsplaatsen) en op handen zijnde fusies met andere opleidingsscholen (Verslag van de derdejaars themagroep ICO, 1982, blz. 84). Een probleem daarnaast vormt het gegeven dat op de meeste opleidingen slechts een klein groepje docenten zich bezighoudt met de uitvoeringstaak van het PICOO-project en dat dit veelal nog niet geleid heeft tot een duidelijk instituutsbeleid.

Hoewel men op de PABO's wel enige deskundigheid zou mogen verwachten, zijn we weinig hoopvol dat gezien de situatie op de opleidingen de doelstelling van het PICOO-project gerealiseerd zal worden. Het valt dan ook te verwachten dat de door de overheid gewenste overdraagbare produkten vooralsnog niet implementeerbaar zullen blijken op andere opleidingen.

6.2 *Buitenlandse leerkrachten*

Buitenlandse leerkrachten hebben over het algemeen hun opleiding genoten in de landen van herkomst. Toen het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) nog voornamelijk gericht was op terugkeer, gaf dat minder problemen ten aanzien van de onderwijsinhouden, maar wel ten aanzien van de pedagogisch-didactische aanpak, die conflicteerde met de aanpak in het Nederlandse onderwijs.

Toen het uitgangspunt 'blijven' duidelijk werd, veranderden de doelstellingen van het OETC. Hiermee kregen de buitenlandse leerkrachten een andere taak en functie, waarvoor zij absoluut niet toegerust waren (denk b.v. aan de participatie bij het opstellen van schoolwerkplannen). Uit het Inspectierapport onderwijs in eigen taal en cultuur (1982) blijkt dan ook dat de positie van de buitenlandse leerkracht zich nauwelijks gewijzigd heeft.

Sinds 1976 verzorgde het Nederlands Centrum voor Buitenlanders (een niet-regulier opleidingsinstituut), in opdracht van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen introductiecursussen voor allochtone 'onderwijsassistenten'. De allochtone leerkracht die is opgeleid in het buitenland, niets weet van het Nederlandse onderwijssysteem en bovendien het Nederlands vaak onvoldoende beheerst, kreeg een informatie- en vormingspakket aangeboden, waarin onderwerpen als oriëntatie op de Nederlandse samenleving, het basisonderwijs, leer- en hulpmiddelen, rechten en plichten van de onderwijzer, onderwijs aan buitenlandse kinderen (organisatorisch en inhoudelijk) aan bod kwamen. Sinds 1981 zijn de bijscholings- c.q. introductiecursussen die het N.C.B. gaf in gewijzigde vorm overgenomen door enkele opleidingen. Aan het volgen van deze cursus kan echter, net als bij de introductiecursus van het N.C.B., geen enkel recht of bevoegdheid ontleend worden. Ook al bezitten buitenlandse leerkrachten een onderwijsbevoegdheid uit hun eigen land en volgen zij op vrijwillige basis een bijscholingscursus, dan nog leidt dit niet tot dezelfde salariëring als van de Nederlandse leerkracht, en blijven zij lange tijd 'assistent' genoemd. Deze beperkingen liggen overigens niet in de cursus, maar in de Nederlandse wetgeving besloten.

Sinds 1980 zijn in Rotterdam en sinds 1981 in Eindhoven en Hengelo experimentele applicatiecursussen voor buitenlandse onderwijsgevenden opgezet met het oog op het behalen van een Nederlandse bevoegdheid. Aan deze cursussen zitten echter nogal wat haken en ogen (zie ook De Vries, 1983, blz. 3). Overlap in de leerstof met de door de vele leerkrachten reeds gevolgde introductiecursus en/of overlap met datgene wat de cursist reeds in het land van herkomst geleerd heeft, werkt niet bevorderend op de motivatie van de cursist. Bovendien komen grote verschillen naar voren tussen de cursisten wat betreft vooropleiding, culturele achtergrond, werksituatie in Nederland en beheersing van Nederlandse taalvaardigheid waar docenten onvoldoende op in kunnen spelen, omdat passende materialen en methoden ontbreken.

In 1983/'84 komt de overheid uiteindelijk met een gedifferentieerd aanbod voor buitenlandse onderwijsgevenden, dat de huidige introductie- en applicatiecursussen moet vervangen. Probleem is dat deze cursussen slechts een beperkt aantal studenten toelaten en dat ze een hoge drempel hebben doordat er een hoog beginniveau is vereist.

Of buitenlandse leerkrachten, zelfs na het behalen van een ook in Nederland erkende onderwijsbevoegdheid voor het basisonderwijs, ooit gelijkwaardig aan hun Nederlandse collega's beschouwd zullen worden, vragen we ons af. Het probleem is dat de doelstellingen van OETC nog steeds in zeer vage termen geformuleerd zijn, dat er nog altijd grote onduide-

lijkheid bestaat over het verband tussen OETC en intercultureel onderwijs en dat de positie van de allochtone leerkrachten op de arbeidsmarkt er door de huidige werkeloosheid onder Nederlandse leerkrachten niet beter op zal worden.

7 *Conclusie*

De komst van buitenlandse werknemers naar Nederland – en als gevolg daarvan de deelname van buitenlandse kinderen aan het onderwijs – heeft allerlei onderwijsinstanties overrompeld. De overheid speelt aanvankelijk slechts op de ontstane problemen in, door aan scholen met relatief veel buitenlandse kinderen extra faciliteiten toe te kennen in de vorm van leerkrachten die veelal niet toegerust zijn voor deze specialistische taak.

Vanaf het begin van de tachtiger jaren gaat de overheid uit van het permanente verblijf van de etnische minderheden in onze samenleving. Verondersteld zou mogen worden dat vanaf dat moment – gezien de veranderende doelstellingen van het (onderwijs)beleid – met voortvarendheid gewerkt zou worden aan het toerusten van het onderwijs in verband met de permanente aanwezigheid van etnische minderheden in ons onderwijs. Daarvan is slechts op zeer beperkte schaal sprake. Zo is in de initiële opleiding van onderwijsgevenden en in de applicatie slechts marginaal ruimte voor het geven van onderwijs in een multi-culturele en multi-etnische samenleving. Op het gebied van adequate leer- en hulpmiddelen voor (voortgezette) tweede-taalverwerving, onderwijs in de eigen taal en cultuur en intercultureel onderwijs is de situatie weinig rooskleurig te noemen en verwacht men klaarblijkelijk nog steeds alle heil van een probleemoplossingsstrategie, waarbij individuele scholen steeds weer opnieuw het voor hen onbekende wiel uit moeten vinden, zonder voldoende adequate ondersteuning van buitenaf. Binnen die strategie ligt het ook voor de hand dat er in Nederland betrekkelijk weinig gebruik gemaakt wordt van buitenlandse onderzoeksgegevens aangaande zich daar ontwikkelende multi-etnische samenlevingen.

Er zijn echter ook lichtpuntjes. In de laatste jaren krijgt de opleiding van Nederlandse en buitenlandse leerkrachten, die opgewassen moeten zijn om de kinderen voor te bereiden op een multi-etnische samenleving, in beperkte mate aandacht. Een hoopvolle ontwikkeling zien wij eveneens in het onderwijsvoorrangsbeleid, waarbij meer samenhang in maatregelen ten aanzien van onderwijsstimulering en onderwijs aan culturele minderheden gerealiseerd kan gaan worden. We willen hier echter wel de voorwaarde aan verbinden dat dit niet ten koste mag gaan van de specifieke behoeften van de etnische minderheden in het onderwijs!

Ten aanzien van curriculumontwikkeling wordt het ons inziens de hoogste tijd om de schaars aanwezige deskundigheden te bundelen, om daardoor vulling te kunnen geven aan een meer constructief onderwijsbeleid.

Onder druk van bezuinigingen dreigen echter veel taakleerkrachten (als laatste binnengekomen leerkrachten) en consulenten ontslagen te worden, zonder dat op schoolniveau of dienstniveau voldoende overdracht van hun ervaringen heeft plaats kunnen vinden. Daardoor moeten dan weer onervaren personen zich bezig gaan houden met het onderwijs aan allochtone leerlingen.

Literatuur

Actieplan 1979 m.b.t. de werkgelegenheid in het onderwijs. Tweede Kamer, 1978-1979, 15674 nrs. 1-2. 's Gravenhage: mei 1979.

ACLO moedertaal i.o., *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving.* Enschede: S.L.O., 1982.

Appelhof, P. en T. van der Meer, *Nieuw zicht op curriculum innovatie.* Interne publikatie Schooladviescentrum/Vakgroep Onderwijskunde R.U. Utrecht, 1983.

Beleidsplan voor het onderwijs aan groepen in achterstandssituaties. Maatregelen tot uitvoering van het onderwijsstimuleringsbeleid. 's Gravenhage: 1974.

Berg, L., van den, *Marokkaanse kinderen in Nederland.* Alphen a/d Rijn: 1978.

Bouwdoos/Vereniging de Samenwerkende Landelijke Pedagogische Centra, *Inventarisatie beschrijvingen interculturele materialen.* 's Hertogenbosch: 1983.

Everts, H. en A. Golhof, Organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 337–345.

Fullan, M., *The meaning of educational change.* New York/London: 1982.

Harskamp, E. en R. Hofman, *Overdraagbaarheid van curriculumprodukten in het basisonderwijs.* RION, Haren, 1982 (paper gepresenteerd op de

Onderwijs Research Dagen, Tilburg 1982).
Inspectie K.L.O., inspectiewerkgroep OCM-ba; *Onderwijs in eigen taal en cultuur.* Samenvattende rapportage van inspectie-indrukken opgedaan aan een zestigtal OETC-leslokaties. 's Gravenhage: mei 1982.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Een vernieuwd stimuleringsbeleid.* Tweede Kamer der Staten-Generaal, zitting 1979-1980, 15908, nrs. 1 en 2.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Culturele minderheden in het Onderwijs.* Concept Beleidsplan. 's Gravenhage: 1980.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs.* 's Gravenhage: 1981.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Naar een nieuw plan van inzet.* 's Gravenhage: 1983.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *1 + 1 = 1. Evaluatie Projecten-Activiteitenbeleid Basisonderwijs.* 's-Gravenhage: augustus 1983.
Ministeries van O & W en WVC, *Ontwerp van een wet houdende vaststelling van een wettelijk kader voor het voeren van een samenhangend onderwijsvoorrangsbeleid (Onderwijsvoorrangswet) – Concept.* 's Gravenhage: november 1983.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Concept Wetsontwerp OVB.* 's Gravenhage: november 1983.
Nota Buitenlandse Werknemers. Eindverslag (van de bijzondere Tweede Kamer Commissie) d.d. 27 juni 1974. Zitting 1973-1974, 10504, nr. 11. Ook gepubliceerd in: Nieuwsbrief Buitenlandse werknemers, nr. 3, 1974.
Sixma, J., De relatie tussen intercultureel onderwijs en het stimuleringsonderwijs: overeenkomsten en verschillen. In: *Verslag conferentie Intercultureel Onderwijs, 12 mei 1982.* Pedagogisch Didactisch Instituut, Universiteit van Amsterdam, 1982.
Streumer, J. N. en W. J. Nijhof, Praktijkgerichte Curriculumontwikkeling. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon (CO 8100).* Alphen a/d Rijn: 1983.
Verslag van de derdejaars themagroep intercultureel onderwijs, *Intercultureel Onderwijs. Een attitudeonderzoek onder docenten van negen opleidingsinstituten in Nederland.* Pedagogisch Didactisch Instituut, Universiteit van Amsterdam, 1982.
Vries, J. de, *Maatregelen op het terrein van scholing en nascholing i.v.m. culturele minderheden.* Notitie t.a.v. de bespreking op 5 oktober 1982 in het Jaarbeurscentrum te Utrecht.
Werf, M.P.C. van der, e.a.; *Evaluatie van (planningsprocedures voor) Schoolwerkplan ontwikkelingsprojecten in het Basisonderwijs. Tussenbalans.* Verslag over de onderzoeksperiode mei 1980-januari 1982. RION, Haren 1982.
Werkverband Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten, *Het voorontwerp wet op de onderwijsverzorging.* 's Gravenhage: 9-5-1983.
Wet van 2 juli 1981 houdende Wet op het Basisonderwijs. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 1981.

Curricula Vitae

J. A. Dekker (1950) studeerde, na werkzaam geweest te zijn als onderwijzeres, onderwijskunde in Amsterdam. Gaf onderwijs m.b.t. culturele minderheden aan de Universiteit van Amsterdam en is sinds 1981 werkzaam bij het School Advies Centrum te Utrecht voor culturele minderheden.

J. J. ten Doesschate (1948) werkte tijdens en na de studie ontwikkelingspsychologie bij het Project Onderwijs en Sociaal Milieu (Rotterdam), o.a. voor het onderwijs aan culturele minderheden. Sinds 1977 werkzaam bij het School Advies Centrum te Utrecht, waar zij zich bezighoudt met culturele minderheden en onderzoek op het gebied van onderwijsstimulering.

W. H. Schuurman (1947) studeerde, na werkzaam geweest te zijn als onderwijzer, onderwijskunde te Utrecht. Was werkzaam bij het onderwijsstimulerings-project bij het Haags Centrum voor Onderwijsbegeleiding en werkt sinds 1981 bij het School Advies Centrum te Utrecht voor culturele minderheden.

Adres: School Advies Centrum,
Ondiep 63, 3552 EB Utrecht.

Manuscript aanvaard 8-5-'84

Organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen*

H. EVERTS en A. GOLHOF
Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht

Samenvatting

Na een landelijke inventarisatie van de schoolorganisatievormen van het onderwijs met mediterrane kinderen, veelal opvangvormen genoemd, blijken deze organisatievormen het beste begrepen en ingedeeld te kunnen worden, wanneer ze als vormen van differentiatie beschouwd worden. Differentiatie op scholen met mediterrane kinderen is in theorie en praktijk complex. Dit wordt nader geïllustreerd met een beschrijving van de te onderscheiden differentiatievormen en van het functioneren van een differentiatievorm in de praktijk. Vervolgens wordt het verband aangegeven tussen de instroomwijze van mediterrane kinderen en de organisatievorm. Tot slot wordt het keuzeproces van een differentiatievorm nader belicht en wordt de relatie aangegeven tussen het tot stand komen van differentiatievormen en overlegstructuren van betrokkenen op verschillende beleidsniveaus.

1 *Inleiding*

Van 1981 tot 1983 is door de vakgroep onderwijskunde en de vakgroep methodenleer en statistiek van de Rijksuniversiteit Utrecht het OVAL-project (SVO 0575) uitgevoerd. Het onderzoek is verricht op verzoek van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. De probleemstelling van dit onderzoek is als volgt geformuleerd: 'Op welke wijze wordt het onderwijs aan anderstaligen in onderwijskundig-organisatorische zin gerealiseerd; van welke voorwaarden en condities zijn voornoemde vormgevingen afhankelijk en hoe worden de vormgevingen door belanghebbenden in het onderwijs gewaardeerd?' (Teunissen, Teunissen, 1980, p. 16). Dit artikel is gebaseerd op een deel van de resultaten van dit onderzoek. Het beperkt zich tot de eerste twee delen van de probleemstelling en tot het kleuter- en lager onderwijs. Meer informatie geeft het eindrapport van het onderzoek (Everts en Golhof, 1984).

De aanleiding van dit onderzoek is gelegen in de ervaringen met het onderwijs aan allochtonen in Nederland. In 1974 worden twee nieuwe vak- en vormingsgebieden (Nederlands als tweede taal en onderwijs in eigen taal en cultuur) voor mediterrane kinderen ingevoerd. In het begin is de schoolorganisatorische vormgeving in verband met deze lessen op alle scholen vrijwel hetzelfde. De mediterrane kinderen worden in een jaarklas met Nederlandse kinderen opgenomen en voor de speciale lessen uit de klas gehaald gedurende enkele uren per week. De praktijkervaringen met deze organisatievorm zijn het best te begrijpen als men zich realiseert dat deze kinderen les krijgen van drie leerkrachten, ieder met een eigen optiek. De onderlinge afstemming is minimaal. Voor de klasseleerkracht is Ahmed een leerling die niet mee kan komen met de klas en regelmatig afwezig is voor andere lessen. Voor de taakleerkracht is Ahmed een taalprobleem met een andere culturele achtergrond, voor wie doorlopend in de bres gesprongen moet worden. Voor de buitenlandse leerkracht is Ahmed een leerling, die zijn eigen taal niet beheerst en van de cultuur van zijn ouders vervreemdt. De leerkracht heeft onvoldoende lestijd ter beschikking om te kunnen voldoen aan de verwachtingen, die de ouders van hem hebben.

Deze praktijkervaringen en de relatieve toename van allochtone leerlingen zetten sommige scholen aan om over andere schoolorganisatievormen na te denken. Leerkrachten beseffen, dat ze er niet meer uit kunnen komen met aanpassingen van de bestaande organisa-

* Vooruitlopend op de inhoud van het artikel wordt in de titel al tot uitdrukking gebracht dat de aanwezigheid van mediterrane kinderen in het onderwijs geen geïsoleerd feit in het onderwijs is, maar invloed heeft op de gehele organisatie van het onderwijs. Daarom schrijven we niet 'onderwijs *aan*', maar 'onderwijs *met*' mediterrane kinderen (zie ook Hohmann, 1976).

tievorm, maar een wezenlijke verandering moeten doorvoeren. Wanneer in de Ministeriële circulaires niet langer een functieaanduiding wordt gegeven voor de boventallige Nederlandse leerkrachten, ontstaat de formele mogelijkheid om schoolorganisatievormen te kiezen, die klassedelerverlaging vereisen. Tot slot krijgen andere inzichten over de functie van de moedertaal in het onderwijs invloed op de organisatie van het onderwijs. Uit het buitenland krijgen modellen voor schoolorganisatie bekendheid, waarbij de moedertaal als taal voor het onderwijs gebruikt wordt om daarmee taalonderhoud[1] na te streven of om de overgang van de ene naar de andere onderwijstaal geleidelijker te doen verlopen.

Zo krijgen ideeën over andere organisatievormen een kans en op vele scholen gaat men aan de slag om een schoolorganisatie naar maat te ontwerpen en uit te proberen. Hiermee rijst de vraag welke vormgevingen zoal bestaan en vooral welke ervaringen men met deze vormgevingen heeft.

2 *Opzet van het onderzoek*

Het onderzoek is uitgevoerd in twee fasen. In de eerste dataverzamelingsfase is van alle 32 consulenten anderstaligen informatie verkregen over het voorkomen van verschillende schoolorganisatorische vormgevingen van het onderwijs aan mediterrane kinderen in hun werkgebied. Verder is er aanvullende informatie ingezameld zodat van alle 69 gemeenten die op 16 januari 1979 100 of meer buitenlandse leerlingen in het lager onderwijs hadden, een overzicht van de schoolorganisatievormen verkregen is. Bovendien zijn er ook over 11 gemeenten daarbuiten gegevens verzameld, als uit publikaties bekend was dat er bijzondere organisatievormen in scholen voorkwamen. Op deze wijze is het gehele relevante universum onderzocht.

De omvang van dit relevante universum is getalsmatig lastig te bepalen, omdat het totale aantal scholen met mediterrane kinderen slechts een indicatie hiervoor geeft. Dit heeft verschillende redenen. Enerzijds zijn er scholen die geen mediterrane kinderen in het leerlingbestand ingeschreven hebben en wel organisatievormen praktizeren die ontwikkeld zijn mede op grond van de aanwezigheid van mediterrane kinderen in het onderwijs. Zo zijn er scholen met een z.g. opvangklas, die functioneert ten behoeve van een aantal andere scholen in wijk of stad. Soms zijn de leerlingen in deze opvangklas niet ingeschreven bij de school waaraan deze klas verbonden is, maar bij de scholen waar ze na de opvangklas hun onderwijs vervolgen.

Anderzijds nemen met het aantal mediterrane kinderen op een school ook de mogelijkheden en de noodzaak voor een andere schoolorganisatorische vormgeving toe. Daarmee rijst de vraag in hoeverre de scholen met slechts één of enkele mediterrane kinderen meegeteld moeten worden bij het bepalen van de getalsmatige omvang van het relevante universum. Als men toch alle lagere scholen met mediterrane kinderen meetelt, dan zijn het 2128 scholen. Dit betreft het aantal scholen op 16 januari 1980, de laatste datum waarvoor het C.B.S. telgegevens verstrekt heeft over het aantal scholen met mediterrane kinderen.

In de tweede fase van het onderzoek is onderzocht van welke voorwaarden en condities deze vormgevingen afhankelijk zijn en hoe de vormgevingen in het onderwijs gewaardeerd worden. De onderzoeksgegevens zijn verkregen door het observeren en interviewen van betrokkenen op een aantal scholen voor kleuter-, lager en voortgezet onderwijs (Internationale Schakelklassen, I.S.K.'s), die representatief zijn voor de belangrijkste onderwijsvormgevingen.

Het onderzoek heeft betrekking op de organisatievormen van het onderwijs met kinderen, zoals ze in de Ministeriële circulaires omschreven worden onder 'groep I'. Dit betreft in hoofdzaak kinderen afkomstig uit Marokko en Turkije en verder uit landen als Griekenland, Italië, Joegoslavië, Portugal en Spanje. Gemakshalve zullen we ze meestal aanduiden als mediterrane kinderen.

3 *Een theoretisch kader voor de organisatie van het onderwijs met mediterrane kinderen*

Het OVAL-project diende een indeling te maken in de gehanteerde organisatievormen van het onderwijs aan allochtonen. Daarvoor is in eerste instantie gekeken naar bestaande classificaties van het onderwijs in meertalige en multi-etnische situaties. De bestaande indelingen zijn gebaseerd ofwel op de taalsituatie van kinderen binnen en buiten de school of op de doelstellingen van het onderwijs. Klassiek is

inmiddels de talige indeling van Mackey (1970), die door Wijnstra (1976, 1977) en Coenen (1980) in vereenvoudige vorm is overgenomen. Zij onderscheiden het gebruik van de eerste en tweede taal als instructietaal en als vak, geven de onderlinge gebruiksverhouding van de twee talen in de curriculum-activiteiten aan en het verloop van het gebruik van de talen gedurende de schoolperiode. Daarnaast wordt aangegeven door welke leerkrachten de onderscheiden curriculum-activiteiten geleid worden. Een systeem van geheel andere aard is geïntroduceerd door Baptist en De Keyser (1979). Het is gebaseerd op de impliciete of expliciete doelstellingen van organisatievormen. Zij onderscheiden een adaptief model, een segregatief model en een integratief bi- of multi-cultureel model. Van Esch (1980, 1982) gaat op deze weg door. Zwarter (1981) en Gademan (1981) zijn met het systeem van Van Esch gaan ordenen.

Aan deze classificaties kleven enkele nadelen. De talige indelingen hebben slechts een zijdelingse samenhang met de onderwijskundig-organisatorische vormgeving, omdat de onderwijssituatie slechts voor een deel door de taalsituatie bepaald wordt. Een ernstig bezwaar van de indelingen naar doelstelling is, dat één doelstelling met verschillende onderwijsvormgevingen gediend kan worden en omgekeerd. Verder kunnen verschillende onderwijsbelanghebbenden elkaar in dezelfde schoolorganisatievorm vinden, terwijl ze vanuit hun verschillende perspectieven zelfs tegengestelde doelen kunnen hebben. Het is dan aan de onderzoeker uit de gehanteerde organisatievorm de doelstellingen af te leiden.

In ons onderzoek blijkt al vóór de data-verzameling, dat bij een inventarisatie van organisatievormen twee ingangen van belang zijn: de groeperingsvormen van leerlingen en de taakverdeling tussen leerkrachten. De verschillende vormgevingen blijken vervolgens beschreven te kunnen worden met het classificatiesysteem, zoals dat bekend is uit de onderwijskundige theorie over differentiatie en individualisering in het onderwijs. Wel komt in ons onderzoek naar voren, dat differentiatie in theorie en praktijk ingewikkelder is dan gewoonlijk verondersteld wordt. In het vervolg van dit artikel zullen we dit nader illustreren.

Differentiatie omschrijven we hier als 'het nemen van onderwijskundige maatregelen, die beogen het onderwijs congruent te doen zijn met de voor de onderwijsdoelen relevante inter- en intra-individuele verschillen van de leerlingen' (Lagerweij en Peters, 1973, p. 257). Met differentiatie kan men de bedoeling hebben om de individuele mogelijkheden te ontwikkelen, zodat kinderen steeds meer gaan verschillen. Ook kan men met differentiatie verschillen tussen leerlingen proberen te elimineren, iets dat vaak vergeten wordt. Remedial teaching is hiervan een voorbeeld. De verschillen tussen Nederlandse en mediterrane kinderen, waarmee men door differentiatie rekening tracht te houden, hebben betrekking op met name het taalgebruik en op de etnisch-culturele achtergrond.

Door de beschrijving van de organisatieproblematiek van het onderwijs met allochtone kinderen in differentiatietermen wordt de nadruk gelegd op het feit, dat het onderwijs voor deze kinderen beschouwd dient te worden in relatie tot het totale schoolorganisatiesysteem van een school of groep van scholen. Daarmee wordt een noodzakelijk nevenschikkend verband gelegd met het onderwijs aan Nederlandse kinderen. Dit in tegenstelling tot het heersend spraakgebruik, dat een onderschikkend verband legt door gebruik te maken van termen als 'opvangvormen', die mediterrane kinderen moeten voorbereiden op het 'reguliere onderwijs'. De opvang-terminologie suggereert een uniforme tijdsduur, die nodig is voor ieder kind om bij instroom in het Nederlandse onderwijs de specifieke problemen te overwinnen. De individuele verschillen zijn echter groot en de behoefte aan extra aandacht neemt wel geleidelijk af, maar verdwijnt niet ineens. Ook suggereert de terminologie, dat het bestaande Nederlandse onderwijs niet veranderd hoeft te worden en dat het mediterrane kind net zo kan en moet worden als het Nederlandse kind. Tot slot wekt 'opvang' de indruk, dat het alleen om allochtone kinderen gaat. Bij het bedenken van verschillende organisatievormen om allochtone kinderen in de beginperiode goed onderwijs te kunnen geven, is in werkelijkheid niet uitsluitend gedacht aan deze kinderen, maar zijn ook de belangen van de Nederlandse kinderen (terecht) meegewogen.

Het probleem, waarvoor men staat, is om organisatievormen te vinden, waarin beide groepen kinderen tot hun recht kunnen komen. Dit is geen opvangprobleem, maar een typisch differentiatieprobleem. Zonder dat scholen of ondersteunende instanties zich dat voldoende

bewust zijn, worden differentiatievormen gepraktizeerd. De voorhanden zijnde theoretische en praktische ervaringen met differentiatie worden echter niet op systematische wijze op dit probleemgebied betrokken.

4 *Gepraktizeerde differentiatievormen*

Differentiërende maatregelen laten zich op het macro-, meso- en microniveau onderscheiden in respectievelijk interscholaire, interklassikale (beide vormen van externe differentiatie) en intraklassikale differentiatie (interne differentiatie).

Interscholaire differentiatie komt voor in de vorm van scholen, speciaal bestemd voor mediterrane kinderen, waar we geen Nederlandse kinderen aantreffen. Ze zijn te onderscheiden in twee varianten namelijk een langdurende en een kortdurende variant. De langdurende variant omvat de gehele lagere schoolperiode en wordt wel nationale school genoemd wanneer de kinderen hoofdzakelijk tot één nationaliteit of taalgroep behoren. Er zijn 3 van deze scholen in Nederland. Deze variant wordt internationale school genoemd als de kinderen tot verschillende nationaliteiten of taalgroepen behoren. Dit betreft slechts enkele scholen voor de internationale happy few. In de kortdurende variant, die op 24 scholen voorkomt, gaat het om scholen, die ten behoeve van een grotere groep scholen in een wijk of gemeente één of enkele klassen geformeerd hebben speciaal voor mediterrane kinderen. Deze variant staat meestal bekend als opvangklassen, waarbij het de bedoeling is, dat de kinderen na het doorlopen van deze klassen de rest van het onderwijs vervolgen op andere, dichter bij huis gelegen scholen. Op tweederde van deze 24 scholen blijkt de moedertaal van de kinderen een belangrijke plaats te hebben, op de andere scholen ligt het accent op het Nederlands.

Interklassikale differentiatie speelt zich af binnen één enkele school. Wanneer de mediterrane kinderen het gehele onderwijsprogramma apart van de Nederlandse kinderen ontvangen, dan wordt dit streaming genoemd. Dit komt in totaal op 51 lagere scholen voor; in het kleuteronderwijs komt dit praktisch niet voor. Ook hier onderscheiden we een kortdurende en een langdurende variant. De langdurende variant omvat de gehele lagere schoolperiode. De scholen hebben dan aparte parallelklassen voor de verschillende groepen leerlingen. Dit komt op 10 scholen voor. De kortdurende variant betreft ook hier zogenaamde opvangklassen. Na het onderwijs in deze opvangklassen vervolgen de mediterrane kinderen het onderwijs in de jaarklassen, echter in tegenstelling tot de interscholaire vorm op dezelfde school, waaraan de streamingsklassen verbonden zijn. In 46 scholen bestaat deze variant (5 scholen praktizeren tegelijkertijd de kort- en de langdurende variant). Wanneer de interklassikale differentiatievorm slechts geldt voor één of enkele vakken, dan wordt dit setting genoemd. Voorbeelden hiervan zijn de lessen Nederlands als tweede taal speciaal voor mediterrane kinderen en het onderwijs in de eigen taal en cultuur. Setting doet zich meestal gedurende de gehele lagere schoolperiode voor. Het onderwijs in de eigen taal en cultuur wordt bijna uitsluitend in de vorm van setting gegeven. In het merendeel van de door ons onderzochte gemeenten wordt het onderwijs van het Nederlands als tweede taal gegeven met setting als de enige vorm van differentiatie op 50% van de lagere scholen met mediterrane kinderen. Ook op de kleuterscholen is setting de meest toegepaste differentiatievorm.

Intraklassikale differentiatie speelt zich af binnen het verband van de heterogene jaarklas, waartoe de kinderen behoren. Bevorderlijk voor interne differentiatie zijn maatregelen als klassedelerverlaging of het werken met meer leerkrachten in één klas. In het kleuter- en het lager onderwijs worden deze maatregelen vooral genomen in de vier grote steden. De boventallige leerkrachten geven hiertoe mogelijkheden.

Aan differentiatie zijn veel aspecten te onderscheiden. Dit zien we o.a. aan de hier genoemde varianten, die binnen interscholaire, interklassikale en interne differentiatie te onderkennen zijn. Deze kunnen op hun beurt verder 'verfijnd' worden. De differentiatievormen kunnen bovendien tegelijkertijd voorkomen. Zo kan binnen een bepaalde vorm van interklassikale differentiatie verder intern gedifferentieerd worden. Dit wordt duidelijker, wanneer we het keuzeproces van differentiatievormen nader analyseren. Ook het onderscheid tussen de differentiatievormen blijkt in sommige gevallen, wanneer we de praktische invulling ervan bekijken, minder absoluut te zijn dan we zouden kunnen veronderstellen.

We noemen twee voorbeelden. Bij veel onderwijssituaties met streaming is ruimte gemaakt voor zogenaamde 'integratielessen', d.w.z. lessen, die Nederlandse en mediterrane kinderen samen volgen. Hoe meer lesuren dit betreft, hoe meer de streaming opschuift naar setting. Het verschil wordt daarmee gradueel. In onderwijssituaties met setting zien we werkwijzen, die ook plaats kunnen vinden binnen de jaarklas, waarbij we weer eerder spreken van interne differentiatie. Binnen één school kunnen tenslotte combinaties van verschillende differentiatievormen voorkomen, bijvoorbeeld setting met interne differentiatie of een combinatie van langdurende en kortdurende streaming. De complexiteit van differentiatie in de praktische realiteit willen we nu illustreren aan de hand van setting.

5 *Setting als voorbeeld van een ingewikkelde onderwijspraktijk*

De onderwijssituaties met setting kunnen in een aantal aspecten verschillen. Ze hebben alle betrekking op de afstemming tussen jaarklas- en settingprogramma. We noemen ze hier in het kort en geven enkele voorbeelden.

Afstemming naar doelgroep
De groep leerlingen, die aan setting-onderwijs deelneemt, kan wisselend samengesteld worden uit alle leerlingen van de klas of, wat het meeste voorkomt, beperkt blijven tot een deel van de jaarklas.

In het laatste geval is het setting-onderwijs bijvoorbeeld alleen bedoeld voor de zwakke leerlingen, de mediterrane kinderen of de in het Nederlands 'onaanspreekbare' leerlingen. Meestal worden er kinderen uit verschillende jaarklassen samengenomen. Wanneer de doelgroep beperkt blijft tot een deel van de klas, leidt setting altijd min of meer tot een accentuering van de uitzonderingspositie van deze leerlingen in de klas.

Een voorbeeld van setting voor alle kinderen zien we op de lagere school, waar alle kinderen geregeld in kleine groepjes buiten de klas genomen worden om reken- en taalspelletjes te doen onder leiding van de extra leerkracht, als aanvulling op het strakke klassikale systeem.

Afstemming in lesroosters
De uren, waarop de lessen buiten de klas gegeven worden, kunnen (gedeeltelijk) parallel lopen aan de uren, waarop de kinderen in de jaarklas aan dezelfde vakken of ontwikkelingsgebieden werken.

De uren kunnen ook niet parallel lopen. In de meeste gevallen lukt het niet om bijvoorbeeld de lessen Nederlands als tweede taal te geven op dezelfde momenten als waarop de Nederlandse taallessen in de jaarklassen gegeven worden. De kinderen missen daardoor andere lessen in de jaarklas. Dit is zelfs onvermijdelijk, wanneer het gaat om het onderwijs in de eigen taal en cultuur.

Op sommige scholen stelt men zich dan bewust de vraag tijdens welke lessen in de jaarklas de kinderen het beste aan het setting-onderwijs kunnen deelnemen. Er zijn scholen, waar men de voorkeur geeft aan de expressievakken, op andere scholen probeert men juist deze vakken te ontzien.

Afstemming naar inhoud
De wijze, waarop setting inhoudelijk aansluit op de lessen in de jaarklas, kan in een aantal opzichten variëren. De kinderen kunnen buiten de klas werken aan in principe hetzelfde programma of aan dezelfde leerstof, maar krijgen bijvoorbeeld meer ruimte dit in eigen tempo te doen. Ook kunnen zij de stof anders aangeboden krijgen, met andere verwerkingsmogelijkheden of worden zij intensiever begeleid door de extra leerkracht. De betreffende leerkracht kan in dit geval ook een buitenlandse leerkracht zijn. Dit komt met name voor in het kleuteronderwijs in die enkele scholen, waar men over deze leerkrachten kan beschikken. Een voorbeeld hiervan is de buitenlandse leerkracht, die in de eigen taal van de kinderen een aantal begrippen doorneemt, die in de jaarklas behandeld zijn of nog behandeld zullen worden. De buitenlandse leerkracht werkt in dit geval ondersteunend voor het klasseprogramma.

De kinderen kunnen ook aan een geheel ander programma werken. Een andere inhoud vinden we bijvoorbeeld in bepaalde 'aanspreekbaarheidsprogramma's' of 'speciale opvangprogramma's' voor nieuwe mediterrane kinderen. Ook het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het lager onderwijs, dat vrijwel uitsluitend in settingvorm gegeven wordt, is hiervan een duidelijk voorbeeld.

Het onderwijs in de jaarklas en daarbuiten kan betrekkelijk los van elkaar gegeven wor-

den, met elk een op zichzelf staand programma, zonder dat de afstemmingsproblematiek opgelost wordt. Zo heeft het onderwijs in de eigen taal en cultuur in het lager onderwijs in de meeste gevallen geen enkele relatie met het Nederlandse jaarklasprogramma.

De programma's kunnen evenwel ook in zekere mate op elkaar betrokken worden. Men kan bijvoorbeeld afspraken maken over de leerinhouden, die in de jaarklas dan wel in de settinggroep gegeven worden.

Met betrekking tot het settingprogramma van de Nederlandse leerkrachten komt het in het kleuteronderwijs en het lager onderwijs veelvuldig voor, dat in de settinggroep vooral remediërend gewerkt wordt ten behoeve van het jaarklasprogramma. Het jaarklasprogramma wordt dan als uitgangspunt genomen en de extra leerkracht heeft de taak de 'tekorten' bij de kinderen weg te werken, die door de klasseleerkracht geconstateerd worden.

Op sommige scholen treffen we het tegenovergestelde aan. Het uitgangspunt ligt dan in het programma, dat de extra leerkracht voor de kinderen heeft opgesteld. De kinderen werken hiermee verder in de jaarklas tijdens de uren, dat ook de andere kinderen met de betreffende vakken bezig zijn. Ook gebeurt dit wel tijdens andere lessen, wanneer men geen mogelijkheden ziet de kinderen zinvol aan deze lessen te laten deelnemen.

De mate, waarin setting functioneel is, hangt onder meer af van de wijze, waarop het onderwijs in de jaarklas naast het settingonderwijs gegeven wordt. Problemen ontstaan vooral, als de programma's in de settinggroep en in de jaarklas niet op elkaar zijn afgestemd, als binnen de jaarklas verder niet gedifferentieerd wordt en als de verantwoordelijkheid voor het onderwijs aan de mediterrane kinderen in het bijzonder gelegd wordt bij de 'speciaal daarvoor aangestelde' leerkrachten.

Tot slot willen we nog opmerken, dat men met setting meestal tot doel heeft verschillen tussen leerlingen te elimineren, anders gezegd hen zoveel mogelijk weer bij elkaar op gemeenschappelijk niveau te brengen (convergentie). Het onderwijs in de eigen taal en cultuur is echter een voorbeeld van setting, dat de divergentie van leerlingen dient. Men wil hiermee bestaande verschillen die samenhangen met de etnisch-culturele afkomst en die men waardevol acht, zoveel mogelijk behouden.

6 *Keuzemogelijkheden van differentiatievormen in verband met instroomwijze*

In de inleiding is reeds beschreven, dat setting in aanvang vrijwel op alle scholen met mediterrane kinderen als differentiatievorm gepraktizeerd is. Bij de komst van de eerste mediterrane kinderen in het Nederlandse onderwijs gaat het vooral om kinderen, die door ons als neveninstromers getypeerd zijn, een term, die verwijst naar de wijze van instroom van deze kinderen. Het zijn recente migranten van leerplichtige leeftijd, die hier het onderwijs moeten voortzetten of in sommige gevallen nog moeten aanvangen (analfabeten). Kenmerkend voor deze kinderen zijn de andere socialisatie-ervaringen vanwege de etnisch-culturele verschillen, de kennis van een door Nederlanders weinig gekende taal en het ontbreken van kennis van de Nederlandse taal. Bijzondere complicaties voor de scholen zijn de onverwachte instroom op momenten verspreid door het gehele schooljaar en de niveaubepaling, omdat de gebruikelijke middelen niet functioneel blijken te zijn en de kennis over het schoolverleden van de kinderen ontbreekt.

De schoolpopulatie is wat betreft zijn leerlingkenmerken nog steeds in verandering. De nieuwe mediterrane kinderen, die zich aanmelden worden voornamelijk gevormd door leerlingen, die door ons als onderinstromers getypeerd zijn. Dit zijn kinderen, die op vier-, vijf- of zesjarige leeftijd aan het kleuteronderwijs of op zesjarige leeftijd aan het lager onderwijs in Nederland beginnen. Ze zijn in Nederland geboren of op jonge leeftijd in Nederland gekomen. Hun socialisatie heeft zich minstens gedeeltelijk in Nederland afgespeeld en zij hebben, behalve hun gezinstaal ook altijd enige kennis van het Nederlands. Hun schoolloopbaan kent geen hiaten, die kinderen buiten beschouwing gelaten, die voor een periode teruggekeerd zijn naar hun moederland.

Al is de druk op het onderwijssysteem door de afname van neveninstromers geringer geworden, de onderinstromers stellen het onderwijs weer voor andere problemen. De mogelijkheden kinderen binnen de jaarklas de extra steun en aandacht te geven, die ze nodig hebben, zijn echter groter geworden. We zien dat, vooral in de grote steden, een aantal scholen maatregelen heeft genomen als klassedelerverlaging of het werken met meer leerkrachten in één klas. Deze maatregelen worden vooral

genomen in de lagere klassen. Hiermee wordt duidelijk, dat ze verband houden met de toename van onderinstromers.

De voorkeur voor interne differentiatievormen kan vanuit verschillende overwegingen begrepen worden. Een groot bezwaar van setting, zoals het op veel scholen gerealiseerd wordt, is de geringe samenhang tussen het onderwijs binnen en buiten het klasseverband. De kinderen missen lessen in de jaarklas. Ook de uitzonderingspositie, waarin kinderen veelal geplaatst worden met setting achten sommigen ongewenst vanwege de negatieve effecten, die dit zou kunnen hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Deze situatie zou ook niet gunstig zijn, wanneer men contacten tussen de verschillende groepen kinderen wil bevorderen. Daarbij hebben sommige leerkrachten het idee met setting voor alleen mediterrane kinderen Nederlandse kinderen tekort te doen. Tot slot kan het gevoel meespelen bij leerkrachten, dat een goede leerkracht de problemen binnen de klas behoort te kunnen oplossen als dit maar enigszins mogelijk is.

7 *Het keuzeproces van een differentiatievorm en de consequenties daarvan*

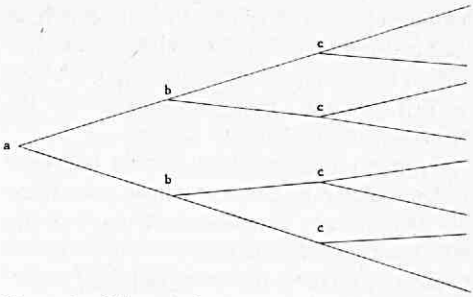
In de vorige paragraaf hebben we gezien dat de realisering van bepaalde differentiatievormen samenhangt met de instroomwijze van de leerlingen. Er zijn ook andere bepalende factoren. Om hierin inzicht te geven, maken we eerst een theoretische analyse van het keuzeproces van een differentiatievorm en bekijken tot slot welke consequenties dit heeft in termen van voorwaarden voor de realisering van bepaalde differentiatievormen.

De belangrijkste vragen, die men zich bij de bewuste keuze van een differentiatievorm zou moeten stellen, betreffen de keuze voor:

a. interscholaire differentiatie of niet;
b. interklassikale differentiatie of niet;
c. interne differentiatie of niet.

Dit keuzeproces is geschematiseerd weergegeven in Fig. 1.

In theorie en praktijk is dit keuzeproces veel gecompliceerder omdat er ook de keuzen voor langdurende of kortdurende vormen, voor streaming of setting en voor verschillende vor-



Figuur 1 *Schematische en vereenvoudigde voorstelling van het keuzeproces van een differentiatievorm*

men van interne differentiatie in ondergebracht moeten worden. De belangrijkste keuzemomenten staan echter in dit vereenvoudigde schema wel aangegeven. Met nadruk willen wij er op wijzen dat, al is er eenmaal gekozen voor interscholaire differentiatie, toch vervolgens de keuzen voor interklassikale of intraklassikale oplossingen etc. nog aan de orde moeten komen. Er zijn ons geen voorbeelden bekend uit de onderwijskundige literatuur over differentiatie, waaruit blijkt dat men zich hiervan bewust is. Men stelt het voor, dat de keuze van een differentiatievorm afgehandeld is, als men een antwoord geeft op één van de drie bovenstaande vragen (a, b of c). Ieder van de drie vragen moet echter beantwoord worden. Ook de vraag 'interne of externe differentiatie' is geen vraag met twee elkaar uitsluitende alternatieven, maar een vraag die betrekking heeft op twee accentverschillen; de toepassing van externe differentiatievormen sluit de gelijktijdige toepassing van interne differentiatievormen niet uit.

Keuze c uit het schema, de keuze voor interne differentiatie in een of andere vorm, of voor een meer klassikale benadering, kan in principe genomen worden door de klasseleerkracht zelf. De keuze b of a (interklassikale differentiatie of niet en interscholaire differentiatie of niet) moeten op hogere niveaus genomen worden, omdat ze alleen maar te effectueren zijn als alle leerkrachten, klassen, scholen en besturen die met de gevolgen van deze keuze te maken hebben, erbij betrokken worden. De keuzemomenten a, b en c blijken dus samen te hangen met verschillende niveaus van beleidsvorming in het onderwijs: resp. het bovenschoolse niveau, het bovenklassikale en het klassikale niveau. De behoefte aan een oplossing voor heterogeniteitsproblemen met een

leerlinggroep ontstaat bij de afzonderlijke leerkracht in de actuele organisatorische situatie en moet naar gelang de oplossing die men wenst te zoeken, op de drie voornoemde niveaus aan de orde gesteld worden.

Daarvoor moet voldaan worden aan twee voorwaarden. Op de eerste plaats moet er op het betreffende niveau een forum bestaan, waarin dit besproken kan worden en op de tweede plaats moet dit forum zodanig functioneren, dat besluiten over schoolorganisatievormen genomen kunnen worden. Op het klassikale niveau betreft dit het overleg tussen klasseleerkracht(en) en de extra leerkracht(en). De plaats, waar binnenschoolse bovenklassikale oplossingen besproken moeten worden, is de teamvergadering. In de teamvergadering kan ook besloten worden, dat beslissingen over differentiatie naar een hoger niveau getild moeten worden. De plaats waar de differentiatievraag dan aan de orde moet komen, is het bovenschoolse forum. Dit kan zijn een schoolbestuur, een overleg van een aantal schoolbesturen of zelfs het parlement (denk aan het voortgezet basisonderwijs).

Nu blijkt uit ons onderzoek, dat waar schoolorganisatievormen ontstaan zijn in de vorm van planmatige differentiatievormen op bovenklassikaal niveau, dit in veel gevallen nog door leerkrachten zelf geïnitieerd wordt, maar dat de bovenschoolse oplossingen vooral door niet-leerkrachten worden voorgesteld. Het betreft dan veelal initiatieven, waarbij de (consulenten anderstaligen van de) onderwijsbegeleidingsdiensten betrokken zijn.

Naar onze mening veroorzaakt de aanwezigheid van kinderen van etnische minderheden op scholen problemen, die niet meer binnen de muren van één school opgelost kunnen worden. Niet alleen, omdat er samenhang is met andere probleemgebieden (bevolkingspolitiek, huisvesting, andere welzijnsvoorzieningen), maar vooral omdat het onderwijsproblemen betreft, die de samenwerking van meer scholen noodzaakt. In die zin is het zelfs een zuiloverstijgend probleem. Het ligt in de lijn van ons onderwijsbestel om voor moslimkinderen aparte islamscholen te stichten. Dit wordt van Nederlandse zijde geenszins bevorderd, omdat een islamzuil in het onderwijs een zuil zou zijn, die samenhangt met etnische afkomst en daardoor leidt tot etnische segregatie in het onderwijs: aparte Marokkaanse en Turkse scholen. Dit acht men verwerpelijk. Bovendien zou dit leiden tot een leegloop van vele bestaande scholen en ook dit is een ontwikkeling, die om verschillende redenen ongewenst geacht wordt. Deze opstelling van de bestaande zuilen om een nieuwe richting in het onderwijs niet te bevorderen, schept de gezamenlijke verplichting om binnen de bestaande richtingen tot goed onderwijs voor moslimkinderen te komen. Bovendien zouden de problemen samenhangend met de feitelijke aanwezigheid op scholen van verschillende richtingen en het feit dat autochtone dan wel allochtone kinderen tot inzet van overlevingscampagnes van scholen worden gemaakt, voldoende redenen moeten zijn om tot interzuilaire samenwerking en beleidsvorming te komen. Dit is in verschillende steden gebeurd, in andere is het nog steeds niet het geval. Soms komen deze samenwerkingsvormen niet boven het niveau van crisisbeheersing uit, in andere gevallen ziet men bij het verenigd bevoegd gezag gelukkig een beleid dat minder afhankelijk is van toevalligheden.

Voor het tot stand komen van differentiatievormen met een interscholair karakter is de aanwezigheid van een bovenschools forum (met mandaat) een noodzakelijke voorwaarde. In veel steden bestond en bestaat zo'n forum niet of het heeft slechts adviserende mogelijkheden, waardoor de effectiviteit gering is. In een aantal steden is als gevolg van de ervaren noodzaak met betrekking tot onderwijs aan minderheden een dergelijk forum ontstaan.

De gebiedsgewijze samenwerking tussen scholen, zoals deze in het onderwijsvoorrangsbeleid wordt voorgestaan, lijkt ons voor het onderwijs met minderheden van groot belang.

Noot

1. Wij kiezen hier voor de term *taalonderhoud* in plaats van *taalbehoud* om daarmee aan te geven dat ook de taal van etnische groepen een dynamisch karakter heeft. Het onderwijs kan in dit proces een bijzondere plaats innemen, vooral omdat onderwijs bij jonge taalgebruikers de taal aanleert en niet zozeer behoudt. Dit is voor de etnische groepen een van de belangrijkste mogelijkheden om hun taal levend te houden.

Literatuur

Baptist, M., C. C. de Keyser, Educatieve voorzieningen voor gastarbeiderskinderen in enkele landen van de Europese Gemeenschap, 1979. In: H. P. M. Creemers, e.a. (red.), *Losbladig onderwijskundig lexicon*. Alphen aan den Rijn: 1977.

Centraal Bureau voor de Statistiek, *Leerlingen met buitenlandse nationaliteit bij het kleuteronderwijs en gewoon lager onderwijs; 16 januari 1980*. Voorburg: z.j.

Coenen, J., Opvang en taalonderwijs voor buitenlandse kinderen op de basisschool. In: R. Appel, C. Cruson, P. Muysken, J. W. de Vries, *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen*. Muiderberg: 1980.

Esch, W. van, P. Boersma, H. Moeniralam, *Verkenning van de onderwijssituatie van etnische groepen, een literatuurstudie (besprekingsversie)*. Nijmegen: 1980.

Esch, W. van, P. Boersma, H. Moeniralam, *Etnische groepen en het onderwijs*. 's-Gravenhage: 1982.

Everts, H., A. Golhof, *Onderwijsorganisatie in scholen met mediterrane kinderen*. Utrecht: 1984.

Gademan, B. H. M., *Vormgeving van het onderwijs in de lagere school t.b.v. leerlingen behorende tot etnische minderheden*. Nijmegen: 1981.

Hohmann, M. (Hrsg.), *Unterricht mit ausländischen Kindern*. Düsseldorf: 1976.

Lagerweij, N., J. Peters, Enkele bouwstenen voor differentiatie in het onderwijs. In: *Onderwijs en opvoeding*, 1973, *10*, 257-265.

Mackey, W. F., A typology of bicultural education. In: T. Andersson, M. Boyer, *Bilingual schooling in the United States*, Vol. 2, Austin, 1970. Ook in: F. Cordasco, *Bilingual schooling in the United States*. New York: 1976.

Teunissen, J., J. M. F. Teunissen, *Subsidie-aanvraag, onderzoek naar onderwijskundig-organisatorische vormgeving van het onderwijs aan anderstalige leerlingen (OVAL)*. Utrecht: 1980.

Wijnstra, J. M., *Het onderwijs aan van huis uit Friestalige kinderen*. 's-Gravenhage: 1976.

Wijnstra, J. M., *Evaluatie van het onderwijs aan kinderen van migranten*, Stichting schoolpedagogisch centrum oostelijke mijnstreek c.a., 1977.

Zwarter, P., *Stroomafwaarts of stroomopwaarts*? Groningen: 1981.

Curricula vitae

H. Everts studeerde na zijn onderwijzersopleiding schoolpedagogiek te Utrecht. Sinds 1972 werkzaam voor etnische groepen in het onderwijs, eerst als onderwijsbegeleider, later ook als onderzoeker te Leiden. Sinds 1981 als onderzoeker verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht. Lid van de WUBse werkgroep Studies van de Multi-Etnische Samenleving (SMES).

A. Golhof studeerde klinische pedagogiek te Utrecht. Sinds 1981 als onderzoekster verbonden aan de Vakgroep Onderwijskunde Utrecht. Lid van de WUBse werkgroep Studies van de Multi-Etnische Samenleving (SMES).

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80140, 3508 TC Utrecht.

Manuscript aanvaard 8-5-'84

Onderwijs in het Nederlands-als-tweede-taal; grondslagen en beschrijvingskader*

A. BUSTER,
M. MIGCHIELSEN,
U. SCHUURS
Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen

Samenvatting

In dit artikel worden enkele achtergronden van het tweede-taalonderwijs voor allochtone leerlingen geschetst: opvattingen over tweede-taalverwerving en ontwikkelingen in de praktijk van het tweede-taalonderwijs. Vervolgens wordt een beschrijvingskader gepresenteerd voor een typering van de door onderwijsgevenden gehanteerde benaderingen in het tweede-taalonderwijs. Tot slot wordt verwezen naar twee in het kader van de landelijke onderzoeksprogrammering ontwikkelde vraagstellingen voor onderzoek naar de vormgeving van het tweede-taalonderwijs.

1 *Inleiding*

De gestaag toenemende instroom van allochtone leerlingen is in de zeventiger jaren één van de kenmerkende ontwikkelingen in het Nederlandse onderwijs geweest. De achtergronden van de migratiebewegingen zijn bekend (Penninx, 1979). De problemen in het onderwijs, die met de migratie van met name mediterrane leerlingen samenhingen, zijn in eerste instantie naar voren gekomen als een taalprobleem. Leerplichtige mediterrane leerlingen (onder- en neveninstromers, Everts en Golhof) beheersten de Nederlandse taal niet of niet voldoende om te kunnen deelnemen aan reguliere onderwijsprogramma's, waar Nederlands zowel voertaal (instructietaal) als kern-vak is. Deze leerlingen beschikten wel over vaardigheden in een andere taal, die in het onderwijs geen functie vervulde. Het resultaat is het ontstaan van twee nieuwe 'vakken' geweest, Nederlands als tweede taal en onderwijs eigen taal en cultuur.

De beleidsmatige aandacht voor deze ontwikkeling is tot uitdrukking gebracht in een tweesporig faciliteitenbeleid met in de tijd wisselende uitgangspunten en veronderstellingen (Van den Berg-Eldering e.a., 1980, 19-22). In het Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs (1981) wordt aan de inhoud en vormgeving van het leren van Nederlands als tweede taal geen aandacht besteed. Bij de daarop gerichte maatregelen, in casu faciliteiten voor extra-taak-leerkrachten, wordt er nog steeds van uitgegaan dat een periode van gemiddeld twee jaar voldoende is om de lessen in het Nederlands – met vrucht – te kunnen volgen, waarbij voor althans een deel van de leerlingen na deze periode taalachterstanden nog extra aandacht kunnen vragen. Een tweede veronderstelling bij het harmoniseren van het minderhedenbeleid 'met het algemene stimuleringsbeleid binnen het kader van het totale innovatiebeleid' is, dat de achterblijvende onderwijsprestaties na verloop van tijd vanzelf zullen verdwijnen bij allochtone leerlingen die vanaf de kleuterschool deelnemen aan Nederlands onderwijs. Op basis van een analyse van de aanzienlijke verschillen in onderwijsprestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen bij de Eindtoets Basisonderwijs is aangetekend dat deze veronderstelling voorbarig is (Van Esch, 1983). In het lager onderwijs zijn verschillende organisatievormen ontstaan en in het voortgezet onderwijs zijn de Internationale Schakelklassen gevormd voor de opvang van met name mediterrane leerlingen die (nog) niet in staat zijn deel te nemen aan het reguliere onderwijsprogramma. Door het ITS is in samenwerking met het Instituut voor Toegepaste Taalkunde in het schooljaar 1981/1982 een onderzoek verricht naar het onderwijs in de Nederlandse taal – als tweede taal – voor

* De tekst van dit artikel is gebaseerd op onderdelen van de eindrapportage van het onderzoek naar het Onderwijs Nederlands als tweede taal voor Turkse en Marokkaanse leerlingen (SVO-project 0587), die is verzorgd door A. Buster, K. de Bot en A. Janssen-van Dieten. Een publikatie over de resultaten van dit onderzoek is in voorbereiding.

Pedagogische Studiën 1984 (61) 346–353

Turkse en Marokkaanse leerlingen in het lager onderwijs en in de Internationale Schakelklassen. De vraagstelling van het onderzoek was erop gericht na te gaan of verschillen in de schoolorganisatie en de benadering van leerkrachten van het tweede-taalonderwijs leiden tot verschillen in taalbeheersing Nederlands van deze groepen leerlingen. In dit artikel wordt ingegaan op een aantal achtergronden van het onderzoek: opvattingen over tweede-taalverwerving, ontwikkelingen in de praktijk van het tweede-taalonderwijs en een beschrijvingskader voor de benadering van leerkrachten in het tweede-taalonderwijs.

2 *Opvattingen over tweede-taalverwerving*

De aandacht voor onderzoek naar tweede-taalverwerving is sinds het begin van de zeventiger jaren sterk toegenomen, met name door de taalproblematiek van allochtone minderheden in de westerse landen. Theorievorming inzake tweede-taalverwerving is sterk bepaald door onderzoeksgegevens uit de Verenigde Staten en Canada met Engels als tweede taal en – veelal – in onderwijssituaties. In Nederland is de centrale achterliggende vraag hoe niet-Nederlandstaligen beter en sneller de tweede taal leren beheersen. Een daarmee complementaire vraag is welke mogelijkheden er zijn tot het behoud van de eerste taal, de minderheidstaal. Bij pogingen om deze vragen te beantwoorden is de relatie tussen eerste- en tweede-taalverwerving een verbindende schakel. Het zwaartepunt in verricht onderzoek ligt bij het beantwoorden van de eerste vraag, omdat het beheeren van de tweede taal een noodzakelijke voorwaarde is voor het deelnemen aan de instituties van de taalgemeenschap. Het onderzoek is gericht op het onderkennen – en beschrijven – van de problemen van het tweedetaalleren en de mogelijkheden van tweede-taalverwerving te stimuleren, door een verbetering van onderwijsprogramma's. Voor een overzicht van linguïstisch geïnspireerd onderzoek in Nederland wordt verwezen naar Extra (1982), Appel en Muysken (1983).

Nederlands als tweede taal (T2) is de uit de toegepaste taalkunde afkomstige naamgeving voor het leren van Nederlands in een Nederlandstalige omgeving door individuen met een andere eerste taal (T1) of moedertaal, waarbij het begrip zowel voor autochtone als allochtone taalminderheden wordt gehanteerd. Het leren van de taal van de gemeenschap waarin iemand leeft, onderscheidt tweede-taalverwerving van het leren van een vreemde taal, waarbij het taalaanbod meestal beperkt blijft tot het onderwijs in die taal. Opvattingen over tweede-taalverwerving zijn gebaseerd op inzichten omtrent de verschillen respectievelijk overeenkomsten met het proces van eerste-taalverwerving. Opvattingen over eerste-taalverwerving als het proces van taalontwikkeling tijdens de primaire socialisatie zijn verbonden aan verschillende taaltheorieën en verschillende leer- en ontwikkelingspsychologische theorieën (Lentz en van Tuijl, 1982, 95-112). In de gangbare opvattingen staat niet langer centraal dat het kind uitsluitend het taalaanbod uit de directe omgeving zou imiteren, maar is het kind actief en creatief bezig de regels en structuurkenmerken van dat taalaanbod te ontdekken en te ontwikkelen. Daarbij blijft de aard van dat taalaanbod en van de verbale interactie van direct belang voor de ontwikkeling van taalvaardigheid. Bij tweede-taalverwerving zijn de meest duidelijke verschillen dat deze plaatsvindt op sterk uiteenlopende leeftijden en niveaus van cognitieve ontwikkeling, met een directe invloed van het onderwijs, waarbij al vaardigheden in de eerste taal zijn ontwikkeld.

Aanvankelijk is de theoretische basis voor opvattingen over tweede-taalverwerving (Hoefnagels-Höhle, 1980; Extra, 1980) geleverd door de transfer- of interferentie-hypothese, waarin de mate van verschil tussen T1 en T2 als een verklarende en voorspellende factor wordt gezien ten aanzien van T2-leerproblemen. Experimenteel onderzoek toonde aan dat een groot aantal kenmerken van T2-ontwikkeling overeenkwam met kenmerken van T1-ontwikkeling, waarbij ook de overeenkomsten in T2-ontwikkeling van leerders met een verschillende T1 groot waren. Daarmee is de basis gelegd voor de universele of identiteitshypothese, waarin het verloop van het T2-ontwikkelingsproces als fundamenteel hetzelfde gezien wordt als van de T1-ontwikkeling. Aan deze opvatting is de consequentie verbonden dat afwijkingen of fouten een normaal kenmerk zijn van stadia van taalontwikkeling, de zogenaamde tussentaal-kenmerken, het zijn uitdrukkingen van de hypothesen die een tweede-taalleerder heeft over de regels en

structuur van die taal. Overigens is het ook bij tweede-taalleerders mogelijk dat een verkeerde hypothese niet meer wordt bijgesteld (bijvoorbeeld een plafond-effect bij volwassenen). De laatste jaren is bij de vergelijking van eerste- en tweede-taalverwervingsprocessen de aandacht regelmatig verschoven van de verschillen naar de overeenkomsten en weer terug. Momenteel is de gangbare opvatting dat qua volgorde van verwerving van vaardigheden, kenmerken en regels er duidelijke overeenkomsten zijn, maar dat qua tempo en succes aanzienlijke verschillen optreden, ook bij leerders met dezelfde T1-achtergrond (Extra, 1982). Op interferentie zijn verschillen in taalproduktiefouten op fonologisch niveau terug te voeren, door verschillende klankonderscheidingen in T1 en T2.

Onderzoek heeft een aantal factoren naar voren gebracht die van belang zijn voor tempo en succes van tweede-taalverwerving (De Vries 1981, hoofdstuk 3): leeftijd, verblijfsduur, vooropleiding, culturele en T1-achtergronden, attitude en motivatie, sociaal-economische positie, aard en mate van contact met 'native speakers' (buitenschoolse taalverwerving) en de aard van het onderwijsaanbod, waartoe ook de kwalificatie en attitude van de leerkracht wordt gerekend. Factoren die beïnvloedbaar zijn, lijken meer invloed te hebben op het T2-leerproces (Janssen-van Dieten, 1982).

Met tweede-taalverwerving is ook het concept tweetaligheid geïntroduceerd. Daarbij gaat het, behalve om het Nederlands – als standaardtaal – en de taal die leerlingen thuis spreken, vaak echter ook nog om de officiële taal van het land van herkomst (Koopman, 1982: over de positie van het Turkije-Turks; Otten 1982: over de taalstudie in Marokko). Ook taalgemeenschappen als de Nederlandse zijn per definitie heterogeen (Vallen, 1982), zodat allochtone leerlingen buiten de school in aanraking kunnen komen met de verschillende sociale en regionale taalvariëteiten van het Nederlands.

Met name in de Verenigde Staten heeft lang de gedachte stand gehouden dat tweetaligheid een negatief effect heeft op de ontwikkeling van andere (cognitieve) vaardigheden. Verschillende onderzoeksresultaten hebben de onjuistheid van dit idee aangetoond en naar voren gebracht, dat tweetaligen in een aantal opzichten in het voordeel zijn (McLaughlin 1978, 166 e.v.; De Vries 1981, (46-52). In een aantal onderzoekingen is door Cummins (1979, 1981) aannemelijk gemaakt, dat er sprake is van een specifieke interactie tussen eerste- en tweede-taalverwerving binnen individuen: om de tweede taal goed te leren beheersen is een zekere minimale basis (drempel) in de beheersing van de eerste taal noodzakelijk, bovendien heeft de ontwikkeling van de tweede taal gevolgen voor de ontwikkeling van de eerste taal. Hulstijn (1984) merkt bij de resultaten uit het onderzoek van Cummins overigens op, dat geen conclusies zijn te trekken betreffende de vormgeving van onderwijs aan kinderen afkomstig uit taalminderheden. Hij onderstreept het door Paulston (1982) verwoorde standpunt dat veel gegevens erop wijzen dat niet zozeer vormgevingsfactoren, alswel sociaal-psychologische factoren van belang zijn voor de effectiviteit van het onderwijs. Relevant in dit verband is ook de discussie over het gebruik van de eigen taal van allochtone leerlingen in het onderwijs.

3 *Het onderwijs in het Nederlands-als-tweede-taal*

Het feit dat het leren van een tweede taal onder andere condities plaatsvindt dan het leren van de moedertaal, heeft consequenties voor het taalonderwijs. 'Onderwijs Nederlands als tweede taal is principieel verschillend van het Nederlandse moedertaal onderwijs en het mag zeker niet worden gezien als een vorm van remedial teaching'. Het is een zeer gespecialiseerde vorm van instructie in de Nederlandse taal en niet een geïsoleerd vak; er zijn duidelijk verbanden met alle schoolvakken waarbij het Nederlands als instructietaal wordt gebruikt (ACLO-M, 1982, 77).

In het onderwijs moet aansluiting worden gezocht bij qua taalbeheersing zeer heterogene groepen T2-leerders. Daarbij is de niet door de school gestuurde tweede-taalverwerving een belangrijke factor. In het Nederlandse moedertaalonderwijs moet uiteraard ook rekening gehouden worden met leerlingen die de standaardtaal in meerdere of mindere mate beheersen. Daarbij kan voortgebouwd worden op bij de leerlingen reeds ontwikkelde elementaire vaardigheden (op fonologisch, lexicaal, syntactisch en semantisch terrein) in de te onderwijzen taal, waardoor in de eerste fase

van het lager onderwijs het taalonderwijs vooral het karakter heeft van het aanleren van schriftelijke vaardigheden. In deze fase is er voor het tweede-taalonderwijs sprake van zowel het ontwikkelen van elementaire vaardigheden (het aanspreekbaar maken) als alfabetiseren, met als algemene doelstelling dat allochtone leerlingen op een gelijkwaardige wijze kunnen deelnemen aan het Nederlandse onderwijs. De indruk bestaat dat de twee componenten aanspreekbaar maken en alfabetiseren vaak wel erg snel gekoppeld worden (Inspectie, 1981). Om met succes te kunnen deelnemen aan het Nederlandse onderwijs worden hoge eisen gesteld aan T2-vaardigheden. Leerlingen moeten niet alleen elementaire communicatieve vaardigheden ontwikkelen ('aanspreekbaar zijn'), maar ook in staat zijn de complexe instructietaal van leerkrachten (hiervoor is het begrip 'didactische aanspreekbaarheid' geïntroduceerd) en het abstracte, cognitieve eisen stellende taalgebruik in leerboeken te begrijpen.

Het leren van een tweede taal blijkt voor velen een langdurig proces te zijn. Cummins (1981) heeft aangetoond dat het ongeveer 7 jaar duurde voordat buitenlandse leerlingen die na hun zesde jaar (in Californië) op school waren gekomen dezelfde schoolprestaties leverden als hun leeftijdgenoten (ACLO-M, 1982, 77).

Op het moment, dat de met de instroom van allochtone, niet-Nederlandstalige leerlingen samenhangende taal- en onderwijsproblematiek is herkend, was weinig of geen inzicht op de vraag hoe een tweede taal het beste kon worden onderwezen. Onderwijsgevenden die dit onderwijs gingen verzorgen hadden een opleiding gevolgd, waarin zij niet waren voorbereid op deze specifieke problematiek en hadden geen ervaring in het lesgeven aan niet-Nederlandstalige leerlingen. Bruikbaar lesmateriaal was niet aanwezig en werd pas vanaf dat moment ontwikkeld, mede door dezelfde onvoorbereide onderwijsgevenden.

Deze problemen zijn door onderwijsgevenden met wisselend succes aangepakt, waarbij zowel eigen ideeën over hoe het tweede-taalonderwijs ingevuld moest worden als inzichten uit het moedertaalonderwijs en het vreemde talenonderwijs een rol speelden. Improvisatie en vindingrijkheid waren daarbij sleutelwoorden. De inhoud en didactische vormgeving van het tweede taalonderwijs stond als probleem niet op zichzelf. Ook het Nederlandse moedertaalonderwijs was sinds de zestiger jaren volop in ontwikkeling, met name in het kleuteren lager onderwijs. De visie op taal veranderde en daarmee ook het doel van taal-onderwijs (Lentz en Van Tuijl, 1982, 61 e.v.). Naast aandacht voor regels en structuur- of vormkenmerken van taal als systeem, kwam er meer aandacht voor de functionaliteit van taalgebruik en voor taalvaardigheid als het adequaat gebruiken van taal in verschillende (handelings-) situaties. Er kwam een opvatting over taalonderwijs naar voren 'which defines the "content" of language teaching in terms of function rather than grammatical competence' (Widdowson, 1978, 65).

Het onderscheid tussen meer op vorm gericht (grammaticaal) en meer op inhoud gericht (communicatief) taalonderwijs kan worden gehanteerd om de verschillen in lesaanpak of benadering van het onderwijs-Nederlands-als-tweede-taal te karakteriseren. Dat er in de situatie waarin onderwijsgevenden dat onderwijs moesten vormgeven weinig houvast was en veel ruimte voor eigen ideeën en inzichten in taalonderwijs, heeft gezorgd voor een relatief ongebonden inhoudelijke invulling van de extra lessen Nederlands als tweede taal. Omdat de inhoud ook minder afhankelijk is van de extra faciliteiten dan de onderwijskundig-organisatorische vormgeving, is daarin grote variatie aan benaderingen mogelijk. Als indicatie daarvoor kan worden gewezen op de in het lager onderwijs gehanteerde leermiddelen. Er zijn specifieke 'taalmethodes voor anderstaligen' ontwikkeld in de zeventiger jaren (Coenen, 1980). Maar scholen hanteren als basis voor tweede-taalonderwijs ook methoden voor aanvankelijk lezen, oudere en nieuwe taalmethoden die ook voor Nederlandse leerlingen op die school worden gehanteerd of methoden die voor Nederlandse leerlingen zijn ontwikkeld maar niet voor de Nederlandse leerlingen op die scholen worden gehanteerd – zoals methoden voor het buitengewoon onderwijs – en vooral ook veel (aanvullend) zelf vervaardigd materiaal. De aanvankelijk informele en later meer geïnstitutionaliseerde vormen van overleg tussen onderwijsgevenden en de inbreng van consulenten anderstaligen hebben ervoor gezorgd, dat ook taalkundige inzichten over tweede-taalverwerving zijn toegevoegd aan de verschillende benaderingen. Deze inzichten

hebben vooral een aantal algemene uitgangspunten opgeleverd met betrekking tot volgorde van verwerving van vaardigheden en foutenanalyse.

Aan het tweede-taal-onderwijs als 'een in principe zeer gespecialiseerde vorm van instructie' (ACLO-M) is en wordt in de praktijk in zeer verschillende situaties inhoud gegeven, door zowel klasseleerkrachten als taakleerkrachten en vakleerkrachten Nederlands. In de situatie van onvoorbereide onderwijsgevenden en ontbrekend lesmateriaal is moedertaalonderwijs – voor Nederlandse leerlingen – ook als zinvol voor 'anderstalige' leerlingen beschouwd. Het inzicht in fundamentele verschillen tussen eerste- en tweede-taalverwerving en -onderwijs zijn de laatste jaren doorgedrongen, met name dat het (Nederlandse) moedertaalonderwijs voor allochtone leerlingen vooral tweede-taalaanbod is en geen tweede-taalonderwijs. Deze fundamentele verschillen zijn overigens in en voor de onderwijspraktijk nog steeds moeilijk om te zetten in een specifieke inrichting van het tweede-taalonderwijs (Vervolgconferentie, 1982, 126). De specifieke kenmerken van tweede-taalonderwijs moeten worden ontleend aan een onderwijsleerplan 'waarin een analyse wordt gegeven van de behoeften van verschillende minderheidsgroepen en de eisen van de verschillende onderwijssituaties ten aanzien van de beheersing van het Nederlands, met aandacht voor linguïstische factoren en communicatief-emancipatorische factoren'. Daarin worden de onderwijskundige aspecten van het vak Nederlands als tweede taal beschreven: bepaling van beginsituatie/ taalvaardigheid; beheersings- en vormingsdoelen; selectie en ordening van leerinhoud; didactische werkvormen; de noodzaak van proces- en produkt-evaluatie; de differentiatieproblematiek; samenwerking met en afstemming op het T1-onderwijs; samenwerking met en afstemming op de andere vakken; kennis, attitude en taalgedrag van de docent; het gebruik van hulpmiddelen, met name audiovisuele (ACLO-M, 1982, 118-120, aanbevelingen voor leerplanontwikkeling ten behoeve van het onderwijs Nederlands als tweede taal).

Een dergelijk onderwijsleerplan is er (nog) niet, waardoor de samenhang tussen de genoemde onderwijskundige aspecten gevonden moet worden in de door onderwijsgevenden gehanteerde benadering. Daarbij is niet alleen de benadering van taak- of vakleerkrachten die uitsluitend aan allochtone leerlingen lesgeven van belang, maar ook de benadering van klasseleerkrachten, die in verhouding deze leerlingen langdurig beïnvloeden. Voor veel onderwijsgevenden zal binnen de gehanteerde benadering van het taalonderwijs in de klas of groep het aspect van het taalonderwijs in de klas of groep het aspect van tweede-taalverwerving moeilijk te onderscheiden zijn.

4 *Een beschrijvingskader voor de benaderingen van het tweede taalonderwijs*

Met behulp van modellen van het onderwijzen kan het handelen van de leerkracht beschreven worden, zodat het onderwijzen geïnterpreteerd kan worden (Tillema, 1982). Het onderwijzen is een complexe activiteit: verscheidene doeleinden kunnen naast elkaar voorkomen en met verschillende methoden worden bereikt, terwijl de effecten van het handelen niet altijd voorspelbaar of bekend zijn. Het handelen van leerkrachten wordt gekenmerkt door veelvormigheid, gelijktijdigheid en onvoorspelbaarheid, wat de gevolgen van het handelen betreft. De veelvormigheid komt tot uitdrukking in de taak van de leerkracht, ook bij de benadering van het T2-onderwijs: welke doelstellingen worden nagestreefd bij het aanbieden van taal (volgorde, frequentie, moeilijkheidsgraad, algemene regels, taalfuncties en taalgebruik); het diagnostiseren van verschillen tussen leerlingen in niveau en (taal)achtergronden; de selectie en behandeling van verschillende soorten leerinhouden; het organiseren van verschillende groeperingsvormen; het gebruik van verschillende groeperingsvormen; het gebruik van verschillende werkvormen, leeractiviteiten (structuur-oefening, uitspraakoefening e.d.) en leermiddelen; het evalueren van vorderingen bij leerlingen. Bovendien interacteren deze taken onderling en zijn ze van elkaar afhankelijk, in de zin dat het uitwerken van een taak (bijv. de keuze van een werkvorm) consequenties heeft voor de uitwerking van andere taken (bijv. groeperingsvorm). In het handelen van leerkrachten kunnen verschillende activiteiten tegelijkertijd en naast elkaar plaatsvinden, waarbij de leerkracht niet de zekerheid heeft dat de geïnitieerde activiteiten ook het gewenste effect hebben.

Voor een indeling van de door leerkrachten gehanteerde inhouden en didactische werkwijzen is door ons het indelingscriterium van grammaticaal respectievelijk communicatief (tweede-)taalonderwijs als uitgangspunt genomen. In een grammaticale benadering bepalen de vormkenmerken van de Nederlandse taal de structurering van het onderwijs, m.n. op basis van toename van grammaticale complexiteit. Het bewust aandacht besteden aan vormkenmerken kan heel gericht gebeuren (door taalregels uit te leggen en te laten leren) en op een indirecte manier (door naar vorm analoge structuren te presenteren). In een communicatieve benadering zijn de inhoud en betekenis van de taal het structurerende principe, met name op basis van functies en situaties van talig handelen. De taalvorm wordt daarbij beschouwd als een aspect van de betekenis. Het accent ligt niet zo zeer op grammaticale correctheid van taalgebruik alswel op communicatieve adequaatheid, wat niet wil zeggen dat vormkenmerken als totaal onbelangrijk worden beschouwd. Het onderscheid tussen grammaticaal en communicatief is niet extreem: er is veeleer sprake van een continuum van meer op vormgericht onderwijs naar meer op talig handelen gericht onderwijs, waarbij de onderwijskundige aspecten op verschillende wijze kunnen worden ingevuld. Enkele aspecten die in ons onderzoek verder zijn uitgewerkt als indicatief voor de aard van een specifieke lesaanpak worden hier genoemd.

De frequentie waarmee, en de manier waarop door leerlingen geproduceerde fouten worden gecorrigeerd, bepalen voor een groot deel in hoeverre de aandacht van de leerlingen wordt gericht op de vormkenmerken van de doeltaal. De mate waarin taalregels expliciet of impliciet aan de leerlingen worden gepresenteerd, is ook in hoge mate indicatief voor de gehanteerde aanpak. De ordening van de taalleerstof kan geïnspireerd zijn op vormkenmerken van de doeltaal of kan afhankelijk gemaakt zijn van inhoudelijke/thematische of functionele aspecten. Welke werkvormen worden in de taallessen gehanteerd: zijn de werkvormen erop gericht de leerlingen vormoefeningen te laten doen of moeten de leerlingen bijvoorbeeld in een rollenspel een boodschap doorgeven; is de taalles er om enkel met de taal bezig te zijn, of is er een integratie met andere activiteiten, andere schoolvakken zodat de aandacht mede – of vooral – uitgaat naar de betekenis van de gebruikte taal en niet zozeer naar de formele kenmerken ervan? Op al deze punten kan het onderwijs Nederlands als tweede taal verschillend worden ingevuld: de bestaande specifieke leergangen verschillen op deze aspecten in aanzienlijke mate, benaderingen van leerkrachten binnen één school kunnen verschillen en leerkrachten kunnen ook in verschillende situaties op bepaalde aspecten uiteenlopende benaderingen kiezen. Een continuum van verschillen in de lesaanpak geeft nog geen antwoord op de vraag in hoeverre tweede-taalonderwijs een grammaticaal of communicatief karakter moet hebben om zo effectief mogelijk te zijn. Als effectiviteit betrekking heeft op het gelijkwaardig kunnen functioneren van tweede-taalleerders in het Nederlandse onderwijs, waarbij aan T2-vaardigheid hoge eisen worden gesteld, gaat het om het vinden van die elementen in beide benaderingswijzen die bijdragen tot T2-leersucces. Overwegingen ten gunste van een meer communicatieve benadering komen zowel voort uit kritiek op de grammaticaal-structurele opbouw van methoden in het vreemde talenonderwijs (Van Els e.a., 1984, hoofdstuk 3) als uit recente theoretische opvattingen over eerste- en tweede taalverwerving (Janssen-van Dieten en Hulstijn, 1981). In de literatuur over communicatief gericht onderwijs komt uitdrukkelijk aan de orde dat 'linguistic competence' – het beheersen van vormen en structuren – een niet te verwaarlozen factor is in 'communicatieve competence' (Canale and Swain, 1980) en dat dit onderwijs geen ongestructureerd karakter heeft. Overigens wordt in de betreffende literatuur ook duidelijk dat communicatief taalonderwijs beter gedefinieerd is naar doelstellingen dan naar concrete didactische aanwijzingen voor toepassingen in de onderwijspraktijk en de aandacht bijna uitsluitend gericht is op mondelinge vaardigheden.

Een structurering van het taalaanbod naar betekenis en inhoud is zeker niet gelijk te stellen met onderdompeling ('immersion') in het taalaanbod in de Nederlandse onderwijssituatie. Hierbij aansluitend kan worden gewezen op de discussie over het gebruik van de eigen taal van allochtone leerlingen in het Nederlandse onderwijs. Uitgebreid onderzoek in de Verenigde Staten en Canada (McLaughlin, 1978, 162 e.v. voor een overzicht) heeft aan het licht gebracht, dat het onderdompelen in een tweede-taalbad niet altijd betekent dat leerlin-

gen op basis van begrijpelijk taalaanbod inzicht in de te leren tweede taal ontwikkelen, maar het gevaar in zich draagt van verdrinking in dat taalaanbod ('submersion'). Onderdompeling blijkt vooral positieve effecten te hebben in situaties, waarin de status van de eigen taal – en daarmee de attitude ten aanzien van de eigen taal – niet of nauwelijks verschilt van die van de te leren tweede taal, zoals in de Canadese situatie waar Engelssprekende leerlingen Franse immersion-programma's krijgen. In situaties waarin de eigen taal uitdrukkelijk een lagere status heeft, wordt een belangrijke rol toegedacht aan de eigen taal in het onderwijs. Ook uit onderzoek in een aantal experimentele onderwijssituaties in Nederland (Appel e.a., 1979; Teunissen, 1983) komt naar voren dat gebruikmaken van de eigen taal in het onderwijs in ieder geval geen ongunstige invloed heeft op het leren van het Nederlands als tweede taal. Daarbij krijgt ook het leren lezen en schrijven in de eerste taal steeds meer aandacht.

In de discussie over het gebruik van de eigen taal zijn twee 'stromingen' waar te nemen waarin enerzijds het gebruik van de eigen taal als een zinvol hulpmiddel wordt beschouwd om de tweede taal zo snel en goed mogelijk te leren ('transition') en anderzijds het behoud en verwerven van kennis van de eigen taal ('maintenance') ook als doel op zich zinvol wordt geacht. Overigens moet opgemerkt worden dat het onderwijs in de eigen taal en cultuur, dat door buitenlandse leerkrachten wordt verzorgd, in de gangbare vormgevingen een niet of nauwelijks in het Nederlandse onderwijsprogramma geïntegreerd onderdeel is, waarvoor eigen doelstellingen gelden die niet expliciet zijn gericht op het leren van de tweede taal.

5 *Slot*

In het kader van de onderzoeksprogrammering door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs is ook aandacht besteed aan de vormgeving van het tweede-taalonderwijs (Everts, 1984).
Daarin worden twee zwaartepunten van de T2-onderwijsproblematiek aangegeven waarvoor onderzoeksschetsen zijn uitgewerkt. Het eerste is de aandacht voor de inrichting van het tweede-taalonderwijs voor onderinstromers bij het begin van het basisonderwijs, het kleuteronderwijs. Het tweede zwaartepunt is het tweede-taalonderwijs in de laatste jaren van het basisonderwijs en in het voortgezet onderwijs, waar aan de cognitieve aspecten van taal en taalonderwijs aandacht moet worden besteed. Onderzoek naar deze twee aspecten van het tweede-taalonderwijs is noodzakelijk.

Literatuur

ACLO-Moedertaal, *Onderwijs in een multiculturele en multi-etnische samenleving.* Adviesnota van de ad hoc subcommissie (taal)onderwijs aan anderstaligen. Enschede: 1982.

Appel R., H. Everts, J. Teunissen, *Onderzoek van het gewoon lager onderwijs aan Marokkaanse en Turkse kinderen; Interimrapport 2: Vergelijking van een experimenteel onderwijsmodel te Leiden met het onderwijs op een aantal scholen in Amsterdam, Gouda en Utrecht.* Leiden: 1979.

Appel R., P. Muysken (red.), Taal en minderheden. *Speciaal nummer TTT, Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal- en Tekstwetenschap*, 1983, *3*, nr. 2.

Berg-Eldering, L. van den, A. C. Adriaansen, H. W. Grebel, *Turkse en Marokkaanse kinderen op Nederlandse lagere scholen; een exploratieve studie.* Leiden: 1980.

Canale, M., M. Swain, Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics* – (Spring 1980).

Coenen, J. e.a., *Taalmethodes voor Anderstaligen.* Amsterdam: 1980.

Cummins J., Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of educational research*, 1979, vol. 49, nr. 2.

Cummins J., *The role of primary language development in promoting educational succes for language minority students.* Toronto: 1981.

Els, T. van, Th. Bongaerts, G. Extra, C. van Os, A. Janssen-van Dieten, *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages: A Handbook.* London: in voorbereiding, 1984.

Esch, W. van, *Toetsprestaties en doorstroomadviezen van allochtone leerlingen in de zesde klas van lagere scholen.* Nijmegen: 1983.

Everts, H., *Probleemverkenning etnische minderheidsgroepen in het onderwijs binnen en buiten de onderwijsvoorrangsgebieden.* Utrecht: 1984.

Extra, G., Nederlands en toch geen moedertaal. In: *Openbare Redes*; Uitgesproken bij de aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar. Studies in Language and Literature 3. Tilburg: 1982.

Extra, G., Tweede-taalverwerving: taalleerproblemen van buitenlanders. In: G. Geerts en A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische Studies I.* Groningen: 1980.

Hoefnagels-Höhle, M., Tweede-taalverwerving. In:

R. Appel e.a., *Taalproblemen van buitenlandse arbeiders en hun kinderen.* Muiderberg: 1980.
Inspectie van het Onderwijs, *Over de toestand van het onderwijs aan culturele minderheden in Nederlandse scholen voor kleuter- en lager onderwijs.* 's Gravenhage: 1981.
Janssen-van Dieten, A., Onderwijs aan allochtone taalminderheden. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* (SG 1132), augustus 1982.
Janssen-van Dieten, A., J. Hulstijn, Als het taalaanbod maar begrijpelijk is. *Levende Talen,* 1981, nr. 385.
Koopman, D., Taalmoeilijkheden bij Turken. In: A. Gailly en J. Leman (red.), *Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie.* Leuven: 1982.
Lentz, L., H. van Tuijl, *Taalvaardigheid in de basisschool; een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling.* Enschede: 1982.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs. 's Gravenhage: 1981.*
Otten, R., *Taalmoeilijkheden bij Marokkanen.* In: A. Gailly en J. Leman (red.), *Onderwijs, taal- en leermoeilijkheden in de immigratie.* Leuven: 1982.
Paulston, C.B., *Swedish research and debate about bilingualism; a critical review of the Swedish research and debate about bilingualism and bilingual education in Sweden from an international perspective.* Stockholm: 1982.
Penninx, R., Naar een algemeen etnisch minderhedenbeleid? In: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Etnische Minderheden.* 's Gravenhage: 1979.
Teunissen, J. M. F., *Beknopt verslag van de externe evaluatie van project moedertaalklassen te Enschede; periode tot 1-8-1982.* Utrecht, 1983.
Tillema, H., Modellen van het onderwijzen. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* (DH 2400). Alphen aan den Rijn: 1982.
Vallen, A., Onderwijs aan autochtone taalminderheden. In: *Losbladig Onderwijskundig Lexicon* (SG 1131). Alphen aan den Rijn: 1982.
Vervolgconferentie, *Verslag Vervolgconferentie Vormgeving Onderwijs aan culturele minderheden 19, 20 en 21 april te Ede.* 's Gravenhage: 1982.
Vries, M. de, *Waar komen zij terecht? De positie van jeugdige allochtonen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt.* 's Gravenhage: 1981.
Widdowson, H., *Teaching language as communication.* Oxford: 1978.

Curricula vitae

A. Buster (geboren 1947) studeerde onderwijssociologie aan de Rijksuniversiteit Leiden. Van 1974 tot 1979 beleidsmedewerker Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. Daarna medewerker van het Instituut voor Toegepaste Sociologie, bij de sectie Onderwijs en Achterstandsgroepen betrokken bij onderzoek naar allochtone leerlingen in het Nederlandse onderwijs.

M. Migchielsen (geboren 1955) studeerde Nederlandse taal en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (doctoraal 1983) en was in 1981 en 1982 als assistente verbonden aan het SVO-project 0587. Daarna gastdocente Nederlands Centrum Beroepsoriëntatie en Beroepsoefening te Nijmegen, en projectmedewerkster bij het project Intercultureel onderwijs VLVU Amsterdam.

U. Schuurs (geboren 1955) studeerde Nederlandse taal en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen (doctoraal 1983) en was in 1981 en 1982 als assistent verbonden aan het SVO-project 0587. Daarna gastdocent Nederlands CBB te Nijmegen, sinds 1 mei 1984 ZWO-medewerker bij het onderzoek grammatica-onderwijs als zinsbouwonderwijs (Instituut de Vooys, RU-Utrecht).

Adres: Instituut voor Toegepaste Sociologie,
Graafseweg 274, 6532 ZV Nijmegen

Manuscript aanvaard 15-5-'84

Curriculumverandering en intercultureel onderwijs

M. ALKAN en E. BAUD
Vakgroep Onderwijskunde Vrije Universtiteit Amsterdam

Samenvatting

Op basis van een analyse van de tekortkomingen van de huidige benaderingen ten aanzien van de planning en uitvoering van intercultureel onderwijs in Nederland, worden twee mogelijke alternatieven besproken, die tot doel hebben het monoculturele karakter van schoolprogramma's te herzien.

Het eerste alternatief heeft de verbetering van curriculuminhouden voor ogen en wordt momenteel al gedeeltelijk gerealiseerd. Deze benadering heeft betekenis voor het tegengaan van culturele en racistische vooroordelen, die in de inhoud van een curriculum voorkomen. Een zwak punt is echter dat alleen de inhoudsdimensie van het curriculum eruit gelicht wordt als object van vernieuwingen. Het tweede alternatief ziet intercultureel onderwijs als een concept dat op het curriculum als geheel betrokken moet zijn. Als zodanig richt het zich op de verandering van de monoculturele vooronderstellingen, normen en waarden, die ten grondslag liggen aan de verschillende dimensies van het curriculum, met inbegrip van de inhoud. Het eindprodukt van deze benadering wordt omschreven met de term 'bestaansgericht' ('life-centered') curriculum, waarbij de ontwikkeling van het individu en de sociaal-culturele context worden weergegeven in een wederzijds afhankelijke relatie.

1 *Inleiding*

Bij de bestudering van curriculumvraagstukken in politiek verband is tot nu toe voornamelijk aandacht besteed aan de sociaal-economische verschillen in een bepaalde samenleving, en weinig of geen betekenis gehecht aan de etnische samenstelling van die samenleving. Echter met de recent toegenomen politieke belangstelling voor relatief grote etnische en raciale minderheidsgroeperingen in veel westerse landen, zijn ook het curriculumbeleid en de uitvoering ervan in een nieuw daglicht komen te staan, waarbij nieuwe dilemma's ten aanzien van onderlinge verhoudingen, maatschappelijke kansen en ongelijkheden van de verschillende groeperingen ter sprake komen. De ontwikkelingen in deze landen hebben laten zien, dat hiermee een herwaardering van de betekenis van onderwijs in het politieke gebeuren gepaard is gegaan, en wel – als instrument voor politieke en sociale controle, – als zelfstandige politieke eenheid, – als produkt van bepaalde economische en sociale structuren en – als strijdtoneel van met elkaar wedijverende sociale en politieke waardensystemen (zie voor een analyse van deze verhoudingen Alkan, 1978).

Gebaseerd op de overtuiging dat onderwijs invloed heeft op de houdingen, opvattingen en gedragingen van leerlingen, pogen onderwijsbeleidsmakers door middel van het curriculum etnische en raciale groeperingen te assimileren, te integreren of een pluralistische maatschappij te bevorderen. Mullard (1983) heeft betoogd dat een streven naar respectievelijk assimilatie, integratie of pluralisme in het curriculum samengaat met bepaalde sociale kenmerken en contexten. Bij elk beleidsaccent kan men onderscheiden, – de sociale basis en focus van het beleid, – de heersende algemene en specifieke onderwijsideologieën, – de bepalende groepsbelangen en – de socio-educatieve doelstellingen. Zo weerspiegelen ze elk bepaalde historische, economische en politieke omstandigheden. Mullard legt er daarom de nadruk op, dat alle onderwijskundige reacties op etnische en raciale groepen in wezen gegrondvest zijn op bredere maatschappelijke visies. Deze zienswijze houdt in dat onderwijskundigen de problemen van curriculumplanning en -uitvoering in een 'multiculturele, multi-etnische' maatschappij niet alleen vanuit een 'rational-scientific' of 'human-relations' gezichtspunt kunnen benaderen. Zoals Kirst en Walker (1971) reeds benadrukten worden curriculum-

Pedagogische Studiën 1984 (61) 354–361

planning en -verandering beïnvloed door politieke omstandigheden en vormen ze zelf in veel opzichten een politiek proces.

Met de hierboven vermelde punten in gedachten zal in dit artikel gepoogd worden de huidige benaderingen in de planning en uitvoering van intercultureel onderwijs in Nederland te analyseren en worden twee mogelijke alternatieven besproken, die aangewend kunnen worden bij het streven het monoculturele karakter van het curriculum te veranderen.

2 *Huidige benaderingen*

De toepassing van het begrip intercultureel onderwijs bevindt zich in een ontwikkelingsfase, die gekenmerkt wordt door een overwegend produktgerichte verandering in het curriculum. Hierbij richten de inspanningen zich voor het grootste deel op de ontwikkeling en invoering van een bepaalde inhoud, die gewoonlijk behandeld wordt als een afzonderlijk geheel en gescheiden van de rest van het curriculum. Batelaan (1983) classificeert deze benaderingen in drie categorieën: 1. remediërende, compensatorische activiteiten, waarbij het doel is de 'deficiënties' van kinderen uit minderheidsgroepen te compenseren, 2. de conflictvermijdende benadering, waarbij de leerkracht probeert op basis van zijn/haar kennis van de waarden en kwetsbaarheid van kinderen uit minderheidsgroepen het dagelijks leven in de klas zo soepel mogelijk te laten verlopen, en 3. het bevorderen van wederzijds begrip, waarbij kinderen leren over de cultuur van de landen van herkomst van hun klasgenoten door projecten over voedsel, kleding, feesten, kunst, markten en godsdienst in verschillende landen (pp. 89-91).

De relevantie van deze benaderingen en de (beleids-)uitgangspunten die eraan ten grondslag liggen, moeten ter discussie gesteld worden. Hoewel elk van hen verondersteld wordt een referentiekader te weerspiegelen dat zijn oorsprong vindt in de ideologische context van het multiculturalisme (zie Beleidsplan, 1981; en Minderhedennota, 1983), schieten zij tekort in het bevatten van dat referentiekader.

Young (1979) stelt dat in een multiculturele maatschappij 'het beleid en de praktijk van het onderwijs gebaseerd kunnen zijn op de bestaande behoeften van de leerlingen binnen het onderwijssysteem en het streven de oorzaken van sociale en onderwijskundige achterstelling van etnische groeperingen, die teweeg gebracht worden door het onderwijssysteem, op te heffen. Ze kunnen ook gebaseerd worden op waardeoordelen met betrekking tot de gewenste aard van de multiculturele maatschappij, met de bedoeling te functioneren als instrument voor sociale verandering (p. 360). De huidige benaderingen van intercultureel onderwijs in Nederland schieten tekort ten aanzien van beide gezichtspunten, die in deze stelling naar voren gebracht worden. In de eerste plaats bevatten zij geen duidelijk idee over hoe de samenleving er in de toekomst uit zou kunnen of moeten zien. Smolicz (1980) bijvoorbeeld beschrijft een aantal verschillende manieren waarop een maatschappij met meer dan één etnische groepering zich zou kunnen ontwikkelen. Ten tweede lijken de probleemstelling en de focus van het huidige beleid, voornamelijk nog gericht op de etnische minderheden, strijdig met de multiculturele ideologie. In de bovengenoemde verklaring van Young wordt aandacht gevraagd voor de tekortkomingen van het onderwijssysteem, en niet zozeer voor het ontwikkelen van voorzieningen voor het opheffen van gebreken, die zouden bestaan bij kinderen van etnische minderheden. Uit het feit dat deze kinderen als problematisch worden bestempeld kan volgens Mullard (1981) worden afgeleid, dat invloeden, belangen en zienswijzen van de witte middenklasse voor het grootste deel de sociale basis en probleemgerichtheid hebben bepaald van onderwijskundige maatregelen met betrekking tot raciale, etnische en andere minderheidsgroepen. Aangezien over het algemeen de ideologische systemen van de minderheidsgroepen en niet die van de dominante meerderheid als afhankelijke variabelen worden behandeld, worden de kinderen van deze groepen beschouwd als achtergesteld, zo niet tekortschietend. Dit standpunt is te vinden in overheidsverklaringen en gaat zelfs zo ver om te stellen dat deze kinderen in het onderwijs een probleem vormen, dat samenhangt met hun sociale achtergronden en waarschijnlijk hun morele waarden. De dominante meerderheid geeft, uitgaande van de waarde van de eigen cultuur, de grenzen en de aard van de culturele en sociale interactie aan, die tussen haarzelf en andere groeperingen dient plaats te vinden.

Een ander problematisch aspect van de huidige beleidsverklaringen en de hiermee ver-

bonden praktijken ten aanzien van interculturreel onderwijs is de opvallende afwezigheid van enige noemenswaardige verwijzing naar de overheersende positie en het strategisch belang van het reguliere, vanzelfsprekende aspect van het curriculum. Dit curriculum, dat monocultureel van karakter is, namelijk een produkt van en nauw verbonden met de culturele, economische en politieke geschiedenis van Nederland, neemt een bijna onaantastbare positie in in de leerervaringen van kinderen van minderheidsgroepen. De invloed van het reguliere programma heeft derhalve de implicatie, dat kinderen van etnische minderheden zich aanpassen volgens een éénrichtingsproces. Van elke eenzijdige aanpassing kan worden gesteld, dat sprake is van assimilatie, hetgeen op zich verworpen wordt door de multiculturele ideologie.

In het licht van de sterke assimilatietendensen van de reguliere programma's, zou het daarom niet reëel zijn te veronderstellen dat de interculturele projecten, die zijn ontworpen om het wederzijds begrip tussen schoolkinderen te bevorderen veel effect zullen hebben. Hetzelfde kan gezegd worden van de lessen in eigen taal en cultuur, die de bedoeling hebben de etnische identiteit van de kinderen uit minderheidsgroepen te versterken, in relatie met de ontwikkeling van een positief zelfconcept en sociale bewustwording. Met andere woorden, het reguliere schoolprogramma, interculturele projecten en lessen in eigen taal en cultuur vertegenwoordigen geen complementaire onderwijsdoelen. Vanuit een curriculumgezichtspunt wijst deze situatie op fragmentatie in de leerervaringen van de kinderen uit minderheidsgroepen, met mogelijk extra nadelige gevolgen voor hun huidige en toekomstige onderwijskansen. Aangezien de verschillende componenten niet systematisch met elkaar in verband gebracht worden, noch goed doordacht zijn, bestaat er grote kans op onwenselijke (neven)effecten op de waarden en houdingen van de kinderen. Men kan zich bijvoorbeeld afvragen of lessen in eigen taal en cultuur, die bestaan naast het reguliere schoolprogramma, inderdaad kinderen uit minderheidsgroepen kunnen aanmoedigen om hun taal en cultuur te bewaren en bijdragen aan de ontwikkeling van een positief zelfconcept en sociale bewustwording, òf bijdragen aan de ontwikkeling van bittere gevoelens tegenover de meerderheid, ghettomentaliteit, en wat Banks (1981) etnische 'psychologische gevangenschap' en 'etnische inkapseling' noemt.

Bovenstaande discussie geeft aan dat het huidige beleid en de praktijk met betrekking tot interculturreel onderwijs gezien de onderliggende assimilerende en monoculturele tendensen in het curriculum als geheel, op zijn best een overgangskarakter dragen. Als zodanig hebben zij, in tegenstelling tot de multiculturele fraseologie, die beleidsverklaringen hanteren, de devaluatie van etnische culturen en de desocialisatie en resocialisatie van kinderen uit etnische minderheidsgroepen tot gevolg. Deze conclusie heeft niet de bedoeling om enkele originele pogingen, die gedaan zijn om de mogelijkheden te verkennen interculturele elementen in de schoolprogramma's op te nemen, te ondermijnen. Niettemin moeten deze pogingen gebaseerd worden op een beter begrip van de vraagstellingen en overwegingen, die een rol spelen, wanneer men de waardenoriëntaties van de reguliere monoculturele schoolprogramma's wil beïnvloeden.

3 *Veranderingen in de onderwijsinhoud*

Zoals hiervoor gesteld gaan programma's en projecten, die ontworpen zijn om interculturele doeleinden te bereiken, in feite niet verder dan het uitbeelden van de culturen van minderheidsgroeperingen ofwel vanuit een 'speciale gelegenheids' gezichtspunt, ofwel gericht op achtergrondinformatie over deze groepen. Behalve over de problematische aard van een dergelijke inhoud, bestaat er ook onvrede over het incidentele of aanvullende karakter van deze projecten en programma's. Daarom zijn door verschillende auteurs voorstellen gedaan om deze inhouden in het geformaliseerde curriculum 'op te nemen'. Enkele van die voorstellen gaan er van uit dat interculturreel onderwijs een 'body of knowledge' (dat wil zeggen, specifieke feiten, begrippen, principes of generalisaties) inhoudt, die aan schoolkinderen aangeboden moet worden.

In een overzicht van de ideeën, die in deze richting ontwikkeld zijn, merkt Van Esch (1982) op dat van de verschillende vakgebieden (instrumentele, wereldoriënterende en expressieve vakken) 'vooral de wereldoriënterende vakken in de belangstelling staan van de voorstanders van multi-/interculturreel onderwijs' (p. 141). Deze belangstelling komt

zowel naar voren ten aanzien van nieuwe inhouden in de reguliere schoolprogramma's zoals 'sociale tegenstellingen, de oorzaken en gevolgen daarvan', als ten aanzien van het uitsluiten van bepaalde inhouden, die 'Europacentrisch' zijn (p. 147).

Miedema (1982) heeft vergelijkbare opvattingen getoond. Zij stelt voor dat in de klas aandacht gegeven zou worden aan maatschappijleer (inzicht verwerven in de structuur van de samenleving en veranderingsstrategieën) en mondiale vorming (achtergrond van trekarbeid, kolonialisme, arm/rijk verhoudingen, culturen van herkomstlanden). Zij ziet deze als voorwaarde voor het scheppen van collectieve leerervaringen binnen de klas, waarbij ervaren kan worden waar de gemeenschappelijke punten en overeenkomsten tussen leerlingen liggen, zodat er een mogelijkheid kan ontstaan onderlinge verschillen te relativeren (p. 14).

In de nota van de ACLO-Moedertaal i.o. (1982) wordt ook verwezen naar de inhoud van intercultureel onderwijs. De nota stelt dat 'de meest concrete resultaten van het streven naar intercultureel onderwijs zichtbaar zullen zijn in de leerstof' (p. 101). De nota bekritiseert de huidige praktijken als zijnde 'vrijblijvend en oppervlakkig' en stelt dat een project over kleding, bijvoorbeeld, meer relevant zou zijn wanneer 'zo'n project ... niet een incidentele activiteit is, maar geïntegreerd in het schoolwerkplan. Dan komt men bijvoorbeeld ook toe aan relaties als die tussen kleding en klimaat, kleding en modegeschiedenis, kleding en arbeid, kleding en sekse en de rollen van mannen en vrouwen in de samenleving" (loc. cit.).

Intercultureel onderwijs zou volgens sommige andere auteurs onderdelen moeten bevatten met betrekking tot de bestrijding van racisme, vooroordelen, discriminatie en stereotyperingen (zie bv. Leeman en Karsten, 1983).

De bovenstaande keuze uit gezichtspunten en ideeën laat de grote reikwijdte van mogelijkheden zien om de inhoud van het reguliere schoolprogramma individueel en maatschappelijk relevant te maken. Met hun veelzijdige karakter en achtergronden, kunnen zij tot aanzienlijke veranderingen en wijzigingen in de monoculturele schoolprogramma's leiden. Het bereiken van zinvolle resultaten door middel van deze opstelling zal echter afhankelijk zijn van enkele principiële overwegingen. In het andere geval zullen de inspanningen al te vaak uitmonden in een reeks overhaaste beslissingen, waarbij weinig moeite gedaan wordt de huidige problemen te relateren aan lange termijn doelstellingen.

Eén belangrijke overweging is dat ieder voorstel met betrekking tot interculturele inhoud zich niet mag beperken tot alleen feitelijke kennis, maar zorgvuldig (haar) proces- en waardencomponenten moet aangeven. Het aanbieden van feitelijke kennis en informatie op zich, bijvoorbeeld, garandeert geen positieve verandering in de waarden en attituden van de leerlingen (Banks, 1981). Een tweede overweging is dat het opnemen van interculturele inhoud in schoolprogramma's geen willekeurig proces mag zijn. Het moet voldoen aan de gebruikelijke criteria voor leerstofordening, namelijk sequentie, continuïteit en integratie (Saylor, Alexander en Lewis 1981, pp. 21-23). Daarom moet het opnemen van nieuwe inhoud gepaard gaan met de wijziging en zonodig uitsluiting van bepaalde inhoudselementen in het bestaande curriculum.

Voor deze opstelling ten aanzien van curriculumverbetering is veel te zeggen, vanwege het feit dat schoolvakken en leerstof in het algemeen nog steeds de vormgeving van het curriculum bepalen. Een recent onderzoek wees op culturele en raciale vooringenomenheid in deze vakken, zoals deze tot uiting komen in schoolboeken en materialen (Van den Berg en Reinsch, 1983; voor een algemene analyse van waarden, culturele vooroordelen en het curriculum, zie Zais, 1976).

Desalniettemin is deze benadering tot curriculumverbetering niet zonder nadelen en zwakheden. De grootste zwakte houdt in dat het accent van de innovatie in grote mate op de inhoudsdimensie van het curriculum ligt. Een dergelijk accent brengt noodzakelijkerwijs een methode van curriculumontwikkeling met zich mee, die zwaar beïnvloed is door het traditionele vakgerichte planningsmodel. Dit model is voornamelijk gebaseerd op die gevestigde kennisgebieden en vakken, die orde en structuur hebben. De inhoud voor intercultureel onderwijs kan men echter beschouwen als extradisciplinair of misschien interdisciplinair. Als zodanig zou het gezien en gepland kunnen worden als een domein binnen het curriculum, met andere woorden als '. . .a grouping of learning opportunities planned to achieve a single major set of closely related educational goals with corollary subgoals and specific objectives'

(Saylor, et al., 1981, p. 32. Zie bv. de formulering die Jeffcoate geeft, 1981, pp. 4-5).

De schrijvers van dit artikel aanvaarden wel dat intercultureel onderwijs bepaalde doelstellingen behelst, die nauw met elkaar verbonden zijn, maar geloven dat dit begrip niet teruggebracht dient te worden tot een gebied of domein binnen het curriculum. Het moet daarentegen gezien worden als een totaal concept met een onderliggende waardenopstelling, waarvan het gehele curriculum een weerspiegeling moet zijn.

Een ander zwak punt van de inhoudsvernieuwende en inhoudsreorganisatie benadering heeft te maken met de beperkingen die door de structuur en het functioneren van het schoolsysteem worden opgelegd. Methodisch zou zo'n innovatie minimaal drie fases moeten omvatten, namelijk initiatie, verwerking en besluitvorming. De aanleiding tot de innovatie zal liggen in de persoonlijke en maatschappelijke inzichten in, bijvoorbeeld, kwesties en problemen in een multiculturele samenleving, contextinformatie vanuit de directe gemeenschap, kenmerken van leerlingen, enz. Dit inzicht zou niet alleen in het bezit moeten zijn van schoolfunctionarissen en degenen, die zich bezig houden met de verbetering van curriculuminhouden, maar ook verwerkt moeten worden door de leerkrachten. Deze verwerking van kennis betekent begrijpen, toepassen, integreren, waarderen enz. Beslissingen over wat opgenomen, uitgesloten en/of gewijzigd moet worden in het bestaande curriculum, moeten dan het gevolg zijn van de verwerkingsfase. Op basis van hun observaties en ervaringen in het veld, zien de schrijvers van dit artikel weinig mogelijkheden in pogingen deze fases op schoolniveau te doorlopen. Ook regionale organisaties zoals schooladviesdiensten, die zich bezig houden met dit soort activiteiten tot curriculumverbetering worden geconfronteerd met ernstige beperkingen. Zij functioneren bijna altijd in een kader, waarin zij niet verantwoordelijk gesteld kunnen worden voor hun produkten, wanneer ze ingevoerd zijn.

Het lijkt daarom dat, wil men enig significant resultaat van deze benadering verwachten, voldaan moet worden aan twee voorwaarden. Ten eerste moet de inhoudsgerichtheid van de innovatie-inspanningen vergezeld gaan van noodzakelijke veranderingen in de andere dimensies van het curriculum. Ten tweede zouden pogingen in het werk gesteld moeten worden, waardoor de noodzaak voor verandering wordt onderkend en tot op grote hoogte unaniem geaccepteerd door het onderwijzend personeel.

Met het oog op de zwakheden van de inhoudsvernieuwende en -reorganisatiebenadering ten aanzien van curriculumverbetering, lijkt een meer omvattende strategie vereist, die rekening houdt met alle identificeerbare dimensies van curriculuminnovatie, met inbegrip van de inhoud. In het volgende deel van dit artikel zal een bespreking plaats vinden over de ontwikkeling van een dergelijke strategie, waarbij vooral de theoretische en methodologische aspecten, die hierbij een rol spelen in beschouwing komen.

3 *Veranderingen in het curriculum als geheel*

Lynch (1981) stelt dat 'just as there is no overarching theory of instruction, so there is no theory of multicultural education, in the sense of an articulated body of theoretically valid knowledge with scientific characteristics and predictive capacity' (p. 5). Intercultureel onderwijs bevindt zich daarom op zijn hoogst in een vroege fase van ontwikkeling. Het ontwikkelingsproces, zoals het hier beschreven wordt, begint met het toevoegen van enkele afzonderlijke en gefragmenteerde projecten en activiteiten aan het reguliere programma, waarna mogelijkerwijs series leerervaringen georganiseerd worden rond bepaalde onderdelen en gebieden binnen het programma, om tenslotte het totale onderwijskundige handelen te beïnvloeden. Dienovereenkomstig geven sommige auteurs er de voorkeur aan intercultureel onderwijs als een onderwijsprincipe te zien, dat kan leiden tot het vaststellen van doelen voor een omvattende innovatie van schoolprogramma's (Everts en Teunissen, 1981), of als een criterium met consequenties voor verschillende categorieën in het onderwijs (ACLO-Moedertaal, 1982, pp. 97-107). De Minderhedennota (1983) doet vergelijkbare voorstellen: 'Intercultureel onderwijs is geen afzonderlijk vak naast andere vakken. Het is een streven om in alle vakken op een zodanige wijze inhoud te geven aan dit onderwijs, dat in het gehele lesprogramma rekening wordt gehouden met het feit dat in Nederland een multiculturele samenleving bestaat' (p. 27).

In samenhang met de specifieke inhoudssuggesties, die wij in het voorafgaande deel van het artikel hebben genoemd, vragen deze voorstellen meer dan een 'curriculumverbetering', die slechts een verfijning van de status quo met een minimale verandering in de waardenoriëntatie van het bestaande curriculum betekent. Veeleer impliceren zij een 'curriculumverandering', hetgeen verandering betekent in de waardenveronderstellingen, waarop het hele curriculum, inclusief ontwerp, doelen, inhouden, leeractiviteiten enz., is gebaseerd.

Fullan en Pomfret (1977) identificeren vijf dimensies, waarmee in zo'n benadering rekening gehouden moet worden: a) leerinhouden en -materialen, b) organisatiestructuur, c) gedragingen en rolverhoudingen, d) kennis en inzicht en e) waardeninternalisering (p. 361). Volgens deze auteurs kan het niet onderkennen van de noodzaak tot verandering in één of meer van deze dimensies leiden tot aanname van de vorm, maar niet de inhoud van de innovatie.

Leithwood (1981) benadrukt, dat de fundamentele opgave van een innovatie de identificatie is van wenselijke eindpunten of doelen en van de ontwikkelingsfasen naar deze eindpunten toe (p. 25). Zijn model van curriculuminnovatie bevat de volgende dimensies: 'platform' of 'image', doelen, leerlingen-aanvangsgedrag, beoordelingsinstrumenten en -procedures, instructiemateriaal, leerervaringen, onderwijsstrategieën, inhoud en tijd. Het 'platform' of 'image' ligt ten grondslag aan ieder van de andere dimensies en wordt gedefiniëerd als 'systems or patterns of implicit or explicit beliefs and assumptions accepted as the bases for decisions about what to include and what to exclude from curriculum' (p. 27).

Voor een succesvolle planning en uitvoering van intercultureel onderwijs als een totaal onderwijsproces is het daarom essentieel dat die impliciete en expliciete overtuigingen en veronderstellingen, die aan de verschillende dimensies van het monoculturele curriculum ten grondslag liggen, voldoende begrepen worden, en wel op alle beslissingsniveaus. Voor dit doel kunnen curriculumconcepten of -ontwerptheorieën gebruikt worden als analytisch kader. Eisner en Vallance (1974) hebben deze concepten in vijf categorieën ondergebracht, te weten: – de cognitieve procesbenadering, – de technologische benadering, – de zelfverwerkelijkingsbenadering, – de sociale reconstructiebenadering en – de academisch-rationalistische benadering (zie voor vergelijkbare indelingen Saylor, e.a., 1981; Zais, 1976). Deze auteurs hebben ook de waarde van deze indeling aangetoond als instrument om een bestaand curriculum te beschrijven en om rekenschap te geven van de dominante richting van een curriculum, dat gepland wordt. Zij leggen er verder de nadruk op dat praktisch alle curricula, die ontworpen zijn, verschillende maten van ieder van deze oriëntaties zullen weerspiegelen (pp. 193-199).

Bij het onderzoeken van het monoculturele curriculum vanuit het gezichtspunt van de hiervoor aangegeven curriculumconcepten, kan verwacht worden , dat sommige aspecten van dat curriculum de nadruk zullen leggen op het stabiliseren, overdragen en waarborgen van de continuïteit van de dominante cultuur (d.w.z. die aspecten, die academisch rationalisme en vakgerichte oriëntaties aangeven). Enkele andere aspecten van het monoculturele curriculum zullen het karakter hebben van betrekkelijk gemakkelijk ingevoerde verfijningen van die cultuur (d.w.z. aspecten, die de cognitieve procesbenadering, de technologische benadering, en tot op zekere hoogte de sociale reconstructie en zelfverwerkelijkingsbenaderingen, weergeven). Een nader onderzoek echter van deze opvattingen, zoals die naar voren komen in het monoculturele curriculum, zal aangeven dat alleen de zelfverwerkelijkings- en sociale reconstructie oriëntaties direct voortvloeien uit een filosofische positie die de cultuur wil veranderen. Deze beide oriëntaties houden zich bezig met de groei, verandering en verbetering van de kwaliteit van het leven van mensen.

In termen van de planning en implementatie van intercultureel onderwijs, kan men twee gevolgtrekkingen maken uit bovenstaande gezichtspunten. Ten eerste moeten aspecten van het monoculturele curriculum, die bijdragen aan het stabiliseren en overdragen van de cultuur de aandacht krijgen van degenen die intercultureel onderwijs bestuderen en uitvoeren. Dit betekent dat de monoculturele overdracht zodanig veranderd moet worden, dat ze het multiculturele en multi-etnische karakter van de maatschappij weergeeft. Ten tweede zou de ontwikkeling van het begrip intercultureel onderwijs en de realisering ervan in schoolprogramma's voornamelijk baat hebben bij de begrippen zelfverwerkelijking en sociale reconstructie. Zelfverwerkelijking is relevant

voor intercultureel onderwijs omdat het als functie van het curriculum de waarde inhoudt iedere leerling persoonlijk bevredigende leerervaringen aan te bieden, en daarom kindgericht en groeigericht is. Dat wil zeggen, onderwijs als een proces, dat de middelen aanbiedt om persoonlijke bevrijding en ontwikkeling mogelijk te maken. De sociale reconstructie oriëntatie heeft ook een directe relatie met intercultureel onderwijs, omdat het maatschappelijke doelen in het algemeen benadrukt. Sociale hervorming en zorg voor de toekomst van de maatschappij zijn fundamenteel in deze oriëntaties, en scholen moeten hun rol als brug tussen wat is en wat kan zijn, tussen het bestaande en het ideale onderkennen en eraan beantwoorden (zie Eisner en Vallance, pp. 5-14).

In een maatschappij, waarin etnische, raciale en andere minderheidsgroeperingen leven kan een curriculum, dat kindgerichte zelfverwerkelijking en maatschappijgerichte sociale reconstructie oriëntaties met elkaar verbindt een 'bestaansgericht' ('life-centered') curriculum genoemd worden. In zo'n curriculum zullen opvoeders de verantwoordelijkheid hebben om te zien, dat individuele ontwikkeling en de kwaliteit van de sociaal-culturele context met elkaar verband houden en afhankelijk van elkaar zijn. Intercultureel onderwijs, gebruikt als begrip voor een totaal onderwijsleerproces, zou de mogelijkheid moeten bieden om een zodanig curriculum te ontwikkelen. De opvatting, die hier naar voren wordt gebracht is de leerling op vier fundamentele gebieden te ondersteunen om het voortdurende proces van de eigen en de maatschappelijke ontwikkeling te volbrengen. De eerste heeft te maken met de leerling zelf en kan beschreven worden als de ontwikkeling van vaardigheden, die nodig zijn om de intrapersoonlijke bronnen te benutten om zo goed mogelijk te leven in de maatschappij. De tweede is de ontwikkeling van een serie interpersoonlijke vaardigheden, die nodig zijn om te leven in de maatschappij op een emotioneel gezond niveau. De derde houdt verband met de relatie van een individu tot de wereld van de arbeid en met het bereiken van bevrediging en zekerheid op economisch gebied. Tenslotte is er de deelname aan het openbare leven, met het doel de omstandigheden in de gemeenschap en de maatschappij in het geheel te verbeteren.

5 *Slot*

Samengevat bevatten onze discussie en suggesties ten aanzien van het veranderen van de waardenveronderstellingen en de organisatie van het monoculturele curriculum twee verschillende, maar wederzijds afhankelijke, uitgangspunten. Aan de ene kant moeten de subcategorieën inhoud en intellectuele vaardigheden van het monoculturele curriculum relevant gemaakt worden ten aanzien van de kenmerken en behoeften van de leerlingen en de maatschappij, èn moeten ze een nauwgezette weergave van de werkelijkheid zijn. Ten tweede zou intercultureel onderwijs gezien moeten worden als een totaal onderwijsleerproces met een bestaansgericht curriculum, waarin leerervaringen met betrekking tot zelfverwerkelijking en sociale reconstructie in een veranderende maatschappij met elkaar verbonden moeten worden (zie voor analytische modellen van curriculumconstructie met betrekking tot multiculturele scholing Claydon, Knight en Rade, 1977; Lynch, 1983).

Innovatie-inspanningen met betrekking tot intercultureel onderwijs kunnen, als zij gebaseerd zijn op een coherent en alternatief geheel van waardenveronderstellingen, leiden tot samenhangende veranderingen in alle dimensies van het curriculum. Iedere beweging in de richting van verandering of wijziging van een subcomponent van het curriculum (ontwerp, doelen en doelstellingen, inhoud, onderwijsstrategieën, leeractiviteiten enz.) zonder de nodige aandacht voor de bijzondere context, waarmee deze verband houdt, zal gedurende het innovatie-proces zeer waarschijnlijk veranderingen ondergaan, waardoor resultaten ontstaan, die minder of anders zijn, dan die door de initiatoren bedoeld waren.

Tenslotte is het noodzakelijk er op te wijzen, dat planners en implementatoren van intercultureel onderwijs zich moeten realiseren, dat ze functioneren en zullen functioneren in een politieke context, die wijder is dan die van het instituut onderwijs. De effectiviteit van hun invloed op beslissingen, die geformuleerd worden binnen de wijdere context zal aan de ene kant afhangen van hun vermogen en kennis om macht te verwerven en te gebruiken, en aan de andere kant van de volledigheid en de gevoeligheid van hun curriculumideeën en -voorstellen voor de bijzondere context van raciale, etnische en minderheids-meerderheidsverhoudingen in ons land.

Literatuur

ACLO-Moedertaal i.o., *Onderwijs in een Multiculturele en Multi-etnische Samenleving*. Enschede: SLO, 1982.

Alkan, M., *The Evolution of Selected Issues and Problems in Turkish Education Through Different Governmental Periods*. Doctoral Dissertation, University of Florida, 1978.

Banks, J. A., *Multi-ethnic Education, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1981.

Batelaan, P., Four Approaches to Multicultural Education. In: L. van den Berg-Eldering, F. J. M. DeRijcke and L. V. Zuck (eds), *Multicultural Education A Challenge For Teachers*. Dordrecht: Foris Publications, 1983, 89-93.

Beleidsplan Culturele Minderheden in het Onderwijs. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1981.

Berg, H. van den en P. Reinsch, *Racisme in Schoolboeken*. Amsterdam: Uitgeverij SUA, 1983.

Claydon, L., T. Knight and M. Rade, *Curriculum and Culture*. Sydney: George Allen & Unwin, 1977.

Eisner, E. W. and E. Vallance, *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Berkeley, California: McCutchan Pub. Corp., 1974.

Esch, W. van, *Etnische Groepen in het Onderwijs. 's-Gravenhage: SVO, 1982.*

Everts, H. en J. M. F. Teunissen, *Notitie inzake Intercultureel Onderwijs*. Ongepubliceerd projectvoorstel. Utrecht: OOBK, 1981.

Fullan, M. and A. Pomfret, Research on Curriculum and Instruction Implementation. *Review of Educational Research*, 1977, *47, spring, 335-397.*

Jeffcoate, R., Curriculum Planning in Multiracial Education. *Educational Research*, 1976, *18*, 3, 192-200.

Kirst, M. W. and F. W. Walker, An Analysis of Curriculum Policymaking. *Review of Educational Research*, december 1971.

Leeman, Y. en S. Karsten, Racisme in het Onderwijs. *Vernieuwing van Opvoeding, Onderwijs en Maatschappij*, 1984, *43*, 2, 2-7.

Leithwood, K. A., The Dimensions of Curriculum Innovation. *Journal of Curriculum Studies*, 1981, *13*, 1, 25-36.

Lynch, J. (ed.), *Teaching in the Multicultural School*. London: Ward Lock Educational, 1981.

Lynch, J., *The Multicultural Curriculum*. London: Batesford Academic and Educational Ltd., 1983.

Miedema, W., Intercultureel Onderwijs. *Moer*, 1982, 2, 3-15.

Minderhedennota. 's-Gravenhage: Ministerie van Binnenlandse Zaken, 1983.

Mullard, C., The Social Context and Meaning of Multicultural Education. *Educational Analysis*, 1981, *3*, 1, 117-140.

Mullard, C., Anti-Racist Education: A Theoretical Basis. Institute of Sociology, University of Orebo, Sweden. Nog te verschijnen in *Sociological Review*, 1984.

Saylor, J. G., W. M. Alexander and A. J. Lewis, *Curriculum Planning for better Teaching and Learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1981.

Smolicz, J. J., Culture, Ethnicity and Education: Multiculturalism in a Plural Society. In: J. Megarry, S. Nisbet and E. Hoyle (eds). *World Year Book of Education 1981: Education of Minorities*. New York: Nichols Publishing Company, 1981.

Smolicz, J. J. and M. J. Secombe, Cultural Interaction in a Plural Society. *Ethnic Studies*, 1977, *1*, 1, 1-16.

Young, R. M. H., Ethnic Identity and Education. In: P. R. de Lacey and M. E. Poole (eds). *Mosaic or Melting Pot*. Sydney: Harcourt Brace Jovanovich Group, Pty, Ltd., 1979, 343-365.

Zais, R. S., *Curriculum, Principles and Foundations*. New York: Thomas Y. Crowell Co., 1976.

Curricula vitae

M. Alkan (1949) voltooide in 1970 zijn studies aan de onderwijskunde faculteit van de Universiteit van Ankara in Turkije. Hij zette zijn studie voort aan de Florida University Verenigde Staten, waar hij in 1978 promoveerde. Sinds 1983 is hij wetenschappelijk medewerker bij de vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit in het kader van de Interuniversitaire Werkgroep Intercultureel Onderwijs van de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit.

E. Baud (1950) studeerde onderwijskunde te Groningen. Van 1978 tot 1981 was zij als onderwijskundig medewerkster verbonden aan het MELLO-project te Groningen. Vanaf 1981 is zij wetenschappelijk medewerkster bij de vakgroep Onderwijskunde van de Vrije Universiteit en lid van de Interuniversitaire Werkgroep Intercultureel Onderwijs van de Universiteit van Amsterdam en de Vrije Universiteit.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde Vrije Universiteit,
Van Eeghenstraat 100, 1071 GL Amsterdam

Manuscript aanvaard 15-5-1984

Etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuzeadvies

M. J. DE JONG en
TH. A. VAN BATENBURG
Vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid Erasmus Universiteit Rotterdam

Samenvatting

Een groep van 1456 leerlingen uit het zesde leerjaar van 57 Rotterdamse lagere scholen is getest met de Galo. In deze groep bevinden zich relatief veel allochtonen. Uit de factor- en betrouwbaarheidsanalyse van de test blijkt dat de test niet 'biased' is. De anderstalige leerlingen scoren vooral op de verbale toets lager dan de Nederlandse kinderen. Tussen de diverse groepen van anderstaligen bestaan ook duidelijke verschillen. Zeer laag scoren de Arabische, de Surinaamse en de Indische taalgroepen. De Romaanse taalgroep neemt een tussenpositie in. De verschillen zijn het grootst bij de verbale intelligentiefactor. Er blijkt een zwak verband te bestaan tussen verblijfsduur en de verbale intelligentie. Omdat uit vele onderzoeken blijkt dat vooral de verbale intelligentie van groot belang is voor schoolsucces en latere maatschappelijke positie, menen wij erop te moeten aandringen dat aan het onderwijs in het Nederlands als tweede taal nog veel meer aandacht moet worden besteed dan thans.

Een verrassende uitkomst van ons onderzoek[1] is dat de Rotterdamse leerkrachten anderstaligen 'positief discrimineren'. Vergeleken met de anderstaligen moeten Nederlandstalige leerlingen gemiddeld 9 IQ-punten hoger scoren om eenzelfde schoolkeuzeadvies te krijgen als de anderstaligen. De tijd zal moeten leren of de laatste groep deze 'hogere' advisering zal waarmaken.

1 *Inleiding*

Thans zijn meer dan 15000 academici werkloos. Is het in zulke tijden nog relevant om je bezig te houden met het probleem van de ongelijke kansen op een hoge opleiding? Wij menen van wel. In de eerste plaats hebben mensen met een hoge opleiding veel meer kans op een functie waarvoor een hoog opleidingsniveau wordt vereist dan mensen zonder zo'n opleiding. Dat spreekt voor zich. Ten tweede kunnen mensen met een hoge opleiding kiezen voor een lager gekwalificeerde baan. Wanneer het aanbod van academici de vraag in belangrijke mate overtreft, dan maken velen zo'n tweede keus en treedt er een proces van verdringing op (Van Hoof & Dronkers, 1979). In tijden van economische recessie worden de kansen van de laag opgeleiden er zo relatief nog slechter op. Daarom is onderzoek naar facetten van sociale ongelijkheid, b.v. de rol die het onderwijs daarin speelt, nog steeds relevant. Voor ons vormde de instroom van anderstalige leerlingen de aanleiding om deze problematiek te gaan onderzoeken. We spitsen onze aandacht toe op de periode rond de overgang van het lager onderwijs naar het voortgezet onderwijs.

De overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs heeft al veel aandacht gekregen vanuit de onderwijswetenschappen. De keuze- en selectiemechanismen waarmee deze overgang gepaard gaat vormen daarbij het brandpunt van de belangstelling omdat latere verschillen in sociale positie zich hier reeds beginnen af te tekenen. Onderzoek toont steeds weer aan dat kinderen afkomstig uit een laag sociaal-economisch milieu veel minder kans hebben om door te stromen naar het v.w.o. (vroeger v.h.m.o.) dan kinderen uit hogere milieugroepen (Van Heek, 1968; Peschar, 1975; Van Kemenade, 1981). Die sterke milieugebondenheid van de doorstroming heeft vele wetenschappers geïnspireerd tot het aandragen van verklaringen. Aanvankelijk werd de oorzaak gezocht in de erfelijke bepaaldheid van de intellectuele vermogens. Binnen de (sub-)populaties van het lage sociale milieu en bepaalde etnische minderheden zou minder talent aanwezig zijn om het onderwijs met goed gevolg te kunnen doorlopen (Jensen, 1969, 1973). Hoewel Jensen en zijn medestanders nergens hebben gesteld dat uitsluitend erfelijke factoren de verklaring vormen voor de gevonden

Pedagogische Studiën 1984 (61) 362–371

verschillen in IQ-scores en zij uitdrukkelijk ook het grote belang van sociale factoren erkennen, hebben zij veel kritiek te verduren gekregen. Het zogenaamde nature-versus-nature-debat sleept zich nog steeds voort (Vroon, 1981; Eysenck & Kamin, 1982).

Tengevolge van kritiek op de stelling dat erfelijkheid de belangrijkste factor is, verschoof de aandacht naar de invloed van de omgeving op de cognitieve ontwikkeling. De aandacht ging zich richten op verschillen in opvoedingsstijl en taalgebruik tussen de onderscheiden sociale lagen (Kohn, 1969; Bernstein, 1971; Cook-Gumperz, 1973; Meijnen, 1977). Later ontstond er een stroming waarbinnen de inhoud en de structuur van het onderwijs ter discussie werden gesteld. Het onderwijs zou te veel zijn afgestemd op de cultuur van de middenklasse. De aanhangers van deze stroming zagen daarin mogelijke oorzaken voor de ongelijkheid van kansen (Wesselingh, 1979). Recentelijk is er een groeiende aandacht voor de werkwijze en het beleid van de schoolleiding of het docententeam (Rutter, 1979; Brookover, 1979). Het 'schoolklimaat' blijkt een grote invloed te hebben op schoolprestaties, het verzuim en het gedrag van de leerlingen. Op scholen met veel leerlingen afkomstig uit een laag sociaal milieu of behorende tot de etnische minderheden, bestaat er een redelijke kans, dat onder de leden van het team de gedachte postvat dat er met zulk publiek niet veel te beginnen valt. Zo'n klimaat leidt tot een 'selffullfilling prophecy', omdat de onderwijsgevenden hun inzet gaan verminderen en lagere eisen aan de leerlingen stellen.

Deze chronologie van optieken geeft een vrij grove schets die geen recht doet aan alle nuances die door onderzoekers zijn aangebracht. Velen hebben dieper gegraven en de analyse doorgetrokken naar structurele kenmerken van de samenleving. Weer anderen hebben geprobeerd twee of meer benaderingen tegelijkertijd te combineren. Wij zijn voorstanders van een brede opzet. Geen van de genoemde verklaringsgebieden kan op zich het complexe verschijnsel van de ongelijke kansen afdoende verklaren. Hoewel voorstanders van de eerste twee genoemde theorieën, zowel de deficiet- als de differentiebenadering, het verwijt hebben gekregen mee te werken aan een proces van 'blaming the victim', vinden wij niet dat met dit verwijt de waarde van deze benaderingen op een geldige wijze is weggewimpeld.

Voor een zo volledig mogelijke verklaring van de ongelijke kansen is het ons inziens noodzakelijk dat zowel intelligentie, gezinsmilieu, onderwijsstructuur, onderwijsleerproces en schoolklimaat in de analyse worden betrokken.

2 *Onderzoeksopzet*

In 1981 zijn we gestart met een longitudinaal onderzoek bij leerlingen uit de vijfde klas van 57 Rotterdamse lagere scholen. In elk onderzoeksjaar vullen deze leerlingen een vragenlijst in. Hierin zijn vragen opgenomen over hun sociale en etnische achtergrond en een aantal attitudeschalen. In de zesde klas hebben wij tevens een intelligentietest afgenomen. Tevens hebben we de leerkracht gevraagd naar het schoolkeuzeadvies. Aan het einde van het tweede leerjaar in het v.o. zullen voor de laatste maal gegevens worden verzameld. Thans kunnen tussentijdse analyses worden uitgevoerd. In dit artikel beperken we ons tot de volgende twee onderzoeksvragen:

- welke relatie bestaat er tussen etnische herkomst en intelligentie? Hierbij willen wij vaststellen hoe groot de ontwikkelingsachterstand is bij kinderen van etnische minderheden vergeleken met Nederlandse kinderen en gemeten naar Nederlandse maatstaven.
- In hoeverre verschillen de schoolkeuze-adviezen, bij gelijke intelligentiescore, naar etnische herkomst en sekse?

3 *Intelligentie: testkeuze en betrouwbaarheid*

Het is voor de hand liggend om bij dit onderzoek aan een cultuurvrije test te denken, omdat allochtone kinderen immers een andere culturele achtergrond hebben. In de jaren dertig probeerde men in Amerika dergelijke tests te ontwikkelen. Helaas voor de constructeurs bleken er altijd wel enige etnische groepen te vinden die dit soort tests anders invulden dan de normgroep. Omdat het onmogelijk bleek om een cultuurvrije test te maken, verlaagde men het aspiratieniveau en ging men spreken van cultuurredelijke tests. De tests, die het vaandel 'culture fair' dragen, hebben geen tijdslimiet en worden individueel afgenomen. Een dergelijke afname was binnen ons onderzoek

niet te realiseren. Er is om pragmatische redenen gekozen voor de verkorte versie van de Galo-intelligentietest, die binnen een ochtend klassikaal kan worden afgenomen. Deze test is onlangs herzien en in de jaren vijftig genormeerd (Kema & Kouwer, 1958; Van Batenburg, 1982). De Galo bestaat uit tests voor verbale, numerieke en ruimtelijke intelligentie. Door dit relatief grote non-verbale deel verwachtten wij dat de Galo niet al te zeer cultuurbepaald zou zijn.

Vernon heeft het intelligentiebegrip onderverdeeld in intelligentie A, B en C. (Vernon, 1972). A staat hier voor de erfelijke aanleg. Deze kan niet direct geobserveerd worden, want we kunnen slechts gedrag meten. Dit gedrag is de resultante van het complexe samenspel tussen de aanleg en de fysische, sociale en culturele omgeving. De intelligentie zoals die is ontwikkeld op basis van dit complexe samenspel, noemt Vernon intelligentie B. Met behulp van tests wordt gepoogd B te meten. Omdat ook dit nooit helemaal zuiver en betrouwbaar geschiedt, onderscheidt Vernon nog intelligentie C. Intelligentie C slaat dan op de intelligentie zoals gemeten en is dus gelijk aan de gevonden IQ-score. Ons onderzoek is een poging om intelligentie B te meten *volgens Nederlandse maatstaven*. Dit achten we relevant omdat de leerlingen in het Nederlandse onderwijs iets moeten bereiken en, indien ze hier zullen blijven, in de Nederlandse samenleving zullen participeren. Ook de mensen waarmee allochtonen in contact komen, weten niet wat hun genetische aanleg is. Zij moeten bij beoordelingen en adviezen afgaan op gedragingen en prestaties die van hen worden geëist in deze samenleving. Het zijn derhalve deze observeerbare gedragingen die een grote invloed uitoefenen op iemands loopbaan in het onderwijs en later in de samenleving.

Voordat we nader ingaan op de uitkomsten van het intelligentie-onderzoek vermelden we eerst nog dat ons onderzoek naar de validiteit en de betrouwbaarheid van de test bij allochtonen bevredigende resultaten opleverde. Uit een factoranalyse van de zeven subtests bleek dat de factorstructuur bij de Nederlandstaligen en de anderstaligen zeer sterk overeenkomt. Daaruit leiden wij af dat bij beide groepen met deze test hetzelfde begrip is gemeten. Om na te gaan of bij de niet-Nederlandstalige leerlingen de betrouwbaarheid van de test is gedaald zijn Cronbachs alpha's berekend. Dit is een maat voor de gevoeligheid van de test voor allerlei storende invloeden. Van alle subtests was de betrouwbaarheid redelijk. Op één subtest na geven de uitkomsten bij de anderstaligen hetzelfde beeld als bij de Nederlandstaligen. Het grootste verschil in betrouwbaarheid werd geconstateerd bij de subtest 'Synoniemen'. De betrouwbaarheid van de test in zijn geheel is voor beide groepen bevredigend, immers hoger dan 0,8. Alpha is bij de autochtonen 0,95 en bij de allochtonen 0,93. Ook onderzoek op itemniveau leverde geen aanwijzingen op dat er sprake is van verschuivingen van testbetekenis. Voor de tabellen verwijzen we naar de bijlage.

4 *IQ-scores per taalgroep*

Om inzicht te krijgen in de grootte van de verschillen tussen diverse groepen zijn de gemiddelde IQ-scores berekend. Hierbij werd uitgegaan van het antwoord dat de leerlingen hebben gegeven op de vraag naar hun moedertaal. Verwante talen zijn tot een taalgroep bijeengevoegd om een groter aantal leerlingen per categorie te krijgen. Behalve de Nederlandstaligen formeerden we de volgende groepen:

Surinaams	=	Surinaams, Sranan
Romaans	=	Spaans, Italiaans, Portugees, Frans, Kaap Verdiaans
Indisch	=	Hindoestaans, Pakistaans
Arabisch	=	Arabisch, Marokkaans, Turks
Anderstaligen	=	Alle taalgroepen incl. overigen

We vestigen er de aandacht op dat de Surinaamse taalgroep niet gelijkgesteld kan worden met de groep van alle leerlingen van Surinaamse herkomst. In deze taalgroep komen de leerlingen die thuis Nederlands of Hindoestaans spreken niet voor. Ook de indeling van de andere taalgroepen kan van kritische linguïstische kanttekeningen worden voorzien. Taalgroepen met minder dan 20 onderzochte leerlingen zijn niet in Tabel 1 opgenomen. Ze bijeenvoegen in een groep 'overigen' is inhoudelijk niet interessant.

De uitkomsten van de totale groep wijken nauwelijks af van wat men bij een landelijke

Tabel 1 *Intelligentiegemiddelden per taalgroep*

	Alg. IQ	Verb. IQ	Num. IQ	Ruim. IQ	(Aantal)
Totale groep	100	6.0	6.3	6.6	1456
Nederlands	104	6.3	6.4	6.7	1029
Surinaams	90	5.3	5.6	6.0	110
Romaans	95	5.6	5.9	6.3	52
Indisch	91	5.1	6.0	6.0	31
Arabisch	87	4.7	5.7	6.1	106
Anderstaligen	91	5.2	5.7	6.1	350

steekproef zou verwachten. Algemeen IQ is dan genormeerd op 100 en het gemiddelde bij de subtests op 6.3.

De verschillen in gemiddeld IQ tussen de Nederlandstaligen en de anderstaligen zijn zeer groot en voor het onderwijs heel relevant. Het is wellicht overbodig erop te wijzen dat deze verschillen statistisch significant zijn ($p = .001$).

De verbale intelligentie is in de totale groep wat lager, maar dat is niet verwonderlijk met een zo hoog percentage anderstaligen in de groep. De ruimtelijke intelligentie is opmerkelijk hoog. Mogelijke verklaringen hiervoor zijn wellicht enkele verschuivingen in het onderwijs. Bij het rekenonderwijs wordt minder gecijferd dan vroeger en meer gewerkt aan het bevorderen van het inzicht. Bovendien treft men tegenwoordig op de scholen en in de gezinnen veel speel-leer-materiaal aan, zoals Loco. Verder kunnen ook T.V.-uitzendingen van belang zijn. Op dit gebied wordt misschien door Sesamstraat een zekere basis gelegd. Het vinden van een enigszins sluitende verklaring voor deze uitkomst vraagt ongetwijfeld een onderzoek op zich. Ten aanzien van de ruimtelijke intelligentie merken we op dat de verschillen tussen de taalgroepen geringer zijn dan bij de verbale intelligentie.

Studies hebben aangetoond dat juist de verbale intelligentie het sterkst samenhangt met later schoolsucces en de maatschappelijke carrière (Van Dijk, 1978; Jensen, 1980). De verbale vermogens zijn bij de ontwikkeling veel gevoeliger voor sociaal-culturele invloeden dan de nonverbale capaciteiten. Dit wordt in ons onderzoek weer bevestigd. De uitkomsten laten zien dat alle anderstalige groepen veel minder verbaal zijn ontwikkeld in de Nederlandse taal dan de autochtonen. Tussen de groepen bestaan ook duidelijke verschillen. Zeer laag scoren de Arabische, de Surinaamse en de Indische taalgroep. De Romaanse taalgroep neemt een tussenpositie in. Het gegeven dat iemands verbale ontwikkeling van groot belang is voor schoolsucces en beroepsloopbaan, gekoppeld aan de door ons geconstateerde achterstanden in vaardigheid in de Nederlandse taal, brengt ons tot de opvatting dat er veel meer aandacht zal moeten worden geschonken aan de verwerving van de tweede taal.

5 *Schoolkeuzeadvies*

Aan de leerkrachten is gevraagd op te geven welke vervolgopleiding zij voor hun leerlingen het meest geschikt achten. Deze uitkomsten vertonen een grote samenhang met de intelligentiescore. De product-moment correlatiecoëfficiënt tussen Algemeen IQ en het advies is 0,64.

In de eerste kolom van Tabel 2 zit een duidelijke systematiek. Hoe hoger het geadviseerde

Tabel 2 *Het gemiddelde Alg. IQ per geadviseerd opleidingsniveau*

	ALGEMEEN IQ			aantal
Advies opl. niveau	tot. groep	meisjes	jongens	tot. groep
Indiv. Beroepsonderwijs	83	85	83	61
Lager Beroepsonderwijs	93	90	94	452
Mavo	102	101	103	289
Mavo/Havo	106	107	107	121
Havo	115	114	117	108
Havo/Atheneum	115	113	117	64
Atheneum/Gymnasium	122	122	122	37

opleidingsniveau, des te hoger het gemiddelde IQ. Er is slechts op één plaats een doorbreking van deze trend, die nogal opvallend is. De groep leerlingen die een Havo/Atheneum advies heeft gekregen, heeft gemiddeld nog een iets lager IQ dan de leerlingen die een duidelijk Havo-advies hebben gekregen. (Havo 115,3 en Havo/Ath. 114,7).

Alvorens enige aandacht wordt geschonken aan de anderstaligen, geven we eerst nog enige uitkomsten verdeeld naar sekse. Wanneer jongens en meisjes hetzelfde advies krijgen, dan blijken de meisjes gemiddeld een lager IQ te hebben. Bij het Atheneum/Gymnasium advies is het advies nagenoeg gelijk ten aanzien van de IQ-scores. Bij drie categorieën (L.B.O., Havo en Havo/Atheneum) is het verschil in gemiddeld IQ ongeveer 4 punten. Indien meisjes uiteindelijk op een lager onderwijsniveau uitkomen, dan moet de oorzaak hiervan niet worden gezocht in de schoolkeuze-advisering in het zesde leerjaar van de lagere school. De cijfers wijzen uit dat Rotterdamse leerkrachten geneigd zijn meisjes hoger in te schatten dan op grond van IQ-scores verwacht kan worden, tenminste indien we deze adviezen vergelijken met die van de jongens. Deze bevoordeling van de meisjes werd in eerder onderzoek niet aangetroffen. Hoewel reeds in de jaren zestig werd geconstateerd dat meisjes beter presteren op de lagere scholen en op schoolvorderingentests, bleven de schoolkeuze-adviezen aan de voorzichtige kant (Lang, 1969).

In het kader van dit themanummer is het relevanter om na te gaan of allochtone leerlingen andere adviezen krijgen dan autochtone leerlingen. Tabel 3 geeft een overzicht van het gemiddelde algemene IQ per geadviseerd opleidingsniveau, uitgesplitst naar Nederlands- en anderstaligen.

Zoals te verwachten valt, krijgen de anderstaligen vaker het advies om naar een vorm van lager beroepsonderwijs te gaan dan Nederlandse leerlingen. Het advies voor individueel beroepsonderwijs is zelfs meer dan dubbel zo hoog. Als tegenhanger zien we een omgekeerd beeld bij de advisering voor de drie hogere opleidingscategorieën. Ongeveer driemaal zoveel autochtonen als allochtonen krijgen één van deze 'hoge' adviezen.

Bij een nadere beschouwing van Tabel 3 blijkt echter, dat allochtonen in het algemeen niet een 'te laag' advies krijgen. Tenminste, als we de door ons vastgestelde IQ-scores als criterium nemen. Het omgekeerde is het geval. Een Nederlandstalige leerling moet ongeveer 9 punten hoger scoren om eenzelfde advies te krijgen als een leerling voor wie Nederlands de tweede taal is. Dit wijst erop dat Rotterdamse leerkrachten op dit punt positief discrimineren. Het is mogelijk dat zij bij anderstaligen een ander criterium hanteren dan bij Nederlandstaligen. Bijvoorbeeld door bij anderstaligen fouten in het gebruik van de Nederlandse taal minder zwaar aan te rekenen. Hoewel onze gegevens wijzen op een betrouwbare meting van verschillen in intelligentie binnen de groep van de anderstaligen en deze groep op het moment van de toetsafname gemiddeld al zo'n 4,7 jaar hier woont (standaarddeviatie 2,5 jaar), moeten we rekening blijven houden met een onderschatting van hun 'ware' intelligentie in de betekenis van aanleg of intelligentie A zoals Vernon dat noemt. Indien onderwijsgevenden zich niet of in mindere mate van de wijs laten brengen door een minder goede beheersing van de tweede taal, dan zouden de verschillen in advisering tussen beide groepen geringer moeten zijn of verdwijnen bij de numerieke en de ruimtelijke factor. De scores op die twee

Tabel 3 *Algemeen IQ per geadviseerd opleidingsniveau. (Percentage tussen haakjes)*

Schoolkeuze-advies	IQ-scores		Aantallen (percent.)	
	Ned.	anderst.	Ned.	anderst.
Indiv. Beroepsonderwijs	88	80	33 (4)	29 (11)
Lager Beroepsonderwijs	96	86	298 (37)	121 (45)
Mavo	104	97	200 (25)	79 (28)
Mavo/Havo	109	97	98 (12)	19 (7)
Havo	116	107	93 (11)	14 (5)
Havo/Atheneum	116	106	58 (7)	4 (2)
Atheneum/Gymnasium	122	119	36 (4)	1 (0)

Tabel 4 *Verschillen in gemiddelde standaardscore tussen de beide taalgroepen per IQ-factor en per adviescategorie*

ADVIES	VERSCHILLEN		
	Verb. IQ	Num. IQ	Ruim. IQ
Indiv. Beroepsonderwijs	1,2	0,0	0,0
Lager Beroepsonderwijs	0,9	0,5	0,3
Mavo	0,6	0,3	0,4
Mavo/Havo	1,1	0,7	0,3
Havo	0,9	0,5	0,4
Havo/Atheneum	0,6	0,3	0,9
Ongewogen gemiddelde	0,88	0,38	0,38

subtests zijn namelijk minder gevoelig voor een beïnvloeding door de culturele en taalkundige achtergrond van de leerlingen. Die grotere gevoeligheid van de verbale factor komt ook weer tot uiting bij de relatie tussen verblijfsduur en testscores. Er is een zwak verband tussen algemeen IQ en het aantal jaren dat anderstaligen hier wonen: r= 0,25. De correlatie met de verbale factor is 0,31, terwijl de correlatie met de numerieke en ruimtelijke factor respectievelijk slechts 0,12 en 0,01 is.

Tabel 4 geeft een overzicht van de verschillen in gemiddelde factorscores, bij gelijk schooladvies tussen Nederlands- en anderstaligen. Deze scores – en dus ook de verschillen – zijn gemeten middels een andere schaal dan de algemene intelligentiescores. De factorscores zijn genormeerd op een gemiddelde van 6.3. (standaarddeviatie 1.3) Verder wijzen we erop dat het verschil in advisering bij atheneum/gymnasium niet is vermeld, omdat slechts één anderstalige leerling zo'n advies heeft gekregen.

Indien we de gevonden verschillen gewoon middelen – zonder weegfactoren toe te passen voor verschillen in aantal per adviescategorie – dan zien we inderdaad dat de positieve discriminatie bij de advisering het sterkst tot uiting komt bij het verbale IQ. Bij de twee andere intelligentiefactoren is de bevoordeling meer dan de helft kleiner. Niettemin blijft ook bij de non-verbale factoren sprake van een systematische 'overschatting' van de kansen voor een bepaald opleidingsniveau. Net als bij de verschillen in beoordeling tussen jongens en meisjes moet ook hier worden afgewacht welke voorspelling meer waard is. De IQ-score of het schoolkeuzeadvies? Pas over twee jaar, na de brugperiode, kan hierover meer uitsluitsel worden gegeven.

Vooralsnog gaan wij er vanuit dat de onderwijsgevenden de kansen van de anderstalige leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs te hoog inschatten. We hebben hiervoor verschillende redenen. Ten eerste achten wij het actuele cognitieve ontwikkelingspeil, gemeten volgens Nederlandse maatstaven, hier van groter belang voor schoolsucces dan een score die mogelijk voor problemen met de tweede taal is gecorrigeerd. Te meer omdat de onderzochte anderstalige leerlingen gemiddeld al bijna vijf jaar hier verblijven. De achterstanden die zij hebben opgelopen ten opzichte van autochtone leerlingen doordat zij zijn terecht gekomen in een woongebied waar hun moedertaal geen voertaal is, zullen zeker niet op korte termijn verdwijnen. Zij zullen doorwerken en misschien zelfs groter worden tijdens de verdere schoolloopbaan. Slechts een intensieve en goed gerichte aanpak van het onderwijs aan anderstaligen kan deze ontwikkelingslijn ombuigen. Wij denken hierbij vooral aan een deskundige begeleiding in de verwerving van de tweede taal. Ten tweede blijkt uit vele studies dat van alle intelligentiefactoren de verbale factor de hoogste predictieve validiteit heeft inzake later schoolsucces. Dit is geen wonder, want onderwijzen bestaat voornamelijk uit het overdragen van kennis en dat vindt bijna uitsluitend plaats via verbale communicatie. Ten derde blijkt uit Amerikaans onderzoek dat kinderen uit minderheidsgroepen in grotere mate onder hun intelligentieniveau presteren dan de kinderen die tot de dominante bevolkingsgroep behoren (Jensen, 1980). Op grond

van het bovenstaande betwijfelen wij of de anderstaligen een dienst wordt bewezen met deze vorm van 'positieve discriminatie'. Uit vele onderzoeken blijkt dat zij het in het huidige onderwijs al moeilijk genoeg hebben.

6 *Discussie*

Veel mensen zijn voorstander van een politiek van gelijke kansen. Ook de regering streeft naar gelijke kansen voor de kinderen van etnische minderheden (Minderhedennota, 1983). De achterstand die de kinderen van migranten oplopen en die keer op keer in diverse landen wordt geconstateerd, is aanzienlijk (Craft, 1983; Little, 1975; De Jong, 1982). Hoe goed men het onderwijs aan deze kinderen ook inricht, een verdwijnen van deze achterstand valt op korte termijn niet te verwachten. Niettemin achten we het mogelijk dat de thans geconstateerde achterstanden in cognitieve ontwikkeling en bereikt onderwijsniveau aanzienlijk verkleind kunnen worden. Wij menen dat uitbreiding en kwalitatieve verbetering van het onderwijs in het Nederlands als tweede taal hierbij belangrijke middelen vormen. Anderstalige leerlingen zullen – gedeeltelijk buiten de gewone schooltijden – extra les in de Nederlandse taal moeten krijgen, zowel bij het spreken (de uitspraak), het schrijven (o.a. spelling, grammatica en idioom) als het lezen. Des te beter en des te eerder zij de tweede taal beheersen, des te meer kunnen zij profiteren van het overige deel van het onderwijsprogramma, de informatie van de massamedia en de contacten met Nederlanders. Om onderwijs in een vreemde voertaal goed te kunnen volgen, is veel meer nodig dan het niveau van 'aanspreekbaarheid'. De extra aandacht voor allochtonen zal veel langer moeten doorgaan dan nu gebeurt. De bestaande faciliteitenregelingen schieten op dit punt tekort. We beseffen heel goed, dat taal alleen niet alleszaligmakend is. Maar het vormt ons inziens wel een belangrijke voorwaarde voor het realiseren van meer gelijke kansen en integratie in de Nederlandse samenleving. Door sommigen worden oplossingen gezocht in geheel andere richtingen, bijvoorbeeld in een verlegging van het accent van het cognitieve domein naar andere domeinen. Naar onze smaak is dit meer een vlucht uit de realiteit dan een oplossing voor een reëel probleem. Immers, onze samenleving wordt gekenmerkt door grote en nog steeds toenemende informatiestromen. Daarnaast wordt in onze samenleving een grote waarde toegekend aan intellectuele ontwikkeling, deskundigheid en aan politieke mondigheid. Een verdere vermindering van de aandacht voor het cognitieve domein binnen het onderwijs houdt in dat er een grotere discrepantie zal ontstaan tussen de eindtermen van het onderwijs en de eisen die de samenleving stelt. Het behoeft geen betoog, dat een dergelijke discrepantie nadeliger zal uitpakken voor kinderen afkomstig uit een laag sociaal-economisch milieu of uit de etnische minderheden. Immers de ouders die behoren tot de hogere sociale lagen van de bevolking beschikken over meer middelen om bij hun kinderen lacunes in hun toerusting voor het participeren in de samenleving weg te kunnen werken of te compenseren.

Er zijn ook mensen die pleiten voor een sterker accent op het onderwijs in de moedertaal. Pas nadat de kinderen er blijk van hebben gegeven hun moedertaal goed te beheersen, zouden zij geleidelijk meer onderwijs moeten krijgen in hun tweede taal. Eerst wordt dit aangeboden als vak, later meer en meer als voertaal. Dit model heeft ongetwijfeld veel aantrekkelijke kanten, onder meer omdat zo de cognitieve ontwikkeling zo goed als ongestoord kan verlopen. Dit laatste is niet het geval bij een door de migratie veroorzaakte snelle overschakeling op onderwijs in een andere voertaal. Het model heeft zijn waarde bewezen in een aantal tweetalige gebieden (Lambert 1972; Anderson & Boyer 1970). De situatie in ons land en in de ons omringende landen is echter veel gecompliceerder dan die in een tweetalig land of landsdeel. De etnische minderheden vormen hier een bont palet van talen en culturele achtergronden. De meeste scholen krijgen te maken met een rijk geschakeerd aanbod van anderstaligen. Bovendien is het niet zo dat zij allen hier zijn geboren, zoals met leerlingen in tweetalige woongebieden het geval is. Sommigen zijn hier geboren, anderen wonen hier al enkele jaren, maar niet vanaf hun geboorte en weer anderen komen rechtstreeks uit het land van herkomst de school binnen. Al deze kinderen moeten worden opgevangen. In die situatie is het ondoenlijk om elk kind in zijn eigen moedertaal te onderwijzen. Niet voor alle moedertalen zijn er bevoegde onderwijsgevenden beschikbaar, b.v. omdat die moedertaal in het land van herkomst geen onder-

Tabel 5 *Factorladingmatrices*

		Nederlands n= 1029			Anderstal. n= 427		
	factor	I	II	III	I	II	III
Synoniemen	1	.7	.2	.2	.6	.2	.2
Getallen	2	.3	.3	.6	.3	.2	.6
Tekens invullen	3	.4	.2	.7	.2	.2	.7
Invullen	4	.7	.1	.3	.7	.1	.2
Uitslagen	5	.1	.7	.2	.2	.6	.2
Categorieën	6	.7	.3	.3	.7	.3	.3
Figuur intekenen	7	.2	.7	.2	.1	.7	.2
Perc. verkl. variantie		25	18	15	24	16	15

wijstaal is. Maar zelfs indien voor alle talen bevoegde en bekwame docenten beschikbaar zouden zijn, dan zouden de organisatorische problemen voor zowel de scholen als voor deze docenten onoverkomelijk groot zijn.

In andere artikelen binnen dit themanummer wordt nader ingegaan op de problematiek rond tweede-taal-verwerving en geschikte organisatorische vormgevingen van het onderwijs aan etnisch gemengde groepen. Onze stellingname is niet bedoeld om al hetgeen daarin wordt gesteld terzijde te schuiven. Wij menen dat naast uitbreiding en verbetering van het onderwijs in het Nederlands als tweede taal ook andere maatregelen nodig zullen zijn om de kansen van allochtone leerlingen te vergroten en de integratie in de Nederlandse samenleving te bevorderen.

Bijlage

1 *Factorstructuur*

Een methode om variabelen te structureren is factoranalyse. Wanneer de intelligentie-subtests d.m.v. factoranalyse anders gestructureerd worden dan bij niet-Nederlandse kinderen, is dit een aanwijzing dat de betekenis is verschoven. Tabel 5 toont de factorladingmatrices na Varimax rotatie voor de thuis Nederlands sprekende kinderen en de thuis een andere taal sprekende kinderen.

De Nederlandse en buitenlandse factorstructuur kan op dezelfde wijze worden geïnterpreteerd. Deze visuele interpretatie kan ondersteund worden met de meer harde maat voor factorovereenkomst van Harman (1976). De drie gevonden congruentiecoëfficiënten lagen boven de .99. Wanneer deze maat boven de .90 ligt, kan tot factorgelijkheid worden geconcludeerd (De Zeeuw, 1978), hetgeen hier het geval is. De structurering van de subtests van de Galo is gelijk voor niet-Nederlandse en Nederlandse kinderen. Ondanks dat de niet-Nederlandse kinderen gemiddeld lager scoren, is de onderlinge betekenis van de subtests niet verschoven.

2 *Itemanalyse*

Om na te gaan of bij niet-Nederlandse leerlingen de betrouwbaarheid van de subtests is gedaald, zijn Cronbachs alpha's berekend (zie Tabel 6).

Alle alpha's van de niet-Nederlanders liggen iets lager dan bij de Nederlanders, ze zijn echter alle voldoende hoog. Op de grens ligt de subtest synoniemen. Deze subtest wordt als eerste afgenomen. De niet-Nederlandse kinderen moeten misschien iets langer wennen aan de testsituatie, waardoor de betrouwbaarheid van deze subtest iets omlaag is gegaan.

3 *Item-bias*

Verschuivingen in testbetekenis kunnen ook worden onderzocht op itemniveau. Hierbij wordt onderzocht in hoeverre de moeilijkheidsgraadvolgorde der items bij de Nederlan-

Tabel 6 *Betrouwbaarheidsanalyse: Cronbachs alpha's*

Subtest	Nederlandstaligen	Anderstaligen
Synoniemen	.84	.73
Getallen	.87	.82
Tekens invullen	.88	.85
Woord invullen	.80	.83
Uitslagen	.77	.75
Categorieën	.89	.88
Figuur intekenen	.82	.80
IQ	.95	.93
Verbaal IQ	.93	.92
Numeriek IQ	.91	.88
Ruimtelijk IQ	.84	.81

ders en niet-Nederlanders overeenkomt. Hiertoe wordt de produkt-moment correlatie berekend tussen de moeilijkheidsgraad (p-waarde) der items bij de Nederlanders en die van de niet-Nederlanders (zie Van der Flier, 1980 blz. 136). Bij item-equivalente tests moet deze in de buurt van de 1.0 liggen. Tabel 7 toont deze correlaties bij de verschillende subtests.

Tabel 7 *Produkt-moment correlaties tussen p-waarden Nederlanders en niet-Nederlanders*

Subtest	Correlatie
1. Synoniemen	.96
2. Getallen	.99
3. Tekens invullen	.99
4. Woord invullen	.96
5. Uitslagen	.97
6. Categorieën	.96
7. Figuur intekenen	.98
IQ	.97

Alle correlaties liggen vlakbij de 1.0. Er is geen verschuiving in testbetekenis op itemniveau.

Noot

1. Het onderzoek, waarop deze publikatie is gebaseerd, is mogelijk gemaakt door subsidies van de Nederlandse organisatie voor zuiver-wetenschappelijk onderzoek (Z.W.O.) en de Gemeente Rotterdam.

Literatuur

Anderson, Th. & M. Boyer, *Bilingual Schooling in the United States*. Washington: 1970.

Batenburg, Th. A. van, De Galo-intelligentietest opnieuw onderzocht. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1982, *37*, 481-490.

Bernstein, B., *A sociolinguistic approach to socialization, Class, Codes and Control*. London: 1971.

Brookover, W. e.a., *School social systems and student achievement*. New York: Preager Publications, 1979.

Cook-Gumperz, J., *Social control and socialization*. London: Routledge-Kegan, Paul, 1973.

Craft, M. & A. Craft, The Participation of Ethnic Minority Pupils in Further and Higher Education. *Educational Research*, 1983, Vol. 25, Nr. 1.

Dijk, H. van, Factorstructuur, vergelijkbaarheid en differentiële predictiemogelijkheden van de GALO en de ISI. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1978, *33*, 321-330.

Eysenck, H. J. & L. Kamin, *Intelligentie, erven of verwerven*. Utrecht: Spectrum, 1982.

Flier, H. van der, *Vergelijkbaarheid van individuele testprestaties*. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1980.

Harman, H. H., *Modern factor analysis*. Chicago: 1976.

Heek, F. van, et al., *Het verborgen talent*. Meppel: Boom, 1972.

Hoof, J. J. van & J. Dronkers, *Onderwijs en arbeidsmarkt*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1980.

Jensen, A. R., *Bias in mental testing*. London: Methuen, 1980.

Jensen, A. R., *Educational differences*. London: Methuen, 1973.

Jensen, A. R., *Environment heridity and intelligence* (herdruk Harvard Educational Review, 1969).

Jong, M. J. de, *Wat hebben ze bereikt?* Rotterdam, Erasmus Universiteit, 1982.

Kema, G. N. & B. J. Kouwer, Handleiding-Galo, N.I.T.P.B. Groningen: 1958.

Kemenade, J. A. van (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.
Kohn, M. L., *Class and conformity*. Homerwood: Illinois, 1969.
Lambert, W. E., *Language, Psychology and Culture*. Essays by W. E. Lambert selected by Anwar S.D.T., Stanford University Press, 1972.
Lang, G., *Vele uilen blijken valken: het nut van resultatencontrole bij schoolkeuze-adviezen*. R.I.T.P., Universiteit van Amsterdam, 1969.
Little, A., The Educational Achievement of Ethnic Minority Children in London Schools. In: G. K. Verma & Chr. Bayley (eds.), *Race and Education across cultures*. London: Heineman, 1975.
Meijnen, G. W., *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.
Minderhedennota. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1983.
Peschar, J. L., *Milieu, school en beroep*. Groningen: Tjeenk Willink, 1975.
Rutter, M. e.a., *Fifteen thousand hours, Secondary schools and their effects on children*. Somerset: Open books, 1979.
Vernon, P. E., *Intelligence and cultural environment*. London: Methuen & Co., 1972.
Vroon, P., *Intelligentie*. Baarn: Ambo, 1981.
Wesselingh, A. (red.), *School en ongelijkheid*. Nijmegen: Link, 1979.
Zeeuw, J. de, *Algemene Psychodiagnostiek II*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger, 1978.

Curricula vitae

M. J. de Jong (1944) studeerde sociologie te Utrecht van 1973 tot 1979 en vervulde daarnaast een betrekking als leraar in het voortgezet onderwijs. Is sinds 1979 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid van de Erasmus Universiteit. Verricht onderzoek naar schoolloopbanen van allochtone leerlingen. Rapporteerde over een onderzoek naar het onderwijsniveau van 15-jarige allochtonen en was coauteur van een onderzoeksverslag inzake het functioneren van de internationale schakelklassen (ISK).

Adres: Erasmus Universiteit Rotterdam, Vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid, Postbus 1738, 3000 DR Rotterdam.

Th. A. van Batenburg (1954) voltooide zijn studie onderwijspsychologie te Groningen in 1979. Hierna werkte hij als onderzoeker bij een beroepskeuzebureau. Sinds 1982 is hij als adjunct-wetenschappelijk ambtenaar werkzaam bij de vakgroep Onderwijssociologie en Onderwijsbeleid te Rotterdam. Zijn belangstelling ligt voornamelijk op het gebied van intelligentie, onderwijsstimulering en psychologische research-methodiek. Werkt mee aan een onderzoek naar de schoolloopbanen van allochtone leerlingen. Publiceerde een artikel over de Galo-intelligentietest in het Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en in de ORD-bundel 1983 over analfabetisme.

Manuscript aanvaard 1-5-'84

Boekbespreking

Scheerens, J., *Evaluatie-onderzoek en beleid*, (SVO-reeks, nr. 68) Flevodruk, Harlingen, 1983, 251 pag., *f* 41,75, ISBN 90 6472 034 7

Scheerens, J., *Het sectoronderzoek: Onderwijsonderzoek in de marge van wetenschap en beleid*, (SVO-reeks, nr. 69) Flevodruk, Harlingen, 1983, 218 pag. *f* 45,–, ISBN 90 6472 035 5

Over de soms moeizame relatie tussen beleidsgericht onderzoek en beleid bestaat een grote hoeveelheid publikaties. Het betreft zowel de functie die onderzoek kan hebben (diagnose, evaluatie, legitimering van beleid), soorten van onderzoek (beschrijvend onderzoek, instrumenteel onderzoek en dergelijke) als de knelpunten bij diverse functies en soorten van onderzoek in relatie tot het beleid.

Wat evaluatie-onderzoek betreft kan worden geconstateerd dat doelen en criteria – hoofdzakelijk voor de uitvoering van evaluatie-onderzoek – vaak ofwel niet of zeer vaag worden geformuleerd door het beleid. Naast evaluatiegegevens zouden andere overwegingen een rol spelen bij het nemen van beslissingen. Onderzoekers zouden op grond van hun rationaliteitsassumptie te weinig oog hebben voor de belangentegenstellingen tussen onderscheiden groeperingen van betrokkenen, het bedreigende karakter van het onderzoek zelf en dergelijke. Ook al zijn de studies gericht op de relatie tussen (evaluatie-) onderzoek en beleid, ze leggen meestal het accent op één van beide; in de meeste gevallen op het onderzoek waarbij de benutting van onderzoeksresultaten door het beleid als gegeven wordt aangenomen. Veelal volgen uit een dergelijke analyse allerlei aanbevelingen voor uitvoering van onderzoek, zoals het professioneel paradigma van sociaal beleidsonderzoek van Van der Vall.

Een eerste onderscheid tussen de bijdrage van Scheerens en die van anderen bestaat eruit dat hij een zorgvuldige analyse geeft zowel aan de kant van evaluatie-onderzoek als aan de kant van het beleid. Het beperkt zich niet alleen tot de inzichten van de sociaal-wetenschappelijk onderzoeker, maar ook de bijdrage van de bestuurswetenschappen is in de beschouwingen betrokken. Hij legt de nadruk op de wetenschappelijkheid van evaluatie-onderzoek en wijst nadrukkelijk op de problemen, die verbonden zijn met zogenaamde alternatieve benaderingen. De opzet voor evaluatie-onderzoek wordt geplaatst op een continuüm van designsterkte in termen van interne validiteit en meetniveau van variabelen. Deze evaluatiebenaderingen variëren van evaluatie-onderzoek volgens het weddenschapsmodel tot ex post facto evaluatie-onderzoek. Zij zijn vaak afhankelijk van de beperkingen in de context waarin evaluatie-onderzoek plaatsvindt. Op deze beleidsmatige context gaat Scheerens in hoofdstuk drie en vier uitvoerig in.

Hoofdstuk drie betreft de procedurele kant van het beleid. Scheerens onderscheidt diverse modellen van beleidsvoering waar aan het ene uiteinde: het model van de homo-economicus, volledige informatie over de middel-doel relatie aanwezig is en aan het andere uiteinde: het garbagecan model, slechts chaos. Kenmerken van het beleidsvoeringsproces zijn van invloed op de toepassing van evaluatiedesigns. Zo zijn de sterke evaluatiedesigns (weddenschapsmodel, experimentele en quasi-experimentele designs) vooral te associëren met de formelere invullingen van besluitvorming als het probleem opgelost wordt. Als beleidsvoering het karakter heeft van incrementalisme of van het vuilnisvatmodel zou evaluatie-onderzoek hooguit het karakter kunnen hebben van een rationele reconstructie achteraf.

In hoofdstuk vier wordt de structurele dimensie van de context nagegaan. Het betreft hier de setting waarin het onderzoek plaatsvindt. Daarbij is onderscheid gemaakt tussen de omgeving (E), het besturend orgaan (BO) en bestuurd systeem (BS). Vanuit de besturingstheorie is er een nog algemener punt te kiezen door een metabesturend orgaan te plaatsen boven het oorspronkelijke BO. Het oorspronkelijke BO is het BS van de metabestuurder. De metabestuurder heeft een andere E dan het oorspronkelijke BO. Verder kan de metabesturing zich behalve op het nieuwe BS, het oorspronkelijk BO inclusief het BS, ook op de nieuwe omgeving richten.

Voor evaluatie-onderzoek zou een volgende structuur denkbaar zijn: E is het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen en wetenschappelijke gemeenschap, BO is de S.V.O. en BS zijn de onderzoeksteams. Aan de onderscheiden componenten onderzoeksstrategie, beleidsvoering en organisatiestructuur voegde Scheerens een laatste toe, namelijk de contingentiefactoren die de passendheid betreffen, zoals de organisatie-omgeving, technologie, de organisatiedoelen, maar soms ook factoren als de eigenschappen van de organisatieleden en de complexiteit van de besturingsproblemen. Zowel ten aanzien van de onderdelen van het model als de relatie tussen de onderdelen is een groot aantal aanwijzingen voor

evaluatie-onderzoek en beleid te formuleren.

In een praktijkvoorbeeld van evaluatie-onderzoek ten aanzien van onderwijsvernieuwingen worden de diverse oplossingsmogelijkheden nagegaan. Nadat diverse bestuurlijke situaties geanalyseerd zijn kiest Scheerens voor een besturingsconfiguratie waarbij de E gevormd wordt door overheid, wetenschap en onderwijsveld, het besturend orgaan de geïnstitutionaliseerde onderwijsresearchers, het BS de beleidsgerichte onderwijsresearch en als meta-BO de S.V.O. optreedt. Hieruit wordt dan een groot aantal aanbevelingen afgeleid die tot doel hebben evaluatie-onderzoek en beleid beter op elkaar af te stemmen. De S.V.O. zou zich daarbij moeten concentreren op een voorwaarden scheppend beleid, en vooral de verantwoordelijkheid nemen voor de organisatorische structuur van het beleidsgerichte onderzoek. Verder blijkt het mogelijk te zijn uit de voorafgaande beschouwingen ten aanzien van opzet van evaluatie-onderzoek, beleidsvoering en de structuur van het beleid een groot aantal zeer concrete aanbevelingen af te leiden, die zowel de beleidsvoering als de onderzoeksuitvoering afzonderlijk, maar zeker de onderlinge relatie tussen de organen die daarbij betrokken zijn, kunnen bevorderen.

Dat deze voorstellen niet uit de lucht kunnen vallen en dat de voorstellen tot verbetering ook de bestaande praktijk kunnen verbeteren, blijkt uit de studie naar het sectoronderzoek, waarover ongeveer gelijktijdig met het verschijnen van de dissertatie verslag is gedaan. In deze studie worden de resultaten weergegeven van een zorgvuldig onderzoek naar de ervaringen van beleidsvoerders, scholen, onderwijsonderzoekers e.a. dat in het kader van de onderwijsvernieuwing op het terrein van basisschool, middenschool en open school is opgezet en uitgevoerd. Daarenboven werden telkens conform het in de dissertatie beschreven model de contingentiefactoren, de organisatiestructuur, de beleidsvoering en het onderzoek zelf nagegaan. Uit het onderzoek blijkt dat bijvoorbeeld bij de sector middenschool een groot aantal factoren, zoals het onderwijssysteem, verschillen van inzicht ten aanzien van evaluatie, de politieke context en de scholen, van invloed is geweest. Ook in de organisatiestructuur en de beleidsvoering kan een groot aantal factoren worden aangewezen die opzet en uitvoering van onderzoek zeer nadelig beïnvloed hebben. Tegen deze achtergrond is een aantal tekorten van het beleidsgericht onderzoek in de innovatiesectoren beter te begrijpen, zonder ze overigens goed te willen praten.

De opbrengst van deze studie is zowel theoretisch als praktisch. Theoretisch gezien kan deze een bijdrage leveren aan verdere theorievorming en onderzoek over o.a. de relatie beleid en onderzoek, het benuttingsdenken en innovatietheorieën en -strategieën. Wat de praktische opbrengst van de studie betreft is ze voor Scheerens een onderbouwing van zijn voorstellen voor de organisatie en beleidsvoering van onderzoek, waarbij de S.V.O. als meta-bestuurder van het beleidsgericht onderzoek optreedt. Op dit praktische niveau is natuurlijk een groot aantal aanbevelingen te formuleren en te concretiseren welke Scheerens in zijn dissertatie heeft gedaan over researchmanagement, benutting van onderzoeksstrategieën en dergelijke. De publikatie is voor onderwijsonderzoekers zo mogelijk nog interessanter dan de dissertatie; ze verschaft een onthullend beeld van het sectoronderzoek, 'geen successstory' in termen van de auteur.

Scheerens' publikaties handelen over bijzonder belangrijke onderwerpen in het onderwijsonderzoek. De organisatie ervan, de verhouding tot onderzoeksbeleid, de grenzen die er te stellen zijn aan programmering, de beleidsgerichtheid van onderzoek en dergelijke.

Scheerens is niet stil blijven staan bij een interne discussie tussen onderwijsonderzoekers, maar heeft diverse inzichten vanuit besturingstheorie en dergelijke te hulp geroepen bij de analyse en de constructie van de oplossingsmogelijkheden. Daarom is het niet alleen een goede heldere studie over probleemgebied, maar bevat het ook een aantal belangrijke voorstellen voor de oplossing van de problemen. Het is dan ook van belang dat over de voorstellen van Scheerens' verdere discussie binnen het beleid, tussen onderzoekers en tussen deze groepen plaats zal vinden. Als mogelijke bijdrage voor een dergelijke discussie een aantal opmerkingen:

- Kunnen een aantal standaards die van belang zijn bij evaluatie-onderzoek niet door het forum van de wetenschap zelf waaraan onderzoekers zich dienen te verantwoorden en waar discussie plaatsvindt, bewaakt worden.
- Zou het daarmee niet mogelijk zijn om direct contact tussen beleid en onderzoek tot stand te brengen, waarbij deze discussie over evaluatieobjecten, evaluatiecriteria en dergelijke kan leiden tot verscherping van de vraagstelling en tot een contract tussen beleid en onderzoekers.
- Is het, gezien het voorgaande, dan nodig dat de S.V.O. als meta-BO optreedt. Ook andere door Scheerens in zijn dissertatie geschetste besturingsmodellen lijken mogelijk. Overigens moet erop worden gewezen dat door de analyse van het sectoronderzoek de positie van S.V.O. als meta-BO wat discutabel is, gezien de positie die ze daarin heeft ingenomen (wissselend) en de invloed die ze heeft kunnen doen gelden. Om als meta-BO op te treden lijkt mij, behalve de positiebepaling van het besturend orgaan zelf, ook de consensus van de andere betrokkenen (E en overige BO en BS) nodig.
- Wanneer de mogelijkheid wordt geopperd van direct contact en overleg wordt daarmee impliciet er vanuit gegaan dat de beleidsvoering en wellicht ook de structuur ervan dynamischer zijn dan Scheerens ze presenteert in zijn dissertatie. Ik zou me kunnen voorstellen dat gezien het grote aantal betrokkenen en de steeds verschuivende posities

er een grote mate van dynamiek in de beleidsvoering en ook in de structuur ervan aanwezig zou moeten zijn.
- Ook al wordt erkend dat er alternatieve evaluatiedesigns zijn, is het duidelijk dat Scheerens' voorkeur naar de meer sterke designs uitgaat. Toch kan ik mij voorstellen dat er situaties zijn, zeker waarin de middel-doel relatie minder sterk gegeven is, waarin het onderwijs nog ver af is van een concreet produkt – leerlingprestaties – en dat een zachtere vorm van evaluatie een kwalitatieve, interpreventieve onderzoeksmethodologie een belangrijke bijdrage kan leveren aan de verdere ontwikkeling.

B. P. M. Creemers

H. van der Zee, *Tussen vraag en antwoord. Beginselen van sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Boom, Meppel/Amsterdam, 1983, 255 pagina's, *f* 34,50, ISBN 90 600 95 472.

Zoals de auteur in zijn voorwoord vermeldt is *Tussen Vraag en Antwoord* een uit de hand gelopen bewerking van zijn voorloper *Het Vraaggesprek*. Was het vorige boek meer een raamwerk voor een interviewpracticum, nu vormt het vraaggesprek een invalshoek van waaruit de methodologie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan worden belicht. In dit verband noemt Van der Zee een drietal uitgangspunten: a) nadruk wordt gelegd op *praktijkgericht* onderzoek, d.w.z. onderzoek dat wordt uitgevoerd met de bedoeling antwoord te geven op vragen die rijzen in levensechte beslissingssituaties, b) onderzoek wordt door hem opgevat als een *ontwerpactiviteit*; er dient niet te worden uitgegaan van pasklare procedures, maar de onderzoeker wordt uitgenodigd tot het vinden van eigenzinnige oplossingen en c) het accent ligt op het *communicatieve aspect* van onderzoek en daarmee op de rol van de onderzoeker als steller van vragen.

De structuur van het boek wordt bepaald door de diverse fasen in het onderzoeksproces: 1. het formuleren van een probleemstelling, 2. het ontwerpen van een aanpak, 3. materiaalverzameling, 4. materiaalverwerking en 5. rapportage en publiciteit.

In het eerste hoofdstuk maakt de auteur verder op niet mis te verstane wijze gewag van zijn opvatting dat de conventionele wetenschapsbeoefening weinig tot niets bijdraagt aan de oplossing van problemen. De conventionele benadering wordt volgens Van der Zee geteisterd door de 'wet van het instrument' en het denken over verandering, vernieuwing en verbetering is zwak ontwikkeld. De academische wetenschapsbeoefening zet, zo stelt hij, maatschappelijk gezien geen zoden aan de dijk. Hieruit volgt overigens niet zonder meer dat hij het academisch onderzoek volledig afwijst of als irrelevant bestempelt. Wel pleit hij voor een universitaire onderzoeksopleiding met meer oog (en hart) voor maatschappelijke problemen.

In hoofdstuk 2 wordt het begin van elk onderzoek, het formuleren van de probleemstelling, nader uitgewerkt. Na een inzichtelijke indeling van soorten probleemstellingen, waarbij het begrippenpaar *descriptief-prescriptief* als indelingscriterium wordt gehanteerd, worden vervolgens de kwaliteitseisen waaraan een probleemstelling moet voldoen besproken. Een en ander wordt overzichtelijk in tabellen samengevat. Ook in dit hoofdstuk wijst Van der Zee op het onderscheid tussen academisch en praktijkgericht onderzoek: bij praktijkgericht onderzoek stelt men *andere* vragen. In plaats van *Hoe zit het*? vraagt men zich vooral af: *Hoe kan het*?

In hoofdstuk 3 staat het *ontwerpen van een aanpak* centraal, waarbij het vraaggesprek wordt geconfronteerd met twee andere methoden van informatieverwerving, namelijk observatie (systematische en participerende) en 'communicatie-analyse'. Met laatstgenoemde term verwijst Van der Zee naar het bestuderen van allerlei uitingen en neerslagen van menselijke communicatie, zoals televisiedocumentaires, leerboeken, circulaires, ingezonden brieven, en andere 'documenten'. Een aantal subcategorieën of 'genres' die binnen deze hoofdcategorie aan bod komen zijn: archiefonderzoek, literatuurstudie, inhoudsanalyse, protocolanalyse en gespreksanalyse. In dit hoofdstuk wordt nog eens benadrukt dat de probleemstelling bepalend is voor de te kiezen methode van informatieverwerving. Zo niet, dan maakt men van onderzoek 'een spel met lege dozen' (blz. 32).

De communicatieve aspecten van het vraaggesprek als methode van informatieverwerving worden in hoofdstuk 4 nog eens extra belicht. Hiertoe licht de auteur het vraaggesprek uit de context van het wetenschappelijk onderzoek om daarmee de band met alledaagse en andersoortige vormen van 'gesprek' duidelijk te maken. Eveneens worden aanwijzingen gegeven voor het ontwerpen, hanteren en optimaal benutten van vraaggesprekken.

In hoofdstuk 5 wordt een achttal constructieprincipes besproken met betrekking tot de inrichting van een vraaggesprek. De nadruk ligt niet op beproefde modellen (enquête, psychometrische test, of diepte-interview), maar op de keuzen die in het geding zijn. Van der Zee wil het repertoire verbreden en een veelheid aan mogelijkheden en variaties op het vraaggesprek schetsen. Als één van de constructieprincipes beschrijft de auteur de *kracht van de herhaling*, bijvoorbeeld waar het gaat om bestudering van veranderingsprocessen. In dit verband toont Van der Zee zich een voorstander van longitudinaal onderzoek, een vorm van onderzoek die naar zijn mening veel te weinig wordt toegepast. Typerend is zijn uit-

spraak: 'Veel kennis is van het wegwerpsoort: het geheugen reikt niet verder dan de jongste stand van de hitparade' (blz. 117).

De derde fase in het onderzoeksproces, de materiaalverzameling, waarop in hoofdstuk 5 reeds werd geanticipeerd, komt gedetailleerd aan bod in de hoofdstukken 6 tot en met 12. Achtereenvolgens wordt daarin aandacht besteed aan de ondervraagde, de ondervrager, de situatie, de formulering van vragen en een groot aantal vraagtechnieken.

Hoofdstuk 6 belicht de positie van de ondervraagde aan de hand van een drietal 'rollen': de rol van *respondent, informant,* en *proefpersoon*. Met betrekking tot het probleem 'wie te ondervragen' besteedt de auteur terecht veel aandacht aan de *selecte* (gerichte) procedures van steekproeftrekking. Immers, in de sociaal-wetenschappelijke onderzoekspraktijk zijn de (vaak als ideaal afgeschilderde) a-selecte procedures nogal eens moeilijk realiseerbaar en vormt een selecte procedure dikwijls het enige alternatief. Maar . . ., dan moet het wel goed gebeuren. Van der Zee stelt twee voorwaarden: 1. er moet sprake zijn van een *procedure* en 2. een *verantwoording* moet zijn bijgesloten. Zijn deze condities niet vervuld dan is er in plaats van 'gericht selecteren' sprake van 'aanmodderen' (blz. 136). Tenslotte wordt in kort bestek ook nog aandacht besteed aan het verschijnsel *non-response* en worden enkele remedies hiertegen op hun merites doorgelicht.

Naar analogie van het functioneren van de ondervraagde komen in hoofdstuk 7 de diverse 'rollen' die de ondervrager kan spelen aan de orde: de ondervrager als *gemankeerde machine*, als *deskundige* en als *plaatsbekleder*. Het interviewer- en proefleidereffect komt er, in aanmerking genomen dat het hier een methodologische inleiding betreft, nogal mager af. De geïnteresseerde lezer zij verwezen naar bijvoorbeeld Dijkstra en Van der Zouwen (1982, hoofdstuk 4 en 5). Verder worden in dit hoofdstuk de aan ondervragers te stellen (kwaliteits)eisen besproken, waarbij ook aan aspecten als opleiding, training en begeleiding aandacht wordt geschonken.

De omstandigheden waaronder het vraaggesprek plaats vindt komen in hoofdstuk 8 aan de orde. Van der Zee geeft onderzoekers in dit verband onder de noemer 'smaakmakers' een aantal behartenswaardige tips mee. Het gaat hier om zaken die nogal eens worden veronachtzaamd, maar wel degelijk het al dan niet slagen van een vraaggesprek kunnen beïnvloeden. Hoofdstuk 9 gaat over de vaardigheid van het vragen stellen. Na een meer theoretische inleiding, waarin verschillende vraagsoorten en 'taalspelen' de revue passeren, zoals het *alledaagse*, het *pragmatische* en het *wetenschappelijke* taalspel, mondt het hoofdstuk uit in een achttal tips die bij de formulering van vragen in acht genomen dienen te worden. Een sprekend voorbeeld van hoe het niét moet luidt: 'Ik doe het uitsluitend met mijn vrouw', met als antwoordmogelijkheden: soms/meestal. In hoofdstuk 10 wordt gewezen op het gevaar van bepaalde ontwikkelingen met betrekking tot uit voorraad leverbare vragen. In dit verband moet men denken aan itembanken, data-archieven e.d. Van der Zee voelt de behoefte tot het bieden van wat tegengas door de creativiteit van de individuele onderzoeker bij het stellen van vragen te accentueren.

Hoofdstuk 11 biedt een staalkaart van de diverse vraagtechnieken die in omloop zijn, van open essayvragen waarop een uitgebreid antwoord mogelijk is tot de multiple-choice vraag waarbij slechts één alternatief kan worden gekozen. De behandeling van het onderwerp 'sterkteschalen' is wat mager uitgevallen; een verwijzing naar bekende (attitude-)schaalmodellen als Likert, Thurstone of Guttman had er best afgekund. Anderzijds is de auteur er in geslaagd in een bestek van ruim 25 bladzijden een redelijk compleet overzicht van frequent gehanteerde technieken te verschaffen, waarbij de voorbeelden, zoals steeds, zijn ontleend aan de onderzoekspraktijk.

Als laatste onderdeel van de materiaalverzamelingsfase worden in hoofdstuk 12 de registratie van het materiaal en het belang van het verrichten van *vooronderzoek* aan de orde gesteld.

Wat met het verzamelde materiaal kan worden gedaan vindt men in hoofdstuk 13. De auteur behandelt deze fase van het onderzoeksproces in eerste instantie vanuit de vraag naar de *ordening*: een zinvolle rangschikking van de verzamelde gegevens. Afhankelijk van het gebezigde ordeningsprincipe kan dit geschieden via *denken in variabelen, denken in regels, denken in alternatieven* en *denken in thema's*. De data-analyse in engere zin wordt onderscheiden naar aspecten als statistische beschrijving, schatten en toetsen, dimensionale analyse, typologie en conditionele analyse. Deze aspecten worden overigens in zeer globale zin beschreven. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een korte discussie over de mogelijkheden van de computer als hulpmiddel bij de verwerking van de gegevens.

Terecht merkt de auteur in hoofdstuk 14 op dat bepaalde fasen van het onderzoek door methodologen en aanverwante wetenschappers overgewaardeerd worden (data-verzameling en data-analyse), terwijl andere belangrijke fasen in het onderzoeksproces nauwelijks serieuze aandacht krijgen. Naast het formuleren van een probleemstelling (de eerste fase) geldt dit ook voor de laatste fase in het onderzoeksproces, *rapportage en publiciteit*, in Van der Zee's woorden 'de kroon op het onderzoekswerk' (blz. 223). Gevolg van deze stand van zaken: onderbenutting en misbruik van onderzoeksresultaten. Vanuit het verschijnsel dat nogal wat studenten met moeite een wetenschappelijk verslag van hun activiteiten kunnen produceren, behandelt de auteur onder de noemer 'scriptieleed' een aantal adviezen, die dit leed tot aanvaardbare proporties terug kunnen brengen en mogelijk zelfs geheel verhelpen. Ook 'gearriveerde' (d.w.z. reeds met de doctorandustitel behepte) wetenschappers kunnen met zijn suggesties

zeker hun voordeel doen.

Het boek wordt afgesloten met een hoofdstuk onder de veelbelovende titel 'Hoe word je onderzoeker?'. Voor hen die Van der Zee kennen zal het geen verbazing wekken dat hij niet pretendeert het antwoord op deze vraag alleen via bestudering van zijn boek te kunnen verschaffen. Wel reikt hij de helpende hand door middel van een twaalftal oefeningen, die de lezer enige uitgangspunten en wat houvast bieden bij het *zelf* verrichten van onderzoek. Moraal: onderzoeken leer je alleen door het te doen!

Tussen vraag en antwoord wordt gekenmerkt door een beeldend en bloemrijk taalgebruik. Dit maakt het bestuderen van de inhoud naast een leerzame tevens tot een aangename tijdsbesteding. Het betoog is praktisch steeds helder en duidelijk en wordt veelvuldig verlevendigd met sprekende voorbeelden uit de onderzoekspraktijk. Regelmatig wordt gebruik gemaakt van tabellen die de discussie overzichtelijk samenvatten. Achter elk hoofdstuk vindt men een verwijzing naar literatuur, die zowel bij het centrale thema van het hoofdstuk alsook bij bepaalde deelaspecten aansluit. Zeer verzorgd en up-to-date. Als leerboek in het kader van een interviewpracticum heeft het boek zijn waarde behouden. Het gedeelte over interviewmodellen (hoofdstuk 5) is herschreven en sterk verbeterd. Onderwerpen als *non-response* en *steekproeftrekking* worden in vergelijking met het vorige boek systematischer en uitvoeriger aan de orde gesteld. Naar ons gevoel komt het 'interviewer-effect' er relatief bekaaid af. In dit verband werd reeds verwezen naar Dijkstra & Van der Zouwen (1982). Beziet men het boek als een 'kennismaking met de methodologie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek', de tweede doelstelling die de auteur in zijn voorwoord noemt, dan valt het volgende op te merken. Van der Zee pretendeert niet een alomvattende staalkaart te bieden van de methodologische benaderingswijzen die in omloop zijn. Hij heeft wel een interessante keuze gemaakt uit het onoverzienbare arsenaal aan direct en zijdelings relevante onderwerpen die met betrekking tot de methodologie van sociaal-wetenschappelijk onderzoek aan de orde gesteld kunnen worden. Natuurlijk kent het boek daardoor ook zijn beperkingen. Veel nadruk valt bijvoorbeeld op het verzamelen van informatie en relatief weinig aandacht wordt besteed aan begrippen en verworvenheden uit de 'traditionele' wetenschapsbeoefening, die naar ons gevoel van centraal belang zijn én blijven: operationaliseren, validiteit en betrouwbaarheid, om er slechts enkele te noemen. Van der Zee's ondubbelzinnige voorkeur voor praktijkgericht onderzoek had o.i. niet gepaard hoeven te gaan met een neiging tot veronachtzaming van deze aspecten. Het boek is daardoor minder een kennismaking met de (huidige) methodologie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek, dan een poging tot beschrijving van hoe het ook anders kan. Deze poging beschouwen wij als geslaagd. Smaken verschillen, maar ons is de toonzetting van het geheel niet in het verkeerde keelgat geschoten. Zij die zich storen aan de creatieve, niet via platgetreden paden verlopende betoogtrant van de auteur, dienen zich af te vragen of onderzoeksmethodologie nu echt alleen maar in de vorm van gortdroog taalgebruik en dito voorbeelden aan de man gebracht kan worden. Van der Zee heeft bewezen dat een boek van niveau ook anders geschreven kan worden.

L. W. C. Tavecchio
M. W. Vooijs

Referenties

Dijkstra, W. & Zouwen, J. van der, *Response Behaviour in the Survey-interview*. Academic Press, London: 1982.

J. A. van der Ven, *Kritische godsdienstdidactiek*, Kok, Kampen, 1982, 700 pp., *f* 72,50, ISBN 90 242 255 15.

Omdat de schrijver zijn boek mede adresseert aan 'pedagogen met interesse in religie en religieuze vorming', maar zeker ook omdat de ontwikkeling in Van der Vens denken, naar we menen, commentaar behoeft, willen we het boek op deze plaats beknopt bespreken. Hiertoe eerst een samenvatting, die niet anders dan summier kan zijn (het boek telt, registers en literatuurlijst meegeteld 700 pag.).

De Kritische godsdienstdidactiek bestaat uit een algemeen, funderend gedeelte dat betrekking heeft op de pedagogiek en de theologie en uitmondt in een 'kritisch theologische benadering' van het doel van opvoeding en onderwijs (drie hoofdstukken), en een bijzonder gedeelte dat gewijd is aan de religieuze vorming in kritisch theologisch perspectief en aan een curriculaire uitwerking daarvan. *Pedagogiek* en *theologie* worden door Van der Ven als autonome disciplines beschouwd die beide een *gelijkwaardige* bijdrage aan de godsdienstdidactiek te leveren hebben.

In hoofdstuk I stelt Van der Ven de diagnose. Aan de hand van de bestudering van twee episcopale documenten, een Nederlands en een Frans, constateert hij dat deze zo niet een expliciete dan toch zeker een impliciete burgerlijke ideologie bevatten (het Nederlandse meer dan het Franse). Extrapolerend stelt de schrijver vervolgens vast dat er sprake is van verwevenheid tussen kerkelijke opvoeding met burgerlijke ideologie. Het christendom als dekmantel voor een burgerlijke ideologie in opvoeding en onderwijs dus.

In het tweede hoofdstuk de analyse. Vanuit de pedagogiek wordt de relatie bestudeerd tussen pe-

dagogiek/didactiek en theologie, resulterend in een schematisch overzicht van zes verschillende (historische) relatiemodellen:

1. het normatief-deductieve model, waarin de pedagogiek de doelen en middelen van opvoeding en onderwijs uit de theologie afleidt (Comenius, Francke en de traditionele katholieke pedagogiek);
2. het teleologisch model, waarin de pedagogiek alleen de doelen, niet langer de middelen aan de theologie ontleent (Kohnstamm);
3. het funderingsmodel, waarin het christendom (de theologie) slechts de grondslag van opvoeding en onderwijs uitmaakt (Langeveld en Perquin);
4. het autonomiemodel, waarin de pedagogiek geheel op zichzelf rust (Weniger);
5. het empirisch isolatiemodel, waarin de pedagogiek zich afscheidt van welke levensovertuiging of -beschouwing ook (Brezinka);
6. het emancipatiemodel, waarin de pedagogiek zich ideologiekritisch tracht te bevrijden van (onder andere) de theologie en er zelfs de strijd mee aanbindt (Mollenhauer en Gamm).

Voor wat de *pedagogiek* betreft, zoekt Van der Ven weliswaar aansluiting bij het kritisch-emancipatorisch denken à la Gamm, maar toch opteert hij voor een alternatief model (noodzakelijkerwijs, gezien de fundamentele kritiek van Gamm op het christendom). Dit zogenaamde kritisch convergentiemodel krijgt z'n beslag in hoofdstuk III: 'In het kritisch convergentiemodel wordt uitgegaan van het autonomiemodel, zonder de theologische rest, die nog in het pedagogisch en didactisch denken van Weniger aanwezig was. De pedagogiek en de didactiek vormen autonome disciplines. Dit geldt overigens ook voor de theologie' (174). Van der Ven stelde reeds: 'Voor het ontwikkelen, begrijpen en verklaren van opvoeding en onderwijs is God tot een overbodige hypothese verklaard' (142). Echter, naast de pedagogiek heeft ook – zoals boven reeds gezegd – de *theologie* haar eigen referentiekader – al is ze in het raam van de godsdienstpedagogiek wel afhankelijk van de pedagogiek in de bepaling van het object: de opvoeding. Dat referentiekader is 'de totaliteit van opvoeding en onderwijs in relatie tot God, in casu, in relatie tot het rijk Gods' (174). De band tussen christendom en de ideologie van de burgerlijke maatschappij lijkt nu doorbroken. Het christendom kan terug naar z'n oorspronkelijke oriëntatie en inspiratie: bevrijding van de maatschappij en van de individuele mens door God. De lezer die inmiddels de wenkbrauwen fronst, dient nog wat geduld uit te oefenen, een en ander wordt door Van der Ven nog van kritische kanttekeningen voorzien.

In het vierde hoofdstuk wordt voor het theologische idee van de bevrijding gekozen als een leidraad die passend is voor een kritische godsdienstdidactiek. Het hoofdstuk geeft een algemene inhoudsbepaling van de religieuze vorming. Het in hoofdstuk III geformuleerde opvoedingsdoel, 'de vorming met het oog op de bevrijding tot vrijheid, gerechtigheid en solidariteit' (236) (geformuleerd vanuit de pedagogiek) wordt nu aangevuld tot doelstelling van de religieuze vorming met 'in het licht van de Rijk Godsidee' (par. 14) (222); een uitgebreidere definitie staat op pag. 423-425. Deze doelstelling is willens en wetens partijdig: algemene religie bestaat niet en 'dus is een inleiding in algemene religie, in religieuze vorming altijd een inleiding in één of meer specifieke religies' (18). Het uitgangspunt van Van der Ven is de joods-christelijke traditie. Ondanks deze partijdigheid en ondanks dit staan in de joods-christelijke traditie dient men zich echter van manipulatie en indoctrinatie te vrijwaren, aldus de schrijver.

Hoofdstuk V tenslotte bestaat uit een curriculaire uitwerking van de algemene doelstelling en de inhoudsbepalingen. Het een en ander geschiedt aan de hand van bijzondere doelstellingen van de religieuze vorming (par. 16). Verschillende onderwijskundige aspecten komen hier aan de orde: beginsituatie (par. 17), de concrete stof, de didactische werkvormen (par. 18) en de evaluatie (par. 19). Ook in dit hoofdstuk treft de lezer de oproep aan dat (religieuze) vorming in dienst moet staan van maatschappijverandering.

Wij zijn van mening dat het boek voortreffelijke impulsen geeft voor de leerplanontwikkeling van het vak godsdienstonderwijs (onderzoek naar de aspecten van de leerling en van de maatschappij voor het bepalen van de beginsituatie, het fijnzinnig bepalen van doelstellingen aan de hand van de ideologieën, het op elkaar afstemmen van produkt- en procesevaluatie, etc.). Toch, zoals aangekondigd, een woord van kritiek. Het is van belang op te merken dat Van der Ven dermate omzichtig formuleert en zijn thema's op zo'n alzijdige wijze inleidt dat de schijn gewekt wordt dat kritiek zoals de onze reeds gewogen en verwerkt is. Toch menen wij ernstige tekortkomingen in het betoog te kunnen constateren. Pedagogische waakzaamheid van de lezer kan tot enige ontevredenheid leiden, om een understatement te hanteren.

Hoe zit het bijvoorbeeld met de rol van de theologie in het hierboven aangeduide kritisch convergentiemodel? Hierin waren pedagogiek en theologie autonoom. Maar we vermoeden dat de theologie toch onderscheidend te werk gaat: 'Zij is geen opperrechter, wel keurmeester; niet het laatste woord, wel een inhoudelijk gezagvol woord naast dat van andere kenners en keurmeesters; niet van bovenaf, wel uitnodigend, appellerend, getuigend, kritiserend; geen vonnis, wel een oordeel' (173). Criterium en toetssteen is (de idee) van het Rijk Gods. ('De idee' tussen aanhalingstekens omdat de schrijver op pag. 172 spreekt van de praxis van het Rijk Gods, hetgeen van een verlicht inzicht getuigt; een verschrijving? Maar dit terzijde). De eufemismen in het citaat kunnen hier natuurlijk niet verhullen dat de pedagogiek in laatste instantie onder het mes gaat van de theologie. Deze keurt onder het gezichtspunt van een theologische

visie op de bijbel, te weten die van de Rijk Gods idee. Dit is, het kritisch convergentiemodel ten spijt, christelijke (theologische) pedagogiek! (Zie ook de rol van de kerk zoals deze in paragraaf 13 naar voren komt; opmerkelijk verder, in vergelijking met Van der Vens dissertatie (1973) waarin de rol van de theologie nog overwegend formeel is.)

Dat het met de *kritische* Van der Ven niet zo'n vaart loopt of beter, dat er selectiviteit schuilt in hetgeen door hem onder kritiek gesteld wordt, blijkt, behalve uit het ontbreken van een systematische kritiek op de machtspositie van de kerk anno nu, tevens uit het feit dat hij niet echt in discussie treedt met de denkers die hem inspireerden. Waar Van der Ven het christendom van z'n burgerlijk ideologische smetten wil reinigen, ontmaskert Marx het christendom zélf als ideologie. Ook Gamm is sceptisch ten aanzien van christendom en theologie, maar even zo vrolijk knoopt Van der Ven bij hem aan, en wel op grond van Gamms opvatting over de rol van de mythe als uitdrukking voor het verlangen naar vrijheid en zijn sympathie voor de christelijke pedagogiek van Comenius. Voorwaar een hardnekkige strategie.

De kritiek van Van der Ven wordt gevoed, maar dus ook begrensd door zijn partijdigheid. Vanuit pedagogisch-didactisch standpunt mag men zich afvragen of de door de schrijver gekleurde godsdienstdidactiek de leerlingen ooit in staat stelt tot zelfstandige kritiek, in plaats van de kritiek van anderen na te praten. Zijn joods-christelijke bevrijdingstheologische partijdigheid ten aanzien van godsdienstonderwijs kan onzes inziens leiden tot een vertekend beeld bij de leerlingen. De complexiteit van religie, van ons leven in een post-christelijk tijdvak waarin tallozen verder van de christelijke godsdienst staan dan de schrijver ons doet geloven, van onze multiculturele samenleving, wordt dan ook eigenlijk geen recht gedaan – hoezeer Van der Ven ook blijk geeft van zijn betrokkenheid met deze problemen.

Als we nog een moment stil staan bij de leerling als object van de religieuze vorming, dan valt ons het volgende citaat op dat handelt over de praktische vorming, '. . . de religieuze praxis (heeft) als aspect van het doel van de religieuze vorming in het onderwijs deze betekenis, dat zij de leerling op het spoor zet van de bewustwording van de belemmeringen en de afweer in hem zelf –, en daardoor (draagt ze bij) tot de kritische verheldering en *evaluatie van het zelfbeeld*' (449). Kan de leerling anders dan op het spoor komen van de idee van het Pijk-Gods? Van der Ven praat natuurlijk uitdrukkelijk in termen van vrijheid en bevrijding. Strikt pedagogisch is de vrijheid van het subject geofferd aan een heilig (theologisch) doel. Opvoeding, vorming en onderwijs staan in dienst van een buitenpedagogisch doel. De religieuze inhouden van de kritische godsdienstpedagogiek van Van der Ven hebben een dusdanig dwingend karakter dat de vrijheid van de leerling in het geding is. Omdat godsdienstonderwijs onderwijs is, stellen wij het liever onder een *pedagogische* norm opdat de leerlingen op grond van hun kennis van en inzicht in religies en godsdiensten zelfstandig hun plaats en oordeel kunnen verantwoorden, desnoods tegen de opvattingen van de opvoeder in!

Tot slot een wetenschapstheoretische kanttekening. Van der Ven constateert dat de technologie van Brezinka voor elke ideologische kar te spannen is en zich aldus isoleert van de normendiscussie. Brezinka vertegenwoordigt volgens de schrijver een paradigma dat voor de theologie ontoereikend is. Empirisch onderzoek is zinvol als het om beschrijven en inventariseren gaat, maar dan aangevuld met een hermeneutische en een kritische component (126). In zijn curriculaire uitwerking komt hem een pedagogische, empirische technologie echter niet ongelegen. Vanuit een norm (namelijk die van de kritische theorie (norm 1) + theologie, afkomstig uit een religieus paradigma (norm 2)), wordt gekeken naar de mogelijkheid van realisatie. Zie daar een pedagogische technologie à la Brezinka, die een maakmodel van opvoeding impliceert, en in dit geval is voorzien van de doelstelling van de religieuze vorming zoals Van der Ven deze voorstaat!

Vooralsnog houden we het (on)begrip van ondergetekende verantwoordelijk voor deze (schijnbare) tegenstrijdigheid, omdat ze slechts tussen de genuanceerd geformuleerde regels van de schrijver aan te treffen valt. Dit eenmaal gezien hebbende, blijken er zich meer van deze 'onbegrijpelijke' tweeslachtigheden voor te doen. Bijvoorbeeld daar waar Van der Ven beweert dat de theologie de werkelijkheid vanuit het *aspect* van de *totaliteit* bestudeert (143) of daar waar hij Mollenhauer een synthetiserende benadering toeschrijft (146). Alsof er dan geen paradigma's, conceptuele kaders, invalshoeken met eigen aspectmatige, voorlopige, principieel discutabele betekenissen meer bestaan (zie p. 150).

Maar op deze plaats en in dit bestek dienen we ons te beperken en de hoop uit te spreken dat onze constructieve intentie begrepen is – in het tijdschrift Verbum besteden we uitgebreid aandacht aan een en ander (Verbum, 1984, *51*, nr. 2) – en de onmisbare discussie omtrent aard en zin van de religieuze vorming voortgaat. Geïnteresseerde lezers (o.a. pedagogen) begrijpen dat deze bespreking uiteindelijk mede een aanbeveling inhoudt tot het lezen van Van der Vens kritische godsdienstdidactiek.

J. de Mönnink
Werkgroep Godsdienstpedagogiek
R.U. Groningen

Mededelingen

Postacademisch onderwijs sociale wetenschappen

Voor het najaar 1984 staan o.a. de volgende cursussen op het programma:
Recente ontwikkelingen in het aanvankelijk leesonderwijs
Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing
Onderwijsbegeleidingskunde
Socialistische en anarchistische bouwstenen voor een bevrijdende pedagogiek
Vredesopvoeding
Vooroordeel en tolerantie
Ouderschap in verandering

Uitgebreide informatie is te verkrijgen bij: PAOS, Stationsweg 46, 2312 AV Leiden, tel. 071-14 83 33, tst. 2442

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 6, 1984

Wisselend landschap. Een terugblik op vijf vakdidactische bijdragen, door P. Roest
Het lot van een ontwikkelingsproject basisschool, door S. A. M. Veenman en M. L. C. Huiskes
Constructie en analyse van leerstofsequenties in de lerarenopleiding: een niet zo bruikbaar instrument en een alternatief, door K. Th. Boersma, P. J. M. Hoop en J. C. Schouw
Is een fusie van de subfaculteiten pedagogiek en psychologie mogelijk en gewenst? door F. W. Prins
Pedagogiek in Kiel. Impressies van het 9e congres van de DGfE, door S. Miedema en M. Santema
De ontwikkeling van wiskundige grondbegrippen, door P. M. van Hiele

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
9e jaargang, nr. 3, 1984

De houding van laatstejaarsleerlingen uit het Algemeen Vormend en Technisch Secundair Onderwijs in België tegenover moderne vreemde talen, door L. Delbeke en A. Sente
Relatief nut van klassieke indices voor de selectie van dichotome items, door R. F. van Naerssen
Effecten van aanwijzingen voor aantekeningen maken bij HAVO leerlingen, door H. van Oostendorp en I. Kok
Notities en commentaren
A note on Item-test and Item-rest regressions, door D. N. M. de Gruijter
Toelichting op de rubriek 'SVO-eindbeoordelingen' door J. Scheerens
SVO-beoordeling van het Project 'Groei en gezondheid van tieners', door J. Scheerens

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 6, 1984

Probleemgedrag, sociaal element en sociale vaardigheden: aanpak in de klas, door S. E. K. Faber
Het gebruik van gebaren bij zwakzinnigen, door G. M. Schermer en R. Menke
Ouders met een kind op de LOM-school, door D. R. van Peer en H. C. Lutje Spelberg
Een krities commentaar bij een autisme onderzoek, door J. Rispens en J. Hoekman
Repliek op commentaar bij een autisme onderzoek, door J. M. A. M. Janssens

Info
15e jaargang, nr. 2, 1984

Diagnose van kennisstructuren, door H. H. Tillema
Enkele wetenswaardigheden over het gebruik van sociaal-wetenschappelijk onderzoek door de overheid. Een overzicht van de literatuur, door L. Kooistra
Onderwijs in de Derde Wereld. Hefboom voor ontwikkeling? door A. L. Heinink en J. M. B. Koetsier

Ontvangen boeken

Berg, R. van den & R. Vandenberghe, *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*, Uitgeverij Zwijsen, Tilburg, 1984, *f* 48,50

Dyck, M. van, N. Mascini, Th. Steeman, *Ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs: het MDGO in opbouw*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 39,90

Gelens, A., *Psychologische achtergronden van studeerproblemen*, Coutinho, Muiderberg, 1984, *f* 16,50

Joyce, B. & M. Weil, *Strategieën voor onderwijzen*. Nederlandse bewerking van de tweede editie van 'Models of Teaching' (1980), onder redactie van E. De Corte e.a., Van Walraven, Apeldoorn, 1984

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

Redmeijer, S. J., *Openheid en waardigheid; een persoonlijkheidsprobleem*, Uitgeverij Sassenhein, Haren, 1984, *f* 26,50

Ontvangen rapporten

Barneveld, D. van, R. van 't Klooster, M. van Susante, *De opleidingen voor onderwijsgevenden en het onderwijsvoorrangsbeleid*, (eindrapport SVO-onderzoeksproject 1146), Vakgroep Onderwijskunde Rijksuniversiteit Utrecht

Meijer, J., F. Riemersma, *Evaluatie bij projektonderwijs. Ontwikkeling van evaluatie-instrumenten ten behoeve van projektonderwijs*, (eindrapport), SCO-rapport no. 30, Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de U.v.A., Amsterdam

Praktijktheorieën in hypothetisch-deductief en retroductief perspectief

De relatie tussen theorie, methode en praktijk in de pedagogiek, met name de onderwijskunde*

S. MIEDEMA
Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

In deze bijdrage wordt de relatie tussen theorie en praktijk in de pedagogiek, met name de onderwijskunde op methodologisch niveau aan de orde gesteld. Er wordt geopteerd voor een symbiotische relatie tussen verklaringsgericht en praktijkgericht onderzoek. Het ontwikkelen van oplossingsstrategieën door de wetenschappelijke onderzoeker en van verklarende theorieën wordt als een retroductief redeneerproces gekenschetst. Daarnaast wordt er een duidelijke plaats ingeruimd voor de praktijktheorieën van de (professionele) practici. Het betoog mondt uit in een drieledig koppelingsmodel tussen de verklaringsgerichte, de theoretisch-praktisch gerichte en de praktijkcyclus van probleemoplossend handelen.

1 *Inleiding*[1]

In dit artikel zal het probleem van de relatie tussen theorie en praktijk in de pedagogiek, speciaal in de onderwijskunde aan de orde gesteld worden en wel primair op methodologisch niveau. Er is sprake op dat niveau van onderzoek dat op verklarende theorieën gericht is, en praktijkgericht onderzoek dat als doelstelling heeft bij te dragen aan de oplossing van problemen in de praktijk van het onderwijs. Ook die onderwijspraktijk zelf zal in de gedaante van de praktijktheorie van de practicus voor het voetlicht komen.

Enerzijds zijn er onderwijsonderzoekers die de nadruk leggen op het primaat van theoriegericht, fundamenteel onderzoek (Kerlinger, 1977; Fokkema, 1976, 1977; Hamaker, 1980). De uiteindelijke toepassing op basis van fundamenteel onderzoek naar de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid kan slechts technologisch van aard zijn[2]. Hier tegenover staan vooral actie- of handelingsonderzoekers, die het accent leggen op het oplossen van situatiegebonden problemen (Haag e.a., 1972; Moser, 1975; Imelman e.a., 1981). Daar tussenin staat dan iemand als Brus (1978a, 1978b, 1981) met zijn derde weg. Hoewel de teneur van zijn verhaal de prioriteit van theoriegericht boven praktijkgericht onderzoek is, wijkt hij toch op enkele plaatsen van deze visie af. Zonder dat verder expliciet uit te werken wordt gewezen op de mogelijkheden tot samenspel en wederzijdse bevruchting van praktijkgericht en theoriegericht onderzoek. In praktijkgericht onderzoek kan de behoefte gevoeld worden aan de inbreng van theoretische kennis, terwijl theoriegericht onderzoek perspectieven kan bieden voor praktijkgericht onderzoek (cfr. 1978a, 176). Brus doorbreekt zo het model van twee onderzoekstypen naast elkaar. Dit is interessant, omdat volgens Brus bij praktijkgericht onderzoek de vraagstelling geformuleerd wordt door of in overleg met de instantie die de beslissing neemt, want '(. . .) deze instantie kan immers uiteindelijk beoordelen aan welke informatie zij behoefte heeft om een in haar oog verantwoorde beslissing te nemen' (1978a, 175).

Merkwaardig is dat Brus met zijn derde weg tussen het autonoom pedagogisch denken op praktisch niveau, en empirisch onderzoek de achtergrondkennis van onderwijsgevende en beleidslieden niet nader in ogenschouw neemt. Immers, problemen staan niet op zichzelf, en voor de toepassing van, zoals Brus ze noemt, wetenschappelijke verworvenheden, die motiverend en vrijheidsverhogend met betrekking tot het handelen in de praktijk moeten zijn, is een verantwoorde beslissing nodig in het licht van de onderwijs- of beleidssituatie.

Het louter doorgeven van kennis in praktijkgericht onderzoek had door Brus zelf ook duidelijk in bovengenoemde zin genuanceerd kunnen worden. Hij stelt zelf immers dat 'een

* Met dank aan drs. F. Beugelsdijk, drs. R. van der Veer en prof. dr. M. H. van IJzendoorn voor hun kritische kanttekeningen.

bepaalde visie op de wereld, mens en samenleving in de onderwijspraktijk en onderwijsbeleid steeds aanwezig (is)" (1978a, 167). Bovendien, zo kan hier aan toegevoegd worden, is er natuurlijk sprake van verwetenschappelijking van de praktijk, het tot gemeengoed worden van niet zelden alweer achterhaalde wetenschappelijke kennis in de praktijk van onderwijs en beleid mede onder invloed van de specifieke beroepsopleidingen[3]. Deze kennis 'gebaseerd op persoonlijk en in traditie neergeslagen collectieve ervaring' (1978a, 169) is dan ook minder 'toevallig' (1978a, 167) dan Brus ons wil laten geloven. Hoewel in het handelingsproces van de practici de invloeden van wetenschappelijk onderzoek, persoonlijke ervaringen en nog niet doordachte traditie vaak niet meer uiteen te leggen zijn, is dat nog geen reden om aan deze achtergrond voorbij te gaan.

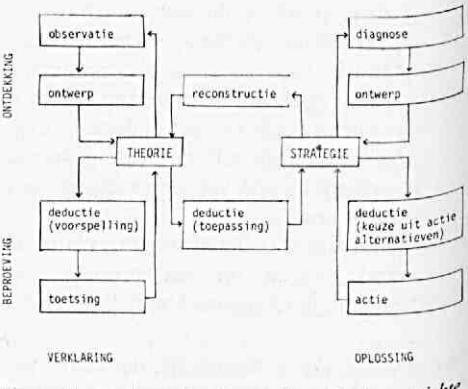
Ook de theoriegerichte onderzoeker blijkt echter sterk gebonden te zijn aan de praktijk. Hij kiest de onderzoeksvraagstelling namelijk 'op grond van zijn kennis van het reeds aanwezige bestand aan weten en op grond van zijn verwachtingen met betrekking tot een goede uitbouw ervan. Bij een praktische wetenschap speelt daarbij uiteraard ook zijn opvatting mee met betrekking tot wat goed handelen is op het gebied in kwestie' (1978a, 175). De scheidslijn tussen wetenschap en praktijk is kennelijk niet tegen normatieve noties ('goede uitbouw', 'goed handelen') uit de sociaal-maatschappelijke handelingscontext bestand. In de interne dialoog van de onderzoeker 'met de opvoeder, leraar en de bestuurder, die hij zelf is' (1978a, 29), zoals Brus het uitdrukt, treedt de sensus communis via het alter ego van de onderzoeker de wetenschap binnen. De altijd geldige kennis waarnaar deze wetenschap volgens Brus zou streven, moet dan ook danig gehistoriseerd worden.

Expliciet hebben Creemers & Hoeben (1978), Creemers (1980) en Hoeben (1981) de relatie tussen verklaringsgericht en praktijkgericht onderzoek aan de orde gesteld en een integratiemodel ontwikkeld. We zullen hun benadering als uitgangspunt nemen, die voor het voetlicht brengen en de beperking ervan aangeven, en trachten met behulp van de wetenschapsfilosoof N. R. Hanson en Van Strien nuanceringen aan te brengen.

2 *Twee cyclussen in één model*

Creemers en Hoeben proberen de twee polen theoriegericht en praktijkgericht onderzoek op elkaar te betrekken en daarbij een stap verder te komen dan Van Strien (1975) die met zijn methodologie van het praktijkdenken bij het ontwikkelen van een plan slechts op unieke problemen was gericht. Bovendien werd door hem de ontwikkelde regulatieve cyclus naast en onafhankelijk van de predictieve cyclus (cfr. De Groot, 1972) gesteld[4]. Ook op basis van die regulatieve cyclus van het praktijkdenken, die loopt via de fasen: probleemstelling - diagnose - plan - ingreep en evaluatieverloop, kan er sprake zijn van theorieontwikkeling en eventueel -toetsing (Creemers & Hoeben, 1978, 253). De bijdrage tot het oplossen van onderwijsvraagstukken door middel van praktijkgericht onderzoek is volgens hen functioneel om tot steeds meer theoretische of verklarende kennis te komen omtrent verschijnselen in het onderwijs (cfr. 1978, 254). De oplossings-, of praktijkgerichte cyclus, die we in de vereenvoudigde versie bij Creemers (1980, 184) en Hoeben (1981, 12) aantreffen (zie Figuur 1), zou dienst kunnen doen als basis voor het ontdekken van onderwijskundige theorieën (cfr. 1978, 259). Uit de planopstelling zouden impliciete onderwijskundige theorieën gereconstrueerd kunnen worden. 'Op deze manier geïnterpreteerd heeft de cyclus van het praktijkdenken een ontdekkingsfunctie in een wetenschappelijk proces' (1978, 260).

In hun model levert het theoriegericht onderzoek hypothesen, en algemener, theorieën als produkten op. Het praktijk- of oplossingsgerichte onderzoek produceert oplos-



Figuur 1 *De koppeling tussen de verklaringsgerichte en de praktijkgerichte cyclus*

singsvoorstellen en -alternatieven, kortom: plannen, en algemener, strategieën (cfr. Hoeben, 1981, 10, 17). Beide cyclussen kennen een ontdekkingscontext en een beproevingscontext. De ontdekkingscontext van het praktijkgerichte onderzoek kan heuristieken opleveren, de beproevingscontext algoritmen. Onder een algoritme wordt dan verstaan 'een geprogrammeerde beslissingsstrategie, die geschikt is voor de oplossing van goed gestructureerde problemen' (Creemers & Hoeben, 1978, 260). Indien de problemen niet goed gestructureerd zijn wordt de oplossingsstrategie heuristiek genoemd (cfr. t.a.p. 261)[5]. Voorwaarde voor de overgang van strategie naar verklarende theorie is de mogelijkheid om heuristieken zo te specificeren dat ze kunnen leiden tot een algoritme-ontwerp.

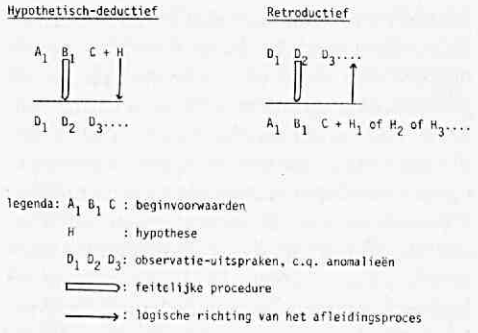
In hun benadering leggen Creemers en Hoeben vooral de nadruk op het reconstructief ontwerpen van theorieën uit succesvol gebleken strategieën. Dit laat de mogelijkheid van eventuele deductie van theorieën naar strategieën met behulp van het toepassingssyllogisme onverlet.

Hun benadering biedt onzes inziens de interessante mogelijkheid om reconstructie *en* deductie als wisselwerkingsproces te beschrijven. Ook kan het ontwikkelen van strategieën en de reconstructie hieruit van verklarende kennis, kennistheoretisch gezien als een beredeneerd zoekproces beschreven worden. Om dit nader te verduidelijke zullen we ons nu richten op het werk van de filosoof N. R. Hanson.

3 *HD-model en RD-model*

Hanson heeft geprobeerd het actuele redeneerproces binnen de ontdekkingscontext, het proces van het voorstellen (suggesting) van een hypothese of het in overweging (entertaining) nemen ervan inzichtelijk te maken door middel van het abductieve of retroductieve redeneerschema. Bovendien is hij in staat geweest de bruikbaarheid van het *hypothetisch-deductieve model*, in wisselwerking met het *retroductieve schema* aan te geven (zie Figuur 2).

Het retroductie-schema richt zich op hypothesevorming als gevolg van het ontstaan van een anomalie. Beschrijvingen van onverwachte waarnemingen die niet stroken met een gevestigde theorie geven aanleiding tot een *achterwaarts gericht zoekproces* naar nieuwe hypothesen die de anomalie verklaarbaar kunnen maken.



Figuur 2 *HD en RD*

In praktijkgericht onderzoek ontstaan anomalieën, zo zouden we kunnen zeggen, wanneer het probleemoplossend vermogen van standaard oplossingsprocedures tekort schiet.

Terwijl in het hypothetisch deductieve schema voorspellingen over standen van zaken worden gedaan op grond van een gevestigde theorie, een daaruit gededuceerde hypothese en randvoorwaarden, beschrijft het retroductieve schema in de laatste versie die Hanson ervan geeft (1963, 29 en 1965, 60) de gang van zaken bij de interpretatie van anomalieën die zich bij hypothetisch-deductieve afleidingen kunnen voordoen. Men zoekt dan naar *typen hypothesen* die – indien juist – de anomaleuse verschijnselen in 'doodgewone' en met gevestigde theorieën verenigbare waarnemingen omtoveren. Heeft men dergelijke hypothesen gevonden dan is er een goede reden te onderzoeken of de hypothese aanvaardbaar is, d.w.z. strookt met empirie en gevestigde theorie. In praktijkgericht onderzoek is het zoekproces gericht op het vinden of het ontwerpen van handelingsstrategieën die tot probleemoplossing kunnen leiden. Het HD- en het RD-schema vullen in Hansons model elkaar aan en kunnen beide leiden tot 'ontdekkingen' (ontdekkingscontext) alsmede tot goede redenen voor de acceptatie van een theorie (rechtvaardigingscontext). De hypothetisch-deductieve procedure kan leiden tot de ontdekking van nieuwe verschijnselen en tot, weliswaar voorlopige, aanvaarding van een theorie die vele falsificatiepogingen succesvol heeft doorstaan. De retroductieve procedure kan eveneens leiden tot een ontdekking, in dit geval van een vruchtbare hypothese, alsmede tot goede ar-

gumenten voor het aanvaarden van die hypothese, aangezien de beide schema's logisch identiek zijn en slechts voor wat betreft de procedure en epistemische context verschillen. In het éne geval namelijk is de procedure gericht op goede argumenten, in het andere geval op aanvaardbare interpretatie van anomalieën. De retroductie levert doorgaans een aantal typen hypothesen op die de anomalieën aannemelijk kunnen maken. De beslissing over de keuze van de meestbelovende hypothese is afhankelijk van meerdere overwegingen, bijvoorbeeld van de structuur van de gevestigde theorieën (1965, 64, 65). Het hypothesevormend proces heeft daarmee en discursief en sociaal karakter gekregen.

Hanson komt uiteindelijk uit op een koppeling van het hypothetisch-deductieve en retroductieve redeneerschema, zodat er sprake is van een ingewikkelde combinatie van hypothetisch-deductief en retroductief argumenteren. Niet alleen voor logische of empirische argumenten maar ook voor rationele argumenten en heuristische adviezen lijkt een grote plaats te moeten worden ingeruimd[7].

4 *Tussenbeschouwing*

Duidelijk moet zijn wat het verschil is in benadering tussen Creemers en Hoeben en Hanson. De eerste is vooral methodologisch-methodisch, de laatste kennistheoretisch van aard.

Welk licht kan Hanson nu werpen op de aanpak van Creemers en Hoeben? In de eerste plaats kan het actuele ontwikkelingsproces van strategieën door wetenschappelijke onderzoekers, bijvoorbeeld in de vorm van leerplannen, leergangen of innovatieplannen (cfr. Creemers, 1980, 185) als redeneerproces, als een achterwaarts gericht zoekproces naar effectieve probleemoplossingsbenaderingen beschreven worden. Problemen moeten opgelost worden en bij het ontbreken van zowel toepasbare, verklarende theorie als pasklare praktische oplossingen moet er een praktisch effectieve oplossing ontwikkeld worden. Er zal gezocht worden naar een type oplossing, gelet op de geformuleerde randvoorwaarden, kennis van de praktijksituatie, normen en doelstellingen die vigeren, de structuur van oplossingen voor analoge problemen etc. Het produkt van dit methodisch gereguleerde praktijkdenken wordt de *praktijktheorie* van de wetenschappelijke onderzoeker genoemd. Het zijn strategieën voor de oplossing van problemen, die zich door hun grotere algemeenheid onderscheiden van de praktijktheorie van de practicus. We zullen dit proces van strategie-ontwikkelen aanduiden als *retroductie*$_1$.

Het is echter nodig dat het retroductieve zoekproces nog een vervolg krijgt, om namelijk aan het theoriegerichte aspect vorm te geven. Op basis van onderzoek naar de veelal impliciete vooronderstellingen van effectieve strategieën moet de erin vervatte geldig geachte verklarende kennis boven tafel gebracht worden (cfr. Creemers, 1980, 185). Anders gezegd: de succesvolle strategie wordt gezien als gefundeerd door impliciete theoretische kennis van een bepaalde snit. Getracht wordt nu om die kennis in te passen in een al bestaand georganiseerd conceptueel patroon, c.q. omvattende, theoretische conceptie (cfr. Hanson, 1965, 50). We zullen dit proces *retroductie*$_2$ noemen.

De aanname die door Creemers en Hoeben gedaan wordt is dat er überhaupt theoretische kennis aan de strategie ontfutseld kan worden. Uiteraard zouden we hier kunnen denken aan theoretische aspecten die een rol hebben gespeeld bij het ontwikkelen van een bepaalde strategie, maar daarnaast ook aan normatieve aspecten (cfr. Wardekker, 1981a, 16, 18). Opvallend is daarbij de geringe aandacht voor de theoretische en praktische inboedel van de cliënt. Kennelijk fungeert deze alleen in de rol van probleemaangever. Hij mag aangeven wat de inhoudelijke aard van de problemen is, waarna de wetenschappelijke onderzoekers vervolgens oplossingsstrategieën ontwikkelen via de praktijkgerichte cyclus.

Ook de cliënten in de vorm van beleidslieden en onderwijsgevenden beschikken echter over een praktijktheorie. Zij reflecteren op hun handelen waarbij ook weer reflexieve en zedelijke aspecten een rol spelen.[8] De kritiek die we ten aanzien van Brus ventileerden, namelijk het veronachtzamen van de praktijktheorieën van de cliënten, is onverkort op Creemers en Hoeben van toepassing. Bij de keuze tussen een aantal veelbelovende probleemoplossingsvoorstellen zullen ook kennis en zedelijke uitgangspunten van de cliënten mede gewicht in de schaal dienen te leggen. Hiermee is tevens één van de randvoorwaarden voor retroductie$_1$ gegeven.

5 *Praktijktheorie, praktijkparadigma en de regulatieve cyclus*

Van Strien heeft in tegenstelling tot eerder werk (1975, 1977) in recente publikaties aan de notie praktijktheorie uitvoerig aandacht geschonken. Zijn bredere uitwerking van de regulatieve cyclus als een algemeen methodologisch schema voor het probleemoplossen, biedt de niet door hemzelf benutte mogelijkheid een koppeling te bewerkstelligen tussen de praktijktheorie van de professionele practicus en de wetenschappelijke onderzoeker. Tevens kan de relatie theorie-ontwerp en theorietoepassing in termen van retroductie nader gespecificeerd worden.

5.1 *Praktijktheorie en praktijkparadigma*

Aanvankelijk werd de term 'praktijk' door Van Strien uitsluitend gehanteerd voor het professionele handelen van agogen, therapeuten en diagnostici. Het gaat om een sociaal-wetenschappelijke praktijk (cfr. 1977, 33). De methodische disciplinering van dit handelen en denken is wetenschappelijk te noemen, omdat er sprake is van het op systematische wijze omgaan met de werkelijkheid. De forumgesprekken over casussen kunnen algemene kennis opleveren in de vorm van praktijktheorie (cfr. 1975, 616; 1977, 32, 33)[9]. Van Strien (1975) ging daarbij niet verder in op die term praktijktheorie. Hij verwees slechts naar Ten Have (1973), die het onderscheid maakte tussen praktijktheorie en algemene praktijktheorie. Kenmerk van de eerste soort theorieën is de geringe distantie, en het sterk inductieve karakter. Het zijn de min of meer systematische neerslagen van (andragogische) ervaringen. Uit deze praktijktheorieën kan een abstracte, algemene praktijktheorie ontwikkeld worden, die grotere afstand tot het concrete werk heeft (cfr. 1973, 185). Van Strien lijkt met zijn notie praktijktheorie, de algemene praktijktheorie van Ten Have op het oog te hebben[10].

In latere, merkwaardigerwijs bijna nauwelijks in pedagogiek en onderwijskunde geciteerde[11], publikaties (Van Strien, 1977; 1978a; 1978b; 1980; 1982; 1983) heeft Van Strien de term praktijktheorie nader uitgewerkt in het kader van een praktijkparadigma. Een praktijkparadigma is: het geheel van de in de praktijk gevolgde benaderingswijze om praktische problemen op te lossen. Het paradigma bevat altijd een *theoretisch moment*, een (praktijk-)*filosofie* in de vorm van normen en doelen die een ideale toestand specificeren zoals bijvoorbeeld: verantwoordelijkheidsverruiming, medezeggenschap, humanisering van de arbeid, wegnemen van ongelijke kansen, en een samenhangende serie *interventies*, ingrepen bedoeld om problemen op te lossen en de werkelijkheid te veranderen (cfr. 1978a, 291).

Als we dit paradigma naast de al eerder genoemde ontwikkelde regulatieve cyclus (paragraaf 2) leggen, dan speelt het theorie-element (in de vorm van kennisprodukten gewonnen uit eerder wetenschappelijk onderzoek) een rol bij de overgang van probleemstelling naar diagnose (cfr. 1978b, 7). Aan de 'buitenwetenschappelijke waardeverschuivingen van maatschappelijke en wereldbeschouwelijke aard' (1980, 28) wordt bij het element filosofie expliciet aandacht besteed. En belangrijk voor een nieuw praktijkparadigma is een geslaagde vorm van praktijkdenken, een ingreep, c.q. interventie die tot succesverhaal, tot model of voorbeeld voor andere ingrepen wordt. Dit succesverhaal is een praktijktheorie die geconcipieerd wordt door het systematiseren van toenemende praktijkervaring bij het toepassen van het paradigma. De praktijktheorie[12] is het paradigma als standaard-voorbeeld. Het is 'een gereedschapskist met methodieken en begrippen bij het aanpakken van een probleem opgedaan bij eerder onderzoek' (1977, 23).

Aanleiding voor veranderingen in praktijkparadigma's zijn anomalieën. Dat kunnen verschuivingen zijn in persoonlijke motivatie in de waarden en normen of in de theoretische kennis (cfr. 1980, 78). De werkelijkheid moet in ieder geval bij een paradigmaverschuiving op een andere wijze beschreven en geconstrueerd worden.

Op een enkele plaats heeft Van Strien het over de relatie theorie en praktijk in de zin van praktijktheorie en algemene verklarende theorie. Naar aanleiding van het kenniselement, de inbreng van kennisprodukten of stukken theorie van eerder wetenschappelijk onderzoek volgens de predictieve cyclus, die als een hulpmiddel in de regulatieve cyclus gebruikt wordt, stelt hij: 'Niet zelden leidt het doordenken van (dit soort) concrete problemen ... zelfs tot vernieuwingen in de generaliserende theoriegerichte wetenschap' (1978b, 7) en: 'Soms ontstaan praktijktheorieën uit al-

gemene theorieën (bijv. de gedragsmodificatie uit de leertheorie). Soms geeft de praktijk een impuls tot nieuwe theorievorming (zoals bij de psychoanalyse). Evenals bij alle wetenschap zal de verantwoording van praktijktheorie uiteindelijk moeten worden gezocht in een geordend stelsel van uitspraken, met subsumptierelaties tot omvattender theorie en met deductieve afleiding van nog te toetsen hypothesen' (1977, 24).

5.2 *Een algemeen methodologisch schema*

Voor wij nu de regulatieve cyclus als algemeen methodologisch schema aan de orde stellen, dient voor alle duidelijkheid opgemerkt te worden dat praktijktheorie en praktijkparadigma in het bovenstaande betrekking hadden op een sociaal-wetenschappelijke onderzoekspraktijk. Eén, die met de predictieve cyclus niet uit de voeten kon.

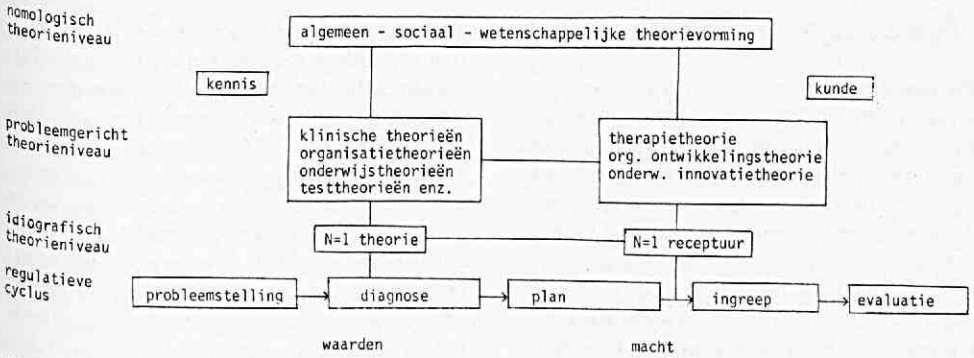
Van Strien noemt de regulatieve cyclus 'de grondfiguur van het probleemoplossend omgaan met de werkelijkheid in het algemeen' (1984, 169). Alle probleemoplossen, of dat nu het probleemoplossen in het dagelijks leven, het hulpverlenend probleemoplossen, of het wetenschappelijk praktijkgericht probleemoplossen is, doorloopt de fasen van: probleemstelling - diagnose - plan - ingreep - evaluatie of laat zich in die fasen reconstrueren[13].

Vier factoren spelen daarin telkens op ieder niveau van probleemoplossen een rol. Dat zijn: *kennis*, *kunde*, *waarden* en *macht*. En, zo kunnen we hier meteen aan toevoegen, op elk niveau kan de *configuratie* van elementen zich op een bepaalde wijze uitkristalliseren. Een succesvolle ingreep, als goed mixtuur van kennis, kunde en keuzemomenten, kan met de term paradigma aangeduid worden. Veranderingen binnen de keuzesfeer, culturele verschuivingen, waardenveranderingen, machtsverschuivingen kunnen een tot dan toe succesvol paradigma bedreigen. Als echter ook kennis en kunde te kort schieten is er sprake van een impasse, een kritische situatie. Het is niet mogelijk een nieuw succesvol, regulatief repertoire te ontwikkelen. Anomalieën worden tot storende, niet meer inpasbare anomalieën.

De relatie tussen de niveaus van probleemoplossen bestaat in het doorschuiven naar een naastgelegen niveau van grotere deskundigheid. Een probleem in de dagelijkse leefwereld, dat ingebed ligt in een context van kennis en kunde, macht en waarde – er is al iets mee gedaan, kortom: er is sprake van probleemhistorie (cfr. Strike, 1979, 15) – wordt, wanneer men er daar niet uitkomt, op het bordje geschoven van de *professionele deskundige*. Van Strien duidt ze aan als 'brede tussenlaag van professionele begeleiders op HBO-niveau' (1984, 171), het zijn onderwijzers, groepsleiders in tehuizen, remedial teachers, maatschappelijk werkers e.d. De regulatieve cyclus wordt doorlopen en er is ook hier sprake van de momenten kennis, kunde, waarden en macht. De kennis is hier naast de common-sense kennis mede gebaseerd op aangereikte en niet zelden reeds achterhaalde wetenschappelijke theorie die in de opleiding is opgedaan. Succesvolle ingrepen kunnen leiden tot paradigmatische standaardrepertoires, eigen praktijktheorieën die ook onder collega's uitgewisseld worden in *praktische fora* (het sociale en discursieve element van het praktijkpardigma).

Bij persistente stagnaties en impasses, bijvoorbeeld veroorzaakt door maatschappelijke veranderingen en verregaande gecompliceerdheid van de problemen, wordt de wetenschapper te hulp geroepen. Ook die maakt gebruik van de regulatieve cyclus.

Hoe verhouden die niveaus van probleemoplossen zich nu tot elkaar? Anders gezegd wat is nu de meerwaarde van de werkzaamheden door de praktijkgerichte wetenschapper verricht bij de aanpak van het op dubbele wijze gepreformeerde probleem? Het probleem heeft immers al een bewerking ondergaan op het professionele niveau. (En bij gezinsopvoeding op het alledaagse niveau.) Die meerwaarde ligt volgens Van Strien in de methodologische en theoretische disciplinering van het gehanteerde wetenschappelijke praktijkdenken en -handelen. Bij het eerste moet gedacht worden aan op wetenschappelijke basis ontwikkelde diagnostische instrumenten, tests, procedures. Verder zorgvuldige dossiervoering en rapportage van het doorlopen van de regulatieve cyclus. Bij de theoretische disciplinering gaat het om twee ingelaste theoretiserende pauzes (1984, 173) binnen de cyclus (zie Figuur 3). De eerste pauze valt bij de diagnose. De kernvraag zou hier kunnen luiden: Hoe komt het? Het gaat om hoe-kennis. Hier volgt de mogelijke werkzaamheid en inbreng van drie niveaus van theorie. Door de praktijkgerichte onderzoeker kan een wegwerptheorie of gelegenheidstheorie ontwikkeld worden, de



Figuur 3 *Het model van Van Strien*

idiografische theorie waaraan het probleem zich laat vastmaken. Het individuele probleem kan via een idiografische theorie gekoppeld worden aan de ontwikkelde probleemgerichte theorieën van een werkveld of *idionome theorieën*. Deze idionome theorieën vervullen een zoeklichtfunctie (cfr. 1977, 23) ten opzichte van de idiografische theorieën op n = 1 niveau. De idionome theorieën kunnen op hun beurt weer in verbinding staan met *nomologische theorieën*, algemeen sociaal-wetenschappelijke theorieën.

In het praktijkgerichte onderzoek à la Creemers en Hoeben zal het met name gaan om het ontwikkelen van de idiografische theorie. Ondanks het feit dat vaak geen voor de oplossing van het probleem direct toepasbare idionome en nomologische theorieën voorhanden zijn, zullen onderzoekers wel expliciet of impliciet bij hen bekende theorie-elementen benutten (cfr. ook Van Strien, 1975, 1977). Ter adstructie: ook Klafki noemt in zijn rapportages over het Marburger Grundschulprojekt de inbreng van verklarende theorieën, c.q. theorie-elementen en de methodentechnische bekwaamheid het cruciale onderscheid tussen handelingsonderzoekers en professionele practici. Een onderscheid dat op het gehele verloop van het onderzoek van toepassing is (cfr. Klafki, 1976, 83; Klafki e.a., 1982, 77-79)[14].

Geplaatst in het schema van Creemers en Hoeben (Figuur 1) hoort de idiografische theorie thuis in het retroductieproces, zoals dat in de praktijkgerichte cyclus plaatsvindt. Deze theorie kan via retroductie eventueel gerelateerd worden aan idionome en nomologische theorieën, die mijns inziens aan de verklaringsgerichte kant gelocaliseerd moeten worden. De volgende uitspraak van Van Strien: 'De relatie tussen de drie niveaus is niet zoals de toepassingsvisie suggereert, een deductieve, dus van algemeen naar bijzonder, maar een voortdurend heen en weer gaan, waarbij denkbeelden op nomologisch (en idionoom, S.M.) niveau die op lager niveau inspireren maar ook omgekeerd' (1984, 174)[15], kan nu nader gespecificeerd worden. Bij het alom geconstateerde gebrek aan nomologische theorieën[16], is vooral de relatie tussen de idionome theorie en de praktijkgerichte cyclus van belang. Hoewel er wellicht niet van een 'eenvoudige' deductieve afleiding sprake zal kunnen zijn, zal de structuur en inhoud van door het forum succesvol geachte idionome theorieën een argument kunnen vormen bij het ontwikkelen van en de keuze voor idiografische theorieën. Een starre opvatting van de verhouding deductie-reconstructie wordt zo doorbroken (cfr. ook Miedema & Van der Zande, 1982, 407).

Eenzelfde retroductieve herformulering geldt overigens voor de tweede theoretiserende pauze die in de regulatieve cyclus kan vallen bij de overgang van plan naar ingreep. Hier staat niet de kennisvraag: Hoe komt het dat?, maar de vraag: Wat te doen? centraal. Het gaat hier om het ontwikkelen van receptuur, c.q. theorie om tot handelen te komen, om doe-kennis. Deze doe-kennis kan ook op de drie verschillende theorieniveaus ontwikkeld worden. Gezien de beschikbare ruimte zal hier niet nader over worden uitgeweid.

Als antwoord op de vraag naar de meerwaarde kunnen we nu samenvattend antwoorden dat die vooral bestaat uit theoretische en methodologische know-how. Inhoudelijk is de relatie tussen de niveaus van probleemoplossen niet aan de orde gekomen. We zullen dat vervolgens doen.

6 *De genealogie van een probleem*

We moesten eerder (zie § 4) constateren dat Creemers en Hoeben geen aandacht besteedden aan de praktijktheorie van de cliënten. Op grond van hetgeen door Van Strien met zijn algemeen methodologisch schema voor probleemoplossen uitgewerkt is, zou juist bij hem hiervoor aandacht verwacht worden. Het praktijkdenken en -handelen van de professionele practicus (en ook dat van de leek) kan immers niet meer simpelweg gekenschetst worden als gebonden aan de wisselvallige communis opinio (Fokkema, 1977) of als iets dat überhaupt niets uit te staan heeft met onderzoek (Kerlinger, 1977). Toch schenkt Van Strien geen aandacht aan wat wij zouden willen noemen de genealogie van het probleem, de relatie tussen het wetenschappelijk probleemoplossen en voorgaande probleemoplossingsprocessen. Kennis, kunde-, waarden- en machtsaspecten zullen het aanvankelijke probleem uit de leefwereld, of het probleem op het institutionele professionele niveau gevormd hebben tot de staat waarin het bij de wetenschapper terechtkomt. Dit zal derhalve ook mehodologisch een rol moeten spelen bij het formuleren van de probleemstelling en het ontwikkelen van een diagnose, binnen de praktijkgerichte cyclus van de wetenschapper, en de cliënt samen. Dit zou vorm kunnen krijgen door aan de praktijkgerichte cyclus een beginfase toe te voegen, een *samenwerkingsfase* waarin de wetenschappelijk onderzoeker op de hoogte raakt van het probleemoplossend kennen en handelen dat voorafgegaan is. Op grond hiervan kan de probleemstelling geformuleerd, c.q. geherformuleerd worden en de diagnose gesteld worden[17]. Duidelijk kan in die fase ook worden of er überhaupt koppelingsmogelijkheden zijn tussen de op dat moment bestaande configuraties op de verschillende niveaus van probleemoplossen (cfr. § 5.2). En in het verder doorlopen van die cyclus zouden terugkoppelingsmomenten ingepast kunnen worden. Dit mede om het machtsvraagstuk dat vanuit de genealogie al binnen gebracht is, maar er nu mede vanuit de relatie tussen wetenschappers en cliënten een potentiële dimensie bij krijgt, bijvoorbeeld regulatief te binden aan de eisen van de praktische en theoretische Diskurs (cfr. Miedema, 1983a). Te denken valt aan een methodologische vormgeving zoals die wel voor actieonderzoek geformuleerd is (cfr. Moser, 1975). Heel duidelijk komt dit gemis naar voren als bijvoorbeeld de keuzemomenten 'waarden' en 'macht' in dat verband de revue passeren. Van Strien stelt dan: 'We komen ook hier de al eerder genoemde waardemomenten en waardentegenstellingen tegen, maar thans mede geleid door de elk *wetenschappelijk onderzoek normerende waarden*: objectiviteit, algemeenheid, kritische zin enz.' (1984, 176). Die eerder genoemde waarden zijn op alledaags niveau het afwijken van een gestelde norm m.b.t. biologische, persoonlijke of milieugebonden waarden; de hulpverlener heeft te maken met z'n eigen waarden, die van de cliënt, de hulpverleningsinstelling en waarden vigerend in de bredere maatschappij. Op het alledaagse niveau wordt als machtsaspect genoemd de wijze waarop het probleem werd gesteld, wie en wat wel of niet ter discussie staat (medewerking). Hulpverleners en instellingen hebben hun autonome macht plus de relatie-ingangen bij andere instellingen. Bij de individuele wetenschapper wordt slechts gewezen op zijn macht als deskundige in relatie tot de cliënt.

Het waarden- en machtsaspect komt in een ander verband nog wel weer naar voren. Een herhaaldelijk succesvol doorlopen van de regulatieve cyclus op basis van een bepaalde mixtuur van kennis-, kunde- en keuzemomenten leidt tot praktijkparadigma's. De kwalificatie 'succesvol' heeft uiteraard alles te maken met het honoreren van de inhoud van de gekozen, c.q. ontworpen kennis-, keuze-, kunde-elementen. Onder invloed van allerlei, de paradigma's zelf doordringende waarde- en machtsfactoren kunnen er concurrerende paradigma's blijven bestaan (cfr. 1984, 176).

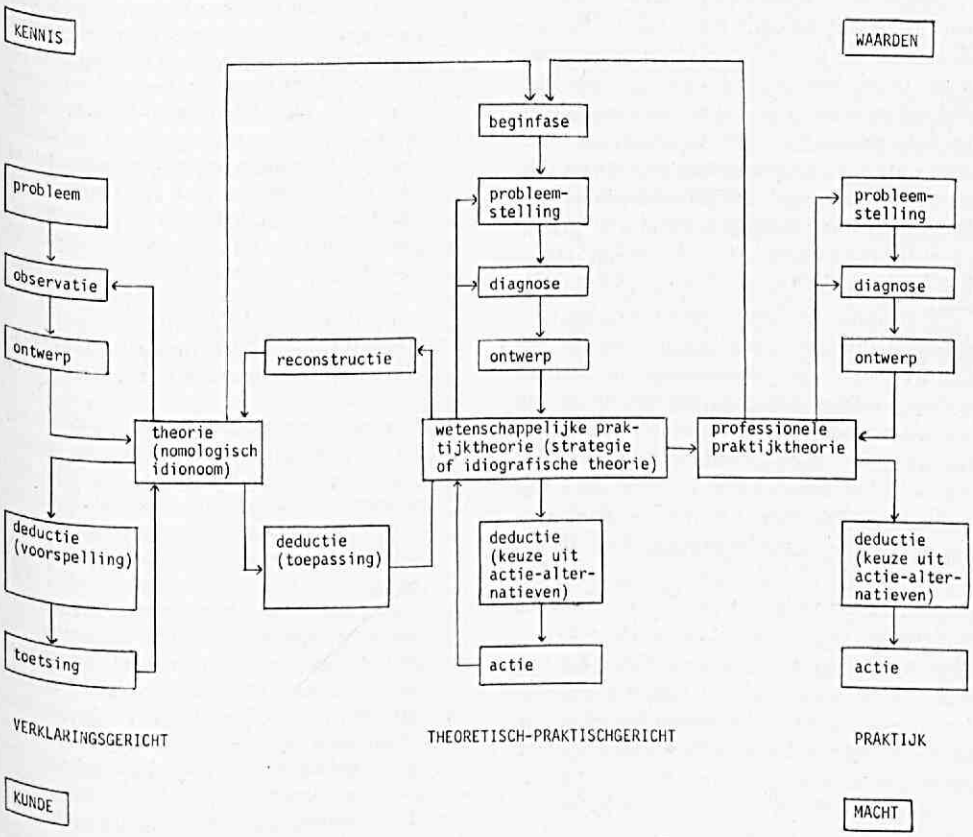
Op grond van het bovenstaande zijn ook de termen praktijkparadigma en praktijktheorie wat de wetenschappelijke onderzoeker aangaat scherper te formuleren. Praktijktheorie kan de succesvol gebleken strategie genoemd worden, waarbij de discussie over de inbreng van de elementen die de disciplinaire matrix van het praktijkparadigma constitueren niet meer gevoerd hoeft te worden. De metafysische knopen zijn doorgehakt en er kan volgens de 'receptuur' gewerkt worden. Een geaccepteerde configuratie van de aspecten kennis, kunde, waarden en macht is hierbij verondersteld. En dat geheel wordt met de term praktijkparadigma aangeduid[18]. Een bepaald praktijkparadigma kan een (succesvolle) prak-

tijktheorie opleveren, die, hoewel ze door de wetenschappers – gezien hun theoretische en methodologisch-methodische inbreng – uiteindelijk wordt geformuleerd en geperfectioneerd (cfr. Wenigers wetenschappelijke theorie, noot 8, en Klafki e.a., 1982), mede wordt bepaald door de praktijktheorieën van de cliënten. Ook hun theorie kan immers als het resultaat van een praktijkparadigma begrepen worden. Door middel van de beginfase en door de terugkoppeling hiernaar tijdens het doorlopen van de theoretisch-praktisch gerichte cyclus kan deze theorie een rol spelen.

7 *Conclusie*

In deze bijdrage is getracht aan het dilemma theoriegericht of praktijkgericht onderzoek, te ontkomen. Het koppelingsmodel van Creemers en Hoeben is als uitgangspunt genomen en met behulp van Hansons kennistheoretische gedachtengoed is zowel het ontwikkelen van strategieën als de reconstructie van verklarende theorieën uit strategieën in retroductieve termen beschreven. Van Striens notie wetenschappelijke praktijktheorie, c.q. idiografische theorie blijkt treffende gelijkenis te vertonen met het begrip strategie. Diens idionome en nomologische theorieën krijgen echter (in het licht van Hansons visie) een plaats aan de verklaringsgerichte kant (zie Figuur 1). Uit de idee van de regulatieve cyclus als algemeen methodologisch schema werd de consequentie getrokken tot het toevoegen van een beginfase aan de praktijkgerichte cyclus, zodat ook de praktijktheorieën van de cliënten een rol kunnen spelen bij het ontwikkelen van strategieën. En vanwege de theoriegeladenheid van de waarneming (cfr. Hanson, 1958; Wittgenstein, 1971) wordt het probleem als startpunt gezien van de verklaringsgerichte cyclus (zie Figuur 4).

De winst van deze benadering is dat wetenschap en praktijk ieder relatief autonoom blijven, de eerste primair op het niveau van de



Figuur 4 *Het drieledig koppelingsmodel*

kennisverwerking en de tweede primair op het vlak van het handelen[19]. Het theoretisch-praktisch gerichte onderzoek vormt een tussen- of ontmoetingsgebied tussen wetenschap en praktijk, ten dienste van het ontwikkelen van verklarende theorieën en ten bate van het handelen van de cliënten, leken, en professionele practici. De genoemde relatieve autonomie blijft behouden, echter zonder het gevaar van separatie dat tot schade van de beide cyclussen zou kunnen optreden. Het bezwaar tegen Creemers en Hoeben, dat zij de praktijktheorie van de cliënt veronachtzamen, kan zo ondervangen worden. Met Van Strien is er dunkt ons een fundamenteel verschil van mening. Bij hem gaat het primair om het handelen *mede* op basis van kennis (1984, 165). Met het oog op de mogelijkheid van een symbiotische relatie zoals die op het tussengebied tot stand kan komen, hechten wij zeer aan de genoemde relatieve autonomie van kennen en handelen.

In hoeverre er van *samenwerking* of *samenhang* gesproken moet worden tussen praktijkgericht onderzoeker en professionele practicus in de verschillende fasen van de theoretisch-praktisch gerichte cyclus is nog een brandende vraag. Indien er praktijktheorieën ontwikkeld worden in de vorm van variabele en flexibele produkten, zoals bijvoorbeeld innovatiestrategieën of didactische concepten, lijkt het al genoemde kwalifikatieverschil op theoretisch en methoden-technisch gebied tussen onderzoekers en professionals alleen nog maar vergroot te worden (cfr. Klafki e.a., 1982, passim). De keuze voor overdraagbare wetenschappelijke praktijktheorieën impliceert dan eerder samenhang dan samenwerking. Echter ook door het uitwerken van het aspect 'waarde', maar vooral dat van 'macht en onmacht' (ideologiekritiek) zou de noodzaak van het ontwikkelen en gebruiken van verklarende theorieën, c.q. theorie-elementen wel eens groter kunnen worden. Juist als het om de tweede natuur gaat van cultureel bepaalde vooroordelen en idolen die mensen hanteren zal de afstand tussen onderzoeker en cliënt wellicht groter moeten zijn met het oog op de reflectiviteit van het gedrag In plaats van samenwerking zal er samenhang moeten zijn tussen de praktijktheorie van de cliënt en de te ontwikkelen praktijktheorie van de onderzoeker om mede op grond daarvan tot veranderend handelen te komen.

In een samenspel van causale en rationale verklaringen zoals Van Parreren (1982) dat aanduidt, om bij het kennisaspect te blijven, hoeven causale verklaringen niet dan pas te hulp geroepen worden om het handelen van actoren doorzichtig te maken als het onmogelijk is nog langer te varen op het kompas van de rationele verklaringen van actoren of cliënten zelf. Genoemd samenspel lijkt mij mede vanuit een emancipatorisch belang een noodzakelijke voorwaarde (cfr. Miedema, 1983a, b, c). En daarmee blijft ook het ontwikkelen van verklarende theorieën een bittere noodzaak.

Noten

1. Dit artikel is gebaseerd op een lezing, die op 28 juni 1983 onder de titel 'Theorie, methode en praktijk in de onderwijswetenschap: een zaak van prioritering?' gehouden werd op de Internationale School voor Wijsbegeerte te Leusden tijdens de conferentie 'Onderwijskunde en onderwijspraktijk, vice-versa'.
2. Hier wordt afgezien van zeer fijnmazige analyses. Zo schrijft Fokkema bijvoorbeeld het aanbevelenswaardig te vinden bij het ontwerpen van praktijkgericht onderzoek de mogelijkheid om tot theoretische kennis te komen in te bouwen (cfr. 1977, 147). Daarentegen heeft Kerlinger grote bedenkingen tegen geplande verbeteringen van opvoeding en onderwijs door middel van onderzoek aangezien. 'Such phenomena as action research, targeted research, programmatic research, and, in Europe, emancipation research are mostly bizarre nonsense, bandwagon climbing, and guruism, little related to what research is and should be' (1977, 250).
3. Elders (Miedema & Van der Zande, 1982) hebben wij dit de vertheoretisering van de praktijk genoemd.
4. Een ander punt van kritiek op Van Strien is dat hij met zijn regulatieve cyclus niet zou uitgaan 'van de optiek' van het cliëntsysteem. Dat lijkt echter te kras gesteld. Hoewel de praktijktheorie van de cliënt of het cliëntsysteem niet expliciet aandacht krijgt, wordt wel de norm (als ontwerp) gezamenlijk met hen ontwikkeld (cfr. Van Strien, 1975, 609). Over de optiek van de cliënt hebben Creemers en Hoeben het verder ook niet. Van Strien zou tevens het praktijkdenken in de ontdekkingscontext plaatsen (cfr. 1978, 259; Hoeben, 1981, 15). Onzes inziens berust deze constatering op een misvatting waartoe Van Strien wellicht zelf aanleiding heeft gegeven. De vooral in latere publikaties (1978a, 1980, 1982, 1984) uiteengezette gedachtengang met betrekking tot praktijkparadigma en praktijktheorie als prototype oplossingen, c.q. interventies, biedt de

mogelijkheid tot generaliseerbaarheid en benadrukt sterker het kenniselement. Van Strien maakt echter niet duidelijk hoe de praktijktheorieën een heuristische functie kunnen vervullen ten aanzien van verklarende theorievorming, c.q. -toetsing.

5. Voor de moeilijkheden die verbonden zijn aan het oplossen van problemen met 'brute algoritmische' kracht, met de notie 'goed gestructureerd probleem' en het gebruik van analogieredeneringen en modellen verwijzen wij slechts naar Van der Veer, Miedema & Van IJzendoorn, 1983.
6. In deze paragraaf volgen wij in grote lijnen ons betoog in Van der Veer, Miedema & Van IJzendoorn, 1982, 168-170.
7. In dit verband merkt Nauta op dat 'allerlei in de wetenschap gangbare praktische argumentaties of goede redenen (...) noch exclusief thuis(horen) in de context of discovery noch exclusief in de context of justification, zij vervullen juist een brugfunctie tussen het feitelijk onderzoeksproces en de uiteindelijke rechtvaardiging ervan tegenover het forum' (1977, 13).
8. Over deze praktijktheorie van de pedagogische practicus en de relatie met de wetenschappelijke pedagogische theorie, schreef E. Weniger reeds in 1929 behartenswaardige en nog steeds actuele dingen. Zie hiervoor Beugelsdijk & Miedema, 1983a en 1983b. Het is overigens opvallend dat Fokkema (1960) het heeft over verwetenschappelijking van de praktisch-pedagogische ervaring. Op het praktijkniveau spreekt hij in dit verband van 'een zekere hoeveelheid privétheorie, die slechts ten dele formuleerbaar is' (16). De daar gebezigde terminologie reminisceert sterk aan de in de zojuist genoemde geesteswetenschappelijke pedagogiek van E. Weniger, onderscheiden theorie van de eerste en tweede graad. Ook Langevelds (1942; 1972) uitwerking van de relatie tussen theorie en praxis is hier nauw mee verwant, zonder dat Weniger overigens genoemd wordt. Langeveld werkt deze relatie uit als één tussen denken en handelen. Het praktisch denken en handelen, onderscheiden in een functioneel, instrumenteel en reflexief niveau, culmineert in het theoretisch of reduplicatieve denken.
9. Het gaat mijns inziens Van Strien anders dan Wardekker (1981a, 16) meent wel degelijk om de methodologie van het praktijkdenken. Met behulp van de regulatieve cyclus kan zoiets als een (algemene) praktijktheorie geconcipieerd worden. Verder delen wij zijn kritiek niet 'dat (bij Van Striens benadering, S.M.) de onderzoeker vanuit zijn eigen praktisch researchprogramma (zou) kunnen bepalen wat er zal gebeuren' (Wardekker, 1981a, 18). Zie hiervoor bijvoorbeeld Van Strien 1978b, 8. Hetgeen onverlet laat dat niet systematisch de praktijktheorie van de cliënt of het cliëntsysteem verdisconteerd wordt.
10. Cfr. ook in deze zin het onderscheid tussen praktijktheorie en overkoepelende praktijktheorie, Van Strien, 1977, 22, 23.
11. Een uitzondering is Rispens (1983). Elders (Miedema, 1983d) hebben wij naar voren gebracht dat onzes inziens zijn kritiek op Van Strien niet doeltreffend is.
12. N. Röling (1974) spreekt heel toepasselijk van 'proto-type solutions'.
13. Cfr. De Groot, 1972[7] en het algemeen methodologische neo-darwiniaanse schema voor probleemoplossen van Popper (cfr. Popper, 1972 passim; 1976 § 37). Het uiteindelijk gekozen gedragsrepertoire als oplossing voor problemen wordt bij Popper bepaald door doelen of preferenties van het organisme zelf (interne selectiedruk) en door veranderingen in de omgeving (externe selectiedruk). Variatiefactor is het verschil in probleemoplossend vermogen van de trials voor een specifieke probleemsituatie.
14. Een artikel m.b.t. de reconstructie van het Marburger Schulprojekt zal op korte termijn worden afgerond. Reeds is een korte bijdrage n.a.v. een interview met Klafki over het onderzoeksproject verschenen (Miedema & Heimans, 1984).
15. Vergelijk ook het al eerder genoemde citaat met dezelfde strekking in 1977, 24.
16. Ten aanzien van de pedagogiek en de onderwijskunde is het theorie-arsenaal het grootst op het idiografische en idionome theorieniveau. Het zou daar volgens sommigen zelfs van wemelen. Op het nomologische niveau zijn er slechts aanzetten tot onderzoekprogramma's in Lakatosiaanse zin (cfr. Van IJzendoorn, 1983).
17. De door Wardekker zinvol geachte toevoeging van een nulfase aan de cyclus van Strike (Wardekker, 1981a, 21) lijkt hetzelfde te impliceren als onze opmerkingen ter zake van de genealogie van het probleem die bij Van Strien node wordt gemist. Een verdere, wellicht zinvolle, vergelijking tussen Strike's in Lakatosiaanse terminologie gegoten praktisch onderzoeksprogramma, en Van Striens praktijkparadigma dat in Kuhniaanse terminologie geformuleerd is, moet hier helaas achterwege gelaten worden.
18. Het kenschetsen van een praktijkparadigma in deze zin lijkt vergelijkbaar met hetgeen Van Strien (1978a, 291) eerder beoogde, zij het nu onder uitbreiding van het machtsaspect, en met het herdefiniëren in 'normal science'-terminologie van de praktijktheorie van wetenschappelijk onderzoek en het cliëntsysteem.
19. Op beide niveaus gaat het om kennen en handelen. Er is alleen sprake van een accentverschil (cfr. Miedema & Van der Zande, 1982).

Literatuur

Benner, D., Lässt sich das Technologieproblem durch eine Technologieersatztechnologie lösen? Eine Auseinandersetzung mit den Thesen von N. Luhmann und K. E. Schorr. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1979, *25*, 367-375.

Berg, G. van den, Onderwijskundig onderzoek: twee doelstellingen, één onderzoeksmodel. *Pedagogische Studiën*, 1981, *58*, 213-225.

Beugelsdijk, F. & S. Miedema, Erich Weniger: einde en begin? Over het emancipatorisch potentieel van de geesteswetenschappelijke traditie in de pedagogiek. *Pedagogische Verhandelingen*, 1983a, *6* (in druk).

Beugelsdijk, F. & S. Miedema, Erich Weniger: einde en begin? Over het emancipatorisch potentieel van de geesteswetenschappelijke traditie in de pedagogiek. *Pedagogische Verhandelingen*, 1983a, *6*, 4, 3-53.

Bijl, J., *Over onderwijskundige theorie. Een wetenschapstheoretische, een historische en een praktische beschouwing*. 's-Hertogenbosch: z.j. (1973).

Boonman, C. & J. Sixma, Betreffende het streven naar een onderwijskunde. Opmerkingen n.a.v. het artikel van Brus in P.S. 1976 (53), 406-419. *Pedagogische Studiën*, 1978, *55*, 81-91.

Braun, G. E., The Logical Structure of Applied Social Science. *Theory and Decision*, 1982, *14*, 1-18.

Brezinka, W., *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der Praktischen Pädagogik*. München/Basel: 1978[4].

Brus, B. Th., Over de bijdrage van onderwijskundig onderzoek tot de realisering van een beleid in de geest van de Contourennota. *Pedagogische Studiën*, 1976, *53*, 406-419.

Brus, B. Th., *Zoekend naar een derde weg. Studies met betrekking tot de betekenis van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk*. Tilburg: 1978a.

Brus, B. Th., Enkele kanttekeningen bij de reaktie van Boonman en Sixma 'Betreffende het streven naar een onderwijskunde'. *Pedagogische Studiën*, 1978b, *55*, 92-98.

Brus, B. Th., Kleren voor een keizer. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1981, *6*, 3-15.

Clifford, G. J., A History of the Impact of Research on Teaching. In: R. M. V. Travers (ed.), *Second Handbook of Research on Teaching*. Chicago: 1973, 1-46.

Creemers, H. P. M., *Onderwijsonderzoek en de ontwikkeling en vernieuwing van het onderwijs*. Groningen: 1976.

Creemers, B. P. M., Interdisciplinair onderzoek in toekomstperspectief. *Info*, 1980, *11*, 177-190.

Creemers, B. P. M., Kennen en kunnen. Enkele aandachtspunten bij de ontwikkeling van onderwijskunde. *Info*, 1981, *12*, 133-147.

Creemers, B. P. M., Pedagogiek in de jaren tachtig in Nederland. In: A. D. Wolff-Albers & H. F. M. Crombag (red.), *Visies op onderzoek in enkele sociale wetenschappen. Pre-adviezen ten behoeve van de beleidsnota maatschappij- en gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: 1982, 129-150.

Creemers, B. & W. Hoeben, De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwijsonderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1978, *55*, 253-274.

Drerup, H. & E. Terhart, Wissensproduktion und Wissensanwendung im Bereich der Erziehungswissenschaft. Ein Beitrag zum Technologieproblem. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1979, *25*, 377-394.

Fokkema, S. D., *Wetenschappelijk onderzoek in de psychologie en in de pedagogiek*. Groningen: 1960.

Fokkema, S. D., Opvoedkunde en opvoedkundig onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1976a, *53*, 109-116.

Fokkema, S. D., Repliek op A. Beekman, Professor Fokkema is verontrust in P.S., 1976, 53, 5, 172-174. *Pedagogische Studiën*, 1976b, *53*, 469-470.

Fokkema, S. D., Doelstellingen van Onderzoek van Onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1977, *2*, 145-153.

Groot, A. D. de, *Een minimale methodologie op sociaal-wetenschappelijke basis*. Den Haag/Parijs: 1971.

Groot, A. D. de, *Methodologie, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. 's-Gravenhage: 1972[7].

Groot, A. D. de, Gevraagd: forum-convergentie inzake begrips-, theorie en besluitvorming. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1977, *32*, 219-241.

Groot, A. D. de, *Over regels en taken van het Forum in de Gammawetenschappen*. Meppel/Amsterdam: 1981.

Groot, A. D. de, The science forum and psychomatic research. *Heymans Bulletins. Psychologische Instituten R.U. Groningen*, HB-82-599-EX.

Hamaker, C., Onderwijspsychologie: fundamenteel of toegepast? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1980, *5*, 15-23 (extra nummer).

Hanson, N. R., *Patterns of Discovery. An inquiry into the conceptual foundations of science*. Cambridge: 1958.

Hanson, N. R., Is there a logic of scientific discovery? In: H. Feigl & G. Maxwell, *Current Issues in the Philosophy of Science*. New York: 1961, 20-35.

Hanson, N. R., Retroductive Inference. In: B. Baumrin & W. L. Reese (eds.), *Philosophy of Science. The Delaware Seminar, Vol. 1*. New York: 1963, 21-37.

Hanson, N. R., Notes towards a logic of discovery. In: R. J. Bernstein (ed.), *Perspectives on Peirce*. New Haven: 1965, 42-65.

Hanson, N. R., An Anatomy of Discovery. *The Journal of Philosophy*, 1967, *LXIV*, 321-352.

Have, T. T. ten, *Andragologie in blauwdruk*. Groningen: 1973[2].

Hofstee, W. K. B., *De empirische discussie. Theorie van het sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. Meppel/Amsterdam: 1980.

Hoeben, W. Th. J. G., *Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis. Een studie naar het kritische vermogen van praktijkgericht onderzoek aan de hand van de analyse van een curriculum-onderzoek*. 's-Gravenhage: 1981.

IJzendoorn, M. H. van, *Van wijsgerige naar theoretische pedagogiek. Over de taken van de theoretische pedagogiek bij onderzoek naar de vroegkinderlijke opvoeding*. Deventer: 1983.

Kerlinger, F. N., The Influence of Research on Educational Practice. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1977, *2*, 241-252.

Klafki, W., *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis Diskussion*. Weinheim/Basel: 1976.

Klafki, W., e.a., *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. Weinheim/Basel: 1982.

Langeveld, M. J., *Handelen en denken in de opvoeding en de opvoedkunde*. Groningen/Batavia: 1942.

Langeveld, M. J., *Capita uit de algemene methodologie der opvoedingswetenschap*. Groningen: 1972.

Luhmann, N. & K. E. Schorr, Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1979, *25*, 345-375.

Miedema, S., Metatheorie, theorie en methodologie van een kritische pedagogiek. In: J. D. Imelman (red.), *Filosofie van opvoeding en onderwijs. Recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek*. Groningen: 1983²a, 253-280.

Miedema, S., Legitiem handelen. Rechtvaardiging als problematische kwestie bij handelingsonderzoek. *Info*, 1983b, *14*, 315-320.

Miedema, S., Handelingsonderzoek als uitkomst? Convergentie als zoeklicht en een pleidooi voor de toepassing van (mini-)theorieën. *Pedagogische Verhandelingen*, 1983c, *6*, 2/3, 166-175.

Miedema, S., De paradox van de theoretische hulpverlening. Kanttekeningen bij Rispens' oratie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1983d, *XXII*, 688-694.

Miedema, S. & I. van der Zande, Empirie en ervaring. Notities in de marge van een discussie. *Tijdschrift voor Vrouwenstudies*, 1982, *3*, 398-408.

Miedema, S. & E. Heimans, Wolfgang Klafki over het Marburger Grundschulprojekt. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 318-321.

Nauta, L. W., Context of discovery en context of justification. Notities in de marge van een onderscheid. *Kennis en Methode*, 1977, *1*, 5-20.

Popper, K. R., *Objective Knowledge. An Evolutionary Approach*. Oxford: 1972.

Popper, K. R., *Unended Quest. An Intellectual Autobiography*. Glasgow: 1976.

Postma, L. & W. L. Wardekker, Experimenterend veranderen van onderwijs. In: B. P. M. Creemers (red.), *Onderwijskunde als opdracht*. Groningen: 1981, 15-40.

Röling, N., Problem solving research – A strategy for change. *Tijdschrift voor Agologie*, 1974, *3*, 66-73.

Stenhouse, L., What counts as research? *British Journal of Educational Studies*, 1981, *XXIX* 103-114.

Strien, P. J. van, Naar een methodologie van het praktijkdenken in de sociale wetenschappen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 1975, *30*, 601-619.

Strien, P. J. van, Antwoord en verantwoording in de sociale wetenschappen. *Heymans Bulletins, Psychologische Instituten der Rijksuniversiteit Groningen*. NR 77-HB-312-EX.

Strien, P. J. van, Paradigms in organizational research and practice. *Journal of Occupational Psychology*, 1978a, *51*, 291-300.

Strien, P. J. van, De 'trias practica' in de menswetenschappen. *Kennis en Methode*, 1978b, *II*, 4-17.

Strien, P. J. van, De menselijke maat. Praktijkparadigma en maatschappij-ontwerp. In: A. van Assen, F. den Hertog & P. Koopman (red.), *Organiseren naar menselijke maat*. Alphen aan den Rijn/Brussel: 1980, 27-44.

Strien, P. J. van, Theorie van de sociaal wetenschappelijke praktijk. Tekst cursus wetenschapstheorie IIa. *Psychologische Instituten Heymans, Subfaculteit Psychologie*. Groningen: 1982.

Strien, P. J. van, Naar de verwetenschappelijking van de praktijk. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 1984, *XXIII*, 162-180.

Strike, K. E., An Epistemology of Practical Research. *Educational Researcher*, 1979, *8*, 10-16.

Veer, R. van der, S. Miedema & M. H. van IJzendoorn, Discoverabilia in de ondekkingskontekstst. Rationele rekonstruktie van de ontdekkingskontekst in het licht van ontwikkelingen in de wetenschapsfilosofie van de natuurwetenschappen. *Utrechtse Pedagogische Verhandelingen*, 1982, 5, 163-190.

Veer, R. van der, S. Miedema & M. H. van IJzendoorn, Simons inductivistische benadering van de ontdekking. *Kennis en Methode*, 1983, *VII*, 35-46.

Volpe, R., Knowledge from Theory and Practice. *Oxford Review of Education*, 1981, *7*, 41-51.

Vries, G. H. de, Enkele opmerkingen over interdisciplinair onderzoek. *Info*, 1980, *11*, 169-174.

Wadd, K., What Theory into Practice? *Educational Review*, 1982, *34*, 219-228.

Wardekker, W. L., De rol van theorie in praktijkgericht onderzoek. In: M. van Steinvoorn (red.), *Praktijkgericht onderzoek en innovatie*. Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1980. 's-Gravenhage: 1981a, 5-27.

Wardekker, W. L., Onderwijskunde en innovatie. I & II. *Pedagogische Studiën*, 1981b, *58*, 459-471,

487-500.
Wittgenstein, L., *Philosophische Untersuchungen*. Frankfurt am Main: 1971.

Curriculum vitae

S. Miedema (geb. 1949), doctoraal wijsgerige en historische pedagogiek en wetenschapsfilosofie te Groningen. Was leraar maatschappijleer aan een scholengemeenschap voor MAVO/HAVO/Atheneum en docent opvoedkunde aan een Pedagogische Academie. Is momenteel als wetenschappelijk medewerker werkzaam aan de Rijksuniversiteit te Leiden.

Adres: Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek,
Stationsplein 12, 2312 AK Leiden.

Manuscript aanvaard 13-3-'84.

Summary

Miedema, S. 'Practice theories in hypothetical-deductive and retroductive perspective. The relation between theory, method and practice in pedagogy, in particular in educational science'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 381-394.

The relation between theory and practice in pedagogy, in particular in educational science, is discussed at a methodological level. A symbiotic relation between explanation-oriented and practice-oriented research is opted for. Starting-point are the ideas of Creemers and Hoeben on a possible integration of these two forms of research. The scientific researcher's development of solution strategies and explanatory theories is characterized as a retroductive reasoning process, on the basis of Hanson's view that the discovery of hypotheses is a retrospective search process. Good reasons play a decisive role in that process. On the basis of Van Strien's regulative cycle as a general methodological outline, scope is clearly acknowledged for the practice theories of professional practioners. The argument results in a threefold coupling model embracing an explanation-oriented, a theoretico-practically oriented, and a practice cycle of problemsolving action.

Praktijktheorieën in het professionele perspectief van onderzoekers

Reactie op S. Miedema: 'Praktijktheorieën in hypothetisch-deductief en retroductief perspectief'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 381-394.

W. TH. J. G. HOEBEN
Research Instituut voor het Onderwijs in het Noorden, Haren

In zijn artikel stelt Miedema het probleem aan de orde van de relatie tussen theorie en praktijk in de pedagogiek, speciaal in de onderwijskunde. Hij opteert daarbij voor een symbiotische relatie tussen verklaringsgericht en praktijkgericht onderzoek. Als uitgangspunt neemt hij ideeën over de mogelijke integratie van beide vormen van onderzoek, die zijn uitgewerkt door Creemers en Hoeben (1978) en Hoeben (1981). Deze ideeën worden vervolgens verder genuanceerd en uitgewerkt in een meer ingewikkeld model, omdat zij te weinig aandacht zouden hebben voor de theoretische en praktische inboedel van de cliënt. Op deze uitwerking wil ik twee soorten commentaar geven. Het ene commentaar betreft een kennelijk misverstand over de bedoelingen van Creemers en Hoeben. Het tweede commentaar betreft het nut van deze exercitie. De discussiebijdrage wordt afgesloten met een aantal consequenties voor de professionele verantwoordelijkheid van de onderzoeker, die uit het commentaar volgen.

De rol van de cliënt

Het misverstand betreft de rol van de cliënt in de visie van Creemers en Hoeben. 'Kennelijk fungeert deze alleen in de rol van probleemaangever. Hij mag aangeven wat de inhoudelijke aard van de problemen is, waarna de wetenschappelijke onderzoekers vervolgens oplossingsstrategieën ontwikkelen via de praktijkgerichte cyclus.' Het is waar dat er sprake is van 'geringe aandacht voor de theoretische en praktische inboedel van de cliënt' bij Creemers en mij. Opvallend is dat echter niet. Wij hielden ons immers bezig met de professionele praktijk van de onderzoekers. In afwijking van anderen die als probleem- of doelstelling hebben het verwetenschappelijken van de praktijk, hebben wij ons beziggehouden met pogingen om onderzoek, met name praktijkgericht onderzoek te verwetenschappelijken. Dat daar indertijd aanleiding voor was en dat er nog steeds aanleiding voor is, is een, op zichzelf triest, gegeven.

Ons uitgangspunt daarbij was dat het gebrek aan empirische theorievorming niet als excuus kon en mocht worden gebruikt om weg te vluchten in theorieloos en soms zelfs gedachtenloos onderzoek. Goede uitzonderingen niet te na gesproken, kan veel praktijkgericht onderzoek gedurende de jaren zeventig als zodanig worden getypeerd. Kenmerk van theorieloos praktijkgericht onderzoek was precies een geringe kritische aandacht vergeleken met een grote verbale aandacht voor de theoretische en praktische inboedel van de cliënt. Er werd bijvoorbeeld nauwelijks aandacht besteed aan de vraag of de theoretisch/praktische bagage van professionals in het onderwijs werkte en effectief was. In een poging de discussie daarop te richten hebben Creemers en ik deze potentiële bagage in 1978 proberen te typeren met behulp van de termen heuristieken en algoritmen.

In 1981 heb ik deze ideeën verder toegespitst op de rol die praktijkgericht onderzoek zou kunnen spelen in de ontwikkeling van wetenschap en in de groei van kennis. Ik heb me daarbij vooral beziggehouden met de theoretische kenniselementen die aan de bagage van de cliënten/professionals in de praktijk zouden moeten worden ontfutseld en met de mogelijkheden van praktijkgericht onderzoek om deze ontfutselde (gereconstrueerde) kennis te beproeven. De elementen van theoretische kennis die aan cliënten/professionals moeten worden ontfutseld, zijn in dit verband vooral van belang. Het betreft kennis van of vermoedens over effecten van handelingen onder bepaalde condities. In situaties waarin de wetenschap zelf door gebrek aan theorievorming dergelijke hypothesen niet kan aanreiken, mogen onderzoekers omwille van het wetenschappelijk gehalte van hun onderzoek blij zijn als zij dergelijke vermoedens aan cliënten kunnen ontfutselen. Onderzoek waarin zulke vermoedens

worden getoetst heeft uiteraard een directe praktische opbrengst. De geïmpliceerde kritiek dat we de theoretische en praktische bagage van professionals in het onderwijs veronachtzamen, is dus niet op ons van toepassing. Integendeel, hun functie zou niet beperkt mogen blijven tot de rol van probleemaangever; zij zouden althans vermoedens over effecten van handelingen onder bepaalde condities kunnen aanreiken.

Het nut van discussies over praktijktheorieën

Vanuit de probleemstelling waarmee Creemers en ik ons hebben bezig gehouden, namelijk het verbeteren van het wetenschappelijke gehalte van onderzoek, zou de nuancering van Miedema slechts een zinvolle en nuttige aanvulling kunnen worden genoemd, als zijn koppeling van wetenschappelijke probleemoplossingsprocessen aan de daaraan in de praktijk voorafgaande probleemoplossingsprocessen een effectief hulpmiddel zou zijn om theoretische vermoedens aan de praktijk te ontfutselen. Het mag echter worden betwijfeld of zijn bijdrage hierin slaagt. Het betrekkelijk kritiekloos hanteren en verder differentiëren van de term praktijktheorie (in een wetenschappelijke en een professionele praktijktheorie), het introduceren van configuraties van kennis, kunde, waarden en macht, en het hanteren van een onderscheid in idiografische, idionome en nomologische theorieën werken in dit opzicht niet verhelderend. Daarmee wordt de vraag waar alles om draait (kunnen vermoedens over condities, handelingen en hun effecten aan de praktijk worden ontfutseld), niet beantwoord. Integendeel, door het gebruik van deze termen wordt gesuggereerd dat dergelijke vermoedens alom in de praktijk aanwezig zijn. Deze suggestie lijkt ten onrechte. Zij veronderstelt een te rationeel handelings- of beslissingspatroon in de praktijk van opvoeding, onderwijs en beleid. De ervaring leert dat de kenniselementen die aan de praktijk ontfutseld moeten worden, vaak slechts zeer ten dele aanwezig zijn. Het ideaal van de wetenschappelijke rationaliteit dat met deze kenniselementen wordt verondersteld, wordt bovendien door de practici zelf vaak als niet relevant voor hun handelingssituatie verklaard. Ideeën over welke handelingen onder welke condities de voorkeur verdienen kunnen meestal nog wel in de praktijk worden gevonden. Probeert men echter door te vragen waarom bepaalde handelingen de voorkeur verdienen, met andere woorden welke effecten met handelingen worden nagestreefd, dan krijgt men vaak een vaag of zelfs geen antwoord. Dit geldt met name als dergelijke effecten in onderzoek als criteria worden gehanteerd voor de adequaatheid van de handelingen. Met name evaluatie-onderzoekers doen regelmatig dit soort ervaringen op.

Zolang de probleemstelling en dientengevolge de gegeven handelingssuggesties beperkt blijven tot koppelingsmogelijkheden tussen verklaringsgericht en praktijkgericht onderzoek (met de doelstelling om het praktijkgerichte onderzoek meer wetenschappelijk en dus meer verklaringsgericht te maken) en zolang de op integratie gerichte activiteit van praktijkgerichte onderzoekers wordt benoemd als reconstructie van theorieën uit datgene wat ze in de bagage van cliënten/professionals in de praktijk vinden, hoeven deze ervaringen nog niet echt problemen op te leveren. Effectuitspraken maken weliswaar noodzakelijkerwijze deel uit van theoretische uitspraken, maar dergelijke effectuitspraken kunnen desnoods ook op initiatief van de onderzoekers worden geëxpliciteerd, gespecificeerd of zelfs toegevoegd. De reconstructie-activiteit die Miedema typeert als retroductie, veronderstelt echter de aanwezigheid van effectuitspraken: het 'achterwaarts gericht zoekproces naar effectieve probleemoplossingsbenaderingen' start immers vanuit observatie-uitspraken, dat wil zeggen uitspraken over geconstateerde of eventueel nagestreefde effecten. Telkens als cliënten/professionals in de praktijk weigeren zich vast te leggen op dergelijke uitspraken, blijft de procedure van retroductie in de lucht hangen. Het 'differentiëren tussen wetenschappelijke en professionele praktijktheorieën, tussen idiografische, idionomische en nomologische theorieën, en tussen kennis, kunde, waarden en macht (de elementen waarmee Miedema het integratiemodel verder uitwerkt en nuanceert) helpt niet om dit probleem op te lossen. Integendeel, het probleem dreigt op deze manier begraven te worden onder een overbodige hoeveelheid termen die het zicht op de kern van de zaak verduistert. Voor zover Miedema wat betreft deze kern uitgaat van de vooronderstelling dat de noodzakelijke kenniselementen voor wetenschappelijke theorievorming daadwerkelijk en

betrekkelijk probleemloos in de bagage van cliënten gevonden zullen worden, als we er maar aandacht voor hebben, lijkt zijn reconstructie bovendien op drijfzand gebouwd. Als hij de ervaring deelt dat de inboedel van cliënten/professionals nogal eens essentiële lacunes vertoont, rijst echter de vraag naar het nut van zijn exercitie. In beide gevallen had zijn artikel beter niet geschreven kunnen worden.

Ten slotte nog een opmerking over het begrip praktijktheorie. Dit begrip lijkt oorspronkelijk vooral te zijn geïntroduceerd om aan te geven dat een nieuwe en dus theorie-arme discipline niet helemaal met lege handen staat als het gaat om het systematiseren van een kennisbestand. Kennis beschrijven in de vorm van in praktijkervaring effectief gebleken handelingen kan een eerste stap zijn in de richting van wetenschappelijke theorievorming.

Het merkwaardige verschijnsel doet zich voor dat het begrip praktijktheorie sindsdien (met allerlei betekenisverschuivingen) voornamelijk gefunctioneerd heeft in methodologische verhandelingen over de relatie tussen theorie en praktijk, waarin het meestal met instemming werd begroet. Men beschrijft geen concrete praktijktheorieën en men discussieert niet over de houdbaarheid van bepaalde praktijktheorieën, maar men discussieert over het begrip 'praktijktheorie' en het liefst over de betekenis van het begrip. Indien het begrip praktijktheorie niet leidt tot concrete (en liefst vruchtbare) onderzoekswerkzaamheden, kunnen discussies over het begrip beter worden gestaakt. Zulke discussies blijken dan immers over niets te gaan: het zijn rituele dansen rond een totempaal (ritueel, omdat de praktijktheorie dat zodoende regen opgewekt kan worden, niet houdbaar is gebleken).

De professionele verantwoordelijkheid van de onderzoeker

De professionele verantwoordelijkheid van de onderzoeker bestaat eruit vast te stellen of uitspraken met enige kennispretentie (voorspellingen en hypothesen) houdbaar zijn, dan wel bekritiseerd moeten worden. In die zin zijn onderzoekers de voornaamste kennisproducenten in het wetenschappelijk bedrijf. Aan welke bronnen zij uitspraken met enige kennispretenties ontlenen, is niet van doorslaggevend belang. Met name relatief theorie-arme disciplines kunnen dergelijke uitspraken zeer wel ontlenen aan de kennis en de ervaring van praktische beroepsbeoefenaren. Noodzakelijk is dit echter niet (de uitzondering, waarvoor het wel noodzakelijk is, zou evaluatie-onderzoek kunnen zijn). Voor een vruchtbare wetenschapsontwikkeling is het echter wel noodzakelijk, dat wordt geprobeerd dergelijke uitspraken onder alle omstandigheden zoveel mogelijk te ontlenen aan de stand van zaken van de wetenschappelijke discussies. Deze stand van zaken behoort tot de professionele bagage van de wetenschappelijk geschoolde onderwijsonderzoeker. Van de onderzoeker mag worden verwacht dat hij deze bagage gebruikt bij het analyseren van de problemen die hij onderzoekt en bij het formuleren van oplossingen voor deze problemen. Deze oplossingen kunnen bestaan uit effectief geachte handelingen en uit onderzoeksinstrumenten. Behalve onderzoekstechnische kennis is daarvoor ook inhoudelijke kennis noodzakelijk.

Ook als de onderzoeker theoretische kenniselementen probeert te ontfutselen aan de bagage van cliënten/professionals in de praktijk, mag hij zich dus nooit beperken tot kenniselementen en tot vermoedens die in de praktijk aanwezig zijn. Deze kenniselementen of vermoedens kunnen hooguit als uitgangspunt worden genomen voor verdere probleemanalyses. Bij deze verdere analyses dient de onderzoeker gebruik te maken van zijn wetenschappelijk bagage. Vaak zal dan blijken dat onderzoek niet meer nodig is (als de praktijkkennis op zichzelf adequaat is, of als de praktijkkennis op grond van eerder verricht onderzoek als onhoudbaar moet worden gekenmerkt). Onderzoek zal wel nodig zijn om twijfel over of kritiek op kennisuitspraken in empirische termen te vertalen en te beslissen.

Vanuit de professionele verantwoordelijkheid van onderzoekers heeft het beklemtonen van praktijktheorieën als meest wenselijke of zelfs noodzakelijke bron van kennis het gevaar dat de verantwoordelijkheid verlegd wordt naar de praktijk. Wetenschapsontwikkeling en beproeving van kennis verwordt daarbij tot een agogisch spel, waarbij de onderzoeker hooguit optreedt als therapeut voor een cliënt die zelf zijn eigen vragen, zijn eigen oplossingen en zijn eigen theorieën moet formuleren. De functie en taakstelling van wetenschap en onderzoek wordt daarmee gereduceerd tot een ondersteuning van de praktijk. Produktie en ac-

cumulatie van kennis zijn daarmee niet meer de verantwoordelijkheid van de wetenschappelijke onderzoeker, maar van praktijkmensen. Op de gevaren voor de aard van de kennis die zal resulteren, met name op het ontbreken van kennis over effecten, is hierboven reeds gewezen. Onderzoekers hebben in dit opzicht hun eigen verantwoordelijkheden, die ze niet mogen afschuiven op anderen, welke bron zij ook hanteren voor het genereren van de kennisuitspraken waarmee zij moeten werken.

Met name disciplines die zich dienstbaar willen opstellen naar de praktijk, zoals de onderwijskunde, kunnen niet zonder een kennisbestand dat bestaat uit de kennis over effecten van bepaalde handelingen onder bepaalde omstandigheden. Zonder een dergelijke kennisbestand kunnen we nauwelijks praktisch advies geven. Voor de opbouw van een dergelijk kennisbestand zijn wetenschappelijke onderzoekers professioneel verantwoordelijk. Daarbij mogen zij uiteraard de in de praktijk aanwezige kennis en ervaring als hulpmiddel gebruiken. Constructies die de professionele verantwoordelijkheid van wetenschappelijke onderzoekers verdoezelen of zelfs verleggen naar de praktijk, moeten in dit verband echter worden afgewezen.

Literatuur

Creemers, B. & W. Hoeben, De ontwikkeling van een beleid ten aanzien van onderwijsonderzoek. *Pedagogische Studiën*, 1978, *55*, 253-274.

Hoeben, W. Th. J. G., *Praktijkgericht onderzoek en de groei van kennis. Een studie naar het kritische vermogen van praktijkgericht onderzoek aan de hand van de analyse van een curriculum-onderzoek*. 's-Gravenhage: 1981.

Manuscript aanvaard 16-4-'84

Summary

Hoeben, W. Th. G. 'Practical theories in the professional perspective of researchers. Comment on S. Miedema: Practical theories in hypothetical-deductive and retroductive perspective'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 395-398.

Practical theories, i.e. ideas or expectations that educators have about how education works, can be useful for educational research. While formulating hypotheses some authors, however, design complex models of the interrelationships between practical and scientific theories, neglecting the fact that ideas practitioners have will be only useful in as far as they contribute to a growing knowledge of educational actions, their conditions and their effects. It is argued that most educators have vague or no ideas at all about the (desired or factual) effects of their actions. Therefore the professional responsibility of educational researchers to complement practical theories with propositions about effects of educational actions is stressed. It is their responsibility to evaluate those theories on the basis of scientific knowledge.

De professionele verantwoordelijkheid van de onderzoeker

Antwoord aan W. Th. J. G. Hoeben

S. MIEDEMA
Vakgroep Wijsgerige en Empirische Pedagogiek, Rijksuniversiteit Leiden

Zijn commentaar op mijn artikel (Miedema, 1984) besluit Hoeben (1984) met het opsommen van een aantal consequenties voor de professionele verantwoordelijkheid van de onderzoeker. Deze consequenties zouden uit het door hem gegeven commentaar volgen.

Aangezien het deel over het professionele perspectief van de onderzoeker zich mijns inziens eerder laat lezen als de wetenschapstheoretische en methodologische achtergrond van waaruit zijn commentaar begrepen moet worden, zal ik in deze bijdrage dan ook van de andere kant beginnen. Ik zal eerst ingaan op Hoebens gedachten over de professionele verantwoordelijkheid van de onderzoeker en van daaruit zijn twee punten van kritiek becommentariëren. Dit is ten eerste het verwijt dat ik ten onrechte aan Hoeben (en Creemers) geringe aandacht voor de theoretische en praktische inboedel van de professionele practicus, c.q. de leek toeschrijf. En ten tweede zijn twijfel aan het nut van de in mijn artikel ondernomen exercitie.

1 *De relatieve autonomie van de onderzoeker*

Er kan, lijkt mij, geen enkele twijfel bestaan over het door mij onderstreepte belang van het ontwikkelen van verklarende theorieën met behulp van theoretisch en empirisch onderzoek. Niet voor niets wijs ik, om elk misverstand in deze richting te voorkomen, hier aan het eind van mijn artikel nog eens heel nadrukkelijk op. De alom constateerbare *practicistische* tendensen zijn ook elders door mij genoegzaam aan de kaak gesteld (nl. bijvoorbeeld Miedema, 1983a, b en c).

Niet altijd en noodzakelijkerwijs zal het tot een onderzoeksproces komen zoals dat in de theoretisch-praktische cyclus aangeduid is. Van Dijkum c.s. (1981) geven daar bijvoorbeeld een aantal hier niet te herhalen redenen voor. Indien het wel tot zulk onderzoek komt, dan zal de wetenschappelijke onderzoeker *zich* van de professionele practici *onderscheiden*, doordat hij verklarende theorieën of, bij theorie-arme disciplines, theorie-elementen inbrengt en over meer methodentechnische kennis beschikt. Hij zal zich derhalve nooit *louter* verlaten op de kennis van de professionals. Integendeel zelfs, het formuleren van een succesvolle praktijktheorie op het theoretisch-praktisch gerichte niveau, zal, zo heb ik beweerd, juist vanwege die theoretische en onderzoekstechnische kennis het werk zijn van de wetenschappelijke onderzoekers. Niet zonder reden geef ik aan deze strategie of idiografische theorie de naam: wetenschappelijke praktijktheorie. Van het verleggen van de verantwoordelijkheid naar de praktijk is op geen enkele manier sprake. Vanuit de relatieve autonomie die er mijns inziens dient te blijven bestaan tussen onderzoeker en professional, levert het succesvolle theoretisch-praktisch gerichte onderzoek enerzijds een bijdrage voor de handelingspraktijken van de practici. Anderzijds wordt de aanzet geleverd tot het ontwikkelen van verklarende theorie. En deze kenniswervende en -verwerkende taak behoort primair tot de taak van de onderzoeker.

Tot zover kan Hoebens boutade, zo moet ik constateren, niet op beweringen betrekking hebben die in mijn artikel voorkomen. Grosso modo kan ik tussen ons geen verschil in standpunt bespeuren over de bovengenoemde kwesties.

2 *De rol van de professional in het onderzoek*

Slechts op één punt is er, als ik het goed zie, echt een fundamenteel verschil van mening tussen ons beiden. Dat betreft de rol die de professional speelt binnen het onderzoek. Volgens Hoeben kan gebruik gemaakt worden van de 'in de praktijk aanwezige kennis en ervaring als hulpmiddel' (. . .), maar 'noodzakelijk is dit echter niet (de uitzondering, waarvoor het wel

noodzakelijk is, zou evaluatie-onderzoek kunnen zijn)' (395-398).

Ik deel dit standpunt niet. Het behoort, zo heb ik met Hoeben gesteld, tot de taak van de onderzoeker om verklarende theorieën te ontwikkelen die een bijdrage kunnen leveren aan het oplossen van problemen die zich voordoen in de praktijk van de (professionele) practici. Gezien de betrekkelijke theorie-armoede van de pedagogiek, c.q. de onderwijskunde en gezien de pretentie theorieën te ontwikkelen waarmee ook de praktische doelstelling gerealiseerd kan worden, opteer ik voor het drieledige koppelingsmodel van probleemoplossend handelen.

Het theoretisch-praktisch gerichte onderzoek is daarbij het best te kenschetsen – en nu geef ik een nadere precisering – als een relatief kleinschalig onderzoek, waarin sprake is van een coöperatief verband tussen onderzoekers en professionals. Deze practici brengen hun praktijkkennis en ervaring in, de onderzoekers theoretische kennis, theorieën in statu nascendi, en methodentechnische kennis. Tot de onderzoekswerkzaamheden en verantwoordelijkheid van de laatsten behoort onder meer het vergelijken van de effecten van de acties, die doorgaans door de practici uitgevoerd worden, met de voorgestelde oplossingen en doelen. Kortom: zij voeren een evaluatie-onderzoek uit (zie Van Dijkum c.s., 1981, 43-44). De onderzoekers gebruiken de kennis en ervaring van de professionals niet slechts als hulpmiddel bij het begin van de het onderzoek, maar gedurende deze hele cyclus is de 'know-how' en de 'know-that' van de professionals van cruciaal belang. Sterker nog, zonder een gefundeerde consensus in Habermasiaanse zin tussen onderzoekers en betrokkenen over de effectiviteit van het handelen gemeten aan de voorgestelde oplossingen, is elke poging om, door reconstructie van het niveau van de wetenschappelijke praktijktheorie op dat van de wetenschappelijke (nomologische) theorie te komen, op drijfzand gebouwd.

Het onderzoek kan ook van *ideologiekritische* signatuur worden, wanneer de onderzoekers een kloof constateren tussen het feitelijk handelen van de practici en de hierbij gegeven doelstellingen, c.q. rationalisaties. Een aspect, waar ook Hoeben terecht op wijst.

3 *Drijfzand of moeras?*

Een theoretisch-praktisch gericht onderzoek start omdat de wetenschappelijke onderzoeker niet beschikt over theorieën die deductief toegepast kunnen worden in de 'professionele' praktijk. Ook de professionals hebben in hun bagage niet die kenniselementen met behulp waarvan een voorhanden probleem adequaat opgelost kan worden. Was dit wel het geval dan zou onderzoek in de door mij geschetste zin immers niet meer nodig zijn.

Pas het concrete resultaat van deze middelste cyclus, de wetenschappelijke praktijktheorie, levert kenniselementen voor wetenschappelijke theorievorming, en *niet* de praktijktheorie van de practicus zoals Hoeben mij in de schoenen schuift. En het wel of niet bereiken van zo'n concreet resultaat wordt op niet mis te verstane wijze bepaald door de elementen: kennis, kunde, waarden en macht (vergelijk het slot van paragraaf 2), zoals mij ook blijkt uit het Marburger Grundschulprojekt van Wolfgang Klafki en uit het binnenkort af te sluiten Jongerenwerk Onderzoek Leiden (JOL) onder leiding van I. van der Zande.

Het nut van het door mij ontwikkelde model zit in de reconstructieve en constructieve functies die het kan vervullen. De eerste functie zal ik binnenkort adstrueren aan de analyse van het onderzoek van Klafki.

Het model impliceert kennistheoretisch wel een koppeling tussen een – ideaaltypisch gesproken – empirisch-analytische, een geesteswetenschappelijke en een dialectisch-kritische opvatting. Dat daar nog steeds alle aanleiding voor is, vind ik op zich een triest gegeven.

Dat mijn constructie op drijfzand gebouwd lijkt, zoals Hoeben beweert, kan na het vorenstaande slechts als een misvatting betiteld worden. Als er toch een beeld gebruikt moet worden, dan zou ik liever willen spreken van theorievorming op een moerassige ondergrond. Maar anders dan Popper (1972, 111) wordt er nu niet van bovenaf begonnen, maar aan de oppervlakte. Ook de praktijktheorie van de professionals kan op zich niet de solide grondslag vormen waarop wetenschappelijke theorieën gebouwd worden. Vandaar dat in de geschetste constructie, op grond van de professionele en de op basis van empirisch onderzoek gevormde wetenschappelijke praktijktheorie als wankele basis, nomologische theorieën ontwikkeld worden.

Literatuur

Dijkum, C. van, J. van Dobben de Bruyn & E. Kats. *Actie-onderzoek. Een discussie- en werkboek*. Meppel/Amsterdam: 1981.

Hoeben, W. Th. J. G., Praktijktheorieën in het professionele perspectief van onderzoekers. Reactie op S. Miedema: 'Praktijktheorieën in hypothetisch-deductief en retroductief perspectief'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 395-398.

Miedema, S., Handelingsonderzoek als uitkomst? Convergentie als zoeklicht en een pleidooi voor de toepassing van (mini-)theorieën. *Pedagogische Verhandelingen*, 1983a, *6*, 2/3, 166-175.

Miedema, S., Bespreking van: C. Doets, *Praktijk en Onderzoek*. Wetenschap in wisselwerking met praktisch handelen. *Pedagogische Studiën*, 1983b, *60*, 426-427.

Miedema, S., De paradox van de theoretische hulpverlening. Kanttekeningen bij Rispens' oratie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1983c, *XXII*, 688-694.

Miedema, S., Praktijktheorieën in hypothetisch-deductief en retroductief perspectief. De relatie tussen theorie, methode en praktijk in de pedagogiek, met name de onderwijskunde. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 381-394.

Popper, K. R., *The Logic of Scientific Discovery*. London: 1972b.

Manuscript aanvaard 4-6-'84

Summary

Miedema, S. 'The professional responsibility of the researcher. In response to W. Th. J. G. Hoeben'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 399-401.

Hoeben's comment on my article ends in the enumeration of a number of consequences for the researcher's professional responsibility. On the one hand, he denies paying only slight attention to the role of the professional research practioner. On the other hand, he doubts the usefulness of my theoretical exercise. Contrary to Hoeben's opinion, in a theoretico-practically oriented research design the practioner does not merely play a role at the start of the research, but during the entire cycle. In a small-scale research design, there is a cooperative relationship between researcher and professionals. Contrary to the consequence, this does not put the researcher entirely at the mercy of the practioner's practice theory. As it is his aim to develop explanatory theories, he remains relatively autonomous. In addition he distinguishes himself from the practioner by contributing elements of theory and his methodo-technical know-how.

Herkomstmilieu en sekse van leerlingen in relatie tot leerkracht-verwachtingen; impliciete selectie in het basisonderwijs?*

P. JUNGBLUTH
Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen

Samenvatting

In een quasi-experimentele onderzoeksopzet is nagegaan in hoeverre leerkracht-verwachtingen verband houden met sociale achtergrondkenmerken van leerlingen. Leerkrachten uit de top van het basisonderwijs becommentarieerden elk vijf fictieve leerlingen. Die leerlingen werden beschreven in termen van sekse, beroepsniveau van de vader, 'emotioneel', 'burgerlijk' en 'intellectueel thuisklimaat'. De verwachtingen van leerkrachten ten aanzien van het cognitief-intellectuele kunnen van die leerlingen, blijken vooral gerelateerd te zijn aan het gesuggereerde 'intellectuele thuisklimaat' en aan het 'beroepsniveau van de vader'. Dat verwachtingspatroon verschilt nauwelijks tussen onderscheiden categorieën leerkrachten. De vraag dringt zich op welke gevolgen dit verwachtingspatroon heeft voor het onderwijsaanbod aan de leerlingen. Dat geldt vooral voor de vernieuwingspogingen in het onderwijs. Niet zelden worden die praktisch ingevuld door een vorm van doeldifferentiatie per leerling die zich aan controle van buitenaf onttrekt.

Inleiding

Sinds 'Pygmalion in the classroom' (Rosenthal en Jacobson, 1968) ligt het voor de hand om in onderzoek naar onderwijs-en-ongelijkheid aandacht te besteden aan de leerkracht. Zulk onderzoek moet met grote omzichtigheid gebeuren. Juist de methodologische kritiek op Pygmalion dwingt tot het zeer zuiver onderscheiden van de verschillende stappen die volgens de these van de zichzelf waarmakende leerkracht-verwachtingen liggen tussen die verwachting en de daardoor beïnvloede leerling-prestatie.

Het hier beschreven onderzoeksmateriaal heeft maar op één van die stappen betrekking en kan daarom hooguit tot aanwijzingen leiden voor verder onderzoek. Dat is in de onderzoeksopzet ook voorzien: de onderzoeksresultaten stammen uit een deelonderzoek uit een groter project. Sociologische vraagstellingen zijn in onderzoek naar leerkracht-verwachtingen vrij schaars (vgl. Brophy en Good, 1974; Cohen, 1976; Taylor, 1979; Wagner, 1980), zoals dat geldt voor alle onderzoek waarin de eigenlijke onderwijspraktijk object is (vgl. Van Kemenade, 1970; Tesser, 1981). Dat is vooral daarom vreemd, omdat juist de onderwijssociologie het vraagstuk van onderwijs-en-ongelijkheid volledig geclaimd lijkt te hebben (vgl. Leune, 1980) terwijl leerkracht-verwachtingen van toenemend belang dreigen te worden voor het proces van ongelijkheids-reproduktie in het onderwijs. Dat laatste verdient een toelichting.

Zowel de vernieuwing op het niveau van de lagere school als die op het niveau van een verlengd basisonderwijs resulteren in het benadrukken van twee elementen. Het eerste is structureel; daarbij gaat het om het samenbrengen van uiteenlopende leerlingen in één leerlingengroep. Zowel de discussie over de 'zorgbreedte' in het basisonderwijs als die over de middenschool concentreren zich daarop. Het tweede element is inhoudelijk van aard; daar gaat het om 'verbreding' van het onderwijsaanbod en om het veranderen van leerdoelen, beoordelingsvormen, en zo meer (vgl. Leune, 1983). Beide elementen laten zich min of meer in één formule vatten: *heterogene groepen waarin individueel wordt gedifferentieerd*. Die formule resulteert in een uitdijing

* Dit artikel bevat de onderzoeksresultaten van één van de deelonderzoeken uit het project 'Onderwijs-differentiatie'. Met S.V.O.-subsidie wordt dit project uitgevoerd in de sectie 'Onderwijs en achterstandsgroepen' van het Instituut voor Toegepaste Sociologie van de Katholieke Universiteit Nijmegen. Met dank aan dr. C. de Graauw en H. Huijnk van het I.T.S., prof. dr. J. M. G. Leune en dr. P. van der Kley voor resp. hun ondersteuning en becommentariëring van het manuscript.

van de beïnvloedingsmarge waarmee de leerkrachten werken.

Het bereik van de beïnvloedingsdoelen waaruit de leerkracht kan kiezen wordt door de onderwijsverbreding ruimer, terwijl het aan mogelijkheden ontbreekt om de beperkte intersubjectiviteit van de beoordeling zoals die bereikt wordt bij de traditionele vakken zelfs maar te evenaren. Vooral de populair geworden varianten van de differentie-these (kansarmen zijn 'anders-slim') legitimeren het hanteren van verschillende socialisatie-standaarden (wat zal ik deze hoe goed leren?) voor leerlingen met een onderscheiden achtergrond (vgl. Brands e.a., 1977, p. 215; Matthijsen, 1971, blz. 209 e.v.; Wesselingh, 1979, blz. 157 e.v.). Zo'n praktijk vertoont verwarrende overeenkomst met die van het standenonderwijs, waaraan zich bepaalde varianten tot in de jaren zestig en zeventig laten traceren (vgl. Jungbluth en Breemans, 1984). Door bovengenoemde in allerlei opzichten toe te juichen vernieuwingen geraken leerkrachten onbedoeld en veelal onbewust in een situatie waarin hun differentiële leerlingbenadering de plaats dreigt in te nemen van de eerdere institutionele selectie. Het stromenland tussen schooltypen, scholen en klassen dreigt onder te duiken in een stromenland binnen de groep (vgl. Hauser, 1980; Jungbluth, 1982; De Koning, 1983; Knoers, 1982; Woods, 1979). Meijnens constatering (1983) dat arbeiderskinderen geen profijt trekken van leerlinggerichtheid, van individualisering en van een grotere keuzevrijheid is in dat licht een waarschuwingssignaal. Zo'n waarschuwingssignaal is ook Keizers constatering (1982) dat de invoering van niveaudifferentiatie de afstand tussen meisjes en jongens binnen het MAVO vergroot. En hetzelfde geldt voor Mens (1981) die vaststelt dat wat formeel in het lager onderwijs bij alle leerlingen wordt nagestreefd, op scholen met kansarmen feitelijk slechts voor een deel van de leerlingen wenselijk wordt gevonden. De hier gepresenteerde onderzoekscijfers hebben ook zo'n alarmeringsfunctie. Ze laten zien welke verbanden leerkrachten vermoeden tussen de achtergrond van leerlingen en de waarschijnlijke kenmerken van die leerlingen zelf. Bij de interpretatie van die onderzoeksresultaten moet bedacht worden dat de leerkrachten door de onderzoeksopzet worden gedwongen om hun oordeel te baseren op weinig gegevens (van fictieve leerlingen) en om dat oordeel te expliciteren. Of ze dat bij echte leerlingen ook zo doen wordt in een ander deelonderzoek getoetst. Datzelfde geldt voor de vraag of ze aan hun verwachtingen consequenties verbinden voor hun omgang met de leerlingen. Ook dat wordt afzonderlijk onderzocht (Jungbluth, 1984). Ik beperk me hier tot de systematiek in hun verwachtingspatroon.

2 *Vraagstelling en onderzoeksopzet*

Het deelonderzoek waarvan ik hier verslag doe heeft als vraagstelling:

- *Welke leerlingkenmerken worden door leerkrachten uit de top van het basisonderwijs geassocieerd met het herkomstgezin en de sekse van leerlingen en*
- *in hoeverre varieert dat patroon naargelang de achtergrond van de betrokken school en de betrokken leerkracht?*

Eén van de activiteiten die aan dit deelonderzoek voorafgingen was een serie open gesprekken met leerkrachten. Die gesprekken dienden vooral voor de instrumentatie van het onderzoek, waarover zodadelijk meer. Vraag bij die open gesprekken was: 'Wat vinden leerkrachten relevante thuis-kenmerken van leerlingen?' en 'Hoe beschrijven leerkrachten de verschillen tussen leerlingen?'. Van meet af aan stond vast dat in de onderzoeksopzet *de sekse* en *het beroepsniveau van de vader* van de leerlingen een relevante onderzoekscategorie zouden zijn. Uit de open gesprekken werd daarnaast als wellicht relevant gedestilleerd: *het intellectuele thuisklimaat, het emotionele en burgerlijke thuisklimaat*. Aldus waren er vijf achtergrondkenmerken die in elke combinatie een fictieve leerling opleverden. Gekozen werd voor de volgende operationalisatie van die vijf leerling-achtergrondkenmerken:

A. Sekse: via naam en bezittelijk voornaamwoord;
B. Beroepsniveau vader: – 'de vader is arbeider'; – '... heeft een functie in de middenstandsklasse'; – '... heeft een hoge functie'.
C. Emotioneel: – 'de relaties in het gezin zijn goed'; – '... zijn verstoord'.
D. Intellectueel: – 'er is thuis veel belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling'; – 'de belangstelling ... is beperkt'; – 'er is thuis beslist geen belangstelling ...'.

E. Burgerlijk: – 'er wordt weinig belang gehecht aan een geregelde manier van leven'; – 'thuis wordt een geregelde manier van leven op prijs gesteld'.

Door deze kenmerken (A t/m E) onafhankelijk van elkaar te variëren ontstonden 72 verschillende leerlingen, die alle voorzien zijn van een andere (min of meer Nederlandse) voornaam, en waarbij via een toevalsprocedure de verschillende informaties in wisselende volgorde zijn gepresenteerd. (Twee voorbeelden van het resultaat zijn als *bijlage* opgenomen.)

Uit deze pool van kunstmatige leerlingen zijn vervolgens via een toevalsprocedure groepjes van vijf geselecteerd, zodanig dat elke leerling tenminste zeven keer in een groepje is opgenomen. Aldus resulteerden ruim honderd groepjes, gelijk aan het aantal te interviewen leerkrachten.

De leerlingen zijn beurtelings aan de beoordelende leerkrachten voorgelegd, waarbij de interviewers hebben voorkomen dat er vergelijkingen met eerdere antwoorden werden gemaakt. De daarbij gestelde vraag luidde: '*Kunt u op grond van uw ervaring of oordeel aangeven wat die leerling vermoedelijk voor gedrag vertoont?*'. De itempool in termen waarvan de leerlingbeoordelingen plaatsvonden, stamt eveneens uit de open gesprekken tijdens het vooronderzoek (waarin overigens geen leerkrachten benaderd zijn, die ook bij het eigenlijke onderzoek betrokken waren). Tijdens die gesprekken is gepoogd om zo'n divers mogelijke itempool te verkrijgen. (De resulterende itempool is als *bijlage* opgenomen.) Behalve de leerlingbeoordelingen was een aantal andere kwesties in de vragenlijst opgenomen. Zij zijn hier gedeeltelijk niet van belang, gedeeltelijk zijn zij te gebruiken als typeringen van de geïnterviewde leerkracht of van de scholen waaraan hij of zij verbonden was. Een aantal van die kenmerken wordt in de analyse betrokken.

Om de benodigde 103 gesprekken te voeren zijn in totaal 144 scholen benaderd (in eerste instantie 100, de overige uit een reservesteekproef). Er is geen reden om een verband te vermoeden tussen uitval en onderzoeksthema.

3 *De analyse-opzet*

In de analyse zijn twee wegen gevolgd. De eerste weg is volledig exploratief: door middel van discriminantanalyses is elk portret-kenmerk onderzocht op relaties met de verkegen antwoorden in termen van de items uit de bijlage. Van de resultaten van die analyses wordt hier slechts summier melding gemaakt (paragraaf 4). De tweede analyseweg bestaat uit een opeenvolgende reeks van analyses.

Allereerst is het bovengenoemde responsmateriaal onderzocht op zijn achterliggende structuur (beoordelingsdimensies; welk type beoordeling(en) spreken leerkrachten eigenlijk uit?) en op de schaalbaarheid van die dimensies (paragraaf 5).

De resulterende schaalscores zijn vervolgens via variantie-analyses in verband gebracht met de kenmerken uit de leerlingportretjes (op grond waarvan vellen leerkrachten hun oordeel?) (paragraaf 6). Daarna zijn met behulp van multiple regressie-analyse een aantal school- en leerkrachtkenmerken op hun relevantie onderzocht (oordelen sommige typen leerkrachten anders dan andere?) (paragraaf 7).

4 *Discriminant-analyse*

Elk van de vijf in de leerling-portretjes opgenomen kenmerken is afzonderlijk onderzocht in relatie tot het responsmateriaal. In eerste instantie leidt dat tot de in Tabel 1 vermelde resultaten. De analyse zoekt naar één of meer functies (combinaties van items) op grond waarvan zich optimaal de groepen (bij bijvoorbeeld 'meisjes' versus 'jongens') laten voorspellen. Lukt dat goed, dan is bijvoorbeeld sekse voor de leerkrachten erg informatief (hoe lager de lambda, hoe informatiever het betreffende kenmerk).

Uit Tabel 1 blijkt (bij vergelijking van de lambda's) dat sekse het minst, en emotioneel thuisklimaat het meest informatieve achtergrondkenmerk (in termen van de aangeboden beoordelings-items) is. Emotioneel en intellectueel thuisklimaat kunnen betiteld worden als uitermate informatief, het beroepsniveau van de vader en het burgerlijk thuisklimaat zijn zeer informatief, sekse is nauwelijks informatief. De relatief hoge positie van het emotionele thuisklimaat bevestigt de eerder opge-

Tabel 1 *Mate waarin het verwachtingspatroon van de leerkrachten varieert naar de achtergrond van de leerlingen (discriminant-analyses)*

Kenmerken	Aantal functies	Wilks' lambda	p	Aantal signif. spreidende items (max. 54) $p < 01$
sekse	1	0.858	.055	6
beroep vader	1	0.602	.000	25
emotioneel thuisklimaat	1	0.363	.000	52
intellectueel thuisklimaat	1	0.384	.000	45
burgerlijk thuisklimaat	1	0.577	.000	29

dane ervaringen tijdens de open vraaggesprekken: toen bleek dat veel onderwijzers bij de vraag, wat zij op school merken van thuis, allereerst aan echtscheidingen dachten.

Bezien we de verschillende functies inhoudelijk (dus: Uit welke items wordt de betreffende functie geconstrueerd? en Waar plaatst de functie de groepen in vergelijking tot elkaar?), dan zien we het volgende beeld (Tabel 2): met sekse wordt een bepaalde werkhouding geassocieerd, uit het beroepsniveau wordt de toekomstige schoolloopbaan in belangrijke mate afgeleid, uit het emotionele thuisklimaat wordt afgeleid of de leerling zich evenwichtig toont, uit het intellectuele thuisklimaat de potentiële geschiktheid voor het leveren van leerprestaties en uit het burgerlijk thuisklimaat de leerhouding van de leerling.

Uit Tabel 2 blijkt overigens dat er een fout is gemaakt bij het operationaliseren van het portretkenmerk 'intellectueel thuisklimaat'. Wat bedoeld is als betiteling voor de middelste categorie blijkt buiten de directe context van de

Tabel 2 *Aard van de verwachtingen die leerkrachten koesteren in relatie tot de achtergrondkenmerken van de leerlingen (discriminantfuncties; centroïdscores)*

Portret-kenmerk	Hoogst met de gevonden functie correlerende items*		Centroïdscores per categorie	
sekse	treedt zorgend op	−.46	meisjes	0.42
	heeft weinig plezier in het werk	.31	jongens	−0.39
	bederft de sfeer in de klas	.26		
beroeps-niveau vader	typische LBO-leerling	−.45	arbeider	0.90
	typische VWO-leerling	.40	middenkader	0.01
	typische HAVO-leerling	.37	hoge functie	−0.91
emotioneel thuisklimaat	is erg gespannen	.68	'relaties zijn goed'	1.32
	is agressief	.54		
	is erg onzeker van zichzelf	.50	'relaties zijn verstoord'	−1.33
	is erg harmonieus	−.50		
	stelt zich sociaal op	−.50		
intellectueel thuisklimaat	heeft een smalle belangstelling	.65	'veel belangstelling voor lezen	
	heeft weinig gevoel voor taal	.62	en algemene ontwikkeling'	1.58
	heeft veel hulp nodig	.45	'de belangstelling is	
	heeft groot abstractievermogen	−.42	beperkt'	−0.71
			'beslist geen belangstelling'	−0.91
burgerlijk thuisklimaat	is erg netjes	.72	'aan regelmaat weinig	
	kan zich makkelijk concentreren	.41	belang gehecht'	0.83
	is gemakzuchtig	−.37	'regelmaat op prijs gesteld'	−0.88

* De items-scores lopen van 1 = 'erg waarschijnlijk' tot 5 = 'erg onwaarschijnlijk'

beide andere omschrijvingen niet als een typering voor een middelmaat te worden ervaren (vergelijk de intervallen tussen de centroïdscores). Dat met bovenstaande analyses niet kan worden volstaan blijkt uit het volgende voorbeeld: worden de categorieën beroepsniveau vader en sekse gelijktijdig ingevoerd als factor (met zes categorieën, van 'arbeidersdochter' tot 'zoon van een hoge functionaris') dan ontstaat er een functie die inhoudelijk identiek is aan die van beroepsniveau vader alléén. Maar in het verloop van centroïd-scores ontstaat een typische afwijking:

arbeidersdochter	0.92
arbeiderszoon	0.85
middenkader-zoon	0.03
middenkader-dochter	0.01
dochter hoge functionaris	−0.72
zoon hoge functionaris	−1.09

De verschilscores binnen het hoger milieu tussen meisjes en jongens wijst op een mogelijke interactie van sekse met beroepsniveau vader. Blijkbaar verwachten leerkrachten van jongens uit het hoger milieu eerder een hoge vervolgkeuze dan van meisjes uit dat milieu.

Inhoudelijk blijkt uit deze analyses dat de in ongelijkheidsonderzoek gebruikelijke variabelen 'sekse' en 'beroepsniveau van de vader' voor de leerkrachten relatief minder informatief zijn dan andere thuiskenmerken. Maar dat relatieve belang moet verschillend ingeschat worden, afhankelijk van het type conclusies dat de leerkrachten eruit trekken. *Sekse, emotioneel thuisklimaat en burgerlijk thuisklimaat zijn* (op zijn minst in eerste instantie) *vooral informatief voor de sfeer van de klas, voor de discipline en de wederzijdse communicatie. Maar of de leerkracht verwacht dat de leerlingen iets leren en vooral wat daar dan de consequenties van zijn, dat wordt* (in eerste instantie) *afgeleid uit het intellectuele thuisklimaat en het beroepsniveau van de vader.* In de onderzoeksopzet zijn die twee kenmerken volstrekt onafhankelijk van elkaar. In de praktijk is dat natuurlijk niet zo. *Des te opmerkelijker dat uit deze opzet blijkt dat de potentiële geschiktheid voor het leveren van leerprestaties relatief onafhankelijk wordt opgevat van de vermoede keuze voor vervolgonderwijs.*

Tot zover de louter exploratieve analyses.

5 *Beoordelingsdimensies*

Principale componentenanalyse van het responsmateriaal (een manier om te bezien of de leerkracht-oordelen kunnen worden teruggebracht tot één of enkele basis-oordelen) leidt in principe tot meerdere oplossingen (vergelijk de Eigen-waarden in Tabel 3). Mijn voorkeur gaat uit naar de gepresenteerde twee-componentenoplossing.

De alpha-betrouwbaarheidscoëfficiënt bedraagt voor de eerste component 0.91, voor de tweede 0.89. Beide componenten correleren onderling 0.31. Dat uit zich in overlap op de volgende drie (in de tabel niet vermelde) items: 'heeft sterk doorzettingsvermogen', 'is weinig gemotiveerd' en 'is gemakzuchtig'. De eerste component valt te betitelen als de communica-

Tabel 3 *Een reductie van de leerkrachtverwachtingen tot enkele basis-oordelen (orthogonaal geroteerde twee-componentenoplossing met tien hoogst ladende items uit de bijlage)*

Eigen waarden	:	14.5 /	5.5 /	2.3 /	1.7 /	1.6 / ...
Perc. verkl. var.	:	26.9%	10.3%	4.3%	3.2%	2.9% ...

eerste component		*tweede component*	
is agressief	.79	heeft groot abstractievermogen	−.70
stelt zich sociaal op	−.79	heeft een smalle belangstelling	.67
bederft de sfeer in de klas	.71	heeft weinig inzicht	.67
is makkelijk hanteerbaar	−.72	typische HAVO-leerling	−.64
is weinig contactvriendelijk	.71	heeft weinig gevoel voor taal	.63
is erg inschikkelijk	−.69	typische LBO-leerling	.63
is erg gespannen	.66	kiest 'zware' thema's	−.63
is erg harmonieus	−.65	doorziet de zaken goed	−.61
voelt anderen makkelijk aan	−.64	toont initiatief	−.61
is een individualist	.66	heeft veel hulp nodig	.61

tieve instelling van de leerling; de tweede als de cognitieve instelling van de leerling.

Conclusie: *de inschatting van leerlingen door leerkrachten in termen van de aangeboden items verwijst naar een tweetal basis-oordelen*. Over elke leerling worden twee – onderling gedeeltelijk samenhangende – oordelen gegeven. Het ene oordeel is voornamelijk van belang voor de dagelijkse omgang met die leerling. Het andere oordeel is veeleer van belang voor het leren zelf.

Door middeling van de ruwe scores (na draaiing van tegenstelde items) ontstaan twee schaalscores variërend van 1.0 tot 5.0. De eerste heeft een algemeen gemiddelde van 3.1 en loopt op naarmate de leerling verondersteld wordt zich communicatiever te tonen. De tweede heeft een gemiddelde van 2.9 en loopt op naarmate de leerling verondersteld wordt cognitief begaafder te zijn.

6 *Verbanden tussen leerlingkenmerken en beoordelingsdimensies*

In een variantie-analytisch design zijn de vijf achtergrondkenmerken die te zamen de leerling-portretten constitueren, in relatie gebracht tot de schaalscores voor de communicatieve en de cognitieve inschatting van de leerlingen.

Aangezien communicatieve en cognitieve inschatting niet geheel onafhankelijk van elkaar zijn, is besloten tot een multivariate opzet, waarin beide over en weer als covariaat zijn ingevoerd. De overlap tussen beide oordelen is zodoende min of meer verwijderd.

De analyseresultaten voor de communicatieve inschatting zijn vermeld in Tabel 4.

Ter interpretatie van deze resultaten is het van belang een aantal schaalscores te vermelden (Tabel 4 laat alleen zien of er samenhang is en hoeveel, niet hoe die samenhang er uitziet).
Beroepsniveau: arbeider: 3.2; middenkader: 3.1; hoge functie: 3.0.
Emotioneel thuisklimaat: goed: 3.5; verstoord: 2.7.
Burgerlijk thuisklimaat: geen regelmaat: 3.0; wel regelmaat: 3.2.
De vermelde interactie concentreert zich op de combinatie: 'de vader heeft een hoge functie' met 'thuis is er geen belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling'. In die gevallen is de score 2.9.

De communicatieve inschatting van leerlingen blijkt dus voor het grootste deel door de leerkrachten te worden afgeleid uit informatie over het emotionele thuisklimaat. Is dat emotionele thuisklimaat slecht dan verwacht de leerkracht dat de leerling zich weinig toegankelijk toont.

Tabel 4 *Mate waarin de leerkrachten hun verwachtingen over de communicatieve instelling van de leerling baseren op de achtergrond van de leerling (variantie-analyse)**

	% verkl. var.	p
Covariaat:		
cognitieve inschatting	9.9%	.000
Factoren:		
a. sekse	—	n.s.
b. beroepsniveau vader	2.2%	.000
c. intell. thuisklimaat	—	n.s.
d. emotion. thuisklimaat	39.7%	.000
e. burgerl. thuisklimaat	3.2%	.000
Interacties		
b × c	1.1%	.015

* Bij interacties zijn alleen significante interacties vermeld die ten minste 1% variantie verklaren

Minder belangrijk, maar toch ook informatief is in dit opzicht het burgerlijk thuisklimaat. *Is er thuis regelmaat, dan wordt ook de leerling verwacht communicatiever te zijn*.

Als derde in de rij wordt ook het beroepsniveau van de vader informatief geacht, en wel in een nogal onverwachte richting: *van arbeiderskinderen wordt een relatief communicatievere instelling verwacht dan van kinderen uit het hoger milieu*. Hier dringt zich een parallel op met het vraagstuk van de onderwijskansen van meisjes. Ook daar is de kansarme groep in een bepaald opzicht meteen ook de voorkeursgroep: meisjes zijn meegaander, docieler en ijveriger (Jungbluth, 1982). Hier blijken arbeiderskinderen relatieve voorkeursleerlingen te zijn. De aangetroffen interactie tussen beroepsniveau van de vader en intellectueel thuisklimaat zou kunnen wijzen op een gevoel van inconsistentie bij de leerkracht: als er in het hoger milieu geen belangstelling is voor lezen en algemene ontwikkeling, verwacht de leerkracht iets soortgelijks als bij de mededeling 'thuis zijn de relaties verstoord'.

De analyse-resultaten voor de *cognitieve inschatting* zijn vermeld in Tabel 5.

Voor de interpretatie van deze resultaten zijn de volgende gemiddelden van belang:

Tabel 5 *Mate waarin de leerkrachten hun verwachtingen over de cognitieve instelling van de leerling baseren op de achtergrond van de leerling (variantie-analyse)**

	% verkl. var.	p
Covariaat:		
communicatieve inschatting	9.9%	.000
Factoren:		
a. sekse	—	n.s.
b. beroepsniveau vader	9.9%	.000
c. intell. thuisklimaat	35.0%	.000
d. emotion. thuisklimaat	0.4%	.030
e. burgerl. thuisklimaat	—	n.s.
Interacties:		
b × c	1.1%	.018

* Bij interacties zijn alleen significante interacties vermeld die tenminste 1% variantie verklaren

Beroepsniveau: arbeider: 2.7; middenkader: 3.0; hoge functie: 3.1.
Intellectueel thuisklimaat: veel: 3.4; beperkt: 2.7; niet: 2.7.
Emotioneel thuisklimaat: goed: 3.1; verstoord: 2.8.
Ter interpretatie van de vermelde interactie tussen beroepsniveau en intellectueel thuisklimaat volgt hier de complete interactietabel (Tabel 6).

De cognitieve inschatting van leerlingen blijkt dus voornamelijk gebaseerd te zijn op informatie over het intellectuele thuisklimaat. Daarbij doet zich het operationalisatie-probleem voor, dat ik al eerder noemde: tussen 'beperkt' en 'niet' is weinig verschil. Maar dat verandert aan de inhoudelijke conclusies niets. Uitgaande van wat ik zou willen noemen de these van de sociale erfelijkheid verónderstelt de leerkracht dat het intellectuele gedrag van de ouders ook door het kind vertoond zal worden.

Maar daarbij blijft het niet. *Ongeacht wat er over het intellectuele thuisklimaat wordt vermeld, blijkt de leerkracht ook uit het beroepsniveau van de vader in belangrijke mate af te leiden wat de cognitieve capaciteiten van de leerling zijn.* In het bijzonder arbeiderskinderen scoren relatief laag. Het vermelde effect van het emotionele thuisklimaat is verwaarloosbaar. De interactie tussen intellectueel thuisklimaat en beroepsniveau laat de relatieve dominantie zien van een goed intellectueel thuisklimaat.

Opmerkelijk is het achterwege blijven van variantie in de factor sekse. De in paragraaf 4 beschreven exploratieve analyses wezen op enige, zij het bescheiden relevantie van sekse. *Blijkbaar is de betekenis van de factor sekse onvoldoende groot om na de bewerkingen in paragraaf 6 nog overeind te blijven.*

7 *Verbanden tussen leerkrachtkenmerken en beoordelingen*

Behalve informatie over de te beoordelen leerlingen en de ten aanzien van die leerlingen gekoesterde verwachtingen bevat het data-bestand ook informatie over de beoordelende leekracht of de school waaraan hij of zij verbonden is. In de vorm van een multiple regressie zijn de volgende gegevens op hun relevantie onderzocht:

- milieu-samenstelling van de leerlingenpopulatie van de school, geoperationaliseerd in een vergelijkbare vorm als de bij het onderwijsstimuleringsbeleid gebruikte 'beroepenfactor';
- percentage leerlingen dat vanuit de school naar het VWO doorstroomt;
- zuil van de school;
- streek van het land; en
- politieke voorkeur van de leerkracht.

Al deze gegevens zijn van de beoordelende leerkracht zelf afkomstig. In de analyse-opzet (hiërarchisch) zijn eerst de 'portretkenmerken' van de leerlingen als groep ingevoerd, daarna bovenstaande leerkracht-kenmerken en ver-

Tabel 6 *Cognitieve inschatting naar beroepsniveau en intellectueel thuisklimaat (gemiddelden)*

	er is geen belangstelling voor lezen en alg. ontw.	de belangstelling is beperkt	er is veel belangstelling
arbeider	2.4	2.4	3.4
middenkader	2.7	2.7	3.4
hoge functie	2.9	3.0	3.6

Tabel 7 *Cognitieve inschatting naar gemiddelde beroepsniveau van de leerlingenpopulatie van de school en het beroepsniveau van de vader van de individuele leerling(e)*

	hoge functie	middenkader	arbeider
Beroepenfactor laag (weinig kansarmen)	3.2	3.0	2.9
Beroepenfactor hoog (veel kansarmen)	3.1	3.0	2.6

volgens de interactie tussen deze leerkrachtkenmerken en de beide portretkenmerken sekse en beroepsniveau van de vader. De keuze voor deze twee portretkenmerken ten gunste van andere vloeit voort uit hun centrale plaats in de probleemstelling van het onderzoek.

Wat betreft de communicatieve inschatting van de leerlingen blijkt deze analyse geen nieuwe significante verbanden van 1 procent of meer verklaarde variantie op te leveren.

Een dergelijk verband is er wel ten aanzien van de cognitieve inschatting. Hier blijkt de 'beroepenfactor' in interactie met het beroepsniveau van de vader 1.3 procent variantie te verklaren bij een $p = .031$. Ter illustratie van dit analyseresultaat is Tabel 7 opgenomen.

Het meest belangwekkende aan deze onderzoeksresultaten is het feit dat er zo weinig verbanden te voorschijn komen. Ervan uitgaande dat dat niet het gevolg is van onderzoekstechnische beperkingen, moet geconcludeerd worden: De mate waarin leerkrachten conclusies trekken uit achtergrondgegevens van leerlingen verschilt niet systematisch naargelang:

- de mate waarin de school VWO-leerlingen aflevert;
- de zuil van de school;
- de streek van het land; en
- de politieke voorkeur van de leerkracht.

Dat resultaat kan verwoord worden als *'leerkrachten zijn het er in grote lijnen onderling over eens welk leerlinggedrag je te verwachten hebt bij leerlingen met een bepaalde sociale achtergrond'*. Hun meningsverschillen houden althans geen verband met een of meer van de bovenstaande kenmerken van school of leerkracht.

Er is één uitzondering: de milieusamenstelling van de leerlingenpopulatie van de school. *Als er relatief veel kansarmen op een school zitten, dan zijn in het bijzonder die kansarmen de dupe*. De leerkrachten aan dergelijke scholen hebben een uitdrukkelijk lagere dunk van arbeiderskinderen, dan leerkrachten op scholen waar relatief minder arbeiderskinderen zitten. Wellicht is er een verband tussen deze constatering en Meijnens conclusie (Meijnen, 1983) dat arbeiderskinderen beter presteren op scholen waar relatief weinig arbeiderskinderen zitten.

8 *Resumé*

In het slot van de inleiding wees ik erop dat de hier beschreven onderzoeksresultaten op te vatten zijn als een waarschuwingssignaal. Een waarschuwingssignaal, dat het verruimen van de vrijheidsmarges van leerkrachten (wie zal ik in welke mate wat leren?) niet vanzelfsprekend een remedie is tegen kansenongelijkheid. Toch lijkt die marge-verbreding één van de essentiële consequenties te zijn van de vernieuwing van het basisonderwijs. En de strijd tegen de ongelijkheid was hét grote argument voor die vernieuwing.

Uit de gegevens blijkt niet hoe leerkrachten leerlingen beïnvloeden. Zelfs is niet zeker of ze bij echte leerlingen hetzelfde type verwachtingen koesteren als bij de in het onderzoek gebruikte gefingeerde leerlingen. Dat vraagt om andere gegevens, waarvan de analyse en beschrijving gedeeltelijk nog plaats moet vinden (vgl. Jungbluth, 1984).

Als de beschreven verwachtingen een rol spelen, dan is het wel van belang om te bedenken dat het de verwachtingen zijn van leerkrachten. In hun beroep is de kans groter dat hun verwachtingen een zichzelf-waarmakende werking hebben dan bij bijvoorbeeld de bemanning van een mijnenveger. Ze beïnvloeden zelf hun 'materiaal', zijn zelf in belangrijke mate de toetsers van het resultaat en beschikken als weinig andere beroepsgroepen over de mogelijkheid om de produktafnemer desnoods af te schepen met een stoep-garantie (de deugdelijkheidsgarantie loopt af bij het verlaten van de winkel) of om die afnemer als leverancier van het basismateriaal bij evt. verwijten

of falen zelf de schuld in de schoenen te schuiven.

Dat leerkrachten in die positie verkeren is geen verwijt, wel een belangrijke constatering. Ze impliceert bepaald niet dat je de beïnvloedingsmarge van leerkrachten per definitie zo beperkt mogelijk moet houden. Er zijn allerlei overtuigende argumenten om leerkrachten in het belang van hun leerlingen over een gevarieerd palet aan beïnvloedingsmogelijkheden te laten beschikken. Maar dat impliceert niet dat solidariteitsoverwegingen of de gedachte dat leerkrachten van goede wil zijn, een eenvoudige controle op hun manier van werken en op de resultaten daarvan overbodig maken. Leerlingen hebben een verschillende sociale achtergrond. Wie daarmee geen rekening houdt creëert ongelijke onderwijskansen. Wie er wel rekening mee houdt, reduceert daarmee niet vanzelfsprekend die ongelijkheid van kansen. Daarvoor is het onderscheid tussen recentelijk aanbevolen differentiatievormen en oude vormen van standenonderwijs en seksedifferentiatie te weinig helder (vgl. Jungbluth en Breemans, 1984). Er is aanleiding voor een kritische toets. De hier gepresenteerde onderzoeksresultaten stemmen enigszins somber.

Bijlagen

I. *Voorbeeldleerlingen:*

01

De vader van Kees bekleedt een hoge functie. De relaties in zijn gezin zijn verstoord. Lezen en algemene ontwikkeling krijgen thuis veel nadruk. Een geregelde manier van leven wordt op prijs gesteld.

72

De relaties in het gezin van Romy zijn goed. Er is thuis beslist geen belangstelling voor lezen en algemene ontwikkeling. Er wordt weinig belang gehecht aan een geregelde manier van leven. Haar vader is arbeider.

II. *Beoordelingslijst voor leerlingprofielen*

Antwoordmogelijkheden:
erg waarschijnlijk
waarschijnlijk
weet ik niet/is onvoorspelbaar
onwaarschijnlijk
erg onwaarschijnlijk

01 kan zich makkelijk concentreren
02 is agressief
03 heeft een beperkt bevattingsvermogen
04 heeft veel hulp nodig
05 bederft de sfeer in de klas
06 is makkelijk hanteerbaar

07 komt makkelijk tot prestaties
08 heeft een smalle belangstelling
09 heeft slechte omgangsvormen
10 toont initiatief
11 heeft weinig gevoel voor taal
12 heeft sterk doorzettingsvermogen

13 heeft weinig plezier in het werk
14 veel belangstelling voor andere sekse
15 heeft groot abstractievermogen
16 is erg onzeker van zichzelf
17 is weinig gemotiveerd
18 kiest 'zware' thema's

19 is weinig creatief
20 voelt anderen makkelijk aan
21 wil uitblinken
22 treedt 'zorgend' op
23 is spontaan
24 doorziet de zaken goed

25 is weinig contactvriendelijk
26 is weinig realistisch
27 zoekt bevestiging bij anderen
28 denkt concreet
29 populair bij medeleerlingen
30 is erg oppervlakkig

31 is praktisch ingesteld
32 sterk op de groep gericht
33 is erg inschikkelijk
34 kan geen relaties leggen
35 is erg gemakzuchtig
36 is een individualist

37 is erg faalangstig
38 heeft een beperkte fantasie
39 is rap van tong
40 is weinig serieus
41 stelt zich sociaal op
42 is erg gespannen

43 heeft weinig inzicht
44 is erg gesloten
45 is erg netjes
46 is erg harmonieus
47 is erg inventief
48 zit gauw aan eigen 'top'

49 presteert soms boven eigen kunnen
50 presteert beneden eigen kunnen
51 typische LBO-leerling
52 typische MAVO-leerling
53 typische HAVO-leerling
54 typische VWO-leerling

Literatuur

Brands, J., e.a., *Andere wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie*, Link, Nijmegen: 1977.

Brophy, J. E. en T. L. Good, *Teacher-student relationships*. Holt, Rinehart and Winston, New York: 1974.

Cohen, L., *Educational research in classrooms and schools; a manual of materials and methods*. Harper and Row, London: 1976.

Hausser, K., *Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Beltz, Weinheim und Basel: 1980.

Jungbluth, P., *Docenten over onderwijs aan meisjes*. Instituut voor toegepaste Sociologie, Nijmegen: 1982.

Jungbluth, P., *Covert sex-role socialization in dutch education. The Netherlands Journal of Sociology*. Voorjaar 1984a.

Jungbluth, P., Verschillen in onderwijsaanbod in het lager onderwijs in relatie tot herkomstmilieu en sekse van de leerlingen (in voorbereiding; verschijningsdatum medio 1984b).

Jungbluth, P. en A. Breemans, Ongelijkheidsreproduktie door differentiatie. Het zoekgeraakte ideaal van de eenheidsschool. *Comenius*, voorjaar 1984.

Kemenade, J. A. van, Onderwijs en sociale ongelijkheid. *Sociologische Gids*, 1970, *17*, 465-479.

Kleij, P. van der, *Zeg na, jij! Over regels, patronen, beurten, selektie en reproduktie in het lager onderwijs*. Muusses, Purmerend: 1983.

Knoers, A. M. P., *Vakkenintegratie en kwaliteit van het onderwijs*. Rede bij het afscheid van Prof. dr. E. Velema op 30 september 1982. Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1982.

Koning, P. de, Differentiatie en selectie in het voortgezet basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 122-130.

Leune, J. M. G., Sociaal-democratie, arbeiderskinderen en middenschool. *Socialisme en Democratie*, 1983, nr. 6, 3-10.

Leune, J. M. G., *Wat is onderwijssociologie?* Van Loghum Slaterus, Deventer: 1980.

Matthijssen, M. A. J. M., *Klasse-onderwijs. Sociologie van het onderwijs*. Van Loghum Slaterus, Deventer: 1971.

Mens, A. en C. van Calcar (rapp.), *Onderwijsstimulering op weg*. Instituut voor Toegepaste Sociologie. Nijmegen, 1981.

Meijnen, W., Class-specific intellectual achievement in the early grades. In: P. van Eeden en H. Oosthoek (eds.), *Multilevel aspects in the educational process*. Gordon and Breach, London: 1983.

Rosenthal, R., en L. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils intellectual achievement*. Holt, Rinehart and Winston, New York: 1968.

Taylor, M., Teacher's implicit personality systems. An exploratory study. In: John Eggleston (ed.), *Teacher decisionmaking in the classroom. A collection of papers*. Routledge and Kegan Paul, London: 1979, Ch. 3, 28-49.

Tesser, P., *Schoolloopbanenonderzoek in Nederland. Een trendstudie naar ontwikkelingen in het empirisch onderzoek tussen 1960 en 1980*. Instituut voor Toegepaste Sociologie, Nijmegen, 1981.

Wagner, E., *Schülerbeurteilung als soziales Handeln*. Beltz, Weinheim und Basel: 1980.

Wesselingh, A. (red.), *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*. Link, Nijmegen: 1979.

Woods, P., How teachers decide pupil's subject choices: In: John Eggleston (ed.), *Teacher decision-making in the classroom*. Routledge and Kegan Paul, London: 1979. Ch. 10, 170-180.

Curriculum vitae

P. Jungbluth (1949), studeerde sociologie in Nijmegen. Hij studeerde af in 1974, promoveerde in 1982 ('Docenten over onderwijs aan meisjes'). Hij is hoofd van de sectie 'Onderwijs en Achterstandsgroepen' van het Nijmeegse Instituut voor Toegepaste Sociologie (I.T.S.) en coördinator van de O.O.M.O./O.T.G.-Ongelijkheid.

Adres: Vossehol 26, 5431 LL Cuijk.

Manuscript aanvaard 3-4-'84

Summary

Jungbluth, P. 'Effects of pupil's sex and social status on teacher expectancies; elementary schoolteacher's response to fictitious pupils'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 402-411.

Social bias in teacher expectations towards pupils was explored in a quasi-experimental set-up. Over a hundred elementary school teachers commented upon five fictitious pupils randomly selected from a total of seventy-two. Sex, social-economic status, middle-classness and intellectual and emotional family-climate were systematically varied. Fifty-four items indicated the teacher expectations. Those expectations appeared to be closely tied to the information presented.

Teacher expectations towards the academic competence and further school career of the pupils mostly depended upon the suggested intellectual climate and social-economic status of the family. The question arises whether this affects the way teachers behave towards their pupils. School reforms that widen the possibilities of teachers to individualize the curriculum might even cover up the former open selection procedures without altering the social inequality of educational opportunities.

Sociaal beleidsonderzoek tussen aanpassing en kritiek

Reactie op J. Scheerens: 'Beleidsgericht evaluatie-onderzoek tussen aanpassing en kritiek'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 116-126.

M. VAN DE VALL
Leids Instituut voor Sociaal Beleidsonderzoek, Rijksuniversiteit Leiden

In bovengenoemd artikel past de schrijver enkele ingrepen toe op twee door hem geciteerde teksten uit mijn *Sociaal Beleidsonderzoek: Een Professioneel Paradigma*, 1980, Alphen a/d Rijn, Samsom, die ingrijpende gevolgen hebben voor inhoud en conclusies. Aangezien dit bij hem tot interpretaties leidt die nagenoeg tegenovergesteld zijn aan die welke in het boek staan, is enig commentaar niet overbodig. De citaten staan in twee voetnoten op blz. 124 van het artikel; de daarop gebaseerde conclusies staan op blz. 119.

Noot nr. 6 op bladzijde 124:

Origineel: 'Een redelijke mate van "going native" is voor de sociaal beleidsonderzoeker dus een dwingende noodzaak.'
Scheerens: 'Een zekere mate van "going native" is voor de sociaal beleidsvoerder ... een dringende noodzaak (Van de Vall 1980, p. 206).'

Scheerens heeft in de oorspronkelijke tekst drie wijzigingen aangebracht: a. 'redelijke mate' is vervangen door het krachtiger 'zekere mate', b. het externe begrip 'dwingende noodzaak' is vervangen door het interne begrip 'dringende noodzaak' en c. de 'beleidsonderzoeker' is vervangen door de 'beleidsvoerder'.

In *Sociaal Beleidsonderzoek* is deze tekst een conclusie, gebaseerd op de waarneming dat de beleidsonderzoeker zich na het aanvaarden van de opdracht tot op zekere hoogte met de fundamentele (!) doeleinden van de opdrachtgever zal moeten identificeren (blz. 206). Scheerens gebruikt deze conclusie echter als basis voor een eigen conclusie nl.: 'Enkele kenmerken van dit paradigma zijn: Een groter nabijheid van de onderzoeker ten opzichte van de beleidsvoerders ...' (blz. 119). Terwijl in de waarneming in *Sociaal Beleidsonderzoek* echter ruimte is voor een redelijke mate van onafhankelijkheid van de beleidsonderzoeker, die zich nl. wèl met de fundamentele waarden zal identificeren maar niet met de middelen van het beleid om deze te realiseren, is deze ruimte in Scheerens' interpretatie van het paradigma verdwenen. Voor de beleidsonderzoeker is deze ruimte tot onafhankelijk optreden echter van cruciaal belang.

Noot nr. 7 op bladzijde 124:

Belangrijker is de ingreep in de volgende zinsnede uit *Sociaal Beleidsonderzoek* die door Scheerens ten behoeve van zijn interpretatie van het 'paradigma van sociaal beleidsonderzoek' wordt geciteerd. Hier volgt het origineel:

> 'Het is dan ook niet waarschijnlijk dat de doelmatigheid van sociaal beleidsonderzoek zonder meer kan worden vergroot door de "wetenschappelijke" kwaliteit van onderzoekprojecten op te voeren. Integendeel, sociaal onderzoek zal waarschijnlijk méér beleidsrendement opleveren als het erin slaagt om de drie deelprocessen: onderzoeken, ontwerpen en ontwikkelen, in één model van geplande sociale verandering te realiseren.' (Sociaal Beleidsonderzoek, blz. 207).

Omdat deze tekst in Scheerens' citaat uit zijn verband wordt gehaald blijft onduidelijk dat de aanhalingstekens rond 'wetenschappelijk' slaan op de groeiende kloof, o.a. gesignaleerd door Bell, tussen onze ervaringswereld en de verbale denkwereld van sociaal-wetenschappelijke theorieën en methoden. Bedoeld wordt dat het beeld dat wetenschappelijk onderzoek van de beleefde werkelijkheid construeert soms op een zodanige wijze is gereduceerd dat het geen aanknopingspunten meer biedt voor beleid dat streeft naar beheersing van ongewenste veranderingen in die werkelijkheid. Een dergelijke ontwikkeling is ui-

teraard van belang voor onderzoek dat op beleid is gericht.

Duidelijk is in deze tekst dat het woord 'Integendeel' aan het begin van de tweede zin betrekking heeft op de uitdrukking 'zonder meer' in de eraan voorafgaande zin. Betoogd wordt dat het beleidsrendement niet 'zonder meer' afhangt van de opvoering van 'wetenschappelijke' (zie boven) kwaliteit. 'Integendeel' daarvoor is méér nodig, nl. het realiseren van de drie deelprocessen: onderzoeken, ontwerpen en ontwikkelingen, in een samenvattend veranderingsmodel. Volgens de oorspronkelijke tekst is het opvoeren van '"wetenschappelijke" kwaliteit' dus wél een noodzakelijke, maar geen uitputtende voorwaarde om het rendement van sociaal beleidsonderzoek te verhogen.

Op deze tekst past Scheerens de volgende ingrepen toe. Het woord 'Integendeel' wordt gecursiveerd, gevolgd door de toevoeging '(Cursivering JS)'. Vervolgens wordt nágelaten de woorden 'zonder meer' te cursiveren waarop 'Integendeel' betrekking heeft. Het gevolg van deze ingreep is dat de inhoud van de gehéle tweede zin in tegenstelling komt te staan tot de gehele inhoud van de eerste zin. Een gevolg is tevens dat het begrip 'beleidsrendement' in de tweede zin wordt gecontrasteerd met het begrip '"wetenschappelijke" kwaliteit' in de eerste zin. Door vervolgens op blz. 119 de aanhalingstekens rond 'wetenschappelijk' weg te halen meent Scheerens te mogen concluderen: 'Enkele kenmerken van dit paradigma zijn: ... een relativering van de eis van wetenschappelijke kwaliteit bij beleidsgericht beleidsonderzoek' (p. 119). Deze conclusie kan echter niet worden afgeleid uit de originele tekst.

Immers, bij de vraag hoe het rendement van sociaal beleidsonderzoek evt. kan worden verhoogd, wordt in *Sociaal Beleidsonderzoek* gewaarschuwd tegen te volgende werkwijzen: a. een zodanige reductie van de werkelijkheid dat het beleid geen aanknopingspunten voor besluitvorming meer kan vinden, en b. het *uitsluitende* gebruik van 'wetenschappelijke' kwaliteitsverhoging voor dat doel, bijv. zonder de resultaten van het onderzoek in termen van beleidsvariabelen te vertalen. Dat daarmee ongeveer het tegenovergestelde wordt beweerd van 'relativering van de eis van wetenschappelijke kwaliteit bij sociaal beleidsonderzoek' zal duidelijk zijn.

Voor hen die met de literatuur over sociaal beleidsonderzoek vertrouwd zijn, zijn deze waarnemingen overigens bepaald niet onbekend. Conclusie b. wordt bijv. ook gevonden in het werk van Dror, Etzioni, Finsterbusch en Weiss. Nagel heeft deze ervaringen als volgt samengevat: 'As these increasingly sophisticated methodologies are applied in policy studies, the resultant acceptance of the study has often been diminished rather than enhanced.' Daarmee bevat de geciteerde tekst dus een observatie die reeds eerder door andere waarnemers is gedaan en die in *Sociaal Beleidsonderzoek* systematischer en betrouwbaarder is vastgesteld. Om absoluut zeker te zijn van de juistheid ervan hebben wij haar aan een aanvullende kwantitatieve analyse onderworpen, gepubliceerd in: Mark van de Vall en Cheryl Bolas (1981), 'External vs. Internal Social Policy Researchers', *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization* (2) 4:461-481.

Wetenschap leeft bij de gratie van onderzoek en kritiek. Als de kwantitatieve uitkomsten van een bepaald onderzoek niet in het eigen neopositivistische wetenschapsbeeld passen is de meest adequate reactie dat onderzoek, zo mogelijk op methodologisch betere wijze, te repliceren. Het is echter niet geoorloofd de bewoordingen waarin de ongewenste uitkomsten zijn geformuleerd op zodanige wijze te bewerken, dat zij gemakkelijker kunnen worden verworpen.

Manuscript aanvaard 18-4-'84

Over methodologische nauwgezetheid, wetenschappelijke kwaliteit en methodologisch perfectionisme van beleidsgericht onderzoek

Een reactie op M. van de Vall: 'Sociaal beleidsonderzoek tussen aanpassing en kritiek'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 412–413.

J. SCHEERENS
Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 's-Gravenhage

Volgens Van de Vall heb ik twee citaten uit zijn boek 'Sociaal Beleidsonderzoek' zodanig 'bewerkt' dat 'ongeveer het tegendeel' geconcludeerd zou moeten worden van mijn interpretatie in het artikel 'Beleidsgericht evaluatieonderzoek tussen aanpassing en kritiek' (1984). In dit artikel noemde ik als enkele kenmerken van Van de Valls 'professioneel paradigma van sociaal beleidsonderzoek': een grotere nabijheid van de onderzoekers ten opzichte van de beleidsvoerders en een relativering van de eis van wetenschappelijke kwaliteit bij beleidsgericht onderzoek.

Voor wie bekend is met Van de Valls reacties op eerdere kritieken op 'Sociaal Beleidsonderzoek' zal de wijze waarop hij zijn opponenten neerzet als verdraaiers van zijn teksten niet meer verbazen (zie Van de Vall, 1980[b], 1981). Van de Vall categoriseert of etiketteert zijn critici als 'vertegenwoordigers van het normale paradigma in de sociale wetenschappen', 'methodologen' of 'neo-positivisten', die zich zozeer in hun identiteit bedreigd moeten voelen door zijn 'professioneel paradigma' dat zij zelfs naar ongeoorloofde methoden van kritiek grijpen. De kritiek wordt daarbij overigens als een bevestiging van het bestaansrecht van het speciale paradigma van beleidsonderzoek opgevat, want 'Hoe hardnekkiger (het oude paradigma wordt) verdedigd, hoe duidelijker het heeft gefaald!" (Koningsveld, 1979, p. 165 geciteerd door Van de Vall, 1980, p. 7). De hiermee geïmpliceerde immuniseringstrucs nemen echter de noodzaak niet weg om de beschuldigingen van ongeoorloofde kritiek nauwkeurig op hun merites te bezien. Ter zake dus.

In het eerste citaat (noot op p. 124) zijn tot mijn spijt drie woorden verkeerd overgenomen. Aan de betekenis van het citaat doet dit niets af. 'Going native' betekent zoveel als het opgeven van de objectiviteit van de onderzoeker en zo wordt dit begrip ook door Van de Vall geïntroduceerd op p. 206 van zijn boek. Belangrijker dan speculaties over wat Van de Vall de ene keer wel en de andere keer niet met 'going native' bedoelt is de context waarbinnen deze bewering gedaan wordt. (Ik heb de citaten in kwestie ook alleen als illustraties in voetnoten opgenomen). Deze context, het gehele boek 'Sociaal Beleidsonderzoek', bestaat uit de weergave van een empirisch onderzoek naar de benutting van beleidsgericht onderzoek. Aan de conclusies van dit onderzoek wordt tevens een prescriptieve waarde toegekend. Op deze wijze wordt gekomen tot een 'professioneel paradigma van sociaal beleidsonderzoek'. Wat nu de nabijheid van de onderzoekers ten opzichte van de beleidsvoerders betreft blijkt onder meer uit Van de Valls onderzoek dat er sprake is van een grotere beïnvloeding van de beleidsvorming door beleidsgericht onderzoek wanneer de onderzoekers intern zijn. Ook komt hij tot de conclusie, c.q. aanbeveling, dat 'een zekere mate van betrokkenheid (*een-derde van de werktijd*) – cursivering J.S. – van de interne onderzoeker bij het ontwerpen en/of ontwikkelen van beleidsmaatregelen een gunstig effect heeft op de benutting van zijn onderzoeksproject in de organisatorische beleidsvorming (p. 93)'. Uit dit soort stellingen is op te maken dat in 'Sociaal Beleidsonderzoek' een grotere nabijheid van beleidsonderzoekers t.o.v. beleidsvoerders wordt bepleit. Van enige relativerende discussie van de desbetreffende onderzoeksuitkomsten, bijvoorbeeld door te wijzen op het belang van een 'redelijke mate van onafhankelijkheid van de beleidsonderzoeker' is geen sprake, hetgeen des te opmerkelijker is omdat tevens uit het onderzoek bleek dat beleidsvoerders 'lagere onafhankelijkheid' als nadeel van interne onderzoekers zagen (p. 83).

Wat het tweede citaat betreft dat ik 'bewerkt' zou hebben vind ik dat de interpretatie die Van de Vall eraan geeft, nl. door te stellen dat 'integendeel' alleen betrekking heeft op 'zonder meer' gezocht is. Het woord 'integendeel' is dan verkeerd gebruikt. Ik acht het niet waarschijnlijk dat iemand uit de desbetreffende passage zou lezen dat het opvoeren van de wetenschappelijke kwaliteit een noodzakelijke, maar geen uitputtende voorwaarde is om het rendement van sociaal beleidsonderzoek te verhogen. Een zo duidelijk standpunt over de betekenis van wetenschappelijke kwaliteit voor het rendement van beleidsgericht onderzoek treft men in 'Sociaal Beleidsonderzoek' ook nergens anders aan. In het eerste inleidende hoofdstuk wordt weliswaar opgemerkt dat het produkt van beleidsgericht onderzoek zowel waar als benutbaar moet zijn (in Van de Valls terminologie èn 'epistemologische validiteit' èn 'implementaire validiteit' moet hebben), maar de nadere interpretatie daarvan wordt bepaald door de discussie over de volgende opmerkelijke onderzoeksuitkomst: 'Naarmate projecten van sociaal beleidsonderzoek in hogere mate voldoen aan de wetenschappelijke eis van methodologische nauwgezetheid, worden zij in geringere mate in de organisatorische beleidsvorming benut' (p. 131). 'Methodologische nauwgezetheid', c.q. de operationalisatie daarvan, wordt in 'Sociaal Beleidsonderzoek' opgevat als indicator van 'epistemologische validiteit' of zelfs van 'wetenschappelijke kwaliteit'. In de bespreking van deze onderzoeksuitkomst wordt door Van de Vall geopperd dat 'epistemologische validiteit' en 'implementaire validiteit' (d.w.z. de validiteit t.o.v. het beleid) wezenlijk tegengestelde principes zijn (p. 132), een interpretatie die hij weer verwerpt wanneer blijkt dat methodologische nauwgezetheid er weinig toe doet als de onderzoekers maar intern zijn. In de door mij geciteerde passage (p. 207), uit het onderdeel van het boek waarin de kenmerken van het 'professioneel paradigma' worden samengevat, wordt echter opnieuw een tegenstelling tussen wetenschappelijke kwaliteit en implementaire validiteit gesuggereerd. Ik ben het eens met de conclusie van Segers (1981), dat als het gaat om een keuze tussen deze twee 'tegengestelde' principes in 'Sociaal Beleidsonderzoek' het accent gelegd wordt op de implementaire validiteit. Temeer daar de bevinding dat een belangrijk deel van de benutte projecten kennelijk (als men gelooft in de validiteit van de meting van 'methodologische nauwgezetheid') moet hebben bestaan uit onjuiste diagnoses, vertekenende beschrijvingen en dubieuze evaluaties in het boek totaal niet geproblematiseerd wordt. Dat is toch heel opmerkelijk voor een auteur die achteraf zegt dat wetenschappelijke kwaliteit (ik weet werkelijk niet of Van de Vall het adjectief 'wetenschappelijk' uit een of ander principe altijd tussen aanhalingstekens wenst te plaatsen) een noodzakelijke doch niet uitputtende voorwaarde is om het rendement van sociaal beleidsonderzoek te verhogen.

Het zou hier te ver voeren om de aan de orde zijnde onderzoeksuitkomst over de relatie tussen methodologische nauwgezetheid en onderzoeksbenutting aan een nadere analyse te onderwerpen. Uit de eerdere commentaren op het onderzoek van Van de Vall blijkt dat ook op dit vlak tal van kritische kanttekeningen te maken zijn (Becker, 1980; Swanborn, 1980; Molenaar, 1980; Segers, 1981). Wel moet nog gewezen worden op discrepanties tussen de wijze waarop methodologische nauwgezetheid in Van de Valls onderzoek is geoperationaliseerd, in zijn boek 'Sociaal Beleidsonderzoek' wordt geïnterpreteerd als 'epistemologische validiteit' of '"wetenschappelijke" kwaliteit' en in zijn reacties op kritiek wordt opgevat als 'methodologisch perfectionisme' (of 'methodologisme' (Van de Vall, 1981). Met name deze laatste achteraf-interpretatie plaatst de discussie over 'epistemologische validiteit' in 'Sociaal Beleidsonderzoek' in een zeer merkwaardig daglicht.

In het artikel 'Beleidsgericht evaluatie-onderzoek tussen aanpassing en kritiek' heb ik gesteld dat een relativering van traditionele onderzoeksmethodologische eisen evenals het ondergraven van de onafhankelijkheid van onderzoekers funest is voor beleidsgericht evaluatie-onderzoek. Het doet mij genoegen dat Van de Vall het in deze 'zo ongeveer' met mij eens is. Uit zijn boek 'Sociaal Beleidsonderzoek' heb ik dit echter niet zonder meer kunnen opmaken. Integendeel.

Nu Van de Vall bij herhaling heeft gesteld dat hij in dit boek eigenlijk het tegendeel bedoelt met passages waarop kritiek wordt uitgeoefend, begint het verhaal over het afzonderlijke paradigma van sociaal beleidsonderzoek steeds meer te lijken op het sprookje van de nieuwe kleren van de keizer.

Literatuur

Becker, H. A., *Twee paradigma's? Kanttekeningen bij M. van de Vall, Sociaal Beleidsonderzoek.* NSAV Studiedag, 28 mei 1980.

Molenaar, J. W., Bespreking: 'Sociaal Beleidsonderzoek' van M. van de Vall. *Mens en Maatschappij,* 1980, *55*, no. 4.

Scheerens, J., Beleidsgericht evaluatie-onderzoek tussen aanpassing en kritiek. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 116-126.

Segers, J. H. G., Sociaal Beleidsonderzoek. *Tijdschrift voor Sociale wetenschappen*, 1981, *24*, nr. 1, 69-89.

Swanborn, P. G., 'Twee methodologieën naar aanleiding van Van de Vall's 'Sociaal Beleidsonderzoek', samenvatting referaat NSAV Studiedag, 28 mei, 1980.

Vall, M. van de, *Sociaal Beleidsonderzoek.* Een professioneel paradigma. Alphen a/d Rijn: Samsom, 1980[a].

Vall, M. van de, Over Normalen en Revolutionairen, ofwel de Strijd om het Professionele Paradigma van Sociaal Beleidsonderzoek, NSAV-studiedag mei 1980[b].

Vall, M. van de, Over een empirische indringer in het heilige huisje der methodologie. *Tijdschrift voor Sociale Wetenschappen*, 1981, *24*, nr. 1, 90-108.

Vall, M. van de, Sociaal beleidsonderzoek tussen aanpassing en kritiek. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 412-413.

Manuscript aanvaard 15-5-'84

Het ISATT-symposium 'Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education.'

Van 26 oktober tot 29 oktober 1983 werd in de K.H.T. een besloten symposium van de International Association on Teacher Thinking (ISATT) gehouden. Tijdens dit symposium werd de ISATT opgericht. Een internationaal informatienetwerk en een internationaal coördinatieteam werden samengesteld. De intentie van de studie-vereniging is onderzoek van onderwijzen en onderwijsleerprocessen vanuit een 'teacher-thinking' perspectief te bevorderen en uit te voeren. Daartoe wordt onder meer een nieuwsbrief uitgegeven en worden zowel internationale als nationale conferenties, symposia, studiedagen e.d. georganiseerd. Momenteel wordt een internationale open conferentie in Tilburg voor mei 1985 voorbereid[1].

Aan het symposium in Tilburg werd door 40 personen uit België, Canada, Duitsland, Engeland, Israël, Nederland, de Verenigde Staten en Zweden deelgenomen. Ondertussen zijn ook de 'Proceedings' ervan uitgegeven[2].

Het 'Teacher thinking' perspectief op onderwijsleerprocessen is nog relatief weinig gebruikt binnen het onderzoek van onderwijzen. Vanuit dit perspectief wordt er niet zozeer naar gestreefd 'de' effectieve docent te beschrijven, maar tracht men de onderwijs- en leerprocessen zoals ze zich voordoen, te verklaren. Men tracht na te gaan hoe onderwijsgevenden met de complexiteit van onderwijssituaties omgaan. De wijze waarop de complexe en ambigue onderwijssituatie wordt verwerkt in subjectieve theorieën voor het eigen onderwijzend handelen, zou de reële onderwijsactiviteiten kunnen verklaren.

In zijn inleiding tot het symposium besprak *R. Halkes* twee kenmerken van het onderzoek van onderwijzen vanuit dit pespectief. Het gaat om de doorbreking van de conceptuele scheiding tussen 'denken en 'doen' en om de subject-betrokkenheid van de studies. Denken en doen worden niet als van elkaar losstaande grootheden beschouwd, ofschoon de aard van de relatie ertussen onbekend is en nog wel voor lange tijd een probleem zal blijven. Met de subject-betrokkenheid van de studies wordt het belang van de persoonlijke (actie) theorieën en epistemologieën van de onderwijsgevende voor het verklaren van onderwijsprocessen aangegeven.

De bijdragen tot het symposium werden in de volgende thema's gegroepeerd:
- modellen en methodologie,
- specifieke cognities in het denken van docenten,
- pre- en in-service training van docenten vanuit dit perspectief.

Modelmatige en methodologische overwegingen.

De meer theoretisch geaarde presentaties in dit thema hadden te maken met de keuze van een model voor het onderzoek van onderwijzen onder dit perspectief. Voorlopig bestaat daarover nog weinig consensus: de benadering is daarvoor nog te jong. Zo wordt een cognitieve schema-aanpak evenzeer als een 'personal construct' benadering gebruikt, terwijl een beschouwing van de onderwijsgevende als expert-wetenschapper evenzeer wordt verdedigd als een aanpak die hem/haar als typische praktijkdenker wil beschrijven. Onderlinge tegenstellingen blijven dan niet uit; een ideaal klimaat voor het verschijnen van steeds weer nieuwe modellen.

Zo presenteerde *J. Peters* (Groningen) zijn op basis van onderzoek ontwikkeld model van het didactisch handelen, waarin 'intentionaliteit', de subjectieve theorieën met betrekking tot het onderwijzen, en 'complexiteit', de feitelijke onderwijssituatie, als centrale begrippen naar voren komen.

Om tot een gemeenschappelijk model te komen bepleitte *J. Lowyck* (Leuven) de ont-

wikkeling van een theoretisch kader dat een integratie zou moeten zijn van de drie bestaande paradigma's voor het onderwijzen: het persoonlijkheids-, gedrags- en intentioneel/complexiteitsparadigma. Ofschoon het onmogelijk lijkt tegenstellingen tussen deze drie te overbruggen, gaf hij enkele kenmerken van een dergelijk integratief kader. Hierdoor hoopt hij tevens de (dreigende) splitsing tussen studies van onderwijsgedrag enerzijds en van onderwijscognities anderzijds te voorkomen.

R. Bromme (Bielefeld) analyseerde daarentegen de theorie-metafoor[3] die vaak, ook impliciet, wordt gehanteerd in de conceptualisering van het denkproces van docenten. Deze metafoor lijkt met name problematisch in de analyse van de functie van het denken ten opzichte van het handelen. *J. Olson* (Kingston, Canada) besprak deze relatie tussen cognitie en actie. Vaak wordt er van uitgegaan dat cognitie aan actie vooraf gaat. Hij maakte aannemelijk dat het omgekeerde evenzeer het geval is.
In de methodologisch geaarde presentaties kwam duidelijk tot uiting hoe zeer verschillende technieken worden gebruikt om informatie over het denken en handelen van de onderwijsgevende te verzamelen. *R. Butt* (Lethbridge, Canada) voerde bijvoorbeeld een pleidooi voor het gebruik van biografieën van docenten. *C. Day* (Nottingham) en *J. Calderhead* (Lancaster) gaven ieder aan hoe binnen actieonderzoek op basis van de verzamelde cognities van onderwijsgevenden getracht wordt eventuele problemen met het onderwijzen op te lossen.

Een belangrijk probleem bij het onderzoek van het denken en handelen van docenten is natuurlijk de vraag welke denkinhouden of -processen bij welke (zichtbare) onderwijsacties horen. Dit 'horen bij' wordt nog voornamelijk als 'samengaan met' of 'tegelijkertijd optredend' beschouwd, maar de aard van deze relatie vormt een conceptueel probleem dat op deze wijze slechts pragmatisch is opgelost. *G. Huber en H. Mandl* (Tübingen) gingen hierop in. Zij vroegen zich af in hoeverre de door de onderwijsgevende achteraf geverbaliseerde cognities daadwerkelijk bij zijn onderwijsacties voorkwamen. Als deze cognities inderdaad valide[4] zijn, dan moeten ze de toets van 'predictieve adequaatheid' kunnen weerstaan: ze zullen dan ook toekomstige onderwijsacties beïnvloeden. Dit moet dan door 'actie-validering' worden nagegaan.

Specifieke cognities van onderwijsgevenden
Onderzoeken van specifieke cognities van onderwijsgevenden ten opzichte van zeer uiteenlopende aspecten van het onderwijs en het onderwijzen hebben de laatste jaren een hoge vlucht genomen. Ze hebben reeds tot verschillende nuanceringen in de conceptualisering van het onderwijzen geleid. Studies van het beeld dat de leerkracht van zijn leerlingen heeft zijn daar een voorbeeld van, evenals die van de planning van docenten. *H. Tillema* (Enschede) rapporteerde in dit verband zijn onderzoek naar een adequaat beschrijvingssysteem voor de typering van planningsuitspraken van leerkrachten. *M. Ben-Peretz* (Haïfa, Israël) die gespecialiseerd is in het verzameien van cognities van leerkrachten ten opzichte van curricula, gaf een overzicht van haar onderzoek op dit gebied. In de bijdrage van *M. Connelly en J. Clandinin* (OISE, Toronto) kwam duidelijk naar voren hoe belangrijk het is de filosofie en kennis van de practicus te kennen om een juist inzicht in zijn onderwijsacties te verwerven. Het doel van hun studie is een taal te ontwikkelen voor de descriptie van de wijze waarop docenten hun klassesituatie 'kennen'.

Verschillende bijdragen rapporteerden gegevens over concepties, opvattingen van leerkrachten. *M. Pope en E. Scott* (Guildford, Engeland, gepresenteerd door T. Keen, London) bestudeerden hoe leerkrachten 'kennis' als leerstof in het onderwijs opvatten. *S. Larsson* (Göteborg) onderzocht onderwijsconcepties van docenten in volwasseneneducatie. Hij vond daarbij een onderscheid tussen concepties van onderwijzen als overdracht van gestructureerde kennis enerzijds en onderwijzen als de interpretatie en structurering van de wereld voornamelijk door de studenten, anderzijds.

S. Lindblad en B. Hasselgren (Uppsala) trachtten dergelijke verschillen te vinden in concepties van docenten ten opzichte van onderwijsveranderingsexperimenten. Het probleem bij deze studies is vaak het algemene, globale karakter van de termen waarin de concepties worden verwoord, waardoor een eenduidige relatie met handelingsaspecten moeilijker te leggen valt.

Twee presentaties gingen over de handelingsvoorschriften die docenten zelf ten opzichte van hun eigen onderwijzen hebben. *R. Halkes en R. Deykers* (Tilburg) omschreven

deze als onderwijscriteria: '..persoonlijke subjectieve waarden die een leerkracht tracht na te streven of constant te houden tijdens en/of door middel van het onderwijzen.' Volgens hen functioneren deze niet complementair maar confronteren de onderwijsgevende voortdurend met dilemma's. *A. Wagner* (Reutlingen) vond empirische evidentie voor deze dilemma's die zij als 'knopen' in het denkproces van de onderwijsgevende opvat: de persoon ervaart zichzelf in een subjectief dilemma en vaak beginnen zijn gedachten in een cirkelredenering te bewegen. Dit 'dilemma'-concept lijkt een vruchtbaar begrip in de beschrijving en analyse van denkprocessen van onderwijsgevenden te worden: op de AERA '84 werd dit begrip vaker hiervoor gehanteerd[5].

Verder deed *J. Gerris* (Nijmegen) verslag van het onderzoek van probleemsituaties die docenten zelf hebben ervaren en voor dit onderzoek beschreven.

In het derde thema: *overwegingen m.b.t. de opleiding van onderwijsgevenden,* werden voorbeelden gegeven van de mogelijke consequenties van het teacher thinking perspectief voor de concrete vormgeving van trainingen (*H. Thiele,* Braunschweig) en de bijscholing van schoolleiders (*A. Brown,* OISE, Toronto). *J. Broeckmans* (Leuven) gaf weer hoe hij het functioneren van de in de opleiding verkregen kennis in het onderwijs van de aanstaande docenten tracht na te gaan.

Het symposium overschouwend zal het duidelijk zijn dat binnen een teacher thinking perspectief op het onderwijzen zeer verschillende deelbenaderingen en optieken zijn te onderkennen. Expliciete weergave en analyse daarvan zou in dit kader ondoenlijk zijn[6]. Wel komt in de bijdragen duidelijk tot uiting dat datgene wat binnen de cognities of gedachten van onderwijsgevenden als de meest belovende bron van informatie voor de verklaring van zich voordoende onderwijsprocessen wordt beschouwd, bepaald wordt door de keuze van het theoretisch referentiekader voor de conceptualisering en structurering van het denken van onderwijsgevenden. Uitgaande van Kelly's theorie bijvoorbeeld zijn dat de 'constructs' van docenten; vanuit een informatieverwerkingsmodel zijn dat de geverbaliseerde cognities die als cognitieve schema's of als proposities zoals binnen tekstverwerkingstheorieën gebruikelijk is, worden geanalyseerd. Selectie van het referentiekader voor een bepaald onderzoek zal dan ook zeer overwogen moeten gebeuren. De stand van zaken binnen deze benadering in het onderzoek van onderwijzen wordt getypeerd door het zoeken naar een adequaat model voor deze studies. Dit voor practici wellicht als zeer abstract overkomend streven is niet alleen theoretisch maar juist ook praktisch relevant: bij gebruik van hetzelfde referentiekader kunnen immers resultaten van afzonderlijke onderzoeken cumuleren tot een model dat de basis kan vormen voor vertalingen naar praktijkproblemen, in curriculumontwikkeling, opleiding, bij- en nascholing, onderwijsevaluatie, enz.

Een eerste noodzakelijke stap in die richting is de ontwikkeling van een éénduidige en heldere terminologie, zoals door Lowyck onderkend. Voorlopig lijken termen als cognities, opvattingen, constructs, images e.d. op zich nog te meerduidig en in verschillende onderzoeken tegengesteld te worden ingevuld om als definitief begrippenarsenaal gebruikt te kunnen worden.

Een andere stap in de richting van een gezamenlijk referentiekader is een discussie over uitgangspunten: In hoeverre moet het model integratief zijn, zal het situatie-, niveau- of vakgebonden moeten zijn of kunnen daarvoor specificaties worden ontwikkeld, enz.

Een volgend niet te onderschatten probleem zal daarin liggen de specifieke eigenaardigheden van het onderwijzend handelen in het model te verwerken. De gebruikte referentiekaders lijken nog min of meer algemeen van toepassing op 's mensens handelen. Een specificatie naar onderwijzen toe moet juist de kracht en validiteit van een dergelijk te ontwikkelen model uitmaken. Intentioneel handelen in een complexe situatie, interactie tussen volwassenen en onvolwassenen, tussen weters en nog-niet-weters, het compulsieve karakter van scholing, de tegengestelde verwachtingen eraan e.d. zullen in dit verband een rol spelen.

Dat de ontwikkeling van een dergelijk referentiekader niet eenvoudig zal zijn, mag blijken uit de verschillende opvattingen binnen de door Huber en Mandl onderscheiden groepen van studies: die welke gebaseerd zijn op informatieverwerkingstheorieën en die welke van een 'subjectieve', 'naïeve' of 'praktijk' -theoretische benadering uitgaan. Dit komt het duide-

lijkst naar voren in de wijze waarop verschillende studies met het fenomeen 'onderwijsroutines' omgaan. De eerstgenoemde onderzoekers benadrukken het rationele en bewuste aspect van onderwijzen en concluderen dat een routine dat is, wat een onderwijsgevende doet als hij/zij niet 'denkt', het gedrag lijkt gestandaardiseerd en automatisch te zijn. Binnen deze optiek kunnen nuances worden onderscheiden in de opvatting dat routines niet bestudeerd zouden moeten worden omdat daarin nauwelijks (subjectieve) theorie aanwezig is, of omdat de daarin aanwezige kennis niet meer door de onderwijsgevende geverbaliseerd kan worden. Daarentegen worden routines vanuit een subjectieve theorie-optiek beschouwd als de praktische en gepolijste resultaten van de kennis van de onderwijsgevende – de uitdrukking van hun praktijktheorieën in de meest praktische vorm. Routines acht men niet gedachteloos te zijn maar vormen als het ware de theorie-in-actie. De onderwijsgevende hoeft tijdens de actie niet gedacht te hebben maar daarom is een routine nog niet theorieloos of irrationeel. Routines liggen dan op een hoger niveau van bekwaamheid van handelen en vormen daardoor juist een noodzakelijk onderwerp van studie, zeker ook met betrekking tot de vraag naar hun ontstaanswijze.

In het licht van het voorafgaande is het niet denkbeeldig dat binnen de cognitieve of intentioneel/complexe, zeg, het 'teacher thinking' perspectief in het onderzoek van onderwijzen, voorlopig nog wel tegengestelde opvattingen zullen blijven bestaan. Des te interessanter de discussies. Des te belangrijker communicatie. De ISATT biedt daarvoor een geëigend platform. Wie weet, bevordert ze daadwerkelijk de voortgang op de weg naar een theorie van het onderwijzen?

A.R.J. Halkes

Noten

1. Meer informatie over het lidmaatschap van de vereniging en over de conferentie, oproep voor papers, is verkrijgbaar bij: ISATT, Katholieke Hogeschool Tilburg, Sl20, Postbus 90153, 5000 LE Tilburg.
2. Rob Halkes and John K. Olson (eds), *Teacher Thinking: a new perspective on persisting problems in education.* Proceedings of the first symposium of ISATT, october 1983, Tilburg. Lisse: Swets en Zeitlinger, 1984.
3. Deze theorie-metafoor veronderstelt dat leerkrachten hun praktijkkennis opdoen en toetsen op dezelfde manier als wetenschappers theorieën ontwikkelen.
4. Vergelijk met betrekking tot deze validiteitsproblematiek de bijdragen tot het symposium over methode van onderzoek van leerkrachtgedrag. In: R. Halkes en R. Wolbert (red.), *Docent en Methode,* Lisse: Swets en Zeitlinger, 1984.
5. Vergelijk: R. Halkes, verslag van het bezoek aan de AERA Annual Meeting 1984 te New Orleans. K.H.Tilburg, augustus 1984.
6. Daarvoor kan beter verwezen worden naar het overzichtsartikel van Clark en Peterson in het derde handboek van 'Research on Teaching' waarvan zij het manuscript als hun bijdrage tot het symposium toestuurden. Zie: C.M. Clark and P.L. Peterson, Teacher's thought processes. In: M.C. Wittrock (ed), *Handbook of Research on Teaching,* third edition. New York: MacMillan.

Manuscript aanvaard 21-8-84

Boekbespreking

Freeman, D., *Margaret Mead and Samoa. The making and unmaking of an anthropological myth*, Penguin Books, Hammondsworth, 1984, 379 pag., £ 3.50, ISBN 0 14 02 2555 2.

In de opvoed- en onderwijskunde is een speurtocht ontstaan naar een adequate 'kwalitatieve' methodologie. Deze methodologie zou pedagogisch onderzoekers uitgangspunten en richtlijnen moeten verschaffen die de leefwereld van de 'proefpersonen' tot haar recht kunnen laten komen en tegelijk praktisch bruikbare resultaten opleveren. De praktische ervaringen met kwalitatief onderzoek voldoen nog niet aan de hooggespannen verwachtingen. Dit is bijvoorbeeld in de bundel van Rink en Rijkeboer (1983) over 'bruikbaar' onderzoek uitvoerig geïllustreerd. Het ligt voor de hand met name cultureel-antropologische geschriften te raadplegen om meer inzicht te krijgen in de mogelijkheden en grenzen van een 'kwalitatieve' benadering. In de culturele antropologie is immers een immense hoeveelheid onderzoek verricht in situaties waarin de gangbare onderzoeksbenadering althans in eerste ronde volstrekt onbruikbaar is. De leefwijze in een vreemde cultuur kan niet beschreven worden zonder toepassing van 'kwalitatieve' methoden zoals het halfgestructureerde interview met informanten en participerende observatie. Tegen deze achtergrond is het onderzoek van Margaret Mead naar het al dan niet bestaan van een 'Sturm und Drang' periode tijdens de adolescentie op Samoa van groot belang. In haar wereldberoemde boek '*Coming of age in Samoa*' (1928) beschrijft Mead het gelukkige leven van Samoa's jeugd, die in haar ogen nauwelijks last heeft van crisisverschijnselen waarmee de Westerse adolescent in de overgangsperiode van kindertijd naar volwassenheid te maken krijgt. Promiscuïteit is één van de belangrijkste vormen van ontspanning die de adolescent zich op het idyllische eiland mag veroorloven. Geweldpleging is daarentegen taboe, en komt ook zelden voor, aldus Mead. Zij voerde hiermee belangrijk empirisch bewijsmateriaal aan voor de stelling dat persoonlijkheidsontwikkeling cultuurbepaald en niet genetisch gedetermineerd is. Juist ten tijde van haar onderzoek woedde de strijd tussen (eu-)genetici en aanhangers van het cultureel determinisme op z'n hevigst. De 'nature-nurture' controverse werd gekenmerkt door extreme standpunten (van Pearsons rassentheorie tot Watsons conditioneringstheorie) en haar leermeester Boas – een cultureel determinist – had Mead de opdracht gegeven in een vreemde cultuur de ontwikkeling van een quasi genetisch-biologisch gedetermineerd verschijnsel als de 'puberteitscrisis' te traceren. En Meads onderzoek leek inderdaad de lang verwachte 'negatieve casus' voor het genetisch determinisme op te leveren. Zij werd op slag beroemd en haar onderzoek zou tot in de jaren zeventig als bijna onomstreden exempel in diverse sociaalwetenschappelijke leerboeken gerapporteerd worden. Ook in de pedagogiek heeft grote belangstelling voor haar ideeën bestaan.

Onlangs echter publiceerde Freeman zijn reconstructie van Meads onderzoek, en de resultaten ervan zijn onthullend. Op grond van een gedegen historisch en empirisch onderzoek komt Freeman tot de conclusie dat Margaret Mead een volkomen onjuiste beschrijving van het leven op Samoa geeft. Op basis van gesprekken met informanten (vanaf de jaren dertig met regelmaat gevoerd), inhoudsanalyses van juridisch en administratief archiefmateriaal, en van observaties ter plekke weet Freeman aannemelijk te maken dat de adolescentie beslist geen onbekommerde levensfase is. Juist op Samoa is (en was) geslachtsverkeer vóór het huwelijk één van de voornaamste taboes. De keerzijde van deze medaille – geweldpleging en verkrachting – is daarentegen een weliswaar verboden maar frequent optredend verschijnsel. Met name de meisjes zijn in de adolescentie daardoor onderhevig aan tal van conflicten, samenhangend met de verplichting als maagd het huwelijksleven binnen te treden.

Hoe heeft Margaret Mead tot haar feitelijk onjuiste verhaal kunnen komen? Freeman vermoedt dat hier geen opzettelijk bedrog in het spel is geweest. Wel is haar onderzoek op aantoonbaar slordige wijze uitgevoerd. Zonder onderzoekservaring en kennis van de taal begon de 23-jarige Mead aan haar Samoa-onderzoek. Ze gaf zichzelf slechts een paar maanden om de complexe Samoa taal te leren, en besteedde ongeveer evenveel tijd aan haar eigenlijke onderzoek onder adolescente meisjes. Zonder in de cultuur zelf te leven en op te gaan, en zonder veel kennis van de maatschappelijke context interviewde zij een 25-tal meisjes van verschillende leeftijd over hun seksuele ervaringen en denkbeelden. Daarna besteedde ze nog enkele maanden aan het verkrijgen van een overzicht over de structuur van de samenleving. Bij de verslaggeving van dit alles werd de nature-nurture controverse centraal gesteld.

Haar kwalitatieve benadering kende de volgende tekorten:

- de gebrekkige beheersing van de taal bemoeilijkte de ongedwongen communicatie met de inheemse

bevolking ten zeerste;
- zij gebruikte slechts de methode van het informanten-interview en toetste haar gegevens niet aan de uitkomsten van andere methoden zoals participerende observatie;
- zij maakte gebruik van een zeer selectieve steekproef adolescenten, met name beperkt tot het vrouwelijk geslacht, waardoor een uitermate eenzijdig perspectief ontstond;
- zij was dermate geobsedeerd door haar theoretisch uitgangspunt – de juistheid van het cultureel determinisme – dat zij tegenvoorbeelden over het hoofd zag of bagatelliseerde;
- zij was door gebrek aan voorkennis niet in staat haar eigenlijke onderzoekobject – de adolescentie – in een bredere maatschappelijke en culturele context te plaatsen;
- haar onderzoek was van een te korte duur om tot werkelijk inzicht in de nuances van de (non-)verbale communicatie op Samoa te komen.

Verschillende van deze tekorten heeft Miedema (1983) onlangs gesignaleerd in zijn reconstructie van een recent pedagogisch handelingsonderzoek. Dit wijst op de noodzaak van methodologische richtlijnen die kwalitatief onderzoek disciplineren en voor kritiek en argumentatie toegankelijk kunnen maken. Hoewel Freeman hierop niet uitgebreid ingaat, ligt in het verlengde van zijn analyses een kwalitatieve methodologie waarin *triangulatie* de hoofdrol speelt. Juist in kwalitatief onderzoek moet geprobeerd worden a) systematisch verschillende methoden te gebruiken en de resultaten ervan tegen elkaar uit te spelen, b) systematisch verschillende groepen in een onderzoeksveld te benaderen zodat verschillende perspectieven tot hun recht kunnen komen en proefpersonen elkaar kunnen 'controleren', c) systematisch meerdere onderzoekers (eventueel van verschillende theoretische oriëntatie) in te schakelen die elkaars werk kritisch kunnen toetsen. De intersubjectieve navolgbaarheid van kwalitatief onderzoek kan op deze wijze wat beter worden gegarandeerd, en daarmee het wetenschappelijk gehalte van de resultaten. Het is veelbetekenend dat in de nature-nurture controverse in beide kampen de poreusheid van essentiële empirische bouwstenen is ontdekt. Het bedrog van Cyril Burt kon met name opgespoord worden omdat zijn berekeningen al te netjes met de theorie klopten. Het falen van Margaret Mead kon pas na een langdurig replicatie- en reconstructie-onderzoek aan de kaak worden gesteld. Dit illustreert de stelling dat we voor opsporing van fouten en bedrog afhankelijk zijn van de mate van intersubjectieve navolgbaarheid van de resultaten. Juist bij 'kwalitatief' onderzoek vereist dit strenge methodologische richtlijnen en bijzonder vakmanschap.

M. H. van IJzendoorn

Literatuur

Miedema, S. Handelingsonderzoek als uitkomst? *Pedagogische Verhandelingen*, 1983, *6*, 166-175.
Rink, J. E. & J. Rijkeboer, *Bruikbaar onderzoek in de hulpverlening*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983.

Geld, A. M. C. van der, *Opvoedingshulp in theorie en praktijk*, Uitgeverij Acco, Leuven/Amersfoort, 1984, 222 blz., ISBN 90 334 0840 6, *f* 20,75.

Het is te verwachten dat iemand, die een behoorlijk aantal jaren in de 'opvoedingshulp' in een pedagogisch adviesbureau gewerkt heeft en wiens arbeid daar primair pedagogisch-helpend gericht was, er toe overgaat een boek van deze aard te schrijven. Eveneens is het dan begrijpelijk dat een dergelijk auteur, als bijv. op blz. 97, niet volgzaam achter een indeling van De Groot aanloopt en alleen 'psychologie' van een bepaald soort toepast, maar dat hij allereerst de pedagogische vooronderstellingen, hun methodologische bepaaldheid en hun methodische vruchtbaarheid op praktisch pedagogisch terrein onderzoekt. Uiteraard zouden bovendien nog andere motieven kunnen voortvloeien uit werken als die van de geniale fysicus Fritjof Capra met zijn betoog in The turning point. Science, society and the rising culture (1982). Daarmee zou een 'exacte' (= natuurwetenschappelijk gedomineerde) aanpak, zoals wij die van De Groot uit tot grote pedagogische schade lange jaren opgelegd gekregen hebben, opnieuw ontstaan zijn. Exact was deze methodologie alleen in de betekenis van ex-act (= buiten de handeling staande). Nogmaals dus: Van der Geld probeert 'pedagogisch autochtoon' te werk te gaan en neemt dus de 'exacte' aanpak alleen in alle voorzichtige beperktheid op. En zo richt hij zich (bijv. blz. 137) ook terecht, maar om andere redenen, tegen termen als 'guidance' en 'Beratung'. Geen wonder dat hij in zijn betoog evenmin voorbijgaat aan de communicatie in het gesprek met de opvoeders of de opvoedeling zelf. En zo is het anderzijds verheugend, dat de auteur hier de samenwerking van de opvoedkundige en de op leerstoornissen en somatische of sociale defecten gerichte helpers (bijv. blz. 164 of 167 e.v.) aanwijst en bespreekt. Als geheel is het dus een theoretisch zowel als praktisch in velerlei opzichten nuttig boek.

M. J. Langeveld

Freudenthal, H., *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*, D. Reidel Publishing Company, Dordrecht, 1983, *f* 215,–, 595 pagina's, ISBN 90-277-1535-1.

Telkens als er een nieuw boek van Freudenthal verschijnt, weet je niet zeker of deze publikatie zijn Opus Magnus is of dat de volgende dit zal worden. Ik vermoed dat *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures* serieus aanspraak op deze titel kan maken, al is het inmiddels al weer niet Freudenthals láátste boekwerk.

Waarom in Pedagogische Studiën een recensie van een werk over wiskundige structuren? Freudenthal behandelt wiskundige structuren – ruim opgevat – niet slechts vanuit wiskundig standpunt, maar hij laat tevens zien hoe die structuren (lengte, oppervlakte, hoeken etc.) aan ons mensen kunnen verschijnen en hoe kinderen zich die structuren eigen kunnen maken. Vandaar de titel van het boek: didactische fenomenologie van wiskundige structuren. Deze onderwerpen zijn dan ook het meest interessant (en leesbaar) voor niet-wiskundigen.

In deze boekbespreking wil ik mij beperken tot voornamelijk de didactische fenomenologie. Voor de wiskundige achtergrond – volgens Freudenthal beslist niet altijd lichte kost – verwijs ik naar recensies in de vakbladen voor wiskundigen.

Het boek begint met een kort voorwoord waarna Freudenthal, als voorbeeld, een fenomeen behandelt waarmee iedereen zeer vertrouwd is: lengte. Daarna wordt de methode uiteengezet die in het boek wordt gehanteerd; dit hoofdstuk is een kernhoofdstuk in het boek. Vervolgens gaat Freudenthal met zijn methode aan de slag. Hij behandelt een groot aantal, voor het onderwijs in de wiskunde belangrijke structuren, waarvan ik er enkele noem: verzamelingen, getallen, breuken, verhoudingen en evenredigheid, topologie, meten en meetkunde etc.

Wat verstaat Freudenthal onder fenomenologie? Als 'fenomenologie sec' ziet Freudenthal het kader van begrippen en termen; hier kan de didactische fenomenologie van profiteren. Het gaat in dit geval om de mathematische structuur als cognitieve verworvenheid. De didactische fenomenologie behandelt de leerstof als de cognitieve verwerving binnen leerprocessen. Aan de hand van het voorbeeld 'lengte' wordt Freudenthals werkwijze snel duidelijk. Hij beschrijft hoe 'lengte' aan ons kan verschijnen. De lezer wordt meegenomen op expeditie en ontdekt dat zo'n dagelijks fenomeen als lengte zich op allerlei, vaak onverwachte manieren kan voordoen. Niet in het minst door het eenvoudige, weinig abstracte taalgebruik (onnodige formaliseringen worden zorgvuldig vermeden) kan menig lezer, misschien wel voor het eerst, ervaren dat de wiskunde voortdurend 'om je heen' is, eigenlijk op straat ligt. Zo komt lengte naar voren in congruenties, in vaste lichamen en gelijkvormigheden, in vastheid en flexibiliteit (kinderen ervaren hoe stokjes buigen), in transformaties, lengtematen, afstanden, etc. etc. Deze verschijnselen worden telkens wiskundig doordacht en beschreven. Freudenthal presenteert aldus een terreinverkenning, een (vaak vergeten) voorfase die aan onderzoek en ontwikkeling behoort vooraf te gaan.

Wat wordt in de didactische fenomenologie verstaan onder 'de methode'? Freudenthal hanteert de term fenomenologie niet, zoals men wellicht zou veronderstellen, in navolging van de filosoof en wiskundige Husserl. Hij gaat uit van de tegenstelling (als het er een is) tussen noöemenon ('gedachteding') en phainomenon (verschijnsel). Wiskundige objecten zijn noöemena, maar de wiskunde kan als phainomenon ervaren worden. Wiskundige begrippen, ideeën moeten verschijnselen (uit de concrete wereld) ordenen. Wat is nu fenomenologie van wiskundige begrippen en structuren? Dit is '. . . dit noöemenon te beschrijven in zijn verhouding tot de phainomena waarvoor het ordeningsmiddel is' (p. 28). In de didactische fenomenologie gaat het om deze verhouding in onderwijsleerprocessen. Zoals gezegd, baseert Freudenthal zich niet op het werk van Husserl of op wie dan ook: 'Op het werk van anderen kan ik hierbij nauwelijks steunen' (p. 29). Inderdaad zocht Husserl niet naar de relatie tussen objecten en verschijnselen. In Husserls fenomenologie wordt uitgegaan van algemene ideeën ('universalia in rebus'; Stegmüller, 1978; 57), die tot uitdrukking kunnen komen in concrete feiten en gebeurtenissen. Bovenal bestreed Husserl, zoals bekend, de opvatting dat de logica en het logisch denken (voorstellingen, oordelen) slechts zouden bestaan uit 'psychische fenomenen', die immers van mens tot mens verschillen. Husserls 'ideeën' en de 'noöemena' van Freudenthal zijn mogelijk enigszins vergelijkbaar, beider visie op de fenomenen is waarschijnlijk fundamenteel verschillend.

Op gespannen voet staat Freudenthal ook vaak met de psychologie. Over de Piagetiaanse conservatieproeven merkt hij op dat het inbouwen van misleidingen algemeen kenmerkend is voor de psychologische (niet: didactische) benadering. In het algemeen is zijn bezwaar tegen psychologische onderzoeken (op het gebied van de wiskunde) dat ze alleen over wiskundige *verworvenheden* handelen waarbij de betrokken mathematische structuur naïef, zonder voorafgaande fenomenologie optreedt. Ze brengen het ontwikkelingsproces, dat vooraf plaatsvindt, niet aan het licht. Het zal niet verwonderen dat leer- en denkprocessen nergens in het boek voorschrijvend, maar altijd beschrijvend gegeven worden. Freudenthal behandelt geen onderwijsleertheorieën, hij beschrijft hoe de ontwikkeling en het proces van het wiskundig denken kàn verlopen, of bij o.a. zijn kleinzoon Bastiaan verliep. Toch hoeven prescriptieve (leer)theorieën mijns inziens niet steeds ge-

schuwd te worden, ook niet in het wiskunde-onderwijs, al mogen ze natuurlijk nooit een keurslijf worden. Op basis van empirisch of experimenteel psychologisch onderzoek kan immers blijken dat bepaalde aanpakken de voorkeur verdienen boven andere.

Een centraal uitgangspunt in het boek vormt de gedachte dat men niet abstracties moet onderwijzen door ze te concretiseren, maar omgekeerd: men moet uitgaan van de concrete verschijnselen die vervolgens om zekere ordeningsmiddelen vragen. Dit lijkt mij een voor het wiskunde-onderwijs (en wellicht ook voor onderwijs in algemenere zin) fundamenteel uitgangspunt, hoewel ik me afvraag of kinderen het verschijnsel (bijvoorbeeld) lengte niet in toenemende mate begrijpen mede vanuit een 'theorie' over lengte. Zo zal óók de ontwikkelaar of de onderwijzer vanuit zijn 'theorie' over lengte aan bepaalde verschijnselen aandacht besteden. Theorie (in Freudenthals terminologie: 'mentaal geconstitueerde objecten') speelt dan ook juist in die verschijnselen voortdurend een belangrijke rol. Freudenthal zegt trouwens zelf dat men moet zoeken naar verschijnselen die *noodzaken* het mentaal object te constitueren. Men kan zelfs *criteria* vaststellen waaraan voldaan moet worden, wil men het object (bijv. lengte) als 'mentaal geconstitueerd' beschouwen. Dit betekent m.i. dat men in het onderwijs niet bij toeval bepaalde verschijnselen door de kinderen moet laten onderzoeken, maar verschijnselen die volgens bepaalde criteria ('theorie') gekozen zijn. Hiermee is geenszins gezegd dat Freudenthal niet van een theorie uitgaat. Het lijkt echter soms zo, omdat Freudenthal – wanneer hij stelt dat de eigen kinderlijke activiteit centraal moet staan – de theorie enigszins impliciet laat; elders spreekt hij echter van een ontwikkeling van intentionele naar extentionele begrippen: de 'theorie' moet aansluiten bij wat kinderen in een eerder stadium bedoeld hebben (verg. Vygotskij's spontane en wetenschappelijke begrippen).

Freudenthal hekelt ook misvattingen en modieuze trends in sommige onderwijs-vernieuwingsbewegingen. In het hoofdstuk 'Verzamelingen' bestrijdt hij het soort schoolwiskunde dat verzamelingen heeft gereduceerd tot pure taalverschijnselen of tot onderwerpen waar in de echte wiskunde niet de minste behoefte aan is.

Herhaaldelijk kruist Freudenthal in zijn boek de degens met Piaget. Volgens Piaget zouden topologische begrippen in de kinderlijke ontwikkeling aan euclidische voorafgaan. Dit geldt wellicht, stelt Freudenthal, voor enkele ruimtelijke begrippen, maar deze kunnen wiskundig nauwelijks tot de topologie gerekend worden. Hij illustreert aan de hand van eigen waarnemingen en sprekende voorbeelden hoe nog jonge kinderen kunnen omgaan met congruenties en gelijkvormigheden (euclidische begrippen dus).

Over de opvatting van Piaget dat de ontwikkeling verloopt van zogenaamde armere naar rijkere structuren (de bron van deze opvatting is het werk van Bourbaki), merkt Freudenthal op dat hiervoor geen enkele reden is te bedenken. Wel voor het omgekeerde: de rijkere structuur biedt zich overal en van meet af aan, met aplomb aan.

De Piagetiaanse conservatieproeven beschouwt hij als volstrekt inadequaat om na te gaan of bepaalde begrippen verworven zijn: "Een mentaal object is niet pas geconstitueerd als zijn invariantie verzekerd is bij alle transformaties die men kan verzinnen" (p. 235). Het meest scherp bestrijdt Freudenthal de verengde dogmatische wiskundige opvattingen van Piaget. De theorie over (de ontwikkeling van) het functiebegrip zou men niet vijf maar vijftig keer moeten lezen, meent hij, om erachter te komen wat met die theorie bedoeld wordt. Zo'n dogmatische benadering blijkt vooral uit de experimenten van Piaget. De activiteiten die hij kinderen in 'het vlak' laat verrichten, zijn steevast cartesische coördinaties terwijl lokalisatie met àndere middelen meer voor de hand ligt. Piagets ontwikkelingspsychologie is volgens Freudenthal aldus een artefact van zijn eigen onderzoeken die gebaseerd zijn op verkeerde wiskundige opvattingen.

Regelmatig trekt Freudenthal ook van leer tegen het vroegtijdig en verkeerd introduceren van wiskundige onderwerpen in het onderwijs. Zo wordt bijvoorbeeld de topologie vaak ongemotiveerd als schoolvak opgevoerd, terwijl ook de zogenaamde algebraïsering van het rekenonderwijs slechts kan leiden tot een saai en zinloos spel met symbolen en letters (zoals in een Utrechts onderzoeksproject ook duidelijk bleek).

Mij lijkt dat *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures* een onontbeerlijk naslagwerk is voor wiskundigen-didactici. Onderwijskundigen, ontwikkelingspsychologen, onderwijspsychologen en onderzoekers worden door Freudenthal geconfronteerd met een uitdagend vertoog, met kritische vragen en stellingnamen, met een écht nieuwe wiskunde (geen New Math dus) en met een eigen kijk op de kinderlijke cognitieve ontwikkeling. Zelfs voor een ruimere kring van belangstellenden is er in het gerecenseerde boek genoeg te genieten, al zal niet voor iedereen de tekst altijd even toegankelijk zijn (binnenkort verschijnt overigens een uitgave in het Nederlands). Een rijk boek kortom, van een eigenzinnig auteur.

J. M. C. Nelissen

Literatuur

Stegmüller, W., *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie.* Kröner Verlag, Stuttgart: 1978.

Peters, R. S., *Moral Development and Moral Education*, London, (Unwin Education Books), 1981, 187 pp., ISBN 00 4370 107 8.

In deze bundel heeft de Engelse filosoof Peters een achttal artikelen over morele opvoeding en ontwikkeling bijeengebracht. Zeven van deze artikelen zijn eerder verschenen in Peters' verzamelbundel *Psychology and Ethical Development* (1974) en ongewijzigd herdrukt. Eraan toegevoegd is een artikel uit 1977 over de theorie van Kohlberg.

De acht artikelen vertonen een grote innerlijke samenhang. Drie thema's staan erin centraal. In de eerste plaats wil Peters een nauwkeurige definitie geven van het concept 'moraal'. Uitgaande van deze definitie wil hij vervolgens nagaan welke bijdrage de theorieën van Piaget en Kohlberg en van Freud hebben geleverd aan ons inzicht in het karakter van de morele ontwikkeling. Tenslotte wil hij vanuit het verworven inzicht de paradox van de morele opvoeding oplossen die eruit bestaat dat 'kinderen het paleis van de Rede kunnen en moeten betreden via het erf van Gewoonte en Traditie' (p. 52). Ik zal mij om redenen van de beschikbare ruimte beperken tot een bespreking van de eerste twee thema's.

Peters onderscheidt in de moraal twee elementen: vorm en inhoud. De *vorm* van de moraal bestaat uit morele principes. Deze principes zijn procedureel: ze verschaffen richtlijnen voor het opstellen van regels en voor het maken van uitzonderingen op de regels. De belangrijkste morele principes zijn voor Peters het principe van het rekening houden met de belangen van alle betrokken partijen en het principe van onpartijdigheid of formele rechtvaardigheid. Het beschikken over morele principes maakt kritiek, beoordeling en ontwikkeling van de inhoud van de moraal mogelijk. Regels vormen het belangrijkste element van de *inhoud* van de moraal. Ze geven een nadere specificatie van de principes. Ze reguleren het gedrag door de neigingen van mensen om dingen te doen die ten koste van andere mensen gaan, tegen te gaan.

Peters' morele ideaal is de rationele, autonome morele persoon, de persoon die beschikt over (1) het vermogen regels aan principes te toetsen en op grond van de uitkomst van die toetsing tot een eigen moreel standpunt te komen (het wetgevende vermogen); (2) het oordeelsvermogen dat nodig is om vast te stellen of een situatie onder een bepaalde regel valt (het rechterlijk vermogen); en (3) het vermogen om in overeenstemming met de eigen morele code te handelen (het uitvoerend vermogen).

De rationele, autonome morele persoon, is het produkt van een proces van opvoeding en ontwikkeling. Een essentiële bijdrage aan ons inzicht in dat proces is volgens Peters geleverd door Piaget, door diens introductie van het conceptuele onderscheid tussen 'conventionele moraal' en 'autonome moraal'.

Dit onderscheid is een onderscheid naar vorm. Als iemand over een conventionele moraal beschikt, zal hij de regels volgen omdat anderen dat ook doen of omdat het naleven ervan hem door een autoriteit is opgedragen. Peters wijst erop dat het individu in dit stadium wel een *regelbesef* verwerft: hij ervaart het bindend karakter van de regel aan den lijve; maar hij is niet in staat de geldigheid van regels, d.w.z. de overeenstemming van regels met principes, te beoordelen. Dat is de verworvenheid van het individu in de autonome fase. De conventionele fase gaat volgens Peters *logisch* noodzakelijk aan de autonome fase vooraf: het individu moet beschikken over het concept 'regel' om in staat te zijn regels als object van een beoordeling te nemen en dat concept leert het in de conventionele fase. Hoewel Peters Piaget en Kohlberg in grote lijnen volgt, heeft hij niettemin een *drietal* bezwaren tegen de uitwerking die Kohlberg aan de theorie geeft.

Het eerste bezwaar is dat Kohlberg zich wel bezighoudt met de ontwikkeling van de vorm van de moraal, maar onvoldoende oog heeft voor het belang van de ontwikkeling van de inhoud. Kinderen, aldus Peters, moeten hun morele leven noodzakelijkerwijs beginnen met het aanleren van regels. Het aanleren van regels impliceert het leren hanteren van de concepten waaruit die regels zijn opgebouwd. Daarin speelt de cognitieve stimulering door de ouders, en wel in de vorm van instructie en uitleg, volgens Peters een veel grotere rol dan Kohlberg meent.

Het tweede bezwaar van Peters tegen de theorie van Kohlberg richt zich op het ontbreken van verklaringen in die theorie voor het verschijnsel dat niet iedereen de autonome fase bereikt. Het zijn volgens Peters vooral de stoornissen in de ontwikkeling van de rechterlijke en uitvoerende vermogens die het bereiken van de autonome fase in de weg staan. Het is bij uitstek de theorie van Freud waarin we, zo laat Peters zien, suggesties kunnen vinden voor een verklaring van het optreden van deze stoornissen.

Het derde bezwaar van Peters is dat Kohlberg wel aandacht besteedt aan het verwerven van principes als rationele beoordelingscriteria van regels, maar niet duidelijk maakt waarom iemand gemotiveerd zou zijn de principes toe te passen. Iemand die de pointe van de morele levensvorm begrijpt, d.w.z. inziet welke principes eraan ten grondslag liggen, zal volgens Peters ook intrinsiek gemotiveerd zijn de principes toe te passen.

Ik hoop dat uit deze beknopte schets duidelijk is geworden dat voor pedagogen die zich met de morele opvoeding bezighouden, bestudering van deze bundel de moeite waard is. De lectuur zal de filosofisch niet geschoolde lezer niet altijd gemakkelijk vallen, omdat de artikelen nogal compact geschreven zijn. Het verworven inzicht weegt daar echter ruimschoots tegenop.

J. Bohlmeijer

Verhack, I., *Geen zachte hand. Over gezag en orde in gezin en school.* De Nederlandse Boekhandel, Kapellen, 1983, 184 pp.

Verhack richt zich aangaande gezag en orde in de pedagogie tot alle opvoeders die zich afvragen waar het met de opvoeding naar toe moet. Hij vindt dat in onze tijd, waarin naast een sociale en economische ook een morele crisis waar te nemen is, een nieuw appèl naar moreel engagement moet gemaakt worden. Kenmerkend aan zijn betoog is een profetische tendens. Verhack weet zich een roepende in de woestijn, maar hij is ervan overtuigd dat er juist in deze tijd van verval bij jonge mensen een voedingsbodem is voor positieve alternatieven i.v.m. het beleven van waarden.

In dat verband pleit hij terecht voor een pluralisme als een 'akkoord over het niet-akkoord', waarbij aanhangers van diverse waardepatronen elkaars eigenheid respecteren en juist in de onderlinge tegenstelling de noodzaak ervaren om zich te bezinnen over de eigen identiteit, haar grondslagen en haar actualiteitswaarde.

Als alternatief voor het door hem vastgestelde morele verval stelt Verhack, consequent met zijn uitgangspunt, een welbepaalde levenshouding voor. Hij poneert een mengeling van ideeën, motieven, houdingen die leven of geleefd hebben in theologie, filosofie, kerk, pedagogie, politiek, psychologie enz. en komt zo tot een o.i. eenzijdige veroordeling van het huidige reilen en zeilen in de pedagogie(k). Als alternatief stelt hij een opvoeding voor die als doel heeft het verwerven van een hogere innerlijkheid, een verhouding tot een transcendentie (de God van de katholieken), het zoeken van de waarheid dat uiteindelijk het verlangen naar God blijkt te zijn. Wij kunnen ons bezwaarlijk van de indruk ontdoen dat Verhack pleit voor een eenzijdige terugkeer naar het verticale mens- en wereldbeeld dat Augustinus (354-430) en Pascal (1623-1662) vanuit hun gelovig zijn en vanuit de reflectie op het mens- en wereldbeeld van Plato hebben gecreëerd.

Zoals Pascal blijkt Verhack 'door een overweldigend gevoel van de zondigheid en de nietigheid van de mens doordrongen' (Störig, H. J., Geschiedenis van de filosofie, Utrecht, Het Spectrum, 1972, p. 309). Ook het thema van de schuld, zoals uitgewerkt in Augustinus' predestinatieleer duikt herhaaldelijk op. Als we het gehele boek overzien kunnen we enkel concluderen dat de Jansenistische moraal uit de tijd van reformatie en contrareformatie (ook een periode van verval en herbronning) hier opnieuw aangeprezen wordt. Nieuwe ideeën worden niet aangedragen. Over moderne strekkingen in de fiolosofie, pedagogiek en theologie wordt niet gerept, tenzij om ze op een onorthodoxe manier af te breken. Dat blijkt o.a. uit de manier waarop 'de magie van de emancipatie' wordt beoordeeld. Hier ziet men duidelijk dat Verhack, in navolging van Pascal, zeer weinig geloof hecht aan de oorspronkelijke goedheid van de mens, eerder integendeel. Zijn opvatting over opvoeding is derhalve ook maximalistisch, zoals de opvatting van Plato. 'De mens neemt zijn identiteit als geesteswezen niet spontaan voor lief; hij is een gespleten wezen dat zijn eigen waarheid voortdurend miskent en moet zijn eigen vrijheid meestal op zichzelf veroveren. Daartoe heeft hij begeleiders nodig die dit alles voor hem hebben bevroed en doorgemaakt' (Verhack, p. 43).

De schuldmoraal die Verhack naar opvoedelingen toe huldigt, kan hier doorgetrokken worden naar de opvoeders toe. De opvoeder moet a.h.w. een Ueber-Mensch zijn, die niet kan of mag falen, 'alles' ervaren heeft en dat kan doorgeven (zie bijv. p. 170-171). Hij moet opvoedelingen brengen tot een verticaal mens- en wereldbeeld zoals dat van Pascal, dat voor vele christelijke opvoeders nog de basis van hun eigen opvoeding is geweest, maar als dusdanig zijn geloofwaardigheid verloren heeft. Leidt dat niet tot neurotisering van de opvoeder, en daarmee van de opvoeding en de opvoedelingen?

De opvoeding als relationeel proces, waarbij niet alleen de opvoedeling groeit maar ook de opvoeder zich verder kan ontwikkelen, is niet de opvoeding volgens Verhack. Het perspectief dat de ideeën van de existentialisten, Levinas, Buber, de fenomenologie leverden wordt genegeerd.

Een stelling die zeker niet in de mond van Verhack gelegd mag worden is bijvoorbeeld de volgende. 'In een maatschappij in crisis, waar mensen zich vlug onveilig, onzeker voelen is een radicale stellingname die het heil, de redding belooft, voor velen een manier om zich veiliger, zekerder te voelen. Dat verschijnsel doet zich des te meer voor naarmate die mensen gegroepeerd zijn of zich groeperen in instituties zoals bijvoorbeeld scholen'. Deze sociaal-psychologische benadering van het gedrag van mensen in een sociaal-emotionele crisissfeer is uiteraard ook een verengde visie op de werkelijkheid. Wij willen hiermee niet het belang van het verticale mens- en wereldbeeld ontkennen. Wel vinden we dat deze verticale visie moet ingebed zijn in een horizontale visie. Tegen de excessen daarvan trekt Verhack van leer, waarbij hij het kind met het badwater dreigt weg te gooien. Daarmee brengt hij een aantal van zijn stellingnamen, die ook door vele pedagogen worden aangenomen, in discrediet: aanvaardbare opstellingen staan temidden van eenzijdige stellingen of te enge redeneringen. Afgezien van deze beoordelingen willen we nog wijzen op de aanwezigheid van o.i. tegenstrijdige stellingnamen. Zo is het bijvoorbeeld niet duidelijk hoe Verhack zijn visie op de geschiedenis, zijn visie op de schuld van de mens en zijn maximalistische visie op opvoeden tesamen rijmt. Men raadplege hier uitspraken op p. 33 en p. 123-125. Een andere, herhaaldelijk opnieuw gemaakte opmerking is dat de in-

terpretaties van maatschappelijke fenomenen vaak voor discussie vatbaar zijn: andere interpretaties zijn even legitiem, soms waarschijnlijker.

In zijn boek tracht Verhack het mens- en wereldbeeld in de opvoeding uit te werken in de verticale dimensie. In feite brengt hij geen nieuwe ideeën, beroept hij zich op het ideeëngoed van Plato, Augustinus en Pascal. Hij meet zich daarbij profetische uitspraken aan, gaat voorbij aan de positieve ontwikkelingen in het hedendaagse opvoedingsgebeuren in brede zin. Een breuk met de huidige pedagogische opvattingen – die, toegegeven vaak het 'verticale' negeren – kan moeilijk leiden tot een optimalisering van de opvoeding, temeer omdat het aangereikte alternatief in feite al lang bestond.

J. Moorkens

Capra, Fritjof, *The Turning Point. Science, Society and the Rising Culture,* Fontana Paperbacks, London, 1983, 516 pp.

Kennelijk leven wij in een tijd, waarin een doorbraak zich aan het voltrekken is uit het oude, cartesiaanse materialisme. Dit drukt zich o.a. uit in een romantisch en vaak dilettantisch maar enorm populair geaccepteerd boek als dat van Marilyn Ferguson: *De aquarius samenzwering, Persoonlijke en maatschappelijke transformatie in de tachtiger jaren,* dat in 1980 in Amerika, in 1982 in Nederlandse vertaling verscheen. Zeer veel beter is in wijsgerig en wetenschappelijk opzicht dit (tweede) boek van Capra dat in 1982 verscheen in Amerika, in 1983 in Engeland in de voor ons liggende editie. Hoewel het door een fysicus geschreven is, is het doorbreken naar de menswetenschappelijke en antropologisch-filosofische visie in dit boek niet alleen evident maar wetenschappelijk en wijsgerig volop bekwaam en interessant. De pedagoog zal er veel in vinden, dat zijn basisvooronderstellingen betreffende de noodzaak van een doorbreken van het fysicalisme en de mensloze benadering, die een zo dominante positie innemen in de menswetenschappen, ondersteunt en verheldert. De – wat in dit boek genoemd wordt: – 'cartesiaans-newtoniaanse' denktrant wordt hier door een glasheldere fysicus grondig doorbroken. Een entree naar een menswaardige her-formulering in een antropologisch bewust boek toont zich hier duidelijk. De eeuwenlange strijd om het bestaan voor de menswaardige menswetenschappen komt daarmee in een nieuwe fase.

M. J. Langeveld

Ferguson, Marilyn, *De aquarius samenzwering. Persoonlijke en sociale transformatie in de tachtiger jaren.* Uitgeverij Ankh-Hermes, Deventer, 1982 (oorspronkelijke editie 1980), 307 blz., Nederlandse editie vertaler: J. Bosga, met voorwoord van prof. H. van Praag.

Op 'The Aquarian Conspiracy' is in Amerika, evenals hier op de Nederlandse editie zeer algemeen gereageerd. Prof. Van Praag noemt het in zijn Woord Vooraf evenals een Amerikaanse recensent: 'An exciting vision of a truly manmade future'. Het is, zegt hij: 'een opwekking tot *moed* . . . om onszelf te zijn in een wereld, die zich nog aan alle kanten verzet tegen het nieuwe.' Als men het boek gelezen heeft, is er wel naar mijn mening zeer veel onuitgewerkt en argeloos gebleven. Er ligt een opvoedingsopgave vóór ons: voor de hele mensheid. En hoezeer dit ook de welgezinde idealist moge aanspreken – in de realisering liggen onafzienbare, vele vragen die niet aan de orde komen, tenzij in een liefdevolle bespiegelende vorm. Aangezien opvoeding echter concreet zich aan en in mensen voltrekt, – die daarmee niet aan of vóór het begin klaar zijn en zelfs niet aan het einde – ligt er nog zeer veel voor ons. Zeer veel meer dan in het boek duidelijk wordt. Juist zij die *in* de opvoeding deze bespiegelingen moeten gaan omzetten in onmiddellijke realisering staan hier voor een allereerst, zeer vaak uiterst elementair of primitief, soms rommelig maar soms ook oproepend begin. Met de mening van de uitgevers, dat het hier om een 'indrukwekkend en gedegen boek' gaat, 'dat geen probleem onbesproken laat' – stel u even voor! –, kan men het dan ook slechts eens worden . . . als men zeer veel problemen nooit gezien heeft. Het is niet mogelijk dit in een recensie uit te werken: het zou opnieuw een boek worden.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 7, 1984

Het ontwerpen van visuele leermiddelen ten behoeve van onderwijsleersituaties in de Derde Wereld, door K. Epskamp
Schoolleiders als begeleiders van onderwijsvernieuwingen, door W. van de Grift
Van Šul'gin tot Illich. Een vergelijkende studie van het Russisch en westers ontscholingsdenken en zijn utopische draagwijdte, door F. van Moen
Orthopedagogische vraagstellingstypen volgens Kok & Van Oeffelt: maatkostuum of nieuwe kleren van de keizer, door P. L. M. van der Doef
Werkelijkheid en sprookjes, door J. F. W. Kok

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
9e jaargang, nr. 4, 1984

Rasch Scales for Extended Curricula, door H. Verstralen
De Zogenaamde Conservatieve Bias bij Enkele Gangbare Evaluatiedesigns, door J. Scheerens
Studietijden en Studieresultaten bij Eerstejaars Burgerlijk Ingenieur aan de K.U. Leuven, door N. van Deynse, M. Smet, P. Henderiks en H. de Neve
Notities en Commentaren
Een nieuwe correctie voor 'Restriction of Range', door P. G. W. Jansen
Een Positief Verband tussen Studiejaar en Tentamenresultaat, en de Rol van Toenemende Voorkennis, door H. G. Schmidt, M. L. de Volder, W. H. Gijselaers en L. M. M. Kerkhofs

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 7/8, 1984

Thuisblijvende zwakbegaafde jong-volwassenen met emotionele of gedragsproblemen, door C. G. C. Janssen, C. van den Akker en W. Jacob
Ouders zonder kinderen? door S. M. J. van Hekken, K. Kwant en P. M. Popma
Leerlingen uit culturele minderheidsgroepen in het Rotterdamse lager- en buitengewoon onderwijs, door M. Wijnstra
De achterkant van de orthopedagogiek, door R. de Groot

Info
15e jaargang, nr. 3, 1984

Diagnostiserend onderwijzen in handelingstheoretisch perspectief, door J. Kruidenier en J. van Waes
Onderwijsevaluatie in Nederland, een review, door B. P. M. Creemers en C. Terlouw

Ontvangen boeken

Alkema, E. en W. Tjerkstra, *Meer dan onderwijs. Theorie en praktijk van het lesgeven in de basisschool.* Van Gorcum, Assen, 1984, *f* 75,–

Jansen, Th. en A-R. Wertheim, *Buiten de orde. Dilemma's in de ontwikkeling van projektonderwijs.* Socialistise Uitgeverij, Nijmegen, 1984, *f* 28,50

Vroede, M. de, *Arbeid en onderwijs in België en Nederland in de 19e en 20ste eeuw* (Mededelingen colloquium Leuven, 1981). Centrum voor de Studie van de Historische Pedagogiek, Gent, 1984, 150 frs.

Wit, J. de & G. van der Veer, *Psychologie van de adolescentie* (9e, herziene druk). Intro, Nijkerk, 1984, *f* 39,90

Onderwijs en het leren van begrippen

Ten geleide

Sinds enige tijd verschijnen regelmatig 'themanummers' van Pedagogische Studiën. Een voordeel van zulke uitgaven is, dat verschillende aspecten of opvattingen met betrekking tot een bepaald belangstellingsgebied handzaam bijeen gebracht zijn; een nadeel is dat in verband met de soms lange voorbereidingstijd één of meer artikelen maandenlang in portefeuille blijven en mogelijk zelfs aan actualiteit inboeten. De redactie heeft daarom besloten niet slechts op haar verzoek geschreven bijdragen rond een bepaald thema te *bundelen* maar ook in *serie-vorm*, in na elkaar te verschijnen nummers van het tijdschrift, te publiceren. Weliswaar zal de lezer dan niet de diverse opvattingen rond een thema tegelijk aangeboden krijgen – hij zal na enige tijd zelf moeten 'bundelen' –, maar daar staat weer als voordeel tegenover, dat het aantal bijdragen groter kan worden dan bij bundeling in één nummer.

De eerste serie heeft betrekking op het onderwerp *'begripsvorming'* en wel in relatie met onderwijs. Het idee voor deze serie ontstond nadat de redactie een bijdrage had ontvangen over dit thema van J. Vastenhouw en W. Jochems van de T.H. Delft. Deze bijdrage, die als eerste van de serie in dit nummer wordt afgedrukt, behandelt de niveau-theorie van de Amerikaanse (ontwikkelings- en onderwijs-) psycholoog H. J. Klausmeier. In Nederlandse onderwijskringen is Klausmeier niet zozeer bekend om zijn theorie van begripsvorming als wel om het door hem ontworpen differentiatiemodel 'Individually Guided Education' (I.G.E.), dat begeleid wordt door het Wisconsin R & D Center (Corporaal, 1979). In psychologische kring is Klausmeier echter ook bekend om zijn oppositie tegen de traditionele Piaget-theorie wat betreft de cognitieve ontwikkeling. Klausmeier kenmerkt die als een structuralistische fase-theorie, terwijl hij zelf denkt in termen van de informatieverwerkingstheorie en de cognitieve ontwikkeling ziet als een continu gebeuren. Het leren van, in dit geval, begrippen, moet begrepen worden in termen van het verwerven, organiseren, opslaan en actualiseren van informatie. Daarbij is begripsvorming een actief gebeuren, niet een 'passief' proces. Daar Klausmeier zich met onderwijs bezig houdt, tracht hij, in tegenstelling tot vele andere psychologen, zijn psychologische theorie 'bruikbaar' te maken in het kader van onderwijsarrangementen. Dit geldt a fortiori voor het leren en het onderwijzen van begrippen, dat al gedurende een twintigtal jaren een centraal onderwerp is van de leer- (en later) onderwijspsychologie.

Veel experimenteel onderzoek naar begripsvorming ('concept attainment') zoals dat van Heidbreder uit de veertiger en vijftiger jaren in Europa en dat van Bruner, Goodnow en Austin (1956) in de V.S. had eigenlijk meer betrekking op het door een proefpersoon – in bijv. plaatjesmateriaal – vinden van aan de proefleider bekende 'begrippen'. Het ging in deze experimenten veeleer om *'begrips-identificatie'*. Ook Van Parreren oriënteert zich in zijn in 1960 gepubliceerde boek in het hoofdstuk 'De vorming van begrippen' nog op de experimenten van Heidbreder. Klausmeier start in het begin van de zestiger jaren met Brunerachtige opgaven (Klausmeier, Harris & Wiersma, 1964).

In de jaren zestig wordt in de V.S. door de 'Academic Reform Movement' gewezen op het belang van begrippen: hoe zit de structuur van een wetenschapsgebied in elkaar?; hoe vindt kennisverwerving plaats? Voor het gehele onderwijs in de V.S. worden nieuwe curricula ontwikkeld rond kernbegrippen. In leerboeken gaan de auteurs uit van een *begripsmatige* aanpak. Onder invloed hiervan ontworstelt het psychologisch onderzoek zich aan het experimenteren met blokjes en figuurtjes en wordt aansluiting gezocht bij vakgebieden als wiskunde e.d., terwijl tevens de nadruk verschuift van begripsidentificatie naar begripsverwerving. Gagné (1965) doet een poging 'leren' en 'onderwijzen' aan elkaar te koppelen. Er worden door hem 8 verschillende typen van gedragsmogelijkheden onderscheiden;

onderwijs dat zich op deze verschillende 'capabilities' richt, zal dan ook aan verschillende voorwaarden moeten voldoen. (Dit zijn de 'conditions of learning'.) Van groot belang is, dat Gagné onderscheid maakt tussen *concrete* en *gedefinieerde* begrippen. De eerste kan men waarnemen ('concept by observation') aan de hand van kleur, vorm, grootte e.d. Het tweede type is abstract, de begrippen worden door mensen als zodanig gedefinieerd. Voorbeeld zijn natuurkundige begrippen als massa en temperatuur, wiskundige begrippen als vierkantswortel, priemgetal etc. Het onderscheid tussen concreet en abstract is echter minder eenvoudig dan het schijnt: het (gedefinieerde) begrip 'diagonaal' bijv. kan ook als concreet begrip geleerd worden.

In het kader van de wereldwijde uitwisseling van wetenschappelijke gegevens die voor wat betreft de (onderwijs-)psychologie in de tweede helft van de zestiger jaren op gang kwam, bleek dat reeds eerder een soortgelijk onderscheid was gemaakt. Piaget onderkende een *empirische abstractie* ('abstraction simple') die het gevolg is van het handelen met objecten ('Zwaarder dan . . .') en *reflectieve abstractie* ('abstraction réfléchissante') waarbij het kind de eigenschappen van objecten moet afleiden. Hierbij zou de hogere vorm van abstractie steunen op de lagere (Kingma & Koops, 1977 e.v.j.).

Ook Vygotskij's opvatting – uit de jaren dertig! – over het verschil tussen *empirische* en *wetenschappelijke* begrippen wordt (her)ontdekt en recentelijk trekt Davydows onderscheid tussen *empirische* en *theoretische* begrippen de aandacht (Van Oers, 1977 e.v.j.). Bij deze Sovjetrussische onderzoeken uit de cultuurhistorische traditie is uiteraard sprake van samenhang van onderwijs en het leren (van begrippen). Volgens hem zouden scholen, ten onrechte, vooral empirische begrippen aanleren. Dat het niet bij een 2-deling zou blijven blijkt uit het werk van Klausmeier en uit dat van Van Parreren, waarin een 5-deling wordt gemaakt (Van Parreren, 1979).

Na het artikel van Vastenhouw en Jochems over Klausmeiers opvatting, zullen vanuit diverse invalshoeken andere Nederlandse deskundigen stand-van-zaken artikelen verzorgen, waaronder Elshout-Mohr & Van Daalen-Kapteijns (vgl. 1977 e.v.), Kingma & Koops en Haenen & Van Oers (vgl. 1983). Op deze wijze komt binnen korte tijd een representatief overzicht beschikbaar van het (onderwijs-)psychologisch onderzoek naar het verwerven en toepassen van begrippen in het onderwijs.

Voor de redactie,
P. Span

Literatuur

Bruner, J. S., Goodnow, J. J. & Austin, G. A., *A Study of thinking.* John Wiley, New York: 1956.

Corporaal, A. H., *IGE, PLAN, IPI. Drie modellen voor geïndividualiseerd onderwijs.* Wolters-Noordhoff, Groningen: 1979.

Elshout-Mohr, M. en Daalen-Kapteijns, M. van, Het leren van begrippen en woordbetekenissen. In: H. P. M. Creemers, P. Span e.a. (red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon,* PO 4220, Alphen a.d. Rijn: 1977 e.v.j.

Gagné, R. M., *The Conditions of Learning.* Holt, Rinehart & Winston, New York: 1965.

Haenen, J. en Oers, B. van (red.), *Begrippen in het onderwijs. De theorie van Davydov.* Pegasus, Amsterdam: 1983.

Kingma, J. en Koops, W., Piaget en de relatie tussen onderwijs en ontwikkeling. In: H. P. M. Creemers, P. Span e.a. (red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon,* PO 5200, Alphen a.d. Rijn: 1977 e.v.j.

Klausmeier, H. J., Harris, C. W. & Wiersma, W., *Strategies of learning and efficiency of concept attainment by individuals and groups.* Madison: Depart of Educ. Psychol., Univ. of Wisconsin, 1964.

Oers, B. van, Hedendaagse ontwikkelingen in de Sovjetrussische onderwijspsychologie. In: H. P. M. Creemers, P. Span e.a. (red.), *Losbladig Onderwijskundig Lexicon,* PO 5800, Alphen a.d. Rijn: 1977 e.v.j.

Parreren, C. F. van, *Psychologie van het leren. Verloop en resultaten van leerprocessen.* Van Loghum Slaterus, Arnhem: 1960.

Parreren, C. F. van, Niveaus in de ontwikkeling van het abstraheren. In: J. de Wit e.a. (red.), *Psychologen over het kind,* deel 6, Wolters-Noordhoff, Groningen: 1979.

Begrippen en hun niveaus van beheersing: de theorie van Klausmeier en haar belang voor het onderwijs

J. VASTENHOUW, W. JOCHEMS
Technische Hogeschool Delft

Samenvatting

De theorie van Klausmeier is gedragsgeoriënteerd en beschrijft vier niveaus waarop een begrip beheerst kan worden en de relaties tussen deze niveaus. Het onderzoek naar de theorie heeft er sterke steun voor opgeleverd.

Voor het onderwijs is belangrijk dat gebleken is dat voor het kunnen beheersen van een begrip op formeel niveau ruime persoonlijke en concrete ervaringen met het begrip noodzakelijk zijn. De rol van voorkennis kan in het licht van de theorie beter begrepen worden. De theorie levert geschikte aanknopingspunten van praktische aard voor betere didactische werkwijzen in het onderwijs.

1 *Inleiding*

Het begrip 'scheikundige reactie' is een notoir moeilijk onderwerp voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Gewoonlijk wordt het ingeleid met behulp van demonstraties of leerlingenproeven. In een veel gebruikte scheikunde-methode wordt voor zo'n leerlingenproef de reactie van magnesium met verdund zwavelzuur gebruikt. Op de didactische waarde van deze reactie en op de manier waarop de proef in het leerboek behandeld wordt, is nogal wat kritiek mogelijk. Aangezien de geconstateerde feilen hoogst waarschijnlijk de reden waren waardoor de leerlingen zo'n moeite hadden met het nieuwe begrip 'scheikundige reactie', werd door een groep didactici verbonden aan de lerarenopleiding aan de Technische Hogeschool te Delft een verbeterde versie van de leerlingenproef ontwikkeld. Deze verbeterde versie werd uitgetest op een aantal scholen en met behulp van een studietoets werden de resultaten vergeleken met die van de oorspronkelijke proef (Jochems, e.a., 1982; Vastenhouw en Jochems, 1983). De vergelijking leverde de verbluffende conclusie op dat de betere versie geen beter inzicht bij de leerlingen in het onderwezen begrip deed ontstaan. Aangezien niet aannemelijk was dat dit negatieve resultaat een gevolg was van fouten in het onderzoek, werd naar andere verklaringen gezocht. Zeer geschikte aanknopingspunten werden gevonden in het werk van Herbert J. Klausmeier (Klausmeier, 1974, 1976, 1978). Zijn opvattingen hebben verschillende onderzoekers op het spoor van betere onderwijsmethoden gezet (o.a. Kean, 1982; Simpson & Arnold, 1982, 1983). Zeer belangrijk in onze ogen is het werk van hem en Patricia S. Allen uit 1978. Daarin presenteren zij de theorie, verzamelen zij via empirisch onderzoek imposante steun voor de theorie, en doen zij voorstellen voor de toepassing van de theorie in het onderwijs. In de hoofdstukken 2 en 3 van dit artikel worden de theorie en de voornaamste onderzoeksresultaten gepresenteerd. Klausmeier poneert dat een begrip op verschillende cognitieve niveaus beheerst kan worden en dat deze niveaus in een bepaalde volgorde doorlopen worden tijdens het proces van toenemende beheersing van het begrip. Een bekende en vroege voorloper van dit denkbeeld is in Nederland P. M. van Hiele (Van Hiele, 1955, 1957, 1973). Zijn invloed in vooral de didactiek van het wiskundeonderwijs werkt nog steeds door. De opvattingen van Klausmeier komen niet overeen met die van Piaget. De laatste bestudeerde de ontwikkeling van het denken van de mens in termen van algemene stadia van ontwikkeling, in beginsel los van bepaalde cognitieve inhouden. Klausmeier daarentegen wenst de cognitieve beheersing per begrip te kennen; niet in termen van algemene aan leeftijd gebonden denkoperaties, maar in termen van specifieke kenniselementen en hun ervaringsbasis. In Klausmeier (1976) expliciteert hij zijn standpunt in vergelijking met dat van anderen, o.a. van Piaget.

2 *De theorie*

2.1 *Begrippen en hoe zij zich bij individuen ontwikkelen*

Klausmeier en Allen maken in hun boek 'Cognitive Development of Children and Youth' (1978) een principieel onderscheid tussen de individuele verwerving van begrippen enerzijds en de soorten gebruik van die begrippen anderzijds. In deze eerste paragraaf wordt een kort exposé gegeven van hun opvattingen over het eerste punt, de verwerving van begrippen. In de daarop volgende paragrafen gaan we in op het gebruik van begrippen en op de soort begrippen waarvoor de theorie geldt. De beschrijvers gaan uit van een *kennistheoretisch* standpunt, namelijk dat een begrip opgevat kan worden als een – gestructureerde – bundeling van eigenschappen die kenmerkend voor dat begrip zijn. Aan dit kennistheoretische standpunt verbinden zij gevolgen voor het *gedrag* van het individu dat zo'n begrip beheerst: hij of zij moet in staat zijn op grond van die eigenschappen vast te stellen of een bepaald object geklassificeerd kan worden als wel of niet exemplarisch voor dat begrip. Met andere woorden: iemand die het begrip beheerst moet een verzameling objecten kunnen sorteren in voorbeelden en non-voorbeelden. De term 'object' dient daarbij zeer ruim opgevat te worden. Er kunnen voorwerpen mee aangeduid worden, maar ook gebeurtenissen zoals handelingen of processen.

Klausmeier onderscheidt vier niveaus in de ontwikkeling van de beheersing van een begrip. Deze niveaus volgen analytisch uit het kennistheoretische standpunt. In de bespreking van deze niveaus zal de volgorde aangehouden worden vanaf volledige beheersing tot het ontbreken van beheersing en zullen de namen en symbolen die Klausmeier en Allen hanteren, genoemd worden. Het niveau van volledige beheersing van een begrip noemen zij het *formele niveau* ('formal level'; symbool FO). Zelf zeggen de auteurs hierover (p. 73): 'Het door een individu op formeel niveau beheersen van een begrip wordt nagegaan door vast te stellen of het begrip gedefinieerd kan worden door middel van de definiërende kenmerken, de concreet aanwezige of verbaal beschreven voorbeelden en non-voorbeelden van het betreffende begrip geëvalueerd kunnen worden met betrekking tot de aan- of afwezigheid van de definiërende kenmerken, en de naam van het begrip en van zijn kenmerken gegeven kan worden'. Verderop wordt gesteld (p. 79): 'Het kunnen evalueren van voorbeelden en non-voorbeelden van het begrip met betrekking tot de aan- of afwezigheid van de definiërende kenmerken is de hoofd-toets voor de volledige beheersing op het formele niveau'.

Uit deze twee citaten blijkt duidelijk dat met de term 'formeel' niet zozeer het kunnen hanteren van informatie in een symbolische context, zoals bijvoorbeeld in formules, bedoeld wordt, maar wel, en vooral, het kunnen interpreteren van objecten in termen van begripseigenschappen. In verband gebracht met het scheikunde-onderzoek: daarin stond het begrip 'scheikundige reactie' centraal. Enkele belangrijke kenmerken van dit begrip zijn:

1. bij een reactie nemen de hoeveelheden van bepaalde stoffen af en nemen tegelijkertijd de hoeveelheden van andere stoffen toe;
2. het totale gewicht van de verdwijnende stoffen is gelijk aan het totale gewicht van de ontstane stoffen;
3. de stoffen die verdwijnen doen dat in een bepaalde verhouding van de verdwenen hoeveelheden massa, voor de ontstane stoffen geldt hetzelfde maar dan in een andere verhouding;
4. bij een reactie komt energie vrij of wordt energie opgenomen.

Doel van het leerlingenpracticum was de leerlingen bekend te maken met deze eigenschappen, en wel via de interpretatie van waargenomen verschijnselen. De leerlingen maakten in de beschikbare drie lesuren voor het eerst kennis met het begrip 'scheikundige reactie' inclusief de eigenschappen kenmerkend voor dit begrip. Voorts werden zij niet geoefend in het gebruik van deze eigenschappen voor het onderscheid tussen voorbeelden en non-voorbeelden, dat kon ook niet in de beperkte tijd. Gegeven deze omstandigheden is het begrijpelijk dat de leerlingen slechts zeer geringe voortgang maakten in de beheersing van het begrip 'scheikundige reactie'.

Direct voorafgaand aan het formele niveau stelt Klausmeier het *classificeringsniveau* ('classificatory level'; symbool CL). We citeren (p. 71): 'Als kinderen of volwassenen tenminste twee onderscheidbaar verschillende zaken als gelijkwaardig behandelen, maar niet de grond voor deze classificatie door middel van kenmerken kunnen aangeven, stellen wij dat zij het begrip op classificeringsniveau beheer-

sen'.

De vorming van equivalentie-klassen is dus het kenmerkende aspect van dit niveau. De noodzakelijkheid hiervan voor het kunnen bereiken van het formele niveau is voor-de-hand-liggend, immers het kunnen gebruiken van een begripseigenschap komt neer op het vormen van equivalentie-klassen, namelijk enerzijds van objecten die een bepaalde eigenschap gemeenschappelijk hebben, anderzijds van objecten die hem niet hebben. Echter, het kunnen beschrijven van de eigenschap is niet noodzakelijk voor begripsbeheersing op het CL-niveau. Een ander punt naar aanleiding van het boven aangehaalde citaat is, dat gesproken wordt van een begrip en niet van 'het' begrip. Van Hiele wijst er op in zijn bespreking over de verwerving van het begrip 'ruit' in de wiskunde (Van Hiele, 1957, p. 127), dat een kind heel goed in staat kan zijn om scheve ruiten van bijvoorbeeld parallellogrammen te onderscheiden, waarmee aangetoond is, dat het over een begrip 'ruit' beschikt. Als het echter de vierkanten daar niet toe rekent, beschikt het nog niet over 'het' wiskundige begrip 'ruit'. Analoog hieraan: Bij veel scheikundige reacties treedt gasontwikkeling op. Het is nu goed mogelijk dat een leerling een onderscheid maakt tussen gebeurtenissen mèt gasontwikkeling en die zonder. Dan kan vastgesteld worden dat sprake is van een begrip. Dit begrip is echter niet identiek aan het begrip 'gasontwikkeling bij scheikundige reacties'. Volgens dit laatste begrip behoort het feit dat coca-cola gaat bruisen als men er suiker aan toevoegt daar niet toe. Pas in een later stadium van leren wordt het oorspronkelijk gevormde, vanuit scheikundig standpunt onprecieze begrip, bijgeschaafd; evenals het begrip 'ruit' in een latere fase van leren zijn precieze wiskundige betekenis krijgt.

Voorafgaand aan het classificeringsniveau wordt het *identiteitsniveau* gesteld ('identity level'; code ID). Ook voor dit niveau kan men stellen dat het een noodzakelijke voorwaarde is voor het bereiken van het naast hogere CL-niveau. Immers, om over twee of meer objecten te kunnen generaliseren, moeten deze objecten als stabiele entiteiten voor het individu bestaan. 'Beheersing op het identiteitsniveau vereist dat het individu generaliseert over richting, afstand, soort achtergrond en andere tijdruimtelijke dimensies en ook over zintuigelijke modaliteiten' (pag. 71). Suiker in water oplosbaar bijvoorbeeld is zo'n object met een bepaalde identiteit. Het object behoudt zijn identiteit, ongeacht of het poedersuiker, kristalsuiker of brokken kandij betreft, en ongeacht de hoeveelheid water, de temperatuur ervan, of de vorm van het vat waarin het oplossen gebeurt. Zo is het zeer de vraag of het object 'de reactie van magnesium in verdund zwavelzuur' voor de leerlingen als stabiele entiteit bestaat. Als men bijvoorbeeld een klein schepje magnesiumpoeder aan een zwavelzuuroplossing in een reageerbuis toevoegt, gaat de vloeistof sterk bruisen, bewegen de magnesiumdeeltjes zich op en neer in de vloeistof, is boven het vloeistofoppervlak een klein 'fonteintje' te zien, en vermindert de hoeveelheid poeder vrij snel. Deze verschijnselen zijn duidelijk verschillend van het geval waarin men een staafje magnesium aan de zwavelzuuroplossing toevoegt. Het staafje blijft onbewegelijk, een 'fonteintje' is niet te zien, de hoeveelheid magnesium vermindert wel maar erg traag. Voor de scheikundige zijn dit – wat de reactie betreft – identieke objecten. Ze zijn waarschijnlijk identiek geworden na een langdurig leerproces waarin veel ervaring is opgedaan met dit en soortgelijke objecten en waarin de theorie-gefundeerde reflectie een belangrijke rol heeft gespeeld. Betwijfeld moet worden of de leerlingen in hun eerste kennismaking met dit object in het scheikunde-practicum zich het constante, het gelijkblijvende van de reactie hebben eigen gemaakt.

Het laagste niveau van begripsbeheersing is het *concrete niveau* ('concrete level'; code CO). Ook dit niveau geldt als voorwaarde voor het beheersen op het naast-volgende hogere ID-niveau. Het gaat nu om singuliere objecten; die moeten duidelijk van hun omgeving onderscheiden kunnen worden. Het singuliere object is bijvoorbeeld het oplossen van een lepel poedersuiker in een glas met water door stevig met de lepel te roeren. De omgeving – de tafel of aanrecht waarop het gebeurt, de hoeveelheid licht waarbij het plaats vindt e.d. – dient als verschillend van het object-zelf waargenomen te kunnen worden. In een scheikundepracticum bijvoorbeeld zal de leerling geen acht slaan op de kenmerken van het reageerbuisje, noch op de vertekening van de omgeving door de vloeistof in de buis. Anderzijds echter kan de leerling voor het probleem komen te staan vast te stellen wat nog wel en wat niet meer tot het object behoort. De

aansporing om 'goed' of 'nauwkeurig' waar te nemen, is dan geen adequate vingerwijzing. De leerling kan zich bijvoorbeeld afvragen of het belletje aan het oppervlak van de vloeistof in de buis van belang is; dito met betrekking tot een randje schuim. Ook is mogelijk dat een voor een bepaalde reactie belangrijk effect als een lichte verkleuring op het grensvlak van twee vloeistoffen helemaal niet wordt waargenomen omdat het niet in het oog springt. Is bijvoorbeeld het eerder genoemde 'fonteintje' bij de reactie van poedervormig magnesium in verdund zwavelzuur wel of geen wezenlijk onderdeel van het waargenomen object? Uit psychologisch onderzoek is bekend geworden dat aan de waarneming van een voorwerp als een in ruimte en tijd invariant gegeven een intens leerproces vooraf is gegaan. Blindgeborenen, die na een operatie ziende zijn geworden, hebben grote moeite met het waarnemen en herkennen van objecten, waaruit blijkt dat waarnemen – en dan nog wel goed en nauwkeurig waarnemen – geen vanzelfsprekende zaak is. Om goed en nauwkeurig te kunnen waarnemen is veel oefening nodig. Uitgebreid naar het scheikunde practicum: leerlingen moeten erg veel ervaringen opdoen (en daarbij geleid worden door de leraar), met het waarnemen van scheikundige gebeurtenissen om tot begripsbeheersing op het concrete- en later het identiteitsniveau te geraken.

De bovenstaande uiteenzetting wekt wellicht de indruk alsof er een koninklijke weg is voor het ontwikkelen van begrippen, en in dit geval van het begrip 'scheikundige reactie'. Dit zou echter een misvatting zijn. De bespreking van het concrete niveau maakt al duidelijk dat zelfs voor het kunnen onderscheiden tussen een object en zijn achtergrond subjectieve 'kennis' nodig is en dat deze 'kennis' dus eerst ontwikkeld moet worden. In de bespreking van het formele niveau werden vier kenmerkende eigenschappen van het begrip 'scheikundige reactie' genoemd. In de formulering van deze eigenschappen is gebruik gemaakt van andere begrippen, onder andere het begrip 'stof'. Beheersing van dit laatste begrip is dus noodzakelijk, en men kan zich afvragen in welk stadium van beheersing van het begrip stof de leerlingen verkeerden toen zij het magnesium-zwavelzuur practicum deden. Anders gesteld: *wanneer* in de ontwikkeling van het begrip 'scheikundige reactie' en op *welk niveau* in die ontwikkeling moet het begrip 'stof' beheerst zijn om als a priori kennis te dienen voor de ontwikkeling van het begrip 'scheikundige reactie'?

2.2 *Drie soorten gebruik van een begrip*

Klausmeier en Allen komen in hun beschouwing van hoe begrippen gebruikt kunnen worden tot een indeling in drie hoofdcategorieën:

- Het gebruik in principes, bijvoorbeeld 'Bomen groeien uit zaden', dat wil zeggen in een verband tussen twee of meer begrippen; in het voorbeeld de begrippen 'boom', 'groeien', en 'zaad' ('principles'; code PR).

In verband gebracht met het begrip 'scheikundige reactie' zou een voorbeeld van PR-gebruik kunnen zijn: 'De lichaamswarmte van een zoogdier is het gevolg van scheikundige reacties in de weefsels van het lichaam van het zoogdier.' Om een dergelijke uitspraak te kunnen begrijpen, is in ieder geval inzicht in het begrip 'scheikundige reactie' nodig. Het eerder genoemde vierde kenmerk van het begrip noemt namelijk warmte-effecten in direct verband met reacties. Een ander voorbeeld van PR-gebruik is: 'Op het moment dat één van de bij een scheikundige reactie verdwijnende stoffen geheel verdwenen is, stopt de reactie'. Een dergelijk oorzaak-gevolg relatie (gebaseerd op o.a. het derde kenmerk van het begrip reactie) verklaart bijvoorbeeld het doven van een in een afgesloten vat geplaatste brandende kaars.

- Het gebruik in taxonomieën, bijvoorbeeld 'Bomen zijn planten', dat wil zeggen inclusief-exclusief verbanden tussen klassen van dingen ('taxonomic relationships'; code TAX).

In TAX-gebruik wordt het begrip in relatie tot gelijksoortige dan wel boven- of ondergeordende begrippen geplaatst. Die relaties kunnen begrepen worden op grond van de kenmerken waarin de begrippen onderling verschillen. Zo bestaan er tal van processen die op stoffen toegepast worden: veranderen van een stof door middel van scheikundige reacties is er één van. We denken ook aan bijvoorbeeld mechanische processen als malen en zeven; aan thermische processen als smelten, verdampen, opdampen; aan mengingsprocessen zoals oplossen, extraheren. Als men de kenmerken van die processen kent, weet men ook in welke opzichten een scheikundige reactie ver-

schillend, en in welke opzichten overeenkomstig deze processen is. Men kan dan – wetende dat magnesium met zwavelzuur reageert – niet zeggen dat het magnesium in het zwavelzuur oplost. Voor veel leerlingen is dit echter wel een verklaring van het door hen waargenomen verschijnsel in de leerlingenproef. Gebrekkige voorkennis was één van de verklaringen die hiervoor in het onderzoek geopperd werden. Over het gebruik van taxonomieën in leerboeken merken Klausmeier en Allen op (p. 170): 'Uit een beschouwing van leerboeken en leerstofoverzichten blijkt dat kennisstructuren, zoals bijv. taxonomieën en andere hiërarchische ordeningen, vaak niet op expliciete wijze onderwezen worden. Blijkbaar gaan schrijvers van leerboeken en leraren er van uit dat de leerlingen zelfstandig de afzonderlijke leerstofonderdelen met elkaar in verband zullen brengen en integreren. Verder schijnen de taxonomieën en de daarmee verband houdende leerstof die wel in leerboeken en inleidingen opgenomen zijn er van uit te gaan dat de leerlingen wel behoren te leren waar in een taxonomie de classificaties thuis horen, maar niet de kenmerken behoren te begrijpen waarop de boven-, onder- en gelijke ordeningen gebaseerd zijn."

- Het gebruik in probleem oplossen, dat wil zeggen het moeten reageren op een situatie zonder dat men onmiddellijk de specifieke begrippen, principes of methodes bij de hand heeft om een juist antwoord op de situatie te kunnen geven ('problem solving'; code PS).

Een voorbeeld van PS-gebruik van het begrip 'scheikundige reactie' is: 'Een brandende kolenkachel in een goed geïsoleerd en tochtvrij gemaakt huis gaat na enige tijd vanzelf uit, hoewel de kolen niet uitgebrand zijn. Wat kan de reden daarvan zijn en wat zou er dus gedaan moeten worden om de kachel brandende te houden?' Eventueel kan als extra gegeven meegedeeld worden dat de reactie tussen koolstof en het in de lucht voorkomende zuurstofgas leidt tot de gassen koolzuur en waterdamp plus warmte. De probleemoplosser zou nu op de gedachte moeten komen dat het zuurstofgas onvoldoende aangevoerd werd door de afgeslotenheid van het huis, zodat beter een raampje opengezet kan worden.

2.3 *Voor welke soorten begrippen de theorie geldt*

In paragraaf 2.1 vermeldden we dat Klausmeier een kennistheoretische opvatting betreffende begrippen aan handelingen van het individu verbindt. In hun inleiding wijzen de schrijvers er op dat het woord 'begrip' niet alleen verwijst naar het op strikt individuele basis bezitten van bepaalde betekenissen, maar ook naar de publiekelijk aanvaarde betekenissen binnen de gemeenschap waartoe het individu behoort of mee te maken heeft. Ook hier dus de tweedeling naar de individuele en de sociale rol van begippen. De taal maakt het mogelijk objecten op symbolische wijze te representeren en Klausmeier en Allen vinden het dan ook geen bezwaar de mate van beheersing van een begrip na te gaan door middel van in symbolen gegeven beschrijvingen van objecten.

Een mogelijk gerezen misverstand bij de lezer is dat de theorie over de ontwikkeling van begrippen alleen zou gelden voor begrippen die betrekking hebben op in beginsel waarneembare objecten. In paragraaf 2.1 is echter gewezen op het feit dat voor iedere waarneming geldt dat deze alleen dan mogelijk is als het waarnemende organisme beschikt over een zodanig gevormd geestelijk substraat dat een interpretatie van de via de zintuigen binnenkomende informatie door middel van dat substraat tot stand komt. Met andere woorden: er wordt geen scherpe en principiële grens getrokken tussen waarnemen en denken; eerder dient gedacht te worden aan een continuum dat aan het ene uiteinde meer waarnemen dan denken is en aan het andere uiteinde meer denken dan waarnemen is. Geen scherp en principieel onderscheid tussen waarnemen en denken dus. Hoezeer de waarneming beïnvloed wordt door de al aanwezige betekeniscomplexen van de beschouwer blijkt uit bijvoorbeeld de waarneming van een tekening van een driehoek in de context van wiskunde-onderwijs. De lijnen van zo'n getekende driehoek zijn in feite vlakken met een bepaalde lengte en breedte; zij worden echter geïnterpreteerd door de kijker als intenties van de tekenaar om het wiskundige begrip 'lijn' zo goed mogelijk te representeren. Begrippen kunnen dus objecten betreffen die op zich onwaarneembaar zijn, maar die wel op picturale of symbolische wijze aangeduid kunnen worden. Wel is een belangrijke eis voor het gel-

dingsbereik van de theorie dat bij een bepaald begrip meer dan twee objecten gevonden kunnen worden die voorbeelden van het begrip zijn, en dat er objecten bestaan die wegens afwijkingen op één of meer van de kenmerkende eigenschappen van het begrip geen voorbeelden zijn. Aan deze eis voldoen waarschijnlijk alle kennisgebieden die niet alleen maar als privé-eigendom van één individu bestaan. Overigens zij hier vermeld, dat ook andere opvattingen bestaan over de psychologische status van begrippen. Medin (1984) geeft een drietal basisopvattingen. Die van Klausmeier zou daarin het beste passen bij de z.g. klassieke opvatting.

3 *De theorie onderzocht*

3.1 *Vier stellingen en de opzet van het onderzoek*

Klausmeier en Allen baseren zich voor hun onderzoek op vier stellingen. Ze luiden (p. 38 en 39):

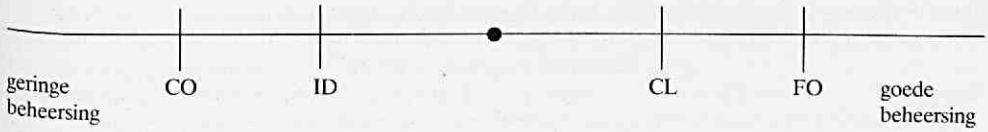
'1. Iedere persoon zal de vier opeenvolgende hogere niveaus van hetzelfde begrip in een vaste volgorde leren beheersen: concreet, identiteit, classificerend en formeel.
2. Personen zullen onderling verschillen in het tempo waarin dezelfde begrippen en ook het gebruik ervan beheerst worden.
3. Eenzelfde niveau van beheersing van verschillende begrippen zal door dezelfde persoon op verschillende leeftijden bereikt worden.
4. Naarmate begrippen op opeenvolgend hogere niveaus beheerst worden, zullen zij effectiever gebruikt worden voor het begrijpen van taxonomische verbanden, het begrijpen van principes en het oplossen van problemen.'

In de hoofdstukken 6, 7 en 8 van hun boek brengen zij de gegevens uit het onderzoek bijeen die de houdbaarheid van de stellingen ondersteunen. Om de lezer van dit artikel een indruk te geven van de wijze waarop zij dit doen, zullen we enkele tabellen presenteren die berusten op een herbewerking van hun uitgebreide materiaal. Eerst echter enkele opmerkingen over de structuur van het onderzoek.

De ontwikkeling van begrippen in de periode van de grades 1 tot en met 12 is doel van het onderzoek; dat wil zeggen de leerjaren van het begin van het lager onderwijs tot en met het eind van het middelbaar onderwijs (zoals bekend worden in de Verenigde Staten van Amerika de leerjaren doorgenummerd). De onderzoekers gebruiken het leerjaarnummer als indicatief voor de leeftijd. Zij spreken namelijk over 'age-grade' groepen, zodat aangenomen moet worden dat 'zittenblijven' in principe niet voorkomt en de resultaten dus niet kan vertroebelen.

Vier groepen proefpersonen doen aan het onderzoek mee: leerlingen uit de leerjaren ('grades' dus) 1, 4, 7 en 10. Iedere groep wordt gedurende drie jaren gevolgd. De groepen worden respectievelijk aangeduid door de letters A, B, C en D. Door een zorgvuldige steekproeftrekking werd naar landelijke representativiteit gestreefd met betrekking tot de variabelen blank/zwart verhouding, sociaal-economisch niveau, gemiddelde schoolresultaten. Op deze wijze was het dus mogelijk de ontwikkeling van begrippen bij leerlingen van 6 tot en met 17 jaar in een onderzoeksperiode van slechts drie jaar te bestuderen. In hun voorwoord stellen de schrijvers: 'This is believed to be the only available empirically based description of cognitive development of American children and youth, Grade 1 through Grade 12.' (p. IX).

De ontwikkeling van vier begrippen werd onderzocht: 'snijdend gereedschap' (= cutting tool, voor het onderzoek CT gecodeerd), 'boom' (= tree, code TR), 'gelijkzijdige driehoek' (= equilateral triangle, code ET), en 'zelfstandig naamwoord' (= noun, code NN). Een aantal overwegingen die de keuze van de begrippen bepaalde was: het moesten begrippen zijn waar concrete gevallen of afbeeldingen bijgegeven kunnen worden; zij moesten op de vier verschillende niveaus – CO, ID, CL en FO – beheerst kunnen worden; er moesten algemeen aanvaarde definities van bestaan (bijvoorbeeld: a word that names one or more persons, places, or things (NN), of: a plant that lives for many years and has a single main stem that is woody (TR), of: a plane, simple, closed figure with three equal sides and three equal angles (ET). De begrippen dienden tot verschillende kennisgebieden te horen: wiskunde (ET), taal (NN), 'science' (TR). Het begrip CT werd gekozen omdat het niet tot een specifiek schoolvak behoort maar wel tot de ervaringswereld van schoolkinderen. Verder moesten het begrippen zijn waar mensen al op vrij jonge leeftijd ervaringen mee opdoen. Tenslotte:



Figuur 1 *De mate van begripsbeheersing gerelateerd aan de vier niveaus van beheersing*

vanuit de begrippen moet generalisatie naar andere voorbeelden van die begrippen mogelijk zijn dan die welke in de tests gebruikt werden.

Voor ieder begrip werd voor ieder niveau van beheersing een test geconstrueerd. Bovendien werden per begrip ook voor de drie eerder genoemde gebruikscategorieën tests samengesteld: PR (principles), TAX (taxonomic relationships), en PS (problem solving). Zodoende ontstond per begrip een testbatterij bestaande uit 7 tests, namelijk om de beheersing van CO, ID, CL, FO, PR, TAX en PS voor dat begrip op te meten. In totaal dus 28 tests, die, behoudens enkele uitzonderingen, ieder jaar aan iedere groep (A t/m D) afgenomen werden. Het criterium voor beheersing van een niveau van begrip of van een gebruik van dat begrip werd zo gesteld, dat tenminste 80 tot 85% van de vragen van een test goed beantwoord moesten zijn (pp. 43 en 138). Voor een test bestaande uit bijvoorbeeld 8 vragen betekende dit tenminste 7 juiste antwoorden. De ontwikkeling van de tests heeft drie jaren gekost; er moesten formidabele hindernissen overwonnen worden. Zo moest bijvoorbeeld iedere test in ieder leerjaar afgenomen kunnen worden, dus zowel aan 6-jarigen als aan 17-jarigen. Verder moesten de tests valide zijn voor de meting van de beheersing van de vier niveaus en van de drie gebruikssoorten. Tenslotte moesten ze voldoende betrouwbaar zijn.

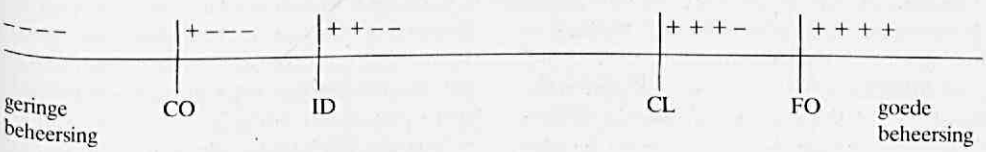
3.2 *Steun voor de stellingen*

3.2.1 *De volgorde van de niveaus van beheersing*

Abstract gesteld, zou men de mate waarin een begrip beheerst wordt, kunnen weergeven door een punt op een lijn die van links naar rechts loopt en waarvan het linker uiteinde overeenkomt met een geringe beheersing van het begrip, het rechteruiteinde met een goede beheersing. Verder zou men op de lijn vier merktekens kunnen zetten die overeenkomen met bepaalde drempelwaarden die overschreden moeten worden voor de beheersing op CO, ID, CL en FO niveau (zie Figuur 1).

De punt in Figuur 1 correspondeert met een specifieke mate van beheersing van het bepaalde begrip. Uit de ligging van het punt ten opzichte van de drempelwaarden voor CO, ID, CL en FO blijkt dat in dit geval het begrip beheerst wordt op CO- en ID-niveau, maar nog niet op het CL- en FO-niveau. Elk van de vier niveautests voor het begrip test feitelijk of iemand boven of beneden de betreffende drempelwaarde zit. Voor het gegeven voorbeeld zou dus moeten gelden dat het criterium voor beheersing (zie 3.1) gepasseerd wordt op de CO- en ID-tests, en niet gepasseerd wordt op de CL- en FO-tests. We kunnen dit testresultaat weergeven door het patroon + + – –, waarin een + of een – aangeeft dat het criterium van beheersing wel of niet gepasseerd wordt, en waarin de volgorde van de tekens van links naar recht de volgorde van de niveaus CO, ID, CL, FO weergeeft. Volgens de theorie mogen de plussen alleen links in het patroon voorkomen, en mogen de plussen niet afgewisseld worden door minnen. De 'toegestane' patronen zijn dus – – – –, + – – –, + + – –, + + + –, + + + +; alle andere patronen zijn niet in overeenstemming met de theorie. Ingetekend in Figuur 1 levert dit Figuur 2 op.

Van iedere proefpersoon kan per testperiode waarin de niveautests worden afgenomen,



Figuur 2 *De op theoretische gronden mogelijke uitkomstpatronen gerelateerd aan de vier niveaus van beheersing*

Tabel 1 *Toetsing van de veronderstelling dat de niveaus van beheersing elkaar opvolgen*

Begrip	Theoretisch toegestane patronen					Andere patronen	Totaal
	– – – –	+ – – –	+ + – –	+ + + –	+ + + +		
CT	0	0	2,4	28,1	67,6	1,9	100
TR	0,1	0,6	7,5	42,7	46,6	2,5	100
ET	0,2	0,3	8,0	49,9	39,3	2,3	100
NN	2,3	4,7	34,9	40,0	17,4	0,8	100

nagegaan worden welk testpatroon zich per begrip voordoet. Tabel 1 geeft per begrip de percentages van de uitkomsten, samengenomen over alle proefpersonen en alle testgelegenheden. De tabel berust op een combinatie van een aantal door Klausmeier en Allen gegeven tabellen.

Uit de kolom 'andere patronen' blijkt dat het percentage niet met de theorie overeenstemmende patronen klein is. Twee voor de hand liggende verklaringen voor het optreden van deze laatstgenoemde patronen zijn: a. de theorie is niet geldig, en b. de afwijkende patronen zijn een gevolg van onbetrouwbaarheden in de metingen. Voorlopig houden we het op b. en wel op grond van het volgende argument.

Aan de bepaling van het wel of niet beheersen van een begrip op een bepaald niveau N kleven meetfouten; dat wil zeggen de kans dat de uitspraak gedaan wordt 'beheerst het begrip op niveau N', terwijl in werkelijkheid de betrokken persoon het begrip niet op dat niveau beheerst, is in principe groter dan nul. Ook voor het tegengestelde (uitspraak: 'beheerst niet' terwijl in werkelijkheid het begrip wel beheerst wordt), geldt in principe dat de kans hierop groter dan nul is. Beschouw nu het geval van een persoon die in werkelijkheid een begrip op niveau N wèl, maar op niveau N + 1 niet beheerst. Tengevolge van meetfouten kan echter de situatie ontstaan dat met behulp van de test voor niveau N de uitspraak 'beheerst niet' en met behulp van de test voor niveau N + 1 de uitspraak 'beheerst wel' gedaan worden. Bijvoorbeeld: 'beheerst niet op het CL-niveau' plus 'beheerst wel op het FO-niveau'. Aannemende dat op het CO- en het ID-niveau 'beheerst wel' geconstateerd wordt, ontstaat zo het met de theorie niet in overeenstemming zijnde testpatroon + + – +. Op analoge wijze kunnen zo bij het paar opeenvolgende niveaus CO-ID het testpatroon – + – –, en bij het paar ID-CL het testpatroon + – + – optreden. Nu blijkt uit het onderzoek, dat deze drie patronen samen 56 keer voorkomen. Van de in totaal 66 'niet toegestane testpatronen' zijn dat er dus 85%. Het merendeel van de inconsistente testpatronen kan dus op deze wijze op grond van meetfouten verklaard worden. De keerzijde van het argument is dat een deel van de gevonden consistente testpatronen eveneens door meetfouten beïnvloed is; bijvoorbeeld een bepaalde persoon vertoont het testpatroon + + – –, terwijl het eigenlijk + + + – had moeten zijn. Het feit echter dat rond 98% van de testpatronen consistent is met de in de theorie gestelde volgorde van niveaus, pleit echter voor de theorie. Immers de door meetfouten ontstane tekenwisselingen kunnen alleen daar plaatsgevonden hebben waar in het testpatroon de plussen in de minnen overgaan.

Uit de tabel blijkt dat de vier begrippen niet in gelijke mate beheerst worden. 'Zelfstandig naamwoord' is duidelijk moeilijker dan 'boom' en 'gelijkzijdige driehoek', en deze twee zijn weer moeilijker dan 'snijdend gereedschap'. Het zou echter onjuist zijn hieruit de conclusie te trekken dat de moeilijkheidsgraad van een begrip een intrinsieke eigenschap van een begrip is. Het is immers ook mogelijk dat de moeilijkheidsgraad een gevolg is van een onvoldoende aantal met het begrip in verband gebrachte concrete ervaringen.

3.2.2. *De individuele groei in de beheersing*

De in de vorige paragraaf besproken testpatronen werden per persoon en per moment van testen verkregen. Het zijn momentopnamen. Als men van een bepaalde persoon de testpatronen uit drie opeenvolgende jaren bekijkt, is het mogelijk iets te zeggen over de groei in de beheersing van de onderzochte begrippen. Klausmeier en Allen volgden de procedure om per testpatroon van een individu het hoogste niveau waar een + bij staat aan te wijzen als het niveau van het betreffende begrip dat op dat ogenblik door dat individu beheerst wordt. Het

Tabel 2 *Toetsing van de veronderstelling van individuele groei in de volgorde der niveaus*

Overeenstemming met hypothese van individuele groei	Begrip CT	TR	ET	NN
wel	81,2	84,9	87,3	85,3
niet	18,8	15,1	12,7	14,7
	100	100	100	100

testpatroon + + – + geeft volgens deze definitie aan, dat het betreffende begrip op het FO-niveau beheerst wordt. Vindt men nu voor een bepaalde persoon dat het hoogste bereikte niveau van beheersing van een bepaald begrip in het eerste jaar van testen ID is, in het tweede jaar CL en in het derde FO, dan kan men van een duidelijke groei in beheersing spreken. Wat men evenwel niet zo gauw verwacht is bijvoorbeeld de reeks CL-ID-CO. Toch is niet onmogelijk dat men tengevolge van de in de vorige paragraaf besproken meetfouten wel zo'n achteruitgang-per-definitie vindt. Die mogelijkheid is zelfs vrij waarschijnlijk naarmate de groei in beheersing langzamer en de kans op een meetfout groter is. Als we het drietal hoogst bereikte niveaus van beheersing van een begrip door een persoon een *groeipatroon* noemen, dan zijn alleen die groeipatronen niet strijdig met de veronderstelling van groei als daarin geen teruggang naar een lager niveau van beheersing voorkomt. Een groeipatroon als bijvoorbeeld ID-CL-ID waarin dat wel voorkomt, is dus strijdig met de hypothese van individuele groei. Tabel 2 geeft per begrip de percentages strijdige en niet-strijdige groeipatronen.

De percentages afwijkingen van de theorie zijn hier groter dan bij de testpatronen. Dat mag verwacht worden omdat we hier met een test-hertest-hertest situatie te maken hebben. De invloed van meetfouten per meting heeft dan een accumulerend effect. De hypothese van individuele groei in de beheersing van de vier begrippen wordt desondanks door de resultaten in de tabel ondersteund.

Een volgende vraag is die naar de snelheid van de groei: is de gang langs de beheersingsdimensie van links naar rechts schuifelend of hollend? Om hierop een antwoord te krijgen werd voor ieder van de begrippen een overgangsmatrix geconstrueerd met behulp van de gegevens van Klausmeier en Allen. Tabel 3 geeft de overgangsmatrix voor het begrip 'zelfstandig naamwoord', het moeilijkste begrip. In deze tabel zijn de gegevens verwerkt van alle groepen, en van de niveau-overgangen van het eerste naar het tweede jaar van testen, plus die van het tweede naar het derde jaar. De tabel laat dus de groei gedurende één jaar zien, gemiddeld over alle proefpersonen. De rijen en kolommen geven de niveaus van beheersing van het begrip aan; de rijen hebben betrekking op het eerste (of tweede) jaar van testen; de kolommen betreffen het daaropvolgende tweede (of derde) jaar van testen. De getallen stellen percentages voor.

Het tempo van de groei hangt kennelijk af van onder andere het tevoren bereikte niveau van beheersing: van degenen die een begrip op het CL-niveau beheersen, stapt slechts een kwart over op het FO-niveau; voor het ID-niveau is het relatieve aantal dat het naast hogere niveau bereikt ruim twee keer zo groot, en voor het CO-niveau meer dan drie keer zo groot. Ook voor de drie andere begrippen geldt dat

Tabel 3 *De empirisch bepaalde waarschijnlijkheden dat in de periode van 1 jaar hogere of lagere niveaus worden bereikt, dan wel het niveau onveranderd blijft*

Niveaus in eerste (c.q. tweede) jaar bereikt	Niveaus in het daarop volgende jaar bereikt FO	CL	ID	CO en lager	Totaal
CO en lager	0	7,7	76,9	15,4	100
ID	2,6	51,5	45,9	0	100
CL	23,6	59,4	17,0	0	100
FO	92,8	7,2	0	0	100

Tabel 4 *Percentage personen dat na 1 jaar niet op een hoger niveau van beheersing is gekomen*

Bereikt niveau	Groep			
	A	B	C	D
CL	83,5	69,5	57,8	54,3
ID	37,0	41,5	26,6	21,0
CO	16,3	0	geen gegevens	

het tempo van de groei langzamer is naarmate een hoger niveau van beheersing bereikt is. Uit de tabel kan per bereikt niveau berekend worden hoeveel procent het jaar daarop nog steeds op dat niveau of lager zit. Voor het CO-niveau is dat 15,4%, voor het ID-niveau 45,9% en voor het CL-niveau 76,4% (het percentage voor het FO-niveau is noodzakelijkerwijs altijd 100%). Als we nu per leeftijdsgroep deze percentages berekenen, samengenomen over alle vier begrippen, ontstaat Tabel 4.

Uit de kolommen van Tabel 4 blijkt dat de verlangzaming van de groei voor elk van de vier groepen geldt; echter uit de rijen blijkt ook dat het groeitempo toeneemt met de leeftijd van de proefpersonen. Bijvoorbeeld: 83,5% van degenen van groep A (de jongsten dus), die in een bepaald jaar het CL-niveau bereikt hadden (som over alle vier begrippen), had na verloop van één jaar de overstap naar het FO-niveau van het betreffende begrip nog niet gemaakt. Bij groep B is dit percentage gedaald tot 69,5%, en bij de groepen C en D (de groep met de oudste leerlingen), is het percentage nog lager. Deze tendens doet zich algemeen op alle niveaus en voor ieder begrip afzonderlijk voor. Bijvoorbeeld voor het ID-niveau van het begrip 'zelfstandig naamwoord' zijn de percentages 53,2 (groep A), 51,6 (groep B), 40,4 (groep C) en 21,4 (groep D). Als we veronderstellen mogen dat oudere leerlingen die nog op het ID-niveau van beheersing van het begrip verblijven (groepen C of D) òf een ontwikkelingsachterstand òf een lagere intelligentie bezitten vergeleken met de jongere leerlingen (groepen A of B), dan hebben deze oudere leerlingen klaarblijkelijk toch een hogere snelheid in het leren beheersen van het begrip. Anders en korter gesteld: oudere leerlingen kunnen sneller leren dan jongere leerlingen gegeven dat beide groepen beginnen vanuit eenzelfde niveau van beheersing van een begrip. Zij hebben kennelijk leren 'leren' en beschikken misschien ook over een grotere en meer gevarieerde ervaring in het gebruik van het begrip.

3.2.3 *Het gebruik van begrippen als functie van hun beheersing*

Behalve tests voor de vaststelling van het niveau waarop de begrippen beheerst worden, werden ook tests samengesteld die betrekking hebben op het *gebruik* van de begrippen: 'principles' (code PR), 'taxonomic relationships' (code TAX) en 'problem solving' (code PS), inclusief de bijbehorende criteria voor de beheersing van het gebruik. Interessant is nu de vraag hoe de beheersing in het gebruik van een begrip afhangt van het bereikte niveau van beheersing van het betreffende begrip; specifieker gesteld: gaat de beheersing van het begrip vooraf aan de beheersing in het gebruik of verloopt de ontwikkeling van beide soorten beheersing min of meer parallel? Als de beheersing van het begrip vooraf gaat aan die van het gebruik en we kijken weer naar de testpatronen zoals we deden in paragraaf 3.2.1, dan zou het patroon 'min' (voor begrip) en 'plus' (voor gebruik) niet of heel weinig mogen voorkomen, uitgaande van de veronderstelling dat beheersing van het begrip noodzakelijk aan beheersing van het gebruik ervan voorafgaat. Tabel 5 biedt enige informatie.

Ook Tabel 5 is gebaseerd op een sommering over de factoren begrippen, groepen en testgelegenheden. Uit de vergelijking van de patronen 1, 3 en 5 blijkt dat beheersing van een bepaald soort gebruik van een begrip waarschijnlijker is naarmate een hoger niveau van begripsbeheersing bereikt is. De percentages bij patroon 5 zijn zo klein dat men gevoeglijk kan aannemen dat het niveau ID onvoldoende is voor beheersing in het gebruik. Bij patroon 3 is het percentage bij PR eveneens erg laag, maar niet bij TAX en PS. Er blijkt dus een groep leerlingen te zijn die de gestelde problemen en de vragen over taxonomische relaties

Tabel 5 *Relatieve frequenties van voorkomen van bepaalde begripsbeheersings- en gebruiksbeheersingspatronen*

Patroonnummer	Hoogste bereikte niveau			Gebruiksbeheersing	Soort gebruik		
	t/m ID	CL	FO		PR	TAX	PS
1			+	+	21,6	31,2	27,3
2			+	−	22,4	12,8	16,7
3		+	−	+	2,4	8,3	7,3
4		+	−	−	38,2	32,3	33,3
5	+	−	−	+	0,3	0,9	0,7
6	+	−	−	−	13,1	12,4	12,7
7	−	−	−	−	2,1	2,1	2,1
Totalen:					100,1	100,0	100,1
Verhoudingen van de percentages voor de volgende patroonnummers:							
FO beheerst		1 en 2			1: 1,0	1: 0,4	1: 0,6
CL beheerst		3 en 4			1: 15,9	1: 3,9	1: 4,6
t/m ID beheerst		5 en 6			1: 43,7	1: 13,8	1: 18,1

goed kan oplossen c.q. beantwoorden zonder de bijbehorende begrippen op formeel niveau te beheersen. Een aannemelijke verklaring is dat deze leerlingen in staat zijn de voor de gestelde problemen en vragen noodzakelijke begripseigenschappen te gebruiken. Zij bevinden zich 'ergens' tussen de niveaus CL en FO en waarschijnlijk dichter bij FO dan CL. In vergelijking daarmee zijn de percentages bij patroon 2 merkwaardig: zij betreffen een grotere groep van leerlingen die het begrip op formeel niveau beheersen maar er niet mee kunnen werken. Dat zou betekenen dat kennis en/of vaardigheden van geheel andere aard nodig zijn voor de beheersing van de verschillende soorten gebruik. De eerstbesproken groep (patroon 3) beschikt kennelijk wel over die kennis of vaardigheden, en men kan zich afvragen hoe de ontwikkeling daarvan tot stand is gekomen. Het is niet ondenkbaar dat die ontwikkeling parallel aan die van de begripsbeheersing tussen de niveaus CL en FO verlopen is. Voor het onderwijs zou dit betekenen, dat de soorten gebruik TAX en PS al geoefend kunnen worden door middel van speciale opgaven waarin een beroep op het gebruik van kenmerkende begripseigenschappen wordt gedaan. Dat wil zeggen: presenteer leerlingen die het CL-niveau gepasseerd zijn behalve sorteeroefeningen ook passende oefeningen in probleemoplossen en taxonomische relaties.

4 *Nawoord*

De theorie van Klausmeier en zijn empirische onderbouwing kan als een voorlopige culminatie van een lang bezinningsproces op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen beschouwd worden. Soms onafhankelijk van elkaar, maar vaak ook elkaar beïnvloedend hebben velen zich met deze problematiek bezig gehouden (Tennyson & Park, 1980). Eén van deze onderzoekers en wel met invloed op de wiskundedidactiek in Nederland is Van Hiele. Zijn opvattingen over de z.g. denkniveaus blijken voor een groot deel verenigbaar met de besproken theorie. De invloed van Van Hiele blijkt onder andere uit het OSAEV-model dat in de opleiding tot wiskunde-leraar gepropageerd wordt (Van Dormolen, 1980). Daarin spelen voorbeelden en non-voorbeelden van begrippen een onmisbare rol in het aanleren van nieuwe begrippen.

De toetsen die Klausmeier e.a. in het onderzoek gebruikten, zijn via een strakke methodiek ontworpen. Deze methodiek staat beschreven in de technische publikaties (Technical Report nr. 430, 431, 432 en 433, Madison: Wisconsin Research and Development Center for Cognitive Learning) genoemd in Klausmeier (1978). Deze rapporten zijn op microfiche aanwezig in de bibliotheek van het Ministerie voor Onderwijs en Wetenschappen

in Den Haag (ERIC-classificatie, nr. ED 154 – 008, 010, 012 en 014). Voor het onderwijs is van belang dat er een rechtstreeks verband gelegd kan worden tussen de resultaten van de begrips-analyses die in het kader van de ontwikkeling van niveau-toetsen gedaan moeten worden, en de manier waarop de betreffende begrippen in de klas onderwezen zouden kunnen worden. Daarvan geven Klausmeier en Allen (1978) een demonstratie in hun hoofdstuk 9: Instructional Design.

Uit bovenstaande moge blijken dat er aspecten van onderwijs zijn die liggen te wachten op systematisch en geïntegreerd vakdidactisch onderzoek. We noemen er enkele:

1. Het ontwikkelen van toetsen waarmee per leerling het niveau van beheersing van belangrijk geachte basisbegrippen kan worden vastgesteld.
2. Het ontwikkelen van toetsen waarmee per leerling de aanwezigheid van voor het leerproces hinderlijke misvattingen kan worden vastgesteld. Simpson en Arnold hebben hier het voorbeeld voor gegeven.
3. Het ontwikkelen van voorbeelden en van non-voorbeelden ten dienste van het aanleren van wenselijke en het afleren van onwenselijke kennis.
4. Het analyseren van leerstof om basisbegrippen en de daarvoor noodzakelijke voorkennis op te sporen.

Zulk onderzoek vergt de inzet van leerkrachten, leerlingen, vakdidactici, onderwijskundigen, en dient dus in nauwe samenwerking met 'het veld' te worden uitgevoerd. Het onderzoek hoeft naar onze mening *niet* grootschalig te worden gedaan, maar kan heel goed door relatief kleine teams, die per regio werken, worden uitgevoerd. Wel lijkt wenselijk dat landelijk het werk van deze teams gecoördineerd wordt.

Literatuur

Dormolen, J. van, *Didaktiek van de wiskunde.* Utrecht: Oosthoek, 1980.

Hiele, P. M. van, De niveau's in het denken, welke van belang zijn bij het onderwijs in de meetkunde in de eerste klasse van het V.H.M.O. *Pedagogische Studiën*, 1955, *32* (10).

Hiele, P.M. van, *De problematiek van het inzicht, gedemonstreerd aan het inzicht van schoolkinderen in meetkunde-leerstof.* Amsterdam/Purmerend: Meulenhoff/Muusses, 1957.

Hiele, P. M. van, *Begrip en inzicht.* Purmerend: Muusses, 1973.

Jochems, W. M. G., *Leerstofanalyse.* Delft: Delftse Universitaire Pers, 1980.

Jochems, W. M. G., Lameris, G. H., Vastenhouw, J., Welie, G. S. A. van, *Een leerlingenpracticum nader bekeken.* Delft: Technische Hogeschool, mei 1982.

Kean, E., Concept-learning theory and design of college chemistry education. *Journal of chemical education,* 1982, *59*(11), 956-959.

Klausmeier, H. J., Ghatala, E. S., Frayer, D. A., *Conceptual learning and development; a cognitive view.* New York: Academic Press, 1974.

Klausmeier, H. J., Conceptual Development during the School Years. In: J. R. Levin, V. L. Allen (Eds.), *Cognitive learning in children; theories and strategies.* New York: Academic Press, 1976.

Klausmeier, H. J., Allen, P. S., *Cognitive development of children and youth: a longitudinal study.* New York: Academic Press, 1978.

Medin, D. L., Smith, E. E., Concepts and Conceptformation. In: M. R. Rosenzweig, L. W. Porter (Eds.), *Annual review of psychology, 35.* Palo Alto, Cal.: Annual Reviews Inc., 1984.

Simpson, M., Arnold, B., The inappropriate use of subsumers in biology learning. *European journal of science education,* 1982, *4* (2), 173-182.

Simpson, M., Arnold, B., Availability of prerequisite concepts for learning biology at certificate level. *Journal of biological education,* 1982, *16* (1), 65-72.

Simpson, M., Arnold, B., Diagnostic tests and criterion referenced assessments: their contribution to the resolution of pupil learning difficulties. *Programmed learning & educational technology,* 1983, *20* (1), 36-42.

Tennyson, R.D., Park, Ok-Choon, The teaching of concepts: a review of instructional design research literature. *Review of Educational Research,* 1980 *50* (1), 55-70.

Vastenhouw, J., Blokken op wakken. In: *Rede als richtsnoer,* bundel geschriften aangeboden aan prof. dr. A. D. de Groot. Den Haag: Mouton, 1979.

Vastenhouw, J., Jochems, W. M. G., Een effectloze onderwijsverbetering; tempo van begripsvorming de oorzaak? In: G. de Zeeuw, W. Hofstee, J. Vastenhouw (red.), *Funderend onderzoek van het onderwijs en onderwijsleerprocessen.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.

Curricula vitae

J. Vastenhouw (1927) studie psychologie Universiteit van Amsterdam, promotie 1961. Sinds 1967 verbonden aan de Technische Hogeschool Delft, eerst werkzaam bij de Onderwijskundige Dienst, daarna bij de lerarenopleiding. Onderzoek naar kennisoverdracht via onderwijs. Hoogleraar onderwijsresearch, didactiek en pedagogiek.

W. Jochems (1947) studie psychologie Rijksuniversiteit te Utrecht, promotie 1980. Sinds 1973 verbonden aan de Technische Hogeschool Delft, Onderafdeling der Wijsbegeerte en der Maatschappijwetenschappen. Verricht onderzoek naar kennisoverdrachtsprocessen.

Adres: Technische Hogeschool Delft, Vakgroep 2, Kanaalweg 2B, 2628 EB Delft

Manuscript aanvaard 22-5-'84

Summary

Vastenhouw, J. & W. Jochems, 'Klausmeier's theory and its importance for education'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 431-443.

In a previous investigation it was found that secondary-school pupils in a beginning chemistry class (9th grade) had considerable difficulties acquiring concepts basic to chemistry. Klausmeier's theory of concept development is invoked to explain these difficulties. The theory and the main results of Klausmeier's longitudinal study are outlined and illustrated by examples from secondary-school subjects. In conclusion the paper recommends a concerted research-effort into the rate of acquisition of important concepts by pupils during their secondary-school years.

Een analyse van spontane gesprekken in gezinnen uit verschillende sociale milieus

E. HULS
Psychologisch Laboratorium K. U., Nijmegen

Samenvatting

In dit artikel worden spontane gesprekken in gezinnen geanalyseerd tegen de achtergrond van Bernsteins (1973) opvattingen over socialisatie in gezinnen uit verschillende sociale milieus.

Er is welbewust gekozen voor een exemplarische benadering: twee qua sociaal milieu verschillende gezinnen met een kind in de kleuterleeftijd staan centraal. De materiaalanalyse is gericht op twee specifieke verschijnselen die een gesprek stimuleren, de zgn. luisteractiviteit en de zgn. sturing.

Deze verschijnselen blijken in het gezin uit hoger milieu frequenter te zijn dan in dat uit lager milieu. Verder blijkt de stimulering in het gezin uit hoger milieu een hiërarchie te vertonen, waarbij de oudere interactiedeelnemers de jongere meer stimuleren dan omgekeerd. In het gezin uit lager milieu is dit niet het geval.

De gevonden verschillen duiden erop dat de twee kleuters van huis uit gewend zijn aan een andere manier van een gesprek voeren.

1 *Plaatsbepaling van het onderzoek*

Het onderzoek sluit – zij het met enige reserves – aan bij de opvattingen van de Britse onderwijssocioloog Basil Bernstein (1973). Zijn opvattingen hebben betrekking op de mogelijke oorzaken en achtergronden van de geringere onderwijskansen van kinderen uit lagere sociale milieus. We zullen hieronder eerst een aantal begrippen introduceren die Bernstein gebruikt bij de uitwerking van zijn veelomvattende probleemstelling.

Om de relatie tussen sociale klasse en schoolsucces te analyseren, maakte Bernstein gebruik van onderscheidingen op de volgende tussenliggende dimensies: gezinstype, rolverhoudingen, communicatiestructuur en 'code'.

De maatschappelijke positie die iemand inneemt, is van invloed op de oriëntatie van het gezinstype. Niet het beroepsniveau op zich is de bepalende factor voor de oriëntatie, maar de rolverhoudingen die aan een beroep verbonden zijn. Bij de lagere beroepen is de inbreng van het individu meestal gering en bepalen de aan de status verbonden normen in hoge mate het gedrag. Bij de hogere beroepen is er wat meer speelruimte.

In aansluiting bij het onderscheid in oriëntatie op de werkplek, worden in de gezinnen twee typen onderscheiden: het zgn. statusgerichte en het zgn. persoonsgerichte. De onderscheiden typen moeten worden opgevat als 'ideaaltypen'. In gezinnen van het statusgerichte type zijn de rollen scherp gescheiden en worden beslissingen genomen op grond van de formele status (rol, sekse en leeftijd) van de gezinsleden. De individuele eigenschappen van de gezinsleden zijn van minder belang voor het gezinsleven dan hun kenmerken in termen van status. In persoonsgerichte gezinnen daarentegen zijn de psychologische kwaliteiten van het individu van invloed op het gezinsleven. De rollen liggen niet van tevoren vast, maar het individu kan tot op zekere hoogte zelf, op grond van zijn unieke sociale, affectieve en cognitieve eigenschappen, zijn rol in het communicatiesysteem invullen. De speelruimte is in gezinnen van het persoonsgerichte type groter.

De verschillende rollenstructuren die mogelijk zijn in gezinnen, geven aanleiding tot het ontstaan van verschillende communicatiestructuren. In persoonsgerichte gezinnen vormen oordelen, evenals de basis en de consequenties ervan, een belangrijke inhoud van de communicatie. De gezinsrelaties roepen het expliciteren van individuele bedoelingen op. De kinderen en de ouders socialiseren elkaar wederzijds. De relaties bevorderen de communicatie. De gezinsleden oriënteren zich op elkaars motieven en instelling. Het communicatiesysteem in zo'n gezin wordt door Bernstein 'open' genoemd. Kinderen die in een

Pedagogische Studiën 1984 (61) 444–457

persoonsgericht gezin met een open communicatiestructuur opgroeien, leren om te gaan met ambiguïteit en ambivalentie.

In statusgerichte gezinnen is minder ruimte voor discussie. Geschillen worden afgehandeld op grond van de relatieve macht die aan statusverschillen verbonden is. Ouders en kinderen socialiseren elkaar niet wederzijds. Het rollensysteem bevordert het expliciteren van individuele bedoelingen niet. De oordelen worden wat betreft de basis en de consequenties ervan niet verbaal uitgewerkt. Een kind uit een statusgericht gezin reageert op de eisen die door zijn status aan hem gesteld worden. De alternatieven die voor hem openstaan, zijn relatief beperkt. De communicatiestructuur in zo'n gezin wordt door Bernstein geanalyseerd als 'gesloten'. Kinderen uit zo'n gezin leren minder om te gaan met problemen van rolambiguïteit en -ambivalentie. Zij zullen activiteiten of problemen die hier aanleiding toe geven eerder vermijden.

Het gezinstype en de bijbehorende communicatiestructuur zijn van invloed op de socialisatie en het taalgebruik. Wanneer in gezinnen relatief vaak de tendens bestaat om zaken verbaal te expliciteren, wordt van een 'elaborated code' gesproken. De 'restricted code' is geassocieerd met impliciethéid. Andere begrippen waarmee de noties 'elaborated code' en 'restricted code' geassocieerd zijn, zijn 'communilized roles' en 'individualized roles'. Er is sprake van 'communilized roles' wanneer interactiedeelnemers onderling veel bekend veronderstellen. Dan bestaat er weinig behoefte aan expliciethéid en geëlaboreerdheid. In het geval van 'individualized roles' wordt er weinig bekend verondersteld en is er grote behoefte aan expliciethéid en geëlaboreerdheid.

Bernstein suggereert dat de hierboven genoemde onderscheidingen niet willekeurig over de sociale milieus verdeeld zijn. De volgende combinatie van verschijnselen zou vaker in het lagere milieu te vinden zijn: het statusgerichte gezinstype, de gesloten communicatiestructuur, impliciethéid en 'restricted code'. In gezinnen uit het hogere milieu zou men de combinatie van een persoonsgerichte oriëntatie, een open communicatiestructuur, expliciethéid en een 'elaborated code' vaker aantreffen. De laatste stap in Bernsteins gedachtengang is dan dat de laatstgenoemde combinatie een betere voorbereiding vormt op een succesvolle schoolloopbaan dan de eerstgenoemde.

De waarde van de bovenstaande – door Bernstein gesuggereerde – dichotomie als beschrijving van een complexe werkelijkheid moet uiteraard (ook volgens Bernstein) betrekkelijk worden geacht. Hij dient als kader waaraan de resultaten van empirisch onderzoek gerelateerd kunnen worden om aldus tot een meer verfijnde en genuanceerde beschrijving te komen.

Bernsteins werk heeft het middelpunt gevormd van de, vaak in polemische termen gevoerde, deficiëntie-differentiediscussie. De voorstanders van het differentiestandpunt (o.a. Labov, 1972a en 1972b; Dittmar, 1978) stelden dat er weliswaar taalverschillen zijn, maar dat deze adequaat zijn aan de communicatieve situatie waarin de betrokkenen leven. In deze kringen bestond er grote weerstand tegen het impliciet in Bernsteins werk aanwezig geachte idee van 'achterstand': Bernstein zou het taalgebruik in gezinnen uit lagere milieus vanuit niet ter discussie gestelde, aan de midden en hogere milieus ontleende normen bestempelen als 'achter'. Deze interpretatie is volgens ons, en ook volgens anderen (bv. Hudson, 1982; Edwards, 1979; Appel, Hubers en Meijer, 1976), een misverstand geweest dat daadwerkelijk empirisch onderzoek in de weg gestaan heeft. Het is de verdienste van Bernstein geweest dat hij zich richt op communicatieve capaciteiten van kinderen en dat hij probeert de daarin optredende verschillen te verklaren in termen van een theorie van de sociale structuur (Hudson, 1982, 249-250). Volgens ons is Bernsteins werk te genuanceerd om simpelweg als achterstandsgedachte verworpen te kunnen worden.

De gebrekkige operationalisatie is wel een punt dat we als zwakheid in Bernsteins werk moeten onderkennen. Het is met name de voorstander van het differentiestandpunt Labov (1972a, 1972b) geweest die Bernstein op dit punt heeft aangevallen en alternatieve zienswijzen heeft proberen te ontwikkelen. Bernstein (1973) voelt zich echter eerder onbegrepen dan aangevallen door de sociolinguïst Labov. Het cruciale punt hier is namelijk dat Bernstein een andere taalopvatting hanteert dan die van Labov. Labovs benadering van taal, die vooral gericht is op een systematische beschrijving van de sociale variatie in grammaticale en fonologische aspecten, bevat geen bruikbaar alternatief voor iemand als Bernstein

die meer geïnteresseerd is in de functie dan in de vorm van taal. Het gaat Bernstein om taalgebruik als uitdrukking van sociale relaties.

Bernstein was zich ervan bewust dat de operationalisatie van met name het linguïstische aspect van zijn probleemstelling zwak was. In die tijd echter bood de linguïstiek hem weinig houvast bij de uitwerking van dit aspect. Op dit moment zijn er in de sociolinguïstiek benaderingen ontwikkeld, waarmee de verbale aspecten van gezinsinteractie waar Bernstein op doelde onderzocht kunnen worden. Dat is althans wat wij geprobeerd hebben. We baseren ons daarbij vooral op de z.g. gespreksanalyse. Onder 3, de materiaalanalyse, is te vinden hoe daaraan in het onderhavige onderzoek vorm is gegeven. De studie beoogt een beter inzicht in de variatie in communicatiegewoonten waarmee kinderen thuis opgroeien. De praktische relevantie daarvan is dat aspecten van de variatie in gesprekssstijl, waarmee leerkrachten in de klas moeten omgaan, getoond worden.

2 *De materiaalverzameling*

In het onderzoek is via participerende observatie materiaal verzameld in twee gezinnen met kinderen van vijf à zes jaar oud.

Bij de keuze voor participerende observatie als materiaalverzamelingsmethode hebben verschillende overwegingen een rol gespeeld. Op de eerste plaats draagt de linguïstische analyse een zodanig karakter dat deze niet uitsluitend op basis van bandopnames uitgevoerd kan worden: het type variabele (conversationeel) vereist een meer dan oppervlakkige kenis van de achtergronden van de interactie. Op de tweede plaats bestaat het object van onderzoek niet uit individuele kinderen of moeders en kinderen, maar uit het sociale netwerk van het gezin. Participerende observatie vormt een geschikte methode om toegang te krijgen tot complexe sociale groepen (Brunt, 1977). De derde en tevens doorslaggevende reden houdt verband met methodologische aspecten van de deficiëntie-differentiediscussie. In veel onderzoek dat de deficiëntiehypothese lijkt te bevestigen is materiaal verzameld onder formele en artificiële condities (bv. Hess en Shipman, 1965, 1967; Bernstein, 1960; Templin, 1957 en vele anderen). Hierop is van de zijde van de differentiehypothese kritiek gekomen. Bij de interpretatie van de resultaten zou onvoldoende rekening gehouden zijn met de mogelijkheid dat formele onderzoekscondities een naar sociaal milieu verschillende uitwerking op kinderen hebben. Met name de mogelijkheid dat kinderen uit lagere sociale milieus door de onderzoekssituatie benadeeld worden, zou onvoldoende onder ogen gezien zijn. De onder formele condities verkregen conclusies zouden ten onrechte gegeneraliseerd zijn naar gedrag in natuurlijke situaties. Labov maakt duidelijk dat deze generalisatie voor taalgebruiksgegevens in ieder geval niet gemaakt mag worden: taalgebruik blijkt sterk te veranderen onder invloed van observatie. Dit brengt voor linguïstisch onderzoek een moeilijkheid met zich mee die hij samenvat als de 'observer's paradox': 'The aim of linguistic research in the community must be to find out how people talk when they are not being systematically observed; yet we can only obtain these data by systematic observation' (Labov, 1972b, 209). In het onderzoek is naar een vorm van participerende observatie gezocht die het natuurlijke karakter van de gezinsinteractie zo min mogelijk zou verstoren.

Via de gezinszorg is toegang gezocht tot gezinnen die behoefte hadden aan huishoudelijke hulp en die voldeden aan de door het onderzoek gestelde criteria. Deze criteria waren dat de gezinnen qua sociaal milieu moesten verschillen, een kind in de kleuterleeftijd moesten hebben, en qua verdere samenstelling zo vergelijkbaar mogelijk moesten zijn. Het ene gezin had behoefte aan hulp omdat er een vijfde kind geboren was; in het andere gezin had de moeder last van een – weliswaar lichte – trombose in haar benen, waardoor ze er goed aan deed niet teveel te lopen.

Als gezinshulp heeft de onderzoeker-auteur gedurende zeven weken dagelijks tussen half vier en half acht participerend geobserveerd. Na een drie weken durende periode van wederzijdse gewenning zijn de huiselijke gesprekken opgenomen op geluidscassette. Dit gebeurde niet iedere dag, maar willekeurig op sommige dagen wel en op andere dagen niet, en ook op sommige momenten van de dag wel en op andere momenten niet. De cassetterecorder stond zo onopvallend mogelijk opgesteld in de huiskamer. Bij wijze van proef zijn in het gezin uit het lagere milieu aanvullende opnames gemaakt met mobiele opnameapparatuur. Deze bestond uit een kleine draadloze microfoon en

een zender die door het kind op het lichaam gedragen werden, en een ontvanger die binnenshuis stond opgesteld en de verbale interactie binnen een kring van 50 meter vastlegde. Uiteraard waren de betrokkenen ervan op de hoogte dat hun gesprekken opgenomen werden.

Op de boven beschreven wijze is materiaal verzameld in twee gezinnen, dat van een schoonmaker en dat van een fabrieksdirecteur.

Het schoonmakersgezin, op grond van het inkomen in het vervolg het gezin Laag genoemd, bestaat uit vader, moeder en vijf kinderen, allemaal meisjes. De ouders hebben na de lagere school geen verdere opleiding voltooid. Mirjam is de oudste, zij is elf. Zij zit in een internaat en is alleen in de weekenden en vakanties thuis. Elise is acht jaar oud. Mieke is de kleuter die in het centrum van de onderzoeksbelangstelling staat, zij is net zes. Verder zijn er nog twee kleintjes Ingrid en Elsje van resp. één en nul jaar oud.

Het gezin van de fabrieksdirecteur, in het vervolg het gezin Hoog, bestaat uit vader, moeder en drie kinderen. Vader is jurist, moeder heeft de opleiding van kleuterleidster gevolgd. Leonard is met zijn acht jaar de oudste. Wientje is ruim vijf jaar oud. Otto is de jongste, hij is twee.

Beide gezinnen zijn qua samenstelling in die zin vergelijkbaar dat ze bestaan uit een meer dan veertig uur per week buitenshuis werkende vader, een moeder die voor de huishouding en de kinderen zorgt, een achtjarige, een kleuter, één of twee nog niet sprekende kinderen en drie of vier bezoekers. Het oudste kind uit het gezin Laag is, zoals gezegd, vaak afwezig.

Uit het opgenomen materiaal is een selectie van zes uur per gezin verwerkt tot een protocol van 13.768 gedragseenheden. Deze zes uur waren gespreid over drie willekeurig gekozen opnamedagen, waarbij per dag de twee of drie wat betreft verbale interactie meest intensieve periodes met een gezamenlijke duur van twee uur zijn uitgeschreven. Aldus kan een indruk verkregen worden van de socialisatie in een veelheid van 'settings'.

Het onderzoek draagt het karakter van een 'case study'. De functie daarvan is uiteraard een andere dan die van grootschalige onderzoekingen. Exemplarisch onderzoek zoals hier uitgevoerd vertegenwoordigt een ander onderzoeksparadigma dat een hypothesevoorbereidende in plaats van een hypothesetoetsende functie heeft (Runkel en McGrath, 1972). De huidige kennis met betrekking tot tal van aspecten van taalgebruik en taalverwerving maakt dat recente ontwikkelingen in de sociolinguïstiek en de psycholinguïstiek een toenemend aantal onderzoekingen volgens dit paradigma te zien geven (bv. Ervin-Tripp en Mitchell-Kernan, 1977a; Ochs en Schieffelin, 1979; Language in Society, 1978, 7).

Uiteraard is generalisatie van de verkregen conclusies naar ruimere categorieën als hoog vs. laag milieu of moeders vs. kleuters niet mogelijk. De conclusies zijn illustratief voor de variatie die er tussen gezinnen kan bestaan. Er wordt hier een andere vorm van representativiteit nagestreefd: het materiaal beoogt relatief kenmerkend te zijn voor de natuurlijke gezinsinteractie. Het strikte bewijs dat dit gelukt is, is natuurlijk moeilijk te leveren. Wel kunnen enkele punten aangehaald worden die in de gewenste richting wijzen. Op de eerste plaats bleek bij navraag dat de onderzochte personen zich slechts sporadisch realiseerden dat ik een onderzoekster was en dat zij aan onderzoek deelnamen. De huiselijke beslommeringen maakten het zelfs voor mij ondoenlijk om daar bij stil te staan. Toen het materiaal verzameld werd, was nog niet bekend vanuit welke gezichtspunten het geanalyseerd zou worden, zodat de bij het onderzoek betrokkenen hun gedrag daar niet op hebben kunnen afstemmen. Het onderzoek is gepresenteerd als een onderzoek naar taalgebruik van kleuters in gezinnen uit verschillende sociale milieus, en voor zover de betrokkenen zich daarbij iets konden voorstellen, dachten zij aan zinsbouw en woordenschat. Een laatste punt dat in dit verband nog vermeld kan worden, is dat uit een analyse van het gedrag van de onderzoekster[1] bleek dat haar verbale gedrag zich aanpaste aan dat van haar omgeving, zodat zij in geen van beide gezinnen uit de toon viel.

3 *De materiaalanalyse*

Tijdens het analyseren van op band opgenomen materiaal doet zich bij de onderzoeker een leerproces voor dat zijn observaties steeds nauwkeuriger maakt, terwijl verder ook het materiaal zelf voortdurend aanleiding geeft tot verbeteringen in het protocol. Een protocol is dus eigenlijk nooit definitief. Bij bv. Labov en Fanshel (1977) en Clark (1978) vinden we

deze ervaring bevestigd. Wij hebben in ons onderzoek gekozen voor een observationeel eindpunt waarbij de verhouding tussen opgenomen tijd en transcriptietijd 1:60 bedraagt. Verdere verfijningen van het protocol zouden slechts bij uitzondering tot een herziening van de in de analyse genomen beslissingen leiden. Aan de hand van deze protocollen en het voortdurend afluisteren van de banden is de analyse uitgevoerd.

In aansluiting bij theorievorming over structuren in gesprekken (bv. Sacks, Schegloff en Jefferson, 1974; Zimmerman en West, 1975; Goffman, 1976) is een zgn. beurtenanalyse uitgevoerd. Daarin staat de vraag centraal wie met welke conversationele middelen deelneemt aan de interactie en daarmee het gedrag van anderen reguleert en stimuleert. We richten ons hier met name op twee specifieke verschijnselen die de deelname aan gesprekken stimuleren, de zgn. luisteractiviteit en de zgn. sturing.

Eerst is het onderzoeksmateriaal gesegmenteerd in analyse-eenheden, namelijk 'beurten'. Aan een expliciete omschrijving van wat een beurt is, is een grondslagendiscussie verbonden (zie Sacks et al., 1974; Goffman, 1976), waar we hier niet op in kunnen gaan. We volstaan hier met een aanduiding die voldoende aanknopingspunten geeft voor een empirische toepassing: 'een beurt is wat iemand zegt tussen twee momenten waarop hij zwijgt in'. Binnen deze in empirisch opzicht extensieve opvatting van beurt zijn verdere onderscheidingen gemaakt. Er is bv. een klasse van uitingen die eerder blijk geeft van luisteractiviteit dan van spreekactiviteit. Hier worden korte uitingen bedoeld zoals 'hm', 'ja' en 'oja?', uitingen waarmee te kennen gegeven wordt dat de boodschap de geadresseerde bereikt en waarmee het spreken gestimuleerd wordt. Ze komen de geanimeerdheid van het gesprek ten goede en ondersteunen de spreker. Ze zijn meestal zeer precies getimed en dit vereist een nauwgezet luisteren. In de literatuur worden ze 'back-channel cues' (Goffman, 1976; Duncan, 1972; Yngve, 1970) of 'minimal responses' (Zimmerman en West, 1975) genoemd.

Of een beurt al dan niet een vraag bevat, is een tweede gezichtspunt van waaruit de beurten onderscheiden zijn. Met het stellen van vragen wordt de interactie gereguleerd, zowel de inhoud ervan als ook de interactiedeelnemers (Edwards, 1976). Angevaare (1980, 18) formuleert het als volgt: 'Eerste leden van aangrenzende paren (de opeenvolging van een vraag en een antwoord is een voorbeeld van een aangrenzend paar, E. H.) dwingen de conversatie niet alleen formeel vooruit, zij sturen ook in een bepaalde richting'. Met een vraag wordt een claim gelegd op het verloop van de interactie: 'When I've asked a question, then the pause between my talk and yours is your silence' volgens Sacks, geciteerd door Ervin-Tripp (1971). In het onderhavige onderzoek is het stellen van vragen geïnterpreteerd als uitdrukking van sturing.

Van de beurten in het onderzoekmateriaal is een SPSS databestand gemaakt dat o.a. de volgende informatie bevatte:
Wie is de spreker? Wie is de geadresseerde? Is de beurt een 'back-channel cue'? Bevat de beurt een vraag?

Over de vraag wat precies verstaan moet worden onder 'back-channel cue' en 'vraag' zijn overigens verschillende meningen mogelijk. In het onderzoek is een enge definitie van 'back-channel cue' gehanteerd. Het vlakke, betekenisloze 'hm', 'ja' en 'oja?' zijn als 'back-channel cue' opgevat, evenals een op vragende toon gesproken herhaling van een goed verstaanbaar deel van de uiting van de voorafgaande spreker. Wanneer men duidelijk ergens mee instemt ('nou en of') of gevoelens kenbaar maakt ('och guttegut'), wordt echter niet van 'back-channel cue' gesproken, omdat deze uitingen een eigen bijdrage aan de conversatie leveren. We hebben gekozen voor zo'n enge, vormelijke definitie van 'back-channel cue', omdat deze het consequent analyseren bevordert.

Er is een vrij ruime, maar eveneens op vormkenmerken gebaseerde definitie van de notie 'vraag' gehanteerd: niet alleen zinnen met een interrogatieve zinsmodus zijn als vraag geïnterpreteerd, maar ook imperatieve en declaratieve zinnen die gevolgd worden door een zgn. 'tag question' (bv. 'het is hier koud, of niet?'), en uitingen die met een vragende intonatie gesproken zijn. Vragen om herhaling of uitleg en vragen om aandacht en toestemming om te spreken zijn, wanneer het om het sturen van gesprekken gaat, van een wat andere orde: daarmee wordt gefaalde communicatie hersteld of worden voorwaarden gecreëerd om tot communicatie te komen. Deze vragen voegen aan het eigenlijke gespreksverloop niets toe. Zij zijn van de analyse van de sturing uitgezon-

derd.

Het databestand van de beurten bevat tevens voor iedere beurt informatie over de rol (ouder, kind, bezoek), de leeftijd (volwassene, ouder kind, jonger kind) en de sekse van de spreker en de geadresseerde, alsmede over de aanwezigheid van toehoorders. Ook is vastgesteld of de beurt binnen wat meer omlijnde activiteiten of gespreksonderwerpen gesproken is, zodat onderzocht kon worden of de conversatie onder invloed van deze extralinguale variabelen verandert.

Wat betreft de betrouwbaarheid van de analyse kan het volgende opgemerkt worden. Interpretatieverschillen bij de hier gemeten verschijnselen zijn uiteraard mogelijk. We hebben geprobeerd dit probleem te beperken door de interpretatie te laten plaatsvinden via de tussenstap van een op vormelijke kenmerken gebaseerde linguïstische analyse. Ook zijn de observaties en interpretaties herhaaldelijk uitgevoerd. De toegekende coderingen zijn gecontroleerd op consistentie. Verder kleuren eventuele beoordelingsfouten de beschrijving van beide gezinnen waarschijnlijk op dezelfde wijze. Om echter meer inzicht te krijgen in de precieze omvang van de betrouwbaarheid van de observaties zouden meer beoordelaars bij het onderzoek betrokken moeten worden. De manier waarop iets dergelijks vorm moet krijgen, is echter niet eenvoudig. Het is niet mogelijk meer beoordelaars onafhankelijk van elkaar de transcriptie en de analyse te laten uitvoeren en dan na afloop de resultaten te vergelijken, omdat de beoordelaars niet beschikken over de onmisbare kennis van degene die participerend geobserveerd heeft. Omdat deze kennis van zeer uiteenlopende aard is, kan deze ook niet los van de interpretatieproblemen geobjectiveerd worden. Om toch meer greep te krijgen op de betrouwbaarheid van dit soort analyses, zou een forum waar de participerend observant deel van uitmaakt, de interpretatieproblemen moeten bespreken en proberen tot een consensus te komen. De mate waarin dit lukt, geeft inzicht in de betrouwbaarheid van de analyse. Aangezien het hier nog maar een eerste terreinverkenning betrof, is afgezien van zo'n zware en tijdrovende betrouwbaarheidscontrole met meer beoordelaars. De resultaten moeten uiteraard tegen de achtergond van hetgeen hierboven gezegd is begrepen worden.

Als het gaat om de validiteit van het onderzoek, moet er in de eerste plaats op gewezen worden dat de toekenning van betekenissen aan bepaalde verschijnselen heeft plaatsgevonden in aansluiting bij conversatie-analytische theorievorming van anderen. 'Stimulering' is het centrale concept in de hier gepresenteerde analyse. De metingen hebben echter niet de bedoeling dit begrip volledig te dekken; het is zo complex dat het zich tot nu toe alleen laat operationaliseren in deelaspecten. Evenmin is het de bedoeling te suggeren dat de door ons aan bepaalde uitingen toegekende betekenis de enig mogelijke is. Met 'wil je de deur dicht doen?' wordt bv. niet alleen een vraag gesteld, maar ook een poging ondernomen om het nonverbale gedrag van de ander te beïnvloeden. We kunnen met dezelfde woorden verschillende handelingen tegelijkertijd verrichten. Labov en Fanshel (1977) spreken in dit verband van een 'many-layered structure' van taalgebruik. Het is onmogelijk om in een empirisch onderzoek met een bredere basis dan enkele fragmenten recht te doen aan alle betekenislagen die in een gesprek aanwezig zijn. Wij hebben in een omvangrijk corpus enkele lagen systematisch onderzocht, waarbij de betekenistoekenning gesteund wordt door onderzoek van anderen, al is de toegekende betekenis niet altijd het enige of overheersende betekenisaspect dat aan een uiting verbonden is.

De validiteit van het onderzoek kan verder nog belicht worden via de vraag naar de consistentie van de onderzoeksresultaten. Hier treden we even buiten het kader van dit artikel, dat slechts betrekking heeft op twee analytische gezichtspunten uit een totaal van negen in het gehele onderzoek[2]. Het is niet zo dat deze negen onderdelen in de analyse bedoeld waren om hetzelfde te meten. Wèl zou er een samenhang tussen bestaan: ze zouden deelaspecten van de algemene notie 'gedragsregulering' onderzoeken. De verschillende onderdelen in de analyse hebben voor het gezin Hoog een zeer consistent beeld te zien gegeven: de moeder heeft daar in alle opzichten de leiding over de kinderen. In het gezin Laag ziet het beeld er minder consistent uit: in sommige onderdelen van de analyse komt een hiërarchie naar voren waarin de moeder hoog scoort, in andere onderdelen niet. De resultaten zijn echter ook voor het gezin Laag consistent, wanneer we in datgene wat we probeerden te meten, de gedragsregulering, twee dimensies onderscheiden: een stimulerend en een beperkend bete-

kenisaspect (vgl. het onderscheid in 'support' en 'power' in ontwikkelingspsychologische benaderingen van macht in gezinnen (Cromwell en Olson 1975)). Beide dimensies zijn vanuit verschillende invalshoeken onderzocht en de resultaten daarvan zijn in grote lijnen consistent.

Tenslotte is geprobeerd de analyse van het interactiemateriaal te valideren met rapporteringen van de betrokken moeders. Dit kon maar ten dele, omdat tal van aspecten van taalgebruik zich eenvoudig niet lenen voor rapporteringen (Sacks, 1967; Ervin-Tripp en Mitchell-Kernan, 1977b). Globaal gesproken leverden de interviews geen met de interactieanalyse strijdige resultaten op.

4 *Resultaten*

4.1 *Luisteractiviteit*

Tabel 1 geeft het netwerk van de luisteractiviteit in het gezin Laag. Tabel 2 geeft hetzelfde netwerk voor het gezin Hoog. In de tabellen zijn de scores van de gezinsleden en de onderzoeker-gezinshulp (Erica) opgenomen; onder 'overigen' zijn de gegevens van bezoekers (waaronder oma, ooms, een tante, een buurkind en een neefje) en de onïnterpreteerbare gegevens samengevoegd.

We beginnen de bespreking van de tabellen bij het hoofdtotaal (het getal op de kruising van de lijnen 'totaal spreker' en 'totaal geadresseerde'). Daarna wordt ingegaan op de scores aan de rechterzijde van de tabel, LAR, LPR en S/G. Vervolgens worden de verhoudingen binnen het netwerk (het linkerdeel van de tabel) besproken.

Alvorens meer specifiek in te gaan op de resultaten moet nog een kanttekening geplaatst worden bij de statistische verwerking van de data van dit onderzoek[3]. Voor zover er getoetst is, is dit met de X^2-toets gebeurd. Deze toets is alleen zinvol wanneer de observaties onderling

Tabel 1 *Het netwerk van de luisteractiviteit in het gezin Laag*

Spreker \ Geadresseerde	moeder	vader	Elise	Mieke	Mirjam	Ingrid	Erica	overigen	Totaal	LAR	LPR	S/G
moeder		5	8	7	5	3	7	7	42	2,2	6,2	0,7
vader	7		1	2		3		1	14	2,8	2,8	1,6
Elise	21			2	1	2	2	2	30	3,5	2,7	2,1
Mieke	5	1	2		2			2	12	2,0	3,4	0,9
Mirjam	6		2			1	2	2	13	2,1	3,1	1,4
Ingrid	2	1							3	0,9	1,9	0,3
Erica	11		1	2	1			7	22	5,2	3,7	1,6
overigen	5	2				1	3		11	1,8	0,8	0,5
Totaal	57	9	14	13	9	10	14	21	147	2,5	2,5	1,0

Toelichting: Het linkerdeel van de tabel laat zien hoe frequent de verschillende personen binnen een gezin ten opzichte van elkaar blijk geven van luisteractiviteit. Moeder laat bv. vijf keer tegen vader blijken dat ze luistert. Aan de rechterzijde zijn voor de verschillende personen drie scores opgenomen, LAR, LPR en S/G. LAR is de luisteractiviteit in het actieve beurtenrepertoire: moeder bv. is van 1932 beurten in het gezin de spreker (de beurtenaantallen waarop de percentages berekend zijn, zijn niet in de tabel opgenomen), daarvan zijn er 42 actief luisterend, d.w.z. 2,2%. LPR is de luisteractiviteit in het passieve beurtenrepertoire: moeder is 923 keer de geadresseerde van een beurt, daarvan zijn er 57 actief luisterend, d.w.z. 6,2%. S/G is het quotiënt van de ruwe score als spreker en de ruwe score als geadresseerde.

Tabel 2 *Het netwerk van de luisteractiviteit in het gezin Hoog*

Spreker \ Geadresseerde	moeder	vader	Leonard	Wientje	Erica	overigen	Totaal	LAR	LPR	S/G
moeder		1	31	78	19	79	208	7,9	8,9	1,2
vader	9		7	3		16	35	15,3	4,7	5,8
Leonard	13	2		7	1	10	33	3,1	9,1	0,5
Wientje	26	1	12		9	19	67	3,7	8,7	0,6
Erica	37		2	10		4	53	7,1	4,9	1,4
overigen	72	2	19	16	8	8	127	9,5	4,6	0,9
Totaal	157	6	71	114	37	138	523	6,6	6,6	1,0

Zie voor de toelichting Tabel 1

onafhankelijk zijn. In Huls (1982) is door middel van autocorrelatie onderzocht of de data aan deze voorwaarde voldoen. De resultaten waren niet van die aard dat ze aanleiding gaven tot een toepassing van de gemodificeerde X^2-toets (Altham, 1979).

De cijfers van het gezin Hoog liggen aanmerkelijk hoger dan die van het gezin Laag. De absolute frequentie loopt uiteen van 523 actief luisterende beurten in het eerstgenoemde gezin tot 147 in het laatstgenoemde. Deze cijfers vormen resp. 6,6% en 2,5% van het beurtenrepertoire ($p<.001$)[4].

De score 'LAR' drukt uit hoe vaak iemand in verhouding tot zijn bijdrage aan het gesprek blijk geeft van luisteractiviteit. De gegevens onder deze noemer laten zien dat de interactiedeelnemers in het gezin Hoog vrijwel allemaal hoger scoren dan hun tegenvoeters in het gezin Laag. Elise Laag is de enige uitzondering op deze trend.

De rangordening van de sprekers in het gezin Laag wat betreft LAR geeft het volgende beeld: Erica, Elise, vader, moeder, Mirjam, Mieke, overigen en Ingrid. Dat Erica zo hoog scoort en Ingrid zo laag, is niet zo vreemd: de één is door haar rol, de ander door haar leeftijd een buitenbeentje. Verder zijn de verschillen niet groot. De kinderen Elise, Mirjam en Mieke behalen bv. een gemiddelde score van 2,7%, de ouders scoren met 2,3% ongeveer gelijk.

Voor het gezin Hoog ziet de rangordening van de sprekers wat betreft LAR er als volgt uit: vader, overigen, moeder, Erica, Wientje en Leonard. Hier is wèl sprake van variatie. De ouders scoren hoger dan de kinderen ($p<.001$).

De conclusie is duidelijk: in het gezin Laag zijn de interactiedeelnemers wat betreft de luisteractiviteit gelijkwaardiger dan in het gezin Hoog. De bovenstaande conclusie wordt nog eens extra bevestigd door de positie die de beide moeders innemen in de reeks. Met name moeder Laags positie is opvallend. Het ligt immers in de lijn van de verwachting dat moeders verhoudingsgewijs veel met kinderen praten en hun spreken stimuleren. Moeder Laag beantwoordt niet aan dit beeld van moeders. Zij verschilt niet van Mieke en Mirjam, zij scoort lager dan Elise. Moeder Hoog scoort duidelijk hoger dan Wientje en Leonard. Moeder Laag laat kennelijk middelen die het spreken stimuleren ongebruikt.

Als we naar de getallen onder LPR kijken, zien we opnieuw dat de interactiedeelnemers in het gezin Hoog hun tegenvoeters uit het gezin Laag systematisch overtreffen. Binnen het gezin Laag staan de kinderen er slecht voor. Moeder Laag overtreft Mieke bv. significant wat betreft de mate waarin ze stimulering ondervindt ($p<.05$). In het gezin Hoog zijn het vader en Erica die relatief weinig aangemoedigd worden. De kinderen Wientje en

Leonard worden aanzienlijk meer gestimuleerd. Een en ander betekent dat de kinderen Hoog wat betreft de aandacht die hun gespreksbijdragen krijgen bevoordeeld zijn ten opzichte van de kinderen Laag.

Wat betreft de verhouding tussen het geven en het ontvangen van actief luisterende beurten in het gezin Laag (S/G): deze ligt voor Elise scheef in die zin dat ze er dubbel zoveel geeft dan ontvangt. Ook vader, Erica en Mirjam geven er meer dan ze ontvangen. Mieke, moeder en Ingrid ontvangen er meer dan ze geven. In het gezin Hoog zijn de kinderen Wientje en Leonard de enigen die er meer ontvangen dan geven. Vader Hoogs score springt eruit: hoewel hij zelf veel stimuleert, worden zijn gespreksbijdragen nauwelijks met animerend commentaar ontvangen.

Als we in het linkerdeel van Tabel 1 kijken naar de onderlinge verhoudingen tussen de interactiedeelnemers in het gezin Laag, dan blijken deze redelijk evenwichtig te zijn: over en weer stimuleert men elkaar meestal in ongeveer gelijke mate. De verhouding tussen moeder en Elise vormt de enige uitzondering hierop: Elise geeft ten opzichte van moeder duidelijk meer blijk van luisteractiviteit dan omgekeerd.

In het gezin Hoog (Tabel 2) treden vaker asymmetrieën op. Moeder geeft tegenover de kinderen vaker blijk van luisteractiviteit dan omgekeerd. Zij heeft met haar stimulerende 'back-channel cues' een overwicht over de kinderen. Vader Hoog scoort als spreker, ongeacht met wie hij omgaat, hoger dan als geadresseerde. Bij de kinderen onderling zien we dat Wientje Leonard meer steunt dan omgekeerd.

Bij de interactie van de beide moeders met hun kleuters wil ik tenslotte wat uitvoeriger stilstaan. Wientje wordt 78 keer met een het spreken stimulerende uiting benaderd; Mieke daarentegen slechts 7 keer. Dit verschil is opmerkelijk in het licht van wat er over dit soort zaken bekend is uit de literatuur over de verwerving van conversationele vaardigheden door kinderen (bv. Ervin-Tripp, 1978; Garvey, 1979). In deze literatuur worden de vragende 'back-channel cues' en herhalingen (ze vallen bij Garvey onder de noemer 'contingent queries') gezien als een typerend kenmerk van volwassene-kindinteractie. Hiermee worden uitingen van het volgende type bedoeld. Kind: *Wij hebben vanmiddag op school poppenkast gehad.* Volwassene: *Poppenkast?* Met deze uitingen wordt de conversatie zo gestructureerd dat het voor en kind relatief eenvoudig is om eraan deel te nemen. Het spreken wordt erdoor gestimuleerd. We hebben er hierboven al op gewezen dat de cel van moeder Hoog tegen Wientje goed gevuld is. Een redelijk deel van de uitingen in deze cel is van het door Garvey bedoelde type. We zien dus hier dat Wientje duidelijk meer op deze voor volwassenen tegen kinderen typerende manier benaderd wordt dan Mieke. Dit kan een aanwijzing vormen dat Mieke in haar gezin minder de positie van een kind inneemt.

Als belangrijkste conclusie voor dit onderdeel kan het volgende gesteld worden. De verbale interactie in het gezin Hoog wordt gekenmerkt door meer tekenen van luisteractiviteit dan die in het gezin Laag. De onderlinge verhoudingen tussen de interactiedeelnemers in het gezin Laag zijn wat betreft de luisteractiviteit gelijkwaardiger en symmetrischer dan die in het gezin Hoog. Beide moeders interpreteren hun relatie met hun kinderen op een andere manier: moeder Hoog stimuleert en animeert haar kinderen; moeder Laag doet dit niet. Wientje is wat betreft de stimulering van haar spreekactiviteit meer gewend dan Mieke.

Overigens moet het bovenstaande wel begrepen worden tegen de achtergrond van het feit dat het hier uitsluitend verbale vormen van luisteractiviteit betreft. We hebben ons op verbale vormen gericht, omdat juist die van belang geacht worden in discussies over de mogelijke oorzaken en achtergronden van de sociale ongelijkheid (Bernstein, 1973).

4.2 *Sturing*

Tabel 3 bevat het netwerk van de sturing in het gezin Laag. Tabel 4 bevat hetzelfde netwerk van het gezin Hoog.

In het gezin Hoog wordt meer gestuurd dan in het gezin Laag ($p<.001$). Resp. 19,2% en 15,3% van het conversationele repertoire bestaat uit vragen. In het gezin Hoog wordt men dus vaker uitgenodigd tot een voortzetting van het gesprek dan in het gezin Laag; in het gezin Laag bepaalt men vaker zelf of men iets wil zeggen. Dit resultaat ligt in de lijn van wat we in de voorafgaande subparagraaf hebben gezien.

Ik concentreer me nu eerst even op de gegevens van de moeders en de kleuters. Moeder Laag stuurt van deze vier interactiedeelnemers uitgesproken weinig, moeder Hoog daarente-

Tabel 3 *Het netwerk van de sturing in het gezin Laag*

Spreker \ Geadresseerde	moeder	vader	Elise	Mieke	Mirjam	Ingrid	Erica	overigen	Totaal	SAR	SPR	S/G
moeder		14	19	11	14	66	9	79	212	11,7	25,6	1,1
vader	27		13	10	2	16		34	102	21,7	11,4	3,0
Elise	43	1		8	7	10	15	34	118	15,3	19,1	1,3
Mieke	36	7	5		3		21	35	107	19,9	13,8	2,2
Mirjam	31		24	3		1	7	29	95	16,4	14,0	2,6
Ingrid	8	5	2	1			2	3	21	6,4	21,4	0,2
Erica	25	2	25	14	9	7		26	108	28,8	19,7	1,6
overigen	25	5	3	2	1	8	12	12	68	12,1	10,3	0,3
Totaal	195	34	91	49	36	108	66	252	831	15,3	15,3	1,0

De toelichting is analoog aan die van Tabel 1. De noemers SAR en SPR betekenen resp. sturing in het actieve c.q. passieve beurtenrepertoire.

gen uitgesproken veel.

De kleuters verschillen eveneens wat betreft de sturing ($p<.05$). Het is in dit geval niet Wientje die Mieke overtreft, maar nu scoort Mieke het hoogst.

Beide moeders en kleuters verschillen wat betreft de sturing ($p<.001$). Voor Wientje Hoog en haar moeder betekent dit dat hun rol- en leeftijdsverhoudingen tot uitdrukking komen in de linguïstische gegevens: moeder Hoog stuurt meer dan Wientje. Voor Mieke en haar moeder ligt de zaak hier anders. Mieke overtreft haar moeder. Moeder Laag neemt wat betreft de sturing geen centrale plaats in in haar gezin. Het stellen van vragen is, evenals het actief luisteren (zie 4.1), een vorm van reguleren die zij relatief weinig toepast.

Het ontvangende repertoire van de moeders

Tabel 4 *Het netwerk van de sturing in het gezin Hoog*

Spreker \ Geadresseerde	moeder	vader	Leonard	Wientje	Otto	Erica	overigen	Totaal	SAR	SPR	S/G
moeder		4	82	143	13	118	151	511	22,1	21,3	1,8
vader	4		7	7			10	28	16,7	18,0	1,4
Leonard	33	3		26	1	1	28	92	9,9	24,3	0,6
Wientje	123	2	24		4	49	34	236	15,9	24,7	0,9
Otto									0,0	20,5	0,0
Erica	61	1	8	28	4		15	117	17,9	27,1	0,6
overigen	70	10	40	73	9	16	85	303	26,8	12,3	0,9
Totaal	291	20	161	277	31	184	323	1287	19,2	19,2	1,0

Zie voor de toelichting Tabel 3.

en de kleuters geeft wat betreft de sturing het volgende beeld te zien. Moeder Laag wordt van de vier interactiedeelnemers die hier in het centrum van de aandacht staan, relatief het meest gestuurd. Moeder Laags rol in het gezinsleven is in verhouding tot die van moeder Hoog passief.

De beide kleuters verschillen eveneens wat betreft de sturing in hun ontvangende repertoire ($p<.001$). Wientje Hoog wordt in vergelijking met Mieke Laag vaker om een voortzetting van het gesprek gevraagd.

Beide moeders en kleuters verschillen wat betreft de sturing in hun passieve repertoire. Wientje Hoog wordt meer gestuurd dan moeder Hoog ($p<.05$), en dit resultaat ligt, gezien de rol- en leeftijdsverhoudingen tussen de interactiedeelnemers, in de lijn van de verwachting. Voor Mieke en haar moeder ligt ook hier de zaak anders: moeder wordt meer gestuurd dan Mieke ($p<.001$).

Wanneer we ook de gegevens van de andere interactiedeelnemers erbij betrekken, zien we het volgende. De interactiedeelnemers in het gezin Laag die meer dan gemiddeld sturen, zijn: Erica, vader, Mieke en Mirjam. Elise scoort gemiddeld. De volgende personen scoren lager dan gemiddeld: moeder, de overigen en Ingrid. Dat moeder zo laag staat en Mirjam en Mieke zo hoog, wekt verbazing.

In het gezin Hoog zijn het de overigen en moeder die relatief veel vragen in hun conversationele repertoire hebben. Erica, vader, Wientje en Leonard scoren lager dan gemiddeld.

Een vergelijking van beide rangordes leidt tot het volgende. De rangorde van het gezin Hoog is redelijk te combineren met de sociale parameters van de figuren die erin optreden. Die van het gezin Laag niet. In het gezin Hoog legt moeder in verhouding een sterke claim op het gespreksverloop, in het gezin Laag doet moeder dit juist niet. In het gezin Hoog is het initiatief aan de zijde van de kinderen gering, in het gezin Laag niet.

Als de veronderstelling juist is dat het conversationele kenmerk 'sturing' verband houdt met het uitoefenen van invloed, mag de volgende conclusie getrokken worden: moeder Laag heeft op dit punt niet de leiding over het gezin.

Wellicht ziet men in vader Laags score een aanwijzing voor de veronderstelling dat er in het gezin Laag sprake is van een sterke rol-differentiatie tussen de ouders of dat vader Laags sturing die van moeder compenseert. Er zijn enkele gegevens die daar tegen pleiten. Het aspect 'sturing' is het enige in het onderzoek bestudeerde aspect waarop vader Laag eruit springt. Hij stelt weliswaar als hij thuis is veel vragen, maar hij is weinig thuis. Ook als hij thuis is, houdt hij zich afzijdig: hij neemt dan ongeveer half zoveel gespreksbijdragen voor zijn rekening als moeder Laag. Wij hebben de indruk dat zijn bijdrage aan het gesprek voor zo'n groot deel uit vragen bestaat omdat het gezinsleven zich gedurende de dag aan zijn oog onttrokken heeft.

Uit de getallen onder de noemer SPR blijkt het volgende. In het gezin Laag zijn het moeder en Ingrid die het meest een vraag gesteld wordt, in het gezin Hoog zijn het Erica en de kinderen Wientje en Leonard. Een en ander betekent voor de kinderen Laag dat zij, zowel in verhouding tot de andere gezinsleden, als ook in verhouding tot de kinderen Hoog, zelden uitgenodigd worden voor een deelname aan het gesprek.

Wat betreft de verhouding tussen het zelf stellen van een vraag en het gevraagd worden (S/G): bij moeder Laag is er sprake van een evenwicht, bij Ingrid en de overigen slaat de balans door naar de kant van het gevraagd worden, bij alle andere interactiedeelnemers in het gezin Laag, en bij vader het sterkst, naar de kant van het zelf stellen van een vraag. In het gezin Hoog passen de getallen onder S/G voor het overgrote deel in het volgende beeld: bij de volwassenen slaat de balans door naar het stellen van een vraag, bij de kinderen naar het gevraagd worden. Erica vormt de enige uitzondering.

De linkerzijde van het netwerkvan de sturing in het gezin Laag (Tabel 3) laat zien dat een groot deel van moeder Laags vragen tot Ingrid gericht zijn. Dit aantal mag groot genoemd worden, omdat zij maar 16,9% van haar gespreksbijdragen tot Ingrid richt. Moeder Laags verhouding met de andere interactiedeelnemers is asymmetrisch in die zin dat de andere interactiedeelnemers haar meer sturen dan omgekeerd. Als we Ingrid uit het netwerk schrappen, blijkt moeder Laag de enige in het gezin Laag te zijn die vaker de geadresseerde van een vraag is dan de spreker. Dat betekent dat zij nogal wat vragen over zich heen krijgt.

Vader Laag heeft met iedereen in het gezin Laag een asymmetrische verhouding wat be-

treft het sturen: hij stuurt iedere interactiedeelnemer meer dan omgekeerd.

In de vragen die de kinderen Mirjam, Elise en Mieke elkaar stellen, weerspiegelen zich globaal de leeftijdsverhoudingen. Mirjam stelt Elise meer vragen dan omgekeerd en Elise stelt Mieke meer vragen dan omgekeerd. Mirjam en Mieke stellen elkaar over en weer een gelijk aantal (slechts drie) vragen.

Een nadere bestudering van de onderlinge verhoudingen in het linkerdeel van het netwerk van het gezin Hoog (Tabel 4) laat zien dat moeder Hoog met vader een symmetrische relatie heeft wat betreft het over en weer stellen van een vraag. Zij heeft over de kinderen en ook over Erica een overwicht. Zij stelt Otto relatief weinig vragen (2,5% van haar vragen en 3,2% van haar gespreksbijdragen zijn tot Otto gericht).

Vader Hoog vraagt zijn kinderen vaker iets dan omgekeerd. Overigens is ook deze vader grotendeels afwezig en, als hij aanwezig is, slechts zijdelings bij het gezinsgebeuren betrokken.

De enige tot wie Leonard zich vaker richt met een vraag dan omgekeerd is Wientje. Voor Wientje is dit Erica. Voor Erica is dit Leonard.

Tenslotte wil ik nog even ingaan op de interactie tussen de moeders en de kleuters. De cellen in Tabel 4 die betrekking hebben op de interactie tussen moeder Hoog en Wientje zijn uitgesproken goed gevuld (28,0% van moeders vragen en 24,8% van haar gespreksbijdragen zijn tot Wientje gericht; 52,1% van Wientjes vragen en 37,3% van haar gespreksbijdragen zijn tot moeder gericht). Wientje en haar moeder sturen elkaar over en weer veel. De cel van Mieke tegen haar moeder is ook goed gevuld (33,6% van Miekes vragen is tot moeder gericht en 18,8% van haar gespreksbijdragen), die van moeder tegen Mieke echter niet (5,2% van moeders vragen is tot Mieke gericht en 7,2% van haar gespreksbijdragen). Moeder Laag neemt weinig initiatief om Mieke aan te sporen tot een gespreksbijdrage.

De interactie tussen Wientje en haar moeder is intensiever, en ook van een andere aard dan die tussen Mieke en haar moeder. Het was in beide gezinnen zo vanzelfsprekend dat de moeders en de kleuters op de hier beschreven wijze met elkaar omgingen, dat het niet waarschijnlijk lijkt dat het beeld zoals dit uit het onderzoek naar voren komt, toegeschreven kan worden aan de invloed van de observator.

Samenvattend kan het volgende geconcludeerd worden. Het netwerk van de vragen in het gezin Hoog ondersteunt een beeld dat ook in de voorafgaande subparagraaf naar voren is gekomen: de interactiedeelnemers zijn onderling ongelijkwaardig in die zin dat volwassenen een grotere claim leggen op kinderen dan kinderen op volwassenen. Moeder Hoog laat het stellen van vragen als middel om uitdrukking te geven aan haar leidinggevende positie niet ongebruikt. In het gezin Laag zijn de verhoudingen eveneens ongelijkwaardig, maar op een volkomen andere manier. Moeder Laag treedt erg stimulerend op tegen Ingrid, verder stelt ze weinig vragen. Het heeft er veel van weg dat iedereen in het gezin Laag moeder bestookt met vragen. Zij blijft qua initiatief bij de anderen achter. De kinderen vormen in het gezin Hoog de groep die het meeste vragen gesteld wordt. In het gezin Laag is dit moeder.

5 *Conclusie en discussie*

Een vergelijking van de gezinnen leidt tot de volgende conclusie. In het gezin Laag wordt, in vergelijking met het gezin Hoog, minder gebruik gemaakt van de door ons onderzochte vormen van stimulering.

Wat betreft de verhouding binnen de gezinnen: in het gezin Hoog is er duidelijk sprake van een hiërarchie, in het gezin Laag komen de ongelijke rol- en leeftijdsverhoudingen niet of slechts ten dele tot uitdrukking in een ongelijke betrokkenheid bij de luisteractiviteit en de sturing.

De moeder-kindrelatie is in de twee bij het onderzoek betrokken gezinnen niet dezelfde. Het was mijn bedoeling te laten zien dat moeder Laag een aantal middelen die kunnen dienen om overwicht uit te oefenen over de kinderen, ongebruikt laat. Voor moeder Hoog zou dit niet gelden. Moeder Laag blijkt qua luisteractiviteit op één lijn te staan met de anderen. Qua sturing blijft zij achter bij de overige interactiedeelnemers. Moeder Hoog vervult in deze opzichten een leidinggevende rol.

Voor Mieke en Wientje betekent het bovenstaande dat zij van huis uit gewend zijn aan een andere manier van een gesprek voeren. Wat voor Wientje 'normaal' is, is dat niet voor Mieke, en omgekeerd. Beide kleuters nemen deel aan onderwijs, waarin stimulering een waarde vormt. De vraag hoe daaraan in ge-

sprekken op school vorm gegeven wordt, valt buiten het kader van ons empirisch onderzoek. Wanneer de kleuters echter uitgenodigd worden voor een deelname aan het gesprek en wanneer hun gespreksbijdragen met animerend commentaar bejegend worden, heeft dit voor hen een verschillende betekenis. Het besef daarvan is winst.

Tot slot zullen we kort ingaan op de vraag hoe onze onderzoeksresultaten zich verhouden tot enkele begrippen van Bernstein (1973). Zijn begrippen zijn echter zo complex en weinig operationeel, en daardoor ook zo voor verschillende uitleg vatbaar, dat het onderstaande onvermijdelijk meer een gedachtenvormend dan een definitief karakter draagt.

Bernstein heeft gesuggereerd dat gezinnen uit verschillende sociale milieus zouden verschillen in o.a. de volgende opzichten: gezinstype (persoonsgericht vs. statusgericht), communicatiestructuur (open vs. gesloten en im- vs. expliciet), en 'code' ('restricted' vs. 'elaborated'). Dat we in het gezin Laag in mindere mate een hiërarchie gevonden hebben dan in het gezin Hoog, zou kunnen duiden op een sterkere statusgerichte oriëntatie in het gezin Hoog. Dit resultaat is in het licht van Bernsteins opvattingen onverwacht. Het moet ons inziens echter wel begrepen worden tegen de achtergrond van het feit dat we deze hiërarchie gevonden hebben in aspecten van gedrag die het spreken van kinderen stimuleren. Met luisteractiviteit en sturing wordt het verbaliseren aangemoedigd, zodat een associatie met 'elaborated code', een open communicatiestructuur en explicietheid meer voor de hand ligt dan een associatie met de tegenpolen van deze begrippen. Met het voorbehoud dat het hier om exemplarisch onderzoek gaat, lijken onze onderzoeksresultaten in sommige opzichten Bernsteins opvattingen te bevestigen, in andere niet. In onze conclusie zijn we het met Bernstein eens dat zijn gedachtenconstructie verdere uitwerking behoeft. Wij stellen voor om bij die verdere uitwerking het begrip 'gedragsregulering' centraal te stellen, daarin verschillende betekenisaspecten te onderscheiden, en die in hun onderlinge samenhang te bestuderen. Daar hebben we in dit artikel een begin mee proberen te maken.

Noten

1. Dat de onderzoekster zich voegde in het gezinspatroon, kwam in acht van de negen onderzochte aspecten van verbaal gedrag naar voren. De ruimte is hier te beperkt om die analyse op te nemen. Hij is te vinden in Huls (1982).
2. Behalve de luisteractiviteit en de sturing zijn ook de concurrentie, de afhankelijkheid, de directiviteit, de zgn. 'known answer questions', de positieve 'reinforcements', de correcties en de prestatiegerichte voortzetting onderzocht.
3. Graag wil ik M. A. van 't Hof van de Mathematische Statistische Adviesafdeling van de K. U. Nijmegen bedanken voor zijn bijdrage aan de statistische verwerking van de gegevens.
4. De wijze waarop getoetst is, kan met een voorbeeld toegelicht worden. De gezinsinteractie in het gezin Laag bevat 5.878 beurten, daarvan zijn er 147 actief luisterend en 5.731 niet actief luisterend. Deze cijfers bedragen voor het gezin Hoog resp. 7.890, 523 en 7.367. Op deze gegevens is in een 2x2-tabel een X^2-toets uitgevoerd.

Literatuur

Altham, P. M. E., Detecting relationships between categorical variables observed over time: a problem of deflating a chi-squared statistic. *Applied Statistics,* 1979, *28,* 115-125.

Angevaare, A. P. F., Interaktionele sociolinguïstiek. In: G. Geerts en A. Hagen (red.), *Sociolinguïstische studies 1: bijdragen uit het Nederlandse taalgebied.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1980.

Appel, R., G Hubers & G. Meijer, *Sociolinguïstiek.* Utrecht/Antwerpen: Spectrum, 1976.

Bernstein, B., Language and social class. *British Journal of Sociology,* 1960, *XI,* 271-276.

Bernstein, B., *Class, codes and control, vol. 1: theoretical studies towards a sociology of language.* St. Albans Herts: Paladin, 1973.

Brunt, L. (red.), *Anders bekeken: wet en werkelijkheid in sociaal onderzoek.* Meppel: Boom, 1977.

Clark, E. V., Awareness of language: some evidence from what children say and do. In: A. Sinclair, R. J. Jarvella & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's conception of language.* Berlijn: Springer Verlag, 1978.

Cromwell, R. E. & D. H. Olson, Multidisciplinary perspectives of power. In: R. E. Cromwell & D. H. Olson (Eds.), *Power in families.* New York enz.: Wiley, 1975.

Dittmar, N., *Handboek van de sociolinguïstiek.* Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum, 1978.

Duncan, S. Jr., Some signals and rules for taking speaking turns in conversations. *Journal of Personality and Social Psychology,* 1972, *23,* 283-292.

Edwards, A. D., *Language in culture and class.* Londen: Heinemann Educational Books, 1976.

Edwards, J. R., *Language and disadvantage.* Londen: Edward Arnold, 1979.
Ervin-Tripp, S., Children's sociolinguistic competence and dialect diversity. In: I. J. Gordon (Ed.), *Early childhood education 2.* Chicago: University of Chicago Press, 1971.
Ervin-Tripp, S., Some features of early child-adult dialogues. *Language in Society,* 1978, *7,* 357-373.
Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child discourse.* New York/Londen: Academic Press, 1977a.
Ervin-Tripp, S. & C. Mitchell-Kernan, Introduction. In: S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan, 1977a.
Garvey, C., Contingent queries and their relations in discourse. In: E. Ochs & B. B. Schieffelin, 1979.
Goffman, E., Replies and responses. *Language in Society,* 1976, *5,* 257-313.
Hess, R. D. & V. C. Shipman, Early experience and the socialization of cognitive modes in children. *Child Development,* 1965, *36,* 869-886.
Hess, R. D. & V. C. Shipman, Cognitive elements in maternal behavior. In: J. P. Hill (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology I.* Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1967.
Hudson, R. A., *Sociolinguïstiek.* Groningen: Wolters-Noordhoff, 1982.
Huls, E., *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid; een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek.* Proefschrift Nijmegen, 1982.
Labov, W., *Language in the inner city; studies in the black English vernacular.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972a.
Labov, W., *Sociolinguistic patterns.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.
Labov, W. & D. Fanshel, *Therapeutic discourse.* New York/London: Academic Press, 1977.
Language in Society, 1978, *7,* no. 3.
Ochs, E. & B. B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics.* New York/Londen: Academic Press, 1979.
Runkel, P. J. & J. E. McGrath, *Research on human behavior.* New York enz.: Holt, Rinehart, Winston, 1972.
Sacks, J. S., Recognition memory for syntactic and semantic aspects of connected discourse. *Perception and Psychophysics,* 1967, *2,* 437-442.
Sacks, H., E. A. Schegloff & G. Jefferson, A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 1974, *50,* 696-735.
Templin, M. C., *Certain language skills in children: their development and interrelationships.* Minneapolis: The University of Minnesota Press, 1957.
Sinclair, J. McH. & R. M. Coulthard, *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils.* Oxford: Oxford University Press, 1975.
Yngve, V., On getting a word in edgewise. In: M. A. Campbell et al., *Papers form the sixth regional meeting of the Chicago linguistic society.* Chicago: Department of linguistics, University of Chicago, 567-578.
Zimmerman, D. H. & C. West, Sex roles, interruptions and silences in conversation. In: B. Thorne & N. Henley (Eds.), *Language and sex; difference and dominance.* Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1975.

Curriculum vitae

Huls, E. (1950) was van 1975 tot 1980 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan het Instituut voor Algemene Taalwetenschap te Nijmegen. Haar door de universitaire onderzoekspool gesubsidieerde onderzoek resulteerde in 1982 in een dissertatie 'Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid; een interactioneel sociolinguïstisch onderzoek'. Sinds 1981 is zij als wetenschappelijk medewerker werkzaam bij de vakgroep Sociale Psychologie te Nijmegen.

Adres: Psychologisch Laboratorium K. U. Nijmegen, Vakgroep Sociale Psychologie, Postbus 9104, 6500 HE Nijmegen

Manuscript aanvaard 18-5-'84

Summary

Huls, E. An analysis of spontaneous conversation in families of different socio-economic background. *Pedagogische Studiën,* 1984, *61,* 444-457.

In this paper spontaneous conversations in families were analyzed in the light of Bernstein's ideas about socialization processes in families of different socio-economic background. A case approach was deliberately adopted: two families with a child of five or six year old were studied. Data were collected by participant observation. The data analysis focusses on two specific phenomena which stimulate conversation, so-called 'listening activity' and so-called 'steering'. These phenomena were more frequent in the higher than the lower class family. Furthermore, the patterns of conversation in the higher class family showed an hierarchy, in which the older participants to interaction stimulated the younger more than vice-versa. In the lower class family no such hierarchy was found. The differences wich were found indicate that the two children from an early age were accustomed to a different way of taking part in conversations.

Amerikaans onderwijs opnieuw onder de loep

Naar aanleiding van: David Gardner, a.o., A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. An Open Letter to the American People. A report to the Nation and the Secretary of Education. Washington, April 1983.

De achtergrond

Kort na zijn aantreden installeerde president Reagan een commissie die zich moest bezighouden met de teruglopende kwaliteit in het onderwijs. Deze commissie bracht in 1983 een rapport uit onder de titel: 'A Nation at Risk'. De commissie was samengesteld uit politici van diverse partijen, managers van de grote ondernemingen, universiteiten en allerlei onderwijsinstituten. In het rapport wordt opgemerkt, dat de eens onovertreffelijke Amerikaanse kwaliteit in handel, wetenschap en techniek nu onderhevig is aan een zware concurrentie. 'Onze natie bevindt zich op de grens van het risico', constateert de commissie, die zich evenwel uitsluitend heeft gericht op het falen van het onderwijssysteem – tevens de grootste zwakte van het rapport. Juist dit wordt als een grote bedreiging ervaren voor de Amerikaanse welvaartmaatschappij, voor haar veiligheid en beschaving.

Het probleem van de teruglopende kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs was al een vast agendapunt van vele presidenten sinds de zestiger jaren. In 1964 kwam Lyndon Johnson met zijn 'Adult Basic Education Program' waarin hij beloofde een einde te maken aan de slechte kansen op werk voor laaggeschoolden. In 1971 beloofde Nixon om via zijn plan 'federal Right to Read', binnen tien jaar het wijd verbreide analfabetisme in het land af te schaffen. Aan het einde van de jaren '70 hielden zich inmiddels 2.600 publieke en particuliere organisaties ambtshalve hiermee bezig. Maar de door de overheid voor dit doel ontwikkelde programma's bereikten slechts 5% van de 56 miljoen Amerikanen, die hiervoor in aanmerking kwamen (Wellborn, 1982).

De meest recente studie – nation-wide – van functioneel analfabetisme – het Adult Performance Level Project bij de Universiteit van Texas toonde aan dat 20% van de bevolking geen spoorboekje kon lezen, noch een brief zonder fouten adresseren. De etnische minderheden sloegen daarbij de diepterecords: 56% van Spaanstaligen, 44% van de zwarten en 16% van de blanken. Armoede bleek sterk gecorreleerd aan analfabetisme. 40% van volwassenen met inkomens onder $ 5.000, maar slechts 8% van hen met inkomens boven $ 15.000 behoorden tot de functionele analfabeten.

Een recent rapport van de Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching waarschuwde, dat 'analfabetisme van de staatsburger een bedreiging vormt voor de USA, omdat 'technocraten' steeds meer de openbare discussie gaan overnemen, taal gebruiken die de meeste burgers niet begrijpen en eerder de besproken problemen vertroebelen, dan dat zij er licht op werpen' (ibidem).

Ook de kwaliteit van het lerarenbestand in de USA blijkt achteruit te gaan. Hierover rapporteerden bijv. Tibbetts in hun boek 'What's happening to American English?' Een factor die dit proces versterkt is de lage status van het lerarenberoep in de USA. De meeste studenten met goede studieresultaten zien af van een loopbaan in het onderwijs.

Cuban (1983) rapporteerde in het blad Phi Delta Kappan over een breed opgezette evaluatie van de High School gedurende de periode 1900-1980. Ook Goodlad schreef in het maartnummer van hetzelfde blad over een door hem uitgevoerd onderzoek in meer dan duizend 'uiterst verschillende klassen' en hij concludeerde mismoedig 'dat de kaarten geschud zijn en zich tegen de onderwijsvernieuwing richten'. Zowel de uitgangspunten als de toonaangevende modellen voor het huidige

Pedagogische Studiën 1984 (61) 458–466

Amerikaanse onderwijs zijn volgens Goodlad verouderd, van bovenaf opgelegd en uiterst weinig effectief. Hij constateert verder 'dat de feitelijke schoolorganisatie dient als een machtig middel om de status quo to handhaven'.

In hetzelfde blad verscheen vervolgens het artikel van T. R. Sizer 'High School Reform: the Need for Engineering'. Hij stelde dat de meeste problemen al jarenlang bekend zijn, maar dat geen enkele oplossing wordt geboden: 'Je kunt onmogelijk ingrijpende onderwijshervormingen invoeren, zonder daarbij alles op losse schroeven te zetten . . . en dus gebeurt er helemaal niets'.

Een van de meest negatieve evaluaties over de resultaten van het Amerikaanse onderwijs was de 'National Assessment of Educational Progress' (1981) een verslag van verbale en analytische vaardigheden van 106.000 leerlingen in de leeftijden van 9, 13 en 17 jaar. In het eindrapport 'Reading, Thinking and Writing' vinden we de volgende overweging: 'Teenagers lezen erg weinig voor hun eigen plezier, brengen meer tijd door voor de TV dan ze aan boeken besteden, lezen vaak heel kort en geven de voorkeur aan films. Ongeveer 10% kan zelfs geen eenvoudige teksten lezen . . .' 'Tussen 1970 en 1980 waren zowel 13- als 17-jarigen minder in staat om een geschreven tekst te verklaren en eerder geneigd om hierover spontane waardeoordelen te geven. Het werk van de 17-jarigen is in de jaren '70 gaan lijken op dat van de 13-jarigen. Het eindresultaat is een nadruk op oppervlakkige opinies ten koste van beredeneerd en gedisciplineerde denken . . . 'Vele studenten geloven dat zij vanuit de school in een elektronische wereld terecht zullen komen waarvoor weinig lezen en nog minder schrijven nodig is. Maar niets is verder van de waarheid. In een wereld overladen met informatie zullen alleen individuen succes hebben, die het koren van het kaf – de belangrijke van de triviale informatie weten te onderscheiden. Een maatschappij waar de gewoonte van gedisciplineerd lezen, van analyse, verklaring en wetenschappelijke discussie onvoldoende wordt gecultiveerd, heeft veel te vrezen' (Cuban 1983).

'A Nation at Risk'

Tegen de hierboven beschreven achtergrond moeten we het rapport A Nation at Risk, ofwel 'de eis tot onderwijshervorming' zoals de ondertitel luidt, bezien. De samenstellers ervan 'The National Commission on Excellence in Education' bevestigen slechts de hierboven vermelde ontwikkelingen. Ook zij zien een bedreiging van de educatieve voorzieningen in de Verenigde Staten door een groeiende golf van middelmatigheid die de toekomst van de natie op het spel zet: 'Wanneer ooit een vijandige buitenlandse mogendheid zou proberen om in Amerika een dusdanig middelmatig onderwijs op touw te zetten, zoals we dat momenteel in onze scholen en colleges kennen, dan zouden we dit beschouwen als een oorlogsdaad. Maar we zijn zelf verantwoordelijk voor de huidige situatie en hebben op een roekeloze manier ons algemeenvormende onderwijssysteem ontluisterd', zo begint het rapport. De Commissie had van de minister van Onderwijs Bell de volgende opdracht gekregen:

- Het evalueren van de kwaliteit van het onderwijs/leerproces bij zowel de openbare als de particuliere scholen, Colleges en universiteiten;
- het vergelijken van Amerikaanse onderwijsinstellingen met die van andere ontwikkelde landen;
- onderzoek van de relaties tussen prestaties op de High Schools en de toelatingscriteria op de Colleges;
- het opsporen van onderwijsprogramma's die op de Colleges tot aantoonbare resultaten hebben geleid;
- het beoordelen van de invloed van belangrijke sociale en onderwijskundige veranderingen gedurende de laatste 25 jaar op leerlingenprestaties;
- het aanduiden van de problemen bij het streven naar een hoge kwaliteit onderwijs.

Het rapport richtte het onderzoek voornamelijk op de High School populatie, de vormende jaren van het basisonderwijs, hoger onderwijs en een groot aantal beroepsopleidingen. Daarvoor werd gebruik gemaakt van een arsenaal van informatiebronnen, waaruit o.a. bleek dat er binnen de maatschappij een grote divergentie van opvattingen bestaat over de wijze waarop het onderwijs kan worden verbeterd. 'De geschiedenis is niet vriendelijk voor lanterfanten', zo begint het hoofdstuk dat verder in gaat op de risico's van een verwaarloosd onderwijssysteem. Uitdrukkelijk wordt nu ook de opkomst van moderne industrieën in Japan

en Zuid-Korea genoemd, waar de beste auto's en de modernste staalfabrieken uit de grond rijzen. (Hier is vooral de invloed van een aantal bestsellers over Japan, zoals Vogel, 1979, merkbaar)

In een periode van technische revoluties worden kennis, leren, informatie en getrainde intelligentie tot de nieuwe grondstoffen van internationale handel en dus is op dit terrein een fikse concurrentie aan de gang. Onderwijs wordt aldus een onmisbare investering om succes te kunnen behalen in het huidige informatietijdperk. Maar, zo vervolgen de rapporteurs, er staat meer op het spel: 'het gaat ook om de intellectuele, morele en geestelijke krachten van ons volk, die de grondstructuren van onze samenleving bijeenhouden. Het Amerikaanse volk dient immers te beseffen, dat individuen die over onvoldoende culturele vaardigheden beschikken, in hoge mate het onderspit zullen delven, zowel qua beloning voor hun arbeid, als ook voor hun functioneren binnen de samenleving. Een hoog niveau van gezamenlijk onderwijs is essentieel voor een vrije, democratische maatschappij en voor de bloei van een gemeenschappelijke cultuur, vooral in een land dat prat gaat op pluralisme en individuele vrijheid'.

De rapporteurs noemen de toenemende frustratie binnen de Amerikaanse samenleving over een zekere 'verloedering' (shoddiness) op allerlei niveaus van het leven, ook binnen de onderwijsinstituten: een collectieve visie over Amerika dreigt verloren te gaan . . . meer en meer jongeren uit de High School zijn niet gereed voor het College, noch voor de arbeidsmarkt, waar het aantal traditionele baantjes afneemt en de eisen toenemen. De positieve keerzijde van deze frustratie zien de rapporteurs in de toenemende inzet van politici en beleidsmensen uit het onderwijs om naar oplossingen te zoeken. Voorlopig beperkt dit zich nogal eenzijdig tot de enorme behoefte aan begeleiding bij het onderwijs in wiskunde en de natuurwetenschappen. De rapporteurs dringen evenwel aan op een evenredige extra aandacht voor beter onderwijs in: Engels, geschiedenis, aardrijkskunde, economie en moderne talen.

'Excellence in Education'

Onder deze term, 'de leidraad voor de verdere hervormingen in het Amerikaanse onderwijs', verstaan de rapporteurs niet alleen het niveau van de individuele leerling: 'prestaties op de hoogste grens van individuele bereikbaarheid', maar ook van de onderwijsinstituten zelf. De term 'excellence' past slechts bij een samenleving, die een dergelijk beleid heeft bepaald. Dit betekent niet een uniforme/gelijksoortige behandeling van een zeer heterogene bevolking, maar een tweeledig doel, nl. gelijkwaardigheid (equity) en een hoge onderwijskwaliteit: 'Ons doel moet zijn het optimaal ontwikkelen van talenten van elke persoon en hiervoor moeten de leerlingen zich inzetten en de scholen moeten minimale in plaats van maximale eindtermen stellen, waarbij ook de ouders hun kinderen moeten ondersteunen en aanmoedigen'. Bij een dergelijke hoge standaard van onderwijs kan ook een systeem van permanente educatie niet worden gemist. Elk jaar komen ca. anderhalf miljoen nieuwe werknemers vanuit de school op de arbeidsmarkt. Maar toch zal in het jaar 2000 nog 75% van het werknemersbestand bestaan uit volwassenen. En ook zij verwachten alle hulp bij de noodzakelijke omscholing en afstemming op de nieuwe technologische condities.

De 'Lerende Samenleving'

Kernachtig definiëren de rapporteurs de doelstelling van de noodzakelijke onderwijshervorming: 'In een wereld van zich steeds versnellende concurrentie en verandering in de omstandigheden van de arbeidsplaats, van steeds groter gevaar en van grotere kansen voor hen die er op voorbereid zijn ze te grijpen dient een onderwijshervorming zich te richten op een "Lerende Samenleving".' D.w.z. een samenleving met een pakket van normen en een onderwijssysteem dat elke burger in staat stelt zijn intellectuele capaciteit volledig te ontplooien – van kind tot en met volwassene – een burger die steeds meer leert tijdens de veranderingen van de wereld waarin hij leeft.

Grondslag van zo'n samenleving is het bewustzijn dat onderwijs niet alleen belangrijk is, omdat het een bijdrage vormt tot de beroepscarière, maar om de waarden die het toevoegt aan de kwaliteit van het eigen leven. Tot de 'Learning Society' (de term werd eerder door Torsten Husén gebruikt) behoren allerlei buitenschoolse culturele instellingen: bibliotheken, kunstgalerijen, musea en weten-

schappelijke centra enz.

Het idee van een dergelijke samenleving staat nog ver af van de huidige situatie, waar de meesten zich vergenoegen met een minimaal noodzakelijke scholing, waarop dan de volgende 25 jaar wordt geteerd. In plaats van een continuum van leerprocessen constateren de rapporteurs een verouderde lappendeken van scholingsinstituten. De vele goede onderwijsinstellingen die het land ook bezit vormen dan ook een enorm contrast met de talloze scholen en instituten, die door druk van buitenaf geen kans zien om een behoorlijk wetenschappelijk niveau en een volwaardige beroepskwalificatie te garanderen. De Commissie sprak haar verwachting uit dat er in de Verenigde Staten nog voldoende veerkracht, kennis en politieke wil aanwezig is om een drastische kwaliteitsverhoging van het onderwijs tot stand te brengen en dat de federale overheid bereid zal zijn tot de noodzakelijke ondersteuning. Zij verwijst bovendien naar een Gallup-peiling van 1982 waaruit blijkt, dat de bevolking aan onderwijs een hoge prioriteit toekent: 'belangrijker dan het beste industriële systeem of de sterkste militaire macht en bovendien buitengewoon belangrijk voor het kunnen bepalen van je eigen toekomst'. De rapporteurs vermelden hier evenwel niet dat de bevolking nog steeds weinig belangstelling heeft voor kwaliteit van leerinhouden, maar vooral denkt aan de rol van 'leerlingen disciplineren'.

Conclusies en aanbevelingen over leerinhouden

Na een opsomming van de gebreken, zoals in de aanhef van het artikel geschetst, komt de Commissie tot een aantal conclusies en aanbevelingen. Zij onderzocht het studiepakket van High School leerlingen en vergeleek daarbij de jaren 1976-81 met de periode 1964-69. Daarbij kwamen de volgende feiten aan het licht:

- De leerplannen van het secundaire onderwijs zijn zo gelijkvormig, verwaterd en vaag geworden, dat ze nauwelijks een centraal doel bevatten: een 'cafetaria-stijl curriculum', waar smakelijke hapjes en dessert gemakkelijk verwisseld worden met het hoofdgerecht. De leerlingen zijn in grote getale verhuisd van de beroepsgerichte en VWO-streams naar algemene en ongerichte streams. In 1979 koos 42% van de leerlingen voor zo'n algemene opleiding – in 1964 was dit 12%.
- Deze 'smörgasbord' die dan nog gecombineerd wordt met een overvloed van keuzevakken, heeft tot de huidige situatie geleid: ca. 31% van de leerlingen uit de High School voltooit een normaal programma algebra, 13% de cursus Frans, 16% de cursus aardrijkskunde en slechts 6% van de 60% de cursus 'integraal- en differentiaalrekenen'.
- 25% van de uitgedeelde cijfers behalen de High School leerlingen in vakken zoals: physical education; health education; arbeidservaring buiten school; Engels en wiskunde op het allerlaagste, ('remedial') niveau; algemene ontwikkelingscursussen en trainingscursussen voor het gezinsleven.

Aanbevolen wordt om allereerst de eisen op de High School te verzwaren, zodat elke leerling daar tijdens zijn vierjarige opleiding vijf elementaire vakken (New Basics) heeft bestudeerd: 4 jaar Engels; 3 jaar wiskunde; 3 jaar natuurwetenschappen (science); 3 jaar maatschappijwetenschappen en een half jaar computerkunde. Zij die naar het College willen moeten nog 2 jaar een moderne taal kiezen, liefst in aansluiting op een al eerder begonnen studie hiervan. Deze vijf basisvakken vormen de kern van het nieuwe curriculum. Deze vakken worden nog verder toegelicht:

1. Het vak Engels op de High School moet de leerling a) leren het gelezene te begrijpen, interpreteren, evalueren en toepassen; b) goedgestructureerde en effectieve stukken leren schrijven; c) effectief leren luisteren en opvattingen op een intelligente manier kunnen bespreken en d) het literaire erfdeel leren kennen en begrijpen hoe dit de verbeelding en het ethische inzicht kan verrijken en hoe dit is verbonden met hedendaagse gewoonten, opvattingen en normen.

2. Het vak wiskunde op de High School moet leiden tot a) inzicht in geometrische en algebraïsche begrippen; b) inzicht in elementaire statistiek en waarschijnlijkheidsberekening; c) wiskunde kunnen toepassen in alledaagse praktijksituaties; d) vaardigheden in het schatten, benaderen, meten en toetsen van de juistheid van berekeningen. Voor Collegeleerlingen, die niet verder willen studeren, zou een nieuw leerplan wiskunde van een behoorlijk niveau moeten worden ontwikkeld.

3. Het vak 'Science' moet een inleiding geven in a) begrippen, wetten van natuurkun-

dige/biologische wetenschappen; b) methoden van wetenschappelijk onderzoek en argumentatie; c) de toepassing van wetenschappelijke kennis in het alledaagse leven en d) de gevolgen voor samenleving en milieu begrijpen van de wetenschappelijke en technologische ontwikkeling. De leerplannen voor dit vak moeten worden gemoderniseerd en als voorbeeld wordt genoemd het leerpakket: 'Chemistry in the Community', ontwikkeld door de American Chemical Society.

4. Het onderwijs in de maatschappijgerichte vakken (social science) op de High School dient er op gericht te zijn om a) de leerling in staat te stellen zijn plaats en mogelijkheden binnen grotere sociale en culturele verbanden te definiëren; b) hem/haar een inzicht te bieden in de klassieke en moderne ideeën die onze wereld hebben bepaald; c) inzicht te bieden in het mechanisme van onze economie en het politieke systeem en d) het verschil leren begrijpen tussen een vrije en een repressieve samenleving.

5. Het vak computerkunde op de High School moet de leerling a) de computer leren begrijpen als instrument van informatie, rekenen en communicatie; b) de computer leren gebruiken bij de studie van andere elementaire vakken (de Basics), voor persoonlijk en ander gebruik; c) inzicht bijbrengen in de wereld van computers, elektronica en aanverwante technologie.

Naast de 'New Basics' worden nog de volgende belangrijke leerplanonderdelen genoemd:

6. Het moderne talenonderwijs vereist doorgaans 4-6 jaar studie en zou daarom al in het beginstadium moeten plaatsvinden. Leerlingen moeten beter toegang krijgen tot niet-Engelstalige culturen. Dit verhoogt ook het inzicht in de eigen taal en is verder van groot belang voor handel, diplomatie, het leger en het onderwijs.

7. De High School moet ook onderwijs geven en de leerlingen stimuleren in esthetische, beroepsgerichte of onderwijskundige vakken en dit minstens op hetzelfde niveau liggen als de 'New Basics'.

8. Aangedrongen wordt om vooral in de eerste acht klassen het basisonderwijs een elementaire basis te leggen voor de moedertaal (Engels), het rekenen en probleem oplossend handelen, natuur- en maatschappijvakken, moderne talen en kunstvakken. Juist in deze jaren moet de studiemotivatie worden bijgebracht en de ontwikkeling gestart worden van individuele gaven.

9. Grote waardering wordt uitgesproken voor de volgende groepen die zich bezighouden met het ontwikkelen van leerpakketten: American Chemical Society, de American Association for the Advancement of Science, de Modern Language Association en de National Councils of Teachers of English en de Teachers of Mathematics.

Conclusies over het verwachtingspatroon

Het verwachtingspatroon van de samenleving naar de school met betrekking tot het kennisniveau, de vaardigheden, maar ook tot de attitudevorming (hard kunnen werken, gedrag, zelfdiscipline en motivatie, wordt de leerling op allerlei manieren onder ogen gebracht: a) door de overgang naar een hogere klas, hetgeen de beheersing van een aantal eerder aangeleerde vaardigheden vooronderstelt; b) door de eindtermen van High Schools en Colleges, die aangeven welke vakken het allerbelangrijkst zijn; c) door de al of niet verplichte examens, waarbij de leerlingen duidelijk moeten bewijzen dat ze vaardigheden en leerinhouden beheersen alvorens ze een diploma krijgen; d) de toelatingseisen van Colleges, die kunnen leiden tot een hogere standaard op de High Schools en e) de moeilijkheidsgraad van de leerboeken.

De rapporteurs analyseerden de situatie bij elk van deze aspecten en kwamen tot een lijst van gebreken:

1. In de hoogste klassen van de High School wordt te weinig huiswerk gegeven (2/3 rapporteert minder dan 1 uur) en er worden te hoge cijfers uitgedeeld voor te lage prestaties.
2. In vele hoog-geïndustrialiseerde staten krijgt *elke* leerling van klas 6 een volledig pakket van natuurwetenschappelijke vakken plus wiskunde. In tijd gemeten spenderen Amerikaanse leerlingen – van de meest uitvoerige cursus natuurwetenschappen! – driemaal minder dan vergelijkbare groepen elders.
3. Slechts 8 deelstaten eisten van een High School onderwijs aan te bieden in een vreemde taal; 35 staten eisen voor een einddiploma slechts 1 jaar wiskunde en 36

staten 1 jaar natuurwetenschappen (science).

4. In 13 deelstaten mag 50% van het vereiste eindexamenpakket bestaan uit keuzevakken en dat komt vaak neer op de allereenvoudigste vakken, zoals 'zelfstandig wonen' (bachelor living) of 'huwelijksvoorbereiding'.
5. 'Minimale eindtermen' (nu vereist in 37 deelstaten) beantwoorden niet aan de behoefte, omdat zij dreigen tot 'maximale eindtermen' te worden, waardoor de algehele onderwijsstandaard daalt.
6. 20% van alle vierjarige Colleges is verplicht om elke afgestudeerde High School leerling toe te laten, ongeacht het niveau van zijn studie of cijfers.
7. Ca. 23% van de meer selectieve Colleges rapporteerden dat het algemene selectieniveau gedurende de jaren '70 achteruit is gegaan – een vreemde taal is niet langer verplicht.
8. Te weinig ervaren leraren en wetenschappers worden betrokken bij het ontwikkelen van leerboeken en de uitgevers neigen naar een steeds simplistischer leesniveau – daarmee tegemoetkomend aan een trend in de markt.
9. Een recent onderzoek toonde aan, dat de meerderheid van alle leerlingen 80% van de leerstof beheerste al vóór het openslaan van een leerboek. Deze leerboeken stellen dan ook nauwelijks een uidaging aan de leerling. Ook de uitgaven aan leerboeken liep in de afgelopen 17 jaar met 50% terug.

Conclusies over de leraren

Weinig studenten voelen voor een lerarenbaan; de opleidingen zijn nodig aan verbetering toe en de arbeidsomstandigheden van de leraren zijn nauwelijks acceptabel, terwijl er op belangrijke gebieden een ernstig tekort aan leraren bestaat. Dit wordt als volgt toegelicht:

- Teveel leraren worden gerecruteerd uit de onderste 25% leerlingen van de High Schools en Colleges.
- Het opleidingsplan is overbelast met 'didactiek' ten koste van de vakken. Op 1350 onderzochte opleidingsinstituten wordt 41% van de tijd van aankomende onderwijzers besteed aan 'didactiek', zodat er erg weinig tijd overblijft voor vakkennis.
- Na 12 jaar praktijk ontvangt een leraar slechts $ 17.000 per jaar en is gedwongen allerlei bijbaantjes te accepteren. De leraren hebben bovendien weinig in te brengen bij het nemen van vakkundige beslissingen of bij de keuze van leerboeken.
- Ondanks allerlei publiciteit over een zogenaamd lerarenoverschot, bestaat er een ernstig tekort aan bepaalde soorten leraren: wiskunde, natuurwetenschappen en buitenlandse talen, gespecialiseerde leraren voor begaafde kinderen, voor taalminderheidsgroepen en gehandicpaten. Vooral bij wiskunde en natuurwetenschappen is er sprake van een ernstig probleem. In 1981 bleek in 45 staten een tekort aan wiskundeleraren, in 33 staten aan leraren in aardrijkskunde (earth sciences) en overal aan natuurkundeleraren.
- de helft van pas aangestelde leraren in wiskunde, natuurwetenschappen en Engels heeft niet de vereiste kwalificatie; minder dan 1/3 van alle High Schools biedt natuurkunde door gekwalificeerde leraren.

Op grond van deze situatie presenteerde de Commissie een aantal aanbevelingen voor zowel het openbare als het particuliere onderwijs. Deze aanbevelingen strekken zich niet alleen uit over leerinhouden, maar ook over speciale behoeften die leerlingen kunnen hebben. Zo wordt een verrijkt curriculum voorgesteld voor de meest begaafde leerlingen. Anderzijds speciale curricula voor leerlingen met onderwijshandicaps en ook kleinere klassen, individuele begeleiding en speciale leermiddelen. Het principe moet zijn: 'Iedereen kan leren, is leergierig en voor iedere leerling ligt een solide High School binnen het bereik, evenals een daarop aansluitend proces van permanente educatie, waarmee hij/zij alles kan leren wat voor nieuwe loopbanen of ontwikkeling als staatsburger nodig is. Voor elke burger geldt optimale inspanning en van elke leerling, van begaafden en minder begaafden, van leerlingen uit rijke en arme milieus en ongeacht of zij naar een College, een boerderij of een bedrijf wensen te gaan mag een optimaal resultaat worden verlangd.'

Aanbevelingen voor het niveau van eisen

Elk onderwijsinstituut moet duidelijkere en meer meetbare eisen (standards) stellen ook

voor wetenschappelijke resultaten en leerlinggedrag. Universiteiten zouden hun toelatingscriteria in deze zin moeten herzien. Dit zou dan tot gevolg hebben dat:

1. de indeling in een bepaalde klas een juiste indicatie wordt van het wetenschappelijk niveau van een leerling/student;
2. de vierjarige Colleges en de Universiteiten bij hun toelatingscriteria duidelijk aangeven wat de noodzakelijke vóóropleiding moet zijn en welk niveau in de vijf 'Basics' en evt. in de moderne taal moet zijn behaald;
3. er standaard eindtoetsen (= géén aptitude test) komen op belangrijke schakelpunten in de leergang;
4. er betere en meer eisende leerboeken komen, waarvoor een beroep wordt gedaan op de wetenschappelijke wereld en op beroepsorganisaties, waar grote vakkennis aanwezig is;
5. leerboeken moeten voldoen aan criteria van de deelstaten en schooldistricten: a) materiaal van een hoog gehalte en op een heldere wijze gepresenteerd en b) uitgevers dienen evaluatiemateriaal te verschaffen over de effectiviteit van het door hen uitgegeven materiaal;
6. er speciale fondsen moeten komen voor leermiddelen voor kleine doelgroepen, zoals gehandicapte of extra begaafde leerlingen;
7. de kwaliteit van leermiddelen moet gestaafd worden aan veldexperimenten en op een betrouwbare manier worden geëvalueerd. Er is hier dringend behoefte aan consumenteninformatie;
8. in de nieuwe leermiddelen bij elk vakgebied de meest gangbare toepassing van de technologie dient voor te komen. Daarbij dient gebruik te worden gemaakt van het hoogste niveau van wetenschap.

Aanbevelingen voor een betere tijdsbesteding

Een langere schooldag en schooljaar stellen de rapporteurs in het vooruitzicht. High School leerlingen moeten meer huiswerk krijgen; studievaardigheden worden gedurende de gehele schooltijd aangeleerd en er komt een schooldag van 7 uur en een schooljaar van 200 - 220 dagen. Er moet meer tijd komen voor effectief leren door betere leiding binnen de klas en betere organisatie van de schooldag. Indien nodig moet er meer tijd worden gevonden voor slecht lerenden of voor extra getalenteerden.

Het disciplineprobleem moet opgelost worden door duidelijke schoolreglementen en eventueel door het inrichten van schoollokalen en speciale leerplannen voor lastige leerlingen. Spijbelen en ongeoorloofde afwezigheid van leerlingen moet worden teruggebracht door het invoeren van duidelijke sancties, resp. stimuli.

De leraren moeten zoveel mogelijk ontlast worden van allerlei administratieve taken, opdat ze meer tijd krijgen voor onderwijs.

De plaatsing en groepsindeling van de leerling, zijn beoordeling en overgang moeten afhankelijk worden gesteld van zijn leerprestaties en zijn feitelijke behoeften en zeker niet van een starre indeling volgens leeftijd.

Aanbevelingen voor lerarenopleidingen en onderwijsbeleid

1. Studenten die leraar willen worden moeten voldoen aan hoge eisen, geschikt blijken voor het beroep en competent zijn in een bepaald vak. De opleidingen (Colleges en Universiteiten) moeten beoordeeld worden naar de leraren die zij afleveren.
2. De lerarensalarissen moeten hoger worden, aangepast aan de prestatie en aan de markt. Zij moeten gekoppeld worden aan een effectief evaluatiesysteem met de mogelijkheid dat de superieure leraar extra wordt beloond en de zeer slechte eruit wordt gegooid
3. Schoolbesturen moeten contracten per 11 maanden afsluiten terwille van een betere curriculum-ontwikkeling en van de eigen scholing.
4. Schoolbesturen zouden samen met de leraren en schooladministratie moeten werken aan inschaling van leraren waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen aankomend leraar, ervaren leraar en 'master teacher'.
5. Er moet meer gebruik worden gemaakt van buitenschoolse bronnen bij het oplossen van de dringende problemen bij het onderwijs in wiskunde en de natuurwetenschappen. Genoemd worden: gekwalificeerde personen, pas afgestudeerde studenten wis- en natuurkunde, gepensioneerden uit wetenschap en bedrijfsleven. Deze zouden

hiervoor een snelle inscholingsperiode moeten krijgen bij vooraanstaande instituten.
6. Er moeten meer studiebeurzen en andere faciliteiten komen voor de beste studenten, die leraar willen worden, vooral in vakken waar tekorten bestaan.
7. De beste leraren ('master teachers') moeten meewerken aan het ontwikkelen van opleidingsprogramma's en bij het toezicht op pas begonnen leraren.

Aanbevelingen voor de versterking van beleid en begeleiding

Aangedrongen wordt op een actieve inzet van de Amerikaanse staatsburger bij het kiezen van beleidslieden – in elke bestuurslaag – die leiding kunnen geven aan de noodzakelijke onderwijshervormingen. Voor dit doel moeten in ruime mate en gedurende een groot aantal jaren belastinggelden worden gereserveerd. Meer in detail gelden daarbij de volgende overwegingen:
1. De schoolleiding (principals en superintendents) speelt een sleutelrol bij het ontwikkelen van de school en het verkrijgen van steun van de gemeenschap voor de hervormingen. Zij moet van de schoolbesturen professionele bijscholing en andere steun krijgen voor het goed kunnen vervullen van een leidende functie. Onderscheid wordt gemaakt tussen vaardigheden op het gebied van overreding bij het vaststellen en doen aanvaarden van de onderwijsdoelen en de specifieke bestuurlijke capaciteiten. De schoolbesturen moeten deze managementvaardigheden zowel op school als op regionaal niveau ontwikkelen.
2. Deelstaat en gemeente zijn de eerst verantwoordelijken voor financiën en bestuur. Zij moeten de hervormingen uitvoeren via het beleid en de fiscale planning.
3. De federale regering dient zijn medewerking te verlenen bij het voorzien in de behoeften van kleinere doelgroepen: zeer begaafde leerlingen, socio-economisch benadeelde leerlingen, etnische minderheden en gehandicapten. Enerzijds vormen deze groepen nog een bron van ongebruikt talent en anderzijds behoren zij tot de meest bedreigde jongeren.
4. De federale overheid moet een aantal functies vervullen – met zo min mogelijk bureaucratie – die niet door de deelstaten en lokale overheid kunnen worden verricht: a) de bescherming van grondwettelijke en burgerrechten van leerlingen en leraren; b) het verzamelen van data, statistiek en informatie over onderwijs in het algemeen; c) de ondersteuning van de leerplanontwikkeling en het onderzoek van onderwijs, leren en schoolmanagement; d) de ondersteuning van opleidingen bij ernstige tekorten aan leraren of bij belangrijke onderdelen; e) de verlening van studiebeurzen en de opleiding van onderzoekers.
5. De federale overheid moet ook als eerste verantwoordelijk zijn voor het op nationale schaal stimuleren van het onderwijs.
6. De Commissie doet een beroep op alle staatsburgers om het geld voor deze belangrijke hervormingen op te brengen: 'Excellence costs. But in the long run mediocrity costs far more'.

Ten slotte

De vraag rijst in hoeverre het hier besproken rapport in staat is een wending te geven aan het momenteel gevoerde onderwijsbeleid. Veel hangt af van de komende presidentsverkiezingen. Immers de beslist niet radicale eisen van kwaliteitsverhoging en de grotere aandacht voor leraren en onderwijs worden gedragen door de Democraten, maar vooral door de vakbonden. Ook Mondale heeft herhaaldelijk aangedrongen op een betere salariëring van de leraren en op grotere federale inspanningen. Zou Reagan opnieuw zijn presidentschap verlengen, dan valt weinig van een drastische aanpak van de onderwijsproblemen te verwachten. De momentele koers wordt gekenmerkt door afbraak van voorzieningen, waarbij zelfs het bedrijfsleven op middellange termijn de wrange vruchten zal plukken. Federale fondsen voor onderwijs worden sterk ingekort: het schoolbusvervoer – instrument om de integratie tussen zwart en blank te bevorderen – wordt geliquideerd; anachronistische gebruiken zoals invoering van het schoolgebed, de verheerlijking van het vrije ondernemerschap in de leerplannen en de aanzet tot grotere concurrentie tussen de leerlingen en ook tussen de leraren onderling; de toenemende invloed van het militarisme op de scholen en de belastingfa-

ciliteiten voor ouders die van het particuliere onderwijs gebruik maken – het zijn allemaal verschijnselen die niet tot optimisme stemmen wanneer de Republikeinen aan de macht blijven. Het door de huidige regering ingevoerde testsysteem – met zijn zwaardere eisen – heeft in talrijke gemeenten en deelstaten al geleid tot de vorming van een steeds kleinere elite en een steeds groter onderwijsproletariaat (Rügemer, 1983/84).

In het toch erg kritische rapport ontbreekt het aan een fundamentele analyse van de werkelijke oorzaken van alle onderwijsproblemen. We vinden er geen verklaring waarom de kwaliteit van het onderwijs juist in de jaren '60 en '70 zo sterk is teruggelopen, noch een antwoord op de vraag waarom de meeste leerlingen afzien van een wat zwaardere samenstelling van hun studiepakket. Rügemer (1983) noemt een aantal belangrijke vragen die in het rapport niet aan de orde komen:

1. Waarom is er in het technisch hoogontwikkelde land zo weinig belangstelling voor de natuurwetenschappen?
2. Welke rol speelt de werkloosheid, resp. de ontwikkeling van produktiekrachten, bij de functie en waarde van het onderwijs?
3. Welke centrale historische problemen worden uit de officiële leermiddelen gehouden, zodat deze ongenietbaar worden voor grote groepen leerlingen. Bijv. de geschiedenis van de Indianen, de zwarte bevolking en de arbeidersklasse en de wijze waarop de heersende elite in binnen- en buitenland opereert in heden en verleden?
4. Welke alternatieve onderwijsplannen zijn er de afgelopen 15 jaar zoal de revue gepasseerd?
5. Is er een wetenschappelijk en democratisch curriculum denkbaar, dat niet opnieuw op puur pragmatische wijze een aantal wezenlijke gebreken tracht te lijmen?

De Spoetnik-shock schijnt in de tachtiger jaren niet meer mogelijk te zijn. Rügemer wijst op het Vietnam-trauma dat nog steeds op grote groepen jongeren doorwerkt. Tienduizenden worden geconfronteerd met werkloosheid en zijn nauwelijks onder de indruk van populistische leuzen over de grootheid en macht van Amerika. Vaak vereenzelvigen jongeren zich met de vredesbeweging (zie bijv. het bovengenoemde Gallup-onderzoek) maar het komt ook steeds meer voor dat een hopeloze economische situatie leidt tot vlucht naar het leger.

Rügemer komt met zeer verontrustende gegevens over deze tamelijk recente ontwikkeling en het valt te verwachten, dat bij een volgende Republikeinse regeringsperiode deze tendens zich voort zal zetten. De kansen op verandering hangen nu in de eerste plaats af van een nieuw beleid op federaal niveau. Zullen de komende presidentsverkiezingen ertoe leiden dat 'het risico van de natie' vermindert?

J. de Reus

Literatuur

Boyer, Ernest L., *High School: a Report on Secondary Education in America.* Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Washington D.C.: 1983.

Cuban, L., 'Persistent Instruction; the High School Classroom 1900-1980' *Phi Delta Kappan*, 1983, October.

Foner, Ph., *The role of Labor in the struggle for free compulsary education.* Minneapolis: 1980.

Foner Ph. & Schulz, *Das andere Amerika. Geschichte, Kunst und Kultur der amerikanischen Arbeiterbewegung.* Elefanten-Press, Berlin-W.: 1983.

Gonzales, G., *Mass Education and productive forces.* Minneapolis: 1983.

Gonzales, G., Progressive Education: A marxist interpretation. Minneapolis: 1982. (Over Dewey e.a. met empirische gegevens over de onderwijssituatie van de minderheidsgroepen.)

National Education Association, *Estimates of School Statistics.* Washington. (Hierin vinden we jaarlijkse statistische data vanuit een vakbondsperspectief.)

Parenti, M., The Hidden Holocaust. *Political Affairs* 1983, 2.

Phi Delta Kappan, June 1984. Dit nummer bevat uitvoerige commentaren op 'Nation at Risk'. Het kon helaas niet meer in dit artikel worden verwerkt.

Post, C., Amerika kweekt analfabeten. *NRC/Handelsblad* 16.7.1983.

Rügemer, W., USA: Schule im 'Kriegszustand'. *Demokratische Erziehung,* 1983, 5, 6; 1984, 2.

Veldhuis, J. G. F., De middelmatigheid van het Amerikaanse onderwijs. *NRC Handelsblad,* 27.10.1983.

Vogel, Ezra *Japan as Number One – Lessons for America.* Harvard: 1979.

Wellborn, S. N. Ahead: a Nation of Illiterates? *US News & World Report,* 17.5.82.

– USA skolsystem har misslyckats. *Lärartidningen,* Stockholm, 16.6.1983.

Manuscript aanvaard 13-8-'84

Boekbesprekingen

N. Tinbergen & E. A. Tinbergen, *'Autistic' children. New hope for a cure*, London, George Allen & Unwin 1983, *f* 89.10 (hardcover), ISBN 0-04-157010-3

Wat is 'autisme'? In de titel van hun boek hebben de Tinbergens de term veelzeggend tussen aanhalingstekens geplaatst. Bij de volgende beschrijving van een kind van drie jaar zullen de meeste 'deskundigen' ongetwijfeld aan 'autisme' denken: Het kind gedraagt zich extreem angstig in sociale contacten, heeft voortdurend een verdrietige gezichtsuitdrukking, beweegt haar tot vuisten gebalde handen telkens op stereotype wijze heen en weer; ze kijkt mensen niet rechtstreeks aan, maar ontwijkt oogcontact, en reageert niet op wat men zegt, zonder dat van doofheid sprake is; ze kan zich niet begrijpelijk uitdrukken, haar vocalisaties lijken een willekeurige serie geluiden.

Het is niet gemakkelijk 'autisme' precies te omschrijven en af te bakenen van andere syndromen zoals schizofrenie en symbiotische psychose. Zoals bijna overal in de diagnostische sfeer, is de overeenstemming tussen deskundige diagnostici in geval van 'autisme' minimaal gebleken. Onderzoek van Rimland (besproken in het boek van de Tinbergens) toonde aan dat bij 132 gevallen van ernstige psychische stoornissen slechts 43 maal hetzelfde oordeel 'autisme' werd geveld. Natuurlijk heeft dit ook te maken met de theoretische meningsverschillen over 'autisme'. Definities plegen vaak sterk gekoppeld te zijn aan één bepaald theoretisch perspectief.

De Tinbergens omschrijven 'autisme' als volgt. Van 'autisme' is sprake wanneer het kind een meerderheid van de volgende gedragseigenaardigheden ten toont spreidt.

1. Het (bijna) afwezig zijn van de vaardigheid normale sociale relaties aan te knopen;
2. Een aarzeling om een min of meer onbekende omgeving te verkennen;
3. Veelvuldig optreden van stereotype gedragingen;
4. Vermijden van en weerstand bieden tegen veranderingen in hun fysische en sociale omgeving;
5. Ontwikkelingsachterstanden op het vlak van taal en cognitie, maar gecombineerd met 'eilandjes' van goed functioneren;
6. Frequent slaapproblemen.

Hiermee is natuurlijk geen duidelijk afgeperkt 'ziektebeeld' geschetst. Maar gezien de stand van theorievorming op dit moment lijkt niet veel meer dan een catalogus kenmerken mogelijk.

Hoewel de schattingen over het aantal autistische kinderen sterk uiteénlopen (hoe kan het ook anders gezien de problematische diagnose) is het niet geheel ondenkbaar dat dit aantal zeer klein is. Voor Engeland is wel een schatting van 6000 kinderen gemaakt. Waarom dan toch zoveel belangstelling voor 'autisme'? Afgezien van allerlei romantische connotaties bij het in zichzelf gekeerde autistische kind, denk ik dat er minstens twee redenen zijn waarom 'autisme' de aandacht van een brede kring van gedragswetenschappers verdient.

Ten eerste leert ons een 'afwijkende' ontwikkeling erg veel over de modale ontwikkelingspatronen. Zoals de kinderpsychiatrie en orthopedagogiek langzamerhand gaan ontdekken dat een problematische ontwikkeling alleen goed kan worden begrepen tegen de achtergrond van het gangbare patroon, zo raken gedragswetenschappers steeds meer van het omgekeerde overtuigd. Vanuit een bepaald perspectief (nl. dat van de Tinbergens) kan autisme opgevat worden als een extreme vorm van verlegenheid en sociale angst waarmee ieder kind in een bepaalde leeftijdsfase of situatie wel in meer of mindere mate te kampen heeft. De vraag is waarom sommige kinderen in extreem angstige richting wegdrijven, en andere daarentegen over voldoende vertrouwen in zichzelf en de sociale omgeving gaan beschikken om de angst te overwinnen. Het antwoord op deze vraag is voor de vroegkinderlijke opvoeding – gericht op de basisveiligheid van het kind – van het allergrootste belang.

Ten tweede is 'autisme' voor een brede kring wetenschappers interessant omdat dit onderzoeksterrein de laatste jaren laat zien wat het belang is van een ethologische benadering in de gedragswetenschappen. Zoals bekend wint de humane ethologie steeds meer veld, niet alleen in de kritische psychologie (de Berlijnse School en de Kultuurhistorische School) maar ook in de pedagogiek (met name in het denken over vroegkinderlijke opvoeding vanuit een attachmenttheoretische optiek). De ethologie heeft in het jarenlang stagnerende debat over oorzaken en therapie van 'autisme' als een breekijzer gefungeerd. Juist Niko en Elisabeth Tinbergen komt de eer toe als eersten de knuppel in het hoenderhok te hebben gegooid – met alle gevolgen van dien. De kinderpsychiatrische professie bleek geenszins gediend van een verstoring van de rust die was ontstaan nadat de zg. psychogenetische verklaringen voor autisme (de sociale omgeving, en met name de opvoeder vervullen een oorzakelijke rol in het ontstaan van autisme) op

een zijspoor leken te zijn gerangeerd. Doodzwijgen van Tinbergens benadering was nog de aardigste reactie van degenen, die een genetisch of somatisch defect als oorzaak postuleerden.

Centraal bij de Tinbergens staat de idee dat autistisch gedrag het gevolg is van een angstgedomineerde motivationeel/emotionele stoornis, die het kind belet in open communicatie met zijn omgeving te treden. Door de angst voor exploratie van het onbekende mist het kind tal van leerzame ervaringen. Daardoor ontstaan allerlei secundaire ontwikkelingsachterstanden (achterblijvende taal- en cognitieve ontwikkeling), die vaak ten onrechte voor primair worden aangezien (Rutter). De Tinbergens zijn met name op dit idee gekomen door zorgvuldige ethologische bestudering van gedrag van 'autisten' en 'normale' kinderen in stressvolle situaties, bijvoorbeeld in onbekende omgevingen of in contact met onbekende personen. Bij beide categorieën kinderen treedt aanvankelijk een angstige aarzeling op: Men deinst toch even terug voor het onbekende, ondanks de nieuwsgierigheid en exploratiedrang die dat onbekende ook oproept. Zo wordt de onbekende bezoeker niet rechtstreeks aangekeken, en verschuilt het kind zich achter de rokken van zijn moeder, of hij trekt zich terug op zijn vertrouwde speelhoek. Pas na verloop van tijd zullen 'normale' kinderen op hun gemak gesteld worden, bijvoorbeeld door de aanwezigheid van hun gehechtheidspersoon, en met de onbekende persoon in contact treden. De 'autist' is niet in staat de drempel te overschrijden (vandaar dat de Tinbergens autisme een gradueel verschijnsel noemen, althans in de eerste levensjaren). Zijn angst voor het vreemde overheerst de exploratiedrang die ook de 'autist' blijkt te bezitten als hij zorgvuldig ethologisch geobserveerd wordt in zijn 'natuurlijke' omgeving. Hij blijft doorgaans gevangen in een approach-avoidance conflict met alle symptomen van dien, zoals verstarring, stereotyp displacementgedrag etc. Ook bij de zg. vermijdende kinderen (categorie A) treft men dergelijk gedrag aan in de 'Strange Situation' (zie Van IJzendoorn, Tavecchio, Goossens, Vergeer, 1982), Als een 'autistisch' kind eenmaal de kans heeft gekregen zich aan zijn omgeving te onttrekken, is het duidelijk dat een neerwaartse spiraalbeweging optreedt die resulteert in talrijke negatieve secundaire symptomen, die soms zelfs tot de diagnose 'doofstom' hebben geleid.

Welke directe oorzaken voor het ontstaan van een angst-gedomineerd motivationeel/emotioneel conflict kunnen worden aangewezen? De Tinbergens hebben middels case-studies een lange lijst van mogelijkerwijze 'autismogene' factoren opgesteld die nader onderzocht zou moeten worden. Naast prenatale en perinatale complicaties, noemen zij o.a. ook hospitalisatie van moeder of kind, te snelle geboorte van een tweede kind, een verhuizing met alle stress van dien, slechte woonomstandigheden, maar ook het gedrag van de ouders. Juist dit laatste heeft de Tinbergens in de traditionele kinderpsychiatrie en in kringen van oudervereniging en bepaald niet populair gemaakt. Nadat Konner in een onbewaakt ogenblik al van 'diepvries'-ouders had gesproken die door hun intellectueel-afstandelijke houding 'autisme' zouden kunnen bevorderen, wijst nu ook vanuit ethologische hoek een 'beschuldigende' vinger in de richting van de ouders. Oorzaak en schuld worden hier echter hopeloos verward. De Tinbergens merken terecht op dat het volstrekt niet in het belang van het kind is de ogen te sluiten voor eventuele oorzaken die besloten liggen in het ouderlijk gedrag. Het betreft hier dan factoren als overbezorgdheid, onervarenheid met verzorging en opvoeding van jonge kinderen, postpartum depressies, stress in het beroepsleven, etc. Dergelijke factoren leiden ertoe dat de ouders zich te weinig gevoelig tonen voor signalen van het kind, niet goed op zijn problemen en behoeftes weten in te spelen, en het kind langzamerhand van zich vervreemden. Zij vormen geen veilige basis van waaruit de omgeving geëxploreerd kan worden, maar gaan zelf van die bedreigende omgeving deel uit maken.

Zonder in details te treden, kan uit de theorie van de Tinbergens inderdaad hoop geput worden voor behandeling en preventie van 'autisme' (zie ondertitel). Zij beschrijven uitgebreid enkele therapeutische benaderingen die aansluiten bij hun verklaringsmodel, en laten zien dat 'autisme' in een aantal gevallen wel degelijk kan worden 'genezen'. De tweede helft van hun boek is met dit soort beschrijvingen gevuld, waardoor het voor een brede kring van lezers buiten het wetenschapsbedrijf uitermate boeiende lectuur kan vormen.

De Tinbergens hebben een indrukwekkende prestatie geleverd met de formulering van dit revolutionaire ethologische perspectief op het tot voor kort zo raadselachtige verschijnsel 'autisme'. Dit perspectief verdient het minstens als een goed gefundeerde hypothese voor verder onderzoek beschouwd te worden. De Tinbergens hebben zoveel argumenten en illustraties voor hun ideeën overgedragen dat angstige vermijding van dit nieuwe theoretische concept onwetenschappelijk en – met het oog op het welzijn van autistische kinderen én hun ouders – onverantwoord moet worden genoemd.
Ondanks de provocatieve toonzetting van de Tinbergens, en hun traditionele opvattingen over de rol van de vader in de vroegkinderlijke opvoeding, hebben zij een boek geschreven dat verplichte kost zou moeten zijn voor degenen die in 'autisme' en in sociale angst zijn geïnteresseerd.

M. H. van IJzendoorn

Literatuur

IJzendoorn, M. H. van, L. W. C. Tavecchio, F. A. Goossens & M. M. Vergeer, *Opvoeden in geborgenheid. Een kritische analyse van Bowlby's attachment theorie*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1982

A. van der Leij, *Ernstige leesproblemen. Een onderzoek naar mogelijkheden tot differentiatie en behandeling*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1983, XIV + 298 pag., *f* 54,50, ISBN 90 265 0469 1.

Van der Leij zoekt naar kwalitatieve verschillen in de groep zwakke lezers die tevens van belang zouden kunnen zijn voor differentiatie in de behandeling van leesproblemen. Met deze vraagstelling sluit hij aan bij Rutters definitie van leesproblemen, waarin wordt gepostuleerd dat in de groep zwakke lezers kwalitatieve verschillen bestaan. Om de bezwaren van een relatieve definiëring te ondervangen (de zwakste subgroep binnen een leeftijdsgroep is per definitie leesgestoord) kiest hij voor een absolute definiëring van wat hij noemt 'ernstige leesproblemen', te weten: 'een langdurige stagnatie in het flexibel leren toepassen van de leesstrategieën die het technisch lezen bepalen bij leerlingen die overigens geen grove belemmeringen van zintuiglijke of neurologische aard ondervinden en in staat geacht moeten worden om te leren lezen, dus ook niet gerekend kunnen worden tot de moeilijk lerende kinderen of nog dieper zwakzinnigen' (13).

Kwalitatieve verschillen kunnen op diverse wijzen tot uitdrukking komen. Eén van de mogelijkheden die zeker in traditionele theorieën op het terrein van leesproblemen nogal wat aanhang heeft, is een indeling in typologieën. Leerlingen met een zelfde leesniveau zouden verschillen in min of meer stabiele voorkeuren voor oplossingswijzen als raden of spellen. Terwijl raders van het orthografisch beeld direct tot betekenis proberen te komen, kiezen spellers consequent een omweg door eerst de visuele informatie in klanken om te zetten en met behulp van klanken de betekenis te vinden.

Van der Leij concludeert dat er weinig concrete aanwijzingen zijn die een typologische indeling in raders en spellers voldoende rechtvaardigen. In één van de 8 onderzoekingen (onderzoek 1b) vond hij onder meer dat de strategie van spellen gemakkelijker losgelaten wordt dan een strategie van raden. Dit zou betekenen dat het onderscheid geen stabiele dichotomie is die daarom ook geen basis kan vormen voor beslissingen over behandeling.

Slechte lezers kunnen zich onderling ook onderscheiden, doordat ze in verschillende mate met de voor leren lezen relevante processen moeite hebben. Er kunnen verschillen zijn in gebruik van klank als intermediair naar betekenis, maar ook in de directe herkenning van woorden of in gebruik van syntactische en semantische informatie. Met name in onderzoek IVa worden de verschillende mogelijkheden onderzocht. Uit een vergelijking van een zinnen- en woorden test (163) blijkt onder meer het volgende. Hoewel de betere zwakke lezers zich in beide opzichten negatief onderscheiden van de goede lezers, zijn de verschillen het grootst voor de losse-woorden test. De slechte zwakke lezers worden daarentegen gekenmerkt door egaal lagere scores. Uit een vergelijking van frequente, niet-frequente en onzinwoorden concludeert Van der Leij dat alle slechte lezers moeite hebben met het gebruik van klank als intermediair naar betekenis, maar dat 'binnen de groep van zwakke lezers meer geprofiteerd wordt van de positieve kant van het woordfrequentie-effect (het accuraat lezen van hoog frequente woorden) naarmate het leesprobleem minder ernstig was' (218). Voor deze kwalitatieve verschillen die overigens bij meting van accuraatheid beter uit de verf komen dan bij meting van leessnelheid, wordt geen significantieniveau vermeld. Een variantie analyse van de interactie tussen de scores op niet-frequente en frequente woorden met betrekking tot de groepsverschillen zou weinig opgeleverd hebben (165).

De zwakkere slechte lezers zouden volgens Van der Leij minder flexibel overschakelen naar een andere strategie dan betere slechte lezers. Hij laat dit zien aan pseudozinnen, waar de slechtere zwakke lezers de meeste anticipatie fouten maken, wat erop zou duiden dat ze er moeite mee hebben om van een 'zinnen leesstrategie' naar een 'woorden strategie' over te stappen. Het is de vraag of het wel correct is om het pseudo zinnen-effect onafhankelijk van andere prestaties te beoordelen. Binnen het twee-proces-model dat onder meer door Stanovich (1980) op lezen is toegepast, zou het effect van pseudozinnen ook verklaard kunnen worden vanuit problemen met het gebruik van informatiebronnen als orthografische structuur en klankvorm. Volgens dit model interfereert een storende context meer naar gelang de woordherkenning trager verloopt. Daar de slechtere zwakke lezers losse woorden trager herkennen dan de betere zwakke lezers, is alleen al op basis daarvan te verwachten dat in pseudozinnen meer anticipatiefouten worden gemaakt.

Van der Leij doet tevens onderzoek naar een instructiemethode – de Kijk & Luister methode – die voor zwakke lezers van nut zou kunnen zijn. Deze methode waar de leerlingen passief meelezen luisterend naar een op de band ingesproken tekst, zou onder meer aantrekkelijk zijn omdat de leerling helemaal op zichzelf kan werken en geen persoonlijke begeleiding nodig heeft. Inhoudelijk blijkt de keuze voor deze methode lastiger te beargumenteren. Van der Leij geeft zelf aan dat eventuele effecten op diverse wijzen te verklaren zijn, waartussen evenwel op grond van dit onderzoek geen keuze mogelijk is. Op een aantal plaatsen suggereert hij dat effecten mogelijkerwijs in het perspectief van een toenemende flexibilisering te verklaren zijn, dat wil zeggen onder invloed van de methode zouden kinderen leren om alle informatiebronnen (orthografische structuur, klankvorm, syntaxis en semantiek) beter te benutten (230).

In een vijftal deelonderzoekingen is nagegaan of de methode een direct, indirect of generaliserend effect heeft. Het directe effect wordt afgemeten aan het aantal geoefende zinnen dat na de toetsing goed gelezen wordt. Uit vergelijking van een experimentele groep met een groep zonder enige vorm van training (onderzoek IIb en IIIa) blijkt een significante verbetering. De vraag is echter wel of ditzelfde effect niet eveneens bereikt zou zijn door kinderen eenvoudigweg een tekst meer dan één keer te laten lezen. Of heeft de bandrecorder het voordeel dat het oefenen aantrekkelijk blijft? Indien dit zo is, is het wel de vraag of dat ook voor een langere termijn geldt. De indirecte effecten (effecten op losse woorden uit de geoefende tekst) en generaliserende effecten (effecten op andere niet geoefende woorden) zijn uiterst gering (onderzoek IIIb, IIIc en IVa).

Met name in onderzoek IVb wordt ook onderzocht of de methode differentiële effecten heeft. Zijn er groepen probleemlezers waarvoor de methode meer effect heeft en lezers waarvoor ze minder effect heeft? Dit deel van het onderzoek is inductief van opzet. De hypothese, de instructiegevoeligheid van betere zwakke lezers is hoger dan van de slechtere zwakke lezers, doet wat tautologisch aan. De uitkomsten lijken niet erg bemoedigend. Ongeacht de indeling die Van der Leij hanteert (categoriaal, in spellers en raders) zijn de verschillen in effect uiterst gering. Naar aanleiding van de verschillen in groei van raders en spellers formuleert Van der Leij een interessante hypothese. De typologische variatie zou wel eens een aanduiding kunnen zijn voor een verschillende leesfase, waarin de lezers zich bevinden. De raders zijn meer gericht op het activeren van het leeslexicon dat de directe herkenning van hoogfrequente woorden mogelijk maakt en op het toepassen van de anticipatie strategie die het aantal woorden waaruit te kiezen valt, reduceert. De spellers beheersen de fase waarin de raders zich bevinden al enigermate en zijn meer gericht op het opbouwen van interne representaties (234).

Samengevat vind ik dat in het onderzoek een aantal interessante vragen aan de orde komt. Met name de vraag of er kwalitatieve verschillen zijn tussen slechte lezers lijkt van belang met het oog op differentiële maatregelen. Het is echter jammer dat Van der Leij niet heeft geprobeerd om deze kwalitatieve verschillen systematisch te onderzoeken. Ook is jammer dat hij niet is nagegaan hoe deze verschillen samenhangen met de schoolcarrière van leerlingen. Gezien de verschillen die hij vond tussen jongere en oudere zwakke lezers lijkt deze invalshoek veelbelovend. Het andere aspect van het onderzoek – de effecten van de Kijk & Luister methode – vind ik minder interessant, vooral omdat het theoretisch fundament voor deze methode weinig is uitgewerkt, evenals de samenhang tussen de eerste vraag (zijn er kwalitatieve verschillen tussen slechte lezers) en de tweede vraag (heeft de Kijk & Luister methode effect).

A. G. Bus

Literatuur

Stanovich, K. E., Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 1980, *26*, 32-72.

Th. Oudkerk Pool, *Didaxorama 1.* Wegwijzer bij het pedagogisch-didactisch handelen. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, 336 pag., *f* 49,75, ISBN 09 01 68080 1.

Didaxorama 1 is het eerste van een vierdelige serie, waarvan het tweede deel dezelfde ondertitel zal dragen, het derde en vierde deel 'Relaties tussen onderwijspraktijk en onderwijstheorie' als ondertitel zal voeren. Omdat de drie andere delen nog niet ter beschikking zijn, zal deze bespreking slechts het eerste deel betreffen.

Toen ik in het oktobernummer van 1983 in deze kolommen 'Onderwijzen en Leren in de Basisschool' van E. de Corte e.a. besprak vond ik dat boek te 'Belgisch' om ook voor Nederlandse student-onderwijsgevenden te kunnen dienen. Is Didaxorama nu de Nederlandse tegenhanger van dit belangrijke Vlaamse boek? Om tot een afgewogen oordeel te kunnen komen, zullen wij het ter hand nemen en o.m. hoofdstuksgewijs volgen. Het is in de eerste plaats bestemd voor de nieuwe onderwijsgevende die in 1988 in de basisschool zijn intrede doet. Dit eerste deel bevat de 'didactiek voor beginners', waarin het accent vooral ligt op de subjectieve ervaringen en belevingen van de aspirant onderwijsgevende in de basisschool en op al wat door 'met en door kinderen wordt verricht'.

De eerste twee hoofdstukken 'In de klas – vóór de klas' en 'Mijn eerste les' zijn in de soms wat hinderlijke jij- en ik-vorm geschreven. Vanaf het derde hoofdstuk dat ook nog in die vorm begint, wordt de toon zakelijker, wat het eigen karakter van een boek (geen les of gesproken brief) ten goede komt.

Inhoudelijk heeft elk hoofdstuk een gelijke opbouw: een veldverkenning op de werkvloer of in hoofdstuk 4 en 5 door zo concreet mogelijke voorbeelden; een theoretisch gedeelte waarin de relatie van het besprokene met de theorie wordt gelegd; algemene studieopdrachten; een lijst van begrippen e.d.; verwijzingen naar later in de serie; literatuurannotaties en huip bij de zelfevaluatie door de student. In de marge bij de hoofdstukken zijn er aanwijzingen m.b.t. wat later aan de orde komt en met het oog op de literatuur en staan er nu en dan de tekens Log, VenA en Dic. Het eerste verwijst naar een door de student bij te houden persoonlijk logboek, op zichzelf een goed idee, maar waarvan men zich afvraagt of het

wel zo persoonlijk is, als de auteur bepaalt wanneer de student iets in dat logboek moet of kan noteren. VenA wijst op door de student te beantwoorden vragen en te overwegen aanbevelingen en Dic op didactisch commentaar bij de gebeurtenissen, bijv. in een fictieve door de student gegeven les. Zo wordt op diverse wijzen gepoogd de student te activeren.

In de eerste twee lessen wordt de student zeer concreet geconfronteerd met achtereenvolgens 'vierjarigen' en een fictieve bovenbouwgroep van 29 leerlingen, waarin de student langs de weg van ervaringen, begeleid door bovengenoemde activeringsmiddelen, wordt ingeleid, waarna de theoretische verdieping wordt gegeven aan de hand van soms zeer lange teksten uit andere publikaties, in het eerste hoofdstuk bijv. 9 pagina's uit het tijdschrift 'Het Jonge Kind'. Het meest frappant is in dit opzicht de tekst uit Noordam, 'Het mensbeeld in de opvoeding' van maar liefst 25 pagina's in hoofdstuk 3 'Het grote M-conflict' over mensbeelden en maatschappijopvattingen, waardoor dit hoofdstuk dat toch al fors is nogal uit de kluiten is gewassen (p. 87-172). Moet zo'n tekst wel worden opgenomen? Als men deze, begrijpelijk, van belang acht, kan de student die ook apart bestuderen. Bovendien kan de docent dan ook gemakkelijker zelf kiezen welke tekst hij belangrijk acht om het mens- en maatschappijbeeld met studenten te bespreken. Het vierde hoofdstuk 'Pedagogisch-didactisch handelen in ontwikkeling' bespreekt o.m. pedagogisch-didactische sleutelvragen en basisbekwaamheden van onderwijsgevenden, plannings-, uitvoerings- en evaluatietaken betreffend, waarin behalve een tekst van 9 pagina's uit 'Didactische Analyse', o.m. een tekst van ruim 11 pagina's voorkomt uit het eigen nawoord van Oudkerk Pool bij Magers 'Leerdoelen formuleren'.

In hoofdstuk 5 'Over Leerprocessen bij kinderen in de basisschool' wordt uitgegaan van Van Parrerens bekende 'Leren op school' dat de studenten gelukkig zelf moeten bestuderen, maar komen behalve het daarop gebaseerde leermodel ook aan de orde onderwerpen als 'microteaching', 'mastery learning', kansarme kinderen, zorgbreedte, taal- en denkontwikkeling waardoor dit hoofdstuk niet alleen de indruk wekt van een omgevallen boekenkast, maar ook van een weinig geordend geheel.

Daarmee komen wij terug op onze uitgangsvraag: Is Didaxorama het boek waarop gewacht werd? Dat kan het zeker worden, want de auteur weet praktisch en theoretisch waarover hij spreekt en de hoofdstukken zijn doorwrocht en toch helder en vaak aantrekkelijk geschreven in goed Nederlands, waarin enkele kleinigheden als 'zo maximaal mogelijk' (p. 187) en 'zo optimaal mogelijk' (p. 192) nauwelijks opvallen.

Maar voor een eventuele herdruk heb ik twee dringende suggesties: Hoofdstuk 5 moet herschreven of over meer hoofdstukken verdeeld worden. Het verouderde stuk over taal- en denkontwikkeling van Palland moet er zeker uit verdwijnen. Voor taalontwikkeling zal de auteur kunnen putten uit 'Taalvaardigheid in de basisschool' van de S.L.O. (Lentz/Van Tuyl). Verder moet hij de begrippenlijst weglaten. Niet alleen is het wat ridicuul daarin 'de school' (p. 41) of 'leerstof' (p. 79) aan te treffen, maar didactisch lijkt het bovendien veel motiverender de student zelf een lijst van de belangrijkste begrippen te laten aanleggen.

Terecht noemt de auteur Didaxorama (hebben wij nu echt behoefte aan weer een neologisme?) geen opvolger van Didactische Analyse. Zonder al die lange teksten uit andere publikaties kan het boek nog meer eigenheid verwerven en nog bruikbaarder worden.

A. M. P. Knoers

W. L. Weeda-Mannak, *Anorexia Nervosa. Towards an early identification.* Dissertatie Geneeskunde te Maastricht, 1984.

Dit proefschrift is afkomstig van een pedagoge (R. U. Utrecht), die zich medisch verder bekwaamde en het onderzoeksgebied langdurig medisch, medisch psychologisch en sociologisch bestudeerde. De tragische patiënt en zijn psychische ontwikkeling komen op veelzijdige, pedagogische zowel als medisch hoogst relevante wijze aan de orde. Dit drukt zich o.a. uit in de volgende zin (blz. 32): 'Anorexia nervosa may be viewed as a final common pathway resulting from an interplay of several biological, psychological and social factors and resulting in a clinical picture characterized by a variety of somatic and psychological features.' Hoe vroeger de diagnose hoe beter eventuele therapeutische resultaten de persoon en zijn lichaam kunnen bereiken. Zeer aanbevolen.

M. J. Langeveld

M. K. van Dort-Slijper, *Grammatica in het basisonderwijs.* Nijhoff, Leiden, 1984, *f* 37,50, ISBN 90 247 8024 1.

Deze dissertatie wil een beeld geven van de stand van zaken m.b.t. het grammatica-onderwijs in het lager onderwijs en een bijdrage leveren voor toekomstig en beter grammatica-onderwijs. Zij is, blijkens het voorwoord van de handelseditie, vooral bestemd voor docenten en studenten van de PABO en van de N.L.O.'s. Het boek bevat zeven hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk geeft van Dort-Slijper (verder V.D.-S.) aan, dat dit boek is geschreven als gevolg

van het verzoek van een uitgever om een grammatica-cursus te maken voor het lager onderwijs vanuit de opzet van 'Je weet niet wat je weet', een taalmethode voor Mavo, Havo en VWO waarvan V.D.-S. één van de auteurs is. Om aan dat verzoek te voldoen wilde ze eerst een volledig overzicht van bestaand materiaal krijgen. Daaruit vloeide voort een centrale vraag naar de didactiek van de behandeling van het gezegde, die in practisch alle taalmethoden van na 1960 uitgaat van het begrip 'kern van de zin'. In hoofdstuk II wordt een groot aantal taalmethoden besproken. Hoofdstuk III bevat een samenvatting van het proefschrift van U. J. Boersma, 'De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school' (1960). De auteur gaat daarin na of Boersma (en Evers en Van Gelder met 'Nederlandse taal') invloed gehad heeft op nadien verschenen taalmethoden. In hoofdstuk IV bespreekt V.D.-S. de methode 'Onze Taal' van Den Hertog en Lohr (eerste druk 1883). Hoofdstuk V geeft enkele aspecten van het werk van de Nederlandse taalkundigen De Groot en Van den Berg en van de Amerikaanse taalkundige Fries onder de titel 'De invloed van het structuralisme op de schoolgrammatica'. In Nederland is die invloed niet aanwezig, in de U.S.A wel (blz. 166). Twee Amerikaanse taalmethoden – 'Language for Daily Use' en Language Basics Plus' – worden in hoofdstuk VI uitvoerig besproken. Het laatste hoofdstuk bevat conclusies en aanbevelingen. Het grammatica-onderwijs dient niet afgeschaft, maar geïntensiveerd te worden, waarbij taalkundige en didactische uitgangspunten herzien moeten worden (blz. 278). De verbetering kan gevonden worden door de nadruk te leggen op de semantiek (betekenis) van taaluitingen, minder op de vorm, want de vormcriteria zijn chaotisch en leiden tot trucs (blz. 280). Het grootste bezwaar geldt het begrip 'kern van de zin' (blz. 280).

Dit boek had een zinvolle bijdrage kunnen leveren in de discussie over grammatica-onderwijs en over taalbeschouwing. Het is jammer dat daarop niet wordt ingegaan. Het onderwerp en de inhoud van het boek wijzen er natuurlijk wel op dat V.D.-S. grammatica-onderwijs nodig vindt maar meer dan een onbewezen uitspraak als: 'Alle gegevens in het voorgaande overziend kan men stellen dat het wel degelijk zinvol en mogelijk is op de basisschool aandacht te besteden aan de grammatische aspecten van de taal' (blz. 81) is er niet om die opvatting te ondersteunen. En 'alle gegevens uit het voorgaande' bestaat dan uit een opsomming van wat allerlei taalmethoden aan stof bieden. En uit die opsomming zou je ook de tegenovergestelde conclusie kunnen trekken.

We willen daarmee uiteraard niet zeggen, dat V.D.-S. er onjuist aan doet zich te richten op grammatica-onderwijs. Dit onderdeel is echter niet meer zo vanzelfsprekend, dat het geen motivering nodig heeft. V.D.-S. zoekt het echter in de verbetering van de didactiek, waartoe ze uitvoerige beschrijvingen van allerlei methoden en publikaties van taalkundigen en didactici de revue laat passeren. Die beschrijvingen (bijna 270 bladzijden!) lardeert ze hier en daar met commentaar en conclusies die in veel gevallen overbodig of onbegrijpelijk zijn, of – wat erger is! – ongefundeerd of onjuist. We doen een (vrij willekeurige) greep.

- Op blz. 8 en op blz. 59 maakt V.D.-S. melding van een landelijke commissie, die voor openbare scholen methoden zou beoordelen en die voor die scholen een advieslijst zou hebben opgesteld. 'Openbare scholen mogen hun leermiddelen pas vernieuwen als de nieuwe methodes goedgekeurd zijn door deze landelijke commissie' (blz. 8). Onbekendheid met het lager onderwijs zal wel de oorzaak van deze misser zijn.
- Die onbekendheid blijkt ook uit de titel van het boek. Er *is* nog geen basisonderwijs. Lager onderwijs en basisonderwijs zijn niet identiek.
- Overbodig zijn allerlei illustraties en bladzijden uit besproken methoden, voorzover die voorbeelden niets te maken hebben met grammatica-onderwijs. Dat geldt ook voor allerlei beoordelende opmerkingen, die niet ter zake zijn, zoals: 'De kaarten zijn vrij onnozel geïllustreerd' (blz. 59), of: 'De aangeboden oefeningen zijn op zich bijzonder aardig' (blz. 62). Evaluerende opmerkingen als 'De instructie is duidelijk; de leerling heeft geen hulp van de docent nodig' (blz. 75) zijn niet alleen overbodig maar ook onjuist, omdat de criteria ontbreken waarmee zulke uitspraken te controleren zijn. Dat is ook het geval met uitspraken als 'De vijfde en zesde klassers zijn er dan ook met uitzondering van de gebruikers van "Jouw taal mijn taal" bijzonder triest aan toe', en 'Jouw taal mijn taal is de enige verantwoorde taalkundemethode voor de basisschool, evenals de Montessori-onderbouw' (blz. 81). De bespreking van de Amerikaanse methoden in hoofdstuk VI staat bol van termen als 'schitterend', 'aardig', van beschrijvingen van omslagen en kleurgebruik.
- Onbegrijpelijk is bijvoorbeeld, dat V.D.-S. op blz. 136, waar ze de positieve elementen van Den Hertog en Lohr op een rijtje zet, zo maar concludeert: 'De zinsontleding en de woordbenoeming worden reeds in het derde leerjaar aangeboden, zonder dat zich zgn. abstractiemoeilijkheden voordoen (een bezwaar dat door de tegenstanders van grammatica-onderwijs naar voren gebracht wordt)'. Zo'n uitspraak is alleen te begrijpen in het licht van deze aanbeveling op blz. 279: 'Een voordeel van de semantische invalshoek is ook dat met taalbeschouwelijk onderwijs (duš ook met grammatica-onderwijs) op jongere leeftijd gestart kan worden, zodat een betere spreiding van dit onderwijs over de beschikbare leerjaren verkregen wordt'. Nou ja, te begrijpen is het dan eigenlijk nog niet, want nergens is dat 'taalbeschouwelijk onderwijs' uitgewerkt en van bewijzen dat kinderen vanaf een jaar of acht over het vereiste abstractievermogen beschikken, is geen sprake.

In de keuze van de beschreven Nederlandse taalmethoden is V.D.-S. niet erg gelukkig geweest. Sommige methoden zijn verouderd en soms al uit de handel genomen, nieuwe methoden (Taalkabaal, Taal Actief, Taal Totaal) komen niet op haar lijstje voor. En De Nieuwe Taaltuin 'ontdekte' zij bij toeval op de Nederlandse Onderwijstentoonstelling (blz. 22). Waarom 'ontdekte' ze toen niet ook andere recente methoden? En waarom ontbreekt bijvoorbeeld 'De Taaltovenaar' van P. C. Paardekooper, een belangrijke hedendaagse structuralist? De keuze van de Amerikaanse methoden is overigens niet beter. Nergens wordt verantwoord waarom juist deze twee methoden gekozen zijn. Storend is dat van Language for Daily Use, deel 1 (1e klas) ontbreekt en van Language Basics Plus slechts één deel (van de zes delen) beschikbaar was voor dit onderzoek. De beschrijving van de methoden is uitermate vervelend, vooral omdat je als lezer niet weet waar V.D.-S. heen wil. Er zijn geen criteria, er is geen beschrijvingsmodel, alleen een zee van informatie. En die informatie is dan soms nog onjuist en in andere gevallen zeer verwarrend. Dat komt omdat de beschreven situatie niet altijd duidelijk is. Welke situatie beschrijft V.D.-S.? Op blz. 7 wordt de situatie in 1983 besproken, op blz. 8 echter de situatie uit 1980. Ook de opmerkingen over het gebruik van teksten uit bekroonde kinderboeken en de nadruk die op spelling zou worden gelegd zijn inmiddels achterhaald, als je tenminste de echt recente taalmethoden bekijkt.

Er zou in ieder geval één rode draad door het geheel moeten lopen, maar zelfs die is moeilijk zichtbaar. Die rode draad is, zo blijkt uit hoofdstuk I, 'een centrale vraag (...) met betrekking tot de didactiek van het gezegde, die aangrijpt in het begrip "kern van de zin", en die in vrijwel alle taalmethodes na 1960 terug te vinden is' (blz. 1). Er is dus 'een' centrale vraag (niet 'één' en niet 'de') en wat die vraag inhoudt wordt niet geëxpliciteerd. Op blz. 280 wordt wat schemerig licht op die vraag geworpen als V.D.-S. als aanbeveling geeft: 'Mijn grootste bezwaar geldt echter het begrip "kern van de zin" als grondslag voor het onderscheiden van subject en het gezegde. Ik hoop in het voorgaande overtuigend aangetoond te hebben, dat deze notie noch taalkundig, noch didactisch enig bestaansrecht heeft'. Die hoop kunnen we niet delen. Dat komt omdat de beantwoording van de vraag – hoe luidt die vraag nou precies? – overwoekerd wordt door de al eerder gemelde uitvoerige, warrige, zich in details verliezende, soms onjuiste informatie bevattende of tot ongemotiveerde conclusies leidende beschrijving van taalmethoden. Uit de samenvatting van en het commentaar op Boersma's proefschrift leren we dat bij haar de oorsprong van het begrip 'kern van de zin' ligt. We weten dan ook dat Evers en Van Gelder in grote lijnen Boersma's opvattingen hebben overgenomen, maar foute voorbeeldzinnen gaven om de zinskern te introduceren. Hoofdstuk IV gaat over Den Hertog en Lohr ('Onze Taal') die geen 'kern van de zin' gebruiken. 'Zij gaan uit van de levende taal' (blz. 136). Hun uitgangspunt is semantisch. Het begrip 'kern van de zin' komt dus blijkbaar voort uit Boersma's verbeteringen van grammatica-onderwijs en uit het structuralisme dat daarin een rol schijnt te spelen. Maar in hoofdstuk V blijkt dat De Groot geen inspirator van Boersma is geweest, dat Van den Berg dat wel was, en dat de Amerikaan Fries, op wie Boersma zich beroept, niet in Boersma's werk te bespeuren is. In hoofdstuk VI worden daarop 100 bladzijden besteed aan twee Amerikaanse taalmethoden, waarvan nergens aangegeven wordt waarom juist déze methoden gekozen zijn. Met deze bespreking wil V.D.-S. laten zien, hoe de traditionele grammatica, het structuralisme en het streven naar ontwikkeling van de taalvaardigheid tot een synthese verwerkt zijn. We weten dan uiteindelijk dat deze methoden geen 'zinskern' laten ontdekken, dat ze semantisch (dus écht traditioneel in de zin van Den Hertog) en nauwelijks of niet structuralistisch te werk gaan. De opzet van beide methoden lijkt ons aardig, dat moet gezegd, maar de zin van het plaatsen van deze series in dit boek ontgaat ons. Want, wat er nu precies mis is met de kern van de zin, hoe het bewijs luidt waarom dat begrip didactisch niet bruikbaar is, dat alles blijft volkomen duister. Of zou het misschien zo zijn dat de eigenlijke centrale vraag is: hoe propageer ik grammatica-onderwijs voor méér klassen dan alleen klas 5 en 6. Op blz. 278 schrijft V.D.-S. althans: 'Ik zou eerder willen pleiten voor een intensivering van het grammatica-onderwijs, met een herziening van de taalkundige en didactische uitgangspunten. Ik voel mij in deze opvatting gesteund door de recente Amerikaanse methodes voor de basisschool (sic!), waarin de grammatica als een onmisbaar fundament beschouwd wordt voor het overige taalonderwijs'. Veel goede uitgangspunten zijn al gerealiseerd in 'Je weet niet wat je weet'. Deze uitgangspunten zullen uitgewerkt worden door V.D.-S. in een nieuwe grammaticamethode voor het basisonderwijs. 'Daarmee krijgt dit dissertatieonderzoek dan zijn eigenlijke afronding' (blz. 283). Je weet niet wat je leest. Maar we zijn gewaarschuwd!.

R. Beernink
H. E. van Wessel

W. A. J. Meijer, *Leren in opvoeding en communicatie. Analytisch filosofische opmaat tot een pedagogische leerplantheorie.* Intro, Nijkerk, 1983, 246 blz., *f* 39,50, ISBN 90 266 1759 3.

Op 21 april 1983 promoveerde W. A. J. Meijer te Groningen op het bovengenoemde boek. Cum laude. Promotor was prof. dr. J. D. Imelman.

Wat de probleemstelling van dit proefschrift is,

maakt de schrijfster niet expliciet duidelijk. Ja, wel dat de invloed van de analytische filosofie op inhoudelijk-pedagogisch denken aan bod komt, en dat drie pedagogieken kritisch gewogen zullen worden. Dat zijn dan die van Spiecker, voorts die van Baacke en Mollenhauer, en tenslotte die van Hirst, Peters en Scheffer. Maar waarom dat gebeurt, blijft onduidelijk.

Na lezing blijkt het uitgangspunt vooral de triadische pedagogiek van Imelman te zijn. Er wordt zelfs van een triadische opvoedingstheorie gesproken (vgl. p. 7). Het is kennelijk de bedoeling geweest die opvatting nu eens niet (zoals hij dat zelf al bij herhaling gedaan heeft) met continentaal filosofische middelen, maar met behulp van een analytisch-filosofisch instrumentarium te verdedigen (vgl. bijvoorbeeld p. 5). Een apologie van de triadische conceptie derhalve.

De ratio achter de keuze van de drie te kritiseren pedagogieken is als volgt: Spiecker is geïnspireerd door de analytische filosoof Wittgenstein, Hirst, Peters en Scheffeer zijn zelf analytische pedagogen en via het koppel Apel-Habermas is de kritisch-communicatieve pedagogiek in Duitsland beïnvloed door de analytische filosofie. Na een confrontatie van deze pedagogieken met de triadische opvatting, zou de weg geplaveid zijn voor een object-theoretische toepassing op het terrein van het leerplandenken, zij het nog slechts in aanzet.

In dit besprekingsartikel zal eerst de inhoud van het boek voor het voetlicht gebracht worden. Daarna zullen enkele kritische kanttekeningen geplaatst worden bij de inhoud van dit proefschrift en bij de bedoeling ervan.

In het eerste hoofdstuk 'Opvoeding, regels en zekerheden' staat de pedagogiek van Wittgenstein en Spiecker centraal. Wittgensteins pedagogiek, die vooral te vinden zou zijn in *On Certainty/Ueber Gewissheit* wordt afgewezen. Het leren kunnen en het leren reageren is in Wittgensteins visie mogelijk door het verwerven van de onbetwijfelbare bases van taalspelen. 'Twijfel, kennis en kritiek zijn pas mogelijk op basis van redeloos geaccepteerde zekerheden' (p. 32). Deze zekerheden worden zelf zonder opgave van redenen geaccepteerd. Vanuit wat aangeduid wordt als een sociaal-psychologisch mensbeeld wordt de individuele ontwikkeling gezien als volledig bepaald door de sociaal-culturele context. In Spieckers hierop gestoelde theoretisch-pedagogische conceptie van 'Meedoen en zeker weten' delen kinderen in de zekerheden van de ouders. Zij 'passen zich aan en passen zich zodoende in in de gegeven levensvorm, die daarmee gereproduceerd wordt' (p. 33). Dit opvoedingsbeeld wordt door Meijer strijdig geacht met de pedagogische noties zelfverantwoordelijkheid, zelfbepaling, mondigheid en redelijkheid. Er zou immers bij Spiecker bij voorkeur gesproken worden van het leren kunnen, het handelen en niet van leren kennen, van weten. Vanaf hun geboorte worden kinderen opgevoed in een handelingsveld. Meedoen, getraind worden en geloven zijn de wachtwoorden.

Wittgenstein, aldus Meijer, maakt zich schuldig aan de 'assertation fallacy' (Searle). Hij verwart de voorwaarden van het doen van een niet-defecte bewering met de toepassingsvoorwaarden van het begrip 'kennen' c.q. 'weten'. Zijn kennistheorie van de onbetwijfelbare en ongefundeerde basis van taalspelen wordt op grond hiervan afgewezen. En daarmee ook een hierop gebaseerde pedagogiek, antropologie en ethiek. Het in onmogelijk op grond hiervan een pedagogiek te constitueren waarin rationaliteit en verantwoording centraal staan.

Wanneer deze begrippen vallen, moet ook het program van de kritische pedagogiek tegen het licht gehouden worden. Dat gebeurt in het tweede hoofdstuk getiteld 'Opvoeding, communicatie en identiteit'. Het betreft hier de communicatieve variant van het kritisch-pedagogisch denken.

Baacke, Mollenhauer en A. Schäfer duiden met het pedagogisch kernbegrip 'communicatie' de integratie aan van pedagogische en maatschappelijke processen. De maatschappelijke basis van de communicatie wordt gevat in socialisatietheorieën waarin de relatie tussen socialisering en individualisering aan bod komt. Zowel bij G. H. Mead (roltheoretisch) als bij Berger & Luckmann (kennissociologisch) ontstaat identiteit door het internaliseren van de sociale realiteit in de vorm van taal, kennis, normen en wereldbeeld. Het blijft echter onduidelijk hoe de identiteitsontwikkeling verloopt in pluralistische maatschappijen van vandaag de dag.

Berger & Luckmann beschrijven de identiteitsveranderingen als resocialisatie, als bekering tot een nieuw symbolisch universum. Het 'zelf' blijft echter steeds een sociaal produkt. Identiteitsontwikkeling is een beweging van buiten naar binnen, van het sociale naar het individuele.

Meijer signaleert een opvallende overeenkomst tussen deze socialisatietheorieën en de pedagogiek van Wittgenstein en Spiecker, maar ook met de empirisch-analytische opvoedingswetenschapper Brezinka. Pedagogieken die zich baseren op een sociaal-psychologisch mensbeeld resulteren per definitie in een aanpassingspedagogiek.

Met behulp van het werk van Habermas en Krappmann wordt het sociologisme bestreden. Naast het socialiseringproces wordt een individualiseringsproces geschetst. Hierin leert het individu zich reflexief op te stellen tegenover normen (roldistantie), en situaties met behulp van interpretaties nieuw te definiëren ('role making'). Kortom, het individu ontwikkelt 'ik-identiteit' in het ontwikkelingslogische proces van 'ik-afgrenzingen'. Deze 'ik-identiteit' gaat nooit volledig op in het wereldbeeld van een bepaalde sociale groep, maar er is sprake van een steeds ook opnieuw bij te stellen persoonlijke biografie (vgl. p. 70). Dit is mogelijk dank zij 's mensen communicatieve bekwaamheid.

De kritisch-communicatieve pedagogen zien 'ik-identiteit' en 'Diskurs-fähigkeit' als opvoedingsdoelen. Indien de communicatiestructuur maar voldoen-

de symmetrisch en machtsvrij is, worden deze doelen verwerkelijkt. Dit optimisme wordt echter door Meijer als een genuanceerde versie van de aanpassingspedagogieken gekenschetst. Met het benadrukken van de formele aspecten van de communicatie zou pedagogisch gezien geen bijdrage geleverd worden in vergelijking met de kritische socialisatietheorieën van Habermas en Krappmann. Communicatie is per definitie opvoeding. De inhoud van het communicatieve gebeuren komt niet ter sprake. De stap van de formele, communicatietheoretische idealisering van het communicatieve handelen, naar het handelen in de complexe maar natuurlijke situaties, wordt niet gezet. En op de noodzaak daarvan voor de sociale wetenschappen heeft juist Habermas gewezen.

In 'Opvoeding, kennis en onzekerheid' (hoofdstuk vier) wordt eerst omstandig Imelmans pedagogische visie beschreven, die gebaseerd is op 'het antropologisch beginsel van rationaliteit' (p. 85). Het geven en vragen van redenen wordt constitutief geacht voor opvoeding. De theoretische hobbel die Meijer echter moet nemen is dat voor Imelman alle kennis weliswaar historisch en relatief is, maar dat er tegelijkertijd sprake is van een op zichzelf bestaande werkelijkheid buiten mij. En juist deze twee uitgangspunten zijn door Imelmans critici als een paradox aangeduid.

Zowel vanuit betekenistheoretische (de verhouding taal-wereld) als ook kennistheoretische (de relatie kennis en wereld) optiek wordt de paradox geanalyseerd. Het betekenistheoretische betoog loopt uit op Strawsons diepte-analyse van verwijzend taalgebruik. De kennis van de wereld is volgens Strawson door het fundamentele conceptuele schema van ruimte en tijd bepaald. 'Is "werkelijkheid" dan toch conceptueel bepaald en niet taal- en kennisonafhankelijk?' (p. 115), zo vraagt Meijer zich af. Om aan de paradox te ontkomen gooit ze het dan over de kennistheoretische boeg. Na hierbij in positieve zin aan de denkbeelden van zowel Ayer, Toulmin en Habermas (sic!) gerefereerd te hebben, wordt de paradox kennistheoretisch bezworen met de volgende formule: 'Zo leidt juist de erkenning van het subjectieve en historische karakter van kennis tot de slotsom: er bestaat een van ons kennen onafhankelijke werkelijkheid' (p. 125). Omdat 'in geen kennis wij het object (de werkelijkheid) zelf te pakken (hebben)' (p. 126) kan de term 'waarheid' in absolute, objectieve en actuele zin ook maar beter vermeden worden. Kennis kan dus zonder waarheid.

Met behulp van deze te berde gebrachte kennistheoretische argumentatie is de triadische pedagogiek mogelijk en moet de paradox ontzenuwd zijn. En dat is van het grootste belang, want '(v)oor een triadische pedagogiek is het bestaan van een van het kennen onafhankelijke wereld noodzakelijk' (p. 129).

Het laatste hoofdstuk is de ruimte die in de opmaat nog overbleef voor het leerplandenken. En dat is niet erg veel meer. Hier wordt slechts een aantal deelproblemen aangestipt, het is veeleer een aanzetje voor een vervolgonderzoek ter zake van deze problematiek.

Tot zover de inhoud, resteren nog enkele kritische kanttekeningen. In de eerste plaats in het nogal bevreemdend dat Wittgenstein opeens onder de pedagogen blijkt te zijn. Wittgensteins uitlatingen gebruiken, als zou hij een beeld van de opvoeding, c.q. een opvoedingstheorie ontwikkeld hebben, slaat de plank volledig mis. A. W. van Haaften (1983) heeft in een lezing naar aanleiding van dit proefschrift hier onder andere afdoende op gewezen.

Een andere kwestie is de keuze van juist deze kritische, c.q. kritisch-communicatieve pedagogen. Als het onderscheid tussen de kritisch-communicatieve en de kritisch-emancipatorische benadering dan zo betrekkelijk is (vgl. p. 38), waarom dan inderdaad niet Klafki gekozen? De nu behandelde pedagogen lijken als stromannen te moeten functioneren. Wellicht had dan ook het geëtaleerde denken van Habermas nog een functie in het geheel kunnen vervullen. Het blijft nu onduidelijk waarom daar überhaupt aandacht aan besteed is.

De hamvraag is natuurlijk: Is Meijer er in geslaagd de verdediging van Imelmans triadische conceptie tot een goed eind te brengen? Want dat is de kernproblematiek van het proefschrift. Mijn antwoord luidt: nee. Het kennistheoretische betoog gaat uit als een nachtkaars. Immers de ene paradox wordt met de andere uitgedreven. Bovendien worden in het betoog voldoende goede wetenschappelijke argumenten op het kleed gelegd die lijnrecht staan op de aangehaalde conclusie van pagina 125. Vergelijk hetgeen door de schrijfster aangehaald is van Habermas, Toulmin, Strawson en anderen, zonder dit te weerleggen. Maar ook zonder de voor de hand liggende conclusie te trekken dat de paradox onoplosbaar is.

Na de vele (en meestal onweerlegde) kritieken op Imelmans visie, worden, zo moeten we concluderen, hier alleen maar meer argumenten geleverd om aan de vruchtbaarheid van een legitimatie van de triadische opvatting à la Imelman te twijfelen. Echter, bij gebrek aan objectieve toetssteen kan niemand verboden worden deze eroderende visie nog langer aan te hangen. Misschien zou in Toulminiaanse zin (p. 121) één van de selectieprocedures kunnen zijn het principe: driemaal is scheepsrecht. Wellicht kan ten leste nog een apologeet uit het emancipatorisch-kritische kamp geworven worden.

Zoveel is wel duidelijk: rationaliteit is kennelijk grilliger dan ze als antropologische constante zou doen vermoeden. Het is niet anders.

S. Miedema

Gallacher, H. P., Met Wittgenstein tussen twijfel en zekerheid. *ANTW*, 1977, *69*, 73-94.

Haaften, A .W. van, Zekerheid en kritiek. W. Meijer over Wittgensteins *On Certainty* en de mogelijk-

heidsvoorwaarden voor kritiek. Lezing gehouden op een discussiedag n.a.v. het proefschrift op 7-10-1983 te Groningen.

M. Leist, *Kinderen en de ervaring van de dood*, Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1981, 192 blz., *f* 27,50, ISBN 90 255 99443

De ervaring van 'de' dood betreft hier niet alleen de volwassenen in het leven van het kind, of alleen de ouders, maar ook het kind zelf. Het overlijden wordt aan de orde gesteld niet alleen 'thuis' maar ook in het ziekenhuis. De eventuele verhouding tot een bepaald godsbeeld komt ook aan de orde. De geciteerde of genoemde bronnen zijn *alleen* Duits. Het sterven van ouders, broertjes, zusjes, het overlijden van het kind zelf, angstgevoelens maar ook ouder-kind-conflicten komen hier ter sprake. Als geheel een informatief en ruim gedocumenteerd boekje, dat echter de nodige warmte bij trieste situatie-besprekingen veelal mist. Hetgeen ook positief beoordeeld kan worden. Het Duitse origineel dateert van 1979.

M. J. Langeveld

J. Schwartzländer (Hrg.) *Die Verantwortung der Vernunft in einer friedlosen Welt.* Philosophisch-pädagogisches Kolloquium aus Anlasz des 80. Geburtstages von Otto Friedrich Bollnow. Attempto Verlag, Tübingen, 1984, 181 blz.

Een grote verscheidenheid van auteurs heeft hier aan medegewerkt. De bundel staat op een uitstekend niveau. Ook Bollnow zelf heeft enkele gedeelten bijgedragen. Als geheel: een rijke bijdrage tot het pedagogisch denken.

M. J. Langeveld

Sanders, C. en J. F. H. van Rappard, *Tussen ontwerp en werkelijkheid. Een visie op de psychologie,* Boom Meppel/Amsterdam, 1982, 278 pag., *f* 39,50, ISBN 90-6009-519-7.

Slechts de namen van Sanders en Van Rappard (verder aangeduid met S. en R.), die de eerste 152 pagina's voor hun rekening nemen, komen op het omslag van het boek voor, hoewel zes andere psychologen – Boekestijn, Drenth, Eisenga, Feij, Koops en De Swart – de rest van het boek vullen met ieder hun eigen verhaal, waarin aspecten van de visie van S. en R. zijn verwerkt, over hun eigen specialisme.

Voor pedagogen is m.i. vooral de visie van S. en R. zo interessant, dat ik meen me te mogen veroorloven om me binnen het beperkte kader van deze bespreking te concentreren op deze visie, die én generaliseerbaar is naar de pedagogiek toe én door haar liberale strekking deze pedagogiek niet al bij voorbaat in een tweede klas wagon van de trein-echte-wetenschap afkoppelt en uitrangeert op een doodlopend zijspoor.

Wat willen S. en R. met hun uiteenzetting? 'Het doel dat ons met dit boek voor ogen staat is aan te tonen dat de idealistische valkuil niet onvermijdelijk is wanneer men de 'context of discovery' in de wetenschapsleer recht wil doen. Wij willen een weg wijzen die de scylla van het positivisme en de charybdus van het idealisme vermijdt – een weg die het resultaat is van een systematische bezinning op de wetenschappelijke kennisverwerving in de psychologie' (p. 34). Vóór dit citaat zijn de auteurs binnen een bestek van ruim 20 bladzijden op herhalingsoefening geweest in de geschiedenis van een aantal wetenschapstheoretische stromingen. Het logisch positivisme, in combinatie met het (neo)behaviorisme van Hull, krijgt de meeste aandacht, terwijl Popper terecht 'geplaatst' wordt als een liberaal logisch positivist in plaats van als de Einstein van de wetenschapstheorie (zoals in het zelfbeeld van Popper). Tevens wordt het logisch positivisme met het vingertje omhoog de oren gewassen. 'Een psychologie die geheel volgens logisch positivistisch model is ontworpen, is een psychologie waarin de mens als handelend subject is geëlimineerd. Dat geldt in twee opzichten. In de eerste plaats is de inbreng van de wetenschappelijk *onderzoeker* in het positivisme niet terug te vinden. De rol van de onderzoeker is receptief. In de tweede plaats komt de ontkenning van het subject uit in de wijze waarop het onderwerp van onderzoek, de handelende mens, wordt opgevat. Ook deze wordt niet als subject of persoon genomen, maar veeleer als robot' (p. 22). Wordt het niet eens tijd, dat men ophoudt met het kritiseren van een karikatuur van het logisch positivisme, dat net als het behaviorisme nooit heeft bestaan anders dan in de bord-

schema's van leerboekenschrijvers. Hoe is het mogelijk, dat S. die zo genuanceerd over 'het' behaviorisme heeft geschreven, zich zo ongenuanceerd en ongedocumenteerd laat gaan ten aanzien van met name die stroming in de wetenschapstheorie, die als geen andere heeft laten zien waartoe zelfdiscipline, inzet en creativiteit van onderzoekende subjecten in staat zijn. Wie dat nog steeds niet wil geloven, moet beslist eens kennis nemen van een van de beste boeken die de laatste tijd zijn verschenen in het Nederlandse taalgebied: A. A. Derksen, Rationaliteit en wetenschap, Assen: Van Gorcum, 1980.

De door mij gewraakte onhebbelijke en misplaatste typering van het logisch positivisme staat in een schril contrast tot de nogal welwillende toon jegens de veel zachtere wetenschapstheoretische bewegingen, waarbinnen de meeste pedagogen zich thuis voelen. Deze tolerantie, mits óók betracht ten opzichte van de hardere stromingen, hebben we overigens meer dan ooit nodig nu het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek van hogerhand een nieuwe orde krijgt opgelegd, waarin decennia van sociaalwetenschappelijk zoeken moeten concurreren met millennia van natuurwetenschappelijk onderzoek.

Het verwondert mij dat deze tolerantie nu juist in die kring wordt gepredikt, die met haar Calvinistische ideologie een weinig rekkelijke reputatie geniet. Deze verwondering is in deze recensie geoorloofd, aangezien de schrijvers in hun visie de interactie tussen wereldbeschouwing en wetenschap allesbehalve verdoezelen. 'In het begrip functionele structurering staat het object centraal – dat is immers gestructureerd – maar tegelijkertijd wordt erop gewezen dat de onderzoeker doelbewust een *bepaalde* structurering heeft aangebracht – inclusief verenging en fixering van het object. Het begrip functionele structurering draagt de sporen van ons uitgangspunt: kennis is produkt van interaktie tussen onderzoeker en werkelijkheid. Het kiezen voor een bepaalde structurering impliceert niet per se het aanhangen van een daarmee in overeenstemming zijnde 'levens- en wereldbeschouwing'. (. . .) Uiteraard dreigt bij sterk divergeren van structurering en *Weltanschauung* het gevaar dat de ingetrainde wetenschappelijke structurering een zodanig dominante rol gaat spelen, dat zij verabsoluteerd wordt en de plaats gaat innemen van de oorspronkelijke levensbeschouwing. Voor zover het de psychologie betreft zal men over het algemeen voor een structurering (mensbeeld, school) kiezen die zich zo goed mogelijk verdraagt met de eigen – vaak goeddeels impliciete – visie op de mens' (p. 48). Zo'n tekst maakt nieuwsgierig. Ervaren zij het 'gevaar' dat de wetenschap vaak in petto blijkt te hebben voor een wereldbeeld? Hoe brengen zij hun – vermoedelijk gereformeerd – mensbeeld in overeenstemming met hun wetenschappelijke visie? Het volgend citaat wakkert mijn nieuwsgierigheid verder aan. 'Dat betekent dat het begrip zuivere wetenschap door ons wordt gebruikt voor die vorm van wetenschapsbeoefening die zoveel mogelijk is 'gezuiverd' van extern-normatieve en praktische aspecten. Naast deze zuivere wetenschap zijn er wetenschapsvormen denkbaar welker vraagstellingen weliswaar intern zijn, dat wil zeggen: primair betrekking hebben op de systematiek en de theorie van een bepaald vakgebied, maar waarbij de wetenschapsbeoefenaar zich bewust en expliciet stelt op een buitenwetenschappelijk standpunt. Dit uitgangspunt vormt dan de grondwaarde (. . .) van de wetenschap in kwestie. In het verleden trof men wel psychologieën aan die uitgingen van een christelijk standpunt ((. . .) Waterink 1941) (. . .). Dergelijke *extern-normatieve wetenschappen*(. . .) lopen uit de aard der zaak het gevaar het uitgangspunt te laten prevaleren boven de empirie, dat wil zeggen: dogmatisch te worden. Hoewel de verhouding tussen *Weltanschauung* en theorie enerzijds en de empirie anderzijds bepaald niet zonder problemen is, zijn wij van mening dat normatieve wezenschap de neiging heeft om de gekozen grondwaarde in verhouding met de empirie te zwaar te laten wegen. (. . .) Ondanks dit bezwaar (. . .) willen wij de mogelijkheid van een dergelijke wetenschap in beginsel erkennen' (p. 57).

Gaan S. en R. nu wel of niet uit van een christelijke visie – net als hun vroegere VU-genoot Waterink? S. en R. houden zich helaas op de vlakte. Of zit hun visie 'verborgen' in de laatste alinea van hun bijdrage? Men oordele zelf. 'Psychologie is daarom zo'n moeilijke wetenschap, omdat het feit dat de mens subject is per definitie inhoudt dat iedere vorm van objectiveren van de menselijke werkelijkheid te kort schiet. In de psychologie is geen enkele optiek toereikend. Pas indien de psycholoog bereid is elk *zorgvuldig doordachte* optiek serieus te nemen, maar ook deze alle achter zich te laten, krijgt hij een vermoeden van wie en wat de mens is. Hij heeft dan echter het vlak van de wetenschap verlaten' (p. 146).

Helaas geven S. en R. ons ook geen uitsluitsel over het moment waarop het vlak van de wetenschap verlaten wordt evenmin als ze ons van middelen voorzien, waarmee we kunnen nagaan of we hoog dan wel laag in de hiërarchie van de niveaus van structurering zitten. Is het niveau van structurering hetzelfde als de mate van betekenis-variantie? Hoe stelt men deze betekenis-variantie vast op een wetenschappelijk acceptabele wijze? Hoe operationaliseert men het niveau van de tijd-ruimtelijke materialiteit? Hoe en wanneer weet men of men een object recht heeft gedaan? Hoe kan men nagaan dat het in de wetenschappen gaat om beelden van één werkelijkheid? Deze hamvragen worden binnen het bestek van het boek niet gesteld, terwijl wel wordt gesuggereerd dat vragen van dit type elders reeds zijn beantwoord. Door welk soort geloof laat men zich leiden bij het zoeken naar antwoorden op dergelijke vragen? Door het hopelijk gezond verstand van jezelf en je medemensen? Of door hét geloof in de – voor mij anonieme – wie van het citaat van p. 146? Verschaft het volgende citaat opheldering? 'Met het geleidelijk

historischer, intentioneler, agerender worden van het object van onderzoek bij het beklimmen van de hiërarchische ladder, verandert het kennisverwervingsproces weliswaar van karakter, maar deze verandering is niet essentieel. Steeds gaat het om een handelend onthullen van een *orde* in de werkelijkheid, op welk niveau van structurering ook. Verklaren en begrijpen zijn varianten van één en hetzelfde proces van kennisverwerving' (p. 93). Vraag: Wat moet ik me voorstellen bij de vergrotende trap van 'historisch', 'intentioneel' en 'agerend'?

Voor mij is een ladder een klimvoorwerp met sporten die op een vaste afstand parallel en haaks aan of in twee eveneens parallelle staanders zijn bevestigd. Tussen de sporten is 'niets'. De ladder is m.a.w. een discontinue grootheid. Doch, wat schrijven S. en R. 44 pagina's eerder? 'Wij zien, met andere woorden, een hiërarchische ordening van de wetenschappen langs een continuum van relatieve (betekenis-) invariantie naar relatieve variantie' (p. 49). Ik mag toch wel over dit soort beeldspraak-escapades vallen? Immers, beeldspraak is bij uitstek het middel om 'hogere' niveaus op 'lagere' af te beelden. Dat we vaak naar het laagste (tijd-ruimtelijke) materiële niveau van ladders etc. teruggrijpen, is m.i. geen toeval, maar veeleer in overeenstemming met ons 'platvloers' (Malinowski zou liever zeggen: 'down to earth') wezen, dat wel moet varen op de laag-bij-degrondse ervaringen.

Het 'spannende' van de visie van S. en R. blijft echter, dat ze zich als fatsoenlijke empiristen zorgen blijven maken over de wijze van toetsing van m.n. de 'hogere' gestructureerde theorieën, al is het m.i. de vraag of men zich in de meer hogere sferen zo gemakkelijk *mag* distantiëren van de empirische cyclus als de auteurs doen op p. 97, te meer daar in deze cyclus de (eventueel hiërarchische) complexiteit van het onderzochte subject nergens wordt uitgeschakeld. Mijns inziens maken de schrijvers, met vele anderen, een 'fout' als ze de subjectiviteit van de onderzochte gelijkstellen met de subjectiviteit van de onderzoeker. Deze laatste is veel calvinistischer – d.w.z. moet zich met minder behelpen – dan de eerste.

Als we iets van de wetenschapstheorie in haar volle omvang, dus inclusief de visie van S. en R., kunnen opsteken, is het misschien, dat een geavanceerde wetenschapstheorie bijdraagt tot het zelfbegrip van met name de cultuur van de natuurwetenschappen én dat ze mogelijk als een tang op een varken slaat op de 'slash and burn'-cultuur van de sociale wetenschappen.

Tot slot wil ik hier nog kort wijzen op de rake wijze waarop de pedagogische (en andragogische) wetenschappen worden gekarakteriseerd en gelokaliseerd als praxiologisch. Als hiermee rekening wordt gehouden in toekomstige – broodnodige – discussies tussen pedagogen en psychologen zullen de divergenties tussen psychologie en pedagogiek niet bij voorbaat ten koste van de laatste hoeven worden weggewerkt.

Hoewel ik met een aantal onderwerpen, die S. en R. meenden te moeten behandelen in de context van hun visie niet goed raad weet, omdat ze – de metafysica van Strawson, de (modale) propositielogica en de 'formalisering' van een gesprekstheorie – mijns inziens niet goed of verkeerd uit de verf komen, geloof ik dat hun visie interessant genoeg is om het vastgelopen gesprek tussen pedagogen en psychologen weer op gang te brengen.

J. Pieters

R. van den Berg, *Voorlichting: een strategie tot verandering.* Boom, Meppel, 1984. 130 pag., *f* 23,–. ISBN 90 6009 562 6.

Het thema voorlichting wordt door de auteur opgevat als een kruispunt waarop verschillende disciplines samenkomen. In *deze* monografie wordt vanuit een onderwijsinnovatief gezichtspunt een aantal aspecten van de voorlichtingskunde geanalyseerd, met als doel bepaalde gangbare concepties van de voorlichtingskunde aan te vullen. In de onderwijsinnovatietheorie zijn met name in de laatste tien jaar inzichten ontwikkeld, nauw verband houdend met processen van kennis- en informatiegebruik (knowledge utilization). Hiervan zouden volgens de auteur de voorlichting en de voorlichtingskunde profijt kunnen trekken.

Uit korte schetsen van de ontwikkeling van werkvelden binnen genoemde disciplines in Nederland blijkt, dat er grote parallelliteit bestaat in doelstellingen van beide, nl. het vergroten van het probleemoplossend vermogen van cliënt of cliëntsysteem. Het verschil is dat in theorie en praktijk van de onderwijsverandering de aandacht verschoven is van het adoptie- naar het implementatiegebeuren; de voorlichting houdt zich volgens Van den Berg nog overwegend bezig met het adoptieproces. Deze aandachtverschuiving heeft de beperktheid van het adoptieperspectief aan het licht gebracht. Zaken als wederzijdse communicatie tussen innovator en cliënt, samenwerking tussen beiden, de rol van situationele en overige contextvariabelen die bij implementatie van belang worden geacht, komen minder aan bod. Verder blijkt de wijze waarop de cliënt de informatie waarneemt en interpreteert een cruciale rol bij de implementatie te spelen. Daarom worden soorten kennis in relatie tot innovatiestrategieën en innovatieperspectieven besproken. De probleemoplossende functie van het kennisgebruik dient centraal te staan. Genoemde implementatiebevorderende aspecten spelen ook bij voorlichting een rol, hetgeen met voorbeelden verduidelijkt wordt.

Een apart probleem is de toename van complexi-

teit van de voorlichting en onderwijsverandering door schaalvergroting en specialisatie. De hiertoe noodzakelijk geachte ombuiging van persoonsgerichte naar (grote) groepsbenaderingen kan volgens de auteur opgelost worden door grootschalig werken op te vatten als het optimaliseren van voorwaarden voor de realisatie van kleinschalige implementatie. Technische ondersteuningssystemen en -instituten kunnen dan niet alleen een voorlichtende, maar ook een implementatiebevorderende of mobiliserende functie gaan vervullen.

De monografie wordt besloten met suggesties voor onderzoek ten behoeve van praktijkrelevante theorievorming voor de voorlichtingskunde.

De specifieke doelgroepen van deze publikatie zijn docenten, studenten, praktijkwerkers en beleidsmedewerkers op het terrein van de voorlichtingskunde. Voor een *deel* van hen kan het boekje dienen als 'eye opener' en/of voor het genereren van nieuwe ideeën. Met opzet schrijf ik een deel. Ik betwijfel namelijk of de voorlichting binnen de voorlichtingskunde zo schromelijk verwaarloosd is, dat men daar geen kennis heeft genomen van wat de auteur te melden heeft.

Een tweede kanttekening die ik plaats is veel fundamenteler. Het geven van voorlichting op velerlei terrein, ook als deze implementatiebevorderend zou zijn, is wezenlijk anders dan de voorlichting die bij het merendeel van de onderwijsveranderingen wordt geboden. In de Nederlandse onderwijssituatie, en daar heeft de auteur het over, is voorlichting ingebed in en maakt integraal deel uit van onderwijsbegeleiding. Dit laatste moet meer zijn dan implementatiebevorderend. Immers, het onderwijs *moet* veranderen, òf als gevolg van parlementaire besluitvorming en/òf van maatschappelijke druk. Op dat effect wordt onderwijsbegeleiding aangesproken en beoordeeld. Het vergroten van het probleemoplossend vermogen van het cliëntsysteem is bij onderwijsveranderingen niet alleen doel, maar ook een strategisch middel. De cliënt moet weliswaar in staat gebracht worden tot het maken van eigen keuzen om daarmee de situationele problematiek op te lossen, maar dit moet wel gebeuren binnen de marges van bedoelde onderwijsinnovaties. De vrijheid van cliënten in het onderwijs bij het implementeren van onderwijsveranderingen is m.i. dan ook van een andere orde dan die van vele cliënten van professionele voorlichters. Deze problematiek wordt jammer genoeg niet aangesneden.

Voor wie goed is ingevoerd in de theorie en praktijk van de onderwijsinnovatie biedt de monografie niet echt iets nieuws. Het werkje zou wel heel goed gebruikt kunnen worden als aanvulling op een gedegen inleiding in deze discipline. De prettig leesbare tekst alsmede de gehanteerde voorbeelden zijn m.n. ook voor bijvoorbeeld sociologie- en onderwijskundestudenten heel verhelderend.

A. van Greevenbroek

Borysowics, B. en Blöte, A., *Beoordelingsmethode voor de schrijfhouding en schrijfbeweging*, Swets en Zeitlinger B.V., Lisse, 1984. X + 150 pag., *f* 29,40, ISBN 90 265 0489 6.

Dit boek dat als ondertitel draagt 'Een bewerking en uitbreiding van de observatietabel van De Ajuriaguerra', omvat 3 delen, namelijk:

1. Een deel getiteld 'Achtergronden', waarin o.a. aan de orde komen:
   - Verschillende definities van de term dysgrafie.
   - Onjuiste zit- en schrijfhoudingen.
   - Een bespreking van schalen ter beoordeling van de kwaliteit van het handschrift van De Ajuriaguerra c.s., alsmede van een observatietabel voor de bestudering van het schrijfgedrag, eveneens van De Ajuriaguerra c.s.
2. Een deel waarin eigen onderzoek is weergegeven. Dit onderzoek heeft betrekking op:
   - Het opstellen van een eerste versie van een schaal ter beoordeling van de schrijfhouding en schrijfbeweging. Deze schaal is hoofdzakelijk op het werk van De Ajuriaguerra (1979) gebaseerd.
   - Toetsing van de praktische bruikbaarheid van de schaal.
   - Een gedeeltelijke replicatie van De Ajuriaguerra's (1979) onderzoek, waarbij aan de hand van de ontwikkelde beoordelingsschaal nagegaan is of er met betrekking tot hun schrijfgedrag verschillen bestaan tussen goed- en slechtschrijvende kinderen.

   De belangrijkste conclusie van dit onderzoek is dat de beoordelingsschaal voor schrijfhouding en schrijfbeweging 'praktisch bruikbaar en nuttig kan zijn voor het diagnostiseren van schrijfproblemen' (p. 52). Tevens is aangetoond dat kinderen 'die een hogere totaalscore op de schaal voor schrijfhouding en- beweging behaalden, vaak ook een hogere score op de dysgrafieschaal kregen' (p. 52 en 53).
3. Een omvangrijk deel waarin, op grond van het onder 2 genoemde onderzoek, een beoordelingsschaal van het schrijfgedrag geconstrueerd is, welke schaal beschouwd moet worden als een bewerking en uitbreiding van de observatietabel van De Ajuriaguerra. Anders geformuleerd is in deel 3 een 'Handleiding voor de Beoordelingsschaal voor schrijfhouding en schrijfbeweging' (p. 55) gegeven. Deze handleiding moet, aldus de auteurs, als een voorstel beschouwd worden.

   In concreto zijn de verschillende items van het observatieinstrument in dit deel stuk voor stuk uitvoerig besproken.

Aspecten van de studie van De Ajuriaguerra zijn hier te lande al eerder aan de orde gesteld, zoals bijv. vertaling en toepassing van de Dysgrafieschaal (de

auteurs geven zulks zelf op pag. 16 aan). In het onderhavige boek gaat het om een meer uitvoerige weergave van het werk van De Ajuriaguerra, waarvan op grond van eigen onderzoek zowel een bewerking als een uitbreiding heeft plaats gevonden.

De door de auteurs geconstrueerde beoordelingsmethode mag m.i. beschouwd worden als een verrijking van de literatuur met betrekking tot het diagnostiseren van houding en beweging bij het schrijven. Tevens geeft deze schaal de mogelijkheid het schrijfgedrag meer gedetailleerd te beoordelen dan met die van De Ajuriaguerra het geval is.

Toch moeten ook enkele kritische opmerkingen gemaakt worden. De belangrijkste kritische noot betreft het (schrijf)bewegingsconcept dat zowel De Ajuriaguerra als de beide auteurs van dit boek hanteren. Het gaat bij hen namelijk om de uiterlijke waarneembare aspecten van de schrijfbeweging, om 'de met het oog observeerbare determinanten van het schrijfgedrag' (woord vooraf p. 9); om beoordeling van de schrijfbeweging 'via visuele taxatie' (p. 57). De beoordeling van het schrijven geschiedt dus in hoofdzaak kwantitatief en nauwelijks kwalitatief.

Temeer daar de auteurs het schrijf*gedrag* (curs. van mij) en de schrijfmotoriek (pag. 52) willen beoordelen, is het noodzakelijk het schrijven niet alleen als een verzameling van spieracties, niet alleen als een verzameling van uiterlijk waarneembare combinaties van letters, op te vatten. Het schrijven, de schrijfbeweging, omvat tevens intrapsychische activiteiten, waarbij gedacht kan worden aan emotionele factoren en aan leerpsychologische activiteiten. Enkele van deze intrapsychische activiteiten kunnen via observatie beoordeeld worden, zoals bijv. de spanning bij het schrijven. Maar de leerpsychologische activiteiten die de uitvoering van de schrijfbeweging in belangrijke mate bepalen, kunnen op die manier niet vastgesteld worden. Wat die leerpsychologische activiteiten betreft wordt bijv. gedacht aan de leerstijl van de leerling. Het is uitermate belangrijk om na te gaan of die leerstijl adequaat of inadequaat is (zie Pijning, H. F., Psychologische fundering van het aanvankelijke schrijfonderwijs, lezing gehouden op het Symposium 'Toegepaste aspecten van de schrijfmotoriek' te Nijmegen, 1984).

Gezien de individuele verschillen in oriëntering bij het leren schrijven, is het de vraag of de stelling 'dat schrijfgedrag een functie van de leeftijd is' (p. 57) zo ongenuanceerd geponeerd mag worden (zie voor oriënterende activiteiten bij het schrijven de bovenvermelde lezing).

Ten slotte wordt opgemerkt dat het jammer is dat de auteurs zich beperkt hebben tot het beoordelen van het schrijfgedrag van rechtshandige kinderen; temeer daar De Ajuriaguerra met betrekking tot het schrijven van linkshandigen behartenswaardige opmerkingen heeft gemaakt.

H. F. Pijning

Bol, E., *Leespsychologie. Een onderwijsleerpsychologische analyse van het begrijpend lezen*, (Leerpsychologie en onderwijs, 6) Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982, 124 pp, *f* 24,75, ISBN 90 01 42119 9.

De auteur vertrekt vanuit de vaststelling dat de resultaten van het leesonderwijs op de basisschool bedroevend zijn, in die zin dat een groot aantal leerlingen na jarenlang onderwijs in deze materie niet in staat is om geschreven teksten behoorlijk te begrijpen. De oorzaak van dit fenomeen is volgens Bol niet in de eerste plaats gelegen in de gebrekkige leestechnische vaardigheden en/of de ontoereikende beheersing van de woordenschat en zinsbouw bij de leerlingen, maar komt hierop neer dat zij niet beschikken over de nodige denk- of referentiekaders, die hen in staat moeten stellen om grotere verbanden binnen teksten te doorzien. Volgens Bol geldt deze conclusie voor teksten in het algemeen en voor zakelijke teksten (men denke aan aardrijkskunde- en geschiedenisboeken) in het bijzonder. Onderhavig boek heeft enkel betrekking op de laatstgenoemde categorie teksten.

De kern van het boek wordt gevormd door een theoretische analyse van deze denk- en referentiekaders, die de auteur absoluut noodzakelijk acht voor een adequate omgang met zakelijke teksten.

Bol definieert de algemene communicatieve functie van een zakelijke tekst als volgt: 'het verschaffen van kennis met de bedoeling om lezers in staat te stellen met meer verstand van zaken te kunnen handelen in de werkelijkheid' (p. 76). Van groot belang is nu dat de lezer in de loop van het proces van tekstverwerking niet alleen een adequate representatie opbouwt van de inhoud ervan, maar er eveneens in slaagt de bedoeling van de schrijver te vatten; anders gezegd, dat hij kan achterhalen welke functie deze taaluiting inneëmt in het 'plan van handelen' dat de schrijver in zijn hoofd heeft en dat hij – correlatief daarmee – dóórheeft wat van hemzelf verwacht wordt wanneer hij wil participeren aan dit taalspel. Concreet uitgedrukt komt zo'n correcte pragmatische interpretatie van een zakelijke tekst – bijv. een aardrijkskundetekst – hierop neer dat de lezer wéét dat deze anders aangepakt moet worden dan bijvoorbeeld een verhaaltje van Donald Duck of een mop, die bedoeld zijn om de lezer te amuseren.

Kenmerkend voor een zakelijke tekst is verder dat daarin kennis over de werkelijkheid, verworven op basis van onderzoek (in ruime zin), omgezet wordt in spraak of schrift. Derhalve houdt goed begrip van een zakelijke tekst ook in dat de lezer de methode(n) van onderzoek en beschrijving, die door de schrijver gehanteerd zijn doch (vaak) niet in de tekst geëxpliciteerd zijn, weet te achterhalen. Dit is evenwel pas

mogelijk wanneer de lezer zélf vertrouwd is met en actief beschikt over de algemene methoden die in onze cultuur ontwikkeld zijn om de werkelijkheid te onderzoeken en te beschrijven.

Tot zover Bols theoretische verkenning van de voorwaarden waaraan voldaan moet worden om zakelijke teksten écht te kunnen begrijpen. In het uitgebreid slothoofdstuk gaat de auteur in op de vraag hoe het onderwijs opgezet kan worden opdat de leerlingen zouden beschikken over de bovenvermelde kenniselementen en vaardigheden die nodig zijn voor het lezen van dergelijke teksten. Hij stelt een onderwijspakket voor dat de leerlingen in de eerste plaats oriënteert op de functie en achtergrond van zakelijke teksten en dat hen in de tweede plaats in contact brengt met een aantal algemene methoden van onderzoek en beschrijving. Deze leergang moet volgens de auteur niet in de plaats komen van het meer traditionele taal- en leesonderwijs, doch complementair daaraan ingevoerd worden. Als theoretische fundering voor de inhoud en de opbouw van deze leergang fungeren enkele denkbeelden van Vygotskij, m.n. a) de cultuur-historische theorie van de ontwikkeling van de hogere psychische functies, b) de interiorisatiehypothese en c) de notie van de zone van de naaste ontwikkeling. Wat door Bol in aanvulling op Vygotskij vooral beklemtoond wordt is het cruciaal belang van reflectiehandelingen van de leerlingen; reflectie gericht op handelingen op een lager niveau (bijvoorbeeld het materiële) is de motor voor de overgang naar een hoger niveau (bijvoorbeeld het perceptieve of het verbale).

De experimentele leergang is opgebouwd rond twee kernthema's: het eerste is getiteld 'oriëntering in de communicatieve driehoek'. De functie van menselijke communicatie en de spraak in het algemeen en van geschreven teksten in het bijzonder in de communicatie tussen mensen worden daarin aan de orde gesteld. Tevens wordt ingegaan op de vraag wat zakelijke teksten precies zijn en waarin zij zich onderscheiden van andersoortige teksten zoals een mop of een advertentie. Bij elk van deze punten vermeldt Bol klassikale activiteiten; in het boek zijn ook didactische schemata opgenomen, waarvan de leerlingen gebruik maken bij het doorvoeren van hun werkzaamheden (bijvoorbeeld een vragenschema voor de identificatie van zakelijke teksten).

Het tweede onderdeel van de leergang bestaat uit de introductie van de belangrijkste methoden van onderzoek en beschrijving die gevolgd worden om kennis te vergaren en over te brengen. Achtereenvolgens komen aan de orde: het systematisch leren analyseren en beschrijven van de kenmerken en de samenstelling van objecten; leren hoe objecten systematisch met elkaar vergeleken kunnen worden; en het leren analyseren en verklaren van veranderingsprocessen binnen een object. Weerom worden concrete klasactiviteiten beschreven en worden de schemata gepresenteerd met behulp waarvan de leerlingen deze activiteiten kunnen voltrekken (bijvoorbeeld een schema voor de analyse van samenstelling en kenmerken van objecten, een onderzoeksschema van ontwikkelingen, enz.).

Onderhavig boek is vooral waardevol omdat het betrekking heeft op die aspecten van het (leren) lezen, waaraan in de traditionele didactische benaderingen en theoretische analyses weinig of geen aandacht besteed wordt, nl. de rol van algemene denk- en referentiekaders en van pragmatische aspecten in het proces van tekstverwerking. In het voorwoord stelt Van Parreren o.i. terecht dat Bol deze kwesties aan de orde heeft gesteld op een wijze die tegelijk zeer praktijkgeoriënteerd is en sterk theoretisch van inslag is. Dat de auteur niet gewacht heeft op onderzoeksmateriaal dat de waarde van het experimentele programma empirisch ondersteunt alvorens dit boek te publiceren, vinden wij helemaal niet erg. Wel vinden wij het jammer dat Bol zich bij zijn theoretische analyse van het tekstverwerkingsproces en bij de fundering van de experimentele leergang nogal eenzijdig gericht heeft op de handelingspsychologische literatuur. In het kader van de (Amerikaanse) informatieverwerkingsbenadering zijn o.i. ook tal van interessante studies op dit gebied verricht. Ter illustratie verwijzen wij naar de volgende publikaties: Just & Carpenter (1977), Resnick & Weaver (1979) en Spiro, Bruce & Brewer (1980). Velen zijn er weliswaar van overtuigd 'dat onderzoek van mentale processen vanuit een visie op de mens als informatieverwerker fundamenteel verschilt van onderzoek vanuit een visie op de mens als handelend wezen' (Carpay, 1980, p. 32). Overigens feliciteert Van Parreren in het voorwoord van onderhavig boek de auteur omdat 'hij niet heeft meegedaan aan het ontwerpen van modieuze informatieverwerkings- en computermodellen'. O.i. zijn er evenwel meer gelijkenissen tussen Bols aanpak en de benadering van tekstverwerking binnen de recente Amerikaanse cognitieve psychologie dan verschilpunten. Wij vermelden: het belang dat in beide benaderingen gehecht wordt aan de rol van zgn. 'world knowledge' in het leesproces; de erkenning in beide benaderingen dat er verschillende types teksten bestaan – elk met een eigen communicatieve functie en typische structuur – en dat kennis van deze genres van cruciaal belang is voor adequaat tekstbegrip; de kritiek vanuit beide benaderingen op het vigerend (lees)onderwijs dat het bijna uitsluitend aandacht besteedt aan de leestechnische vaardigheid en bovenvermelde aspecten stiefmoederlijk behandelt. Eén verschilpunt is er alleszins: overeenkomstig het pragmatisme, dat de handelingspsychologische benadering kenmerkt (Carpay, 1980, p. 30), beperkt Bol zich niet tot het analyseren van feitelijke denk- en leerprocessen en het bekritiseren van het onderwijs dat daarvoor verantwoordelijk is, maar zoekt hij van meetaf aan eveneens constructief naar mogelijkheden om de betreffende processen bij de leerlingen systematisch te beïnvloeden.

L. Verschaffel

Carpay, J. A. M., Westeuropese benadering van onderwijsleerprocessen. In: E. De Corte (Ed.), *Onderzoek van onderwijsleerprocessen. Stromingen en aktuele onderzoeksthema's. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1981*. 's-Gravenhage, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, 1982, p. 28-35.

Just, M. A. & P. A. Carpenter (Eds), *Cognitive processes in comprehension*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1977.

Spiro, R. J., B. O. Bruce, W. F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in reading comprehension. Perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence and education*. Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1980

Resnick, L. B. & P. A. Weaver (Eds), *Theory and practice of early reading*. Vol. 1 and Vol. 2, Hilsdale, N.J., Erlbaum, 1979.

Phenomenology + Pedagogy

Het aldus getitelde Tijdschrift, dat in 1983 voor de eerste maal verscheen, heeft thans zijn volgende deel ook uitgegeven. Als hoofdredacteur treedt prof. Max van Manen op, die als hoogleraar op pedagogisch terrein werkzaam is aan de universiteit van Alberta in Canada. Het is in zijn voor- en begin-ontwikkeling ook sterk vanuit Nederland ondersteund, m.n. vanuit de Utrechtse Universiteit. Maar ook universiteiten als die van Heidelberg (Gadamer), Leuven (Hellemans) en verscheidene Amerikaanse universiteiten zijn hier door vak-actieve collega's gerepresenteerd. Ik meen, dat de pedagogiek in een autochtone ontwikkeling hiermee op belangrijke wijze gesteund wordt. Adres van de redactie: Max van Manen, Editor, 4-116 Education North, The university of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada TCG 2G5.

M. J. Langeveld

Mededelingen

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 8, 1984

Kritisch kijken naar TV-geweld: het effect van negen lessen, door T. H. A. van der Voort, M. W. Vooijs en D. Bakker
Van Sul'gin tot Illich II – Een vergelijkende studie van het Russisch en westers ontscholingsdenken en zijn kritisch-utopische draagwijdte, door F. van Moen
Cognities van (aanstaande) onderwijsgevenden in verband met hun scholing, door A. H. Corporaal, W. H. van Hunen en F. K. Kieviet
De verwantschap tussen pedagogiek en psychologie, door P. J. van Strien

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
9e jaargang, nr. 5, 1984

Bijdragen ter gelegenheid van het afscheid van R. F. van Naerssen van de Universiteit van Amsterdam

Gesprek van prof. dr. R. F. van Naerssen, door W. P. van den Brink en G. J. Mellenbergh
Beschrijvende modellen voor de retentie van geleerde tentamenstof, door J. van Heerden en Joh. Hoogstraten
De itemselectie coëfficiënt f van Van Naerssen, door H. J. M. van Berkel, W. P. van den Brink en H. C. M. Vorst
Some reflections on how many choises to choose in multiple choice tests, door W. P. van den Brink
Een interpretatie van de viervelden correlatie, en een nagekomen commentaar op de Taylor-Russell-tabellen, door D. N. M. de Gruijter
Enkele opmerkingen betreffende het gebruik van Fisher's Z-transformatie van product-moment correlatie-coëfficiënten, door W. K. B. Hofstee
Over absolute en nog relatievere zak-slaag beslissingen, door F. Koele
Van zielsmeting bezield, door W. J. van der Linden
Internal consistency and reliability in Mokken's nonparametric item respons model, door G. J. Mellenbergh
Latente variabelen, schaalpunten en stochastische ordening, door I. W. Molenaar en K. Sijtsma
Publicaties R. F. van Naerssen, door P. Vijn

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 9, 1984

Ouderlijke disciplinering en de ontwikkeling van morele internalisatie en altruïsme, door J. M. A. M. Janssens en J. R. M. Gerris
Begeleid wonen in de alternatieve hulpverlening, door J. Rijkeboer en Tj. Zandberg
De ontwikkeling van oog-hand coördinatie, door J. Netelenbos
Reactie: (on)gunstig geboren; een repliek, door R. Dekker en J. Hermanns
Reactie: de ontwikkeling van kinderen; manipuleerbaar? door J. B. Netelenbos

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 10, 1984

Over het normatieve en empirisch-analytische karakter van de orthopedagogiek en de ontwikkelingspsychologie, door W. Koops
De invloed van de inductie op morele internalisatie en altruïsme, door J. R. M. Gerris en J. M. A. M. Janssens
Moeilijk lerende kinderen en (reken)didactiek, door J. G. Rozendaal
Zelfinstructie-training met cognitief impulsieve kinderen, door P. P. Goudena, I. Lemmen en M. van Tol

Ontvangen boeken

Beugelsdijk, F. & S. Miedema, *Wegen in het denken over opvoeding en onderwijs*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1984, *f* 32,–.
Cate, Th. J. ten, Th. J. M. Tromp & M.G. Cornwall, *De student als docent*, Het Spectrum, Utrecht (Aula-Pocket 814).

Eeden, P. van & J. Hauer (Red.), *Analyse van multiniveaudata. Theorie en toepassing*, Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs. 's-Gravenhage, 1984, *f* 15,–.

Meeder, M. & F. Meester, *VrouWiskundig. Meisjes in het wiskunde-onderwijs*, Vakgroep OW & OC, Tiberdreef 4, Utrecht, 1984, *f* 12,50.

Mentink, D., *Onderwijsbeleid en beleidsvrijheid. Een verkenning naar de haalbaarheid van een onderzoeksprogramma Decentralisatie onderwijsbeleid* (SVO-reeks 80), Flevodruk, Harlingen, 1984, *f* 27,50.

Vandereyken W. & G. Lambrechts (Eds.), *Seksualiteit en identiteit bij adolescenten*, Uitgeverij Acco, Amersfoort/Leuven, 1984, *f* 33,75.

Vedder, J., *Oriëntatie op het beroep van leraar. Praktische vorming en reflekteren aan het begin van de lerarenopleiding*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 39,35.

Wolf, J. C. van der, *Schooluitval. Een empirisch onderzoek naar de samenhang tussen schoolinterne factoren en schooluitval in het regulier onderwijs* (dissertatie), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 34,65.

Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs, *Rolonderzoek in het onderwijs. Een bundeling van het onderzoek naar emancipatie in het onderwijs* (SVO-reeks 75), Flevodruk, Harlingen, 1984, *f* 32,–.

Een longitudinaal onderzoek naar leren lezen in de eerste klas*

A. G. BUS,
G. G. H. JANSEN
Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde
Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

In een onderzoek werd de leesontwikkeling van een 7-tal leerlingen van de eerste klas in kaart gebracht. Een jaar lang werd wekelijks gemeten welke typen woorden de kinderen konden lezen en werd geobserveerd hoe ze tot een response kwamen. De kinderen leerden met twee verschillende methoden lezen, namelijk 'Veilig Leren Lezen' en 'Letterstad'. Aan de hand van de gegevens is nagegaan a) welke samenhang bestaat tussen leesvaardigheid en strategiegebruik, en b) of de individuele verschillen in leesontwikkeling verband houden met kenmerken van de leesmethoden.

1 *Inleiding*

De praktijk van het aanvankelijk leesonderwijs leert, dat kinderen in een verschillend tempo vorderingen maken. Na enige maanden onderwijs is er een groep, die een groot arsenaal woorden direct herkent. Andere kinderen lezen nog spellend, maar hardop spellen is al niet meer nodig. De slechtste lezers spellen nog hardop en raken hopeloos in de knoei als woorden wat langer of complexer zijn.

In welke opzichten verschillen de leerprocessen van deze groepen leerlingen? We bespreken eerst een aantal mogelijkheden, alvorens aan de hand van empirisch materiaal (observaties van de leesontwikkeling van een aantal leerlingen) de houdbaarheid van enige alternatieven te onderzoeken.

De ontwikkeling kan worden geremd, doordat basiskennis van de correspondentieregels of auditieve analyse en synthese in een trager tempo wordt opgedaan. In het Nijmeegse project 'Preventie van leesmoeilijkheden' is onder meer de ontwikkeling van auditieve analyse en synthese in relatie tot leren lezen en spellen onderzocht. Uit dit onderzoek blijkt, dat deze vaardigheden bij zwakkere lezers vertraagd tot ontwikkeling komen (Mommers, Van Dongen & Wolfhagen, 1984).

De tempoverschillen kunnen ook verband houden met variabelen, zoals de aanpak of leesstrategie. In principe kunnen beginnende lezers verschillende strategieën te hulp roepen, die echter niet allemaal even effectief zijn. Ze maken bij voorbeeld vaak gebruik van een strategie, die we in het vervolg 'sequentiële synthese' zullen noemen: eerst worden de letters in fonemen omgezet en vervolgens wordt met de fonemen een woord gevormd, waarvan tenslotte de betekenis in het woordgeheugen wordt gelokaliseerd. Hoewel deze strategie voldoet mits woorden kort en eenvoudig zijn gespeld, is zij bij het lezen van veel andere woorden minder geschikt. Bij woorden met meerdere lettergrepen doet deze strategie een zo sterk beroep op het 'korte termijn geheugen', dat daardoor bij de synthese fonemen kunnen wegvallen (bij voorbeeld: speeltuin -⟩ peeltuin). Ook bij de zogenaamde niet klankzuivere woorden is de kans groot, dat deze strategie tot fouten leidt, omdat grafemen dan vaak aan verkeerde fonemen worden gekoppeld (bij voorbeeld: hond -⟩ honde).

Uit een onderzoek van Dehn (1984) kwam naar voren, dat kinderen verschilden in de wijze waarop ze de leesstrategieën toepasten. Zwakkere lezers bleken de stappen die bij een bepaalde strategie horen, minder consequent uit te voeren en daardoor meer leesfouten te maken. Bij het spellen van woorden lieten ze letters weg en bij de synthese vergaten ze vaak fonemen. Er waren ook verschillen in de flexibiliteit waarmee kinderen de ene strategie voor de andere inruilden. Zwakkere lezers stapten minder gemakkelijk over naar een andere strategie, ook als deze beter bruikbaar was.

Het is aannemelijk dat individuele verschil-

* Met dank aan G. de Boer, V. Felder en J. Joling, die meewerkten aan de dataverzameling en -verwerking.

len in leesontwikkeling mede verklaarbaar zijn op grond van de kenmerken van de gevolgde leesmethode. Tussen de methoden bestaan namelijk verschillen in de volgorde waarin leerstappen aan de orde komen en in de hoeveelheid tijd, die aan bepaalde deelstappen of deelleerprocessen wordt besteed. Om deze verschillen op het spoor te komen voerden Reitsma, Komen & Kapinga (1981) een exploratief onderzoek uit naar vier Nederlandse leesmethoden: 'Veilig Leren Lezen', 'Moet je horen ... we gaan lezen', 'Goed Lezen' en 'Letterstad'. Na een jaar leesonderwijs werd zowel het vaardigheidsniveau als ook het leesgedrag geëvalueerd. Om te beginnen was opmerkelijk, dat de groep die volgens 'Letterstad' leerde lezen, na een jaar opvallend veel slechter las dan op grond van woordenschat, IQ en geslacht mocht worden verwacht. Verder bleek, dat de samenhang tussen IQ en leesprestatie nogal varieerde. De correlaties waren veruit het hoogst in de methode 'Goed Lezen' (r=.61), in 'Veilig Leren Lezen', 'Letterstad' en 'Moet je horen ... we gaan lezen' waren de coëfficiënten respectievelijk: .31, .42 en .19. Ook brachten de analyses van leesfouten en leesgedrag enige verschillen aan het licht, die overigens maar ten dele op grond van de methodenkenmerken kunnen worden verklaard. De leerlingen van de methode 'Goed Lezen' neigden meer tot wilde gokken naar de betekenis van het woord dan leerlingen van andere methoden. Het kind dat eerst de kern leest, zoals in 'Goed Lezen' gebruikelijk is, gaat er kennelijk sneller toe over te raden op grond van onvoldoende gegevens. De leerlingen van 'Letterstad' maakten opvallend veel fouten in meerlettergrepige woorden, hoewel de regels hiervoor juist in deze methode heel systematisch worden aangeleerd.

Omdat zowel de verschillen in prestatieniveau als in leesgedrag indiceren dat het uitmaakt welke leesmethode wordt gevolgd, lijkt meer gedetailleerd onderzoek naar de invloed van leesmethoden op de leesontwikkeling zinvol. Daar volgens de bevindingen van Reitsma e.a. de twee meest gebruikte methoden, 'Letterstad' en 'Veilig Leren Lezen', verschillen en omdat deze twee methoden het meest worden gebruikt, zullen we met name daaraan aandacht besteden.

In een descriptief onderzoek is de leesontwikkeling van 7 leerlingen van de eerste klas in kaart gebracht. Aan de hand van observaties die we over een periode van een jaar verzameld den, is nagegaan a) welke samenhang bestaat tussen leesvaardigheid en strategiegebruik, en b) of individuele verschillen verband houden met kenmerken van de leesmethoden.

2 *Methode*

a. *Proefopzet*

De ontwikkeling van gedrag wordt bepaald door kennis en vaardigheden van het kind, omgevingsfactoren en de wisselwerking tussen beide. Daar zowel omgevingsfactoren als ook kennis en vaardigheden in de loop van de tijd veranderen en daarmee de interactie-effecten, voldoen eenmalige metingen niet maar is een veel intensievere, een ipsatieve, benadering nodig. (Van IJzendoorn, 1984.) Om de invloed van leesmethoden op de ontwikkeling van leesvaardigheden te bepalen is daarom gekozen voor een longitudinale opzet. Een jaar lang volgden we wekelijks zeven leerlingen van twee eerste klassen, drie leerlingen leerden met 'Veilig Leren Lezen' lezen en vier met 'Letterstad'. Op ongeveer 33 meetpunten lazen de kinderen telkens 50 woorden, in totaal beschikten we aan het eind van het jaar dus over (50×33) 1650 observaties per leerling.

b. *Procedure*

We evalueerden de leesprestaties wekelijks op dezelfde dag en het zelfde tijdstip. De observaties moesten buiten de klas plaatshebben, omdat testafname binnen de klas storend zou hebben gewerkt. Drie studenten onderwijskunde namen de tests af. Om de testafname voor de kinderen niet te belastend te doen zijn, testte elke onderzoeker (telkens) dezelfde leerlingen.

c. *Proefpersonen*

Aan het begin van het schooljaar kozen we uit twee eerste klassen aselect twee jongens en een meisje, waarbij alleen leerlingen in aanmerking kwamen die

a) niet waren opgevallen op de kleuterschool,
b) geen kleuterschoolverlenging hadden gehad, en
c) niet hadden gedoubleerd.

Na 5 weken onderwijs voegden we nog een vierde leerling toe aan de groep die volgens 'Letterstad' leerde lezen (B4). Hoewel toen al duidelijk was dat hij er moeite mee had om het leesonderwijs te volgen, voldeed ook deze leerling aan de drie criteria.

Tabel 1 *Achtergrondgegevens over de proefpersonen*

Variabelen	Proefpersonen						
	A1	A2	A3	B1	B2	B3	B4
Leeftijd[a]	81	79	74	73	83	79	75
Sexe	j	j	m	j	m	j	j

A = 'Veilig Leren Lezen'; B = 'Letterstad'; j = jongen; m = meisje.
[a] Leeftijd in maanden bij het begin van het onderzoek.

d. *Leestests*
De leesprestaties werden gemeten aan de hand van een viertal tests, die als volgt waren samengesteld:
P: 10 regelmatig[1] gespelde woorden met de structuur Consonant-Vocaal-Consonant, bij voorbeeld: been, muur, was, lam;
Q. 10 regelmatig gespelde woorden opgebouwd uit vier of meer letters, bij voorbeeld: mast, slaap, braafst, zakdoek, visnet;
R: 15 onregelmatig gespelde woorden van verschillende lengte, bij voorbeeld: mud, ja, wand, vrolijk, geluk;
S: 15 regelmatig gespelde woorden van verschillende lengte met een plaatje erbij of als laatste woord van een zin, bij voorbeeld: 'ik voer de duif'[2].

Hoewel veel woorden, zeker in de eerste maanden, te moeilijk waren, namen we steeds alle tests af, dit in tegenstelling tot ander longitudinaal onderzoek (Lesgold & Curtis, 1981). We veronderstelden namelijk, dat kinderen bij moeilijke woorden eerder hardop gaan spellen en daardoor ook zichtbaar wordt hoe ze de taak aanpakken.

Omdat we de tests wekelijks afnamen, was het nodig om over meerdere versies te beschikken. Voor elke test werden daarom 8 parallelversies samengesteld.

Om een indicatie te krijgen voor de betrouwbaarheid en parallellie van de vier tests werden ze op een tijdstip afgenomen bij 159 leerlingen uit de eerste klassen van 6 basisscholen in Groningen en omgeving[3]. De tests bleken ondanks hun beperkte lengte (10-15 items) zeer betrouwbaar te zijn. Alle betrouwbaarheidscoëfficiënten (KR20) waren gelijk aan of hoger dan .80. Ook de correlaties tussen de items van de tests waren, enige uitzonderingen daargelaten, hoog. De tests zijn dus homogeen.

Tests zijn parallel als a) de gemiddelden, b) de standaarddeviaties, en c) de intercorrelaties gelijk zijn. Aan deze voorwaarden was gedeeltelijk voldaan. De (gecorrigeerde) correlaties tussen parallelversies van P, Q, R en S waren resp. .76, .83, .88 en .80, het was dus tamelijk zeker dat P en PA 'hetzelfde' meten. Wel waren er verschillen in de gemiddelde scores op de parallelversies. De verschillen voor test R waren significant[4]. De onmiddellijke consequentie hiervan was, dat het alternerend gebruik van parallelversies in het onderzoek een weliswaar beperkte, extra bron van ruis vormde.

e. *Leesstrategieën*
Om de leesstrategie te kunnen bepalen registreerden de proefleiders alle responsen (spellen, fluisteren, verbeteren). Volgens Ericsson & Simon (1984) representeren zulke verbale uitingen de informatie die tijdens het oplossingsproces achtereenvolgens wordt gefixeerd en die in het 'korte termijn geheugen' komt.

De classificatie van strategieën kwam als volgt tot stand. Eerst inventariseerden we aan de hand van een aantal protocollen welke strategieën voorkwamen. Vervolgens werden de strategieën die iets gemeenschappelijks hadden geclusterd en van een label voorzien. De intercodeurbetrouwbaarheid was hoog; twee personen codeerden 92% van de responsen van leerling B3 gelijk. Gemiddeld bleek 2,1% van de responsen niet scoorbaar te zijn.

We scoorden alleen voor de eerste vijf maanden welke strategieën voorkwamen. Daarna was het lezen bij de meeste leerlingen zover geïnternaliseerd, dat het oplossingsproces niet meer zichtbaar was. De scoring gebeurde op basis van de responsen op de tests P, Q en R.

3 *Resultaten*

Om verschillen in het leerproces op het spoor te komen werd een tweetal analyses doorgevoerd; we gingen na of kinderen verschilden in de tijd die ze nodig hadden om de testwoorden te leren lezen en we bepaalden aan de hand van observatie van het leesgedrag welke strategieën de kinderen toepasten en of ze verschilden in het gebruik van deze strategieën.

a. *Leercurven*

Zoals ook door anderen is gesignaleerd, zijn de curven voor het verloop van leerprocessen S-vormig (Cronbach, 1977; Williams, 1976). Omdat de ruwe scores door ruis nogal fluctueerden, bepaalden we door schatting het feitelijk verloop van de leercurven. Elders (Jansen & Bus, 1984) hebben we uiteengezet, hoe de schatting tot stand kwam en wat voor- en nadelen zijn van verschillende schattingsmethoden. In Figuur 1 zijn ter illustratie de leercurven voor test P weergegeven.

Bij de vergelijking van de leercurven viel ten eerste op dat de tests in moeilijkheidsgraad verschilden: P ⟨ Q ⟨ R en P en S waren praktisch even moeilijk. Alle kinderen leerden de tests namelijk ongeveer in deze volgorde lezen, waarschijnlijk omdat ze de woorden ook in deze volgorde in de beide methoden oefenden.

In de tweede plaats viel op, dat de leerlingen van de twee methoden in een aantal opzichten systematisch verschilden. De meeste leerlingen van 'Letterstad' maakten over het geheel gezien wat snellere vorderingen dan de leerlingen van 'Veilig Leren Lezen'. Een uitbijter was de later toegevoegde leerling aan de 'Letterstad'-groep.

Ten derde waren ook de verschillen binnen de twee methoden opmerkelijk. Van welke test ook werd uitgegaan, de leerlingen van 'Veilig Leren Lezen' verschilden onderling minder dan de leerlingen van 'Letterstad'. Het is echter de vraag, of dit verschil verband houdt met kenmerken van de methode. Het zou ook veroorzaakt kunnen zijn door toevallige variaties in de steekproef.

Om de vermeende verschillen tussen leerlingen en tests te toetsen hebben we voor elke test en voor elke leerling het 50%-moment geschat, dit is het tijdstip waarop een leerling 50% van de items van een test foutloos las. Dit punt is een functie van de intercept en de helling van de curven ($-\alpha/\beta$). In Tabel 2 zijn de resultaten weergegeven. Bij toetsing bleek, dat de verschillen tussen de tests, de leerlingen en de methoden significant waren.

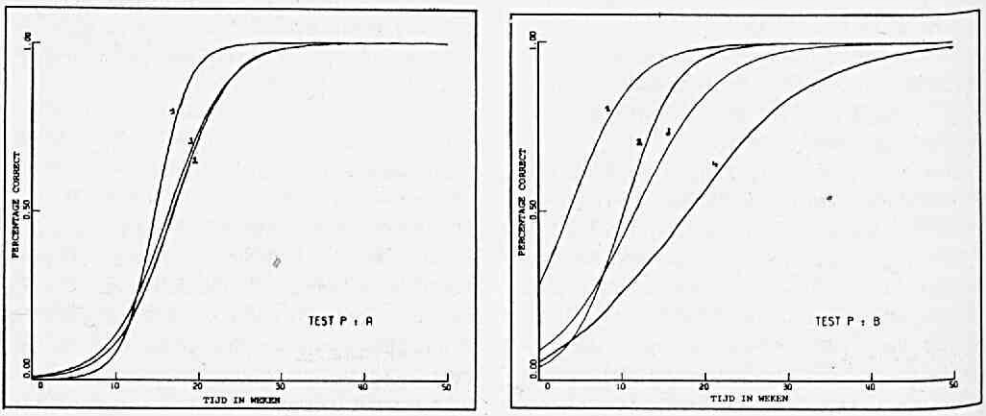
Tabel 2 *Geschatte 50%-punten voor elke leerling en elke test.*

	tests			
Leerlingen	P	Q	R	S
'Veilig Leren Lezen'				
A1	15	19	28	14
A2	16	23	34	13
A3	17	24	33	14
'Letterstad'				
B1	4	2	15	4
B2	11	12	24	9
B3	12	19	27	12
B4	17	28	43	19

1: Verschillen tussen tests: $X^2(3, N=7) = 13.7$, $p<.005$
2: Verschillen tussen leerlingen: $X^2(6, N=7) = 17.7$, $p<.01$
3: Verschillen tussen methoden: $X^2(1, N=7) = 7.3$, $p<.01$

b. *Leesstrategieën*

Alvorens in te gaan op de ontwikkeling van leesstrategieën en op interindividuele en methodenspecifieke verschillen in strategiege-



Figuur 1 *Een voorbeeld van het verloop van de leercurven (Test P)*
A = 'Veilig Leren Lezen'; B = 'Letterstad'.

bruik besteden we enige aandacht aan de categorieën van Tabel 3.

Spellen. Het kind zette alle letters of een deel ervan in klanken om. De synthese die daarop zou moeten volgen, kwam echter niet tot stand, hetzij doordat de leerling niet in staat was om in de geïsoleerde klanken een klankpatroon te herkennen, hetzij doordat de letterbenoeming al zoveel inspanning vergde dat het bij de synthese de letters al weer vergeten was.

Sequentiële synthese. Kinderen lazen door letters te verklanken en vervolgens via synthese een woord te vormen (bij voorbeeld: j-a-s -⟩ jas). Daarbij bleken op diverse wijzen fouten te kunnen ontstaan. 1. De letters werden niet van links naar rechts, maar van rechts naar links in klanken omgezet. (Opvallend was dat de leerlingen van 'Veilig Leren Lezen' deze fout niet maakten, maar wel de leerlingen van 'Letterstad', terwijl juist in 'Letterstad' dit aspect van het lezen een apart oefenonderdeel vormt.) 2. Het kind zette slechts een deel van de letters in klanken om en las daardoor maar gedeelten van het woord. 3. De letters werden wel correct en in de goede volgorde in klanken omgezet, maar bij de synthese veranderde de volgorde van de klanken. 4. Bij de synthese werden klanken toegevoegd of 5. weggelaten. 6. Doordat fonemen met nevenklanken werden uitgesproken, ontstond een ander woord.

Letter(s) -⟩ woord. De leerling zette een of twee letters in klanken om, meestal de eerste letters van het woord, en sprak vervolgens ineens het hele woord uit. Het was niet na te gaan, of het om een vorm van verkorting ging

Tabel 3 *Overzicht van leesstrategieën met een onderscheid in foute en goede resultaten*

Sequentiële synthese	
goede toepassing	foute toepassing
(1) jas: j-a-s → jas	(1) gaas: s-aa-g → aag
	(2) tok: o-k → ok
	(3) ga: g-aa → aag
	(4) was: w-a-s → wans
	(5) karig: k-a-r-i-g → rig
	(6) lus: l-du-s → ludus
Letter(s) → woord	
goede toepassing	foute toepassing
(1) bes: b → bes	(1) leeg: l → lat
(2) baard: b-aa → baard	(2) boeg: b-oe → boek
(3) peul: eu → peul	(3) aal: aa → aap
(4) riek: r-ie → riek	(4) jas: j-a → jan
Woorddelen (+ letters) → woord	
goede toepassing	foute toepassing
(1) bes: b-es → bes	(1) schaar: sch-aar → aar
(2) dakgoot: dak-g-oot → dakgoot	(2) daarmee: d-aar-m-ee → daar-mee → daar is me
(3) zakdoek: → zak-doek	(3) spaarpot: paar-pot → pa zit op de pot
Successieve synthese	
goede toepassing	foute toepassing
(1) buis: ui-s → b-uis → buis	(1) dijk: ij-k → b-ijk → bijk
(2) vriend: vr-ie → vrie-nd → vriend	(2) kleinst: kl-ei → klein-st → kleinzich
(3) gootsteen: goot → goots → gootsteen	(3) visnet: v-is → visn-e-t → vis in het net
(4) riek: rie → riek	(4) schaar: scha → scham
(5) invoer: in → invoer	(5) bezig: bè-z → bèsbig
(6) graven: gra → gra-ven → graven	(6) daken: d-a-k → dak → dakèn
Ontwerp → (vermoedelijke controle) → woord	
goede toepassing	foute toepassing
(1) dak: boek → bok → dak	(1) kaatst: kaart → kaast
(2) klimrek: kimrek → klimrek	(2) hiervan: hievan → ivan
(3) zijweg: weg → zijweg	(3) tuinslang: tuin → tuinhek

dan wel om een radende strategie. Vermoedelijke duidde dit gedrag in de beginperiode op raden en later in het jaar op automatisering van woordherkenningsprocessen.

Synthese van woorddelen. Delen van woorden werden ineens herkend, in klanken omgezet en via synthese samengevoegd met andere woorddelen of losse letters. De ineens herkende delen konden bestaan uit clusters medeklinkers (kr-, vl-), lettergrepen (ge-, uit-, af-, in-) of woorddelen (es, aal, el).

Successieve synthese. De synthese vond stapsgewijs plaats. Nadat het kind enige klanken had samengevoegd, koppelde het daaraan telkens nieuwe letters tot het aldus het hele woord had gelezen. Bij deze strategie wordt het werkgeheugen minder zwaar belast dan bij 'sequentiële synthese'. Vooral als de letterkennis niet is geautomatiseerd (nadenken is nog nodig, het zien van de letters leidt niet onmiddellijk naar de klank), kan de synthese een te zware geheugenbelasting vormen (LaBerge & Samuels, 1974: 575).

Ontwerp -⟩ controle -⟩ woord. Kinderen gaven direct een response in de vorm van een woord en brachten vervolgens een (goede of foute) correctie aan.

Direct herkennen. Direct herkennen is geen strategie zoals de hierboven beschreven strategieën. Een response zonder zichtbare tussenstappen kan erop duiden, dat het oplossingsproces niet bewust plaatsheeft en informatie dus niet in het 'korte termijn geheugen' komt (Ericsson & Simon, 1984). Het gedrag kan ook betekenen, dat de leerling maar wat zegt. In dat geval vertonen de responsen weinig overeenkomst met het stimuluswoord.

Uit Tabel 4 kan worden afgelezen hoe frequent de kinderen de strategieën in de eerste vijf maanden toepasten. Ten aanzien van de ontwikkeling en interindividuele verschillen kan het volgende worden geconcludeerd.

1. Het arsenaal leesstrategieën nam in de loop van het jaar sterk toe; na ongeveer drie maanden leesonderwijs gebruikten de meeste leerlingen meerdere strategieën naast elkaar.
2. De snelste leerling B1 beschikte op een eerder tijdstip over een groter arsenaal strategieën dan de overige leerlingen. Daarna maakte hij de overstap naar geautomatiseerd lezen blijkens zijn hoge score op 'direct herkennen'.
3. Leerling B4, de traagste leerling, leunde sterk op strategieën die in het leesonderwijs het meest intensief waren geoefend, namelijk 'spellen' en 'sequentiële synthese'. De overige strategieën gebruikte B4 in vergelijking tot andere leerlingen weinig. De toepassing van een strategie zoals 'sequentiële synthese' ging hem in vergelijking tot de andere leerlingen slecht af. Het kwam regelmatig voor, dat hij de letters van een woord wel correct in fonemen omzette, maar dat hij tijdens de synthese een deel van de fonemen al weer was vergeten. Deze leerling klaagde geregeld over dit probleem, maar had geen neiging om evenals de meeste andere leerlingen de oplossing te

Tabel 4 *Het strategiegebruik in de eerste 5 maanden.*

	maanden				
Leerlingen	1	2	3	4	5
	Spellen				
A1	68	8	5	0	0
A2	68	13	5	3	1
A3	54	6	0	0	0
B1	14	0	0	0	0
B2	46	16	6	1	1
B3	71	13	4	0	0
B4	—	80	31	6	2
	Sequentiële synthese				
A1	0	0	77	51	10
A2	0	10	7	10	8
A3	1	34	96	62	14
B1	37	0	0	6	0
B2	47	82	69	33	—
B3	26	61	57	87	42
B4	—	26	68	71	17
	Letter(s) → woord				
A1	0	4	8	0	4
A2	0	8	4	5	2
A3	5	14	9	0	17
B1	0	1	3	3	1
B2	1	0	1	6	—
B3	1	3	1	3	20
B4	—	0	1	0	5
	Woorddelen → woord				
A1	0	0	13	36	37
A2	0	1	4	13	18
A3	0	3	7	61	57
B1	36	24	6	2	1
B2	0	6	31	30	—
B3	0	4	10	8	11
B4	—	0	2	7	11

	Successieve synthese				
A1	0	0	1	32	34
A2	0	0	2	5	22
A3	0	1	1	9	12
B1	3	1	2	1	0
B2	0	1	6	13	2
B3	0	0	0	2	6
B4	—	1	1	4	2
	Ontwerp → controle				
A1	0	0	1	2	9
A2	0	8	5	4	11
A3	0	7	0	2	4
B1	6	7	3	3	4
B2	1	4	0	5	—
B3	0	4	4	10	9
B4	—	0	0	2	7
	Direct herkennen				
A1	3	109	7	10	44
A2	3	85	84	64	76
A3	1	37	14	6	35
B1	37	102	104	122	134
B2	9	24	17	52	—
B3	7	44	48	28	51
B4	—	3	4	27	74

De waarden representeren absolute scores per maand. De somscore per leerling per maand is niet altijd gelijk aan 140 (4 weken × 35 woorden), omdat nonresponsen en niet scoorbare items weggelaten zijn.

—: De observaties ontbreken geheel of gedeeltelijk.

zoeken in alternatieve vormen van synthese, zoals 'succesieve synthese'.

4. Met name bij A2 viel op, dat hij veel minder dan de andere leerlingen gebruik maakte van 'sequentiële synthese'. Al tamelijk snel reageerde hij direct op een stimuluswoord, zonder dat er sprake was van enige (zichtbare) tussenstappen. Opmerkelijk was, dat deze leerling al in de tweede maand geregeld een controlestrategie toepaste; hij gokte dus min of meer naar de betekenis, maar controleerde vervolgens wel, of de response bij het stimuluswoord paste.

Voor een vergelijking van de methoden berekenden we, hoe frequent de leerlingen van 'Letterstad' en 'Veilig Leren Lezen' de strategieën gemiddeld toepasten (Tabel 5). De verschillen tussen de beide methoden waren niet significant. Wel viel op dat de 3 leerlingen van 'Veilig Leren Lezen' over het geheel beschouwd een grotere diversiteit aan strategieën toepasten dan de 4 leerlingen van 'Letterstad'. Terwijl 'spellen', 'direct herkennen' en 'sequentiële synthese' meer voorkwamen in 'Letterstad', pasten de leerlingen van 'Veilig Leren Lezen' strategieën zoals 'successieve synthese', 'synthese van woorddelen' en 'raden op basis van één of meer letters' frequenter toe (zie de rangorden in Tabel 5).

Tabel 5 *Strategiegebruik per methode*

Strategie	Methoden	
	'Veilig Leren Lezen'	'Letterstad'
Spellen	11.0 (2)	12.3 (1)
Direct herkennen	27.5 (2)	34.5 (1)
Sequentiële synthese	18.1 (2)	28.0 (1)
Letter(s) → woord	3.8 (1)	2.1 (2)
Woorddelen	11.8 (1)	7.7 (2)
Successieve synthese	5.7 (1)	1.7 (2)
Ontwerp	2.6 (2)	2.7 (1)

1) Omdat de aantallen observaties per leerling en het aantal leerlingen per methode varieert, zijn gemiddelde percentages berekend.
2) Tussen haakjes zijn de methoden per strategie gerangordend.
3) Verschillen tussen de methoden zijn getoetst met Kruskal-Wallis-test; ze waren niet significant op een .05-niveau.

4 *Conclusies en discussie*

Door middel van een longitudinaal opgezet onderzoek brachten we de leesontwikkeling van 7 leerlingen die met twee verschillende methoden leerden lezen, in kaart. Aan de hand van de resultaten is nagegaan a) welke samenhang bestaat tussen de leesvaardigheid en strategiegebruik, en b) of de individuele verschillen verband houden met kenmerken van de methoden.

De relatie tussen leesvaardigheid en strategiegebruik

Wat de leesstrategieën betreft vonden we enige pregnante verschillen. Ten eerste zijn er indicaties voor accentverschillen in het strategiegebruik, dat wil zeggen kinderen lezen meer 'van bovenaf' (hoge score op 'direct herkennen') of 'van onderop' (hoge score op 'sequentiële synthese'). Hoewel de meeste leerlingen, vermoedelijk onder invloed van het onderwijs, vanaf het begin een 'van onderop'-strategie toepasten, was er ook een leerling die al snel

zonder tussenstappen probeerde te lezen (A2). Deze observatie suggereert, dat kinderen voorkeuren hebben voor bepaalde vormen van informatieverwerking. Er zijn geen aanwijzingen, dat deze verschillen ook verband houden met de leersnelheid. De leerling die het meest neigde tot een 'van bovenaf'-strategie (A2), leerde niet trager lezen dan de andere leerlingen van zijn klas. Dit laatste is in tegenspraak met bevindingen van Dehn (1979, 1984). Zij concludeerde namelijk, dat leerlingen met een 'van bovenaf'-strategie trager leerden lezen dan leerlingen die een 'van onderop'-strategie prefereren. Het is denkbaar, dat een 'van bovenaf' aanpak alleen negatieve gevolgen heeft voor de leesontwikkeling als het kind uitsluitend en alleen deze aanpak volgt en niet als het naast deze strategie ook andere strategieën toepast.

Ten tweede verschilt ook het arsenaal leesstrategieën. De traagste leerling (B4) was tevens degene met het minst gevarieerde strategiegebruik. Met name strategieën die in de methode niet expliciet waren geoefend, paste hij minder frequent toe. De snelse leerling (B1) gaf er daarentegen al op een heel vroeg tijdstip blijk van meerdere strategieën te beheersen. Het spreekt voor zich, dat algemene uitspraken op basis van deze incidentele observaties niet mogelijk zijn. Wel is hiermee de noodzaak van grootschaliger onderzoek naar de samenhang tussen leersnelheid en strategiegebruik aangetoond. Het categorieënsysteem dat in dit onderzoek aan de hand van de observaties is ontwikkeld, maakt gerichte observatie en scoring van leesgedrag mogelijk.

De (vooralsnog) hypothetische samenhang tussen strategiegebruik en leesontwikkeling kunnen we op verschillende manieren interpreteren. Een inflexibele aanpak bij woordidentificatie kan een verklaring zijn voor zwakke leesprestaties. Vooral als de moeilijkheid van de woorden toeneemt, moet de lezer over een variatie aan strategieën kunnen beschikken. 'Sequentiële synthese' voldoet zolang het woord kort is en uit eenvoudige klank-tekenrelaties is opgebouwd, maar is veel minder geschikt om langere en onregelmatige woorden te lezen. Voor deze interpretatie opteert ook Van der Leij (1983) naar aanleiding van zijn onderzoek onder kinderen met 'ernstige leesproblemen'. In een vergelijkend onderzoek onder groepen slechte lezers vond hij namelijk, dat 'de zwakste lezers de informatiebronnen die er zijn minder goed gebruiken' (223); ze houden bijvoorbeeld bij het lezen van pseudozinnen rigide vast aan een zinnenleesstrategie. Van der Leij concludeert hieruit, dat lezen een flexibel gebruik van voor woordherkenning relevante informatiebronnen (woordspecifieke kenmerken, letterkennis, contextinformatie) eist en zwakke leesprestaties een gevolg zijn van een rigide aanpak.

De samenhang tussen leersnelheid en strategiegebruik kunnen we nog op een andere manier interpreteren. Een inflexibel en weinig gevarieerd strategiegebruik kan er de oorzaak van zijn, dat minder woordspecifieke kennis wordt opgedaan waardoor de overstap van een spellende strategie naar directe herkenning wordt vertraagd. LaBerge & Samuels (1974) ontwikkelden een theorie van geautomatiseerde informatieverwerkingsprocessen, die deze (vooralsnog) hypothetische samenhang zou kunnen verklaren. Automatisering van informatieverwerkingsprocessen betekent volgens deze theorie, dat voorhanden kennis wordt gereorganiseerd in meer omvattende eenheden. Deze reorganisatie zou alleen tot stand komen als het kind aandacht besteedt aan de kenmerken van woorden. Als kinderen voornamelijk strategieën gebruiken die zonder nadenken kunnen worden toegepast, zoals 'spellen' of 'sequentiële synthese', en als ze niet actief zoeken naar mogelijkheden om ook langs alternatieve wegen woordbetekenissen te achterhalen, is de kans klein dat onder invloed van leeservaringen nieuwe (grotere) eenheden in het geheugen worden opgeslagen.

Methodenspecifieke verschillen

De meeste leerlingen van 'Letterstad' maken zeker in het begin van het jaar snellere vorderingen dan de leerlingen van 'Veilig Leren Lezen'. Omdat het aantal leerlingen per methode klein was en het lastig speculeren is over de representativiteit van de leerlingen voor de beide methoden, mogen deze bevindingen niet zonder meer worden gegeneraliseerd. Wel lijken de verschillen de kenmerken van het leesonderwijs tamelijk nauwkeurig te weerspiegelen. Volgens de handleidingen worden in 'Letterstad' de letters in een korter tijdsbestek behandeld dan in 'Veilig Leren Lezen'.

Waarschijnlijk is een hoog tempo niet voor alle leerlingen zonder bezwaren. Om te beginnen zijn in dit verband de prestatieverschillen binnen de klassen indicatief. Zoals ook ander

onderzoek uitwees (Arlin & Westburi, 1976; Barr, 1974a), waren in de klas met het hoogste tempo (hier: 'Letterstad') de prestatieverschillen aanzienlijk groter dan in de klas waar meer tijd beschikbaar was (hier: 'Veilig Leren Lezen'). In hoeverre het op den duur nadelige gevolgen heeft, als leerlingen wat achter blijven zou verder moeten worden onderzocht. De achterstand zou tot gevolg kunnen hebben, dat een aantal leerprocessen niet wordt begeleid, maar min of meer op eigen kracht moet plaatshebben. Aan leerling B4 kan dit probleem worden geïllustreerd. Toen de regels voor meerlettergrepige woorden aan de orde kwamen, was dit kind daar nog niet aan toe; op het moment dat hij wel toe was aan dit probleem, werd het lezen van twee-lettergrepige woorden niet meer systematisch geoefend. Guthrie (geciteerd door Weaver & Resnick, 1979) heeft erop gewezen, dat oefentijd wel eens een belangrijkere variabele zou kunnen zijn dan de inhoud van de leesinstructie.

De resultaten suggereren, dat 'Veilig Leren Lezen' een gedifferentieerder strategiegebruik stimuleert dan 'Letterstad'. Strategieën als 'raden op basis van een of meer letters', 'synthese van woorddelen', en 'successieve synthese' pasten de leerlingen van 'Veilig Leren Lezen' frequenter toe dan de leerlingen van 'Letterstad'. Op basis van de opbouw van beide methoden lijkt dit verschil verklaarbaar. In 'Letterstad' wordt voornamelijk de 'sequentiële synthese' geoefend, maar in 'Veilig Leren Lezen' komen daarentegen ook andere strategieën aan bod; kinderen leren woorden globaal herkennen en ze worden gestimuleerd om context te gebruiken. Verder onderzoek met een grotere steekproef is nodig om deze hypothetische verschillen tussen beide methoden te toetsen. Wat dit onderzoek betreft kan niet worden uitgesloten, dat de verschillen werden veroorzaakt door een uitbijter als B1, die door de bank genomen weinig gebruik maakte van strategieën zoals 'successieve synthese', 'synthese van woorddelen' en 'raden op basis van een of meer letters'. Dehn (1984) concludeerde uit haar eerder geciteerde onderzoek, dat kinderen volgens eigen voorkeuren leren lezen en dat er geen methodengebonden verschillen zijn. De resultaten van dit onderzoek ondersteunen deze conclusie niet en indiceren daarmee de noodzaak van verder onderzoek naar deze kwestie.

Het verschil tussen leerlingen van beide klassen zou ook te maken kunnen hebben met de aanpak van de leerkracht. Dehn (1984) suggereert, dat niet alleen de wijze waarop de leerkracht de leesstrategie voordoet een relevante variabele zou kunnen zijn, maar ook de manier waarop de leerkracht corrigeert en feedback geeft. Met vragen als 'hoe weet je of het woord dat je gelezen hebt goed is?' en 'wat doe je als je een woord niet direct kunt lezen?' kan wellicht de rigiditeit in het strategiegebruik worden doorbroken. Verder onderzoek, bij voorbeeld naar reacties van leerkrachten op leesfouten, lijkt dan ook relevant. Voor zover ons bekend is naar de effecten van dergelijke instructiemaatregelen op de leesontwikkeling nog geen onderzoek verricht.

Hoewel 'Letterstad' een wat eenzijdig strategiegebruik lijkt te stimuleren, heeft dit niet voor alle leerlingen negatieve gevolgen. De leerlingen B2 en B3 gebruikten desondanks al vroeg in het jaar meerdere strategieën naast elkaar. Vermoedelijk zijn minder intelligente kinderen het meest gevoelig voor eenzijdigheden in het leesonderwijs, omdat deze leerlingen over het algemeen minder geneigd zijn om op eigen initiatief alternatieve strategieën te ontwikkelen (Rosner, 1979). Dit zou verklaren, waarom intelligentie bij 'Letterstad' een veel groter deel van de variantie in leesprestaties verklaart dan bij 'Veilig Leren Lezen' (Reitsma e.a., 1981). We begeven ons nu echter op glad ijs. De relatie tussen leesmethoden, strategiegebruik en leervermogen vraagt grootschaliger onderzoek.

Noten

1. We spreken van regelmatig, als de verklanking van de letter niet afhangt van de plaats in het woord zoals bij het grafeem a in 'banaan' het geval is.
2. Voorzover de leerlingen de zinnen nog niet zelf konden lezen, las de proefleider ze voor.
3. Bus, A. G. en G. G. H. Jansen. Onderwijsbelemmeringen voor leren lezen: het betrouwbaarheidsonderzoek. Interne publikatie van de onderzoeksthemagroep 'Stagnaties in Onderwijs-Leerprocessen'. Groningen, 1981, SOL/81-04.
4. Toetsing vond plaats op een .05-niveau.

Literatuur

Arlin, M. N. & I. Westbury, The leveling effect of teacher pacing on science content mastery. *Journal of Research in Science Teaching*, 1980, *13*, 213-219.

Barr, R., Instructional pace differences and their effect on reading acquisition. *Reading Research Quarterly*, 1974, *9*, 526-554.

Bus, A. G., *A longitudinal study in learning to read*. Paper presented at the ninth world congress of the International Reading Association, Dublin, 1982.

Caesar, F. B., *Veilig Leren Lezen*. Handleiding. Tilburg: Zwijssen, 1975.

Cronbach, L. J., *Educational psychology*. New York: Hartcourt, 1977.

Dehn, M., Children's strategies in learning to read and write: an examination of the learning process. *The Reading Teacher*, 1979, *3*, 270-277.

Dehn, M., Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1984, *30*, 93-114.

Ericsson, K. A. & H. A. Simon, *Protocol Analysis*. Verbal reports as data. Cambridge: The MIT Press, 1984.

IJzendoorn, M. H. van, *Over continuïteit en consensus in opvoeding en ontwikkeling*. Bijdrage aan de conferentie 'Jeugd van nu, mensen van morgen. Levenslooppsychologie vanuit het perspectief van de kinder- en jeugdpsycholoog', gehouden te Veldhoven, 1984.

Jansen, G. G. H. & A. G. Bus, Individual growth patterns in early reading performance. *Kwantitatieve Methoden*, 1984, *14*, 97-109.

Kooreman, H. J., *Letterstad A1*. Praktische handleiding en reisgids door Letterstad. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1977.

LaBerge, D. & S. J. Samuels, Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 1974, *6*, 293-323.

Leij, A. van der, *Ernstige leesproblemen*. Een onderzoek naar mogelijkheden tot differentiatie en behandeling. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.

Lesgold, A. M. & M. E. Curtis, Learning to read efficiently. In: A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1981, 329-360.

Mommers, M. J. C., D. van Dongen & H. A. P. Wolfhagen, De ontwikkeling van het linguistisch bewustzijn en leren lezen. In: A. J. W. M. Thomassen, L. G. M. Noordman & P. A. T. M. Eling (Red.) *Het leesproces*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1984, 153-169.

Reitsma, P., N. Komen & T. Kapinga, Methoden voor aanvankelijk lezen: een vergelijking van leesresultaten na een jaar. *Pedagogische Studiën*, 1981, *58*, 174-189.

Rosner, J., Teaching hard-to-teach children to read: a rationale for compensatory education. In: L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Volume 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1979, 135-148.

Weaver, P. A. & L. B. Resnick, The theory and practice of early reading: an introduction. In: L. B. Resnick & P. A. Weaver (Eds.), *Theory and practice of early reading*. Volume 1. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1979, 1-27.

Williams, P., Early reading: some unexplained aspects. In: *New horizons of reading*, Newark: IRA, 1976, 292-299.

Curricula Vitae

A. G. Bus (1951) studeerde in 1976 af als (ortho)pedagoog. Zij was enige jaren werkzaam als schoolpedagoog bij het Advies en Begeleidings Centrum in Amsterdam. Sedert 1979 is zij als wetenschappelijk medewerker verbonden aan de vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Groningen. Zij publiceerde eerder over diagnostiek, onderwijsbegeleiding en leesonderwijs.

G. G. H. Jansen (1944) is sinds 1979 als wetenschappelijk hoofdmedewerker verbonden aan de vakgroep onderwijskunde van de Rijksuniversiteit te Groningen. Daarvoor was zij vanaf 1969 werkzaam bij het CITO te Arnhem. Zij houdt zich vooral bezig met de toepassing van Bayesiaanse statistische methoden in de testtheorie i.h.b. op latente trekmodellen.

Adres: Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde Rijksuniversiteit Groningen, Westerhaven 16, 9718 AW Groningen.

Manuscript aanvaard 25-9-'84

De summary is afgedrukt op pag. 495

Summary

Bus, A. G. & Jansen G. G. H. 'A longitudinal study in learning to read in the first form'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 485-495.

The rate at which children in the first form learn to read differs from child to child. In order to determine the causes of these differences, we studied the reading development of 7 pupils, 3 of whom were instructed with 'Veilig Leren Lezen' and 4 with 'Letterstad'. During the entire first form their reading abilities were evaluated weekly. The children were tested with four different short tests, varying in length, orthographic regularity and words in and out of context. By paying attention to their spelling of words, we were able to observe their attempts at forming a set of procedures. The following tentative conclusions could be drawn. Firstly, all pupils used practised procedures, but unpractised procedures were more frequently applied by faster learning pupils. Secondly, the method of instruction seemed to make a difference for the rate at which children learn to read and the set of procedures. As an initial investigation this study has only heuristic value. Further research into the correlations between learning rate, set of procedures and reading methods is therefore recommended.

Evalueren van leerresultaten door leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*

E. J. J. KREMERS
Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling, Arnhem

Samenvatting

In ons land is nog nauwelijks onderzoek verricht naar het evalueren door leerkrachten. In dit artikel doen we verslag van een verkennend onderzoek naar de werkwijze die leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs volgen bij het evalueren van leerresultaten. Aan het onderzoek werd meegewerkt door ruim 900 leerkrachten, afkomstig uit alle schooltypen voor voortgezet onderwijs en verdeeld over diverse vakken. De evaluatiepraktijk wordt op grond van de onderzoeksresultaten gekenschetst als 'traditioneel'. Inzichten die de laatste decennia min of meer gemeengoed zijn geworden in de evaluatieliteratuur hebben nog maar weinig invloed gehad op deze praktijk. Een mogelijke verklaring is dat in de literatuur onvoldoende rekening wordt gehouden met de voorwaarden waaraan voldaan moet worden, willen deze inzichten in het onderwijs toepasbaar zijn. Een verdere verklaring kan zijn dat deze inzichten slechts in beperkte mate bij leerkrachten bekend zijn.

1 *Inleiding*

Onder evaluatie wordt in algemene zin verstaan: het bepalen wat iets waard is. Toegespitst op de concrete onderwijspraktijk verstaan we onder evaluatie de activiteit waarbij de leerkracht de waarde bepaalt van onderwijsleerprocessen in het licht van de gestelde doelstellingen (vgl. De Corte, 1978; De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters en Vandenberghe, 1981). Evaluatie vormt een integraal onderdeel van onderwijzen en leren. Vrijwel alle modellen voor didactisch handelen onderscheiden expliciet een evaluatiecomponent (vgl. De Corte et al., 1981; Janssens, 1983). Het is dan ook niet verwonderlijk, dat evaluatie ruime aandacht heeft gekregen in de onderwijskundige literatuur. Ook in ons taalgebied zijn de laatste jaren diverse publikaties verschenen waarin het evalueren door leerkrachten centraal staat (voor een overzicht zie Cito, 1982). Deze publikaties zijn overwegend prescriptief van aard: ze besteden aandacht aan de diverse aspecten van evalueren en schetsen hoe leerkrachten in voorkomende gevallen het beste te werk kunnen gaan. Publikaties daarentegen over de feitelijke evaluatiepraktijk van leerkrachten in ons land zijn bijzonder schaars. Een bekende uitzondering is de analyse van de wijze van cijfers geven en selecteren in het voortgezet onderwijs door De Groot in de jaren zestig (De Groot, 1966).

In dit artikel doen we verslag van een onderzoek naar de evaluatiepraktijk van leerkrachten in het voortgezet onderwijs. Het onderzoek heeft betrekking op de *onderbouw* van het voortgezet onderwijs. Aan het onderzoek werd meegewerkt door ruim 900 leerkrachten, afkomstig uit alle schooltypen voor voortgezet onderwijs (LBO, AVO (MAVO en/of HAVO), VWO, LBO-AVO (-VWO) en AVO-VWO) en verdeeld over diverse vakken.

Het onderzoek heeft een exploratief karakter. Voor zover bekend is het de eerste keer dat in ons land op een dergelijke schaal gegevens over het evalueren door leerkrachten verzameld zijn. Vergelijkbare gegevens ontbreken nagenoeg. Ook in het buitenland zijn relatief weinig studies verricht naar de evaluatiepraktijk van leerkrachten. Wel is veel onderzoek gedaan – en dan met name in de Verenigde Staten en Groot-Brittannië – naar het gebruik van gestandaardiseerde, niet door de leerkracht zelf ontwikkelde, toetsen (Janssens, 1983 en 1984). We zullen de gegevens van het onderzoek in dit artikel dan ook vooral, wanneer dat mogelijk en zinvol is, relateren aan datgene wat in de meer 'prescriptief georiënteerde' literatuur over evalueren gesteld wordt.

* Met dank aan drs. J. B. A. M. van Bergen, drs. F. J. G. Janssens en drs. R. F. van Werkhoven voor hun commentaar op het concept van dit artikel.

Het artikel kent de volgende indeling. Eerst gaan we in op de achtergrond, de opzet en de uitvoering van het onderzoek (paragraaf 2). In de daaropvolgende paragrafen besteden we aandacht aan de onderzoeksresultaten met betrekking tot de door ons onderzochte aspecten van evalueren. Achtereenvolgens komen aan de orde: de evaluatie tijdens en na het onderwijsleerproces (paragraaf 3), de evaluatie van het begingedrag (paragraaf 4), de correctie van resultaten (paragraaf 5), de cesuurbepaling (paragraaf 6) en de herhaling bij onvoldoende beheersing van de leerstof (paragraaf 7). Het artikel wordt besloten met een algemene discussie van de resultaten en een aantal aanbevelingen voor verder onderzoek (paragraaf 8).

2 *Het onderzoek*

2.1 *Achtergrond*

Het onderzoek naar het evalueren door leerkrachten in de onderbouw vormde een onderdeel van een meer omvangrijk onderzoek dat door het Cito in 1981 werd uitgevoerd. In dat onderzoek zijn we nagegaan op welke wijze leerkrachten gebruik maken van, door het Cito ontwikkelde, zogenaamde leerdoelgerichte toetsen. Om het gebruik van deze leerdoelgerichte toetsen beter te kunnen interpreteren werd het wenselijk geacht om ook inzicht te hebben in de algemene werkwijze bij het evalueren. Het is dit deel van het onderzoek waarover wij hier rapporteren.

Er zijn door het Cito voor een uiteenlopend aantal vakken voor de eerste twee à drie leerjaren (onderbouw) van het voortgezet onderwijs leerdoelgerichte toetsen geconstrueerd[1]. De eerste series leerdoelgerichte toetsen zijn aan het begin van het schooljaar 1978-1979 gepubliceerd. Het betrof toetsen voor de vakken biologie, Engels, Frans, Nederlands en wiskunde. Het onderzoek werd uitgevoerd bij leerkrachten van scholen die in de schooljaren 1978-1979 en 1979-1980 voor deze vakken toetsen besteld hadden. In deze jaren zijn door meer dan 1300 scholen voor voortgezet onderwijs (oftewel ruim 50% van alle scholen) voor een of meer van de genoemde vijf vakken toetsen besteld. Het aantal bestellers is een veelvoud van het aantal scholen dat materiaal besteld heeft en bedraagt voor de genoemde twee schooljaren ongeveer 4000.

Wij beschikten niet over de mogelijkheden om na te gaan of de bestellers van leerdoelgerichte toetsen representatief zijn voor leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Directe informatie over de representativiteit van de resultaten ontbreekt daarom. Twee vrij recent uitgevoerde onderzoeken geven hier echter wel enig uitsluitsel over (Van Galen en Bulte, 1982; Van de Perel en Schneider, 1983). In de discussie gaan we daar uitvoeriger op in[2].

2.2 *Opzet en uitvoering*

Ten behoeve van het onderzoek werd het bestand van bestellers van leerdoelgerichte toetsen gestratificeerd naar vak en schooltype. Daarbij werden 25 subpopulaties onderscheiden. Deze werden gevormd door de combinaties van de eerder genoemde vijf vakken en vijf schooltypen. Uit elk van deze subpopulaties is een aselecte steekproef getrokken. Voor meer gegevens over de steekproef en de respons verwijzen wij naar het onderzoeksverslag (Kremers, 1982). In Tabel 1 is de samenstelling van de onderzoeksgroep weergegeven. De verschillen in aantallen tussen de afzonderlijke vakken en de afzonderlijke schooltypen hangen samen met de verhouding tussen deze vakken en schooltypen in het bestellersbestand. De verschillen tussen de schoolty-

Tabel 1 *De samenstelling van de onderzoeksgroep (absolute aantallen)*

Schooltype \ Vak	Biologie	Engels	Frans	Nederlands	Wiskunde	Totaal
LBO	53	79	3	46	74	255
AVO (MAVO en/of HAVO)	110	73	76	60	109	428
VWO	3	1	5	3	5	17
LBO-AVO (-VWO)	8	11	9	12	18	58
AVO-VWO	79	37	39	17	44	216
Totaal	253	201	132	138	250	974

pen in het bestellersbestand hangen op hun beurt weer samen met het totaal aantal scholen per schooltype in ons land.

Het onderzoek is uitgevoerd met behulp van een schriftelijke vragenlijst. Deze vragenlijst bestond behalve uit vragen over de algemene werkwijze bij het evalueren, ook uit vragen over het gebruik van de leerdoelgerichte toetsen. Bij de vragen over de algemene werkwijze moesten we ons, met het oog op de omvang van de vragenlijst, een beperking opleggen.

We hebben ons alleen gericht op het evalueren van de uitkomsten, de resultaten van onderwijsleerprocessen. Deze vorm van evaluatie wordt in de literatuur aangeduid als produktevaluatie (vgl. De Bruyne, 1983; De Corte, 1978; De Corte et al., 1981). Aan de hand van de leerresultaten van leerlingen wordt nagegaan in welke mate de gestelde doelstellingen zijn bereikt. Het is gebruikelijk om produktevaluatie te onderscheiden van procesevaluatie, waarbij men het onderwijsleerproces zelf aan een directe evaluatie onderwerpt. Activiteiten in dat verband kunnen zijn het analyseren van de doelstellingen, de werkvormen, hulpmiddelen en dergelijke. Proces- en produktevaluatie worden in de regel als aanvullende activiteiten opgevat. In het algemeen zal de noodzaak van procesevaluatie toenemen, wanneer uit de produktevaluatie blijkt, dat de doelstellingen niet bereikt zijn. Aan procesevaluatie is geen aandacht besteed. Een verdere beperking was dat er alleen vragen opgenomen zijn over het evalueren met behulp van *schriftelijke* evaluatie-instrumenten. Mondelinge overhoringen zijn bijvoorbeeld buiten beschouwing gelaten[3].

Over het algemeen traden er bij de resultaten geen grote verschillen op tussen leerkrachten uit de afzonderlijke vakken en afzonderlijke schooltypen. De verschillen tussen de vakken waren vrij gering en weinig consistent. De verschillen tussen de schooltypen waren groter en vertoonden bovendien meer overeenstemming. In dit artikel ligt daarom de nadruk op de presentatie van de resultaten voor alle leerkrachten gezamenlijk. In voorkomende gevallen gaan we beknopt in op de verschillen tussen schooltypen. Voor een gedetailleerde beschrijving van de onderzoeksresultaten verwijzen we naar het al genoemde onderzoeksverslag (Kremers, 1982)[4].

3 *Evaluatie tijdens en na het onderwijsleerproces*

Het is gebruikelijk om bij de evaluatie van de resultaten van onderwijsleerprocessen een onderscheid te maken tussen het verzamelen van informatie over die resultaten en het nemen van beslissingen op grond van een waardering, een beoordeling van de verzamelde informatie (vgl. De Bruyne, 1983; De Corte, 1978; De Corte et al., 1981; Gronlund, 1976). In paragraaf 3.1 gaan we in op de manier waarop leerkrachten informatie over de resultaten verzamelen. In paragraaf 3.2 gaan we in op de beslissingen die leerkrachten op basis van deze informatie nemen. (Aan de beoordeling van de verzamelde informatie besteden we in paragraaf 6 aandacht.)

3.1 *Evaluatie-instrumenten*

Hoe en hoe vaak verzamelen leerkrachten in de eerste twee à drie leerjaren van het voortgezet onderwijs in het algemeen informatie over de vorderingen van de leerlingen? In het onderzoek zijn door ons een drietal gangbare evaluatie-instrumenten in het voortgezet onderwijs onderscheiden. We vermelden ze hieronder met de omschrijving zoals die in de vragenlijst werd gehanteerd.

1. *Afsluitende trimesterproefwerken*: deze in-

Tabel 2 *Gehanteerde evaluatie-instrumenten en hun afnamefrequentie (percentages en gemiddelden)*

Instrument \ Frequentie	nooit*	soms	tamelijk vaak	meestal	altijd	$\bar{x}$
Trimesterproefwerk	47	27	5	7	14	2.1
Proefwerk	3	11	14	30	42	4.0
Schriftelijke overhoring	5	28	23	24	20	3.3

* antwoordcategorieën en hun omschrijving:
1 = nooit; 2 = soms (d.w.z. in ongeveer een *kwart* van het totaal aantal keren dat men het betreffende instrument zou kunnen afnemen); 3 = tamelijk vaak (d.w.z. in ongeveer de *helft* ... etc.); 4 = meestal (d.w.z. in ongeveer *driekwart* ... etc.); 5 = altijd

strumenten bestrijken de leerstof van ongeveer een trimester.
2. *Proefwerken*: deze instrumenten bestrijken de leerstof van ongeveer een maand, bijvoorbeeld een hoofdstuk uit de leergang.
3. *Schriftelijke overhoringen*: deze instrumenten bestrijken de leerstof van ongeveer een of enkele weken.

Tabel 2 geeft aan hoe vaak leerkrachten bij hun evaluaties gebruik maken van deze instrumenten. Uit de tabel blijkt dat leerkrachten relatief het meest regelmatig informatie verzamelen over de vorderingen met behulp van proefwerken, gevolgd door respectievelijk schriftelijke overhoringen en trimesterproefwerken. Leerkrachten nemen gemiddeld genomen een proefwerk af in ongeveer driekwart van de keren dat zich daar de gelegenheid toe voordoet ($\bar{x} = 4.0$). Schriftelijke overhoringen nemen ze gemiddeld af in ruim de helft van het aantal keren ($\bar{x} = 3.3$) en trimesterproefwerken in een kwart van het aantal keren ($\bar{x} = 2.1$). Over het algemeen treden er tussen individuele leerkrachten geen al te grote verschillen op in de mate waarin ze van de onderscheiden instrumenten gebruik maken. De spreiding van de antwoorden over de antwoordcategorieën is niet erg groot. Alleen bij de schriftelijke overhoring zijn de antwoorden vrijwel gelijk verdeeld over de antwoordcategorieën.

3.2 *Functie(s) van evaluatie*

Voor welke doeleinden nemen leerkrachten de bovengenoemde instrumenten af? Welke beslissingen nemen zij op basis van de verzamelde informatie? De verschillende gevolgen die in zo'n beslissing besloten kunnen liggen komen tot uitdrukking in wat doorgaans wordt aangeduid als de *functie* van de evaluatie. Evaluaties kunnen diverse functies hebben zoals selectie en plaatsing, certificering, sturing van het onderwijsleerproces (formatieve evaluatie), resultaatbeoordeling (summatieve evaluatie) en diagnose (vgl. De Bruyne, 1983; Gronlund, 1976).

In het onderzoek is vooral aandacht geschonken aan formatieve en summatieve (produkt)evaluatie. *Formatieve evaluatie* is de activiteit waarbij tijdens het onderwijsleerproces de resultaten van de leerlingen worden bepaald. Formatieve evaluatie is gericht op het zo nodig bijsturen, verbeteren van het onderwijsleerproces dat nog aan de gang is. *Summatieve evaluatie* is de activiteit waarbij na afloop van het onderwijsleerproces bepaald wordt in hoeverre de leerlingen zich het onderwezene eigen gemaakt hebben. Essentieel is dat, in tegenstelling tot formatieve evaluatie, een kwaliteitsbeoordeling van de leerling plaatsvindt. Vaak gebeurt dat in de vorm van een cijfer (Bloom, Hastings en Madaus, 1971; De Bruyne, 1983; De Corte, 1978).

Rekening houdend met het bovenstaande zijn in het onderzoek de volgende functies onderscheiden:
1. het geven van een cijfer aan leerlingen;
2. het opsporen van tekorten in de beheersing van de leerstof bij (individuele) leerlingen, met het doel deze tekorten weg te werken;
3. andere doeleinden.

Leerkrachten werd gevraagd wat de functie van de evaluaties is waarbij ze de informatie verzamelen via de eerder onderscheiden trimesterproefwerken, proefwerken en schriftelijke overhoringen. Men kon daarbij meer functies per evaluatie aangeven. Tabel 3 geeft een overzicht van de antwoorden. Trimesterproefwerken worden het meest afgenomen om alleen een cijfer te geven, gevolgd door proefwerken en schriftelijke overhoringen. Het omgekeerde doet zich voor ten aanzien van de functie 'tekorten opsporen'. Combinatie van de functies 'cijfer geven' en 'tekorten opsporen' komt in ongeveer gelijke mate voor bij proefwerken en schriftelijke overhoringen; bij trimesterproefwerken komt deze combinatie aanzienlijk minder voor. De evaluaties hebben nauwelijks andere doeleinden (al of niet gecombineerd met cijfer geven en/of tekorten opsporen). Alleen schriftelijke overhoringen worden nog wel eens voor andere doeleinden afgenomen.

In het algemeen treedt het geschetste patroon op ongeacht het schooltype van de leerkracht. Leerkrachten uit het LBO en uit het LBO-AVO (-VWO) benadrukken echter wel minder het geven van cijfers en meer het opsporen van tekorten dan leerkrachten uit de overige schooltypen. Dit verschil treedt op ongeacht het instrument waarmee de evaluatie uitgevoerd wordt.

Overzien we bovenstaande gegevens dan valt op dat de functie 'cijfer geven' de meeste nadruk krijgt. Het louter opsporen van tekorten komt alleen op uitgebreidere schaal voor bij schriftelijke overhoringen (38%). Anders geformuleerd, de onderscheiden instrumenten

Tabel 3 *Functies van evaluaties (percentages).*

Instrument \ Functie	cijfer geven	tekorten opsporen	cijfer geven èn tekorten opsporen	andere doeleinden*
Trimesterproefwerk	75	3	17	5
Proefwerk	48	9	39	4
Schriftelijke overhoring	13	38	34	15

* inclusief combinaties met 'cijfer geven' en/of 'tekorten opsporen'

worden vooral voor summatieve en in mindere mate voor formatieve evaluatie gebruikt. Verder valt op dat nogal wat leerkrachten hetzelfde instrument voor verschillende functies gebruiken. Proefwerken en schriftelijke overhoringen worden door meer dan 1/3 deel van de leerkrachten gebruikt om zowel een cijfer te geven als om tekorten in de beheersing van de leerstof op te sporen. Bij een dergelijke werkwijze worden in de evaluatieliteratuur een tweetal bezwaren geplaatst. Een eerste bezwaar is dat de constructie van instrumenten voor deze twee functies idealiter verschillend verloopt, bijvoorbeeld wat betreft de moeilijkheidsgraad van de opgaven en de dekking van de leerstof. Een instrument dat optimaal geschikt is voor beide functies is daarom moeilijk realiseerbaar (Bloom et al., 1971; Gronlund, 1976). Een tweede bezwaar is dat een kwaliteitsbeoordeling van de door de leerling geleverde prestatie eerder bij summatieve dan bij formatieve evaluatie opportuun is (Bloom et al., 1971; De Bruyne, 1983).

Wanneer we de gegevens uit deze en de vorige paragraaf samenvoegen, ontstaat een beeld van de evaluatiepraktijk dat in sterke mate gedomineerd wordt door het geven van cijfers. In paragraaf 3.1 constateerden we dat leerkrachten de resultaten relatief het meest met behulp van proefwerken evalueren. Uit Tabel 3 valt op te maken dat bijna 90% van de leerkrachten deze instrumenten afneemt om een cijfer te geven, en dat bijna de helft ze *uitsluitend* afneemt om een cijfer te geven. We constateerden verder dat leerkrachten na proefwerken bij hun evaluaties relatief het meest gebruik maken van schriftelijke overhoringen. Zoals gezegd wordt dit instrument het meest gebruikt voor het uitsluitend opsporen van tekorten. Ook echter de schriftelijke overhoring wordt door bijna de helft van de leerkrachten afgenomen voor het geven van cijfers (vgl. Tabel 3).

Concluderend kan gesteld worden dat de door leerkrachten uitgevoerde evaluaties overwegend summatief van aard zijn. De beperkte plaats die formatieve evaluatie in de evaluatiepraktijk inneemt is in tegenspraak met het belang dat daaraan in de literatuur wordt toegekend. In de algemene discussie gaan we nader in op deze discrepantie tussen 'theorie' en 'praktijk'.

4 *Evaluatie van het begingedrag*

In de literatuur wordt veel waarde gehecht aan de evaluatie van het begingedrag van leerlingen. Inzicht in het begingedrag kan er toe bijdragen dat het onderwijsleerproces optimaal wordt afgestemd op de reeds aanwezige kennis en vaardigheden van leerlingen (vgl. De Corte et al., 1981; Gronlund, 1976). In het onderzoek zijn we nagegaan of leerkrachten wel eens het begingedrag van leerlingen evalueren voorafgaand aan de behandeling van een nieuw leerstofonderdeel. Er werden daarbij twee varianten onderscheiden:

1. *voortoetsing*: de evaluatie van de kennis en vaardigheden van de leerlingen, voorafgaand aan de behandeling van een nieuw leerstofonderdeel, vindt plaats om te bepalen hoeveel aandacht aan de behandeling van dit nieuwe leerstofonderdeel dient te worden geschonken;
2. *retentietoetsing*: de evaluatie van de kennis en vaardigheden van de leerlingen, voorafgaand aan de behandeling van een nieuw leerstofonderdeel, vindt plaats om te bepalen of leerstof waaraan lange tijd geen aandacht meer is besteed, maar die wel bekend wordt verondersteld bij de behandeling van dit nieuwe leerstofonderdeel, inderdaad nog beheerst wordt.

Evaluatie van het begingedrag blijkt niet erg populair bij leerkrachten. Voortoetsing komt zo goed als niet voor, retentietoetsing vindt

plaats in minder dan een kwart van het aantal keren dat zich daar de gelegenheid toe voordoet ($\bar{x}$ bedraagt respectievelijk 1.3 en 1.7; dezelfde antwoordcategorieën zijn gehanteerd zoals omschreven bij Tabel 2). Leerkrachten uit het LBO en het LBO-AVO (-VWO) voeren beide varianten iets vaker uit dan leerkrachten uit de overige schooltypen. Gezien de bescheiden omvang van de evaluatie van het begingedrag zullen we er alleen nog in de discussie op terugkomen.

5 *Correctie van resultaten*

Tot voor kort was de correctie van de resultaten vrijwel uitsluitend een zaak voor de leerkracht. Met de 'opkomst' van formatieve evaluatie – althans in de literatuur – wordt ook aan de leerling een rol toebedacht bij de correctie van de resultaten (Cito, 1978; Nuy, 1973; Warries, 1971). Het inschakelen van de leerlingen bij de correctie bij deze vorm van evaluatie kan om tweeërlei redenen wenselijk zijn. In de eerste plaats zal een leerkracht, wanneer hij de vorderingen van de leerlingen nauwgezet wil volgen, regelmatig moeten nagaan hoe het met deze vorderingen gesteld is. Een frequente afname van evaluatie-instrumenten is dan noodzakelijk. De correctie van de resultaten bij een dergelijke frequente afname kan echter een aanzienlijke belasting voor de leerkracht betekenen. Dit kan voorkomen worden door de leerlingen de correctie uit te laten voeren. De correctie door de leerlingen heeft verder als belangrijk voordeel dat zij een inzicht krijgen in hun eigen fouten en tekortkomingen. Aangezien formatieve evaluaties (idealiter) niet bedoeld zijn voor het geven van cijfers zullen leerlingen in het algemeen niet geneigd zijn bij de correctie te frauderen. Om diezelfde reden wordt echter in de literatuur het zelf laten corrigeren van de resultaten door de leerlingen bij summatieve evaluaties afgeraden.

In het onderzoek zijn drie werkwijzen bij de correctie van de resultaten onderscheiden:

1. de leerkracht corrigeert de resultaten;
2. de leerling corrigeert de resultaten[5];
3. het varieert wie corrigeert.

Leerkrachten werd gevraagd aan te geven welke van deze werkwijzen zij volgen bij de afname van trimesterproefwerken, proefwerken en schriftelijke overhoringen. Trimesterproefwerken en proefwerken worden vrijwel uitsluitend door de leerkracht nagekeken (respectievelijk 98% en 97%). Voor schriftelijke overhoringen bedraagt dit percentage 74%; 22% van de leerkrachten laat de correctie van schriftelijke overhoringen zo nu en dan eens door de leerlingen uitvoeren, terwijl 4% dit altijd aan de leerlingen zelf overlaat. De verschillen tussen trimesterproefwerken en proefwerken enerzijds en schriftelijke overhoringen anderzijds treden op bij alle schooltypen. Leerkrachten uit het LBO en het LBO-AVO (-VWO) schakelen echter bij schriftelijke overhoringen leerlingen wat frequenter in bij de correctie dan leerkrachten uit de overige schooltypen. Bij beide schooltypen bedraagt het percentage leerkrachten dat resultaten uitsluitend zelf corrigeert 66%. Voor het AVO bedraagt dit percentage 76%, voor het AVO-VWO 81% en voor het VWO 94%. Overigens is ook bij het LBO en het LBO-AVO(-VWO) het percentage leerkrachten dat de schriftelijke overhorigen altijd door de leerlingen laat corrigeren gering (respectievelijk 7% en 4%).

Geconstateerd kan worden dat het alleen door de leerling laten corrigeren van de resultaten (nog) niet erg gebruikelijk is. Gezien de functie van de evaluatie waarvoor de onderscheiden instrumenten afgenomen worden kon dit tot op zekere hoogte verwacht worden. Trimesterproefwerken en proefwerken worden vooral afgenomen voor het geven van cijfers en een correctie uitsluitend door de leerkracht is dan voor de hand liggend (vgl. paragraaf 3.2). Bijna 40% van de leerkrachten neemt schriftelijke overhoringen alleen af voor het opsporen van tekorten. Op basis daarvan zou men verwachten dat bij dit instrument meer leerkrachten de correctie aan de leerlingen overlaten dan thans het geval is. Ten dele zou dit kunnen samenhangen met de door leerkrachten gehanteerde vraagvorm van de opgaven. Het laten corrigeren van gesloten (meerkeuze) opgaven door leerlingen is in de regel wat makkelijker uitvoerbaar dan de correctie van open opgaven. Een verdere verklaring kan zijn dat leerkrachten toch op de eerste plaats zelf een inzicht willen hebben in de prestaties van de leerlingen en de tekortkomingen daarin. Ook kan de behoefte aan een uniforme werkwijze een rol spelen. Trimesterproefwerken en proefwerken kijkt men meestal zelf na, dus volgt men deze werkwijze ook bij schriftelijke overhoringen.

6 *Cesuurbepaling*

Wanneer de informatie over de resultaten van de leerlingen verzameld en gecorrigeerd is, is de volgende stap in het evaluatieproces het beoordelen, het interpreteren van deze informatie. Centraal staat daarbij de bepaling van de cesuur, de grens tussen een voldoende en onvoldoende prestatie. In de literatuur worden in dit verband twee, nogal uiteenlopende, benaderingen onderscheiden (zie bijvoorbeeld Dousma en Horsten, 1980; Wijnen, 1977). Bedoeld zijn de absolute en de relatieve cesuurbepaling.

Bij *absolute cesuurbepaling* bepaalt de leerkracht *vooraf* vanuit de leerstof de cesuur (bijvoorbeeld: een leerling levert een voldoende prestatie wanneer hij tenminste zeven van de tien opgaven goed beantwoordt). De cesuur is dan onafhankelijk van de resultaten van de groep leerlingen. Bij *relatieve cesuurbepaling* wordt *achteraf* vanuit de resultaten van de groep leerlingen de cesuur vastgesteld (bijvoorbeeld: de cesuur wordt zodanig gekozen dat 60% van de leerlingen een voldoende en 40% een onvoldoende krijgt). Volgens de Groot (1966) worden de resultaten van leerlingen in het voortgezet onderwijs overwegend relatief beoordeeld en wel op een zodanige manier dat het percentage onvoldoendes in de tijd stabiel is. Deze gang van zaken wordt ook wel aangeduid als de 'wet van Posthumus'. Volgens deze wet blijkt de 'gemiddelde' leerkracht steeds ongeveer 25% onvoldoendes te geven.

Aan beide methodes van cesuurbepaling kleven nadelen. Zo wordt bij absolute cesuurbepaling geen rekening gehouden met beoordelingsfouten door de leerkracht van de moeilijkheidsgraad van de opgaven. Bij relatieve cesuurbepaling 'bepaalt' de groep leerlingen hoeveel kennis van de leerstof gemiddeld vereist is. Men heeft daarom benaderingen voorgesteld die elementen van beide methodes bevatten. Deze komen er op neer dat men vooraf vaststelt hoeveel opgaven er tenminste goed moeten worden gemaakt en naderhand dit aantal corrigeert op basis van de geleverde prestatie door de leerlingen. Een feitelijke beschrijving van een dergelijke compromismethode is echter nog niet beschikbaar (Wijnen, 1977).

In navolging van het bovenstaande werden in het onderzoek de volgende vier werkwijzen bij de cesuurbepaling onderscheiden:

1. cesuur vooraf bepalen;
2. cesuur achteraf bepalen op basis van de klasseresultaten;
3. cesuur via combinatie vooraf/achteraf bepalen;
4. cesuur op een andere manier bepalen.

Leerkrachten werd gevraagd op welk van deze manieren ze de cesuur bepalen wanneer ze de vorderingen evalueren via trimesterproefwerken, proefwerken en schriftelijke overhoringen. De antwoorden zijn weergegeven in Tabel 4. Over het algemeen zijn de verschillen tussen de instrumenten niet zo groot. Het aantal leerkrachten dat de cesuur vooraf of via een combinatie vooraf/achteraf bepaalt, schommelt zo rond de 40%. Bij schriftelijke overhoringen wordt het meest de cesuur vooraf bepaald (48%). Het aantal leerkrachten dat de cesuur uitsluitend achteraf bepaalt is vrijwel constant en bedraagt ongeveer 20%. Bepaling van de cesuur op een andere manier (4) vindt bij geen enkele instrument plaats.

Het geschetste patroon keert maar ten dele terug wanneer de resultaten voor de afzonderlijke schooltypen geanalyseerd worden. Leerkrachten uit het LBO en het LBO-AVO (-VWO) bepalen de cesuur het meest vooraf bij trimesterproefwerken en proefwerken en het minst bij schriftelijke overhoringen. Voor de andere schooltypen geldt juist het omgekeerde.

De verschillen tussen de schooltypen maken het wat moeilijk om conclusies aan de resultaten te verbinden. Gesteld kan in ieder geval worden dat het gegeven, dat slechts 20% van

Tabel 4 *Wijze van cesuurbepaling bij verschillende evaluatie-instrumenten (percentages)*

Instrument \ Cesuur	vooraf	achteraf	combinatie	anders
Trimesterproefwerk	42	18	40	0
Proefwerk	39	19	42	0
Schriftelijke overhoring	48	21	32	0

de leerkrachten de cesuur uitsluitend achteraf bepaalt, wat in tegenspraak is met de bevinding van De Groot (1966) dat leerkrachten overwegend relatief beoordelen. De Groots bevinding dateert echter al weer van ruim 15 jaar geleden en het is mogelijk dat het denken over de cesuurbepaling, niet in het laatst door De Groots eigen publikatie, een verandering heeft ondergaan[6]. Overigens blijft het de vraag, en dat is een bekend punt van kritiek van tegenstanders van de absolute methode, hoe absoluut 'absoluut' is. Anders geformuleerd, in hoeverre gaat een leerkracht, wanneer hij vooraf een beheersingsstandaard vanuit de leerstof formuleert, ook niet (impliciet) uit van het niveau van de groep leerlingen waarvan hij de vorderingen beoordeelt?

Een tweede opmerking betreft de wijze van cesuurbepaling bij schriftelijke overhoring. Gronlund (1976) stelt dat in principe bij formatieve én summatieve evaluatie zowel een absolute als een relatieve wijze van cesuurbepaling gevolgd zou kunnen worden. Gezien echter de verschillende functies van deze evaluaties is naar zijn mening bij formatieve evaluatie een absolute cesuurbepaling het meest voor de hand liggend. Eerder constateerden we dat schriftelijke overhoringen het meest van alle instrumenten afgenomen worden voor formatieve evaluatie. Desondanks is het aantal leerkrachten, dat bij schriftelijke overhoringen de cesuur alleen vooraf bepaalt, niet veel groter dan bij de andere instrumenten.

7 *Herhaling bij onvoldoende beheersing van leerstof*

Op welke manier werken leerkrachten tekorten weg wanneer ze constateren dat leerlingen de leerstof onvoldoende beheersen? Vindt dan een herhaling van de leerstof plaats en zo ja, op welke manier? Strikt genomen maakt de werkwijze bij onvoldoende beheersing van de leerstof geen deel uit van het evaluatieproces. Aangezien echter het bepalen van tekorten bij formatieve evaluatie expliciet tot doel heeft deze tekorten weg te werken, is in het onderzoek aan dit 'weg werken' aandacht geschonken.

In paragraaf 3.2 is geconstateerd dat leerkrachten zowel trimesterproefwerken, proefwerken als schriftelijke overhoringen ten dele afnemen om tekorten op te sporen. Bij schriftelijke overhoringen benadrukken ze deze functie sterker dan bij de overige twee instrumenten. Bij de vragen over de werkwijze bij het weg werken van tekorten is in het midden gelaten met behulp van welk instrument deze tekorten vastgesteld zijn. In paragraaf 7.1 schetsen we welke werkwijze leerkrachten volgen. In paragraaf 7.2 gaan we na of leerkrachten ook evalueren of hun herhaling effectief is geweest[7].

7.1 *Werkwijze*

In het onderzoek is een drietal situaties onderscheiden, al naar gelang het aantal leerlingen dat de leerstof onvoldoende beheerst.

Situatie 1:
een kleine groep leerlingen ($^1/_3$ of minder) beheerst de leerstof onvoldoende.

Situatie 2:
ongeveer de helft van de leerlingen beheerst de leerstof onvoldoende.

Situatie 3:
een grote groep leerlingen ($^2/_3$ of meer) beheerst de leerstof onvoldoende.

Leerkrachten moesten voor elk van deze situaties aangeven op welke manier zij in het algemeen de herhaling laten plaatsvinden. Daarbij konden zij een van de volgende manieren aangeven:

1. geen herhaling;
2. alleen klassikale herhaling;
3. alleen niet-klassikale herhaling;
4. klassikale herhaling in combinatie met een vorm van niet-klassikale herhaling.

Tabel 5 *Gepraktiseerde vormen van herhaling bij onvoldoende beheersing van leerstof (percentages)**

Herhaling \ Aantal onvoldoendes	$^1/_3$ of minder	de helft	$^2/_3$ of meer
geen herhaling	10	2	1
alleen klassikaal	11	57	81
alleen niet-klassikaal	68	20	3
klassikaal en niet-klassikaal	11	21	15

* Als percentagebasis fungeerde het totaal aantal leerkrachten per kolom.

Bij niet-klassikale herhaling (3) werden nog de volgende mogelijkheden onderscheiden: via een vorm van interne differentiatie (bijvoorbeeld via het basisstof-verrijkingstofmodel); via de studielessen en/of via extra huiswerk; via hulp na schooltijd; op een andere manier.

In Tabel 5 is weergegeven op welke manier leerkrachten in het algemeen de herhaling laten plaatsvinden. Zoals verwacht mocht worden, neemt het aantal leerkrachten dat de herhaling alleen klassikaal laat plaatsvinden sterk toe naarmate het aantal onvoldoende beheersers groter wordt. Het omgekeerde geldt voor het aantal leerkrachten dat de herhaling alleen via niet-klassikale vormen laat verlopen. Geen herhaling komt alleen op beperkte schaal voor in situatie één (aantal niet beheersers: 1/3 of minder). Opvallend is dat ook reeds in situatie twee (aantal niet-beheersers: de helft) ruim de helft van de leerkrachten de herhaling alleen klassikaal laat verlopen; nemen we daar nog de leerkrachten bij die de herhaling deels klassikaal / deels niet-klassikaal laten verlopen, dan voert bijna 90% van de leerkrachten een vorm van klassikale herhaling uit.

In situatie één zijn de meest genoemde methodes van niet-klassikale herhaling 'hulp na schooltijd' (16%), 'interne differentiatie' (12%), 'studielessen en/of extra huiswerk' in combinatie met 'hulp na schooltijd' (10%). In situatie twee zijn de meest genoemde methodes 'interne differentiatie' (10%) en 'interne differentiatie' in combinatie met 'studielessen en/of extra huiswerk' (3%).

Het patroon, zoals geschetst in Tabel 5, treedt op bij alle schooltypen. Analyse van de resultaten per situatie levert echter een aantal verschillen op tussen de schooltypen. De verschillen zijn vooral opvallend in situatie één. In deze situatie wordt door leerkrachten uit het LBO en het LBO-AVO (-VWO) interne differentiatie het meest genoemd als methode van (niet-klassikale) herhaling (respectievelijk 16% en 29%). Bij het AVO neemt interne differentiatie een lage plaats in (9%), terwijl deze werkwijze in het AVO-VWO en het VWO nauwelijks genoemd wordt. Leerkrachten uit het AVO, VWO en het AVO-VWO laten de herhaling het meest plaatsvinden via hulp na schooltijd. Leerkrachten uit het VWO doen dit het meest (29%; AVO: 18%; AVO-VWO: 16%).

Ook in situatie twee zijn de verschillen nog aanzienlijk. Leerkrachten uit het LBO en het LBO-AVO (-VWO;) kiezen hier het minst voor een klassikale benadering (49% en 45%), leerkrachten uit het VWO het meest (82%). Leerkrachten uit het AVO en het AVO-VWO nemen een tussenpositie in (ongeveer 60%). Opvallend is weer het aantal leerkrachten uit het LBO-AVO (-VWO) dat de herhaling alleen laat plaatsvinden via interne differentiatie (20%). De plaats van interne differentiatie is bij het LBO nu wat minder belangrijk geworden (11%), al is deze plaats nog steeds belangrijker dan bij de andere schooltypen.

Als we bovenstaande gegevens overzien, moet geconstateerd worden dat de herhaling bij onvoldoende beheersing van de leerstof minder vaak plaatsvindt via interne differentiatie dan op grond van de aandacht voor deze werkwijze in de laatste jaren verwacht zou mogen worden (zie bijvoorbeeld: Bade en Bult, 1977 en 1981; Geerligs en Van der Veen, 1980; Nijhof en Van Hout, 1979; Nuy, 1973).

De voorkeur van leerkrachten – met uitzondering van het LBO en vooral het LBO-AVO (-VWO) – gaat vooralsnog uit naar meer vertrouwde benaderingen als hulp na schooltijd, extra huiswerk en last but not least de klassikale herhaling. Ongetwijfeld zal dit samenhangen met de organisatorische en inhoudelijke problemen die interne differentiatie dikwijls met zich meebrengt. In de algemene discussie komen we er nog op terug.

7.2 *Nameting na herhaling*

In het onderzoek zijn we tenslotte nagegaan of leerkrachten ook evalueren of een herhaling effect heeft gehad. Gemiddeld voeren leerkrachten in ongeveer de helft van het aantal gevallen een dergelijke evaluatie uit ($\bar{x} = 3.1$; dezelfde antwoordcategorieën zijn gehanteerd zoals omschreven bij Tabel 2). De onderlinge verschillen tussen de leerkrachten zijn echter aanzienlijk. Een deel van de leerkrachten voert zo'n 'nameting' meestal of altijd uit, terwijl een ander deel dat slechts af en toe doet. Er is sprake van een tweetoppige frequentieverdeling. Leerkrachten uit het LBO en het LBO-AVO (-VWO) voeren wat vaker een nameting uit dan leerkrachten uit de overige schooltypen.

Ook voor de nameting na herhaling is gevraagd op welke manier de correctie wordt uitgevoerd en de cesuur wordt bepaald (vgl. paragraaf 5 en 6). Leerkrachten volgen bij de correctie van de resultaten op nametingen on-

geveer dezelfde werkwijze als bij schriftelijke overhoringen: 74% kijkt nametingen uitsluitend zelf na, 18% laat het nakijken zo nu en dan eens over aan de leerlingen, terwijl 8% dit altijd aan de leerlingen overlaat. Wat betreft de cesuurbepaling, leerkrachten bepalen bij nametingen na herhaling veel vaker de cesuur vooraf dan bij trimesterproefwerken, proefwerken en schriftelijke overhoringen: 57% bepaalt de cesuur vooraf, 16% achteraf en 25% bepaalt de cesuur via een combinatie vooraf/achteraf. Op zich is dat niet verwonderlijk. De nameting na herhaling vormt de tweede evaluatie van dezelfde leerstof. In die situatie zal de leerkracht vaak over voldoende informatie beschikken om de cesuur vooraf te bepalen.

8 *Discussie en aanbevelingen*

8.1 *Algemene discussie*

Uit het onderzoek komt een beeld naar voren van de evaluatiepraktijk in de onderbouw van het voortgezet onderwijs dat men 'traditioneel' zou kunnen noemen. Traditioneel in die zin dat inzichten, die de laatste twee decennia min of meer gemeengoed zijn geworden in de evaluatieliteratuur, nog maar weinig invloed lijken te hebben op deze praktijk. We wijzen op de beperkte plaats van formatieve evaluatie en evaluatie van het begingedrag. We noemen verder het gering aantal leerkrachten dat, ook bij formatieve evaluatie, de correctie van de resultaten door de leerlingen laat uitvoeren. We vermelden daarnaast de constatering dat herhaling van de leerstof veelal klassikaal plaatsvindt; interne differentiatie is nog weinig ingeburgerd. Alleen de werkwijze die leerkrachten volgen bij de cesuurbepaling past niet zonder meer in dit beeld.

Opvallend is dat dit beeld over het algemeen optreedt ongeacht het vak of het schooltype van de leerkracht. Anders geformuleerd, de evaluatiepraktijk in de diverse schooltypen en bij de diverse vakken vertoont een grote mate van overeenstemming. Wel gaan leerkrachten uit het LBO en het LBO-AVO(-VWO) in de regel wat minder traditioneel te werk dan leerkrachten uit het AVO, het AVO-VWO en het VWO.

We zullen het geschetste beeld nu vanuit een drietal gezichtspunten bediscussiëren, te weten de geldigheid van het beeld, de representativiteit voor leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs en de oorzaken voor de discrepantie tussen 'theorie' en 'praktijk'.

Het onderzoek had betrekking op het evalueren met behulp van *schriftelijke* instrumenten. De ruimte ontbrak om ook vragen te stellen over het evalueren met behulp van mondelinge evaluatietechnieken. Bekend in het voortgezet onderwijs zijn de mondelinge overhoring aan het begin van de les en de mondelinge beurt tijdens de les. Het is mogelijk dat leerkrachten frequenter de resultaten formatief evalueren of dat ze vaker een evaluatie van het begingedrag of van het effect van een herhaling uitvoeren dan in het onderzoek geconstateerd is, doordat ze deze evaluaties ook met behulp van mondelinge technieken uitvoeren. Het geschetste beeld zou dan misschien maar ten dele opgaan. De Bruyne (1983) merkt in dit verband overigens op, dat schriftelijke beantwoording door de leerlingen in het algemeen de voorkeur verdient boven mondelinge beantwoording. Mondeling uitgevoerde evaluaties dragen in de regel een subjectiever, inefficiënter en minder systematisch karakter dan schriftelijk uitgevoerde evaluaties. Vervolgonderzoek is gewenst om meer zicht te krijgen op de functie en frequentie van evaluaties die met behulp van mondelinge technieken uitgevoerd worden.

Een tweede punt van discussie betreft de representativiteit van de resultaten. Directe informatie over de representativiteit ontbreekt (vgl. paragraaf 2.1). Twee vrij recent uitgevoerde onderzoeken geven hier echter wel enig uitsluitsel over. Uit een door het ITS uitgevoerd onderzoek blijkt, dat wanneer scholen voor voortgezet onderwijs vernieuwingsactiviteiten ontplooien, ze dit het minst doen op het gebied van evaluatie. Slechts 5% van de scholen onderneemt activiteiten op dit gebied. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld de leerlingbegeleiding, de vormgeving van de brugperiode, de aansluiting basisonderwijs - voortgezet onderwijs en dergelijke. Aan het onderzoek werd meegewerkt door 1600 scholen (alle schooltypen) en het mag als representatief beschouwd worden (Van Galen en Bulte, 1982). In het onderzoek zijn geen concrete vragen gesteld over de werkwijze bij het evalueren. Het tweede onderzoek betreft een onderzoek door het Licor naar de behoefte aan een geautomatiseerde opgavenbank bij scholen in het voortgezet onderwijs. In het kader van dit

onderzoek zijn aan een beperkt aantal leerkrachten uit het AVO-VWO (± 50) ook vragen gesteld over de werkwijze bij het evalueren van leerresultaten. De leerkrachten waren afkomstig uit scholen die belangstelling hadden voor geautomatiseerde opgavenbanken. Het onderzoek leverde een vergelijkbaar beeld op van de evaluatiepraktijk als het onderhavige onderzoek (Van de Perel en Schneider, 1983).

Gegeven deze resultaten zijn wij van mening dat de resultaten van ons onderzoek waarschijnlijk redelijk representatief zijn voor leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Vervolgonderzoek zal echter moeten aantonen dat deze veronderstelling juist is.

Als de gesignaleerde discrepantie tussen de evaluatieliteratuur en de evaluatiepraktijk correct is, waardoor wordt zij dan veroorzaakt? Deze vraag is niet eenvoudig te beantwoorden. We beperken ons tot een opsomming van een aantal mogelijke verklaringen waarom leerkrachten vooralsnog vrij 'traditioneel' te werk gaan bij het evalueren.

Een eerste verklaring kan zijn dat bij de voorgestelde werkwijzen in de evaluatieliteratuur onvoldoende rekening wordt gehouden met de voorwaarden waaraan voldaan moet worden, willen deze werkwijzen in het onderwijs toepasbaar zijn. Zo is het opsporen van tekorten in de vorderingen van de leerlingen als ook het wegwerken van deze tekorten een tijds- en arbeidsintensieve aangelegenheid. Hetzelfde kan gezegd worden van het afnemen van voortoetsen en retentietoetsen en het uitvoeren van nametingen na herhaling. Ook met het bepalen van een cesuur vooraf is meer tijd gemoeid dan met het bepalen van een cesuur achteraf. Zelfs al zou een leerkracht meer tijd aan het evalueren willen besteden, dan heeft hij deze in het vigerende onderwijssysteem lang niet altijd ter beschikking. De leerstof die per jaar behandeld moet worden is meestal vrij precies omschreven en is van een zodanige omvang dat een leerkracht weinig speelruimte heeft. Hij moet voort en heeft geen tijd om al te lang bij tekorten stil te staan. Naast dit gebrek aan tijd moet ook de 'druk' op de leerkracht om rapportcijfers te geven genoemd worden. Voor de bepaling daarvan zal hij in de loop van het schooljaar voldoende cijfers moeten verzamelen. In dat verband is het niet zo verwonderlijk dat schriftelijke overhoringen zowel afgenomen worden om tekorten op te sporen als om cijfers te geven. Voor een uitgebreidere beschrijving van de hier aangestipte aspecten van de lessituatie van leerkrachten in het voortgezet onderwijs verwijzen we naar bijvoorbeeld Adviesgroep Landelijk Brugklasproject (1978), Nuy en Timmer (1979), Van de Perel en Schneider (1983).

We hebben de indruk dat de eerder genoemde verschillen tussen het LBO en LBO-AVO(-VWO) enerzijds en de overige schooltypen anderzijds ten dele met de hier gegeven verklaring samenhangen. In de eerst genoemde schooltypen wordt in de regel de (voortgang door de) leerstof wat minder centraal gesteld en het onderwijs meer afgestemd op de specifieke capaciteiten van de leerlingen dan in de overige schooltypen.

Een aanvullende verklaring kan zijn dat leerkrachten op zich hun evaluatiepraktijk wel zouden willen en kunnen veranderen, maar dat vernieuwingen op andere terreinen vooralsnog belangrijker gevonden worden. We verwijzen naar de uitkomsten van het eerdergenoemde ITS-onderzoek. Een verdere verklaring kan zijn dat leerkrachten onvoldoende kennis hebben van de evaluatieliteratuur. Uit buitenlands onderzoek blijkt dat deze kennis vaak ontbreekt (Janssens, 1984). Het gevolg hiervan is dat leerkrachten hun evaluatiepraktijk niet als problematisch ervaren, of dat, wanneer ze dat wel doen, ze niet weten hoe ze deze praktijk kunnen veranderen. Wellicht dat in dit verband ook een rol gespeeld heeft dat een instituut als het Cito zich tot nu toe overwegend heeft bezig gehouden met de constructie van toetsen en de verspreiding daarvan in het onderwijs. De laatste jaren heeft inmiddels de kennisproduktie en -verspreiding bij leerkrachten met betrekking tot evalueren meer nadruk gekregen in de werkzaamheden (Cito, 1983).

8.2 *Aanbevelingen voor verder onderzoek*

In een vervolgonderzoek zou nagegaan moeten worden of de resultaten, zoals voorzichtig verondersteld, representatief zijn voor leerkrachten in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Dit onderzoek zou zich ook kunnen uitstrekken over vakken die niet in het onderzoek opgenomen zijn, bijvoorbeeld aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkunde e.d. Overwogen zou verder kunnen worden om het onderzoek uit te breiden naar de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Vooralsnog denken

we niet dat dit een ander beeld zal opleveren, of het zou een nog traditioneler moeten zijn. In de bovenbouw wordt de druk van de te behandelen leerstof onder invloed van het naderende examen alleen nog maar groter. De beschikbare tijd voor minder traditionele werkwijzen neemt dan nog verder af.

In het onderzoek is aandacht besteed aan de *algemene* werkwijze bij evalueren. In een vervolgonderzoek zou ingegaan kunnen worden op de *gedetailleerde* werkwijze die leerkrachten volgen bij hun evaluaties. Te denken valt aan aspecten als de constructie en inhoud van de evaluatie-instrumenten (omvang, onderdelen, vraagvorm), de correctie van de resultaten (foutenanalyse), de cesuurbepaling (concretisering van de absolute en de relatieve methode), de (rapport) cijferbepaling en dergelijke. Een aanzet hiertoe vindt men bij Van de Perel en Schneider (1983). Verder is al betoogd dat in een vervolgonderzoek nagegaan zou moeten worden wat de functie en frequentie is van mondeling uitgevoerde evaluaties.

In de vorige paragraaf is een aantal verklaringen gegeven voor het traditionele karakter van de evaluatiepraktijk in het voortgezet onderwijs. Toetsing van deze verklaringen op hun realiteitswaarde is gewenst. Alleen dan kan men gerichte maatregelen treffen voor het verbeteren van deze praktijk.

Noten

1. Voor een beschrijving van de constructie en de gebruiksmogelijkheden van deze toetsen verwijzen we naar de bijbehorende docentenhandleiding (Cito, 1978). Informatie over de constructie vindt men ook bij Van Bergen en Peters-Sips (1980) en Kuhlemeier en Van Werkhoven (1983).
2. Het is niet aannemelijk dat de algemene werkwijze bij het evalueren, zoals wij die hier rapporteren, beïnvloed is door het bestellen van leerdoelgerichte toetsen. Van de leerkrachten die aan het onderzoek meewerkten had (op dat moment) slechts 15% regelmatig van deze toetsen gebruik gemaakt. Bij deze groep van regelmatige gebruikers was het bovendien eerder zo dat men de leerdoelgerichte toetsen inpaste in de algemene werkwijze die men reeds bij het evalueren volgde, dan dat het omgekeerde het geval was (Kremers, 1982).
3. De termen 'mondeling' en 'schriftelijk' hebben geen betrekking op de wijze van vragenstellen, maar op de wijze van beantwoording door de leerlingen. Men spreekt daarom ook van schriftelijke instrumenten, wanneer de vragen mondeling gesteld worden en de antwoorden schriftelijk gegeven worden (vgl. De Bruyne, 1983).
4. De resultaten zijn ook nog per vak per schooltype geanalyseerd. In het algemeen keerde het antwoordpatroon voor de schooltypen voor alle leerkrachten tezamen ook terug bij elk vak afzonderlijk. Er was slechts incidenteel sprake van interactie tussen vak en schooltype (Kremers, 1982).
5. Bij deze werkwijze zijn in principe nog twee varianten mogelijk: 1. de leerling kijkt zijn eigen werk na; 2. de leerling kijkt het werk van een van zijn medeleerlingen na. Voor een dergelijke uitwerking van de vraagstelling ontbrak de ruimte.
6. Ook in de geactualiseerde tiende druk van De Groots publikatie uit 1966 wordt *verondersteld* dat het relatieve beoordelen aan omvang heeft ingeboet (De Groot en Wijnen, 1983).
7. Leerkrachten die te kennen gaven alle genoemde instrumenten uitsluitend af te nemen om leerlingen een cijfer te geven, hoefden de vragen bij dit onderdeel niet te beantwoorden. Het ging hierbij om minder dan 10% van het totaal aantal leerkrachten.

Literatuur

Adviesgroep Landelijk Brugklasproject, *Eindadvies*. Amsterdam: LPC, 1978.

Bade, J. J. & J. Bult, *Leren met verschillen (reeks)*. Hoevelaken: CPS, 1977.

Bade, J. J. & J. Bult, *De praktijk van de interne differentiatie*. Nijkerk: Callenbach, 1981.

Bergen, J. B. A. M. van & M. W. H. Peters-Sips, *Inventarisatie van leerboeken in het eerste en tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Arnhem: Cito, Algemene publikatie nr. 13, 1980.

Bloom, B. S., J. Th. Hastings & G. F. Madaus, *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill, 1971.

Bruyne, H. C. D. de, *Evalueren in de klas*. Amsterdam: Van Goor Zonen, 1983.

Cito, *Handleiding leerdoelgerichte toetsen*. Arnhem: Cito, 1978.

Cito, *Handleiding leerdoelgerichte toetsen*. Arnhem: Cito, 1982 (tweede gewijzigde uitgave).

Cito, *Plannen van het Cito voor 1984 tot en met 1988*. Arnhem: Cito, 1983.

Corte, E. De, Evaluatie van het didactisch handelen. *Handboek voor de onderwijspraktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1978.

Corte, E. De, C. T. Geerligs, N. A. J. Lagerweij, J. J. Peters & R. Vandenberghe, *Beknopte didaxologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1981.

Dousma, T. & A. Horsten, *Tentamineren*. Utrecht: Spectrum, 1980.

Galen, A. M. van & J. A. Bulte, *Veranderen is gewoon*. Nijmegen: ITS, 1982.
Geerligs, T. & Tj. van der Veen, *Lesgeven. Interne differentiatie in de praktijk*. Assen: Van Gorcum, 1980.
Gronlund, N. E., *Measurement & evaluation in teaching*. New York: MacMillan, 1976.
Groot, A. D. de, *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters, 1966 (eerste druk).
Groot, A. D. de & W. H. F. W. Wijnen, *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1983 (tiende druk).
Janssens, F. J. G., *De relatie tussen evalueren en onderwijs*. Arnhem: Cito, Documentatiereeks nr. 110, 1983.
Janssens, F. J. G., *Toetsgebruik getoetst; een literatuurverkenning*. Arnhem: Cito, Documentatiereeks nr. 122, 1984.
Kremers, E. J. J., *Gebruikers- en behoeftenonderzoek project Leerdoelgerichte Toetsen*. Arnhem: Cito, Documentatiereeks nr. 68 en 69, 1982.
Kuhlemeier, J. B. en R. F. van Werkhoven, *Inventarisatie van leerboeken talen in de onderbouw*. Arnhem: Cito, Algemene publikatie nr. 32, 1983.
Nijhof, W. J. & J. van Hout, *Differentiatie in het onderwijs – Bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1979*. Den Haag: SVO, SVO-reeks nr. 23, 1979.
Nuy, M. J. G., *Achtergronden (reeks): 0. Van klassikaal naar meer gedifferentieerd onderwijs. 1. Mastery learning. 2. De 'learning for mastery strategy' van B. S. Bloom als model voor individualisering van het onderwijs*. Den Bosch: KPC, 1973.
Nuy, M. J. G. en J. Timmer, Enkele ervaringen bij de introductie van mastery learning in het voortgezet onderwijs. In: E. Warries (Red.), *Beheersingsleren – een leerstrategie*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1979.
Perel, R. van de & H. Schneider, *Een geautomatiseerde opgavenbank – Een hulpmiddel in het onderwijs?* Leiden: LICOR, 1983.
Warries, E., Drie redenen om te toetsen in het onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 1971, *48*, 152-161.
Wijnen, W. H. F. W., Toetsen en beslissingen. *Losbladig Onderwijskundig Lexicon*. Alphen a. d. Rijn: Samsom, 1977.

Curriculum vitae

E. J. J. Kremers (geb. 1952) studeerde ontwikkelingspsychologie aan de Katholieke Universiteit van Nijmegen (doctoraalexamen 1978). Sedert 1977 is hij werkzaam bij het Cito. Momenteel is hij als onderwijskundig medewerker verbonden aan de afdeling Beginfase Voortgezet Onderwijs van dit instituut. Hij is daar onder meer betrokken bij de constructie van leerdoelgerichte toetsen. Publiceerde onder andere over affectieve doelstellingen in het onderwijs.

Adres: Cito, Afdeling Beginfase Voortgezet Onderwijs, Postbus 1034, 6801 MG Arnhem.

Manuscript aanvaard 4-9-'84

Summary

Kremers, E. J. J. 'Evaluation of learning outcomes by teachers in secondary schools'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 496–508.

In general, little research has been done on the evaluation practices of teachers. In an exploratory study a questionnaire was used to investigate how teachers evaluate achievement in the first three years of secondary school. More than 900 teachers of various subjects from every type of school participated in the study. The results of this study indicate that evaluation practice can be characterized as traditional. The literature on evaluation appears to have had little influence. Summative evaluation is emphasized in contrast to formative evaluation or evaluation of entry behavior. One possible explanation is that in the literature too little attention is paid to the practical application of the methods proposed. Another explanation is that teachers are not familiar with the literature.

Een theoretisch model van gedragsintenties van docenten

K. A. BEINTEMA en
A. VAN GREEVENBROEK
Rijksuniversiteit Leiden

Samenvatting

Als gevolg van de toename van omvang en complexiteit van taken en werkzaamheden in de nieuwe basisschool gaan onderwijsgevenden taakdifferentiatie toepassen. Zij gaan daarbij ook andere dan de gebruikelijke pedagogisch-didactische werkzaamheden verrichten. De vraag is welke overwegingen een rol spelen bij het beslisproces om al dan niet deze 'nieuwe' werkzaamheden op zich te nemen. Op basis van het efficacy begrip (Bandura) en de attitude-theorie van Fishbein wordt een model voorgesteld waarmee deze vraag beantwoord zou kunnen worden.

1 *Inleiding en probleemstelling*

Binnenkort wordt de nieuwe basisschool wettelijk ingevoerd. Het zal overigens nog wel jaren duren voordat deze onderwijsvernieuwing feitelijk geïmplementeerd en geïnstitutionaliseerd zal zijn. I.v.m. ons betoog denken wij dat de ontwikkeling van de basisschool misschien het beste aangeduid kan worden als een 'schoolreform'. Het gaat bij deze vernieuwing immers niet alleen om een verandering op schoolwerkplanniveau en om veranderingen binnen de leergroep. Ook de organisatie van de basisschool zal wezenlijk anders zijn dan die van de 'oude' kleuter- en lagere school. Met name door de toegenomen complexiteit van doelen en taken voor de basisschool zullen allerlei vormen van taakverdeling en taakdifferentiatie tussen de onderwijsgevenden ontstaan, omdat de vele te verrichten taken zeker niet meer door elke leerkracht kunnen worden uitgevoerd.

Niet alleen het ontstaan van taakdifferentiatie betekent dat de schoolorganisatie verandert, deze ontwikkeling roept ook het ontstaan op van een heel nieuw soort taken. Nieuw in die zin, dat ze tot nu toe betrekkelijk zelden voorkwamen in scholen. En als dat wel het geval was, dan werden ze veelal door het schoolhoofd uitgevoerd. Het gaat om coördinerende, leidinggevende en evaluerende taken, gericht op het doen functioneren van de schoolorganisatie zelf. Dergelijke taken onderscheiden zich van de gebruikelijke leerkrachttaken, doordat ze gericht zijn op andere volwassenen in de school en slechts indirect betrokken zijn op de schooldoelen, de leerstof, het werkplan en de leerlingen. Mede omdat leerkrachten niet op dit soort taken worden voorbereid tijdens hun opleiding zullen wij deze werkzaamheden kortweg als 'nieuwe taken/werkzaamheden' aanduiden.

Dergelijke nieuwe taken worden overigens al in veel scholen verricht. Ze zijn op de een of andere wijze hier en daar ontstaan en worden op uiteenlopende wijzen ingevuld. Het blijkt dan dat het niet per se de schoolleiders hoeven te zijn die deze taken op zich nemen; ook onderwijsgevenden voeren dergelijke werkzaamheden uit, waarbij vaak een zekere specialisatie optreedt. Te denken valt aan het leiden van kleine werkgroepen en de coördinatie daarvan, het vervullen van de rol van 'bouw'-coördinator, het voeren van centraal overleg over de remedial teaching in de school, overleg met instituten van de verzorgingsstructuur e.d. In het kader van het project Stafdifferentiatie van de vakgroep Onderwijskunde (RUL) willen wij onder andere aandacht geven aan de wijzen waarop in de scholen 'spontaan' vorm wordt gegeven aan de differentiatie van taken en in het bijzonder van de zogenoemde 'nieuwe taken'.

Binnen de marges van het onderwijsbeleid, de schooldoelstellingen en beschikbare middelen zal de ontwikkeling van de schoolorganisatie schoolgebonden en door de betrokkenen zelf plaatsvinden. Bestaande kenmerken van de schoolorganisatie spelen daarbij een rol. Men denke aan de eventueel al functionerende taakverdeling, de aard van het leiderschap, de aard van de externe relaties e.d. Daarnaast

zullen psychologische en sociaal-psychologische kenmerken van schoolteamleden veel invloed hebben op de taakdifferentiatie. Zo zal de aard en de mate van de arbeidsverdeling afhangen van de interesse, de bekwaamheden en de ambities van de betrokkenen en hun inzichten in de relatie tussen bepaalde werkzaamheden en het onderwijs in de leergroep, alsmede van de verdelingen van deze variabelen binnen het team. Het is zinvol om deze individuele aspecten aandacht te geven omdat het gaat om voor het beroep 'nieuwe' taken, die naast en soms deels in plaats van de gangbare leerkrachtwerkzaamheden verricht moeten worden.

In eerste instantie willen we nagaan welke individuele kenmerken een rol spelen bij leerkrachten wanneer zij voor de vraag staan of zij een 'nieuwe taak' op zich zullen nemen of niet. Deze aandacht voor de persoon van de onderwijsgevende vloeit voort uit de overweging dat de taakdifferentiatie die ook bij deze nieuwe taken zal optreden, in ruime mate bepaald zal worden door een zekere vrijheid van keuze. Onze probleemstelling is derhalve om inzicht te verkrijgen in de overwegingen van leerkrachten ten aanzien van het al dan niet aanvaarden van de zogenaamde nieuwe taken binnen de schoolorganisatie. Over deze overwegingen is, voorzover ons bekend, weinig of geen informatie beschikbaar. Het lijkt echter mogelijk om daarin meer inzicht te verkrijgen door gebruik te maken van de theorievorming rond gedrag en attituden van Fishbein (Fishbein & Ajzen, 1975) en het onderzoek in verband met doelmatigheidsbeleving (efficacy perception), bijvoorbeeld van Bandura (1977). In het volgende worden beide invalshoeken toegelicht en ten slotte worden ze gecombineerd, wat tot een voorlopig theoretisch model leidt.

2 *Doelmatigheidsbeleving van eigen gedrag*

Op verschillende plaatsen in de sociale wetenschappen wordt het begrip doelmatigheidsbeleving van het eigen gedrag gebruikt. Zo wordt het gebruikt bij de verklaring en therapie van fobieën (Bandura, 1977), bij de verklaring van politiek gedrag van burgers (Craig & Maggiotto, 1982), bij onderzoek naar het door vrouwen waargenomen carrière-perspectief (Hackett & Betz, 1981) e.d. Ashton, Olejnik, Crocker & McAuliffe (1982) gebruiken het begrip, ontleend aan een Rand Study, ter verklaring van leerkrachtgedrag in pedagogisch-didactische situaties. Fullan (1983) noemt het een docentkenmerk, gerelateerd aan de succesvolle inplementatie van onderwijsveranderingen in de leergroep. Duke, Showers & Imber (1980) gebruiken het om uit te leggen waarom leerkrachten geen gebruik maken van de geboden kans tot groter invloed op de besluitvorming in de school.

Opvallend is dat al deze auteurs het begrip op overeenkomstige wijze invullen. Steeds gaat het om het besef van de persoon dat het eigen gedrag bijdraagt tot het bereiken van een door haar/hem waardevol geacht doel, of korter: het besef van een belangrijk gevonden doel. In onze context gaat het om de bereidheid nieuwe taken op zich te nemen. Daarom spreken we van de verwachte, geanticipeerde doelmatigheidsbeleving: de verwachting van de leerkracht dat, door middel van de eigen inspanning bij de uitvoering van de nieuwe werkzaamheden, een volgens haar/hem belangrijk doel naderbij wordt gebracht. Wij nemen aan dat een positieve doelmatigheidsverwachting bijdraagt tot een positieve gedragsintentie, tot het voornemen de nieuwe taak te aanvaarden. Opgemerkt zij dat een element in de doelmatigheidsverwachting het belang betreft dat volgens de betrokkenen gediend wordt met de werkzaamheden.

Hoofdbestanddeel van de doelmatigheidsverwachting is de schatting dat het belangrijk geachte doel door de uitvoering van de nieuwe werkzaamheden naderbij komt. Bij alle genoemde auteurs zien we dat hieraan – in verschillende bewoordingen – twee elementen worden onderscheiden:

- de 'objectieve' schatting dat het nieuwe gedrag *als zodanig* in de gegeven situatie uitvoerbaar en instrumenteel is ('kan het', D1) en
- de schatting dat men *zelf* in staat is de betreffende werkzaamheden adequaat uit te voeren ('kan *ik* het', D2).[1]

In een deel van de literatuur over doelmatigheidsperceptie wordt het tweede element van het begrip als psychologisch persoonskenmerk opgevat, zoals Bandura (o.c.) en Van der Meer (1981). Men kan het begrip echter ook minder dispositioneel opvatten en meer beschouwen als gerelateerd aan het gedrag waarop het betrekking heeft en aan de situatie waarin de

persoon zich bevindt. Het begrip heeft dan vooral betrekking op het cognitiefinhoudelijke aspect van de doelmatigheidsbeleving. Wij kiezen voor deze opvatting. Fuller, Wood, Rapoport & Dornbusch (1982) maken op dezelfde basis onderscheid tussen 'performance efficacy' en 'organizational efficacy'. De eerste betreft het pedagogisch-didactisch handelen van leerkrachten, bij de tweede gaat het om 'onze' nieuwe taken.

Van de twee onderscheiden elementen (kan het, kan ik het) is overigens vooralsnog onduidelijk hoe zij zouden samenhangen. Of er sprake is van twee onafhankelijke factoren, of ze wellicht als sequentieel geordend optreden, of ze – ten aanzien van eenzelfde gedrag – in de tijd stabiel zijn, is nog onduidelijk (vgl. Craig & Maggiotto, o.c.; Miller McPherson, Welch & Clark, 1977). We laten deze vragen voorlopig rusten en komen daar te zijner tijd op terug. Op deze plaats wordt reeds opgemerkt dat verwacht mag worden dat onderwijsgevenden zullen verschillen in hun doelmatigheidsbeleving ten aanzien van het gaan verrichten van de door ons bedoelde nieuwe taken. Dat zal niet alleen het geval zijn met de verwachting deze taken zelf met succes te kunnen uitvoeren, maar ook met de verwachting van de mate waarin uitvoering van deze werkzaamheden zal bijdragen aan het realiseren van de basisschool. De waarde van het concept basisschool is hierbij tevens in het geding. Vervolgens zullen onderwijsgevenden verschillen in hun schatting dat genoemde werkzaamheden als zodanig in een gegeven schoolsituatie uitvoerbaar zijn.

3 *Gedragsintenties*

In de attitudetheorie van Fishbein wordt gedrag opgevat als de resultante van cognitieve afwegings- en beslisprocessen. Hierin zijn cognities van velerlei aard betrokken, zoals attituden, meningen, opvattingen, schattingen, percepties e.d. Het resultaat hiervan is een gedragsintentie ten opzichte van het attitudeobject. Fishbein vervangt de attitude voor het begrip gedragsintentie. Dat gebeurt niet alleen vanwege de aloude problematiek van de attitude-gedragsrelatie. Het gebeurt ook omdat allerlei externe factoren eveneens de feitelijke uitvoering van het gedrag beïnvloeden. Het is daarom verstandig om de aandacht te richten op de gedragsintentie. Vanuit deze gedachtengang ontwikkelde Fishbein het attitude-gedragmodel, dat hierna kort wordt uiteengezet. Men zie verder Fishbein & Ajzen (o.c.) en voor een heldere samenvatting Van der Meer (o.c.). Dit model kent drie grootheden, GI, M en N. Het model kan worden weergegeven als: $GI = w_1 M + w_2 N$

GI, de gedragsintentie, is de intentie, het voornemen van een subject om activiteit of gedrag G al dan niet uit te voeren. Deze GI is functie van twee gewogen componenten. Deze gewichten w_1 en w_2 moeten empirisch bepaald worden uit onafhankelijke metingen van GI, M en N.

M is de attitudecomponent, voor te stellen als $M = \Sigma\, v_i\, A_i$. Elke A_i is een geëvalueerd attribuut van gedrag G, een gevolg of effect van G, dit is een 'belief' van het subject; v_i is de subjectieve schatting dat het gevolg of effect zal plaatsvinden door het gedrag G (i.c. de sterkte van het 'belief'). Voorbeeld: Doordat ik de werkzaamheden van de onderbouw coördineer (= G), is het vrij zeker (= v_k) dat de teamsamenwerking zal toenemen en dat waardeer ik positief (= A_k). Opgemerkt zij dat mensen onderling kunnen verschillen in attribueringen en in successchattingen m.b.t. eenzelfde gedrag. Dit levert echter problemen op, wanneer men – d.m.v. steekproefonderzoek – de grootte van de weegfactoren wil bepalen. Ajzen & Fishbein (o.c., p. 68) lossen dat op door te werken met de modale (meest voorkomende) belangrijke motieven binnen een groep. In hoeverre dat zinvol is hangt mede af van de homogeniteit van de groep in dat opzicht.

N is de normatieve component, i.c. de waargenomen opvatting in de sociale omgeving (i.c. binnen het schoolteam bij collega's, schoolleiding, of daarbuiten, b.v. bevoegd gezag, inspectie) m.b.t. het al dan niet aanvaarden van de taak door het subject. Daarbij speelt mede een rol in hoeverre men zich laat beïnvloeden door die sociale druk ('motivation to comply').

In het Fishbein-model gaat het nadrukkelijk om de persoonlijke uitvoering van het gedrag (Ajzen & Fishbein, o.c., p. 56.). Mensen kunnen echter positief staan tegenover een activiteit, zonder deze nochtans zelf op zich te willen nemen. Allerlei factoren kunnen dat veroorzaken. Overigens is ook het omgekeerde mogelijk: men kan taken op zich nemen, waarbij men sterke twijfel heeft over de zinvolheid ervan, om andere redenen dan de (niet) ver-

wachte effecten. Men denke b.v. aan de gelegenheid die dit kan bieden om andere activiteiten te kunnen laten liggen, aan de afwisseling die het kan bieden e.d. Om deze reden willen we onderscheid maken tussen zakelijke en persoonlijke attribueringen. De zakelijke attribueringen betreffen de 'logische', directe taakgerichte effecten en gevolgen van de taakuitvoering. De persoonlijke attribueringen betreffen de voor de persoon zelf aan de taakuitvoering verbonden (neven-)effecten. Dit leidt ertoe om in het model de attitudecomponent te splitsen in M_1 (doelgebonden effecten en gevolgen) en M_2 (persoonsgebonden effecten en gevolgen).

Als een aanvulling op Fishbein maakten wij derhalve een nadere specificatie van M door deze attitude in twee deelattituden uiteen te leggen (M_1 en M_2), onderscheiden naar het attitudeobject. M_1 is de attitude ten opzichte van de gedraging; M_2 is de attitude ten opzichte van het *zelf* moeten uitvoeren ervan. Deze splitsing kan op zichzelf interessante gegevens opleveren; bovendien is ze van belang in verband met de veranderbaarheid van M. Veranderingen van zakelijke 'beliefs' zullen b.v. eerder via voorlichting en (bij-)scholing kunnen plaatsvinden, dan verandering van persoonlijke 'beliefs'.

Als we het bovenstaande in verband brengen met de in 1 en 2 genoemde nieuwe taken van de basisschool, dan zal het duidelijk worden dat er grote verschillen tussen onderwijsgevenden kunnen bestaan in hun gedragsintentie ten opzichte daarvan. Dat zal zowel het geval zijn in hun attitude ten opzichte van diverse werkzaamheden als zodanig, als ten opzichte van de uitvoering hiervan door henzelf. Zij kennen aan deze attitudeobjecten verschillende kenmerken toe, vinden ze in ongelijke mate van belang en zullen die kenmerken ongelijk waarderen. Ook zal men de verwachte effecten van de gedragingen verschillend waarderen. Als laatste zullen leerkrachten verschillend reageren op de normatieve druk die men van de collegae, de schoolleiding en anderen waarneemt. Dit alles zal leiden tot verschillende voornemens als het gaat om het aanvaarden van of opteren voor bepaalde taken, verbonden aan de implementie van de basisschool.

Fishbeins model heeft een zekere overtuigingskracht, o.a. vanwege de empirische verificatie die het inmiddels doorstond. Het model is namelijk uit te werken tot een regressievergelijking. Via geschikte operationalisaties kunnen de gewichten van de samenstellende elementen empirisch worden bepaald. Gebleken is dat – globaal genomen – deze gewichten in principe niet verwaarloosbaar klein zijn, wat op zich een ondersteuning oplevert voor het model. Van der Meer (o.c.) geeft een uitwerking voor de bereidheid om een aantal milieuvriendelijke gedragingen te vertonen. In Fishbein & Ajzen (o.c., p. 310) en Ajzen & Fishbein (1980) wordt een aantal onderzoeken genoemd waarbij verschillende soorten gedragsintenties met succes voorspeld werden. In veel gevallen gaat het overigens om gedragingen, waarbij de persoonlijke betrokkenheid bij en de gevolgen van het gedrag voor de persoon zelf, naar ons idee, minder groot en ingrijpend zijn in vergelijking met het verrichten van nieuwe taken, door ons bedoeld. Afgewacht moet worden wat dit model te bieden heeft ter verklaring van het al dan niet bereid zijn nieuwe werkzaamheden in de school op zich te nemen en deze ook daadwerkelijk uit te voeren.

4 *Het voorlopige model*

In par. 2 is één van de factoren besproken bij de persoon van de leerkracht die verband houden met het bereid en in staat zijn om, naast de gebruikelijke, (relatief) nieuwe taken in de school te verrichten, namelijk de doelmatigheidsbeleving van het eigen gedrag. In par. 3 bespraken we Fishbeins gedragsintentiemodel. Ons inziens zijn beide begrippen elk voor zich toch niet geheel voldoende om het bereid en in staat zijn tot het op zich nemen van 'onze' nieuwe taken te verklaren.
Fisbeins model betreft weliswaar een 'overall' kosten/batenafweging, maar enkele afwegingen worden hierin gemist, namelijk de persoonlijke betrokkenheid op het waardeobject en op het gegeven dat het gedrag door de persoon zelf uitgevoerd moet worden. Bandura brengt de doelmatigheidsperceptie als een universele gedragsverklarende factor, hetgeen ons te ver gaat. We menen aan beide denkwijzen iets waardevols toe te voegen door deze te combineren; uit onderzoek kan dan blijken in hoeverre dit terecht is. In zijn eenvoudigste vorm leidt deze combinatie tot het volgende model:

$$GI = w_1 (M_1 + M_2) + w_2 (N) + w_3 (D_1 + D_2)^2$$

Dit kan als volgt worden beschreven. De gedragsintentie (GI) is een functie van de combinatie van de attitude ten opzichte van het (attitude) object M_1 (bepaalde activiteiten, werkzaamheden als zodanig) en de attitude ten opzichte van het zelf moeten uitvoeren van het gedrag (M_2), alsmede de mate waarin men geneigd is te handelen overeenkomstig de normatieve druk die men uit de omgeving ondervindt (N). Vervolgens wordt hieraan toegevoegd de 'objectieve' schatting van de persoon, dat het nieuwe gedrag als zodanig in de gegeven situatie uitvoerbaar en instrumenteel is (D_1) en de schatting dat men zelf in staat is de betreffende werkzaamheden adequaat uit te voeren (D_2).

Een vraag is in hoeverre de M- en D-componenten in het model op elkaar aansluiten. In Bandura's efficacytheorie wordt de waarde van het doel van de activiteit voor het subject zonder meer aangenomen. Wij moeten echter rekening houden met het gegeven dat de waardebepaling door het subject mede een rol speelt bij de ontwikkeling van de gedragsintentie. De componenten M_1 en M_2 bieden deze mogelijkheid.

Anderzijds is er ook overlap tussen de componenten M_1 en D_1, namelijk daar waar het gaat om de instrumentaliteit of effectiviteit van het gedrag. D_1 voegt daar echter een aspect aan toe: de schatting van de praktische uitvoerbaarheid van het gedrag, ongeacht de mate waarin het effectief geacht wordt. Deze en soortgelijke overwegingen zullen in het stadium van operationalisering en instrumentontwikkeling en later bij de data-analyse nader worden bekeken. Ze kunnen dan tot wijzigingen leiden in het voorlopige model.

Het model biedt een aantal voordelen voor de bestudering van de overwegingen van onderwijsgevenden ten aanzien van het al dan niet ten uitvoer leggen van bepaalde werkzaamheden in relatie tot onderwijsveranderingen en hun voornemens hieromtrent. Allereerst beschikken we met dit model over een aantal relevante categorieën voor de ordening van die overwegingen. Verder sluit het model aan bij recente sociaal-psychologische theorievorming en het is tevens te plaatsen in de bredere stroom van theorievorming over „het denken van leerkrachten". Onderzoek waarin gebruik gemaakt wordt van het model kan daarvan profiteren en daaraan ook zinvol bijdragen. Mogelijk kan het model een bijdrage leveren om veranderingen van gedragsintenties te verklaren en kan het ook aangeven hoe deze, indien nodig, in positieve zin te veranderen.

Het is van belang meer inzicht te krijgen in de gedragsintenties van onderwijsgevenden om al dan niet deel te hebben aan 'nieuwe' taken in de school. De implementatie van de basisschool brengt noodzakelijkerwijs het ontstaan van een meer complexe werkorganisatie met zich mee. Een optimale taakverdeling en beheersing hiervan zal in belangrijke mate bijdragen aan de optimalisering van het onderwijs in dit schooltype. Het bovengeschetste model lijkt zeker mogelijkheden te bieden om zowel vanuit theoretisch als praktisch oogpunt hieraan een bijdrage te leveren.

Het voorgestelde model is met name vanuit onderzoeksmethodologisch gezichtspunt tamelijk complex. Daar komt bij dat het wenselijk is om over de doelmatigheidsbeleving van Nederlandse onderwijsgevenden m.b.t. eigen werkzaamheden eerst nog nadere gegevens te verzamelen. Om deze redenen zal in eerste instantie onderzoek verricht worden naar de 'self-efficacy' elementen van het model. Hierover zal t.z.t. gerapporteerd worden.

Noten

1. D1 en D2 verwijzen naar het model op p. 8.
2. Vooralsnog wordt in het midden gelaten of M_1 en M_2, resp. D1 en D2 afzonderlijke gewichten (resp. w_1 en w_3) moeten krijgen. Bij analyses van empirisch materiaal kan dit nader bestudeerd worden.

Literatuur

Ajzen, I. & M. Fishbein, *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980.

Ashton, P., S. Olejnik, L. Crocker & M. McAuliffe, *Measurements problems in the study of teachers' sense of efficacy*. Paper AERA, 1982.

Bandura, A., Self efficacy, Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 1977, *84*, 2, 191-225.

Craig, S. C. & M. A. Maggiotto, Measuring political efficacy. *Political Methodology*, 1982, *8*, 3, 85-109.

Duke, D. L., B. K. Showers & M. Imber, Teachers and shared decision making. *Educational Admini-*

stration Quarterly, 1980, *16*, 1, 93-106.
Fishbein, M. & I. Ajzen, *Belief, attitude, intention and behavior.* Reading: Addison Wesley, 1975.
Fullan, M., The meaning of educational change: a synopsis, *Pedagogisch Tijdschrift/Forum voor Opvoedkunde*, 1983, *8*, 9, 454-464.
Fuller, B., K. Wood, T. Rapoport & S. M. Dornbusch, The organizational context of individual efficacy. *Review of Educational Research,* 1982, *52*, 1, 7-30.
Hackett, G. & N. E. Betz, A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 1981, *18*, 3, 326-340.
Miller McPherson, J., S. Welch & C. Clark, The stability and reliability of political efficacy. *American Political Science Review*, 1977, *71*, 509-521.
Meer, F. van der, *Attitude en milieugedrag*. Dissertatie, Leiden: 1981.

Curricula vitae

K. A. Beintema (1939) studeerde psychologie aan de Rijksuniversiteit Leiden; specialisatie methoden en technieken. Sinds 1971 werkzaam bij de Vakgroep Onderwijskunde van deze universiteit.

A. van Greevenbroek (1926) studeerde pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Leiden; afstudeerrichting Onderwijskunde. Promoveerde in 1980 te Leiden op het proefschrift Onderwijsassistent en Taakdifferentiatie. Sinds 1970 als wetenschappelijk medewerker verbonden aan genoemde universiteit, bij de vakgroep Onderwijskunde.

Adres: Vakgroep Onderwijskunde R.U. Leiden, Postbus 9507, 2300 RA Leiden.

Manuscript aanvaard 13-9-'84

Summary

Beintema, K. A. & A. van Greevenbroek. 'A provisional theoretical model to explain teachers' behavioral intentions'. *Pedagogische Studiën*, 1984, *61*, 509–514.

The complexity of teacher's tasks in the new 'basisschool' (basic education) demands the development and implementations of patterns of taskdifferentiation. The new tasks are strongly focussed on the maintenance of the schoolorganization itself. This article explores the considerations which are involved in the underlying teacher decision makingprocess in accepting new and hitherto rare tasks. A literature-study resulted in a provisional theoretical model using Fishbein's theory on attitudes and behavior, and research on 'efficacy perception' (Bandura).

Kroniek

Verslag van het AERA-Congres 1984 te New Orleans

Inleiding (F. K. Kieviet, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Leiden)

Dit jaar werd de Annual Meeting van de American Educational Research Association (AERA) gehouden in New Orleans en wel van 23-27 april. Het congres vond plaats in twee hotels op de grens van het Vieux Carré of French Quarter, dat het oude centrum vormt van New Orleans, de bakermat van de jazz. Deze locatie maakte het mogelijk dat de congresgangers van het dagelijkse verbale geweld konden bekomen door middel van een rijke verscheidenheid aan muzikale en culinaire (creoolse) geneugten.

Het thema van het congres was 'diversity within a union', de dialectiek tussen eenheid en verscheidenheid die de AERA als organisatie kenmerkt. De oorspronkelijke gedachte was, aldus het voorwoord in het programmaboek van bijna 500 pagina's, om na te denken over het ervaringsgegeven dat de vereniging een confederatie vormt van groepen met nogal uiteenlopende interesses en doelstellingen, en te onderzoeken hoe de eenheid van de organisatie opgevat zou kunnen worden. Bij de opstelling van het programma echter kwamen de samenstellers tot de conclusie dat de eenheid niet voortkwam uit een bewuste poging op het oorspronkelijke thema te reageren, maar uit de reactie van de vereniging op de actuele discussie over de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs.

Zoals waarschijnlijk wel bekend is, worden het onderwijs en de onderzoekers al geruime tijd in de ban gehouden van deze discussie over de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs. Na een voorspel gevormd door het zgn. Paideia voorstel (M. J. Adler, The Paideia Proposal, Macmillan, New York, 1982) werd een ware explosie veroorzaakt in de publieke discussie door de verschijning van het rapport A Nation at Risk: The imperative for educational reform, uitgebracht door de National Commission on Excellence in Education (United States Department of Education, Washington, 1983). Daarnaast verscheen nog zo'n tiental andere rapporten, waaronder ook het inmiddels bekend geworden boek van John I. Goodlad: A place called school: Prospects for the future (Mc Graw Hill, New York, 1984). In die rapporten wordt gesteld dat het goed fout zit met de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs, dat daardoor de prestaties van de leerlingen achterblijven, met als gevolg dat de V.S. bezig zijn de concurrentie m.n. met een industrieland als Japan te verliezen. Op het AERA-congres werd in velerlei verschillende sessies aan deze rapporten en discussie gerefereerd. Daarnaast werd aan A Nation at Risk en andere rapporten een vijftal afzonderlijke bijeenkomsten gewijd alsook een aan het boek van Goodlad en dat van Ernest L. Boyer, High school: A report on secondary education in America (Harper and Row, New York, 1983). A Nation at Risk ontving veel kritiek met als algemene teneur: onvoldoende empirische onderbouwing, gebrekkige analyses, traditionele oplossingen. Inmiddels ligt er al weer een vervolg: Meeting the Challenge: Recent efforts to improve education accross the nation, opgesteld door dezelfde commissie (United States Department of Education, Washington, 1983) en boordevol met initiatieven ter verbetering afkomstig van afzonderlijke staten, lokale instanties en nationale instituties. In dit tijdschrift zal nog afzonderlijk op deze discussie in de V.S. worden teruggekomen.

Naast de kwaliteit van het Amerikaanse onderwijs stonden nog verscheidene andere actuele thema's in het centrum van de belangstelling. Allereerst – hoe kan het ook anders – het onderwerp 'computers in het onderwijs'. In een aantal van de bijdragen na deze Inleiding wordt hier nader op ingegaan. Veel aandacht kreeg ook het thema 'equity'. Door de Special Interest Group (SIG) Research on Women in Edu-

cation werd op de conferentie een afzonderlijke Nieuwsbrief uitgegeven met Equity hoogtepunten, waarin welgeteld 78 sessies werden aangekondigd.

Een bijzondere gebeurtenis vormde de 'triennial travesties of 1984'. De travestie bij deze driejaarlijkse gebeurtenis houdt in dat onderzoekers van naam een bepaalde rol spelen, waarin zij naar hartelust zekere toestanden op de korrel kunnen nemen. Zo speelde Dennis C. Phillips de rol van goochelaar waarbij hij een persiflage gaf op de dubbelzinnige relatie tussen de politiek en het beleid van het National Institute of Education (the mission of magic in educational R and D). De teruglopende subsidiestroom voor onderwijsonderzoek die ook in de V.S. aan de orde is, werd aanschouwelijk voorgesteld door een kruik waaraan op magische wijze steeds weer een uiterst mager straaltje water werd ontlokt. Het kon niet anders of ook hier speelde A Nation at Risk een rol. De bekende Lee S. Shulman ontlokte lachsalvo's aan de bomvolle zaal door te verhalen van de tocht van het Amerikaanse volk door de woestijn naar het beloofde land van de 'excellence'. Eindelijk is het volk op de heuvel aangekomen en daarmee staat 95% boven het gemiddelde niveau: het doel is bereikt.

Onnavolgbaar was W. James Popham, die niet alleen als conferencier de onderdelen aan elkaar praatte, maar ook optrad als de 'measuring man'. Met A Nation at Risk zijn voor het eerst onderzoekgegevens en onderzoekers serieus genomen, zo stelde hij. Dat zal een vervolg krijgen, voorspelde hij, zelfs in de vorm van een radioprogramma waarin de 'meetman' vragen van luisteraars met meetproblemen behandelt. En als zodanig trad hij op in een gefingeerde uitzending, op uiterst komische wijze antwoord gevend op de meest dwaze vragen van luisteraars.

Een teleurstellende ervaring van de conferentie was dat menige presentator te weinig exemplaren van zijn paper ter beschikking had dan wel in het geheel geen copieën bij zich had. Intekening voor latere toezending of aanschrijving van de onderzoeker levert naar mijn ervaring slechts in ongeveer de helft van de gevallen resultaat op. Misschien dat een aantal alsnog ter beschikking komt als ERIC document.

In het navolgende wordt een aantal topics van de conferentie afzonderlijk aan de orde gesteld. Daarbij moesten vele andere interessante onderwerpen wegens gebrek aan ruimte helaas buiten beschouwing blijven.

Onderwijsinnovatie (J. Ch. Voogt, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Utrecht)

Anno 1984 doortrekt het woord 'effectiveness' de innovatieliteratuur. Ook op de AERA-conferentie van dit jaar was het een centraal thema. Ter illustratie: er waren vrijwel evenveel sessies gewijd aan aspecten van effectiveness en schoolimprovement als aan een andere hot topic: computers in het onderwijs.

Het begrip 'effectiveness' wordt op weinig eenduidige wijze gehanteerd. De thematiek die erachter schuil gaat roept vele vragen op. Naast de vraag voor wie uiteindelijk de school effectiever moet zijn en op welk gebied, spelen vooral een grote rol de vraag naar de wijze waarop men de school kan verbeteren en welke factoren daarbij van belang zijn. Gemeenschappelijk in het gepresenteerde Amerikaanse onderzoek is, dat men onderwijsvernieuwing (innovatie) vooral zoekt in de richting van een onderwijs*verbetering*, die als resultaat hogere leerprestaties van leerlingen moet opleveren op *cognitief* gebied (academic skills). In het navolgende geef ik lijnen en accenten aan op het gebied van innovatie-onderzoek zoals ik die op het jl. AERA-congres waarnam.

Ronald R. Edmonds

Bij de presentatie van papers over schoolverbetering op het AERA-congres bleek de 'theory of Edmonds' een veelvuldig gebruikte referentie. Hiermee duidt men de studies aan die Ronald Edmonds publiceerde in de tweede helft van de jaren '70. In deze studies neemt Ron Edmonds het op voor de kansarme groepen. Fel ageert hij tegen het tot dan toe dominante standpunt dat de school er niet zoveel toe doet, maar dat er eerder thuis en/of in de maatschappij het een en ander dient te veranderen om de kansen van deze groepen te verbeteren. De school doet er wèl toe, stelt Edmonds en hij laat in zijn studies zien dat de ene school onder dezelfde omstandigheden als de andere veel betere resultaten boekt met haar leerlingen.

Zo ontstaat er in de tweede helft van de jaren '70 een sterk op onderzoek gebaseerde onderwijsfilosofie, waarbij men stelt dat de kwaliteit

van een school van invloed is op de resultaten van leerlingen. Op grond daarvan bepleit men dat de inspanningen gericht dienen te worden om voortreffelijke scholen te verkrijgen. Deze zg. 'excellence-filosofie' kreeg vooral veel aanhang bij zwarte onderwijskundigen, waarvan Ronald Edmonds er één was.

'Was', inderdaad. Want inmiddels is Ron Edmonds in de zomer van 1983 plotseling overleden, 63 jaar oud. Dit was een reden om tijdens dit AERA-congres een afzonderlijke sessie (Ron Edmonds tribute) te wijden aan zijn werk, waarbij een werkgroep werd ingesteld om het voort te zetten. We zagen hier de uit de onderwijsresearch bekende auteurs als spreker optreden: Matthew Miles, Stewart Purkey en Dale Mann.

In de 'theory of Edmonds' blijken vijf factoren voor een belangrijk deel de effectiviteit van een school te bepalen:

1. een sterk leiderschap vooral van de schoolleider;
2. een ordelijk en rustig schoolklimaat gericht op het bevorderen van onderwijzen en leren;
3. doelgericht onderwijzen op basis van een uniform curriculum, gedragen door het gehele team en waartoe de school effectief is georganiseerd;
4. een team dat hoge verwachtingen heeft ten aanzien van leerlingenprestaties;
5. een effectief systeem om resultaten en vorderingen van leerlingen te meten en bij te houden.

Naast het werk van Edmonds zijn er in de loop van de jaren '70 veel studies verricht naar wegen om scholen effectiever te maken. Purkey en Smith (*The Elementary School Journal*, 1983, *83*, 427-452) geven in hun artikel 'Effective schools: a review' hiervan een helder overzicht. Er blijkt sprake te zijn van een 'effective school movement' waaraan in de V.S. de namen Edmonds, Brookover en Lezotte als voortrekkers zijn verbonden.

Aanhaken

Het onderzoek dat op dit AERA-congres werd gepresenteerd lag in het verlengde van het soort onderzoek waarover Purkey en Smith een review samenstelden: studies van outlierschools (scholen die opvallend beter presteren zonder extra hulp); case-studies; programma evaluatie studies en ander onderzoek (bv. methodologisch of instrumenteel gericht). Het overgrote deel van het gepresenteerde onderzoek betrof evaluatie van improvement- of effectiveness programs. Het geheel was ingedeeld per staat wanneer er sprake was van een 'state wide project' zoals bv. in Californië en Connecticut, òf per te verbeteren aspect, bv. schoolleiderschap, teamontwikkeling, opleiding van onderwijsgevenden, curriculumontwikkeling, ouderparticipatie en strategieën en factoren die van belang zijn in het verbeteringsproces. Opvallend was dat naast de met de 'effective' research verbonden namen (Brookover, Lezotte, Purkey) ook onderzoek werd gepresenteerd door bekende innovatietheoretici als Gene Hall et al., Matthew Miles, Michael Fullan en Paul Berman. Er viel een trend te constateren waarbij de innovatieprogramma's en het onderzoek in dienst werden gesteld van de effectiveness ('aanhaken'). Op zich niet zo verwonderlijk, daar vernieuwingen bedoeld zijn om verbeteringen aan te brengen. De belangrijkste vraag hierbij bleef echter onbeantwoord: nl. of de verbeteringen uitsluitend van belang moeten zijn voor het presteren van de leerlingen op cognitief gebied.

Zo zagen we bijvoorbeeld de groep die het CBAM ontwikkelde (Concerns Based Adoption Model), o.m. Hall, Hord, Rutherford, hun onderzoek naar schoolleiderschap relateren aan 'school effectiveness efforts'. Daarbij stelden ze dat wanneer de hoofden der scholen de 'CBAM-technieken' zouden gebruiken in hun school deze een stimulans zouden zijn om de school effectiever te maken.

Matthew Miles koppelde zijn 'rol van de externe begeleider' aan het schoolverbeteringsproces. De rol acht hij cruciaal, o.m. omdat het veranderen *van* de school als functionerende organisatie is vereist en niet het veranderen *in* (een deel van) de school.

Paul Berman e.a. lieten zien welke verschillen (vooral structurele) er waren bij het implementeren van het California School improvement program tussen het basis- en voortgezet onderwijs. Dit programma beoogt vooral onderwijsleer*processen* in scholen te verbeteren. Middelen daartoe zijn o.m. teamontwikkeling, schoolleiderstrainingen, het leren hanteren van procesplanning en evaluatie door het team.

Resultaten

De resultaten en conclusies uit recent onderzoek houden over het algemeen bevestigingen

en/of verfijningen in van hetgeen uit voorgaand (innovatie)onderzoek bekend was. De factoren uit het onderzoek van Edmonds e.a. vormden dan vaak de basis voor het construeren van vragenlijsten. Door verfijningen trachtte men te komen tot algemeen hanteerbare instrumenten (b.v. R. E. Blum). Op basis van voorgaande methodologische kritiek herhaalde men onderzoek op basis van een andere steekproef (J. H. Schweitzer) om te komen tot dezelfde karakteristieken (Edmonds) van effectieve scholen.

Uit diverse papers bleek de belangrijkheid van 'Ownership' – het gevoel van mee te hebben gedaan aan produkt/proces beslissingen door de teamleden.

Voor externe begeleiding geldt als gewenst:
- schoolgebondenheid;
- het laten opstellen van een 'conceptpaper' met verwachtingen en ideeën van het team (aan het begin van het proces);
- op basis van het conceptpapier gezamenlijk vaststellen van de te volgen procedure en te bereiken doelen;
- gezamenlijke evaluaties;
- gewenste duur van begeleiding 3-5 jaar (T. R. Cannings).

In methodologisch opzicht pleitte Miles, die samen met Huberman zojuist een boek daarover heeft geschreven, voor het gebruik van kwalitatieve data-analyse. In een andere sessie werd actieonderzoek als mogelijke invalshoek bekeken (F. Brown, J. J. Harris, M. Wyne, C. J. Jackson en R. Reed).

Beheersingsleren (E. Warries, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, T.H. Twente, Enschede)

In het onderstaande geef ik mijn persoonlijke indrukken van de bijeenkomsten van de AERA (Special Interest Group voor Mastery Learning) en van een lezing op de AERA van Benjamin Bloom van de Universiteit van Chicago.

Mijn algemene indruk van de SIG voor beheersingsleren is dat men ijverig, doch met matig succes, bezig is met wat Block noemt het 'type III' onderzoek en dat men – met meer succes – bezig is, de gedachten van beheersingsleren in ruimer verband aan de praktijk te verbinden. Vanuit Nederland, België, en West-Duitsland bleek actieve belangstelling te bestaan voor de discussie in de SIG.

Block heeft drie typen onderzoek naar beheersingsleren onderscheiden. Type I was het leveren van het existentiebewijs: dat het echt mogelijk was om meer dan 80% van een groep te brengen tot leerdoelen die eerst door 25% werden bereikt. Type II gaf een uitbreiding van de onderzoeksdoelen, in de zin dat nu werd gezocht naar de condities waaronder beheersingsleren het beste (of het slechtste) plaatsvond. En type III moet het onderzoek zijn naar de redenen waarom het system of de strategie zo goed werkt. Misschien heeft Block niet goed genoeg duidelijk gemaakt wat voor soort onderzoek onder zijn type III zou moeten vallen, misschien ook heeft Bloom met zijn frequent geciteerde boek van 1976 Human Characteristics and School Learning een groot aantal vragen over de reden waarom beheersingsleren werkt afdoende beantwoord en valt er verder niet zoveel over te zeggen, in elk geval leverden de bijdragen in de verschillende sessies geen verbazend nieuwe inzichten over de achtergronden van beheersingsleren. Waarmee niet gezegd wil zijn dat beheersingsleren geen mogelijkheden tot boeiend onderzoek meer zou bieden.

De cruciale vraag die ik mezelf heb gesteld, toen ik nadacht over de presentaties tijdens de SIG Mastery Learning, betreft de relatie van beheersingsleren tot omvattender theorieën over optimalisering van het onderwijsleerproces in de klas. Wordt het niet tijd om de, door velen toch wel geaccepteerde uitgangspunten en werkwijze van beheersingsleren in te passen in een algemener theorie over de optimalisering van het groepsonderwijs? Die vraag werd uiteraard niet behandeld door de sprekers die over hun eigen onderzoek rapporteerden. Wel werd door Glenn Hymel verwezen naar een ongepubliceerd document van zijn hand met een model om onderzoeksresultaten van beheersingsleren in onder te brengen; misschien dat dit te zijner tijd de moeite waard zal blijken.

Hoe worden de gedachten van beheersingsleren met de praktijk verbonden? Dat gebeurde dit jaar door de aanwezigheid van William Spady, directeur van het Far West Lab en voorvechter van een beweging genoemd Outcome-Based Schools. In deze beweging (een network' waarvan een instituut voor $ 90 lid kan worden) vind je kenmerken van beheersingsleren terug: tevoren gestelde en onveran-

derlijke leerdoelen en meerdere kansen voor de leerling om de doelen van een leertaak te bereiken. De outcome-based schools zijn zeer realistisch in hun gebruik van beheersingsleren. Dat blijkt onder meer uit het feit dat ze in de schoolloopbaan een zekere tempodifferentiatie toestaan. Dat is een zaak waar Bloom zich wijselijk niet mee heeft beziggehouden, waarschijnlijk omdat daarmee afbreuk kan worden gedaan aan het principe dat elke toegelaten leerling alles kan leren wat het leerplicht-onderwijs als doelstelling heeft. Het risico dat er teveel water in de beheersingswijn wordt gedaan, onderkent men ook wel bij de Outcome-based beweging en met zeer veel nadruk wordt dan ook in de papieren van deze vereniging gewezen op de noodzaak om een leerling toch vooral alle mogelijke kansen te geven om een bepaalde course goed af te ronden – binnen een redelijke tijd. Het Amerikaanse onderwijs heeft in dit opzicht natuurlijk een voordeel boven het Nederlandse, omdat er meer in termen van 'courses' wordt gedacht dan in termen van 'leerjaren' zoals in Nederland. Hoe dit ook zij, de bijdrage van Spady kreeg een warm onthaal en niemand scheen hem te beschouwen als een afvallige in de leer. Misschien dat de hier gesignaleerde verbintenis met de praktijk een nieuwe uitbreiding zal geven aan de toch al ruim bekende aanpak van beheersingsleren in Amerika.

Bloom hield een voordracht, op uitnodiging van twee 'divisions', waarin hij een vroeger al door hem uitgesproken idee uitwerkte, namelijk dat je eigenlijk de gangbare groepsinstructie zou moeten vergelijken met de luxe situatie waarin een leermeester zijn volledige aandacht kan geven in privé-onderricht aan 1 leerling. Als je in die situatie dan ook nog de feedback en correctieve procedure van beheersingsleren zou toepassen, dan mag je zeggen dat de condities om tot beheersing van de leerstof te komen optimaal zijn. Bloom vindt in zijn onderzoekingen dat de gemiddelde leerling onder die condities een score haalt die 2 Standaard Deviaties boven het gemiddelde van de controlegroep ligt. Dat is vergelijkhaar met een percentielscore van 98: de betreffende leerling laat 98% van de controlegroep achter zich.

In zijn toespraak introduceerde Bloom de term 'Two-Sigma Problem'. De twee sigma's zijn de meeteenheden die het verschil aangeven tussen de ideale en de 'normale' prestatie van een leerling. Ter verklaring van de term diene het volgende: Onderzoekers meten leerprestaties vaak, terwille van de vergelijkbaarheid, op een standaard-schaal waar de leerprestaties worden uitgedrukt in sigma's of Z-scores of SA's (standaard-afwijkingen van het gemiddelde). Het 2-Sigma probleem nu is de opgave aan onderzoekers en onderwijsgevenden om, onder normale omstandigheden, dat verschil van 2-Sigma geheel of gedeeltelijk te overbruggen en alle leerlingen te voeren naar een niveau dat kennelijk bereikbaar is onder ideale omstandigheden.

In zijn toespraak beschreef Bloom verschillende methoden ter verhoging van het prestatieniveau in de richting van de gevonden hoge score van 2 SA. Uiteraard noemde hij de experimenten in het veld met beheersingsleren: die leveren ongeveer 1 SA in de goede richting op. Andere methoden waren verhoging van de beginscore (de summatieve score van de vorige course) en beïnvloeding van het leraarsgedrag op een manier zoals hij al eerder heeft gesuggereerd. Interessant was zijn stelling dat de combinatie van verschillende van de genoemde methoden, vooral als ze niet in de tijd zouden samenvallen, waarschijnlijk de hoogste scores zou opleveren. Bloom heeft de gewoonte om visie en onderzoeksresultaten in eenzelfde betoog te presenteren, hetgeen sommige onderzoekers (en would-be empirici) niet begrijpen en waarderen. Ook hier waren sommige delen van zijn betoog empirisch onderbouwd en andere niet. In elk geval was het duidelijk dat Bloom, die al niet meer tot de jongsten behoort, nog springlevend is. Naar mijn inzicht heeft hij weer een uiterst belangrijke bijdrage geleverd op het grensgebied van empirie en prescriptieve theorie van de instructie.

Onderwijspsychologie (L. F. W. de Klerk, Vakgroep Onderwijspsychologie, K. H. Tilburg)

De AERA is organisatorisch samengesteld uit een aantal afdelingen (divisions). De term onderwijspsychologie, zoals die hier gebruikt wordt, heeft in hoofdzaak betrekking op de bijdragen die gepresenteerd zijn in het kader van afdeling C: Learning and Instruction. Nu is deze afdeling onderverdeeld in een zevental secties, die de meest uiteenlopende onderwerpen bestrijken. Dit houdt in dat het onmogelijk

is een volledig beeld te geven van de stand van zaken op het gebied van de onderwijspsychologie. Wij volstaan hier dan ook met een globale weergave en een bespreking van enkele opmerkelijke ontwikkelingen.

Van het aanbod aan gepresenteerde 'papers' heeft een aanzienlijk deel betrekking op het leren van schoolvakken. Opvallend hierbij is de grote belangstelling die er bestaat voor het vak schrijven (in de zin van stellen). Ook waren er diverse bijdragen over rekenen en lezen.

Naast de op schoolvakken gerichte bijdragen waren er ook diverse die betrekking hadden op het onderzoek naar de determinanten van het gedrag van lerenden in uiteenlopende leersituaties (zoals het leren van begrippen of het leren oplossen van bepaalde problemen). Tot de determinanten worden zowel omgevingsfactoren en instructiekenmerken gerekend alsook leerlingkenmerken (waarbij met name faalangst, motivatie, het ontwikkelingsniveau van leerlingen, voorkennis en specifieke aanlegfactoren uitvoerig aan bod kwamen). In verschillende studies is nagegaan wat de invloed is van materiaal-, methode- en mediavariabelen op het leerproces. Bij dit onderzoek kunnen drie kanttekeningen worden geplaatst.

In de eerste plaats stelden verschillende onderzoekers (waaronder Rothkopf en Wittrock) zich de vraag hoe verschillende onderzoeksgegevens aaneengeregen kunnen worden tot een dusdanig inzicht in de determinanten van leerlinggedrag dat er bruikbare prescripties uit afgeleid kunnen worden ten aanzien van de inrichting van het onderwijs. Waar het in feite (nog steeds) aan ontbreekt, is een goede onderwijstheorie. Op dit punt zijn er te weinig vorderingen gemaakt. Vele auteurs (waaronder Gagné, Glaser, Mayer, Pellegrino, Resnick, Snow, Tobias en Wittrock) zijn van mening dat theorievorming ook in de toekomst hoge prioriteit moet hebben en dat de theorieën primair vanuit een cognitief gezichtspunt ontwikkeld moeten worden. De kernvraag hierbij luidt hoe leerlingen in concrete onderwijssituaties informatie opnemen, organiseren, opslaan in het geheugen en operationeel maken tijdens het uitvoeren van taken. Bovendien pleiten deze auteurs voor onderzoek dat gericht is op validering van deze theorieën. Op deze wijze hoopt men inzicht te krijgen in het verloop van leerprocessen. Dit inzicht is nodig om te weten op welke wijze deze processen via concrete onderwijsmaatregelen beïnvloed kunnen worden.

De tweede kanttekening betreft het feit dat op sommige terreinen zeer veel publikaties zijn verschenen, waardoor het moeilijk is geworden de verschillende onderzoeksgegevens te ordenen en te integreren. Het betreft hier een methodologisch probleem. De onderzoeksgegevens die in de literatuur vermeld zijn, zijn vaak verkregen onder omstandigheden die ten dele gelijk of vergelijkbaar, ten dele verschillend en ten dele onbekend zijn. Dit maakt het moeilijk om de wetenschappelijke bijdrage (incremental validity) van de diverse onderzoeken te kunnen beoordelen. In dit verband kan er op gewezen worden dat er vanuit de 'research secties' van de AERA veel aandacht werd besteed aan meta-analyse. Hierbij ligt het accent op de statistische analyse van gegevens die uit verschillende bronnen afkomstig zijn.

De derde kanttekening betreft het cognitief standpunt. Uit een interessante discussie tussen Resnick en Rothkopf kan worden geconcludeerd dat tijdens de laatste twee decennia de cognitieve onderwijspsychologie in een stroomversnelling is geraakt. Echter, ondanks de vele research-inspanningen die men zich getroost heeft, moet men toch tamelijk pessimistisch zijn over de opbrengsten. Rothkopf citeerde o.a. Resnick's Annual Review artikel uit 1981 (vol. 32): 'For the moment, cognitive instructional psychology is a largely descriptive science, intent upon analyzing performance but not upon making strong suggestions for improving it'. Men mag hieruit echter niet de conclusie trekken dat de onderwijspsychologie in een impasse verkeert. Veeleer blijkt dat er – binnen het kader van de cognivieve psychologie – nieuwe wegen ingeslagen worden, waarvan de meest opmerkelijke misschien is die van de verandering ten aanzien van de *metacognitieve benadering.* Aan dit onderwerp werden drie 'sessies' gewijd, terwijl het in diverse andere voordrachten eveneens ter sprake kwam.

Aanvankelijk (i.e. de laatste vijf jaar) lag het accent hierbij vooral op de vraag in hoeverre schoolprestaties afhankelijk zijn van de zelfperceptie (self-competence en locus of control) en zelf-regulatie van de leerling. Zelf-regulatie werd hierbij, vooral sinds het werk van Brown en Flavell, beschouwd als een leerling*kenmerk.* Hiermee wordt een cognitieve activiteit aangeduid die bestaat uit a) *planning*, waarbij een (mentale) handeling wordt voorbereid, b) *uit-*

voering, waarbij de handeling door de leerling wordt beoordeeld en eventueel gewijzigd en c) *controle* van het resultaat van de handeling, waarbij wordt nagegaan of daarmee het beoogde effect (bijvoorbeeld de oplossing van een probleem) bereikt is. De voornaamste assumptie die aan veel onderzoek ten grondslag lag, was dat zelfregulatie een positief effect heeft op de kennisverwerving en op de wendbaarheid van de verworven kennis.

De laatste jaren wordt zelf-regulatie niet primair gezien als een leerlingkenmerk maar als een leer*doel*. Via trainingsprocedures probeert men de zelf-regulatie te stimuleren met als voornaamste doel: learning how to learn! Leerlingen moeten leren zelf hun weg te zoeken die leidt tot het succesvol uitvoeren van de gestelde (leer)taak. Hiervoor is niet alleen basiskennis nodig (die door middel van het onderwijs verworven kan worden), maar eveneens dat de leerling in staat is deze kennis te gebruiken. Een belangrijke voorwaarde hiervoor is dat de leerling zich bewust is van wat en waarom hij iets doet. Anders gezegd: in het onderwijs moet niet alleen aandacht worden besteed aan kennisverwerving, maar evenzeer aan „self-regulation training' en 'awareness training' (aldus Brown).

Eerder wezen wij op de belangstelling die er bestaat voor het onderzoek naar de determinanten van het onderwijsleerproces. Binnen dit kader is bijzonder veel aandacht besteed aan de rol van de leerkracht. Zeer veel onderzoek dat tijdens de conferentie aan dit thema is gewijd had betrekking op de vraag in hoeverre het onderwijsleerproces afhankelijk is van de persoon van de leerkracht. De voornaamste variabelen die in diverse onderzoeken betrokken zijn, zijn: de deskundigheid (professionalisering) van de onderwijsgevende; de methode(n) die hij gebruikt; zijn onderstijl, zijn attitude ten aanzien van het onderwijs, zijn onderwijs-intenties en voorts allerlei persoonlijkheidskenmerken van de onderwijsgevende. Uit de vele onderzoeken over dit onderwerp mag worden geconcludeerd dat de leerkracht als een belangrijke determinant van het leerproces wordt gezien. Dit neemt niet weg dat het nog niet duidelijk is wat de aard van de samenhang is tussen deze variabelen en het leerproces. Het ziet er naar uit dat onderzoek op dit terrein in de nabije toekomst een hoge prioriteit zal hebben binnen de Amerikaanse onderwijspsychologie.

Leerkrachtgedrag (N. Verloop, CITO, afd. Onderzoek en Psychometrische Dienstverlening, Arnhem)

In deze paragraaf wordt eerst ingegaan op enkele ontwikkelingen binnen het nog steeds dominante paradigma voor onderzoek naar leerkrachtgedrag: proces-produkt studies. Vervolgens worden ontwikkelingen binnen andere onderzoeksstromen besproken.

Merkwaardig was het te moeten constateren dat binnen het proces-produkt onderzoek nog steeds tal van studies plaatsvinden naar het effect van kleine, geïsoleerde deelvaardigheden van leerkrachten. Tobin bijvoorbeeld presenteerde een experimenteel onderzoek dat vijftien jaar geleden niet misstaan zou hebben. Daarin was nagegaan wat het effect was van 'teacher wait time', opgevat als 'the length of the pause preceding any teacher utterance'.

Zoals bekend is de laatste jaren het Direct Instruction Model (maximale tijdsbesteding aan eigenlijke leertaak, sterke structurering door leerkracht, etc.) naar voren gekomen als model voor effectief leerkrachtgedrag. Zoals te verwachten was werd tijdens dit congres door een groot aantal inleiders ingegaan op aspecten van dit model. Teleurstellend was het dat de meeste onderzoekers zich daarbij niet gericht hadden op een verdere onderbouwing van het model, maar het in feite als een soort gegeven beschouwden, waarmee soortgelijk proces-produkt onderzoek werd uitgevoerd als men in het verleden gedaan had. Crawford had in een onderzoek nagegaan in welke mate een aantal binnen dit model gespecificeerde verbanden ook van toepassing waren binnen klassen met leerlingen uit achterstandsmilieus. Een deel van deze verbanden bleek wel en een ander deel niet analoog te zijn. Hoewel veel deelnemers hoge verwachtingen bleken te hebben van dit soort onderzoek kan men zich afvragen of deze puur empirische exercities ons een stap verder brengen bij een verklaringstheorie omtrent de mechanismen achter dit model. In elk geval bleken de hier gegeven verklaringen voor de gevonden discrepanties nauwelijks enig theoretisch fundament te hebben.

In dezelfde sessie werd door Leinhardt en Smith een link gelegd tussen het proces-produkt onderzoek en het onderzoek naar leerkrachtcognities. Ze beeldden daarbij de declaratieve kennis van een aantal (beginnende en ervaren) leerkrachten af in semantische

netwerken en relateerden dit aan prestaties van leerlingen van deze leerkrachten. De verschillen in kennisstructuren van de leerkrachten bleken groot te zijn (ook binnen de groep ervaren leerkrachten), maar geen eenduidige relaties met leerlingenprestaties op te leveren. De bijdrage was interessant vanwege de operationalisering van de onafhankelijke variabele.

Een aparte sessie was gewijd aan 'Methodological issues in research on teaching effects'. Het meest opvallend daarin was de briljante bijdrage van Winne, waarin hij zijn 'cognitive mediational paradigm' presenteerde. De essentie daarvan betreft een zodanige uitbreiding van het proces-produkt model dat de cognitieve processen die zich bij de leerlingen afspelen niet langer als 'black box' worden opgevat, maar als variabele worden opgenomen in de keten beginmeting – leerkrachtgedrag – leerlingcognities – leerlingprestatie. Hoewel dit idee niet nieuw is (er was zelfs een aparte sessie gewijd aan 'Research on mediating cognitive processes in instruction') wekte de wijze waarop Winne dit idee relateerde aan bestaand proces-produkt onderzoek en vervolgens methodologisch uitwerkte algemeen bewondering. Zijn voorstel kwam neer op het ontwerpen en aanbieden aan de leerlingen van zodanige taken (bijv. op worksheets) dat achteraf afgelezen kan worden welke cognitieve processen zich moeten hebben afgespeeld. Hierdoor is het bijvoorbeeld mogelijk te bepalen in welke mate de cognitieve processen die de leerkracht wilde oproepen zich ook werkelijk hebben afgespeeld, zodat meer gefundeerde uitspraken gedaan kunnen worden over de relatie tussen leerkrachtgedrag en leerlingenprestaties. Hij gaf een overzicht van de soorten 'ketens' van variabelen die op deze wijze onderzocht kunnen worden en van hypothesen die daarmee kunnen worden getoetst.

De versterkte aandacht die sinds enige jaren bestaat voor steeds grotere patronen van leerkrachtgedrag, evenals voor de relatie die deze hebben met allerlei omgevingsfactoren was duidelijke merkbaar. Het door Doyle gelanceerde begrip 'task' (te identificeren op grond van de van de leerling gevraagde prestatie, de daarvoor noodzakelijke cognitieve activiteit en de benodigde hulpmiddelen) werd daarbij door Burns zelfs te beperkt gevonden, d.w.z. van een te laag aggregatieniveau. Hij ging uit van het begrip 'lesson segment', gekarakteriseerd als een lesgedeelte met een specifiek doel, 'activity format' en 'segment assignment'. Elke les is opgebouwd uit enkele van deze segmenten en elk segment kent zijn eigen specifieke rolgedrag en rolverwachtingen bij zowel leerkracht als leerlingen. Deze bepalen op hun beurt welke tasks (in de betekenis van Doyle) in dit segment aan de orde zullen zijn.

In de gepresenteerde onderzoeken naar leerkrachtcognities trad, meer dan verwacht, de kwalitatieve oriëntatie van veel onderzoekers sterk op de voorgrond. Het sterkst gold dit voor onderzoek dat betrekking had op 'teacher beliefs'. Presentaties daarover bestonden niet zelden voor een belangrijk deel uit letterlijk aangehaalde ontboezemingen van leerkrachten, gecombineerd met een uiterst magere theoretische onderbouwing van de gevolgde onderzoeksprocedure. In het algemeen waren deze onderzoeken van een geringere kwaliteit en vertoonden zij zeker minder systematiek dan hetgeen wij op dit terrein vanuit het Duitse taalgebied gewend zijn. Een gunstige uitzondering vormde de presentatie van Bauch. Zij onderzocht de opvattingen die leerkrachten hebben over de gewenste mate van inbreng van de leerlingen bij de beslissingen die in de klas worden genomen en maakte daarbij gebruik van vragenlijsten, observaties en interviews. Met behulp van discriminantanalyse was zij in staat twee typen leerkrachten te identificeren: 'controller-teachers' en 'relator-teachers'. De eersten bleken bij observatie minder leerling-interacties toe te staan, van een kleiner aantal onderwijsstrategieën gebruik te maken, zich strakker aan de methode te houden, minder oog te hebben voor de specifieke achtergrond van de leerlingen, etc.

Een belangrijke methodische bijdrage werd geleverd door Morine-Dershimer, die een aantal procedures besprak voor het analyseren van stimulated recall-protocollen. Zij onderzocht daarbij telkens de validiteit van de gevolgde procedure met behulp van Kelly Grid – techniek en met behulp van een etnografische techniek. De drie door haar gepresenteerde 'alternative analyses of stimulated recall data' resulteerden in respectievelijk een leerkrachtprofiel waaruit afgelezen kan worden wat voor deze leerkracht de meest dominante gedachten-categorieën zijn, een overzicht van de sequenties van leerkracht-uitingen (afgebeeld in een Flanders-achtige matrix en

beschouwd als een indicatie voor 'complexity of thought') en een overzicht van de metaforen (door haar aangeduid als 'images') die door de leerkracht gehanteerd worden en die volgens haar meer inzicht verschaffen in de impliciete theorieën van deze leerkracht.

Leinhardt rapporteerde onder de titel 'Introduction and integration of classroom routines by expert teachers' over met name het moment waarop de routines gedurende het schooljaar door de leerkracht worden geïntroduceerd. Zij hanteerde daarbij een nogal afwijkende definitie van het begrip 'routine', nl. 'small cooperative script of behavior, used to support several activity structures'. Voorbeelden daarvan zijn het uitdelen van materiaal, het pas beginnen als de leerkracht een teken geeft, etc. Voor het begrip 'activity structure' sloot zij zich aan bij Bossert (drill, transition, presentation e.d.). Ze onderscheid drie typen routines: management routines (class running routines), support routines (lesson running routines) en exchange routines (interactional routines). Het ter beschikking hebben van routines leidt ertoe dat voor de uitvoering van deze deelhandelingen geen bewuste cognitieve activiteit meer nodig is, zodat meer aandacht aan de eigenlijke (leer)taak besteed kan worden. Het overgrote deel van deze routines bleek al gedurende de eerste vier dagen van het schooljaar door de leerkracht geïntroduceerd (en 'geoefend') te worden. In het algemeen bleek trouwens dat na het vierde leerjaar de leerlingen het basisprincipe van vrijwel alle routines ter beschikking hadden; daarna vindt nog slechts afstemming plaats op de eisen die een bepaalde leerkracht stelt.

Scholing onderwijsgevenden (Th. Oudkerk Pool, Vakgroep Onderwijskunde, R.U. Leiden)

Tijdens de laatste AERA-congressen (New York, 1982; Montreal, 1983) is regelmatig gesproken over de (levens- en beroeps-ontwikkeling die onderwijsgevenden ervaren. Er zijn indelingen gemaakt van ontwikkelingsfasen in het leven als onderwijsgevende en de professionele groei die een onderwijsgevende kán ondergaan (zie: AERA-congres te Montreal, *Pedagogische Studiën*, 1983, *60*, 510-521).

Een prima overzicht werd in New Orleans gepresenteerd door Rob Traver (Ohio State University), die de meest recente gegevens had geordend: te beginnen in 1970 met de 'concernstheory' van Frances Fuller (later samen met O. Brown) tot en met de bijdragen van M. Cohen die in 1983 in Montreal een paper presenteerde over 'teacher concerns: developmental changes in preservice teachers'.

Het gaat niet zozeer om die fraaie overzichten, maar veel meer om de vraag die erachter schuilt: 'Hoe kunnen onderwijsgevenden geholpen worden in de nascholing op de individuele en persoonlijke wijze, die men ook nastreeft met leerlingen als we het hebben over differentiatie en individualisering?' Het is daarbij zeer de vraag of het denken in 'stages' niet eerder belemmerend werkt. Omstandigheden van onderwijsgevenden zijn zo verschillend (zowel 'persoonlijke' als 'situationele', en de relatie daartussen) dat men in feite steeds vanuit een *actuele* factorenanalyse dient te werken. Zo althans werd dat door Penelope Reighart (Ohio State University) benadrukt. In haar bijdrage over Teacher development from a career development perspective besprak Reighart verschillen die bestaan tussen 'carrièreplanning en professionele groei' bij mannen en vrouwen. Ze steunt daarbij op onderzoek verricht door L. Vetter in de tweede helft van de zeventiger jaren. Vrouwen (onderwijsgevenden) die blijven werken, terwijl ze ook zorg hebben voor een huishouden, hebben extra ondersteuning/nascholing nodig om de overlading van rollen aan te kunnen. Vanuit het 'career development perspective' blijven veel vrouwen staan op een punt dat overeenkomt met 'facing monotony in teaching responsibilities'.

Andrea Stuck (Ohio State University) besprak in het kader van professionele ontwikkeling het feit dat door student-onderwijsgevenden in de opleidingsprogramma's veel leerstof als 'nutteloos' wordt ervaren. Opleiders van onderwijsgevenden moeten meer aandacht (gaan) geven aan *onderwijspraktijk-kunde*: hoe om te gaan met leermoeilijkheden van kinderen, hoe de multiculturele problematiek praktisch aan te pakken, hoe te letten op de vele varianten in 'human relations', hoe . . . (en dan noemt Andrea Stuck nog een aantal praktijksituaties).

Ook hier kun je het gevoel hebben dat er zowel in Nederland als in de USA een 'ontwikkelingshulpprogramma' is vereist. Mary Louise

Holly (Kent State University), die in het verleden ook reeds het een en ander met betrekking tot professionele groei bij onderwijsgevenden heeft gepubliceerd, gaf in New Orleans verslag van een onderzoek daaromtrent in de USA en in Groot-Brittannië. In deze 'cross-cultural study' tracht zij, samen met Brian Holly, na te gaan welke mogelijke overeenkomsten en verschillen er kunnen zijn. De studie leverde voorlopig een vergelijking op tussen onderwijssystemen, organisatie, budgettering. En vooral een vergelijking tussen onderwijsfilosofieën. Het onderzoek richtte zich daarbij nadrukkelijk op 'early childhood education'. De Britten zijn daarin duidelijk meer 'Rousseau'gekleurd' dan de Amerikanen. Hoewel de Holly's reeds een uitvoerig paper hadden geschreven, zijn de echte onderzoeksvragen nog in wording. In de komende jaren kan meer resultaat worden verwacht.

Vervolgens willen we stilstaan bij een presentatie die als onderwerp had: A Hindsight Analysis of the National Agenda for Teacher Education Research for the 1980's: The Plan, Its Implementations and Effects. Inleider was Gene Hall (University of Texas), die op het gebied van dit onderwerp en dit soort onderzoek een leidinggevende rol speelt. Hall vermeldde eerst de programmapunten die men in 1979 had opgesteld (National Agenda) en waarin het 'continuum of teacher training' heel sterk werd benadrukt. Nu, enkele jaren later, moet dat continuum nog meer worden geaccentueerd. Er is een samenbundeling nodig op een aantal thema's. Hall noemde als aandachtspunten: de inductiefase waarin de beginnende onderwijsgevende verkeert; de basisbekwaamheden van onderwijsgevenden in relatie tot de kwaliteit van de beroepsvaardigheid; de opleiding die té theoretisch is en meer praktijkgericht moet worden afgestemd. Gene Hall pleitte voor een 'Marshall-plan' terzake van opleiding/nascholing.

In de discussie werd door Virginia Koehler (NIE) opgemerkt dat het heel wat moeilijker is onderwijsgevenden te veranderen dan het schoolwerkplan te veranderen. En schoolwerkplanontwikkeling (verbetering en verandering) heeft weinig effect als de onderwijsgevende in professionele zin niet verandert. Andere reacties waren:

1. in de opleiding moet een basis van professionaliteit worden gelegd. Dat kan alleen wanneer meer bekend wordt over het leerproces 'leren onderwijzen'. Daarvoor is een componentenanalyse van belang. Er zijn genoeg creatieve ideeën en beschrijvingen;
2. onderzoek naar 'teacher education' is niet over één kam te scheren met onderzoek naar 'teaching';
3. het moderniseren van de opleiding/nascholing van onderwijsgevenden strandt vanwege feiten als 'no tools, no insight, no people'. Te gemakkelijk accepteert men situaties zoals die over ons heen komen: dit is er aan geld, en dat is er aan tijd! Het grote Protest blijft achterwege;
4. in plaats van 'knowledge based teacher education' moeten we werken aan 'educative based teacher education'.

Veel aandacht werd voorts gegeven aan de vraag: Waarom heeft het onderzoek van het onderwijzen zo weinig invloed op de inhoud van opleidings- en nascholingsprogramma's van onderwijsgevenden? Elsie Gee's bijdrage (Far West Laboratory – San Francisco) was daarvan een voorbeeld. Zij beschreef hoe de kloof tussen onderzoekers/theoretici enerzijds en onderwijsgevenden/practici anderzijds mogelijk kan worden verkleind. In haar bijdrage, 'Applying effective instruction research findings in teacher education: six influencing factors', gaf Elsie Gee een overzicht van een aantal programma's die berusten op 'research/intervention' (R/I). In deze R/I-programma's worden onderwijsgevenden meer nadrukkelijk bij onderzoek betrokken, worden gegevens sneller in opleidingsprogramma's verwerkt en de terugkoppeling naar de onderwijspraktijk tracht men aanzienlijk te versnellen.

Onderwijs en informatietechnologie (G. Kanselaar, Vakgroep Psychologie voor Pedagogen en Andragologen, R.U. Utrecht; met medewerking van P. Vossen, L. Verwoerd en M. van de Ven)

Een van de opmerkelijkste ontwikkelingen was de toename van het aantal lezingen over het gebruik van computers. Bijna 10% van de lezingen op het congres ging over dit thema. Het bezit van microcomputers in het onderwijs had in het voorgaande jaar een verdubbeling ondergaan. Verschillende lezingen bevonden zich op ervaringsniveau met geringe abstractie. Een aantal mensen van naam, zoals Brown (creatief

gebruik), gaf een visie op het gebeuren, terwijl ook een aantal toepassingen behandeld werd waarbij aspecten van kunstmatige intelligentie aanwezig zijn. Deze vinden meestal plaats in 'rijke' research- en ontwikkelcentra met gelden van industrie en defensie. Een voorbeeld is het trainen van piloten in een simulatie voor gevechtsstraaljagers waarbij video gebruikt wordt en de spraakinvoer in natuurlijke taal van de piloot op semantisch niveau geanalyseerd en verwerkt wordt.

Mijn indruk is, dat er in Amerika meer ervaring is met het gebruik van computers in het onderwijs, maar dat het verschil in kwaliteit tussen Amerika en Nederland niet schrikbarend groot is. Wel missen wij in Nederland het werk van de geavanceerde researchinstituten.

De accenten op het congres lagen bij effectstudies naar het gebruik van courseware, het leren programmeren en inventariserende studies naar leerkrachtgedrag en implementatie.

Courseware Ongeveer 50% van de programma's bestaat uit 'drill and practice' programma's. De meeste programma's betreffende wiskunde en natuurkunde, terwijl ook het aantal programma's voor de kleuterleeftijd opvalt. Alhoewel uit een studie met Microsift bleek, dat leerkrachten met zo'n instrument courseware kunnen beoordelen, is van de aanwezige courseware nog zeer weinig officieel geëvalueerd. Verschillende instituten (o.a. N.E.A.) beginnen op het gebied van beoordeling wel actief te worden. Er werden enkele interessante programma's besproken, zoals 'Writing to read' waarbij een combinatie van tekst en computerstem het leren lezen sterk zou versnellen (in 7 maanden het niveau van 17 maanden bereken). Over het verbeteren van de auteursomgeving om leerkrachten betere programma's te kunnen laten maken, heb ik alleen David Merril gehoord (verbeteringen TICCIT).

Leren programmeren Bij 'computer literacy' stond het programmeren in Logo nog volop in de belangstelling. De resultaten geven echter meestal aan dat transfer naar andere taken en vaardigheden moeilijk aan te tonen is. In een van de lezingen van het Bank Street College werd een studie naar expert programmeurs vermeld. Bij een uitgebreide zoekpoging hadden zij 5 jonge experts kunnen vinden. Kenmerkend voor deze 'experts' was de bestede tijd aan de computer (meer dan 10 uren per week), de aanwezigheid van veel documentatiemateriaal en een volwassen expert in hun naaste omgeving. Naureen Webb vermelde resultaten van het leren programmeren in Basic waarbij tevens coöperatief leren bestudeerd was.

Leerkrachtgedrag en implementatiestudies Het aantal studies naar leerkrachtgedrag vond ik opvallend groot. In één studie kwam naar voren dat het soort gebruik van de computer in de klas minder met leerkrachtvariabelen dan met variabelen van de klas samenhing. In een andere studie bleek dat in een district waar de computers voor computer ondersteund onderwijs aangeschaft warden, de meeste leerkrachten na een jaar deze voor 'computer literacy' gebruikten. Het gebrek aan software, het niet weten in te passen in de bestaande curricula, maar ook het niet hoeven te veranderen van de docentenrol bij lesgeven over de computer werden als oorzaken genoemd. Het bijscholen van de leerkrachten gebeurt veel op de in Amerika bekende zomercursussen.

Onderzoeksmethode- en instructietheorie Algemeen werd er op gewezen dat onderzoek naar effecten van computergebruik zich niet moet richten op de computer als onafhankelijke variabele, maar op aspecten van het onderwijs- en leerproces. De instructietheorieën kregen in dit kader vrij veel aandacht. Justiz (directeur NIE) vermeldde een aantal projecten om het onderzoek weer in opgaande lijn te krijgen na A Nation at Risk.' Hij noemde o.a. het instellen van een nationale commissie voor 'educational technology' en een electronisch netwerk tussen instituten. Deze geluiden zijn voor Nederland inmiddels ook niet nieuw meer.

Curriculumproblemen (W. J. Nijhof, Onderafdeling Toegepaste Onderwijskunde, T.H. Twente)

Inleiding

Aandacht voor de problematiek van curricula was er volop tijdens de AERA sessies dit jaar. Maar liefst 57 papervoordrachten werden gepresenteerd over een variatie aan onderwerpen, zoals curriculum change (8), curriculum history (5), curriculum practice (14), curriculum research (4), curriculumtheorie (19), curriculumevaluatie (2), curriculum inquiry (6),

curriculum knowledge (2), curriculum materials (1), curriculum policy (2).

Hier een korte presentatie van een van de onderwerpen die mijn aandacht trokken. Andere moeten helaas buiten beschouwing blijven.

Computer literacy en het curriculum

Onder de veelbelovende titel "Computers in the Curriculum: visions and realities' werd een symposium georganiseerd. Tevens waren er sessies waarin beschrijvende en analytische studies werden gepresenteerd over het gebruik van software, het ontwikkelen van instrumenten om de kwaliteit van soft- en courseware te kunnen beoordelen. Zo gaf Komoski een helder overzicht van en inzicht in het gebruik van computer software in de USA. Hij analyseert de unieke eigenschappen van computer software tegen de achtergrond van een tweetal groepen factoren: contextuele en textuele.

Tot de eerste rekent hij technologische, economische en sociale factoren. Tot de tweede groep feedback en interactiviteit. Deze twee specifieke kenmerken zijn niet uniek voor software per se, maar scheiden wel software van non-computer based learning. Komoski stelt vast dat de ontwikkeling van microcomputers een geweldige invloed heeft gehad op de ontwikkeling van software. Zijn verwachting is dat in de toekomst meer voor home-education (thuiseducatie) zal worden geproduceerd. Een belangrijke economische factor vormen de ouders. Ouders eisen van scholen dat deze beschikken over software en voeren daartoe financiële acties om er zeker van te zijn dat de computers op school komen. Eén van de vijf geproduceerde computers in de USA wordt volgens Komoski slechts op school gebruikt. Hij verwacht dat de onderwijsmarkt (scholen) zal worden overvleugeld door de thuismarkt voor onderwijsprodukten.

De factoren feedback en interactiviteit leiden z.i. tot flexibele, interactieve en effectieve software binnen de school. Al tekent hij aan dat daarvan nog maar een gering deel goed gebruik wordt gemaakt. Om dit te illustreren ontwikkelde hij een zogenaamd Leermaterialen Continuum, waarin typen onderwijsmaterialen worden afgebeeld naar de mate van complexiteit en naar de mate van al dan niet beoogde instructie. Voor instructiedoeleinden acht hij software buitengewoon geschikt, mits daarin technische en instructietechnologische designs goed zijn verwerkt. Dat betekent dat de ontwikkelaar als leerkracht het onderwijs volledig plant. Scholen die software kopen en onderwijzers die het materiaal gebruiken hebben daarmee de belangrijkste curriculum- en instructiebeslissingen gedelegeerd aan de ontwikkelaar. Aan de leerkracht komt in toenemende mate de rol toe van verbindingsofficier: helping students see the interrelationship of all the things they are learning both in and outside of school!

Hoe staat het met de kwaliteit van de softwarepakketten die worden aangeboden en welke leergebieden lenen zich nu het best voor softwaregebruik?

Van de 5000 entries in de database van EPIE (Educational Product Information Exchange, New York) op het terrein van instructie en administratieve software blijkt dat er weinig gebruik wordt gemaakt van de unieke mogelijkheden van de computer t.a.v. record keeping, analyseermogelijkheden, toepassing van graphics en feed-back mogelijkheden. Uit het onderzoek blijkt dat 49,4% drill and practice programma's omvat. Waar het de vakken betreft blijkt uit een andere studie van het EPIE dat 28% betrekking heeft op wiskunde/rekenen, 23% op kleuterprogramma's, 15% op lezen. In veel gevallen ligt er geen veldonderzoek ten grondslag aan het programma en zijn de doelstellingen van het programma onduidelijk, evenals de koppeling tussen doel en inhoud. Courseware blijkt een gewoon ordinair produkt te zijn, dat zonder een behoorlijke onderwijskundige studie is aangemaakt. Woodward spreekt van een trieste stand van zaken: in-service training ontbreekt, begeleidend materiaal ook. Suggesties voor de inpasbaarheid van software in het curriculum, alsmede de evaluatie ontbreken vrijwel compleet.

Opvallend in een studie van Fetler is dat het gebruik van computers thuis toeneemt naarmate het sociaal-economisch niveau van de ouders stijgt. Dit effect is significant sterker bij jongens dan bij meisjes. De computer als discriminerend instrument? De deelname aan computer science (informatica) vindt ook een veel grotere aftrek bij jongens dan bij meisjes.

Stake vond dat er meer aandacht zou moeten zijn voor onderwijskundige aspecten bij het integreren van software in curricula. Verder stelt hij vast dat de scheiding tussen thuis en school steeds groter dreigt te worden. Daarover moet toch eens serieus worden nagedacht.

Ook denkt hij dat een verandering van het schoolsysteem een belangrijk onderwerp is, als gevolg van de invoering van hard- en software. Hij pleit bovendien voor een common core – een gemeenschappelijk basiscurriculum op het gebied van computer literacy en voor een betere evaluatie van de aangeboden software. Meer uniform en op hoog niveau. Een belangrijke vraag daarbij is: 'Wie doet wat?'

Wie dus dacht de oplossingen t.a.v. burgerinformatica op een presenteer-schaaltje aangeboden te krijgen, kwam bedrogen uit. Nederland loopt nog niet zo achter. Waar het de beoordelingsmethoden van software betreft, daarvan kan Nederland al het nodige leren, want tal van instrumenten zijn in omloop en reeds op grote schaal beproefd. De noodzaak van een grondige experimentele onderwijskundig doordachte field testing van software is een advies dat wij ons ter harte kunnen nemen.

Aan deze kroniek werkten mee:
G. Kanselaar, F. K. Kieviet, L. F. W. de Klerk, W. J. Nijhof, Th. Oudkerk Pool, N. Verloop, J. Ch. Voogt, E. Warries

De eindredactie werd verzorgd door
F. K. Kieviet

Manuscript aanvaard 19-9-'84

Wetenschap of journalistiek? Over een kwalitatief onderzoek naar de kinderlijke leefwereld

Introductie

Onlangs vond in Utrecht de geruchtmakende promotie plaats van Hans Bleeker en Karel Mulderij (promotores: A. J. Beekman en G. H. Jansen). Hun dissertatie 'Pedagogiek op je knieën. Aspekten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek' is niet alleen in de media (dagbladpers en radio) nogal raillerend besproken, maar ook in wetenschappelijke kring sterk omstreden.

Het promotie-onderzoek wordt gepresenteerd vanuit het perspectief van onderzoekers die door de knieën zijn gegaan, zowel voor de 'onderzochte' kinderen, alsook voor de verleidelijkheid van een doctorstitel. Bij dit laatste moet echter worden aangetekend dat de poging tot het verkrijgen ervan in de ogen van de auteurs kennelijk slechts een betrekkelijk betekenisloos incident vormt, want in de laatste zin van het voorwoord verheugen ze zich erover na deze verplichte academische exercitie nu weer 'echt aan het werk' te kunnen gaan.

We zullen hier toch enkele kanttekeningen bij het proefschrift maken, op het gevaar af het werkstuk serieuzer te nemen dan de jonge doctores dat doen die – alweer blijkens het voorwoord – het liefst met een 'Kattebelletje' hadden volstaan.

Inhoud en vorm

Het proefschrift is opgebouwd uit zeven hoofdstukken, waarvan het eerste een weergave van een kwalitatief pedagogisch onderzoek naar het bouwen van hutten is. Deze proeve van participerende observatie van de kinderlijke leefwereld is uitgangspunt voor antropologische reflectie op het thema 'Kind en ruimte' in de volgende twee hoofdstukken waarvoor Hans Bleeker tekent. Met name in het derde hoofdstuk wordt geprobeerd de 'essentiële kenmerken' van het kinderlijk bestaan te schetsen (zoals veiligheid, exploratiedrang, vrijheid en zelfstandigheid) die bepalend zouden moeten zijn voor het onderzoek naar en de inrichting van elke woonomgeving.

In de daaropvolgende drie hoofdstukken wordt getracht een methodologische verantwoording van kwalitatief onderzoek te geven. Karel Mulderij laat hierin zien hoe de onderzoeksactiviteiten moeten worden geïnterpreteerd tegen de achtergrond van stromingen als de ethnomethodologie, symbolisch interactionisme, ethnografie, actie-onderzoek, en de 'Utrechtse School'. Ook wordt een vergelijking gemaakt met slechte en goede journalistiek. 'Gewoon-jezelf-zijn' blijkt een belangrijk kenmerk van kwalitatief onderzoek te moeten zijn, daarnaast is ook een zekere actie-bereidheid welkom. In het laatste hoofdstuk proberen beide auteurs hun voorafgaand werk te integreren aan de hand van het verslag van een 'longitudinaal onderzoek' naar de kinderlijke leefwereld op een camping.

De dissertatie is in het kader van de 'nieuwe vlotheid' geschreven, en daardoor niet gemakkelijk te begrijpen. Het taalgebruik is sterk suggestief van aard, waardoor niet altijd even duidelijk is wie of wat er beoogd wordt. Daardoor lijkt het op de taal van predikanten: een appelerend verhaal waarin de gemeenteleden eerder de andere lidmaten dan zichzelf kunnen herkennen. Voorbeelden: 'de theoretisch pedagoog achter haar bureau . . .' (wie?), 'het gemak waarmee sommige wetenschappers . . .' (wie?), 'als wetenschappers door hebben . . .' (wat de auteurs kennelijk doorhebben) . . . 'worden ze wel bescheidener' (welke wetenschappers?), etcetera.

Voorts kunnen de 'vlot' geschreven teksten niet verhullen dat er nogal wat tegenstrijdigheden en tweeslachtigheden in het betoog zijn geslopen. Zo lijken de auteurs enerzijds bereid een wetenschapstheoretische en methodolo-

Pedagogische Studiën 1984 (61) 528–531

gische plaatsbepaling van hun werk te geven (waarover hieronder meer), maar anderzijds geven ze ongeremd uiting aan practicistische en anti-wetenschappelijke sentimenten. Ze menen niet te kunnen voorspellen – en ze wensen ook expliciet niet tot voorspellingen over te gaan (p. 140) – en toch blijken ze op zoek te zijn naar voorwaarden voor een goede ontwikkeling van het kind (p. 180). Daarnaast worden met het nodige dédain pedagogen gekapitteld die hun bureau te graag zien. Maar dat belet de auteurs niet zich te laten leiden door de puur theoretisch-pedagogische inzichten van Hintjes, waarbij overigens enkele transcendentale categorieën van de opvoedingsrealiteit ten onrechte als psychologische categorieën worden gehanteerd en toegepast op het zieleleven van kinderen (p. 128).

Kwalitatieve methodologie?

Toch hebben we ons door het vage en modieuze taalgebruik en de talloze inconsistente argumentaties niet laten weerhouden van bestudering van wat de auteurs waarschijnlijk beogen mee te delen. Dan is het in ieder geval goed te merken dat zij nadrukkelijk een methodologische verantwoording willen geven van kwalitatief onderzoek. Terecht wijzen ze op het nagenoeg ontbreken van een uitgewerkte 'kwalitatieve methodologie', en ze proberen eveneens terecht het risico van theoretisch droogzwemmen te vermijden door de methodologische reflectie aan eigen onderzoekservaringen te koppelen.

Het aardige van hun uitgangspunt hierbij is ook dat ze zich niet tevreden willen stellen met de idee dat kwalitatief onderzoek overwegend kunst en geen kunde is. Ze pretenderen zelfs zich juist van de traditionele 'Utrechtse School' te onderscheiden door de controleerbaarheid en navolgbaarheid van proces en produkt van kwalitatief onderzoek te willen verhogen (zie bijvoorbeeld pp. 101, 103, 106, 137). Zo proberen ze aan de bekende felle kritiek van Strasser op het 'fenomenologisch impressionisme' te ontkomen.

Feyerabends 'anarchistische' epistemologie charmeert de auteurs wel vanwege haar creativiteit en openheid voor diverse methodische benaderingen, maar ze distantiëren zich nadrukkelijk van Feyerabends adagium 'anything goes', door hen overigens onjuist als vrijbrief voor methodisch niet-verantwoorde wetenschapsbeoefening geïnterpreteerd (p. 136).

Veelbelovende uitgangspunten dus. Des te teleurstellender is het dan te moeten constateren dat de auteurs hun pretentie in het geheel niet waarmaken, en zelfs hun eigen uitgangspunten vergeten zodra ze werkelijk over hun onderzoekservaringen gaan nadenken. Het begint al met de 'richtlijnen' voor de entree van onderzoekers in een groep kinderen die geobserveerd moet gaan worden. Na veel omhaal van woorden concluderen ze uiteindelijk: 'eigenlijk zijn we gewoon onszelf gebleven en we geven om kinderen' (p. 83). Dat is op zichzelf beschouwd natuurlijk prettig om te horen, maar het heeft geen informatieve waarde voor andere onderzoekers (in spe). Daarvoor is de gelijkenis te groot met de aloude levenswijsheid 'Wees Mens!', zoals bekend een gebod waarnaar het moeilijk valt te leven.

Schrijvend over de invloeden die uitgaan van de participerend onderzoekers op de 'proefpersonen', ontkennen de auteurs dat het hier een gewichtig probleem betreft. Hoewel in de literatuur over participerende observatie juist erg veel aandacht wordt besteed aan de 'vertekenende' effecten van de aanwezigheid van een observator op de gebeurtenissen in een onderzoeksgroep, constateren de auteurs hier geruststellend dat zij wel weten 'hoe "des kinds" het is' (p. 95) als spelgenoot met de kinderen mee te doen. Hun interventies zouden dan niet van gewone interacties in de onderzoeksgroep zijn te onderscheiden. Dat lijkt ons een gewaagde veronderstelling, juist waar het de ingewikkelde 'hiërarchische' verhouding tussen kinderen en volwassenen betreft die zich zelfs niet door familiair gebruik van de voornamen 'Hans' en 'Karel' laat egaliseren.

Uit deze voorbeelden blijkt al dat de auteurs hun onderzoekservaringen te weinig problematiseren, te gemakkelijk overstappen op wat vaderlijke vermaningen aan het adres van de onwetende buitenwereld, en al te vaak bezweren dat zij echt wel weten hoe met kinderen om te gaan. Toch kunnen ze de indruk niet wegnemen dat ze zich als volwassenen niet geheel onzichtbaar hebben kunnen maken. Dan is de vraag of de auteurs kunnen aangeven op welke specifieke punten en op welke wijze elementen uit hun optreden voor beïnvloeding van de 'natuurlijke' loop der gebeurtenissen hebben kunnen zorgen. In dit verband zou het bijvoorbeeld instructief zijn geweest een be-

schrijving te lezen van de verschillen tussen Hans Bleeker en Karel Mulderij als observator. Het ligt voor de hand dat ieder een specifiek eigen opstelling in de onderzoeksgroep heeft 'gekozen' met verschillende effecten voor de groepsinteracties en -observaties. Zonder nu direct te willen pleiten voor het vastleggen van de interobservator betrouwbaarheid lag hier toch een kans voor nadere reflectie op het probleem van de controleerbaarheid en navolgbaarheid van het onderzoek.

Dat deze problematiek zelfs niet echt serieus wordt genomen wijst op een algemeen en ernstig manco in het onderzoeksverslag: de onkritische werkwijze die zowel op meta- als op objectniveau is gevolgd. Zoals gezegd bepleiten de auteurs intersubjectieve navolgbaarheid – en niet alleen 'navoelbaarheid' – van het onderzoeksproces. Met name hun logboek zou controle door anderen op het verloop van het onderzoek moeten mogelijk maken. Gezien de flarden logboek-notities die in de dissertatie zijn weergegeven, is de daarin opgenomen informatie uiterst heterogeen. Relatief 'afstandelijke' observatie-verslagen zijn doorspekt met ontboezemingen over het eigen gevoelsleven, en zelfs de wereldliteratuur (o.a. Jules de Corte, Jan Cremer) ontbreekt niet. Het persoonlijke is hier niet politiek maar wetenschap geworden. Eén van de betrekkelijk algemeen aanvaarde vuistregels van kwalitatief onderzoek, namelijk scheiding van observaties en zelfreflecties, wordt met voeten getreden.

Een andere vuistregel die zowel in (kwalitatief) historisch onderzoek alsook in participerende observatie sinds jaar en dag opgeld doet – bronnenkritiek, dat wil zeggen toetsing van de geloofwaardigheid en betrouwbaarheid van de 'informanten', c.q. informatie-bronnen door bijvoorbeeld confrontatie tussen verschillende bronnen – schittert door afwezigheid. Daarbij komt nog dat de auteurs ondanks hun behoefte om zich in positieve zin van Feyerabends anarchistische positie te onderscheiden, herhaaldelijk achter deze theorie terugvallen doordat zelfs het principe van de 'contra-inductie' niet wordt toegepast. Dit principe omvat het ontwikkelen van hypothesen die inconsistent zijn met aanvaarde theorieën of strijdig met algemeen aanvaarde feiten. De auteurs bewijzen lippendienst aan dit elementaire beginsel door te wijzen op het gevaar van bevestiging van eigen vooroordelen, ook of zelfs juist in kwalitatief onderzoek (p. 133) en door bijvoorbeeld de suggestie te opperen dat niet alleen kinderlijk spel op campings en in 'normale' woonwijken maar ook op Hoog Catharijne zou moeten worden bestudeerd, maar voor dat laatste zeggen ze toch niet veel te voelen. Nergens in hun verslag wordt duidelijk gemaakt dat er systematisch naar tegenvoorbeelden is gezocht voor hun eigen ideeën en (voor-)oordelen.

Gezien de vaagheid van hun hypothesen en theorieën is dat ook geen wonder. Wat moeten we immers aan met een 'theorie' zoals 'er is bewegingsrijkdom in veel wat kinderen buiten doen' (p. 105)? Dat is niet alleen een tamelijk oudbakken maar ook een niet-kritiseerbare uitspraak: hoeveel 'bewegingsrijkdom', in hoeveel of welke activiteiten? En is veel bewegen alleen kenmerkend voor buiten spelen, voor alle kinderen op ieder uur van de dag en in alle ontwikkelingsfasen? Dergelijke algemene theorieën sluiten weinig uit en zijn nauwelijks te kritiseren, maar de auteurs lijken kritiek ook niet werkelijk na te streven. Zo merken ze naar aanleiding van mogelijke twijfel aan het realiteitsgehalte van een beschrijving lapidair op: 'Welnu, dan worden we wel gecorrigeerd vanuit de praktijk zelf' (p. 125). Dit blinde vertrouwen in inductie staat in scherp contrast met de elders verwoorde scepsis over de enig juiste analyse 'die als van nature door het materiaal zelf ingefluisterd wordt' (p. 107).

Pedagogiek?

Tenslotte moet ernstig getwijfeld worden aan het pedagogisch karakter van het onderzoek. Het belevingsonderzoek wordt bij kinderen in vrije tijdssituaties uitgevoerd waar ze het minst bloot staan aan externe verplichtingen (p. 164). Als onderzoeker worden zaken geduld (p. 98) die het meest kindvriendelijke ouderpaar niet waar kan maken en de onderzoekers zelf begrijpen heel goed dat andere volwassenen hen veroordelen om hun ontoelaatbaar coulante houding ten aanzien van de kinderen (p. 177). De wijze waarop in het boek de vrijheid van kinderen wordt omschreven als 'gewoon-jezelf-zijn' of 'naar eigen goeddunken' handelen (p. 77) past op geen enkele manier binnen een (Utrechtse) pedagogische traditie waarin vrijheid, pedagogisch gezag en objectieve cultuurwaarden onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Het voortdurend accentueren van de 'gelijkwaardigheid' van de kinderlijke en de

volwassen bestaanswijze (bijvoorbeeld p. 180) spreekt in dit verband 'anti-pedagogische' boekdelen. Waar de auteurs spreken over 'de interesse in theorie over het verschijnsel opvoeding of kinderen' die wel 'omgekeerd evenredig' lijkt te zijn met 'de interesse in kinderen zelf' (p. 163), vragen wij ons af of hun interesse voor kinderen niet heeft geleid tot desinteresse in het verschijnsel opvoeding. 'Opvoeders' zijn in het onderzoeksverslag eigenlijk alleen als storende ruis aanwezig die zoveel mogelijk onderdrukt moet worden. Een enkele kinderlijke volwassene wordt node gedoogd. Daarmee is het pedagogisch perspectief volstrekt zoekgeraakt – en zou het boek ook beter 'Belevingsanalyse op je knieën. Een poging tot kwalitatief psychologisch onderzoek' kunnen heten. Dat ook die poging op methodologische gronden als mislukt moet worden beschouwd, is hiervoor voldoende aangetoond.

M. H. van IJzendoorn
J. D. Imelman
B. Spiecker

Manuscript aanvaard 21-11-'84

Verslag van de conferentie 'De culturele grondslag van het onderwijs' gehouden in Parijs, van 14 tot 17 augustus 1984

De International Sociological Association (ISA), de Internationale Sociologische Vereniging, kent 38 onderafdelingen, de zgn. Research Committees. Een van deze onderafdelingen in het Research Committe 'Sociology of Education'. Onderwijssociologen uit alle delen van de wereld zijn op persoonlijke titel lid van dit Committee. Het organiseert, naast sessies op de ISA-wereldcongressen (Uppsala, 1978; Mexico-stad, 1982; New Delhi, 1986), ook andere conferenties. De jongste was in Parijs van 14 tot 17 augustus 1984, met als onderwerp 'Cultural Basis of Education; the Interrelation ships between Values, Knowledge and Education as an Institution'. Het idee voor dit conferentie-onderwerp was ontstaan tijdens het laatste wereldcongres. Deze nieuwe belangstelling voor de culturele aspecten van het onderwijs is wellicht een reactie op de langdurige belangstelling van de naoorlogse onderwijssociologen voor de structurele aspecten van het onderwijs (ongelijke onderwijskansen; reproduktie-these; relatie onderwijs, arbeidsmarkt en economie) en de daarmee gepaard gaande relativering van de zelfstandige betekenis van cultuur als een van de vormgevende factoren in het onderwijs en de samenleving. Op zichzelf was deze oriëntatie op de structurele factoren begrijpelijk, gezien de nog sterk idealistisch-normatieve tendensen in het denken over onderwijs, zowel onder politici als wetenschappers. De poging om een evenwicht te bewaren tussen de verschillende factoren, die vormgeven aan het onderwijs, domineerde dan ook de discussies op het congres. Men poogde te vermijden dat het accentueren van de culturele aspecten tot onbedoeld gevolg zou hebben dat de economische, sociale of politieke factoren over boord zouden verdwijnen, waardoor de ene eenzijdigheid alleen maar door een nieuwe opgevolgd zou worden. Deze poging tot het vinden van een evenwicht bleek bijvoorbeeld uit enkele bijdragen over de mogelijkheden en nadelen van apart onderwijs aan culturele minderheden (Spaanssprekenden in de USA; Haïtianen in Canada). Enerzijds bleek in deze bijdragen de sterke behoefte aan onderwijs in de eigen taal en cultuur, anderzijds werd ook gewezen op de negatieve gevolgen ervan (isolatie; idealisering) en op de soms heilloze verwarring tussen kenmerken van etnische groep en sociale klasse.

Hetzelfde gold bij de discussie over jeugdculturen en onderwijs. De nog steeds groeiende jeugdwerkloosheid en de herstructurering van de arbeid door mechanisatie en automatisering hebben effecten op het onderwijs en de jeugd, die niet gebagatelliseerd kunnen worden. Tegelijkertijd bestaan allerlei levensstijlen van zeer uiteenlopende groepen jongeren, die niet alleen met behulp van deze economische factoren begrepen kunnen worden, maar ook voortvloeien uit de noodzaak aan het leven een eigen zin te geven door middel van een eigen cultuur en levensstijl.

Een derde voorbeeld dat aan de orde kwam zijn de rollen van het officiële en het 'onafhankelijk' onderwijs in Polen. Enerzijds is daar de moeilijke politieke en economische situatie van Polen, waardoor de kloof tussen beleefde onderwijsaspiraties en reële levenskansen steeds verder wordt vergroot, mede dank zij de inflexibiliteit en de ideologie van het politieke en sociale systeem. Anderzijds de opkomst van een sociale beweging van niet-officieel, informeel onderwijs naast en zelfs tegenover het officiële Poolse onderwijs. Daarin ligt de nadruk op creatieve kennis i.p.v. instrumenteel leren en op de Poolse cultuur i.p.v. de heersende ideologie. Dit onafhankelijk onderwijs is bedoeld als middel om de Poolse samenleving overeind te houden in de huidige omstandigheden.

Uiteraard was er op de conferentie de nodige

Pedagogische Studiën 1984 (61) 532–533

onzekerheid over een juiste en bruikbare omschrijving van het begrip 'cultuur', mede door de reeds genoemde behoefte een evenwicht te bewaren tussen de vele factoren die vorm geven aan het onderwijs. De ook in Nederland bekende Margaret Archer verzorgde hierover een interessante inleiding onder de titel 'Deficiencies in the Sociological Analysis of Culture and their Duplication in the Sociology of Education'. Ook hier weer de poging de eigen betekenis van cultuur voor het onderwijs te omschrijven, juist in relatie tot andere kenmerken van het onderwijs en de samenleving.

Het is niet de bedoeling van dit soort verslagen alle bijdragen te bespreken of zelfs maar te noemen. Het Research Committe publiceert een Nieuwsbrief waarin een overzicht van alle bijdragen is opgenomen en 'Sociological Abstracts' publiceerde de samenvattingen van de conferentiebijdragen. Ik wil hier alleen enkele vermelden, die ik interessant vond.

Allereerst een bijdrage van Kathleen M. Gow (Canada) over de contradicties binnen het 'waarden-onderwijs' in Noord-Amerika van de laatste 20 jaar. Centraal stond hierbij de mate waarin bepaalde waarden doelbewust geleerd moeten worden in het onderwijs in een multi-culturele samenleving. Wat gebeurt er wanneer het onderwijs dat niet doet?

Ook was er een bijdrage van Hans Rolff en Hermann Pfeiffer (Bondsrepubliek) over hun nieuwe onderzoek naar de relatie tussen waarden-verandering en onderwijs.

Julia Kwong (Canada) liet van politiek gestimuleerde veranderingen in haar bijdrage een sprekend en pijnlijk voorbeeld zien: dit betrof een analyse van taalboeken in de Volksrepubliek China.

Een laatste interessante bijdrage, die ik wil noemen, was van Abraham Yogev en Michael Chen (Israël) over de uiteenlopende effecten van openbare en religieuze scholen op de schoolloopbanen.

Aan het slot van de conferentie werd besloten een werkgroep op te richten, die zich zal bezighouden met de relatie tussen cultuur, waarden en onderwijs (correspondentie-adres: H. Kleijer, SISWO, Postbus 19079, 1000 GB Amsterdam).

J. Dronkers

Manuscript aanvaard 24-9-'84

Boekbespreking

R. van den Berg en R. Vandenberghe, *Grootschaligheid in de Onderwijsvernieuwing.* Zwijsen, Tilburg, 1984, 285 pagina's, *f* 48,50, ISBN 90 276 2761 4

Dit boek is een vervolg op 'Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief', dat in 1981 bij dezelfde uitgever verscheen. Dat boek was een bundel, waaraan door een aantal auteurs werd bijgedragen, en waarvan Van den Berg en Vandenberghe de redacteuren waren. Het nieuwe boek is nu geheel door hen beiden geschreven, en dat is de eenheid ten goede gekomen.

In 1981 werd de aandacht gevraagd voor het implementatieperspectief. Daarbij werden een viertal functionele gebieden onderscheiden, de docent, de innovatie, de school en de interventies. Bovendien werd een theorie en een instrumentarium geboden rondom de rol van de individuele docent in het innovatiegebeuren, in het bijzonder voor de fasen van betrokkenheid en de niveaus van gebruik. In het nieuwe boek wordt het onderwijs-innovatiebeleid van de rijksoverheid als vijfde functioneel gebied toegevoegd. Het innovatiebeleid wordt geanalyseerd vanuit het gezichtspunt dat het grootschalige beleid moet leiden tot kleinschalige vernieuwing.

In de Inleiding wordt opgemerkt dat in West-Europa, en met name ook in Nederland en België, waar beide auteurs werkzaam zijn, sprake is van beleid dat zich vertaalt in onder meer grootschalige vernieuwingsprojecten. In hoofdstuk 1 passeren kenmerken en problemen van zulke projecten de revue: ze hebben een 'Reform'-karakter, dat wil zeggen ze zijn ingebed in maatschappelijk-culturele en politieke ontwikkelingen, ze zijn meerdimensionaal, en ze vinden plaats op initiatief van de landelijke overheid die alleen algemene doelen formuleert, en voor de feitelijke realisatie of implementatie minder aandacht heeft. Het gevolg is dat er op verschillende niveaus en bij verschillende betrokkenen reducties plaatsvinden en bepaalde accenten worden gelegd. Het implementatieproces op regionaal, lokaal en schoolniveau is een onderhandelingsproces, met vele mogelijke uitkomsten. Een en ander is nadelig voor het doorvoeren van innovaties, want dat vergt een heldere besluitvormingsstructuur, een constante gerichtheid en goede onderlinge samenwerking, zowel binnen scholen als tussen scholen, en tussen interne begeleiders en externe ondersteuning. Verder is problematisch hoe externe ondersteuning kan aansluiten bij elke afzonderlijke school en leerkracht. Hierop komen we verderop in deze bespreking nog terug. Uiteindelijk is er steeds sprake van persoonlijke interpretaties van de innovatie, door alle betrokkenen.

Hoofdstuk 2 geeft een tweede analyse van de grootschaligheidsproblematiek. In het eerste hoofdstuk waren de onderscheiden functionele gebieden de ingang, nu is dat het betrokkenheidsmodel. Zodra de betrokkenheid van individuele docenten centraal wordt gesteld, ligt het accent niet op een technische innovatie – met volledig uitgewerkte materialen of producten –, maar op een proces van vernieuwen waarbij een van school tot school verschillend resultaat wordt verondersteld. Het is dan ook beter om niet van adoptie te spreken, als een fase die aan implementatie voorafgaat, maar van mobilisatie. Adoptie refereert aan een éénmalige besluitvorming, terwijl het bij mobilisatie gaat om het algemeen doen aanvaarden van een vernieuwingsperspectief. En een reform biedt nu juist vooral een perspectief, en geen afgebakende technologie. De auteurs noemen vijf dilemma's waarin men verzeild raakt als men een dergelijk grootschalig vernieuwingsproject wil ondersteunen. Daarbij gaat het in feite om twee grote problemen, welke ook al in hoofdstuk 1 werden genoemd:

- gerichte, effectieve ondersteuning vergt duidelijke doelstellingen; deze zijn echter niet gegeven;
- er is een aangepaste ondersteuning nodig, indien men rekening wil houden met de betrokkenheid van individuele docenten, hun normen, verwachtingen en behoeften, en met de kenmerken van de individuele scholen. Daartoe ontbreekt het de ondersteuners in grootschalige projecten aan menskracht, tijd, vaardigheid en informatie.

De hoofdstukken 3 en 4 bieden een aantal mogelijke oplossingen van de geschetste problemen. In hoofdstuk 3 worden meer structurele benaderingen genoemd, welke vooral zijn gebaseerd op het 'social interaction model' en het 'linkage model', zoals de ontwikkeling van plaatselijk of regionaal kader, het totstandbrengen van netwerken, de 'peer multipliër approach', het gebruik van materialen, documentatie- en informatiecentra, onderwijswerkplaatsen, technische ondersteuningssystemen. De ervaring leert echter, zo wordt gesteld, dat ook dergelijke benaderingen de genoemde problemen niet oplossen.

In hoofdstuk 4 wordt aangegeven dat het probleem van een gerichte ondersteuning, gericht in de dubbele betekenis van doelgericht en aangepast, in feite in elk begeleidend handelen zelf is gelegen. Ongeacht de schaal waarop gewerkt wordt, is primair

Pedagogische Studiën 1984 (61) 534–546

professionalisering van begeleiders/ondersteuners nodig. Het gaat vooral om duidelijke doelstellingen, nauwkeurige diagnoses en gerichte interventies. Begeleiders moeten hun doelstellingen beheersen, daarover consensus bereiken, meer informatie uitwisselen – door diagnose en feedback –, meer initiatief tonen en meer anticiperen en plannen, processen van schoolontwikkeling en leiderschap steunen, en als schakel fungeren (linking agent). De algemene benaderingen uit hoofdstuk 3 worden gezien als de noodzakelijke basis voor het praktijknabije handelen van hoofdstuk 4: het grootschalige heeft als functie het kleinschalige mogelijk te maken.

In de hoofdstukken 5 en 6 wordt het betoog afgerond met aanbevelingen. In het vijfde hoofdstuk gaat het om aanbevelingen voor de theorievorming. Uitgaande van een sociaal-communicatieve benadering wordt in theorie, onderzoek en evaluatie meer aandacht gevraagd voor de betrokkenheid en behoeften van mensen in plaats van enkel te denken in structuren. Daarbij vallen termen als: fenomenologie, symbolisch interactionisme, naturalistisch, ecologisch. Het zesde hoofdstuk richt zich tot het beleid. Ook dat zou meer rekening moeten houden met de oorspronkelijke betrokkenheid van mensen. Het beleid zou meer vanuit de direct betrokkenen in het onderwijs moeten worden gelegitimeerd. Aangezien de school in veel gevallen een te kleine eenheid is om het innovatieproces te kunnen dragen, en het landelijk niveau daar juist weer ver vanaf staat, is de hoop gevestigd op de vormgeving van innovatiebeleid op regionaal en lokaal niveau. Daar zou het moeten kunnen komen tot gecoördineerde besluitvorming. Hetzelfde geldt voor de verzorgingsstructuur, de verbinding tussen het plaatselijke en het landelijke. In deze bespreking gaan we daarop nog nader in.

De laatste hoofdstukken 7 en 8 bevatten twee gevallenstudies. Deze beslaan ongeveer de helft van het boek. In hoofdstuk 7 wordt geschetst hoe de toepasbaarheid van het betrokkenheidsmodel in grootschalige projecten is getoetst door middel van de ondersteuning van een aantal schoolleiders in ontwikkelingsprojecten basisschool. Via diagnose en feedbackprocedures vanuit de sociaal-communicatieve benadering, vond een vorm van organisatieontwikkeling plaats. Deze had haar belangrijkste fundament in een analyse van de interventies die de schoolleiders als interne begeleiders ondernamen, en van de effecten daarvan op de betrokkenheid onder de leden van de schoolteams. Het bleek mogelijk om, via de betrokken begeleiders van OBD's, vanuit het KPC een aangepaste ondersteuning te realiseren.

Hoofdstuk 8 ten slotte geeft een analyse van het Vernieuwd Lager Onderwijs in België. Wederom gebruikmakend van de functionele gebieden, wordt de ontwikkeling van dit grootschalige vernieuwingsproject over meer dan 10 jaar geschetst. Aanvankelijk ging het om weinig scholen, werden er weinig richtlijnen gegeven, en lag het tempo laag. Later trachtte men het tempo op te schroeven, mede door het aantal betrokken scholen te vergroten. Daardoor kwam de rol van het schoolhoofd nadrukkelijker in de picture: deze zou als interne begeleider moeten optreden. In de loop van de tijd kreeg het VLO een diversiteit aan doelstellingen mee, mede vanuit maatschappelijke ontwikkelingen. Men denke bijvoorbeeld aan een minder sterk accent op het cognitieve. Er blijken zich rondom de vernieuwing allerlei beeldvormingsprocessen af te spelen. De feitelijke veranderingen in het onderwijs blijken echter klein te zijn. Verwachtingen worden teruggeschroefd, aanpakken worden genuanceerder. Gesproken wordt over een 'leerproces', op alle niveaus, voor alle betrokkenen. Apart beschreven wordt de groei in de ondersteuningsstructuur, de territoriumstrijd en de afstemmingsproblemen. Na deze beschrijving van de landelijke ontwikkelingen worden enkele cases op schoolniveau gepresenteerd, met een analyse van vooral de aspecten van coördinatie, besluitvorming en communicatie. Een lokaal implementatieproces wordt gezien als een permanent onderhandelingsproces. Met name wordt de aandacht gevraagd voor de contacten van de school met instanties in de omgeving.

Van den Berg en Vandenberghe hebben een boek geschreven met een heldere structuur. Zij plaatsen de vernieuwingssituatie in Nederland en België in een duidelijk perspectief. Grootschaligheid blijkt een thema te zijn waarop verschillende variaties mogelijk zijn. Er is sprake van een landelijke overheid, die een constructief onderwijsbeleid wil voeren, maar rekening moet houden met de eigen verantwoordelijkheid van scholen, en een ondersteuning die van grote afstand moet opereren. Grootschalige vernieuwingsprojecten dreigen, door een tekort aan gerichte doelstelling en het grote aantal scholen, weinig effectief te zijn. De beleidsontwikkeling op landelijk niveau en de ondersteuning op afstand kunnen te weinig rekening houden met de noden en behoeften van afzonderlijke scholen en leerkrachten.

In hoeverre hebben de auteurs nu een bijdrage geleverd aan de oplossing van dit probleem? Bieden ze een strategie waarmee het grootschalige beleid tot kleinschalige vernieuwing kan leiden? Ontegenzeggelijk hebben de auteurs het probleem goed geanalyseerd, wijzen ze de knelpunten aan en maken ze duidelijk dat implementatie van vernieuwingen op klassenniveau vraagt om een samenstel van ondersteunende voorzieningen dicht bij de school. Ze noemen: de beschikbaarstelling van concrete innovaties, een intensieve coaching van docenten, een op vernieuwingsactiviteit gerichte schoolorganisatie waarvan interne begeleiding deel uitmaakt, en op lokaal/regionaal niveau een instantie voor externe ondersteuning die een intensieve begeleiding kan waarborgen en een lokaal beleidsorgaan dat prioriteiten stelt, het landelijke beleid verduidelijkt en de vernieuwing in scholen beleidsmatig bevordert. De auteurs laten geen twijfel over het belang van dit samenstel van voorzieningen, maar werken het ene aspect wel meer uit dan het andere.

Het belang van de beschikbaarstelling van concrete overdraagbare innovaties wordt uitdrukkelijk genoemd, maar weinig uitgewerkt. De auteurs hadden wat ons betreft uitvoeriger kunnen ingaan op mogelijkheden om scholen op grond van behoeften te laten kiezen uit een aanbod van duidelijk omschreven innovaties, in plaats van – zoals nu gebeurt – scholen te confronteren met vaag omschreven innovatiedoelstellingen die ze zelf moeten concretiseren. Er is voldoende literatuur over de strategieën die te volgen zijn bij het verspreiden en implementeren van omschreven innovaties, zonder daarmee de eigen inbreng van docenten geweld aan te doen. In feite pleiten de auteurs voor verspreiding van omschreven innovaties door aan te geven dat nieuwe leergangen en curricula beter door deskundigen buiten de school ontwikkeld kunnen worden, in plaats van zoals nu gebruikelijk door de scholen zelf, maar over die verspreiding zelf en vervolgens het keuzeproces wordt weinig meegedeeld.

Een tweede punt is de wijze waarop de coaching van de individuele docenten, die uiteindelijk de vernieuwing moeten realiseren, kan plaatsvinden. De externe begeleiding kan nooit zo intensief georganiseerd worden dat deze de coaching van docenten in scholen op zich kan nemen. Dit zou ook principieel onjuist zijn, omdat daarmee de externe begeleiding een taak van de school overneemt. De auteurs lossen het probleem van de relatie tussen interne en externe begeleiding niet geheel op. Ze hadden nader in kunnen gaan op het ontwikkelen van een intern begeleidingssysteem door de externe schoolbegeleiding, gericht op vernieuwing in de onderwijsleersituaties. De huidige literatuur over schoolorganisatie betreft hoofdzakelijk het functioneren van het schoolteam en in veel mindere mate de onderwijskundige ondersteuning van de individuele docent.

Een derde aspect dat van belang is voor implementatie is de lokale/regionale ondersteuning door beleid en begeleiding. Daarop zijn de auteurs wel uitvoerig ingegaan. Ze zien de regionalisering van het innovatiebeleid als een belangrijke voorwaarde voor vernieuwing op schoolniveau. Er zijn enkele voordelen van een lokaal innovatiebeleid te noemen, waaraan de auteurs niet direct aandacht besteden. Bijvoorbeeld de gunstige invloed die een overeenstemming over innovaties tussen de verschillende lokale instanties, zoals bestuur, gemeente, rijksinspectie en onderwijsbegeleidingsdienst, heeft op de implementaties van vernieuwingen. Onder meer Havelock en Huberman hebben daarop gewezen in hun boek 'Solving educational problems' (1977).

Een bijkomend voordeel van lokaal innovatiebeleid is dat met meer legitimatie enige beleidsdruk op vernieuwing in de school kan worden uitgeoefend. De auteurs benadrukken terecht de betrokkenheid van de teamleden en de vakmatige ondersteuning als belangrijke voorwaarden voor implementatie. Ze veronderstellen daarbij ons inziens echter te vanzelfsprekend een grote mate van eigen initiatief en bereidwilligheid. De scholen verwachten ook richtlijnen en enige sancties van het bevoegd gezag en de begeleiding voor de vernieuwing. Ze verwachten ook enige controle op de wijze waarop faciliteiten worden gebruikt en een evaluatie van de opbrengst van de vernieuwingsactiviteit. Een zekere produktgerichte beleidsdruk kan de implementatie van vernieuwing bevorderen.

De auteurs hebben naar ons gevoel hun aanbevelingen voor een vernieuwingsbeleid wat ingehouden gebracht. Waarschijnlijk omdat ze wel weten dat een effectieve ondersteuning van een constructief onderwijsbeleid in deze tijden van geringere nationale inkomsten onbetaalbaar wordt. Dat gaat zeker op voor het voortgezet onderwijs. Dat beschikt nauwelijks over een verzorgingsapparaat. Het basisonderwijs is echter voorzien van een ruim uitgebouwde onderwijsverzorging op landelijk en lokaal/regionaal niveau. Het moet mogelijk zijn om met dezelfde hoeveelheid geld en met de aanwezige mankracht meer te realiseren dan nu het geval is. Zo kan er meer aandacht geschonken worden aan de vakinhoudelijke aspecten van de innovaties en aan de verbetering van gebruikte strategieën en tactieken. Een voorwaarde daarvoor is de professionalisering van de onderwijsbegeleiders, zowel op landelijk als plaatselijk niveau. Wij zijn ervan overtuigd, dat Van den Berg en Vandenberghe met dit boek opnieuw bruikbaar materiaal aangedragen hebben om daarmee de professionaliteit en de kwaliteit van de ondersteuning te verhogen.

Resteren nog enkele opmerkingen over de diepere uitgangspunten die bij de auteurs in hun denken over innovatie een rol spelen, en over de gebruikte conceptuele kaders.

De auteurs wisselen nogal eens van invalshoek: de effectiviteit en de menselijkheid staan om de beurt centraal. Het spanningsveld daartussen is wellicht het dilemma dat aan hun boek ten grondslag ligt. Een aangepaste ondersteuning heeft twee gezichten: men bereikt er meer mee in termen van implementatie, en men houdt meer rekening met de mensen om wie het gaat. Beide doeleinden vertegenwoordigen een waarde. De betrokkenheid staat op de voorgrond, als gegevenheid waarbij ondersteuners moeten aansluiten ('fasen van betrokkenheid') en als tegenwicht tegen het denken in structuren ('oorspronkelijke betrokkenheid').

Het gebruiken van woorden als grootschaligheid en betrokkenheid in verschillende betekenissen en connotaties, vormt in het boek af en toe een belemmering. Er wordt ook regelmatig afgewisseld tussen het empirische en het normatieve. Mensen geven eigen betekenissen aan vernieuwingen: zo gaat dat nu eenmaal; dat moet ook uitgangspunt zijn. Een bezwaar is verder dat er nogal wat verschillende conceptuele kaders ten tonele verschijnen. Ook blijven de verwijzingen naar andere auteurs soms wat in de lucht hangen. Een probleem apart is dat onvoldoende scherp wordt onderscheiden in hoeverre de situatie

van basisscholen en die van scholen in het voortgezet onderwijs wellicht verschilt; in de bespreking van problemen blijft het schooltype soms impliciet, terwijl men zich bij het ene probleem op een andere sector baseert dan bij het andere.

Een en ander neemt niet weg, dat er sprake is van een boek dat belangrijke vragen stelt en aan het denken zet. De beleidsmakers op landelijk niveau, die bij voorkeur denken in structuren en materialen, wordt voor ogen gehouden dat op het niveau waar de vernieuwing moet plaatsvinden – in de school, in de klas – een sociaal-communicatieve benadering essentieel is. Het is of zij willen zeggen: bij alle structuren en voorzieningen, heb aandacht voor de mensen om wie het gaat, kom en blijf met elkaar in gesprek.

Ten slotte een compliment aan de uitgever voor de zorg die aan het boek is besteed. Evenals bij het eerste boek is ook nu sprake van een degelijk boek, met hard kaft, dat ruim gezet is uitgegeven. Mede daardoor nodigt het boek uit tot lezen. Beleidsmedewerkers, onderzoekers, schoolbegeleiders en Pabodocenten, die werken op het gebied van onderwijsinnovatie, zijn het aan hun professie verplicht van dit belangrijke boek grondig kennis te nemen.

P. N. Appelhof, K. M. Stokking

Terwel J., *Onderwijs maken. Naar ander onderwijs voor 12-16 jarigen.* SVO-reeks nr. 77, Flevodruk Harlingen, 1984, 276 pag., *f* 36,–. ISBN 90 6472 043 6.

De titel van Terwels proefschrift, 'onderwijs maken' wekt de verwachting dat het gaat over iets als het ontwikkelen of begeleiden van de onderwijspraktijk. Dat is ten dele ook zo. Twee van de drie in dit boek besproken projecten hebben betrekking op ontwikkelingsactiviteiten: het Curvo-project, een strategie voor leergangontwikkeling en het project Interne Differentiatie Wiskundeonderwijs 12-16. Wie echter deze studie wil gebruiken om meer te weten te komen over genoemde onderwerpen zal wellicht wat teleurgesteld zijn. Hoewel de beschrijvingen helder en interessant zijn, wordt aan de beschikbare kennis, wat het Curvo-project betreft althans, weinig nieuws toegevoegd. Dat is overigens ook niet de bedoeling van de auteur. De genoemde projecten dienen 'slechts' als cases voor wat mijns inziens het hoofdonderwerp van deze studie is, namelijk de rol van onderzoek en onderzoekers bij de ontwikkeling van onderwijs.

Daarmee heeft Terwel zich gemengd in de wetenschapstheoretische discussie die de laatste jaren weer actueel is geworden, vooral sinds evaluatieonderzoek in de belangstelling is gekomen (zie bijvoorbeeld ook recent verschenen dissertaties van Scheerens en Hoeben). De auteur maakt in deze discussie duidelijk keuzen. Kort samengevat komen deze hierop neer dat de onderzoeker in een taakgerichte, doelgerichte samenwerkingsrelatie met ontwikkelaars en onderwijspraktijkmensen meehelpt met conceptverheldering, construeren, construeren van praktijkvoorbeelden, aandragen van alternatieven. Een soort 'deelname' dus, in de aanvangsfase van een project, die over moet gaan in meer 'distantie' in latere fasen. Een te afstandelijke opstelling van de onderzoeker in een vroeg stadium van ontwikkeling kan leiden tot verstarring van het project, zoals in een analyse van toepassingen van Curvo-strategie blijkt. Een meer 'open' evaluatie aanpak waarin de ontwikkeling van alternatieven en de verheldering van concepten centraal staan kan in zijn optiek stimulerend voor de voortgang zijn en de succeskans verhogen.

Daarbij is Terwel niet bang voor waarden en opvattingen van onderzoekers. Als ze maar expliciet gemaakt worden en in discussie worden gebracht met waarden van andere bij het ontwikkelingsproject betrokkenen. Uit een aantal praktijkvoorbeelden blijkt dat een al te gedistantieerde benadering door onderzoekers inderdaad kan leiden tot dysfunctionaliteit van evaluatie of een niet-bedoelde handhaving van de status quo. Uitvoerig wordt aandacht besteed aan de wijze waarop onderzoekers kunnen 'deelnemen' aan de ontwikkelingen. Dat de 'distantie' daarmee niet uit het oog mag worden verloren wordt terdege gezien. De wijze waarop de onafhankelijkheid van de onderzoeker kan worden gewaarborgd komt in algemene termen aan de orde. Zo gaat de schrijver bijvoorbeeld in op het 'reconstructieprincipe': in plaats van het kritiekloos accepteren van ideeën en materialen van ontwikkelaars wordt bepleit het programma in een breder theoretisch kader te bezien en vragen, hypothesen in dat kader te reconstrueren. De auteur volgt deze werkwijze ook in zijn studie. Zo plaatst hij bijvoorbeeld Freudenthals opvattingen over niveaus in het leerproces en het werken in heterogene groepen in een theoretisch kader en plaatst vanuit dit kader (inclusief eigen en elders verricht onderzoek) kritische kanttekeningen vanuit de optiek van onderwijs aan kansarme leerlingen. Deze paragraaf maakt deel uit van het hoofdstuk over ontwikkelingsonderzoek, wat ik overigens het beste hoofdstuk van het boek vind.

De kracht van de studie ligt naar mijn idee hierin, dat Terwel zijn wetenschapsopvatting helder en praktisch verwoordt, zonder zich daarbij te beroepen op de een of andere 'Schule'. Tevens maakt hij aan de hand van een aantal projecten duidelijk wat hij bedoelt en hoe de gevolgde handelwijze uitwerkt. Daarmee beseffend dat niets bewezen wordt, maar dat zijn opvattingen wel plausibeler worden, naarmate de praktische haalbaarheid groter is. De kritiek vanuit de meer traditioneel empirische-analytische school wordt niet alleen conceptueel, maar ook met praktijkervaringen ondervangen of genuanceerd. Overigens wordt de empirisch-analytische benadering niet afgewezen. Zij

vormt eerder een vertrekpunt voor zijn denken, dat via praktijkervaringen en praktijktheorie wordt aangevuld en genuanceerd.

De casusbenadering die de auteur gekozen heeft stelt hem tegelijkertijd voor het probleem van de generalisatie van zijn bevindingen. Het pleidooi voor een praktische inbreng van de onderzoeker/evaluator in ontwikkelingsactiviteiten is mijns inziens slechts mogelijk en zinvol in bepaalde situaties. Als in een ontwikkelingsteam bijvoorbeeld sterke controverses leven over de doelstellingen of de aanpak van een project, lijkt mij een positiebepaling van de evaluator niet direct gunstig voor het functioneren van evaluatieonderzoek. Ook wanneer evaluatieonderzoek in summatieve zin zal worden gebruikt zal met deelname van onderzoekers aan het ontwikkelingsgebeuren of met het expliciteren van hun eigen opvattingen veel voorzichtiger moeten worden omgesprongen dan in de cases die in het boek worden weergegeven.

De activiteiten die onderzoekers worden verondersteld te verrichten vereisen veel van zijn of haar kennis van het vakgebied, het onderwijs, intermenselijke verhoudingen en innovatieprocessen. Het is de vraag of wetenschappers daartoe wel altijd geëquipeerd zijn. Zeker als, zoals Terwel stelt, verwacht wordt dat de onderzoeker vertrouwd is met verschillende waarden-, en normenstelsels en hun onderlinge relaties. Helaas geldt in onderzoeksland ook wat geldt voor tandartsen, automonteur en ondernemers: ze zijn er in diverse kwaliteiten. Terecht merkt de auteur op dat de structuur waarin het onderzoek in Nederland moet plaats vinden belemmerend werkt voor het vervullen van deze voorwaarden.

Ik vind het een bezwaar van het boek dat de lezer, om de boodschap te kunnen verstaan en toegelicht te krijgen zo'n 250 pagina's moet doorwerken, waarin zó veel aan de orde is dat men soms door de bomen het bos niet meer ziet. De heldere taal en de plezierig leesbare stijl doen niet af aan het feit dat men telkens na een uitvoerige uitweiding de draad van het betoog weer moet zoeken. Een gedegen recensie van de verschillende onderdelen van het boek zou een nieuw boekje opleveren. Dat komt deels voort uit de wijze waarop 'onderwijs maken' is samengesteld: er is gebruik gemaakt van een aantal eerder verschenen publikaties van de auteur. Het komt ook voort uit de neiging om allerlei onderwerpen die besproken worden van commentaar te voorzien, zonder dat dit – mijns inziens – nodig is om de bedoelingen van de studie duidelijk te maken.

Ik heb ook wat moeite met het deel over middenschoolconcepten. Juist vanuit de optiek die Terwel kiest zou men verwachten dat hij zou analyseren hoe concepten in de praktijk van het onderwijs passen. Daarvoor zou bijvoorbeeld gebruik gemaakt kunnen worden van het onderzoek dat daarnaar is verricht onder middenschoolexperimenten (zie bijvoorbeeld van Eck en Lington, Middenschool in de maak, S.C.O., Amsterdam, 1982) De keuze van concepten komt wat willekeurig over, zeker gezien de beschikbare praktijktheoretische analyses die zijn verricht door de Landelijke Pedagogische Centra en de Stichting voor de Leerplanontwikkeling. Juist door de praktijkrealisaties van concepten te betrekken in de discussie kan men voorkomen dat concepten verworden tot fantomen. Al is dit laatste niet van toepassing op de concepten 'koöperatief onderwijs' en 'wiskunde voor iedereen', die meer concreet zijn uitgewerkt. Het probleem van de uitweidingen komt wellicht voort uit het feit dat het een dissertatie betreft. Dissertaties moeten in de regel aan andere criteria voldoen dan boeken voor een groot publiek. Ik vraag me ook af of het in deze vorm wel een boek is voor leraren, opleiders, begeleiders, ontwikkelaars en beleidsmakers (pag. 1). Uit wat ik als kern van het boek naar voren heb gehaald blijkt dat het werk mij primair van belang lijkt voor onderzoekers en mensen die zich beleidsmatig met onderzoek bezig houden. Zeker, praktijkmensen als leraren, leerplanontwikkelaars hebben behoefte aan een benadering zoals in dit boek voorgesteld wordt. Zij hoeven echter in de regel niet meer overtuigd te worden van de noodzaak van een andere aanpak.

Ik zou een nadere uitwerking van onderdelen van het boek willen bepleiten. Daarbij zou vooral het accent moeten liggen op de wijze waarop deelname en distantie kan worden vormgegeven. Dit boek, en vooral hoofdstuk 4, kan een nieuwe impuls zijn in de discussie over de verbinding tussen wetenschappelijk onderzoek en ontwikkelingswerk. Deze discussie is voor de onderwijskunde anno 1984 nog steeds van belang. Dat belang betreft ook de opleidingen die studenten afleveren die wetenschappelijk onderzoek gaan verrichten.

P. N. Karstanje

Hameyer, Uwe von, Karl Frey und Henning Haft (Hrg.), *Handbuch der Curriculumforschung, Übersichten zur Forschung 1970-1981.* Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1983, 904 pag., DM 195, ISBN 3 407 83035 1.

Het Handbuch der Curriculumforschung is een van de belangrijkste publikaties op het terrein van curriculumtheorie van de laatste jaren. Het vormt in zekere zin de opvolger van het bekende driedelige Curriculum Handbuch dat in 1975 verscheen, evenals de onderhavige uitgave onder auspiciën van het toonaangevende Institut für die Pädagik der Naturwissenschaften (IPN) aan de universiteit van Kiel. Dit

nieuwe handboek is echter geen bewerking van dat van 1975. De redacteuren hebben dat wel overwogen, maar kwamen tot de conclusie dat het belangrijker was wat te doen aan het gebrek aan overzichten van curriculumonderzoek en aan continuïteit van dat onderzoek. Daarbij zou het handboek ook de functie moeten vervullen dat men zich gaat afvragen: wát werd in het betrokken tijdvak eigenlijk onderzocht? Is er een continue ontwikkeling van de discipline? Welke onderzoeksbijdragen hebben zich aan onze aandacht onttrokken? Welke onderzoeksvragen voor de toekomst dienen zich aan?

Het boek geeft in 67 afzonderlijke bijdragen een overzicht van het curriculumonderzoek in de periode 1970-1981. Daarbij gaat het in de eerste plaats om het onderzoek in de Duits sprekende landen, en pas in de tweede plaats om onderzoek in Engels sprekende en andere gebieden.

De term 'Forschung' moet ruim geïnterpreteerd worden: eronder valt niet alleen empirisch onderzoek, maar ook theoretisch gerichte studies.

De keuze van de bijdragen werd door de volgende gezichtspunten bepaald:

a. welke onderzoeksgebieden behoren tot het gehanteerde curriculumbegrip? Curriculum wordt op tweeërlei wijze opgevat: curriculum in engere zin, een ontwerp voor geïntendeerde meer of minder georganiseerde leerprocessen, en curriculum in ruimere zin, dat wil zeggen met inbegrip van het ontstaan van een curriculum inclusief toepassing en implementatie;
b. in welke gebieden verschenen in de periode 1970-1981 relatief veel wetenschappelijke publikaties;
c. welke onderzoeksvragen werden behandeld, welke methoden werden gewonnen en welke onderzoeksresultaten werden opgeleverd;
d. met betrekking tot welke gebieden of thema's is te verwachten dat ook in de komende jaren onderzoek noodzakelijk is.

De opbouw van het handboek is als volgt. In totaal bestaat het uit 11 hoofdstukken. In het eerste hoofdstuk wordt een tweetal verhelderende overzichten geboden van de curriculumtheorie: één waarin algemene curriculumtheorieën worden gepresenteerd, en één dat een poging bevat tot systematisering van curriculumtheorieën. Deze eerste 100 bladzijden van het 900 bladzijden tellende handboek vormen alleen al een zeer waardevolle bijdrage.

In het daarop volgende hoofdstuk worden curriculumtheorieën besproken die in verschillende 'vormingsgebieden' aan de orde zijn. Onder vormingsgebieden worden hier hoofdzakelijk gerekend: schoolvakken en leergebieden, schooltypen en onderwijs aan bepaalde leeftijdsgroepen.

Het omvangrijke derde hoofstuk gaat over de stand van zaken in afzonderlijke onderzoeksgebieden. Als eerste gebied komt de organisatie van curriculumprocessen aan de orde, o.a.: systematische criteria en regels voor curriculumprocessen, modellen voor planning en organisatie van curriculumprocessen, en innovatiemodellen in curriculumprocessen. De volgende twee gebieden hebben betrekking op gecodificeerde determinanten van leerresultaten die door het curriculum beoogd worden, resp. op niet-gecodificeerde of overige determinanten. Van de eerste komen o.a. aan de orde: wetgeving (afzonderlijk beschreven voor de VS en de Duitstalige gebieden), examens, roosters en schoolboeken; van de tweede groep o.a.: alledaagse kennis, de leerkracht en de organisatie. De twee laatste gedeelten van dit derde hoofdstuk behandelen resp. de ontwikkeling van het curriculum zelf (o.a. doelbepaling en -analyse, ontwerpen van leersituaties en de sequentiële opbouw) en curriculumimplementatie en -evaluatie (met ook hier een uitsplitsing van bevindingen in de V.S. en Canada, en de Duitstalige gebieden).

In het vierde hoofdstuk wordt een aantal methodologische aspecten van curriculumonderzoek behandeld, o.a. interpretatieve methoden, nieuwe empirische methoden en systeemtheoretische strategieën en methoden.

In hoofdstuk vijf worden enige onderwerpen uitgediept die in de periode 1970-1981 onderzoeksmatig bijzondere aandacht kregen: legitimatie, leerdoelformulering en taxonomieën.

Een interessant hoofdstuk is het zesde: hier worden voor het curriculum relevante onderzoeksbijdragen besproken vanuit een aantal verschillende wetenschappen: psychologie, cognitieve psychologie, onderwijseconomie, rechten en didaxologie.

Over de betekenis van curriculumonderzoek binnen het onderwijssysteem handelt hoofdstuk zeven, terwijl het achtste hoofdstuk de financiering van het curriculumonderzoek bespreekt.

Het laatste grote hoofdstuk geeft een overzicht van het curriculumonderzoek in diverse Europese landen, waaronder ook België en Nederland.

Het geheel wordt afgesloten met informatie over documentatie op het gebied van curriculumonderzoek (hoofdstuk tien) en een overzicht van instituten die zich met curriculumonderzoek in diverse Europese landen bezighouden (hoofdstuk elf).

Een probleem wordt gevormd door het gegeven dat de auteurs de opdracht kregen vooral bevindingen uit de Duitstalige landen op te nemen. Voor sommige gebieden moest echter geconstateerd worden dat hoofdzakelijk Angelsaksisch werk beschikbaar was, omdat in het Duitse taalgebied geen onderzoeksgegevens beschikbaar waren. Het gevolg hiervan is een zekere onevenwichtigheid hetgeen hierin resulteerde dat voor bepaalde terreinen een eenzijdig accent op de Duitse resultaten kwam te liggen maar voor andere op Engelse literatuur. Niettemin vormt het handboek een zeer belangrijk overzichtswerk voor degenen die op een of andere wijze in curriculumonderzoek geïnteresseerd zijn. Dit overzicht betreft zowel de stand van zaken anno 1981 als ook de ontwikkelingen in de zeventiger jaren voor de behandelde onderwerpen. Het is de bedoeling om

het handboek om de 5 à 8 jaar te actualiseren. Wij zien daar met grote belangstelling naar uit.

F. K. Kieviet

Brainerd Charles, J. (Ed.), *Recent advances in cognitive developmental theory.* New York, Springer Verlag, 1983, XII + 270 pag., *f* 79,–, ISBN O 387 90767 X & ISBN 3 540 90767.

Het onderhavige boek is het negende in een serie onder de titel 'Springer Series in Cognitive Development' met als serie-redacteur Charles Brainerd. Deze serie beoogt een overzicht te geven van ontwikkelingen betreffende specifieke onderwerpen binnen de cognitieve ontwikkeling. Hierbij wordt de heterogeniteit van theoretische perspectieven aangemoedigd terwijl het benadrukken van één theoretisch perspectief ten koste van anderen wordt vermeden.

Volgens Brainerd (Voorwoord) wordt de huidige stand van zaken binnen de cognitieve ontwikkeling gekenmerkt door een extreme vorm van theoretisch pluralisme (verscheidenheid), terwijl er een grote onzekerheid bestaat waar de huidige ontwikkelingen toe zullen leiden. De oorzaak van deze theoretische pluraliteit en onzekerheid schrijft Brainerd toe aan de snelle afname van de invloed van de orthodoxe Piagetiaanse theorie: deze theorie kan niet meer worden beschouwd als een positieve kracht binnen de hoofdstroom van cognitief ontwikkelingspsychologisch onderzoek. Brainerds kritiek aangaande de theorie van Piaget benadrukt a. de onduidelijkheid van centrale theoretische begrippen zoals stadium, cognitieve structuur en equilibratie en b. de algemene vaagheid van de theorie waardoor een hoge mate van ontoetsbaarheid van belangrijke aannames optreedt.

Bovenstaande rationalen van dit boek doen in eerste instantie verwachten dat een poging zal worden ondernomen de ontstane verscheidenheid te reduceren, of wegen aan te geven hoe deze verscheidenheid weer bijeen gebracht kan worden en een beeld te presenteren waar theorie-ontwikkeling in de toekomst naar toe zal moeten werken. Het tegendeel is waar. Bovendien, lezers die bekend zijn met Brainerds werk en daarmee al dan niet instemmen weten dat Brainerd zelf, door zijn niet aflatende kritiek op de cognitieve ontwikkelingspsychologie van Piaget, één van de centrale figuren in Noord Amerika is geweest die de eerder geconstateerde pluraliteit en onzekerheid in de hand heeft gewerkt.

Een snelle beschouwing van het onderhavige boek maakt direct duidelijk dat ook Brainerd niet weet waar het dan wel naar toe zou moeten gaan met de theoretische ontwikkelingen. De diverse hoofdstukken benadrukken namelijk de pluraliteit en leiden eerder tot een nog grotere mate van theoretische divergentie. Er is geen enkele poging gedaan om de veelheid van theoretische perspectieven te reduceren of bij elkaar te brengen.

Van de vijf hoofdstukken steekt het hoofdstuk 'The development of two concepts' door Siegler en Richards met hoofd en schouders boven de andere hoofdstukken uit. Dit hoofdstuk waarin op een zeer indrukwekkende wijze de ontwikkeling van het getalbegrip en het begrip van leven wordt onderzocht weerspiegelt reële theoretische en empirische ontwikkelingen binnen het cognitieve ontwikkelingspsychologische onderzoek. Bovendien staat de inhoud van dit hoofdstuk in directe tegenspraak tot Brainerds inleidende bewering dat de Piagetiaanse theorie geen positieve kracht meer zou bezitten. Het is juist een goede kritische houding betreffende het Neo-Piagetiaans onderzoek naar begripontwikkeling waarop dit uitstekende hoofdstuk berust. Het is ook het enige hoofdstuk dat geen boodschap wil overbrengen, zij het dat er nagedacht moet worden voordat we beslissen of een kind wel of niet een bepaald begrip bezit. Op een zakelijke wijze, alhoewel voor oningewijden zéér moeilijk begrijpbaar, wordt aannemelijk gemaakt dat conceptuele ontwikkeling geen uni-dimensioneel ontwikkelingsproces is, dat door één taak of een serie gelijksoortige taken (denk aan conservatie) kan worden vastgesteld. Volgens Siegler en Richards bestaat een concept uit vele facetten die over ontwikkeling worden gecoördineerd en geïntegreerd om uiteindelijk te leiden tot een 'multifaceted' begrip.

De overige vier hoofdstukken worden gekenmerkt door wat ik een 'kruisvaardersmentaliteit' noem. De boodschap van deze hoofdstukken is in het algemeen dat de gepresenteerde theorie, de ware, meest produktieve en attractieve is. Ondanks dit uitgangspunt, overtuigen de hoofdstukken van Zimmerman over het contextualisme – een ander woord voor sociale leertheorie –, van Lumsden over de relatie tussen biologische evolutie en cognitieve ontwikkeling, en het hoofdstuk van Charlesworth aangaande de ethologische benadering, geen van alle. Het hoofdstuk over 'Working-memory systems and cognitive development' van Brainerd is lang, langdradig, taai en toch interessant. Op zijn gedegen en daardoor vaak moeilijk te volgen manier beschrijft hij vele onderzoeken en de samenhang tussen de resultaten van deze studies aangaande cognitieve ontwikkeling en bevindingen uit geheugen- en met name short-term-geheugen onderzoek en theorie. Zijn aanname dat cognitieve ontwikkeling zou moeten worden beschreven binnen het kader van de ontwikkeling van het geheugen verdient zeker het voordeel van de twijfel. Echter er zal nog veel empirisch werk verzet moeten worden om deze aanname waar te kunnen maken.

Al met al is het onderhavige boek een slim opgezet boek, mogelijk samengesteld onder het motto 'voor elck wat wils'. Bovendien zijn sommige hoofdstukken

alleen te volgen indien men aangaande het betreffende onderwerp een gedegen achtergrondkennis bezit. Is het laatste het geval dan zal de lezer, met uitzondering van het hoofdstuk geschreven door Siegler en Richards, tot de conclusie moeten komen dat het boek weinig uitstaande heeft met 'recent advances'.

L. Oppenheimer

Roeders, P. J. B., *Begrijp je nu wat ik bedoel: relaties tussen de ontwikkeling van interpersoonlijk denken en verbale kommunikatie van kinderen.* Mook: Roeders, 1983, (Dissertatie, Katholieke Universiteit Nijmegen), IX + 248 pag.

Eigen aan een dissertatie, en dit werkje van Roeders ontkomt daar niet aan, is een opdeling in twee duidelijk onderscheidbare delen, te weten, een theoretische verhandeling over het te onderzoeken probleemveld en een verslag van het empirisch onderzoek. Niet zelden komt het voor dat beide delen nauwelijks iets met elkaar te maken hebben; d.w.z. het onderzoek niets uitstaande heeft met wat in de theoretische verhandeling wordt besproken. In het boekje *Begrijp je nu wat ik bedoel?* echter sluit de theoretische uiteenzetting over verbale communicatie, de ontwikkeling van kennis omtrent de sociale omgeving en de relatie tussen beide nauw aan bij het uitgevoerde onderzoek. Vanuit het oogpunt van interne consistentie en samenhang tussen beide delen kan Roeders dissertatie dan ook als een voorbeeld voor kwalitatief goed werk worden beschouwd.

Wat de lezer echter zal opvallen en verbazen is de grote hoeveelheid tekst die Roeders nodig acht om het probleem duidelijk te maken. In de eerste vier hoofdstukken van het boekje (maar liefst 66 van de in totaal 117 bladzijden, die deel I vormen), worden de achtergronden van het onderzoek, de afbakening van het onderzoeksonderwerp verbale communicatie, de ontwikkeling van de perspectief-neem vaardigheid en verbaal communicatief handelen en tenslotte, de relatie tussen de ontwikkeling van interpersoonlijk denken en verbale communicatie aangeboden.

Deze hoofdstukken bieden ongetwijfeld goede overzichten van de desbetreffende onderwerpen. Ondanks deze algemene constatering is bijv. de conclusie dat de besproken studies (aangaande de relatie tussen de perspectief-neem vaardigheid en verbale communicatie) 'de veronderstelling dat perspektiefnemen en verbale kommunikatie konditioneel (d.i. voorwaardelijk) aan elkaar gerelateerd zijn, . . . globaal (blijkt te worden) ondersteund. . .' (p. 32) storend. Deze ondersteuning berust op twee zwaar bekritiseerde trainingsstudies (zie p. 30) en een aantal studies waarbij taaluitingen als indices voor niveaus van perspectief-nemen worden beschouwd. Het beste dat men kan concluderen uit deze studies is dat perspectief-nemen en verbale communicatie met elkaar samenhangen; wat voorwaardelijk is voor wat blijft hiermee onbeantwoord. De veronderstelde samenhangen tussen niveaus van perspectief-nemen, het niveau van voor het eerst uitvoerbare inferenties en bijbehorende taalhandeling (Tabel 2, p. 57) zijn pertinent fout. In genuanceerde termen is dit in ieder geval zo voor het egocentrisch en het subjectief perspectief-nemen. Egocentrisch perspectief-nemen houdt in dat het kind niet differentieert tussen het eigen denken en dat van een ander. Roeders spreekt met nadruk over 'sociaal perspectief-nemen'. In dit geval gaan niveaus O-A en O-B voor visueel perspectief-nemen niet op. In dit stadium gaat het kind ervan uit dat 'wat ik denk, denk jij; wat ik kan, kan jij, etc.' Het zal in enige vorm van directe visuele ervaring bovendien nog denken 'wat ik zie, zie jij'. Op dit niveau is spreken over inferenties als sociaal cognitieve processen of perspectief-neem processen niet juist. Het kind infereert niet, het ervaart hoogstens. Op het niveau van subjectief perspectief-nemen weet het kind dat de ander anders voelt, denkt en ziet maar is nog niet in staat af te leiden 'wat' de ander dan wel ziet, voelt en denkt. Het kind zal op dit niveau op zijn/haar best aangeven dat de ander *niet* hetzelfde denkt of voelt. Inferentie processen betreffende hoe de ander denkt over een bepaald object of wat de 'mentale handelingsmogelijkheden' van de ander zijn, zijn hier dus ook weer onmogelijk. Het zij echter duidelijk dat enkele van deze wat gekunstelde gedachtensprongen niets af doen aan de kwaliteit van het naar voren gebrachte theoretische kader.

Om voorwaardelijke relaties tussen twee variabelen te kunnen onderzoeken, in dit geval niveaus van perspectief-nemen en verschillende vormen van taalhandelingen, is het gebruikelijk beide variabelen te trainen en de wederzijdse effecten van de trainingen op beide variabelen te onderzoeken.

Aangezien Roeders aanneemt dat de ontwikkeling van perspectief-nemen voorwaardelijk (maar niet voldoende) is voor de ontwikkeling van bepaalde typen taalhandelingen luidt zijn eerste hypothese:

> 'Stimulering (middels een interventieprogramma) van ontwikkeling in sociaal-perspektief-nemen zal weliswaar tevens gemiddeld een effekt kunnen hebben op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen, echter gemiddeld een kleiner effekt dan training gericht op het korrekt uitvoeren van verbale taalhandelingen' (p. 67).

De vraag die Roeders nu stelt is: 'heeft trainen van taalhandelingsvaardigheden een groter effect op het correct uitvoeren van deze taalhandelingsvaardigheden dan het trainen van perspectief-nemen'. Wanneer we echter de argumentatie voor de formulering van deze hypothese volgen (p 69) dan had Roeders zich wat anders moeten afvragen, nl. 'Indien ontwik-

kelingsniveau A' voor perspectief-nemen noodzakelijk (maar niet voldoende) is voor taalhandelingen van het type A dan zal A niet voorkomen zonder A' '. Welnu, als men constateert dat A *niet* aanwezig is en men wil weten of A' voorwaardelijk is voor A dan zal een training van A alleen dan effect mogen hebben indien de kinderen op de voormeting al reeds A' bezaten of op de nameting blijken op niveau A' te zijn gaan functioneren. Indien echter de training van A wel een effect heeft zonder dat we zeker weten bij *welke* kinderen dit effect optreedt: de niet-A' of de wel-A' kinderen, kan men geen uitspraak doen over de voorwaardelijke relatie van A' tot A.

Om dit probleem te ondervangen is een tweede hypothese opgesteld met de verschillende combinatie mogelijkheden van A' en A, waarbij de relatie-patronen van ieder afzonderlijk kind worden afgezet cq. vergeleken met het te verwachten patroon. Roeders doet dit m.b.v. een ordeningstheoretische analyse (p. 95). Deze analyse heeft in zoverre één probleem dat het naast vaak boeiende figuren enkel aangeeft dat taak *a* eerder beter wordt opgelost dan taak *b*. Voor de Selman taken voor perspectief-nemen wordt een nette individuele rangorde van niveau 0 tot niveau 3 gevonden. Voor de andere taken geldt dit niet. Gezien de voorwaardelijke rol die constaterende taalhandelingen m.b.t. concrete objecten speelt voor zowel die m.b.t. abstracte objecten, expressieve en directieve taalhandelingen en de laatste voor regulerende taalhandelingen kan men zich afvragen of met een simpeler taak voor deze constaterende taalhandelingen m.b.t. concrete objecten niet zou kunnen worden aangetoond dat deze voorwaardelijk zijn voor niveau 0 van sociaal perspectief-nemen.

Wat betreft de effecten van de trainingsprogramma's moet men dan concluderen dat het 'open deur effect' is opgetreden: 'Het programma, gericht op verandering van denkstrukturen (stimulering in ontwikkeling van sociaal-perspectief-nemen) heeft een grotere invloed op de ontwikkeling in interpersoonlijk denken dan op verandering in verbaal gedrag. Het programma, gericht op verandering in verbale taalhandelingen, daarentegen heeft een grotere invloed op verandering in verbaal gedrag dan op ontwikkeling in interpersoonlijk denken, hoewel zich op dit gebied effekten aftekenen' (p. 98).

Roeders gaat helaas niet verder in op dit resultaat wat jammer is aangezien de relatieve effecten van beide programma's op de andere variabelen het interessantst zijn. Indien nl. A niet of nauwelijks aanwezig is, maar A' is inherent in A, dan moet een training van A zowel een effect op A als A' hebben. Bovendien moet dan het effect van A op A' groter zijn dan de training van A' op A (A is nl. niet inherent in A').

Samengevat moet men dan concluderen dat de auteur zich uitspraken veroorlooft die, gezien de twijfel aangaande de resultaten, het zeer klein aantal proefpersonen en bovendien, omdat het hier maar één studie betreft, ietwat voorbarig zijn. Desondanks is het onderzoek en zijn de gebruikte, deels nieuw ontwikkelde instrumenten, respectievelijk exemplarisch en zeer de moeite waard. De geïntereseerde lezer vindt dan ook in deel 2 van de dissertatie nogmaals 128 pagina's als bijlagen waarin de gebruikte meetinstrumenten en interventieprogramma's worden beschreven.

Gezien de aard van de presentatie van de theorie en het onderzoek is dit boekje zeker minder toegankelijk voor een naieve lezer en eerder bestemd voor oudere jaars studenten en onderzoekers geïnteresseerd in de ontwikkeling van verbale communicatie en de relatie hiervan met sociaal cognitieve ontwikkeling.

L. Oppenheimer

Th. C. M. Bergen en E. Roede (red.), *Motivatie gemeten?* SVO-reeks 72, Flevodruk, Harlingen, 1983, 240 pagina's, *f* 37,00, ISBN 90 6472 0398.

Motivatie gemeten? is een bundel artikelen over het probleem van het meten van interindividuele verschillen in motivatie. De bundel vormt het voortgangsverslag van het werk dat onderzoek(st)ers presenteerden tijdens een tweedaags congres in 1982 dat werd georganiseerd door de Onderwijs-Thema Groep (OTG): Motivatie in het Onderwijs. Het boek heeft als centrale doelstelling uitgangspunten, suggesties en procedures te formuleren die van belang zijn voor meetoperaties binnen het kader van interactionistisch georiënteerde motivatiemodellen. Het boek biedt de lezer een omvangrijke verzameling tamelijk diverse testinstrumenten. Niet minder dan zes nieuwe instrumenten worden gepresenteerd. Hiernaast worden nog onderzoeksgegevens gepresenteerd met tests zoals o.m. de Prestatie Motivatie Test voor Kinderen (Hermans, 1983) en de Toets Cognitieve Motivatie (Smits, 1982).

Het boek begint na een voorwoord met een inleiding van – vermoedelijk – de redacteuren, waarin zij de bundel plaatsen binnen de traditie van het in Nederland verrichte motivatieonderzoek. Tevens geven zij een samenvatting van vier tot twaalf regels van elk van de afzonderlijke bijdragen. Daar in het begin van dit boek alle artikelen reeds samengevat worden, zal ik dit op deze plaats niet opnieuw doen. Ik beperk me tot het geven van enkele opvallende karakteristieken van de bundel.

Ten eerste zijn in het boek de meest vooraanstaande Nederlandse onderzoek(st)ers op het gebied van de motivatie aan het woord. Allen presenteren nieuwe perspectieven en oorspronkelijk onderzoeksmateriaal, waardoor er nauwelijks herhalingen

te vinden zijn van vroegere publikaties. De bijdragen zijn ook zonder uitzondering zorgvuldig en met aandacht voor de details geschreven. Een voorbeeld van oorspronkelijk onderzoek is te vinden in de bijdrage van V. A. Peters over de rol van de situatie in het meten van de prestatiemotivatie in school. Hij probeert een oplossing te vinden voor het vraagstuk van de classificatie van situaties die door leerlingen in school prestatiethematisch geduid worden. Na eerst bij leerlingen een inventarisatie te hebben gehouden van situaties en gebeurtenissen die zich volgens hen in en rond de schoolklas voordoen, stelde hij op grond van criteria die Heckhausen aanlegde voor het identificeren van prestatiethematische situaties, 30 taaksituaties samen (Heckhausen, 1980, p. 111 e.v.). Deze moesten vervolgens door weer andere leerlingen in groepjes worden ingedeeld op grond van onderlinge gelijkenis. Met behulp van clusteranalyse van de oordelen, kon Peters de situaties indelen in vier goed interpreteerbare groepen. Via multidimensionele schaling konden de situaties nog uitgezet worden langs twee verschillende dimensies van betekenisverlening. Aangezien kennis over situaties noodzakelijk is om vanuit een interactionistisch kader een scoringssysteem te ontwerpen voor een motivatietest, bieden de resultaten van dit onderzoek een goed uitgangspunt om tot de constructie van een test over te gaan.

Een tweede karakteristiek van het boek is dat ruimte is geschapen voor een discussie over de vraag wat motivatie voor schooltaken eigenlijk inhoudt. In de bundel staan aan de ene kant de bijdragen van B. W. G. M. Smits, V. A. Peters, J. H. L. van den Bercken, E. E. J. de Bruyn, P. J. de Kuijer, R. V. J. Alberts en Th. C. M. Bergen die zich in hun analyses van gemotiveerd gedrag in allerlei schooltaken oriënteren op de cognitieve modellen op de prestatiemotivatie, zoals Heckhausen (1980; 564 e.v.) die naar voren bracht. Inherent aan de keuze van deze modellen is o.a. dat onderzoekers veronderstellen dat taaksituaties door leerlingen worden geïnterpreteerd in termen van succes of falen, resp. toenadering of vermijding. Aan de andere kant staat Boekaerts, die in haar bijdrage naar voren brengt dat deze veronderstelling te beperkt is om de motivatie in school in haar volle rijkdom te kunnen onderzoeken. Zij houdt een pleidooi voor het bestuderen van de motivatie vanuit de bredere context van enerzijds theorieën over de intrinsieke versus de extrinsieke motivatie en waardenbeleving en anderzijds theorieën met betrekking tot het onderwijsleerproces. Naar mijn mening kan haar voorstel op den duur resulteren in een motivationeel instructiemodel (vergel. Keller, 1983). De bijdragen van T. Mooij en E. Roede in deze bundel zijn ook geïnspireerd door studies waarin de motivatie vanuit een bredere context werd bekeken.

Een derde karakteristiek van deze bundel is dat alle bijdragen op drie na rapportages bevatten van empirisch onderzoek dat door de auteurs zelf of onder hun leiding is verricht. Een van de uitzonderingen vormt de bijdrage van Smits over motivatie en betekenisverlening aan situaties. Het tijdstip van de conferentie viel echter ongeveer samen met dat van de uitgave van zijn hierboven genoemde boek. Hierin is een onderzoek opgenomen over dit onderwerp. Een andere uitzondering vormt de bijdrage van Boekaerts wier reeds eerder gememoreerde kritiek uitmondt in de introductie van het begrip taak-situatiecomplex, dit is het geheel van potentiële activiteiten en taken dat een appèl doet op de leerling in een bepaalde onderwijsleersituatie. Alhoewel vele lezers net als ikzelf ongetwijfeld sympathie zullen opbrengen voor de poging de motivatie vanuit dit begrip te gaan bestuderen, is er geen empirisch onderzoek voorhanden om een eerste houvast te krijgen. Zelfs de methodische kant van het onderzoek naar de beleving van het taak-situatiecomplex blijft vooralsnog in nevelen gehuld.

Een laatste karakteristiek van het boek is de afwezigheid van een epiloog of een afsluitend commentaar van de hand van de redacteuren. De twaalf bijdragen worden alle los van elkaar gepresenteerd. Er is geen epiloog in de vorm van een conclusie, enkele intergratieve gedachten of een discussie naar aanleiding van enkele thema's. Aan de ene kant kan ik het besluit de bijdragen geïsoleerd aan te bieden, begrijpen. Elke bijdragen is opgebouwd door een presentatie van achtereenvolgens de probleemstelling(en), het onderzoek hiervan en afsluitende conclusies en/of een samenvatting. Een afsluitend hoofdstuk lijkt dan wat veel van het goede. In de artikelen worden echter veel vraagstukken behandeld die voor de persoonlijkheidsleer in het algemeen en voor de motivatiepsychologie in het bijzonder belangwekkend zijn. In nagenoeg alle artikelen speelt bijv. de betekenisverlening aan taaksituaties een rol. V. A. Peters blijkt er ongeveer drie jaar voor nodig gehad te hebben om resultaten te krijgen die enigszins consistent zijn. De auteurs die nieuwe tests presenteren hebben aan het vraagstuk van de keuze van testsituaties geen systematische aandacht gegeven in hun bijdragen. De operationalisatie van de componenten uit het gekozen model staat meestal centraal. De vraag blijft hoe om te gaan met het situatiebegrip bij de constructie van tests. Een ander vraagstuk dat bespreking zou behoeven is de operationalisering van de componenten uit het gekozen model. Alberts met Bergen èn De Kuijer verwijzen beiden naar het zelfbeoordelingsmodel van Heckhausen, maar gebruiken de componenten uit het model verschillend om vragen te formuleren. Tenslotte is er nog het vraagstuk van het grote aantal instrumenten. Uit de lijst van 15 medewerk(st)ers aan de bundel heeft ongeveer de helft nu of in het verleden een eigen test ontwikkeld. Vormen de nieuw gepresenteerde tests elk afzonderlijk het hoofdbestanddeel van het onderzoeksparadigma, dat naar de achtergrond verdwijnt op het tijdstip dat de subsidieperiode door de Stichting van Onderzoek van het Onderwijs beëindigd wordt òf komen nog nader door de O.T.G. te bepalen instrumenten in aanmer-

king voor een normeringsonderzoek? In een epiloog hadden de redacteuren zulk soort vraagstukken nader kunnen belichten. Het naar het einde verplaatsen van de derde nog niet genoemde theoretische bijdrage met allerlei behartenswaardige notities van de nestor van de Nederlandse motivatiepsychologen, H. J. M. Hermans, was een alternatief geweest.

Het zou onjuist zijn deze bespreking te beëindigen met negatieve opmerkingen over het ontbreken van een afsluitend commentaar. Het boek bevat een uitstekend stand-van-zaken overzicht van het in Nederland verrichte onderzoek naar de motivatie in school. Ik wil het ter lezing aanbevelen aan alle docenten, onderzoekers en studenten met belangstelling voor het onderwerp van de motivatie in het onderwijs.

A. Pennings

Literatuur

Heckhausen, H., *Motivation und Handeln.* Berlin: Springer Verlag, 1980.

Hermans, H. J. M., *Prestatie Motivatie Test voor Kinderen.* Lisse: Swets & Zeitlinger, 1983.

Keller, J. M., Motivational Design of Instruction. In: Ch. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-Design Theories and Models: An Overview of their Current Status.* Hillsdale, N. J.: Erlbaum, 1983.

Smits, B. W. G. M., Motivatie en Meetmethode. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1982.

W. A. J. Meijer, *Perspectieven op mens en opvoeding. Inleiding in de pedagogische antropologie.* Uitgeverij INTRO, Nijkerk, 1984, 136 p., *f* 24,50, ISBN 90 266 1778 x.

Het schrijven van een inleiding in de pedagogische antropologie is een gewaagde onderneming. Niet alleen omdat deze tak van de pedagogiek door representanten van het neo-marxisme en de analytische wetenschapsleer in diskrediet is gebracht, maar vooral vanwege de geringe eensgezindheid onder antropologen over de aard van dit vakgebied en hun vaak stuitende opeenstapeling van vaagheden daaromtrent. In dat licht bezien is waardering voor de moed van mevrouw Meijer gepast. Zij is bij mijn weten de eerste geweest die in het Nederlandse taalgebied de moeilijke taak op zich heeft genomen een dergelijke inleiding te schrijven.

Naast een korte introductie omvat het boek een drietal hoofdstukken, enige malen onderbroken door intermezzi, waarin de auteur haar eigen mening niet onder stoelen of banken steekt en waarin lijnen worden getrokken die het werk een zekere eenheid verschaffen. De hoofdmoot van het eerste chapiter handelt over drie, moeilijk met elkaar te rijmen perspectieven op het menselijk bestaan. Achtereenvolgens worden de biologisch-antropologische, de sociologische en de existentialistische visies op de mens besproken. Het tweede hoofdstuk biedt een paarsgewijze confrontatie van een viertal perspectieven op de opvoeding. Allereerst komen de ideeën van W. Brezinka en J. D. Imelman aan bod, gevolgd door een kritische analyse van de inzichten van J. F. Herbart en P. Petersen. Het derde en laatste hoofdstuk is geheel gewijd aan de antropologie van kind en jeugdige. Het bevat een korte beschrijving van enige dominante eigenschappen van deze ontwikkelingsfasen.

Het boek is bestemd voor de M.O.-opleiding pedagogiek en de propedeuse-opleiding in de pedagogische wetenschappen. En door het gebruik van verschillende lettertypen is het mogelijk de wat ingewikkelder tekstdelen over te slaan zonder het spoor bijster te raken, zodat de auteur deze inleiding ook bruikbaar acht voor P.A.B.O.-studenten. In het algemeen zou ik willen zeggen: door de heldere betoogtrant is het boek geschikt voor een ieder die niet of nauwelijks op de hoogte is van de besproken theorieën en opvattingen. Desalniettemin heb ik enige bezwaren tegen dit werk, waarvan ik de twee belangrijkste zal aanstippen.

In de eerste plaats mogen we van een inleiding in de pedagogische antropologie verwachten dat ons een redelijk helder beeld wordt verschaft van de aard en taak van dit vakgebied. Dat nu is, wat mij betreft, niet het geval.

Mevrouw Meijer schetst in de inleiding van haar werk een drietal relaties tussen antropologie en pedagogiek. Deze relaties corresponderen met de drie besproken hoofdstukken en worden als volgt genoemd: pedagogische antropologie (hst. 1), antropologische pedagogiek (hst. 2) en antropologie van kind en jeugdige (hst. 3). Het is de taak van de *pedagogische antropologie* 'gegevens over de mens zoals andere disciplines die voortbrengen, (te) bevragen op hun belang voor het denken over opvoeding, ofwel op hun pedagogische relevantie' (p. 10-11). Tot zover weinig problemen. Verwarrend wordt het echter, wanneer op p. 10 wordt gesteld dat het onderscheid tussen pedagogische antropologie en antropologische pedagogiek aansluit bij de opvattingen van W. Loch. Dat lijkt me moeilijk te verdedigen, want de manier waarop Loch de taken van de pedagogische antropologie omschrijft en illustreert, wijkt nogal af van mevrouw Meijers typering. De pedagogische antropologie van Loch heeft vooral tot taak 'die Erziehung im gesamten Menschsein wahrzunehmen', dat wil zeggen de opvoedende en vormende aspecten te ontdekken in allerhande fenomenen van het menselijk leven die over het algemeen niet tot het onderwerp van de pedagogiek gerekend worden (zoals bijvoorbeeld het 'Wandern', maar daar

kan ik ook niets aan doen). Mevrouw Meijers omschrijving van dit vakgebied wijst daarentegen veeleer in de richting van een pedagogische antropologie *à la* A. Flitner, waarin de resultaten van de verschillende wetenschappen worden onderzocht op hun pedagogische relevantie. Nog verwarrender wordt het, wanneer we bedenken dat Brezinka zijn praktische pedagogiek opbouwt door veelvuldig gebruik te maken van gegevens uit de biologische antropologie, de sociologie en de psychologie (vgl. m.n. p. 64, 69), en als zodanig pedagogisch-antropologisch te werk gaat in de zin van mevrouw Meijer. Brezinka wordt echter behandeld in het *tweede* hoofdstuk, de antropologische pedagogiek.

Loch typeert de *antropologische pedagogiek* als een discipline waarin het wezen van de mens wordt verhelderd door een uitleg te geven van de afzonderlijke opvoedingsverschijnselen en van de opvoeding als geheel. De methode(n) van deze wijsgerige benaderingswijze in de pedagogiek ontleent hij aan Bollnow. Omdat mevrouw Meijer aansluit bij het gedachtengoed van Loch en in haar duiding van de antropologische pedagogiek aan Bollnow refereert, wordt enerzijds een grote mate van overeenstemming met Lochs omschrijving van de antropologische pedagogiek gesuggereerd. Anderzijds echter, houdt zij ons voor dat de pedagogiek een bepaling geeft van de opvoeding, dat de opvoeding een specifiek menselijk gegeven is, en dat *daarom* iedere pedagogiek antropologisch is: 'antropologische pedagogiek' is een pleonasme (vgl. p. 10, 74). Zo opgevat is de antropologische pedagogiek een afzonderlijke menswetenschap, net zoals de psychologie en de sociologie in deze betekenis van het woord antropologische wetenschappen zijn. Met andere woorden, aan de ene kant slaat de term 'antropologie' op een filosofische benaderingswijze (en dan is de titel 'antropologische pedagogiek' vanzelfsprekend *geen* pleonasme, omdat het slechts een aanduiding is van één van de vele benaderingswijzen in de pedagogiek), terwijl aan de andere kant de term 'antropologie' wordt gebruikt om te verwijzen naar de zelfstandige menswetenschappen (hetgeen de uitdrukking 'antropologische pedagogiek' uiteraard tot een tautologie maakt). Maar zelfs als we afzien van deze dubbelzinnigheid, en het aansluiten van mevrouw Meijer bij Loch serieus nemen, wordt in het geheel niet duidelijk wat zij onder 'antropologische pedagogiek' verstaat. Want in hoofdstuk twee worden de opvattingen behandeld van Brezinka, Imelman, Herbart en Petersen. En men kan toch moeilijk in rede volhouden dat de denkbeelden van deze pedagogen het resultaat zijn van het al dan niet bewust volgen van de methodische richtlijnen van de antropologische pedagogiek in de zin van Loch of Bollnow? Aan de andere kant worden enige ideeën van Bollnow, die Loch gebruikt om zijn antropologische pedagogiek te illustreren, door mevrouw Meijer in het *eerste* hoofdstuk besproken. Voeg daaraan toe dat in hoofdstuk *twee* gewag wordt gemaakt van de 'pedagogisch-antropologische visie' van Imelman (p. 75), en het beeld wordt er niet duidelijker op.

Soortgelijke opmerkingen zijn te plaatsen bij het derde hoofdstuk, de antropologie van kind en jeugdige. Het lijkt me echter niet nodig daar nog op in te gaan. Het is, neem ik aan, al voldoende duidelijk geworden dat het boek geen heldere visie op de relatie tussen antropologie en pedagogiek presenteert.

En dan nu mijn tweede bezwaar. Zoals gezegd zijn het voornamelijk de intermezzi waarin de auteur haar eigen perspectief op de mens en de opvoeding onder woorden brengt. De mens is naar zijn wezen verdeeld, gebroken of ambivalent: aan de ene kant zoekt hij houvast, geborgenheid en gebondenheid, en hecht hij zich aan gewoonten, tradities, zekerheden, blinde overtuigingen en alledaagse vanzelfsprekendheden. Aan de andere kant is hij tot op zekere hoogte vrij, autonoom, rationeel en mondig, en is hij in staat zijn handelen zelf te bepalen en zijn denkbeelden kritisch te verantwoorden. Met dit 'enerzijds' en 'anderzijds' worden de begrippen 'socialisatie' en 'opvoeding' verbonden. 'Socialisatie' wordt gedefinieerd als het onbewust, onwillekeurig en automatisch ingroeien in een sociaal-culturele leefwereld met de daarbinnen heersende vanzelfsprekendheden, normen, zekerheden, gewoonten en gebruiken. Met als resultaat de aangepaste mens, de persoon met karaktervastheid, innerlijke zekerheid, hechte gewoonten en een stevig verankerde wereldbeschouwing. Opvoeding daarentegen is het bewust en intentioneel overdragen van kennis, 'een verantwoording gevend inleiden in en verantwoording vragend leren' (p. 85). En het geslaagde opvoedingsproces mondt uit in de autonome, rationele persoon, de persoon die niet alleen de nodige kennis bezit, maar tevens open staat voor nieuwe informatie en kritische verantwoording.

Mijn bezwaar richt zich in dit verband niet tegen het enigszins curieuze karakter van deze definities. Het betreft veeleer het scherpe onderscheid tussen socialiseren en opvoeden, als zou het mogelijk zijn het kind op te nemen in opvoedingspraktijken, zonder het daarbij tegelijkertijd te socialiseren. Want wanneer we het opvoedingsbegrip van mevrouw Meijer nader analyseren, dan blijkt de opvoeding, zowel wat het proces als het produkt betreft, *noodzakelijk socialisering te impliceren.*

Het opvoedings*proces* is volgens de geboden definitie onlosmakelijk verbonden met kritische verantwoording oftewel met het vragen en geven van redenen. Die redenen, zo staat op p. 78 geschreven, 'kunnen aangevochten worden op geldigheid, op relevantie of op volledigheid. (. . .) Om goed, dat is ter zake, te kunnen discussiëren moet je weten welk soort redenen relevant zijn met betrekking tot het onderwerp van discussie". Er zijn derhalve *criteria, standaards* of *regels* in het geding die onder andere bepalen wat geldt als (ir)relevant, (on)geldig en (on)volledig redeneren. En deze regels vormen, als het goed is, de stilzwijgende achtergrond van het geven van

redenen en het bieden van verantwoording. Daarom wordt het kind, wanneer het expliciet in aanraking wordt gebracht met kennis en redenen, ook altijd *onbewust* en *onwillekeurig* ingeleid in een kader van regels of principes. En omdat deze regels niet ter plekke worden uitgevonden maar deel uitmaken van de *traditie,* behelst de opvoeding, wat dit aspect betreft, onvermijdelijk *aanpassing* aan de culturele werkelijkheid.

Ook het *produkt* van de opvoeding, de welopgevoede persoon, is altijd tot op zekere hoogte een gesocialiseerd wezen. Immers, ook de autonome, kritische en rationele persoon heeft *vaste* karaktertrekken, zoals de moed om zijn opvattingen ter discussie te stellen en de wil om zijn inzichten kritisch te rechtvaardigen. En ook hij heeft *diep verankerde gewoonten,* waaronder het gebruik zijn ideeën op grond van doeltreffende kritiek bij te stellen en nieuwe informatie kritisch te toetsen. Het zijn deze eigenschappen van de welopgevoede persoon die ten leste afhankelijk zijn van een *hechte binding* aan de regels van het correct en ter zake redeneren. Het is, kortom, een persoon die gesocialiseerd is in de traditie van de westerse beschaving.

Tegen deze achtergrond wordt duidelijk wat de pedagogische antropologie van mevrouw Meijer in feite inhoudt. Het is niet meer en niet minder dan een *praktische pedagogiek* in de zin van Brezinka. En dat niet alleen vanwege de verstrengeling van descriptieve en normatieve uitspraken, maar vooral omdat haar 'pedagogische antropologie' een praktisch doel dient: het is een oproep tot het praktizeren van een liberaal-rationalistische ideologie of, anders geformuleerd, een aansporing tot het *meedoen* met de praktijken van het kritisch redeneren en het afleggen van verantwoording, op basis van een *zeker weten.*

J. W. Steutel

Mededelingen

Studiedag Amsterdams Pedologisch Centrum

Het A.P.C. organiseert op 1 maart 1985 een studiedag over het thema: Schooluitval, de storm en wat nu? Verschillende opvattingen over onderwijsbeleid en onderzoek.
Kosten: *f* 20,–, over te maken op girorekening 4500112 van het Sociaal-agogisch Centrum, Amsterdam, onder vermelding van 'Studiedag Schooluitval'.
Plaats: Amsterdams Pedologisch Centrum, IJsbaanpad 9, 1076 CV Amsterdam, alwaar ook nadere informatie verkrijgbaar is.

VULON-congres 1985

Op 14 en 15 maart 1985 wordt in het congrescentrum Koningshof te Veldhoven onder auspiciën van de Vereniging Universitaire Lerarenopleiding Nederland en het Orgaan Overleg en Samenwerking Experimentele Lerarenopleiding een congres gehouden over het thema: *Nieuwe trends in opleiding, onderwijs en beleid.*
Voor nadere inlichtingen en inschrijving wende men zich tot het Secretariaat Congrescommissie VULON, p/a Mieke Beesems, TH Eindhoven, HG 9.29,
Postbus 513, 5600 MB Eindhoven,
tel.: 040-47 44 13 (in de ochtenduren).

Society for Test Anxiety Research (STAR)

De zesde jaarlijkse conferentie van STAR zal plaatsvinden in Düsseldorf, van 13 t/m 15 juni 1985.
Inlichtingen zijn verkrijgbaar bij: Prof. Dr. Christine Schwarzer, Erziehungswissenschaftliches Institut II, Universität Düsseldorf, Universitätsstrasse 1, 4000 Düsseldorf, West-Duitsland.

Didakta '85

De 19e Internationale Leermiddelen Tentoonstelling – Didakta '85 – zal van 25 februari t/m 1 maart 1985 in het beurscomplex te Stuttgart worden gehouden.
Bezoekers kunnen zich voor inlichtingen wenden tot de Nederlands-Duitse Kamer van Koophandel, Nassauplein 30,
2585 EC 's-Gravenhage, tel.: 070-65 19 55.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift
9e jaargang, nr. 9, 1984

De bijdrage van de creativiteitsliteratuur aan de theorievorming betreffende problem solving, door B. M. J. Wolters
Het gebruik van de leertijd in gecombineerde en niet-gecombineerde klassen tijdens leestaallessen: een vooronderzoek, door S. A. M. Veenman, J. Hofland en J. M. van de Logt
Leergangontwikkeling als onderwijskundig probleem, door H. A. M. Franssen
Leereffecten en schoolorganisatie, door P. Smets

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
23e jaargang, nr. 11, 1984

De therapeutische peutergroep: een vorm van revalidatiedagbehandeling, door J. M. H. de Moor en B. T. M. van Waesberghe
Werkweken in orthopedagogisch perspectief, door R. Haccou
Preventie op scholen voor moeilijk lerende kinderen, door H. Pelzer en J. Brouwers

Info
5e jaargang, nr. 3, 1984

Beleid belicht: Het innovatieproces basisonderwijs, door J. Schaveling
De historisch-sociologische onderwijstheorie van Margaret Scotford Archer – een reconstructie en kritiek, door S. Nijborg

Ontvangen boeken

Bleeker, H. & K. Mulderij, *Pedagogiek op je knieën. Aspecten van kwalitatief-pedagogisch onderzoek*, Boom, Meppel, 1984, *f* 29,50.

Creemers, B. P. M. & W. Th. J. G. Hoeben, *Onderzoek tussen onderwijsontwikkeling en wetenschapsontwikkeling* (SVO-reeks 83), Flevodruk, Harlingen, 1984, *f* 27,50.

Coehorst, C. B. A. A. & F. C. van der Kuik (red.), *Fusie/Integratie in het voortgezet onderwijs* (8e herziene druk), Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch, 1984.

Dekker, H., *Didactiek van maatschappijleer*, Educaboek, Culemborg, 1984, *f* 49,75.

Faber, C. D., *Re-creatie van educatie. De condities voor onderwijsvernieuwing en de voortdurende uitdaging tot verandering* (dissertatie), V.U. Uitgeverij, Amsterdam, 1984, *f* 35,–.

Görtzen, R., *Weg met de opvoeding. Met een keuze uit het werk van Janusz Korczak, E. von Braunmühl en Alice Miller*, Boom, Meppel, 1984, *f* 29,50.

Hansson, P. & A. Ph. Visser (red.), *Gezondheidseducatie in het basisonderwijs*, Van Gorcum, Assen, 1984, *f* 19,50.

Krammer, H. P. M., *Leerboek en leraar* (disseratie) (SVO-reeks 82), Flevodruk, Harlingen, 1984, *f* 35,–.

Rispens, J., E. Carlier & P. Schoorl (red.), *Diagnostiek in de hulpverlening. Methodische aspecten van de diagnostiek van opvoedings- en leerproblemen*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 29,95.

Sande, J. P. van de, *Gedragsobservatie. Een inleiding tot systematisch observeren*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1984, *f* 29,75.

Simons, J. (red.), *Leren waarderen. Een bundel studies rond de problematiek van de morele vorming binnen het onderwijs*, Hoger Katechetisch Instituut, Nijmegen, 1984, *f* 27,50.

Stades-Veth, J., *Autisme – Verbroken symbiose*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1984, *f* 19,95.

Steutel, J. W. (red.), *Morele opvoeding*, Boom, Meppel, 1984, *f* 28,–.

Ytsma, W. & D. Brokerhof, *Godsdienstige opvoeding in het geding. De grondslag en de knelpunten van diverse kanten belicht*, Uitgeverij Kok, Kampen, 1984.