75 jaar onderwijs en opvoeding, 75 jaar Pedagogische studiën

75 jaar onderwijs en opvoeding
75 jaar Pedagogische Studiën

= ook deel 6
"Pedagogische Studiën"

N. Verloop (red.)

75 jaar onderwijs en opvoeding
75 jaar Pedagogische Studiën

Wolters-Noordhoff Groningen

Woord vooraf

Pedagogische Studien bestaat dit jaar 75 jaar. Dit wordt behalve met een symposium in december ook herdacht door het uitbrengen van deze boekuitgave. Het jaarlijks uitbrengen van een boekuitgave is een traditie die pas vorig jaar is gestart en die vooral bedoeld is om een bepaald thema wat grondiger te kunnen uitdiepen, zoals vorig jaar het thema 'sociale intergratie'.

In het nu voorliggende boeknummer staat niet een bepaalde thematiek centraal. Bij het 75-jarig bestaan van het tijdschrift wil de redactie integendeel de nadruk leggen op de grote verscheidenheid aan thematieken die in de afgelopen jaren de kolommen van Pedagogische Studien hebben gevuld. De redactie streeft er immers naar het brede terrein van onderwijs en opvoeding te bestrijken, al is het onmiskenbaar dat zich daarbinnen gaandeweg een verschuiving richting 'onderwijs' heeft voltrokken. De brede oriëntatie blijkt ook uit de brede samenstelling van de redactie, waarin met opzet personen met uiteenlopende specialismen zijn opgenomen. Van deze verscheidenheid aan expertise is bij de samenstelling van dit jubileumboek nadrukkelijk gebruik gemaakt. Ieder lid van de redactie is gevraagd om uit de rijke historie van het tijdschrift een artikel te kiezen op het eigen deelterrein. Vervolgens is daarbij door dit redactielid een actueel artikel geschreven over hetzelfde deelgebied. In deze boekuitgave is telkens eerst het historische en daarna het actuele artikel op het betreffende deelterrein afgedrukt. Alleen bij het laatste artikel (door Hox en Van Peet) lag het meer voor de hand fragmenten uit enkele historische artikelen op te nemen in het actuele artikel zelf. De historische artikelen bestrijken een groot deel van het 75-jarig bestaan van het tijdschrift en hebben zowel bekende auteurs (zoals Kohstamm en Idenburg) als minder bekende. Bepalend voor de keuze was of het artikel als een goede representant van het betreffende deelgebied in een bepaalde historische periode kon worden gezien.

Het jubileumboek opent met een artikel over de 75-jarige historie van het tijdschrift, dat op verzoek van de redactie is geschreven door Depaepe en Bakker. Aan de hand van een wetenschapshistorische vraagstelling wordt daarin de inhoudelijke ontwikkeling van het tijdschrift geanalyseerd.

De redactie hoopt dat met deze opzet een interessant overzicht is ontstaan van zowel de historische als de actuele stand van zaken op een aantal belangwekkende deelterreinen van onderwijs en opvoeding.

De redactie is dank verschuldigd aan de de uitgever en aan de bureau-redactrice, mevrouw C. Hamburg, voor het vele extra werk dat voor deze boekuitgave noodzakelijk was en aan prof. dr. F.K. Kieviet voor zijn hulp bij de inhoudelijke voorbereiding van deze publicatie.

Namens de redactie,
Prof. Dr. N. Verloop, voorzitter

Inhoud

Een gemeenschappelijke studeerkamer 75 jaar *Pedagogische Studiën*

M. Depaepe en N. Bakker

Inleiding

Wanneer de Duitse bezetting en de gelijkschakeling van de pers er niet tussen waren gekomen zou *Pedagogische Studiën* (*PS*, 1919) al in de herfst van 1994 zijn 75-jarig jubileum hebben kunnen vieren. Omdat het blad tussen eind 1941 en begin 1946 niet is verschenen, past een terugblik op de voorbije 75 jaargangen van het oudste nog bestaande pedagogische tijdschrift in Nederland eerst nu. Eerbiedwaardig is het blad niet slechts vanwege zijn leeftijd – stug volhouden is een bescheiden verdienste – maar veeleer vanwege de koppositie die het vanaf het begin heeft ingenomen. Onder de periodieken op het terrein van opvoeding en onderwijs kreeg het pas in de jaren tachtig concurrentie van andere academisch georiënteerde bladen, zoals *Comenius* en het *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*. Eerder was er in Nederland steeds maar één ander orgaan dat een wetenschappelijke pedagogiek trachtte te ontwikkelen: het katholieke *Tijdschrift voor Zielkunde en Opvoedingsleer* (1918), dat in 1955 fuseerde met het *Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift* (1919) tot het *Tijdschrift voor Opvoedkunde*, waaruit, na fusie met *Pedagogisch Forum* (1967), het tegenwoordige *Pedagogisch Tijdschrift* (1976) is voortgekomen.

Ofschoon *PS* altijd een Nederlandse uitgave is geweest, heeft het tijdschrift – in ieder geval vanaf de vijfde jaargang (1923) – steeds mede de Vlamingen als doelgroep op het oog gehad. Al die jaren zat er één Belg in de redactie. Met ingang van 1964 werden dat er twee, onder wie V. D'Espallier hoogleraar aan de Katholieke Universiteit Leuven, tevens hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor Opvoedkunde*. Daarmee werd een verzoenende hand uitgestoken naar de katholieke pedagogiek, die tot dan toe voor het isolement had gekozen. Vertegenwoordigers van het protestants-christelijk onderwijs maakten daarentegen reeds vanaf 1923 deel uit van de redactie. Het blad wilde een zo breed mogelijk Nederlandstalig discussieplatform zijn. Zó breed, dat vóór de oorlog een vertegenwoordiger van de Onderwijsraad in Nederlands Oost-Indië en na de oorlog jarenlang een Zuid-Afrikaan zitting had in de redactie. Tot en met 1970 verschenen er zelfs artikelen in het Zuid-Afrikaans, waarin wel niet de 'zegeningen' van de

apartheid maar van de fenomenologie werden geroemd. Een zwarte bladzijde in de geschiedenis van *PS* of het zoveelste bewijs van de 'wetenschappelijke openheid', die al in een eerdere terugblik werd geroemd (*38*, 1961, pp. 273-276)?

Daarmee is direct gezegd, dat het niet de eerste keer is dat in *PS* wordt stilgestaan bij een jubileum. Na veertig jaargangen trakteerde de uitgever de abonnees in 1963 op een register van de inhoud tot dan toe. Bij het halve eeuwfeest publiceerde de redactie een thematische keuze van herdrukken van artikelen rond het thema selectie voor het voortgezet onderwijs. Tien jaar later verscheen onder de titel 'Zestig jaar onderwijs en onderwijswetenschappen' een jubileumnummer gevuld met interviews met spraakmakende onderwijskundigen over ontwikkelingen in hun vak. De specialisatie van *PS* op het vlak van empirisch onderzoek naar het onderwijs, die gaandeweg haar beslag had gekregen, wordt er fraai door geïllustreerd. Dit, niettegenstaande het feit dat de redactiesecretaris, J.R.M. Gerris, bij dezelfde gelegenheid een poging deed continuïteit in het redactiebeleid aan te tonen door middel van een vergelijking van het vigerende beleid ('wetenschappelijk (...) in de brede zin van het woord') met de redactionele voornemens uit respectievelijk de eerste en de vijfde jaargang (*60*, 1983, pp. 433-436). Naar de letter was er inderdaad weinig veranderd.... Wetenschappelijke observatie behoort echter verder te gaan dan het noteren van goede bedoelingen. Voor historische studie is een meer kritische benadering in ieder geval een conditio sine qua non.

Dat lijkt ook de redactie te hebben begrepen, toen zij vijf jaar later voor het eerst een gedegen historische analyse van de inhoudelijke ontwikkeling van de eerste vijftig jaar van *PS* van de hand van A.E.M. Jonker publiceerde. Haar overzicht is gebaseerd op een kwantitatieve inhoudsanalyse, zoals ontwikkeld binnen een project dat de beschrijving van de inhoud van de Nederlandse pedagogische tijdschriften uit vroeger jaren beoogde (*58*, 1981, pp. 335-341). 'PS is een onderwijsblad', stelde zij kortweg vast. De voornaamste verandering die zij in het tijdschrift kon bespeuren, was 'de groeiende aandacht voor de uitgangspunten, problemen en methoden van empirisch statistisch onderwijsonderzoek' (*65*, 1988, pp. 502-513, aldaar 505, 510).

Op de waarde van de analyse van Jonker valt weinig af te dingen. Haar conclusie dat de wijziging van de ondertitel in 1970, de laatste door haar bestudeerde jaargang, veelzeggend is, kunnen wij zonder meer onderschrijven. Van een 'Maandblad voor onderwijs en opvoeding' werd het een 'Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde'. Anders dan Jonker hebben wij ook de jaren na 1970 in het onderzoek betrokken en zijn we niet uitgegaan van vaste, bovenhistorische en dus steeds a-historische categorieën, zoals een kwantitatieve inhoudsanalyse nu eenmaal dicteert. Ons staat een beschrijving en analyse van de inhoudelijke ontwikkeling van het tijdschrift voor ogen

vanuit een kwalitatieve, met name een wetenschapshistorische vraagstelling. Deze invalshoek dringt zich op, juist omdat *PS* zich vanaf het begin heeft gepresenteerd als het medium bij uitstek waar de *wetenschappelijke* Nederlandse pedagogiek vorm zou krijgen. Welke gedaanten nam die wetenschappelijke variant van de pedagogiek in de verschillende perioden aan? Welke aanspraken op geldigheid van haar kennis en methoden vernemen we via de 75 jaargangen van *PS*? Wij hebben getracht de wetenschapsinterne ontwikkeling zoveel mogelijk te contextualiseren aan de hand van wetenschapsexterne factoren. Met deze benadering bevinden we ons bovendien in goed, internationaal gezelschap (Wolff, 1986; Keiner & Schriewer, 1990; Depaepe & Simon, 1996; Ofenbach, 1996; Lassahn, 1996).

Ofschoon de continuïteit inzake de wetenschappelijke aanspraak onmiskenbaar is, hadden we voor de opbouw van dit artikel toch een kapstok nodig op basis waarvan de verschillende ontwikkelingsfasen van *PS* van elkaar konden worden onderscheiden. Wij hebben gekozen voor de uiterlijke vormgeving – kaft en opmaak – van het tijdschrift. Zoals vrouwen en mannen ingrijpende overgangen in hun leven, zoals politieke of religieuze 'bekeringen' of een echtscheiding, vrijwel altijd gepaard laten gaan met opvallende veranderingen in kapsel en kleding, zo zijn wij omgekeerd geneigd veranderingen in de vormgeving van een wetenschappelijk tijdschrift op te vatten als expressies van een gewijzigd zelfbeeld van de beoefenaren van het betreffende vakgebied.

Op basis van dit criterium kunnen wij, met inbegrip van een opmaat in de vorm van de eerste vier jaargangen, zeven perioden onderscheiden. Opmaak en kaft van de eerste negentien jaargangen zijn eenvoudig, praktisch en bovenal saai. De overgang van de tweede naar de derde periode, vanaf jaargang *20* (1938/39), wordt gemarkeerd door een wat vrijere en meer esthetische vormgeving. Pas met jaargang *35* (1958), het begin van de vierde periode, durft *PS* zich een uitdagende en opvallende kaft aan te meten. Die zelfverzekerdheid lijkt te worden geradicaliseerd in het abstracte logo, dat vanaf het begin van de vijfde periode (jrg. *47*, 1970) de voorkant van *Pedagogische* (niet langer *Paedagogische*) *Studiën* siert. Het saaie beige maakt ten lange leste plaats voor grijs met kleurenopdruk. Aan het begin van de zesde periode, in 1982 (jrg. *59*), wordt vervolgens teruggegrepen op een meer zakelijke vormgeving met een blauwe kaft, die in 1992 (jrg. *69*) culmineert in het gedistingeerde uiterlijk, dat *PS* zich in de – huidige – zevende periode heeft aangemeten. Deze veranderingen hangen overigens niet samen met de personele samenstelling van de redactie. Redacteuren van *PS* bleven opvallend lang in functie. Niettemin drukten slechts enkelen een persoonlijk stempel op de inhoud.

In deze bijdrage gaan we zodoende na met welke inhoudelijke wijzigingen deze veranderingen in de vormgeving corresponderen. Wij richten ons hierbij vooral op de gepresenteerde zelfbeelden van de

Nederlandstalige pedagogiek. Een dergelijke benadering is uiteraard selectief en subjectief. Bovendien kijken historische onderzoekers anders naar het verleden dan zij die zelf deel hebben gehad aan de beschreven ontwikkelingen. Eerder dan door verbondenheid met het object van onderzoek, in dit geval het tijdschrift en de positie die het inneemt binnen de actuele pedagogische wetenschappen, wordt hun *discours* gekleurd door de stand van de pedagogische historiografie. In plaats van legitimering van het heden door het verleden heeft de eigentijdse historische pedagogiek veel meer het karakter van een demythologiserende discipline. Zij ontmaskert 'grote' of 'heldhaftige' vertogen uit het verleden van opvoeding en onderwijs. En dit niet om onze voorgangers, hun inzet en idealen, in een ongunstig daglicht te stellen, maar om te laten zien dat ook zij gevangen waren in de concrete, sociaal-historische context (Depaepe, 1997b). Het siert de huidige redactie dat zij de moed heeft gehad historische onderzoekers van buiten de eigen kring uit te nodigen tot het presenteren van hun analyse van de ontwikkeling van het tijdschrift.

1 1919-1923: Wetenschap in dienst van de praktijk

Toen *PS* in oktober 1919 voor het eerst verscheen was dat als 'Driemaandelijksch Tijdschrift voor Paedagogiek en Methodiek'. Het blad zou tevens het orgaan zijn van het eerder dat jaar opgerichte Nutsseminarium voor Paedagogiek verbonden aan de Universiteit van Amsterdam, van de Vereeniging voor Paedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit Groningen en van het aldaar gevestigde Dr. D. Bos-Fonds. Elk van deze instellingen was in het leven geroepen om de vestiging van een academische leerstoel in de pedagogiek mogelijk te maken. *PS* werd de spreekbuis van de eerste generatie buitengewoon hoogleraren aan de vier openbare universiteiten. Zij maakten ook de kern uit van de redactie. Deze leerstoelen waren sterk verbonden met de praktijk van het onderwijs, niet alleen door de nevenfuncties van de nieuwe hoogleraren – rector van een gymnasium of lyceum of inspecteur van het lager onderwijs – maar ook doordat zij waren geboren uit de behoefte aan didactische scholing van leraren voor het middelbaar en gymnasiaal onderwijs (Mulder, 1989). Die achtergrond is ook *PS* lang blijven aankleven.

Ondanks de sterke banden met de prille academische beoefening van de pedagogiek, zagen de oprichters van *PS* er bewust van af het begrip 'wetenschappelijk' op te nemen in de titel van het nieuwe orgaan. Men koos voor het minder exclusieve 'Studiën'. Het was de bedoeling dat het blad vooral de ontwikkeling van een methodiek voor het middelbaar en gymnasiaal onderwijs zou ondersteunen: 'Hier is de achterstand het grootst en moet zelfs het terrein eerst nog bebouwbaar gemaakt worden.' Men kon in dit verband aansluiten bij het door

de redactie alom waargenomen 'verlangen naar vernieuwing (...) niet het minst ten aanzien van opvoeding en onderwijs' (*1*, 1919/20, pp. 1-6, aldaar 3). Concrete en recente uitdrukkingen daarvan waren de oprichting van een zelfstandig Ministerie van Onderwijs en van de adviserende Centrale Onderwijsraad, de financiële gelijkstelling van het openbaar en bijzonder onderwijs en de openstelling van universitaire studies in een aantal faculteiten voor gediplomeerden van de hogere burgerschool (H.B.S.). Die laatste maatregel betekende een min of meer definitieve emancipatie van het bij de burgerij populaire schooltype ten opzichte van het elitaire gymnasium.

De meeste aandacht van *PS* zou uitgaan naar de methodologie van de diverse leervakken, zo lezen we in het openingsartikel. Daarnaast zouden de lezers op de hoogte worden gehouden van de voornaamste binnen- en buitenlandse vakliteratuur, zowel boeken als tijdschriften. Maar het blad zou zijn naam niet waardig kunnen dragen, zo meende de redactie, wanneer het niet tevens een 'behoorlijke plaats' inruimde voor 'meer theoretische beschouwingen en wetenschappelijke onderzoekingen naar de historische, wijsgerige en maatschappelijke grondlagen der paedagogiek', alsook voor sociale pedagogiek en de empirisch georiënteerde pedagogische psychologie en experimentele pedagogiek, specialismen die in andere westerse landen, met name Duitsland, inmiddels een hoge vlucht hadden genomen (Depaepe, 1993, 1997a). Voor al die gebieden en daar bestaande standpunten en richtingen wilde *PS* zijn: 'Een vrije spreektribune, een gemeenschappelijke studeerkamer voor vrij en wetenschapelijk onderzoek' (*1*, 1919/20, pp. 5-6).

Aan dit hooggestemde ideaal kon *PS* in de eerste jaren nog niet beantwoorden. Intellectueel cachet kreeg het blad eerder door verslagen van de cursussen aan het Nutsseminarium, de vele boekbesprekingen van vooral Duitse studies en de overzichten van de inhoud van buitenlandse – zowel Duits- als Engelstalige – wetenschappelijke bladen, dan door de eigen artikelen. Dat waren inderdaad vooral besprekingen van de didactiek van leervakken in het voortgezet onderwijs. Slechts incidenteel werd gerapporteerd over de mogelijke bijdrage van wetenschappelijk onderzoek aan de praktijk, zoals in een serie door de Groningse hoogleraar pedagogiek en psychologie H.J.F.W. Brugmans 'Psychologische voorlichting bij de beroepskeuze' (*1*, 1919/20, pp. 26-35, 57-72). En af en toe lieten psychologen zien wat empirisch onderzoek voor de schoolpraktijk in petto had: 'De didactische waarde van de projectielantaarn en de bioscoop' (*4*, 1922/23, pp. 33-67, 169-184).

De aantredende Nederlandse hoogleraren pedagogiek waren, met uitzondering van Brugmans zelf, niet bijzonder geïnteresseerd in empirisch onderzoek naar de schoolpraktijk. Hun prioriteit lag bij een filosofische doordenking van die praktijk. Een 'toegepaste wijsbegeerte', zoals Nutshoogleraar Ph.A. Kohnstamm het formuleerde in zijn

eerste programmatische bijdrage, 'De plaats der paedagogiek aan de universiteit', waarin hij zijn Groningse collega op dit punt stevig van repliek diende (*1*, 1919/20, pp. 97-118; *2*, 1920/21, pp. 1-8). De wetenschappelijke pedagogiek bestond volgens de Amsterdammer uit vijf methodologisch scherp te onderscheiden delen: (1) de empirische pedagogiek of pedologie; (2) de historische pedagogiek; (3) de normatieve of systematische pedagogiek, waarin sprake was van een 'synthese van de feiten, behandeld in de beide descriptieve onderdeelen (...) en de normen die de wijsbegeerte bespreekt'; (4) een praktische pedagogiek of algemene didaktiek en (5) een speciale didaktiek of methodiek der verschillende leervakken. De school zelf leverde de rechtvaardiging voor de eenheid van het vak. Zij vormde tevens haar beginpunt. Juist het feit dat de school, veel meer dan het gezin, een 'kultuurprodukt' was, deed de behoefte aan geregelde en systematische doordenking van haar bezigheden ontstaan. Zij was kortom 'de ware crystallisatiekern voor het bestaan der paedagogiek' (*1*, 1919/20, p. 112).

Terwijl de meeste bijdragen aan *PS* in de eerste jaren de door Kohnstamm als 'techniek' aangeduide didactiek betroffen, lag zijn eigen prioriteit bij het hart van zijn programma, het derde punt. De theorievorming die Kohnstamm nastreefde, had een dienende functie ten opzichte van de schoolpraktijk, hetgeen ook tot uitdrukking zou komen in het onderzoek van het Nutsseminarium. Dankzij de didactiek zouden de 'doeleinden en stelsels' die door de normatieve pedagogiek werden ontwikkeld bruikbaar worden gemaakt voor de praktijk.

2 1923-1938: Een bescheiden plaats onder de wetenschappen

Bij het begin van de vijfde jaargang werd *PS* een maandblad. Tegelijk voegde een groep nieuwe redacteuren zich bij de hoogleraren. Het waren mannen van de praktijk: een onderwijzer, twee schoolhoofden, de gedelegeerde van het Indisch onderwijs, enkele leraren en een drietal directeuren van kweekscholen, waarvan twee christelijke. Later dat jaar trad ook een hoge Belgische onderwijs-ambtenaar tot de redactie toe. Onverminderd hoopte men door middel van het tijdschrift het bewijs te leveren dat 'ernstig wetenschappelijk onderzoek het dienen van de practijk niet uitsluit, maar bevordert'. Practici, zo lezen we in het bericht 'Aan den lezer', waren echter nog onvoldoende doordrongen van de noodzaak van 'een critisch onderzoek naar de grondslagen' van een gesignaleerd probleem. Dankzij *PS* konden 'de theoreticus en de practicus elkaar ontmoeten en bijstaan'. De bestaande school werd nadrukkelijk naar voren geschoven als bron van onvrede en van het daaruit voortgekomen streven naar vernieuwing. Daarvoor wilde *PS* de theoretische fundamenten helpen aandragen.

Meer dan tevoren zou *PS* zich voortaan richten op alle takken van onderwijs, niet alleen het gymnasiaal en middelbaar. Bovendien zouden naast de didactiek nu ook andere onderdelen van de pedagogiek meer tot hun recht komen en zou 'de hulp, die psychologie en paedalogie kunnen bieden' voor de vernieuwing van het onderwijs meer nadrukkelijk worden gezocht (*5*, 1923/24, pp. 1-4). Vermoedelijk hoopte men zo de lezerskring te kunnen uitbreiden.

De band met de praktijk bleef gedurende deze hele periode sterk. Er was vooral in de jaren twintig veel aandacht voor buitenlandse vernieuwingsexperimenten, in Duitsland en nog vaker de Verenigde Staten. Vooral het 'losser klasseverband' volgens de Dalton-beginselen, de concentratie van leerstof in de geest van O. Decroly en M. Montessori's didactiek spraken aan. Maar ook een oude vernieuwer als J.H. Pestalozzi werd regelmatig onder de schijnwerpers geplaatst. En met evenveel enthousiasme werd gerapporteerd over initiatieven van individuele leraren ter vernieuwing van de didactiek van het eigen vak of over de introductie van de schooltuin. Terugkoppeling naar de 'systematische pedagogiek' vond evenwel niet plaats. Kohnstamm nam onverminderd de meeste boekbesprekingen en rapportages over de inhoud van buitenlandse wetenschappelijke bladen voor zijn rekening. Theoretisch woei de wind doorgaans uit het Oosten. De nieuwere Duitse denkpsychologie, die uitging van de *Gestalt*, de geesteswetenschappelijke ontwikkelingspsychologie, diverse karakterologieën en vooral de personalistische psychologie van William Stern vielen bij Kohnstamm in de smaak. Vanaf 1928 was het daarnaast de Individualpsychologie van Alfred Adler en Frits Künkel die de recensenten kon enthousiasmeren. Hitlers machtsovername bracht daarin geen verandering. Opvallend is dat naast theoretische studies ook heel praktische boeken – waaronder veel schoolboeken – besproken bleven worden, zij het niet door Kohnstamm maar vaker door anderen zoals de Utrechtse hoogleraar, J.H. Gunning Wzn.

Het empirisch onderzoek waarover in *PS* werd gerapporteerd, dikwijls uitgevoerd aan het Nutsseminarium, had bijna zonder uitzondering betrekking op de effectiviteit van het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. Zo werd op grond van verschillen tussen jongens en meisjes getwijfeld aan de voordelen van coïnstructie. Meisjes waren doorgaans ijveriger, maar haakten toch vaker af, deden het slechter in de bovenbouw en beter in de onderbouw, scoorden lager in de exacte vakken en hoger in de moderne talen. In de middelste leerjaren vertoonden ze over de hele linie een inzinking en gemiddeld waren ze slechter opgewassen tegen de druk van een examen (5, 1923/24, pp. 44-49, 86-94; *11*, 1929/30, pp. 75-90). Gaandeweg raakte deze kwestie buiten beeld en kwamen andere factoren die slagen of falen in het voortgezet onderwijs konden bepalen naar voren. Tests en selectiemethoden, dikwijls begrepen onder het thema

'aansluiting tussen lager en middelbaar onderwijs', kregen de volle aandacht (*8*, 1926/27, pp. 97-107; *10*, 1928/29, pp. 61-68; *14*, 1932/33, pp. 207-215). Minutieus werd de mate van overeenstemming tussen het oordeel van de lagere school en de resultaten in de eerste jaren van H.B.S. of gymnasium nagegaan (*15*, 1933/34, pp. 297-346, 377-422; *16*, 1934/35, pp. 40-51, 77-88). De voorspellende waarde van het toelatingsexamen bleek in het algemeen groter dan die van het rapport van de lagere school, waarmee het belang van wetenschappelijk verantwoord testen, de zogenaamde psychotechniek, was aangetoond (*18*, 1936/37, pp. 164-179).

Terwijl de redactie van *PS* inhoudelijk de nodige waardering kon opbrengen voor het werk van de confessionele collegae, nam zij het dezen zeer kwalijk dat zij de oproep tot deelname aan de twee eerste nationale, vanuit de kring van *PS* georganiseerde, pedagogische congressen naast zich neer hadden gelegd. Dat katholieken (in 1926 en in 1930) en gereformeerden (in 1930) wegbleven, was een streep door de rekening van de organisatoren, die juist van het overstijgen van de grenzen van de zuilen een positief effect op de professionele status van het vak hadden verwacht (*7*, 1925/26, pp. 65-68; *11*, 1929/30, pp. 97-98). Niet dat Kohnstamm cum suis zich op het standpunt plaatsten dat een wetenschappelijke pedagogiek mogelijk was zonder een levensbeschouwing – Kohnstamms bijbels personalisme en Gunnings ethisch-christelijke leer stoelden erop. 'Paedagogische problemen hangen samen met vragen van levens- en wereldbeschouwing en als zoodanig is de paedagogiek nimmer een zelfstandige wetenschap' stelde men tijdens het eerste congres eensgezind vast (*7*, 1925/26, p. 66). Een verband tussen het streven naar een nationale gedachtenwisseling en de status van de pedagogiek had Kohnstamm ook al gelegd op de in oktober 1924 door het Nutsseminarium georganiseerde Paedagogische Conferentie. Het ging volgens hem om samenwerking die 'onze paedagogen niet langer doet achterstaan zowel bij de vakgenooten in andere landen als bij de beoefenaren der andere wetenschappen in ons land' (*5*, 1923/24, pp. 297-299, aldaar 299). Daarmee zijn de kwesties genoemd, die het – vooralsnog onzekere – zelfbeeld van de academische pedagogiek in Nederland tijdens het interbellum domineerden.

Om te beginnen was er het streven de scholing van de onderwijzers naar een hoger niveau te tillen. Hun opleiding was te schools en te weinig gericht op inzicht. In dit verband bevalen sommigen opname van de modernste ontwikkelings- en testpsychologie in het curriculum aan (*8*, 1926/27, pp. 1-11; *11*, 1929/30, pp. 273-276; *12*, 1930/31, pp. 305-307). Voorts was er het verlangen een hoog opgeleid tussenkader te creëren. Deze beoogde kweekschooldocenten, ambtenaren en inspecteurs zouden worden gerecruteerd uit onderwijsgevenden, maar als pedagogische 'ingenieurs' zouden zij de tussenschakel gaan vormen

tussen geleerden en uitvoerders (*5*, 1923/24, pp. 33-43). Voor dezen kwam in 1926 de middelbare acte (MO) tot stand, vrucht van samenwerking tussen ditmaal alle academische leerstoelhouders in de opvoedkunde (*9*, 1927/28, pp. 97-103). Niet zonder trots voegde Gunning eraan toe dat men de nieuwe opleiding bewust 'zooveel mogelijk een wetenschappelijk en dus een universitair karakter' had gegeven (*ibid.*, p. 102). Met de MO-opleiding kregen de hoogleraren voor het eerst meer studenten op college dan de enkeling die gebruik maakte van de mogelijkheid die het Academisch Statuut uit 1921 bood om binnen de Faculteit der Wijsbegeerte een bijvak pedagogiek te volgen.

Ondanks dit succes bleef de professionaliseringsnood knagen. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de nederige houding van de Nederlandse pedagogen tegenover de empirische kinderstudie en de psychologie. Volgens Gunning moesten de beoefenaars van de 'niet-streng-wetenschappelijke' pedagogiek daarbij in de leer voor hun kennis van kind en opvoedingsmethoden. Voor zover pedagogen theorie produceerden was dat weinig meer dan 'gecondenseerde en gesystematiseerde praktijk'. Juist door zijn 'onverbreekbaren band met de praktijk' kwam het vak volgens hem niet los van maatschappij en cultuur en zeker niet van het geloof. Daarin school overigens ook de kracht van de pedagogiek, die 'nooit alleen op empirische gegevens' kon worden opgebouwd (*11*, 1929/30, pp. 65-74). Bij het overlijden van de vermaarde psycholoog G. Heymans in 1930 toonde diens leerling R. Casimir, leerstoelhouder pedagogiek en psychologie in Leiden, enerzijds begrip voor diens gereserveerde houding tegenover het vak, 'zoolang de paedagogiek nog niet op exacten bodem stond'. Anderzijds liep hij over van dankbaarheid om het feit dat deze het vak zijn bescheiden plaatsje aan de universiteit had gegund, 'Dat twee onzer grootste denkers – Lorentz en Heymans – hun vertrouwen in de paedagogiek hebben uitgesproken, en geholpen, om haar een plaats in de rij der universitaire wetenschappen te geven' (*11*, 1929/30, pp. 33-39, aldaar 38).

Het was overigens niet Casimir maar een andere leerling van Heymans, de reeds genoemde Brugmans, die bij gelegenheid nog wel eens de handschoen opnam tegen de dominerende opvatting dat pedagogiek en levensbeschouwing onlosmakelijk met elkaar waren verbonden. Zijn argumentatie lijkt rechtstreeks ontleend aan de Duitse experimentele pedagogiek (Depaepe, 1993), waarin het formuleren van opvoedingsdoelen werd overgelaten aan een normatief zwakker zusje, om voor zichzelf het hoger gewaardeerde empirisch onderzoek naar de middelen te kunnen opeisen. Volgens Brugmans lag de levensbeschouwing buiten de wetenschap en kon ze zodoende alleen van nut zijn bij het aandragen van doelvoorstellingen van praktisch pedagogisch handelen. Het deel der pedagogiek dat met recht aanspraak kon maken op het predikaat wetenschappelijk, de 'empirische

paedagogiek', beschouwde hij als een technische wetenschap, die didactiek en methodiek omvatte (*15*, 1933/34, pp. 169-182).

Aanleiding om dit standpunt opnieuw krachtig te formuleren, vormde mogelijk het toegenomen zelfbewustzijn van degenen die de godsdienst juist een centrale plaats toedichtten binnen de opvoedingswetenschap. De meegaandheid van zovele geesteswetenschappelijke collegae in Duitsland jegens de eisen van de nieuwe volksgemeenschap aldaar, ontlokte Gunning en Kohnstamm scherpe veroordelingen. In 'Gelijkgeschakelde paedagogiek' hekelde Gunning de kritiekloosheid van de eerder zo hooggeschatte Duitse vakgenoten, hun dwepen met 'volkstümliche' begrippen als 'volk' en 'natie' en het inleveren van iedere waarheidsaanspraak ten koste van een 'völkische Standpunktbedingtheit' (*14*, 1932/33, pp. 239-256; vgl. Vermeer, 1987). In 'Paedagogische spanningen in dezen tijd' hekelde hij vervolgens de wijze waarop in de gelijkgeschakelde pedagogiek van E. Krieck het individu werd geofferd aan de gemeenschap c.q. de staat. Een dergelijke leer ging voorbij aan het feit dat het in de opvoeding uiteindelijk altijd gaat om een relatie tussen twee individuen, 'persoonlijkheden, menschen naar Godsbeeld geschapen'. Waren opvoeders in Gunnings ogen niet minder dan Zijn 'mandatarissen'; voor Krieck en trawanten waren zij 'slechts de mandatarissen en zetbazen der gemeenschap' (*16*, 1934/35, pp. 1-23).

Kohnstamm herhaalde in zijn 'Democratie, dictatuur en opvoeding' de beginselen van zijn personalisme, dat de bijbel aanwees als universele norm en het persoonlijk geweten als middel via welke zij zich gelden liet. De dictatuur over de oostgrens had beide buiten werking gesteld, zo legde hij uit. De mens was geschapen 'naar Gods beeld' en was daarom alleen aan Zijn Gezag gehoorzaamheid en verantwoording verschuldigd, iets dat door het nazistisch 'leidersprincipe' glashard werd ontkend (*15*, 1933/34, pp. 33-50, 73-87). Juist deze krachtige stellingnamen, op basis van een onverbrekelijke binding tussen theorie en praktijk en tussen opvoedingstheorie en levensbeschouwing, lijken het wankele zelfvertrouwen van de Nederlandse pedagogen te hebben versterkt.

3 1939-1957: Aan de leiband van de fenomenologie

Bij de aanvang van de twintigste jaargang nam de redactie zich voor meer aandacht te besteden aan 'de onmiddellijke behoeften' van het lager onderwijs, zonder het middelbaar onderwijs uit het oog te verliezen of afbreuk te doen aan het wetenschappelijk karakter van het blad. Zij meende dat 'de behoefte aan degelijke wetenschappelijke, maar tevens direct toepasselijke, voorlichting' verreweg het grootst was in 'het om vernieuwing vragende Lager Onderwijs'. De uitgever stond met het oog hierop een geringe uitbreiding van de omvang toe en de

redactie beloofde te streven naar 'grooter bevattelijkheid' (*20*, 1938/39, pp. 1-2).

Dat men van het intellectuele peil van onderwijzers nog altijd geen hoge dunk had, komt ook tot uitdrukking in een nieuwe lichting bijdragen over de noodzaak van voortgezette studie van de leerkracht. Daarvan leek inmiddels zo ongeveer iedereen overtuigd. Met het oog op de lezers drukte de redactiesecretaris, H. Nieuwenhuis, zelf een exempel van een gestudeerd onderwijzer, zich opvallend voorzichtig uit over deze kwestie. Hij prees de intuïtie, waarop 'de goede schoolman' zo graag vertrouwde, maar wees erop dat verbetering en vernieuwing van het onderwijs geen voortgang konden maken zonder dat zij werden gecompleteerd door wetenschappelijke vorming. Dat de theorie niet tot 'direkt toepasbare recepten' leidde, had de onderwijzer voor lief te nemen. Studie scherpte de blik, veranderde de attitude en maakte deelgenoot 'aan een grote gemeenschap', die reikte over grenzen en generaties, zo hield Nieuwenhuis de lezers voor (*20*, 1938/39, pp. 4-11).

Na de onderbreking ten gevolge van de Tweede Wereldoorlog opende *PS* met de rede die redactievoorzitter Kohnstamm had uitgesproken bij gelegenheid van de hervatting van de lessen van het Nutsseminarium op 10 oktober 1945. Het wetenschappelijk karakter van pedagogiek en didactiek was nu boven iedere twijfel verheven, zo stelde hij. De bestaansgrond van het vak situeerde hij meer dan tevoren in de praktijk van onderwijs en opvoeding. Juist in de naoorlogse 'geestelijk-zedelijke ontwrichting' van de maatschappij en de behoefte aan 'heropvoeding van het volk', onder wie de 'tienduizende kinderen, die met de nationaal-socialistische agressie-verheerlijking zijn vergiftigd', zag Kohnstamm kansen voor de pedagogiek. De invulling was onverminderd geesteswetenschappelijk, maar – in overeenstemming met de naoorlogse doorbraak – niet langer levensbeschouwelijk gefundeerd. Slechts het middelen-onderzoek was in zijn ogen gebaat bij de empirische methode. De keuze van de doelen, aangeduid als een 'normatieve, existentiële beslissing', plaatste hij buiten de wetenschap. Die diende zich te richten op de 'ontwikkeling van de stelselmatige samenhang' tussen doel en consequenties, waarbij hij zelfs ruimte liet voor terugwerking van de middelen-leer op de doelstelling. Anders dan de keuze van opvoedingsdoelen was die van de middelen een zuiver wetenschappelijke, gebaseerd op de uitkomsten van het inmiddels hoger gewaardeerde empirisch onderzoek (*23*, 1946, pp. 1-21).

Toch was het niet de empirische methode, maar de relevantie voor de praktijk waaraan de naoorlogse pedagogiek haar groeiend zelfvertrouwen ontleende. Dat geldt ook voor de nieuwe gebieden waarop het vak volgens Kohnstamm zijn vleugels moest uitslaan, zoals de sociale pedagogiek, de tak van de opvoedingswetenschap die zich richtte op de opvoeding van de mens 'met het oog op zijn taak in staat en maat-

schappij'. Het nieuwe specialisme diende te rusten op de grondslag van een andere relatief nieuwe loot aan de boom der kennis, de sociale of massa-psychologie, een vak dat vergeleken met de rest van de psychologie 'de beste bronnen van kennis' missen moest: 'de klinische, rustige, geregelde waarneming' (*23*, 1946, pp. 8-9). Ter ondersteuning van de sociale pedagogiek had het Nutsseminarium behalve diverse cursussen in de psychologie er ook een opgenomen in de sociologie, een vak dat zich in de naoorlogse periode bij monde van E. Velema aandiende als steunvak van een pedagogiek die zich meer en meer rekenschap gaf van haar maatschappelijke inbedding (*32*, 1955, pp. 321-341; *34*, 1957, pp. 15-27).

Maar de discipline waar de meer dan ooit op zichzelf vertrouwende pedagogiek zich allereerst toe moest verhouden, bleef de psychologie. Moest de pedagogiek tijdens het interbellum daarbij nog in de leer, nu proclameerde zij zonder gêne haar 'meer omvattende' karakter. Door de verregaande specialisatie, haar modegevoeligheid en het aannemen van het karakter van een 'zuiver descriptieve wetenschap' kon de zusterwetenschap weliswaar voor deelgebieden van de humane existentie beschrijven 'wat de mens *is*', maar bij gebrek aan inzicht in de totale mens beschikte de psychologie niet over de middelen om aan te geven 'wat hij worden *kan* en daarom worden moet' (*23*, 1946, pp. 257-274, aldaar 261). Kohnstamm ging zelfs zo ver te stellen dat die delen van de psychologie die de totale of concrete mens op het oog hadden organisatorisch bij de pedagogiek dienden te worden ondergebracht (*23*, 1946, pp. 257-274). Een kwestie overigens die zich aandiende naar aanleiding van de uitwerking van de plannen voor de nieuwe Zevende of Politieke en Sociale Faculteit van de Universiteit van Amsterdam, waarbinnen eindelijk werd voorzien in de – in kringen van *PS* en daarbuiten – lang gekoesterde wens van een zelfstandige universitaire opleiding in de pedagogiek (*26*, 1949, pp. 254-257). Kohnstamms voorstel tot afbakening van de gebieden van psychologie en pedagogiek haalde het niet. De in eigen optiek bredere (want descriptieve én normatieve) pedagogiek moest leentjebuur blijven spelen bij de in zijn ogen minder omvattende psychologie (*26*, 1949, pp. 378-386). Een kwalificatie die uiteraard niet werd gedeeld door de psychologen, die in de persoon van de zojuist aangetreden lector A.D. de Groot door *PS* in de gelegenheid werden gesteld de hovaardij van repliek te dienen (*27*, 1950, pp. 65-76).

Ondanks de toegenomen waardering voor empirisch onderzoek, bedienden onderwijsonderzoekers zich vooralsnog van tamelijk toegankelijke methoden, zoals (participerende) observatie (*27*, 1950, pp. 24-28, 111-116), interviews (*31*, 1954, pp. 183-194) en vragenlijsten. De onderwijzer werd hierbij zonder bedenkingen ten aanzien van zijn objectiviteit ingezet om materiaal te verzamelen. Dat was bijvoorbeeld het geval bij de methode van de persoonslijsten, waarmee werd

getracht inzicht te verkrijgen in de persoonlijkheidsstructuur van het schoolkind (*28*, 1951, pp. 167-180). Dergelijk onderzoek richtte zich direct op de praktijk. Tegelijk speelde het een rol in het professionaliseringstreven van onderwijsgevenden. Hun winst bestond behalve uit het 'beter begrijpen' van leerlingen, zeker ook in de erkenning van hun vakbekwaamheid op het gebied van de pedagogische psychologie, inmiddels een serieus onderdeel van de opleiding. Maar er gingen ook reeds stemmen op, met name van psychologen, die alle onderzoek in en rond de school uitsluitend in handen wilden leggen van de psycholoog. Dat geldt met name voor het diagnosticeren van leer- en gedragsstoornissen. Zo pleitte L. van Gelder voor uitbreiding van de taak van de schoolpsycholoog, in zijn optiek de aangewezen persoon om op basis van tests door te verwijzen naar het buitengewoon onderwijs of een Medisch Opvoedkundig Bureau. Ook Amerikaanse noviteiten als case-work, speltherapie en 'remedial teaching' behoorden volgens hem tot de competentie van deze nieuwe professional (*28*, 1951, pp. 321-330). Het pleit werd, zoals bekend, beslecht in het voordeel van de laatste, die pas decennia later de diagnostisch geschoolde orthopedagoog aan zijn zijde zou treffen.

Theoretisch lieten bijna alle onderzoekers, die in *PS* verslag deden van hun bevindingen, zich in deze periode inspireren door de fenomenologie. Zelfs de psychologie, waarop pedagogen en onderwijsonderzoekers zich blijkens referenties en boekbesprekingen oriënteerden, droeg er het stempel van. Zo komt het, dat de voortgaande opmars van de psychologie niet tevens een overwicht van het empirisch-analytisch wetenschapsmodel impliceerde. Stuwende kracht achter de invloed van de fenomenologie was Kohnstamms leerling M.J. Langeveld, die in 1938 was toegetreden tot de redactie. Kort tevoren had hij in Amsterdam een privaatdocentschap in de puberteitspsychologie aanvaard en in 1939 werd hij te Utrecht hoogleraar in de pedagogiek, didactiek en ontwikkelingspsychologie (Miedema, 1990; vgl. ook Levering, 1991). Aanvankelijk had Langeveld zich georiënteerd op de Duitstalige geesteswetenschappelijke pedagogiek en psychologie (*12*, 1930/31, pp. 395-399), vervolgens op de ontwikkelingspsychologie van Jean Piaget (*19*, 1937/38, pp. 321-329; *21*, 1939/40, pp. 410-419), om ten slotte in de ban te raken van de fenomenologie (*27*, 1950, pp. 358-370). Na Kohnstamms dood in 1951 domineerde hij jarenlang het pedagogisch landschap in Nederland, *PS* inbegrepen.

Terwijl Kohnstamm – en met hem de hele vooroorlogse pedagogiek – de normativiteit had ingezet als voornaamste troef in de competentiestrijd tussen pedagogen en psychologen, bracht Langeveld het concept van opvoeding als een 'waarlijk-menselijke ontmoeting' in tegen de claim dat de opvoedingswetenschap slechts toegepaste psychologie was en kon zijn. Alleen de subjectiverende richtingen in de psychologie konden de pedagogiek dienen, betoogde de fenomenoloog: 'Niet

slechts een psychologie zonder ziel, maar ook een psychologie zonder psycholoog is voor ons waardeloos.' (*27*, 1950, pp. 358-370, aldaar 359) Tegen het empirisch-analytische onderzoeksmodel, dat binnen de zusterwetenschap snel opgang maakte, wierp de fenomenologie een stevige dam op. Pas in de jaren zestig zou die het begeven.

Gedurende de jaren vijftig bood de fenomenologische benadering de onderwijzer een steun in de rug ten aanzien van zijn professionaliseringsaanspraken. Ze leverde de grondstof voor kritiek op ingewikkeld lijkende en daardoor buiten zijn competentie vallende onderzoeksmethoden als tests (*28*, 1951, pp. 167-180). Ze bood ook het referentiekader voor de naoorlogse bezorgdheid over de jeugd, die in *PS* onder meer aanleiding vormde tot beschouwingen over de opvoedende taak van de school. Deze kwestie werd te meer actueel toen in 1950 de leerplicht definitief tot acht jaar werd uitgebreid. Vooral in de lagere onderwijsvormen, zoals het nieuwe Voortgezet Gewoon Lager Onderwijs en het nijverheidsonderwijs, gold de karaktervorming als een probleem. Binnen en buiten de pedagogiek had men de massa ontdekt. Deze moest worden gevormd, indien men de kans op nieuwe katastrofen ten minste zo klein mogelijk wilde houden. Opvoeding moest daarom steeds 'vorming van het individu-in-gemeenschap' zijn (*23*, 1946, pp. 85-89). Nu het gezin volgens velen minder patriarchaal leek te worden (*33*, 1956, pp. 97-108), was het de taak van de school het gezagsvacuüm op te vullen.

Tegen deze achtergrond is de roep om onderwijshervorming in de betekenis van meer aandacht voor de persoon en het karakter van de leerling goed te begrijpen. De bestaande scholen werkten het wekken van 'sociaal verantwoordelijkheidsgevoel' eerder tegen. Voor zover Nederlanders tijdens de oorlog 'zedelijk standvastig' waren gebleven, was dat ondanks het genoten onderwijs, stelde Nieuwenhuis somber vast. In ieder geval gaapte er een 'geweldige kloof tussen de paedagogische en didactische vormingsmiddelen, en de eisen, die de samenleving (...) moet stellen' (*23*, 1946, pp. 85-89, aldaar 89). Op het landelijke Onderwijscongres in 1946 boog men zich over de 'disproportie tussen ons natuurwetenschappelijk-technisch weten en kunnen en onze morele capaciteiten', een ontwikkeling die volgens een socioloog een 'infantiliserend' effect had, vooral op de jeugd. Zij eigende zich wel de vruchten van de techniek toe, maar vluchtte voor de verantwoordelijkheid. Juist de emancipatie van de jeugd versterkte de 'infantiele regressie'. Nu de generaties van elkaar vervreemd heetten te zijn, kon alleen vernieuwing van het onderwijs de broodnodige 'therapie' bieden (*23*, 1946, pp. 193-202).

Deze visie op onderwijsvernieuwing als panacée tegen zo ongeveer alle kwalen van de naoorlogse samenleving drukte misschien zwaar op de leerkrachten, voor degenen die er de plannen voor moesten maken betekende de ervaring van een gebroken traditie juist volop kansen. In

de ontwerpen voor het nieuwe 'algemeen vormend onderwijs voor de gehele Nederlandse jeugd' treffen we ook de eerste bewustwording aan ten aanzien van de geringe kansen van 'het begaafde kind uit de onderste sociaal-economische laag' (*26*, 1949, pp. 348-359), een gevoeligheid waarin Kohnstamm overigens niet deelde (*26*, 1949, pp. 329-348).

De ervaring van discontinuïteit ten opzichte van het verleden vormt mogelijk ook de achtergrond van de toegenomen belangstelling voor de geschiedenis van de pedagogische theorie, blijkend uit bijdragen van de hand van P.L. van Eck Jr. en I. van der Velde, beide kweekschooldocenten. Vooral het werk van Pestalozzi fungeerde niet alleen als kapstok van een waarlijk pedagogisch *discours* (vgl. Van Crombrugge & Depaepe, 1997), maar bood ook nog altijd aanknopingspunten voor didactische vernieuwing van het onderwijs in de elementaire schoolse vaardigheden (series in *20*, 1938/39 en *23*, 1946). Een thema, waarover, conform het redactioneel voornemen, inderdaad vaker werd gerapporteerd.

4 1958-1969: De opmars van het empirisch-analytische onderzoeksmodel

In 1958 viel de organische band van het blad met het Nutsseminarium te Amsterdam weg, evenals die met de Vereniging voor Paedagogisch Onderwijs te Groningen. Daarmee was een principieel belangrijke stap gezet in de richting van meer pluralisme. *PS* was het blad geworden van de Nederlandse pedagogiek als zodanig en wilde met alle instituten die zich op dat terrein bewogen, samenwerken. Maar het onderzoek moest in feite nog beginnen, zo stelde redactievoorzitter Ph. Idenburg in zijn inleidende bijdrage van de vernieuwde editie (*35*, 1958, pp. 2-9). Langeveld, wiens fenomenologische benadering nog duidelijk naklonk in bijdragen als 'Opvoeding en onderwijs in een maatschappelijk krachtenveld' (*37*, 1960, pp. 209-222), was het daar in grote trekken mee eens (*36*, 1959, pp. 225-237). Schuld aan de onvolgroeidheid van het vak hadden zijns inziens de universiteiten, die de pedagogische wetenschappen – filosofische zowel als empirische – al te lang hadden verwaarloosd. Als wissel op de toekomst bepleitte hij de academisering van de pedagogiek, waarbij hij dacht aan de ontwikkeling van een tiental leeropdrachten: '1. Theoretische en historische paedagogiek, 2. Schoolorganisatie, schoolwetgeving, schoolgeschiedenis, vergelijkende schoolkunde, 3. Leraarsopleiding, 4. Orthopaedagogiek, 5. Sociale jeugdzorg, 6. Criminele jeugdzorg, 7. 'Adult-Education', 8. Ontwikkelingspsychologie en paedagogische psychologie, 9. Klinische kinder- en jeugdpsychologie, 10. Godsdienstpaedagogiek' (*36*, 1959, pp. 234-235). Het tijdschrift moest een gedroomd spiegelbeeld zijn van de volle breedte van het vakgebied.

Vanaf de jaren zestig werd de zoektocht naar een verhoogde professioneel-wetenschappelijke competentie in de pedagogiek evenwel hoe langer hoe meer beslecht in het voordeel van de empirici. Zo prees H.W.F. Stellwag, vanaf 1949 Kohnstamms opvolgster te Amsterdam, naar aanleiding van een bezoek aan de Verenigde Staten de vakgenoten aldaar. Het experimenteel onderzoek bloeide er als nooit tevoren, terwijl de banden met de praktijk onverminderd hecht waren (*38*, 1961, pp. 450-464). Het jaar daarop brak zij een lans voor de zogenaamde 'paedagologie', die als 'positieve, beschrijvende, theoretische wetenschap' van de opvoeding zich richtte op het 'zo-zijnde', inclusief het geldende waardensysteem (*39*, 1962, p. 327). In dezelfde lijn – Griekse neologismen suggereerden kennelijk nog altijd wetenschappelijkheid (vgl. Depaepe, 1993) – hadden anderen het over 'gymnologie' als wetenschappelijke paranymf van de gymnastiek (*39*, 1962, pp. 231-243).

Toch verliep een en ander niet zonder slag of stoot. Dat zien we bijvoorbeeld in de historische reflectie over de theoretische positiebepaling van het blad, waartoe diverse vieringen aanleiding gaven. Zo was er het 125-jarig jubileum van de uitgeverij, dat in 1961 werd gevierd. In de marge daarvan werd gepleit voor een sterkere binding van het tijdschrift aan de 'geestesverwantschap' met het ideaal van cultuurverspreiding, dat de firma Wolters uit Groningen sinds haar oprichting steeds had gediend (*38*, 1961, p. 225). In tweede instantie greep N.F. Noordam, die vanaf 1959 geregeld historisch-pedagogische bijdragen in *PS* liet verschijnen, het 40-jarig bestaan van het blad aan om een kritisch geluid te laten horen over de gevolgde publicatiepolitiek: 'Het is al onderwijsvernieuwing wat de klok slaat. Voorzichtig mag hier wel de vraag worden gesteld: is er ook voldoende systematische bezinning?' Voor de toekomst had hij niettemin goede hoop. De huidige redactie, zo oreerde hij, 'is voortvarend en diligent genoeg' om met de wensen van 'meer 'echte' pedagogiek, wat meer principiële artikelen, wat meer antropologie (...) genetische en pedagogische psychologie' rekening te houden (*38*, 1961, pp. 273-276, aldaar 276).

Vanaf 1963 werd inderdaad een poging gedaan om het redactionele beleid wat meer te stroomlijnen. De veertigste jaargang bracht behalve het volledige register van de tot dan toe gepubliceerde bijdragen ook een opiniërend artikel over de functie van de moderne opvoedkunde c.q. opvoedkundige in de maatschappij (*40*, 1963, pp. 1-18). Die situeerde de auteur, Nieuwenhuis, bovenal op het vlak van 'hulp' aan opvoeders. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat *PS* naast theoretische nog altijd praktische voorlichting 'op wetenschappelijk niveau' beoogde (*40*, 1963, pp. 528-532). Op dat moment kon het vaktijdschrift zich overigens verheugen in een toename van het aantal abonnees. Werden begin 1958 1.189 abonnementen geteld, midden 1963 was dat aantal 2.166 (een groei van 82%) en eind 1969 zelfs 3.200 (een

toename van nog eens 48%) (*46*, 1969, p. 603). De conjuncturele context van de 'golden sixties' was natuurlijk gunstig. Die maakte een verdere institutionalisering van de pedagogiek in de samenleving mogelijk. Maar *PS* slaagde er blijkbaar ook in het als gevolg daarvan groeiend leger van pedagogische 'ingenieurs' aan zich te binden, terwijl zelfs de werkers in de praktijk er nog voldoende van hun gading in aantroffen.

De inhoud van *PS* was inderdaad nog altijd gevarieerd. Naast methodologische snufjes van de empirisch-analytische aanpak – De Groot publiceerde over de kernitemmethode (*41*, 1964, pp. 425-440) en er werd gerapporteerd over de eerste 'geprogrammeerde instructie'-conferentie (*42*, 1965, pp. 338-342) – verschenen in hoofdzaak beschouwingen rond actuele thema's. Zo besprak Langeveld de seksuele opvoeding en suggereerde in dit verband dat infantiele masturbatie, ondanks de nieuwe tolerantie, toch niet zonder gevaar was voor de ontwikkeling van het kind (*41*, 1964, pp. 377-393). En Stellwag signaleerde nog altijd een gezagscrisis in de opvoeding (*41*, 1964, pp. 475-491; vgl. *33*, 1956, pp. 97-108). Volgens deze eerste vrouwelijke hoogleraar in de pedagogiek (Heyting, 1991), was er door de secularisatie voor jongeren steeds minder houvast. Als wetenschapster voelde zij zich sterk verbonden met de praktijk. Meermalen pleitte zij dan ook voor het aanhalen van de banden daarmee (b.v. *43*, 1966, pp. 97-119).

Duidelijk was in ieder geval dat de levensbeschouwing niet langer het fundament vormde voor de theorie van de opvoeding. Zelfs de jezuïet N.Q. Perquin moest uiteindelijk toegeven 'dat de mensheid in haar geheel, ook buiten het Katholicisme en Christendom om, kinderen wilde en moest opvoeden en dat daarbij niet eens zulke slechte resultaten werden bereikt' (*38*, 1961, pp. 465-466). Inzake onderwijsvernieuwing, die nota bene met hervorming van de landbouw werd vergeleken (*42*, 1965, pp. 9-14), pleitte men onder meer voor een meer eigentijds gymnasium (*43*, 1966, pp. 193-199). Die actualisering hield verband met een in bredere kring gedragen streven naar externe democratisering. Ook in *PS* gonsde het nu van zorg om 'verborgen talent', de 'begaafdheidsreserve', het 'gedepriveerde kind' of hoe men het ook noemde, waarbij de Verenigde Staten opnieuw als voorbeeld konden fungeren.

Illustratief voor de opgang van het empirisch-analytische onderzoeksmodel in de Nederlandse pedagogiek is de bijdrage van Velema, de pas aangestelde directeur van het Centrum voor Didactiek en Onderwijsbegeleiding aan de Technische Hogeschool Twente. Zijn bijdrage over de methoden van onderzoek in de opvoedkunde ging terug op een lezing voor de najaarsconferentie van de Nederlandse Vereniging van Opvoedkundigen (NVO) in 1965. Velema bracht hierin een scheiding aan tussen de filosofie van opvoeding en onderwijs, de opvoedkunde op empirische basis met inbegrip van onderwijskunde

en de pedagogisch-didactische technologie, die daaruit voortvloeit. Brezinka parafraserend verwachtte Velema voor de ontwikkeling van de pedagogiek als wetenschap vooral heil van het tweede en derde gebied. Ter zake hechtte hij dan ook veel waarde aan de opbouw van een 'pedografie' (resp. 'didaxografie') en een 'pedometrie' (resp. 'didaxometrie') (*43*, 1966, pp. 409-415).

Velema's pleidooi voor de ontwikkeling van de opvoedkunde in de richting van een gedragswetenschap op empirische basis kon op vrijwel onmiddellijke instemming rekenen van een naar Amerika geëmigreerd onderwijzer. Deze, W. de Hoop, behaalde daar op latere leeftijd een doctoraat in de orthopedagogiek en bekleedde er sinds 1965 de functie van 'professor in education' en 'coordinator of special education' aan het West Georgia College te Carrolton (GA.). In 1967 wijdde hij in *PS* enkele bladzijden aan 'het voortbestaan van ons vak'. Naar Amerikaans voorbeeld stelde de auteur daarbij al zijn vertrouwen in een gedragsmatige aanpak, omdat alleen die een operationele definitie van het opvoedkundig handelen zou toelaten. Deze benadering hield volgens hem de belofte in dat de steeds groter wordende kloof tussen praktijk en theorie kon worden overbrugd. Immers, in toenemende mate zou de moderne onderwijzer, als 'behavioral engineer', in staat worden gesteld zijn intuïtie en ervaring te vervangen door een meer 'rationele aanpak'. Daarbij zou de electronische 'computor' als simulatie-instrument meerdere diensten kunnen bewijzen (*44*, 1967, pp. 439-444). Eind jaren zestig sprak men in dit verband ook van een 'sandwichmodel' van de theorie (met inbegrip van het onderzoek) en de praktijk als basis voor de opbouw van onderwijskundige systemen (*46*, 1969, pp. 506-508).

Omstreeks 1968 deed de computer ook effectief zijn intrede in de pedagogische kroniek van *PS* (*45*, 1968, pp. 35-38). Verder waren er bijdragen over 'rendementsverbetering' (*45*, 1968, pp. 136-141) en noviteiten als de educatieve televisie (*45*, 1968, pp. 116-129), waarmee de voorkeur voor het empirisch-technologische denken steeds duidelijker werd geprofileerd. Tegelijk begon men themanummers uit te geven met een redactionele inleiding, zoals dat over 'Recreatie en educatie' (*45*, 1968, pp. 448-458). Intussen werd de redactie in 1969 uitgebreid met onder meer de leerpsycholoog Van Parreren, de (historisch) psycholoog Peeters en de orthopedagoog De Wit. In het zicht van de jaren zeventig voegde zich daarbij nog een hele rij andere specialisten, onder wie Velema. Met een abonnentenbestand van ruim het zesvoudige van dat in de jaren vijftig was dit eens temeer een bewijs dat het *PS* voor de wind ging (*46*, 1969, pp. 603-605).

Inhoudelijk werd een duidelijke verwetenschappelijking aangekondigd. Met de regelmaat van de klok waren tot dan toe ook praktijkgerichte stukken blijven verschijnen, zoals over 'Het gebruik van waterverf bij corrigerende [bedoeld is therapeutische] begeleiding' van

middelbare scholieren (*44*, 1967, pp. 400-407), naast fenomenologisch getinte bijdragen (onder meer uit Zuid-Afrika), historisch-pedagogische artikelen (meestal van de hand van Noordam of Van der Velde) en aanzetten tot een comparatieve pedagogiek. Vooral Idenburg reisde met het oog op dat laatste wat af, van Zuid-Afrika tot de Verenigde Staten. Niettemin concentreerde de inhoud van het blad zich meer en meer op de empirische onderwijs- en opvoedkunde, met stijgende nadruk op het eerste. Men zou kunnen betogen dat – analoog aan de rol van de fenomenologie in de voorgaande periode – de vele praktische bijdragen tot dan toe de dominantie van de empirische benadering hebben opgehouden.

5 1970-1981: Van pedagogiek naar opvoedingswetenschap

De toegenomen voorkeur voor een 'wetenschappelijke' aanpak in de opvoedkunde, met technologisch gedachte tests, metingen en evaluaties, leidde ertoe dat Langeveld zich in 1970 afvroeg of het niet beter was de pedagogiek als zodanig op te doeken. Immers, indien er geen 'gezamenlijke vooronderstelling en bodembewerking' konden worden gevonden, dan was een multidisciplinaire benadering weinig vruchtbaar. De continuïteit met het verleden ten spijt – *PS* publiceerde nog altijd praktijkgerichte, historische en comparatieve bijdragen – illustreert de redactionele invulling hoe moeilijk het was aan Langevelds verlangen naar 'die goeie ouwe poging tot zinvolle samenhang' tegemoet te komen (*47*, 1970, pp. 19-22).

In de eerste jaargang met de nieuwe opmaak (1970) verschenen diverse bijdragen over onderzoeksinstrumenten: ijking van de AVL, de Nederlandse bewerking van de 'Study of Values' van Allport, Vernon en Lindzey (pp. 131-137) en de subtoetsen voor stillezen van de Amsterdamse schooltoets uit 1969 (pp. 205-216). Voorts werd gerapporteerd over empirisch onderzoek naar praktische problemen, zoals afkijken bij massale examens, zittenblijven, leesvoorwaarden, schoolrijpheid en de samenhang van kindertaal, milieu en schoolprestatie. Meer dan tevoren sloot *PS* aan bij de internationale ontwikkelingen op het vlak van onderzoeksthema's en methoden. Aanzien in de wetenschappelijke wereld was er inmiddels van afhankelijk. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de voordracht die Velema in april 1970 te Madrid hield tijdens een seminar over 'Modern teaching methods in medical organization'; zijn uiteenzetting betrof de bijdrage van de 'educational sciences'. Dit opstel was niet het enige dat in deze periode in het Engels in *PS* verscheen. Het bevestigt zijn voorkeur voor de Amerikaanse – door Langeveld in zijn polemische bijdrage nog gelaakte – operationalisering van de 'educational sciences' in de richting van technologische hulpwetenschappen voor het nemen van 'sound decisions': 'educational sociology, educational psychology, educational

economics, comparative education and didactics' (*47*, 1970, pp. 245-249, aldaar 245).

Het lichtend voorbeeld voor die stellingname hoefde trouwens niet over de plas te worden gezocht. De reeds genoemde W. Brezinka, die aansluiting van het Duitse onderzoek bij de Angelsaksische traditie beoogde, stapte met de publicatie van zijn boek *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft* (1971) de galerij van pedagogische coryfeeën langs de grote poort binnen (vgl. Meijer, 1979). Brezinka ontwikkelde, zoals bekend, een metatheorie van de opvoedkunde, waarin alleen de empirisch-analytisch en nomothetisch opgebouwde 'Erziehungswissenschaft' aanspraak kon maken op het predicaat 'wetenschappelijk'. De filosofie van de opvoeding met haar ethisch-normatief standpunt, zowel als de praktische pedagogiek of opvoedingsleer met haar zoeken naar beleidsmatige beslissingen, bleven volgens hem noodgedwongen hangen in het 'voorwetenschappelijke' stadium. De preliminaire beschouwingen die daarover reeds in het *Zeitschrift für Pädagogik* (Brezinka, 1968) waren verschenen, inspireerden de Nijmeegse hoogleraar S. Strasser (Monshouwer, 1997) tot het formuleren van een aantal bedenkingen. Het speet hem dat Brezinka niet geloofde in de mogelijkheid van een praktische opvoedingswetenschap. Voor deze sloten 'wetenschappelijk' en 'praktisch' elkaar uit. Dat lag in ieder geval besloten in de waterdichte scheiding, die Brezinka had aangebracht tussen wetenschappelijke, praktische en filosofische waardenoordelen. Volgens Strasser daarentegen impliceerde theorie morele verantwoordelijkheid, een standpunt overigens dat hij deelde met Langeveld (*48*, 1971, pp. 499-512).

Stellwag liet het jaar daarop fijntjes een bijdrage verschijnen onder dezelfde, maar in het Nederlands vertaalde titel als Brezinka's werk (*49*, 1972, pp. 67-72). Zij was veel minder kritisch. Ze bewonderde de heldere betoogtrant, de duidelijke weergave van de verschillende standpunten en de uitvoerige documentatie van Brezinka. In de discussie met onder meer J.D. Imelman kreeg ze evenwel lik op stuk: haar hang naar universele begrippen in het pedagogisch-wetenschappelijke zou berusten op een 'achterhaald concept van positieve wetenschappelijkheid' (*50*, 1973, pp. 409-417). Ook de meester zelf kwam aan het woord, zij het met zijn controversiële veroordeling van 'Die Pädagogik der Neuen Linken' als politieke heilsleer van de klassenloze samenleving (*49*, 1972, pp. 281-302). De redactie zag zich genoopt in een naschrift enige distantie te nemen (vgl. ook *49*, 1972, pp. 375-386). Vijf jaar later werd Brezinka door Langeveld als een 'exponent van de wereldvervreemding' op de korrel genomen (*54*, 1977, pp. 123-130). Ten slotte verwierp M.H. van IJzendoorn Brezinka's *Metatheorie der Erziehung* (1978) – in feite een herbewerking van zijn boek uit 1971 – op wetenschapstheoretische en methodologische gronden als adequate grondslag voor empirisch-pedagogisch onderzoek. Hij pleitte

voor wetenschapstheoretische reflectie, aangevuld met 'nauwkeurige empirische en theoretische evaluaties van experimentele onderzoeksprojecten' (*56*, 1979, pp. 488-504).

Dat alles belette natuurlijk niet dat de empirische benadering in het tijdschrift intussen de hoofdtoon uitmaakte. Zo constateerde de redactie bij het uitwuiven van haar 70-jarige voorzitter Idenburg in 1972 zelf, dat de waardering voor de Angelsaksische bijdrage aan de sociale wetenschappen en de daaraan gekoppelde belangstelling voor het empirisch onderzoek in aanzienlijke mate waren toegenomen (*49*, 1972, pp. 1-3). Een vloedgolf van meer of minder maatschappijkritisch geïnspireerde vernieuwingsprojecten dicteerde in de jaren zeventig de terugkerende *topics*. Dat waren o.a. de didactische analyse, doelstellingenonderzoek en evaluatie, interne differentiatie en individualisering, *microteaching*, interactieanalyse, schooltoetsen, itembanken, *mastery learning*, studievaardigheidstraining, studiebegeleiding en counseling, leerproblemen, compensatieprogramma's en cursus- en curriculumontwikkeling. Op het vlak van onderwijsvernieuwing en -beleid ging de belangstelling vooral uit naar de middenschool en de lerarenopleiding. Talloze plannen en modellen daarvoor werden bediscussieerd in de kolommen van *PS*.

Nieuwenhuis, inmiddels hoogleraar te Groningen, deed in 1971 een poging de bescheiden plaats van de niet-empirische benadering te rechtvaardigen. Vele pedagogiek-beoefenaren, met name 'zij die afkering zijn van een empirisch-experimentele pedagogiek' hadden er volgens hem belang bij in te zien dat 'finale en causale beschouwingen van een levensproces' elkaar niet uitsluiten. Slechts 'in combinatie' waren zij zinvol: 'Als hij [de mens] geen inzicht heeft in oorzakelijke samenhangen, is hij niet bij machte het gebeurde naar een bepaald doel te richten, hoe goed hij ook weet waar hij naar toe wil' (*48*, 1971, pp. 1-12, aldaar 10). De complementariteit die Nieuwenhuis aanbracht tussen theoretische en praktische pedagogiek werd daarop gekritiseerd door de Utrechtse onderwijskundigen B. Creemers en K.B. Koster, die zijn opvattingen over waardenvrijheid van de theoretisch-empirische pedagogiek, evenals die betreffende de superioriteit van de empirisch-natuurwetenschappelijke methode, overtrokken vonden (*48*, 1971, pp. 444-449). Volgens hen was pedagogiek bovenal een planwetenschap, gericht op toepassingen in de praktijk. Zelfs de historische en vergelijkende pedagogiek hadden voor hen een praktische inslag, aangezien ze uit verleden en heden 'lering' wilden trekken. Een opvatting die door onderwijshistorici prompt werd tegengesproken (*48*, 1971, pp. 272-277, 528-535). De historische pedagogiek ontwikkelde zich intussen – onder meer in *PS* – veeleer in de richting van een sociale onderwijsgeschiedenis (b.v. *58*, 1981, pp. 1-12). Trouwens, ook Nieuwenhuis zelf voelde zich geroepen de legitimiteit van pedagogische 'wetenschapsbeoefening uit zuiver theoretische belangstelling'

nogmaals in het licht te stellen (*49*, 1972, pp. 357-370).

De toegenomen empirische oriëntatie leidde niet simpelweg tot een verhoogd zelfvertrouwen onder de vakgenoten. Vooralsnog sorteerde ze tegelijk verwarring over de identiteit van het vak, niet alleen onder pedagogiek-studenten en docenten (*49*, 1972, pp. 325-340), maar ook bij de onderzoekers zelf. Wellicht kwam het daardoor dat het gouden jubileum van het tijdschrift werd aangegrepen om terug te blikken op hetgeen tot dan toe was gerealiseerd. De redactie van het jubileumnummer, N. Deen en E. Velema, had vier bijdragen uit de oude doos gekozen voor een herdruk. Ze openden met de toespraak van Kohnstamm uit 1945, waarin hij de pedagogiek zo'n cruciale rol had toebedeeld in de opbouw van de 'nieuwe gemeenschap' (*51*, 1974, pp. 1-12). De overige artikelen betroffen zonder uitzondering de kwestie van de selectie voor het voortgezet onderwijs. Deze keuze illustreert, behalve de bewondering voor het 'meten', dus vooral hoezeer de redactie in de ban was van deze eigentijdse problematiek. Zozeer, dat zelfs een artikel over intelligentie en selectie werd opgenomen, dat elders was gepubliceerd, maar 'dat ook in *PS* had kunnen staan' (*51*, 1974, pp. 23-27).

De grondvraag – pedagogiek of opvoedingswetenschap – die tot het eind van de jaren zeventig in *PS* bleef nazinderen (*56*, 1979, pp. 1-16, 61-76), leek meer en meer te worden beslecht in de richting van een interdisciplinaire onderwijskunde, waarvoor onder anderen W. Wardekker de contouren aangaf (*56*, 1979, pp. 183-196; *58*, 1981, pp. 459-471, 487-500). Eerder al had B. Spiecker het procesmatige, opgevat als interventiegerichte, karakter van de opvoedingswetenschap benadrukt en geprobeerd daardoor de simpele vraag naar 'waardevrije' versus 'waardegebonden' beoefening ervan te overstijgen (*50*, 1973, pp. 329-338). In dezelfde lijn hekelde M.H. van IJzendoorn in zijn kritiek op Brezinka diens methodologisch simplisme en teleologische naïviteit. De pedagogische realiteit was uiterst complex; daarom diende het empirisch onderzoek 'pluralistisch' te worden aangepakt (*56*, 1979, pp. 488-504). Daarvan getuigden intussen reeds de bijdragen over de Sovjet-russische onderwijs-leerpsychologie van en over onder andere P.J. Gal'perin (*49*, 1972, pp. 441-454; *57*, 1980, pp. 305-321), D.B. El'Konin (*58*, 1981, pp. 276-284; *59*, 1982, pp. 205-222) en uiteindelijk L. Vygotskij zelf (*59*, 1982, pp. 16-28). Zij lijken een tegenwicht te hebben moeten bieden voor het eenzijdig behaviorisme uit de Verenigde Staten.

Uit het 'state of the art'-artikel van R. Glaser (*58*, 1981, pp. 111-120), evenals uit het themanummer over 'Leren denken' (*52*, 1975, no. 10), blijkt hoezeer de cognitief-constructivistische aanpak tijdens de jaren zeventig in de Amerikaanse onderwijspsychologie zelf veld had gewonnen. Maar ook los daarvan werden talrijke bijdragen gewijd aan kritisch en creatief denken, probleemoplossend gedrag, sturing

van leerprocessen, de theorie van het cognitieve leren, de cognitieve ontwikkeling etc. De onderzoeksopvattingen van de in 1979 tot redactie-voorzitter gekozen E. De Corte (1979-1983) – voor het eerst een Vlaming – waren daaraan uiteraard niet vreemd (vgl. o.m. *56*, 1979, pp. 163-175; *57*, 1980, pp. 36-38, 383-396). Intussen werd het empirisch-didactische onderzoek over bijvoorbeeld het meten van de spreek-, taal- en leesvaardigheid, spelling en het bepalen van de leesbaarheid van Nederlandse teksten (m.n. *51* t/m *53*, 1974-1976), hoe langer hoe meer *sophisticated*. Het midden van de jaren zeventig fungeerde in dat verband als breekpunt. Toen verschenen meermalen bijdragen van toonaangevende Amerikaanse empirici.

Toch bleef de redactie de actualiteit volgen. Geregeld waren zogenaamde 'schoolproblemen' voorwerp van discussie en van empirisch onderzoek (b.v. *57*, 1980, pp. 369-382). Begrijpelijkerwijs eiste de Contourennota in 1976 de aandacht op van onderwijskundig Nederland, wat zich onder meer vertaalde in een themanummer (*53*, 1976, no. 10). Illustratief voor de grote verwachtingen inzake een 'krachtige' educatieve technologie (*57*, 1980, pp. 397-406) was het feit dat men zich al vroeg boog over de mogelijkheden van computerondersteund onderwijs (*53*, 1976, pp. 57-61, 80-90). Ook de vernieuwingen in het basis- en voortgezet onderwijs in België (*52*, 1975, pp. 448-462; *53*, 1976, pp. 33-48) en Nederland stonden nog altijd in de belangstelling. Men toonde zich bezorgd over de voortgang van de implementatie van het gelijke-kansen-ideaal (*55*, 1978, 450-461; *56*, 1979, pp. 479-487). De middenschool bleef niettemin een lokkend perspectief, waarover nog in 1981 een themanummer verscheen (*58*, 1981, no. 9).

Dat voor de moderne onderwijskunde, i.c. didaxologie en onderwijspsychologie, in het kader van lerarenopleiding, bijscholing en onderwijsvernieuwing een eersterangsrol was weggelegd, gold als vanzelfsprekend (*57*, 1980, pp. 149-161). Waar het vooral op aan leek te komen, was bestudering van het 'effectief onderwijsgedrag' (*57*, 1980, pp. 207-217), waarbij het attitudinele aspect overigens mede in beschouwing werd genomen (*58*, 1981, pp. 13-30). In dit verband was het van belang dat de 'regulatieve cyclus van het praktijkdenken' werd gecombineerd met 'de empirische cyclus van het onderzoek' (*58*, 1981, pp. 213-225). Zo was de onderwijsgevende van verzamelaar van onderzoeksmateriaal geworden tot voorwerp van onderwijskundige technologie.

Het behoeft dan ook niet te verbazen dat omstreeks 1980 een 'kortsluiting van theorie en praktijk' werd geconstateerd (*57*, 1980, pp. 248-249). Wetenschappers mochten dan klagen dat over de fundamentele uitgangspunten en terminologie van de opvoedkunde geen eensgezindheid was bereikt en dat het empirisch onderzoek te weinig van de grond kwam (*53*, 1976, pp. 109-116), praktijkmensen zullen zich hoe

langer hoe minder hebben herkend in de professioneel-academische artikelen met indrukwekkende tabellen, organigrammen en schema's en eerder in de klacht van de leraar 'met veertig praktijkjaren' over 'bevoogding (...) van de onderwijskundige over de practicus' (*57*, 1980, pp. 248-249). Die klacht formuleerde hij overigens naar aanleiding van een negatieve recensie van zijn handleiding voor hospitanten (*56*, 1979, p. 224). Zo we er één kunnen aanwijzen, dan lijkt deze verwijdering tussen theoretici en leerkrachten een van de oorzaken van het teruglopend abonneeaantal, dat zich na 1970 manifesteerde. Het was het onontkoombaar gevolg van de wetenschappelijke specialisatie en de methodologische verfijning van het onderzoek, die zich gaandeweg voltrokken.

6 1982-1991: Academisering en versmalling

Voor de redactie was het intussen niet altijd even duidelijk welke weg in de toekomst moest worden bewandeld: die van de empirische onderwijskunde of die van de ruimere pedagogische wetenschappen. Uitgaande van het 'Ten geleide' dat naar aanleiding van de viering van zestig jaar *PS* (*60*, 1983, pp. 433-436) is verschenen, leek het erop alsof zij de kool en de geit wilde sparen: theoretische, wijsgerige, historische, vergelijkende en schoolorganisatorische artikelen moesten een 'tegenwicht' bieden 'tegen een enge perceptie van het tijdschrift in onderwijskundig-technische zin'. Gelet op de belangstelling voor de recente ontwikkeling van alleen de onderwijskunde in hetzelfde nummer, leek de keuze niettemin verder in het voordeel van een dergelijke versmalling te worden beslecht. Drie prominente representanten van de onderwijswetenschappen werden geïnterviewd over hun opvattingen over het vak: J. Sixma, als vertegenwoordiger van de schoolpedagogiek, J.A. van Kemenade, als vertegenwoordiger van de onderwijssociologie, en A.M.P. Knoers, als vertegenwoordiger van de onderwijspsychologie.

Kort daarvoor had Van IJzendoorn alweer een programmatisch artikel bijgedragen, waarin de evolutie van 'wijsgerige' naar 'theoretische' pedagogiek werd geproclameerd (*60*, 1983, pp. 338-350). De empirie leek ook hier de filosofie te hebben ingehaald, temeer daar één van Van IJzendoorns conclusies luidde dat de theoretische pedagogiek zich dienstbaarder moest opstellen ten aanzien van de empirische. In plaats van hun tijd te verdoen met het zoeken naar 'essentialistische' definities van het begrip 'opvoeding', dienden theoretisch-pedagogen volgens hem niet alleen werk te maken van een wetenschaps- en waardentheorie van de opvoeding, maar bovendien directe ondersteuning te leveren aan onderzoekers bij de ontwikkeling van een theorie, bijvoorbeeld inzake de kinderlijke ontwikkeling. Met studies over gehechtheid van kinderen aan ouders zijn Van IJzendoorn en zijn

Leidse team ook daadwerkelijk die kant op gegaan (b.v. *63*, 1986, pp. 275-285).

Dat neemt niet weg dat in de eerste helft van de jaren tachtig toch nog af en toe theoretisch-wijsgerige en historische bijdragen zijn blijven verschijnen, zowel uit Vlaanderen als uit Nederland (b.v. *59*, 1982, pp. 507-518; *60*, 1983, pp. 165-182; *61*, 1984, pp. 73-86 en no. 6). Opmerkelijk was trouwens dat Sixma in het interview uit 1983 de integratie van waardenperspectieven uit de traditie van de geesteswetenschappelijke pedagogiek in een meer 'holistische' onderwijskunde bepleitte (*60*, 1983, pp. 437-444). Ook Van Kemenade sprak zich uit in de richting van meer interdisciplinariteit en theoretisch pluralisme (*60*, 1983, pp. 445-450). Knoers evenwel liet weten zich het meest verwant te voelen met de Amerikaanse onderwijstechnologie (*60*, 1983, pp. 451-466). Van het geflirt met de Russische cultuur-historische school moest hij uiteindelijk niet veel hebben, maar hij wierp wel een balletje op voor verhoogde aandacht voor het Engels binnen een multi-culturele samenleving. Zulks impliceerde nog niet dat onderzoekers ook in die taal moesten publiceren; zij hadden ook een vulgariserende taak ten aanzien van de Nederlandse onderwijspraktijk.

De relatie met die praktijk bleef een pijnpunt, temeer daar natuurlijk een groot aantal potentiële abonnees in dat veld werkzaam was. Vandaar dat vanaf het midden van de jaren tachtig in hoog tempo 'marktgerichte' themanummers over het onderwijs verschenen: o.a. 'Verder na de Basisschool' (naar aanleiding van de gelijknamige ministeriële nota uit 1982, die de middenschool geruisloos afvoerde) (*60*, 1983, no. 3), hoogbegaafdheid (*60*, 1983, no. 5), evaluatieonderzoek en onderwijsvernieuwingsbeleid (*61*, 1984, no. 3), onderwijs voor culturele minderheden (*61*, 1984, no. 9 en *62*, 1985, no. 1), de basisschool (*62*, 1985, no. 4), leerling – onderwijs – resultaten (het zogenaamde 'aptitude-treatment-interaction'-onderzoek) (*62*, 1985, no. 9), onderwijsbegeleiding (*62*, 1985, no. 12), vrouwenvakken – mannenvakken (*63*, 1986, no. 7/8), de computer en het onderwijsleerproces (*64*, 1987, no. 9), allochtone leerlingen (*66*, 1989, no. 2), zelfinstructie (*68*, 1991, no. 7) en het (door de basisschool in de verdrukking gekomen) onderwijs aan jonge kinderen (*68*, 1991, no. 9). Ook in afzonderlijke artikelen werden hete hangijzers aangepakt, zoals milieu- en sekse-specifieke verwachtingen van leerkrachten (*61*, 1984, pp. 402-411), spijbelen (*63*, 1986, pp. 61-73), de kwaliteit van 'vrije scholen' (*63*, 1986, pp. 159-180) en de invloed van televisie op kinderen (*66*, 1989, pp. 377-389). Sekse, sociaal-milieu en etniciteit behoorden nu in ieder geval tot de standaard variabelen. Regelmatig verschenen bovendien beschouwingen die aanknoopten bij de directe actualiteit, zoals naar aanleiding van de WRR-nota over basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (*63*, 1986, pp. 354-376) en het rapport 'Schaal en kwaliteit van het basisonderwijs' (*67*, 1990, pp. 444-449).

Op één punt viel echter niets meer af te dingen: de wetenschappelijkheid. De empirische oriëntatie stond nu garant voor professioneel zelfvertrouwen. Academisering en methodologische verfijning bevorderden het aanzien van de pedagogiek onder de andere sociale wetenschappen. Ook al werd de hoogconjunctuur van de universitaire pedagogische instituten geleidelijk omgebogen in een perspectief van bezuiniging, dankzij de verhoogde publicatie-eisen aan onderzoekers was er kennelijk nog voldoende kopij voorhanden om een restrictief redactiebeleid te kunnen voeren. Pas in 1990 vond een gedeeltelijke inkrimping van het volume plaats: de twaalf nummers (eigenlijk elf, vanwege het gecombineerde zomernummer) werden teruggebracht tot tien.

Niet zonder trots werd in deze periode teruggekeken naar de lange weg die *PS* had afgelegd. Dat gebeurde bijvoorbeeld in 1985, bij de tachtigste verjaardag van Langeveld (*62*, 1985, pp. 449-458), en naar aanleiding van het 65-jarig jubileum in 1988. In de marge van een veelbelovend tijdschriftenproject (*58*, 1981, pp. 335-341) naar Belgisch voorbeeld (De Vroede e.a., 1973-1987) – waarvan de resultaten aan Nederlandse kant nooit in verhouding hebben gestaan tot de hooggespannen verwachtingen – werd een onderzoekster gevraagd de ontwikkelingen tussen 1920 en 1970 op 'wetenschappelijke' – bedoeld werd gekwantificeerde – wijze in kaart te brengen (*65*, 1988, 500-501).

De resultaten van Jonkers analyse bevestigden voor de naoorlogse periode de toespitsing op het 'empirisch statistisch onderwijsonderzoek'. Op grond hiervan meende zij bovendien dat het blad zich gaandeweg niet meer richtte op de mannen en vrouwen voor de klas maar op mensen werkzaam in de onderzoeks- en verzorgingsstructuur, die zich sinds de jaren vijftig en zestig rond het onderwijs had ontwikkeld. Het gevolg was dat de 'professionals van het eerste uur', leerkrachten en andere opvoeders, 'buitengesloten' raakten: 'De wijziging van de ondertitel in 1970 is in dit opzicht inderdaad veelzeggend: het maandblad voor onderwijs en opvoeding is een tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde geworden. De gemeenschappelijke studeerkamer kreeg een slot op de deur' (*65*, 1988, pp. 502-513, aldaar 510). Die conclusie werd haar door de redactie niet in dank afgenomen, getuige het 'Ten geleide', waarin deze koppig volhield 'dat het tijdschrift voor een brede doelgroep toegankelijk is gebleven' (*ibid.*, p. 500).

Ter adstuctie van Jonkers betoog leerde een tabel met onderzoeksresultaten, dat het aandeel van de categorie 'onderwijskunde' in de inhoud van *PS* tussen 1920 en 1970 was gegroeid van 2% naar 17%. Dit betekende meer dan een verachtvoudiging van de aandacht voor de 'onderwijskunde', al blijft een dergelijke rubricering natuurlijk aanvechtbaar omdat waterdichte criteria voor de onderverdeling in 'werkvelden' nu eenmaal niet bestaan. In tegenstelling tot Jonker zag de redactie eerder een verbreding dan een versmalling van de inhoud,

maar ze erkende wel 'dat de aandacht voor de empirische onderbouwing van onderwijskundige en pedagogische vraagstukken sinds de jaren zeventig aanmerkelijk' was vergroot (*65*, 1988, pp. 500-501). Hoewel de analyse van Jonker, die veelbetekend slechts het statuut genoot van 'Kroniek', maar tot 1970 liep, gaf men daarmee toe dat diezelfde trend daarna nog werd doorgezet. Voor de redactie was dat geen reden tot paniek. Volgens het redactionele commentaar waren opvoeding en onderwijs allereerst empirische verschijnselen en dienden ze vanuit dat perspectief te worden bekeken: 'Daardoor kan dit tijdschrift ook een informatiebron zijn voor allen die direct of meer afstandelijk werkzaam zijn op het terrein van opvoeding en onderwijs of zich daarop voorbereiden.' (*65*, 1988, p. 500). Van de aangekondigde doorlichting van de periode na 1970 hebben we nooit meer iets vernomen.

Wat de hier besproken periode betreft vallen ons twee ontwikkelingen op. Ten eerste evolueerde het onderwijsonderzoek, dat *PS* in toenemende mate domineerde, in de richting van een wetenschappelijk, c.q. onderwijspsychologisch onderbouwde didactiek. Dat valt vooral af te leiden uit de hoge frequentie waarmee werd bericht over onderzoek op het gebied van de de elementaire culturele vaardigheden, zoals spellen, lezen, schrijven en rekenen. Toch betekende deze ontwikkeling geen hernieuwde toenadering tot de practici. Door de psycho-, c.q. didactometrische onderbouwing en het gebruik van tal van theoretische concepten uit de onderwijspsychologie werd het onderzoek immers steeds minder toegankelijk voor hen die niet in die discipline waren geschoold. Om de levendigheid van het periodiek toch te kunnen verhogen, opteerde de redactie – en dat is de tweede ontwikkeling – voor een meer intensieve discussie. Die draaide, niet toevallig, vaak om wijsgerige kwesties.

Vooral Imelman, inmiddels hoogleraar te Groningen, liet zich in dit opzicht gelden. Aanleiding waren onder meer de 'analyse en evaluatie' van enkele van zijn grondstellingen over pedagogiek door nota bene een onderwijzer, die hem van een 'fundamentele' denkfout beschuldigde (*59*, 1982, pp. 233-241). Behalve met Jenaplan-specialisten (*60*, 1983, pp. 313-320) trad Imelman in discussie met de nieuwe generatie opvoedingsfilosofen, onder wie J.W. Steutel (*60*, 1983, pp. 173-178), A.W. van Haaften (*64*, 1987, pp. 172-176) en F. Heyting (*65*, 1988, pp. 302-309). Het betrof een aantal basisopstellingen en -categorieën in de theoretische pedagogiek. Grimmiger van toon was de bespreking van de dissertatie van H. Bleeker en K. Mulderij, die Imelman met de collegae Van IJzendoorn en Spiecker schreef. De inzet was hier fundamenteler: door een nogal losse interpretatie van 'kwalitatief onderzoek' stond niet alleen het wetenschappelijk karakter van de pedagogiek op het spel, maar ook het verschijnsel opvoeding zelf: ''opvoeders' zijn in het onderzoeksverslag eigenlijk alleen als storende

ruis aanwezig die zoveel mogelijk onderdrukt moet worden' (*61*, 1984, pp. 528-531, aldaar 531). School daarin niet een door het blad gedeelde existentiële 'angst' (vgl. het weerwoord van de auteurs: *62*, 1985. pp. 441-444) voor het ondergraven van de pedagogisering, die opvoeders, leerkrachten en instituties professionele competentie en academische status opleverde? De reactie van Spieckers collega J. Steutel op het proefschrift van het *enfant terrible* van de Nederlandse (anti-)pedagogiek R. Görtzen wijst in ieder geval in dezelfde richting (*63*, 1986, pp. 122-127; vgl. ook diens weerwoord, *63*, 1986, pp. 128-135).

De status van het vak was nog duidelijker in het geding in de roep van Gerris, nu hoogleraar empirische pedagogiek, om 'meer pedagogiek', bedoeld als aansporing tot pedagogisch onderzoek, gericht op integratie van disciplines. De door hem verlangde 'synthese tussen theorie en praktijk, tussen de geesteswetenschappeijke, hermeneutische rechtvaardiging van waarden, doelen en normen enerzijds en de empirische waarneming en interpretatie van feiten anderzijds' situeerde hij met name op het objecttheoretische niveau. Niettegenstaande zijn pleidooi voor het samengaan van 'feitenvaststelling en richtingbepaling', woog het eerste voor deze auteur duidelijk zwaarder. De 'praktijkgerichte' pedagogische wetenschap had haar 'vertrekpunt' onmiskenbaar in de 'empirisch-analytische traditie' (*64*, 1987, pp. 74-83). Kwesties van normen en waarden bleven uiteindelijk dan ook buiten zijn definitie van het vak. Ondanks de schijn van het tegendeel herkennen we hier toch de geest van Velema, wiens opvatting van de taak van de 'onderwijswetenschap' als 'streng methodisch en doelgericht vermeerdering van kennis na te streven', Gerris enkele jaren tevoren nog kritiekloos had weergegeven (*60*, 1983, pp. 230-236). De ironie van de geschiedenis wil dat Gerris' oproep tot een (her)integratie van theorie en praktijk werd geformuleerd op een moment dat het empirisch-analytisch paradigma de pedagogische en onderwijskundige wetenschap reeds zozeer domineerde, dat *PS* bijna vanzelfsprekend slechts mondjesmaat plaats inruimde voor de door theoretisch- en historisch-pedagogisch onderzoek geïmpliceerde reflectie op doelen, waarden en normen in het brede proces van opvoeding en vorming. Onderzoekers op die gebieden zochten vanaf de jaren tachtig hun heil bij andere, dikwijls nieuwe wetenschappelijke pedagogische bladen. Wetenschappers en praktici ontmoetten elkaar ook niet langer in de 'gemeenschappelijke studeerkamer' die *PS* ooit wilde zijn. Meer praktijkgerichte bladen voorzagen de leerkracht van de benodigde informatie.

7 1992-heden: Evalueren en controleren

Vermoedelijk in de hoop daardoor het verlies aan abonnees te kunnen indammen, kreeg het intussen verder afgeslankte *PS* – het publicatie-

ritme viel nu terug op zes keer per jaar – in 1992 alweer een nieuwe vormgeving. Sommige commentatoren, zoals G. de Vries in zijn proefschrift, staken inmiddels gemakkelijk de draak met de leesbaarheid van wetenschappelijke tijdschriften zoals *PS*. Volgens hem was de moderne literatuur over onderwijs en onderwijsvernieuwing 'even saai als uitgebreid' (De Vries, 1993, pp. 178-179). Een beschuldiging die zich niet alleen naar *PS* richtte, maar evenzeer naar het *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*. Dat bewees dat het nog veel erger kon!

Hoe het ook zij, van 1994 af wilde men opnieuw meer variatie brengen in de inhoud. Een belangrijk instrument tot activering van de discussie met de lezers heette het 'research-memo'. Daarvan zijn er alles bij elkaar niet zoveel verschenen. Eerder dan de vernieuwing, valt de continuïteit met de voorgaande periode op. De bijdragen lijken het resultaat van gedegen academisch onderzoek, dat op het internationale niveau competitief is. Getuige daarvan vormt de jaarlijks terugkerende berichtgeving over de AERA-conferentie, die geldt als hét hoogtepunt op de wetenschappelijke markt van de empirische onderwijskunde. Nederlanders zowel als Vlamingen laten zich daar niet onbetuigd in de jaren negentig. Gelet op het voorgaande, bevreemdt het ons niet dat de divisie F (History and Historiography of Education) daarbij systematisch aan de aandacht van *PS* is ontsnapt. Afgaande op de inhoud van *PS* krijgt men de indruk dat de onderwijskundige van de jaren negentig nauwelijks belangstelling heeft voor de theoretische en historische grondslagen van zijn vak. Debet hieraan lijken zowel het wispelturige onderwijsbeleid van de overheid, dat dwingt tot onafgebroken rapporteren en evalueren, als de gewijzigde financieringsstructuur van het onderzoek, dat universitaire onderzoekers dwingt competitief op de markt te treden ter verwerving van onderzoeksopdrachten, als ook de aangescherpte publicatie-eisen voor academische onderzoekers.

Themanummers weerspiegelen als nooit tevoren de internationale onderzoeksagenda. Ze handelen bijvoorbeeld over functionele geletterdheid (*69*, 1992, no. 5), evaluatie van het onderwijsvoorrangsbeleid (*70*, 1993, no. 1 en 4), de leraar (*71*, 1994, no. 3), opleiden in arbeidsorganisaties (*72*, 1995, no. 1), en aspecten van tweetaligheid – merkwaardig genoeg zonder Belgische bijdrage (*73*, 1996, no. 4). Voorts wordt ernaar gestreefd in bepaalde nummers themagedeelten op te nemen, zoals over 'onderwijs en samenleving' (*71*, 1994, no. 1). Op de actualiteit wordt nog altijd ingespeeld. Het gebeurt nu vooral naar aanleiding van overheidsrapporten en beleidsnota's: de WRR 133, het Cito-leerlingvolgsysteem, de evaluatie van de basisschool, Weer Samen Naar School etc. Minder evident was de discussie rond de 'dood' van de universiteit als instituut van vorming. Daar vinden we een oproep tot universitaire vorming die blijvend aanzet tot kritisch en 'storend' denken (*70*, 1993, pp. 206-213). Deze suggestie stemt in zekere zin

overeen met het pleidooi van J. Leune voor een herbezinning op de aard en vormgeving van de culturele functies van het schoolwezen. Hij doelt in dit verband onder meer op persoonlijkheidsvorming en voorbereiding op participatie niet slechts in het arbeidsproces maar vooral ook in een heterogene en veranderende cultuur. Hoog op de onderwijspolitieke agenda voor de een-en-twintigste eeuw plaatste de Rotterdamse onderwijssocioloog de opgaven: 'verhoging van de kwaliteit van het onderwijsaanbod, meer aandacht voor de ontwikkeling van cognitieve en meta-cognitieve basisvaardigheden en van basale culturele waarden, meer mogelijkheden van levenslang leren en een intensivering van het streven naar vermindering van milieu-specifieke selectie' (*71*, 1994, pp. 366-374, aldaar 366).

Dat het streven naar 'kwaliteit' en de daaraan inherente manie om die constant te 'evalueren' en te 'controleren' (Popkewitz, 1997) intussen ook het handelsmerk waren geworden van de Nederlandse opvoed- en onderwijskunde, blijkt uit de commotie die de onderzoeksvisitatie in 1995 opriep (vgl. Miedema & Van Haaften, 1997). Zoals commissie-voorzitter Knoers uit de doeken deed, golden als criteria van beoordeling zogenaamde 'key-publications', waaronder werden verstaan: 'publikaties in het Engels, buitenlandse 'high standard'-tijdschriften en andere gerefereerde buitenlandse publikaties (boeken), de publikaties in gerefereerde Nederlandse en eventueel [sic] Franse en Duitse tijdschriften en boeken' (*73*, 1996, pp. 56-59).

In hun discussie-artikel over het publicatiegedrag van Nederlandse pedagogen en onderwijskundigen namen de Leidse medewerkers P.M. Kroonenberg en R. van der Veer gegevens over internationale publicaties als uitgangspunt en vergeleken die met de uitkomsten van de visitatie. Onderzoeksgroepen werden daarbij met naam en toenaam genoemd. Hun conclusies waren niet ongunstig ten aanzien van de standaard die ze zelf hadden opgesteld: 'De Nederlandse pedagogen en onderwijskundigen zijn de afgelopen 10 jaar meer gaan publiceren en mikken in toenemende mate op de internationale markt', zo luidde het. 'Het gemiddelde aantal internationale artikelen is bescheiden, maar ligt niet ver beneden de internationaal gebruikelijke gemiddelden'. Een aantal projecten heette te 'excelleren' op de 'internationale markt' en te bewijzen dat het voor Nederlanders wel degelijk mogelijk was door te dringen tot internationaal vooraanstaande tijdschriften. Wel betreurden de beide auteurs dat te veel energie werd gestoken in het aanmaken van Engelstalige rapporten en boeken die de internationale markt nooit bereikten. Spijtig vonden ze ook dat de 'kwalitatieve produktiviteitsoordelen' van de commissie-Knoers zover afweken van de 'door ons bepaalde objectieve produktiviteitscijfers' (*73*, 1996, pp. 225-238).

Hoewel de redactie het nut van dergelijke evaluaties niet betwistte, bracht ze toch enkele 'relativerende opmerkingen' in. Ze vroeg aan-

dacht voor discipline-specifieke criteria en merkte op dat het doel van de visitatie niet in een verkapte bezuinigingspolitiek gelegen mocht zijn. Het feit dat de uitkomsten van het cijferende duo bovendien sterk afweken van die van de commissie-Knoers bewees voldoende de relativiteit van een en ander, zowel als de ongepastheid om op basis daarvan individuele groepen in het openbaar aan de schandpaal te spijkeren. Ten slotte betwijfelde de redactie de zin van internationale, lees Engelstalige, publicaties als enig criterium voor onderlinge vergelijking van de productiviteit (*ibid.*, pp. 239-241). Hier was niet slechts het vak maar ook het voortbestaan van *PS* als wetenschappelijk tijdschrift in het geding! In 1997 zou *PS* dan ook van ganser harte het manifest onderschrijven vóór het gebruik van het Nederlands als wetenschappelijke taal, dat eerder door het *Pedagogisch Tijdschrift* (Redactie, 1996; Van Haaften, 1997) werd gelanceerd (*74*, 1997, p. 153).

Of de toekomst van *PS* als (in hoofdzaak) Nederlandstalig wetenschappelijk tijdschrift hiermee is veilig gesteld, kunnen we op dit moment niet zeggen. Feit is in ieder geval dat het blad zich steeds verder op een strikt academische onderwijskunde heeft toegespitst. De alledaagse schoolpraktijk lijkt hierdoor wat uit het vizier geraakt. Maar schijn bedriegt, want via een omweg is ze meer dan ooit aanwezig in de kolommen van *PS*. Onderzoekers van nu zijn immers met handen en voeten gebonden aan het door de overheid uitgestippelde onderwijsbeleid. Meer nog dan universitaire publicatie-eisen lijken haar grillen en luimen de onderzoeksagenda van vandaag te dicteren, zowel direct door middel van opdrachten als indirect. Een voorbeeld van dat laatste lijkt de betrekkelijke 'orthopedagogisering' die zich recent aftekent in de onderwijskunde. Ofschoon getwist kan worden over de interpretatie – een 'normalisering' van de problematische onderwijs- en opvoedingssituatie of een 'problematisering' van de normale onderwijs- en opvoedingssituatie (vgl. Depaepe, 1998) – is de parallel met de door de overheid gestimuleerde integratie van moeilijk lerende kinderen in het reguliere basisonderwijs (Weer Samen Naar School) eenvoudig gelegd.

Besluit

De geschiedenis van *PS* overziend kunnen we Jonkers conclusie onderschrijven: *PS* is een onderwijsblad. Dat is het altijd geweest en is het na 1970 in nog sterkere mate geworden. *PS* weerspiegelt in wetenschappelijke termen wat onderwijsgevenden in de verschillende perioden heeft beziggehouden. Naarmate het onderwijsonderzoek een professioneler karakter kreeg, kwamen leraren minder aan het woord. Hun academische tegenvoeters, met name empirische onderzoekers, domineren vanaf de jaren zestig de kolommen van het blad. Dat lijkt een vanzelfsprekend gevolg van de verfijning of academisering van weten-

schappelijke onderzoeksmethoden, die immers uitsluiting van niet-ingewijden impliceert. Dat ook het lezerspubliek meer en meer uit academici ging bestaan, is al evenmin een opzienbarende conclusie. Vanuit onze invalshoek ging het er echter niet alleen om vast te stellen wie zich in de loop der jaren in de 'gemeenschappelijke studeerkamer' hebben opgehouden en waarop men zoal heeft gestudeerd, maar tevens om zicht te krijgen op de plaats en functie van die onderzoeksactiviteiten binnen het 'huis' van maatschappij en wetenschap in het algemeen. In het bijzonder hebben wij gelet op de in *PS* gepresenteerde zelfbeelden van de Nederlandstalige pedagogiek. Veranderingen in de vormgeving van het tijdschrift dienden hierbij als kapstok.

De oprichting van *PS* viel vrijwel samen met de instelling van academische leerstoelen in de pedagogiek in Nederland. *PS* werd de spreekbuis van de eerste generatie buitengewoon hoogleraren in het vak. De pedagogiek was nog sterk verbonden met de praktijk van het onderwijs. Dat was ook de reden dat het begrip 'wetenschappelijk' niet in de titel werd opgenomen; men koos voor het minder exclusieve 'Studiën'. Vooral de didactiek van de diverse vakken van het middelbaar en gymnasiaal onderwijs genoot de aandacht. Met het oog op het hervormingsstreven, dat *PS* ondersteunde, werd veelvuldig verslag uitgebracht over buitenlandse vernieuwingsexperimenten. Het empirisch onderzoek van eigen bodem had in hoofdzaak betrekking op de effectiviteit van het middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs. In dit kader werden tests en selectiemethoden ontwikkeld; die markeren het begin van de Nederlandse onderwijstechnologie.

Ondanks de zegetocht van deze 'psychotechniek' bleef het zelfbeeld van de academische pedagogiek in de vooroorlogse jaren nog onzeker. Zo werd het wegblijven van de confessionele collegae op de beide nationale pedagogische congressen betreurd als een gemiste kans op verheffing van de professionele status van het vak. De 'onverbreekbaren band met de praktijk' bleek intussen de bron van kracht én zwakheid van de pedagogiek. Enerzijds leverde haar theorie nooit meer dan 'gesystematiseerde praktijk'. Anderzijds garandeerde juist die band de samenhang met maatschappij, cultuur en geloof, waaraan het vak vooralsnog gewicht ontleende. Aan de vooravond van de Tweede Wereldoorlog lijkt de hechte relatie tussen opvoedingstheorie en levensbeschouwing het wankele zelfvertrouwen van de Nederlandse pedagogen eerder te hebben versterkt dan verzwakt. In ieder geval durfde de redactie van *PS* met ingang van 1939 de eenvoudige maar saaie vormgeving te vervangen door een wat vrijere en meer esthetische.

In de naoorlogse jaren bleef *PS* een instrument tot voorlichting van onderwijzers en ter ondersteuning van de meer dan tevoren noodzakelijk geachte onderwijsverniewing. Opnieuw was het de relevantie voor de praktijk en niet de empirische onderzoeksmethode waaraan

de pedagogiek haar groeiend zelfvertrouwen ontleende. Dat blijkt bijvoorbeeld uit de gewijzigde houding ten opzichte van de psychologie. Moest de pedagogiek daar tijdens het interbellum nog bij in de leer, nu proclameerde zij zonder gêne haar meer omvattende, want descriptieve én normatieve, karakter. Theoretisch lieten bijna alle onderzoekers zich in de jaren veertig en vijftig inspireren door de fenomenologie. Zo komt het dat de voortgaande opmars van de psychologie in het onderzoek in en rond de school niet tevens een overwicht van het empirisch-analytisch wetenschapsmodel impliceerde. Voor de pedagogiek bracht de hoge verwachting van vernieuwing van de school – een panacée tegen zo ongeveer alle kwalen van de naoorlogse samenleving – volop kansen. Dat lijkt de achtergrond van het feit dat *PS* zich in 1958 een uitdagende en opvallende kaft durfde aan te meten.

Ook in de jaren zestig bleef de band tussen onderzoek en praktijk van het onderwijs nog sterk. Veel beschouwingen hadden betrekking op actuele thema's. Blijkens de beschouwing naar aanleiding van veertig jaar *PS* stelde het blad zich nog altijd ten doel 'hulp' te verlenen aan opvoeders door middel van theoretische en praktische voorlichting. Geleidelijk evenwel werd de zoektocht naar een verhoogde professioneel-wetenschappelijke competentie in de pedagogiek beslecht in het voordeel van de empirici. Gaandeweg concentreerde de inhoud van *PS* zich op de empirische, technologisch gedachte, onderwijskunde. Het gebruik van de nieuwste statistische methoden stond nu garant voor aanzien onder de sociale wetenschappen. Analoog aan de functie van de fenomenologie in de jaren vijftig, kan men stellen dat de vele praktische bijdragen tot omstreeks 1970 de dominantie van de empirische benadering hebben opgehouden. In dat jaar werd de ondertitel aangepast aan de gewijzigde pretentie van *PS*. Van een 'Maandblad voor onderwijs en opvoeding' werd het een 'Tijdschrift voor onderwijskunde en opvoedkunde'. Tegelijk verving de redactie het saaie beige (de kleur van de houten schoolbank) door meer eigentijds grijs (de dominante tint van het nieuwe schoolmeubilair) met kleurenopdruk. Maar de zelfverzekerdheid van de vakgenoten spreekt misschien wel meer uit het abstracte logo, dat met ingang van 1970 de voorkant van het nu werkelijk moderne *Pedagogische* (zonder ae) *Studiën* sierde.

De jaren zeventig betekenden een verdere doorbraak van het empirisch-analytisch wetenschapsmodel. Onder meer via de cognitief-constructivistische leerpsychologie werd aansluiting gevonden bij de internationale – lees Amerikaanse – onderzoeksagenda. De geïntegreerde opvoedkunde met haar vele invalshoeken – theoretisch, historisch, normatief, systematisch etc. – maakte plaats voor een empirisch-analytisch gerichte opvoedingswetenschap. Het onderzoek richtte zich intussen vooral op de kwaliteit van het onderwijs. Onder een vloedgolf van meer of minder maatschappijkritisch geïnspireerde vernieuwings-

projecten leken experiment en evaluatie als vanzelf de aangewezen onderzoeksmodellen. Bij alle bevlogenheid van de toenmalige onderwijsonderzoekers creëerde de eenzijdige oriëntatie op empirisch onderzoek toch ook verwarring over de identiteit van het vak. Het concept van een interdisciplinaire onderwijskunde leek omstreeks 1980 uitkomst te bieden. Het was boven iedere twijfel verheven dat voor de moderne onderwijskunde, i.c. didaxologie en onderwijspsychologie, een centrale rol was weggelegd in leraarsopleiding, bijscholing en onderwijsvernieuwing. De overgang naar een zakelijker vormgeving met een blauwe kaft, met ingang van 1982, vormt een uitdrukking van deze euforie.

Ofschoon *PS* de actualiteit bleef volgen – in die zin is de deur van de 'studeerkamer' altijd open blijven staan – werd het uitsluitend effect van de dominantie van professioneel-academische en statistisch gekleurde bijdragen nu ook merkbaar in een teruglopend abonneeaantal. Voor zover theoretici en practici elkaar bleven ontmoeten, was dat niet langer in de 'gemeenschappelijke studeerkamer' die *PS* ooit wilde zijn. Meer praktijkgerichte onderwijsbladen voorzagen de leerkracht van de benodigde informatie. Maar ook groepen academische onderzoekers trokken de deur van *PS* achter zich dicht. Voor wijsgerig, theoretisch, historisch, gezins- en sociaal-pedagogisch onderzoek zocht men vanaf de jaren tachtig vaker zijn heil bij andere, dikwijls nieuwe, wetenschappelijke bladen.

De redactie was zich de gevaren van een en ander bewust, getuige in ieder geval de redactionele inleiding bij de viering van 60 jaar *PS* in 1983. Met theoretische, historische en vergelijkende artikelen wilde men een tegenwicht bieden tegen 'een enge perceptie van het tijdschrift in onderwijskundig-technische zin'. Zoals te verwachten is het er niet van gekomen. Vanaf het midden van de jaren tachtig verschenen in hoog tempo marktgerichte themanummers, waarin min of meer hete hangijzers uit de wereld van het onderwijsbeleid werden aangevat. Regelmatig publiceerde *PS* bovendien beschouwingen die aanknoopten bij de actualiteit, dikwijls in de vorm van het meest recente overheidsrapport. Dankzij de voortgaande academisering van het onderzoek en de versmalling van de inhoud van *PS* tot de empirische onderwijskunde viel op de wetenschappelijkheid intussen niets meer af te dingen. Het gedistingeerde uiterlijk, dat *PS* zich in 1992 heeft aangemeten, onderstreept dat. Feit blijft intussen dat de onderzoeksagenda van de *sophisticated* onderwijskundige van de jaren negentig niet alleen wordt gedicteerd door internationalisering en aangescherpte publicatie-eisen, maar ook nog altijd door de problemen van de schoolpraktijk, zij het in termen van het vigerende beleid van de overheid. Nu de 'wetenschappelijkheid' van het eigen onderzoek niet meer ter discussie staat, zou enige bezinning op de 'vrijheid' van het in de 'studeerkamer' beoefende onderzoek allicht niet misstaan.

Noot

Om de hiernavolgende lijst met literatuur niet aanzienlijk te verzwaren, werden de vele artikelen uit *PS* die als bronnenmateriaal van onze analyse hebben gediend, niet opgenomen. Wel zijn in de tekst zelf tussen haakjes zoveel mogelijk de jaargangen en bladzijden vermeld waarop we ons meer in het bijzonder hebben gebaseerd.

Literatuur

Brezinka, W. (1968). Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Vorschläge zur Abgrenzung. *Zeitschrift für Pädagogik, 14,* 317-334 & 435-475.

Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung.* Weinheim: Beltz.

Brezinka, W. (1978). *Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik.* München: Reinhardt.

Crombrugge, H. van, & Depaepe, M. (1997). Pestalozzi in Europa. Prolegomena van een pedagogische werkingsgeschiedenis van zijn erfgoed. *Pedagogisch Tijdschrift, 22,* 107-123.

Depaepe, M. (1993). *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den U.S.A., 1890-1940.* Weinheim/Leuven: Deutscher Studien Verlag/Leuven University Press.

Depaepe, M. (1997a). Differences and similarities in the development of educational psychology in Germany and the United States before 1945. *Paedagogica Historica, 33,* 69-97.

Depaepe, M. (1997b). Demythologizing the Educational Past. An Endless Task in History of Education. *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'education, 9,* 208-223.

Depaepe, M. (1998). *De pedagogisering achterna. Aanzet tot een genealogie van de pedagogische mentaliteit in de voorbije 250 jaar.* Leuven/Amersfoort: Acco.

Depaepe, M., & Simon, F. (1996). *Paedagogica Historica*: Lever or Mirror in the Making of the History of Education? *Paedagogica Historica, 32,* 421-450.

Haaften, A.W. van (1997). Voor het Nederlands als wetenschappelijke taal. *Pedagogisch Tijdschrift, 22,* 97-105.

Heyting, F. (1991). H.W.F. Stellwag: het ideaal der zuivere wetenschap. In M. van Essen & M. Lunenberg (red.), *Vrouwelijke pedagogen in Nederland* (pp. 132-143). Nijkerk: Intro.

Keiner, E., & Schriewer, J. (1990). Fach oder Disziplin. Kommunikationsverhältnisse der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik, 36,* 99-119.

Lassahn, R. (1996). Kontext und Wirkung. Der Weg der Pädagogik zur universitären Disziplin. *Pädagogische Rundschau, 50,* 339-351.

Levering, B. (1991). De betekenis van M.J. Langeveld voor de naoorlogse Nederlandse pedagogiek (met het accent op de periode 1945-1960). *Pedagogisch Tijdschrift, 16,* 147-160.

Meijer, W.A.J. (1979). Wolfgang Brezinka: opvoedingswetenschap, -filosofie en praktische pedagogiek. In J. Imelman (red.), *Filosofie van opvoeding en onderwijs. Recente ontwikkelingen binnen de wijsgerige pedagogiek* (pp. 289-298). Groningen: Wolters.

Miedema, S. (1990). In memoriam Martinus Jan Langeveld. *Comenius, 10,* 3-6.

Miedema, S., & Haaften, A.W. van (red.) (1997). *Pedagogiek over de grens. Over de internationalisering van de pedagogiek.* Utrecht: Uitgeverij SWP (NVO-Reeks).

Monshouwer, A. (1997). *Ratio militans. Perspectieven op Stephan Strasser.* Bemmel: Uitgeverij Concorde.

Mulder, E. (1989). *Beginsel en beroep. Pedagogiek aan de universiteit in Nederland 1900-1940.* Amsterdam: Historisch Seminarium van de Universiteit van Amsterdam.

Ofenbach, B. (1996). Kontinuität und Wandel. 50 Jahre Pädagogische Rundschau als Spiegel von Schule, Erziehung und Wissenschaft. *Pädagogische Rundschau, 50,* 323-337.

Pedagogische Studiën (1919-1998). *1-75.*

Popkewitz, Th.S. (1997). Educational sciences and the normalization of the teacher and child: some historical notes on current USA pedagogical reforms. *Paedagogica Historica, 33,* 387-412.

Redactie (1996). Voor het Nederlands als wetenschappelijke taal. *Pedagogisch Tijdschrift, 21,* 387.

Vermeer, A.L.R. (1987). *Ph. A. Kohnstamm over democratie.* Kampen: Kok.

Vries, G. de (1993). *Het pedagogisch regiem. Groei en grenzen van de geschoolde samenleving.* Amsterdam: Meulenhoff.

Vroede, M. de e.a. (1973-1987). *Bijdragen tot de geschiedenis van het pedagogisch leven in België.* 4 dln: *De Periodieken 1817-1940.* Gent/Leuven: Seminaries voor Historische & Vergelijkende Pedagogiek/Seminarie voor Historische Pedagogiek & Leuven University Press.

Wolff, R.J. (1986). European perspectives on the history of education: a review of four journals. *History of Education Quarterly, 26,* 87-90.

AANLEG EN MILIEU-INVLOED

DOOR

Prof. Dr. PH. KOHNSTAMM.

Naar aanleiding van: Prof. Dr. Th. J. Stomps, De mutatietheorie in hare beteekenis voor onze samenleving; W. Versluys, Amsterdam, 1935; 31 p.

In zijn ons ter aankondiging toegezonden rectorale rede behandelt de schr. een vraagstuk, dat voor den opvoeder van het uiterste gewicht is: de verhouding van door erfelijkheid bepaalde aanleg en de door milieu-factoren, dus ook de opvoeding, wijzigbare kanten van het individu. Als samenvatting van zijn standpunt mag men beschouwen de uitspraak op p. 12: „Het moge onjuist te zijn, te zeggen: „Erfelijkheid is alles, milieu is niets", als een paal boven water staat, dat

men zeggen moet: Erfelijkheid is bijna alles, milieu is bijna niets."

Het valt te betreuren, dat deze, zo wetenschappelijk als maatschappelijk beschouwd, even gewichtige stelling door den schr. zo weinig nauwkeurig omschreven en met argumenten gestaafd wordt, wat de psychische eigenschappen betreft. Of men moest de op gezag van den schr. inderdaad ex cathedra verkondigde uitspraak, dat het werk van Freud en Adler „volstrekt waardeloos" is, als argument laten gelden. In een artikel in het Maart-nummer van Volksontwikkeling over De Grenzen der Opvoeding heb ik de op feitenkennis gebaseerde opvattingen der huidige karakterologie tegenover deze dogmatiek geplaatst. Ik zou kunnen volstaan met naar die publicatie hier te verwijzen; maar ik wil van deze gelegenheid gebruik maken om nog een aanvulling te geven van het daar medegedeelde, die in een noot op p. 180 reeds in het vooruitzicht wordt gesteld.

Door een artikel in de Int. Zsch. für Individualpsychologie (Heft 1, Jg. 1935) van de hand van Mevr. Hertha Orgler werd mijn aandacht gevestigd op een aantal gevallen van identieke, niet samen opgevoede tweelingen. Ik ben thans ook in de gelegenheid geweest van de oorspronkelijke publicaties in het Journal of Heredity kennis te nemen. Het betreft zeven gevallen, beschreven door H. H. Newman [1]) van de University of Chicago en een geval, beschreven door H. J. Muller [2]) van de University of Texas. Deze zeven paren leveren nu merkwaardig verschillende uitkomsten.

Het paar van Muller vertoont ten opzichte van de intelligentie-test-resultaten grote overeenkomst; daarentegen grote verschillen in emotioneel en volitioneel opzicht. „De reacties van de tweelingen op al deze tests — behalve de intelligentietests — zijn bijna doorlopend zo totaal verschillend, dat dit ene geval genoeg is om aan te tonen, dat de resultaten van zulke tests weinig of niets van de erfelijke grondslag van de geestelijke structuur aanduiden. En toch wordt beweerd, dat de uitkomsten van zulke proeven aangetoond hebben, dat ze duidelijk correleren met belangrijke kenmerken in de sociale levenshouding en in het slagen in verschillende

---

[1]) Journal of Heredity, deel 20, p. 47, 97, 153, deel 23 p. 3, 297, 369 en deel 24, p. 209.

[2]) Journal of Heredity 16, p. 433.

soorten betrekkingen. Indien dan trekken als deze, blijkbaar zo belangrijk en zo objectief omschreven, niet door erfelijkheid bepaald zijn, is het nog waarschijnlijker, dat vele van de psychologische verschillen, zoals die gewoonlijk in stambomen van den mens worden aangetoond, evenmin een genetische basis hebben" (p. 442).[1])

Deze waarschijnlijkheid wordt sterk verhoogd door het feit, dat de waargenomen verschillen geheel passen bij de verschillen van opvoedend milieu: „Vele verschillen in de reacties van de tweelingen schenen bovendien te correleren met uitgesproken verschillen in levenservaringen en gewoonten." (p. 444)[2]).

Hiermede in overeenstemming is het zevende paar van Newman, twee jongens, 13½ jaar oud, van elkaar gescheiden toen ze een maand oud waren. Bij het intelligentie-onderzoek halen zij ongeveer gelijk resultaat (both boys have had the same amount of schooling). Het Will-Temperament-profile toont daarentegen niet onbelangrijke verschillen: „Richard heeft meer van de zelfkant van het leven gezien en is minder beïnvloed door vrees en sexualiteit dan Raymond, die zelden zijn tamelijk beschaafd en veilig tehuis verlaten heeft." (l. c. p. 211). [3]).

In hoofdzaak komt hiermede ook het derde paar van Newman overeen, twee jonge mannen, omstreeks 23 jaar oud toen zij onderzocht werden, gescheiden op de leeftijd van twee maanden. Zij hebben vrijwel hetzelfde intelligentie-

---

[1]) „The responses of the twins to all these tests — except the intelligence tests — are so decisively different almost throughout, that this one case is enough to show that the scores obtained in such tests indicate little or nothing of the genetic basis of the psychic make-up. And yet the results of such tests have, it is claimed, been shown to be correlated distinctly with characteristics of importance in the conduct of life, and in the successful holding of various types of positions. If, then, traits apparently so important, and so objectively defined as these, are not fixed by heredity, it is still more probable that many of the psychological differences commonly shown in human pedigree charts likewise have no genetic base." (p. 442).

[2]) „Many of the differences in responses of the twins seemed, moreover, to be correlated with salient differences in their past experiences and habits of life." (p. 444).

[3]) „Richard has seen more of the seamy side of life and is less adversely affected by suggestions of fear and sex than is Raymond, who has rarely been away from his rather refined and sheltered home." (l. c. p. 211).

quotient, maar verschillen niet onbelangrijk in intellektuele praestaties (educational age); ook de emotionele tests — behalve de Pressy Test of Emotional Reaction — leveren evenmin grote verschillen en toch maken beiden een geheel verschillende indruk: „Het enige naar voren tredende verschil is in hun algemene persoonlijkheid. Zoo tegengesteld is de door hen op alle waarnemers gemaakte indruk, dat wij er van het begin af sterk door getroffen werden. C. maakt de indruk van meer statig, meer gereserveerd, meer zelfbeheerst te zijn, minder vreesachtig, ervarener en minder vriendelijk. Hij glimlacht zelden, heeft een ernstiger uitdrukking in wenkbrauwen, ogen en mond. Hij staat rechter op met ingetrokken kin en de wenkbrauwen iets over de ogen getrokken. O. is in alle opzichten het tegengestelde." (l. c. p. 165).[1])

Een geheel ander beeld levert het eerste paar van Newman. De schr. vat zijn resultaat aldus samen: „De algemene gevolgtrekking is geoorloofd, dat in dit paar tweelingen verschillen in milieu en opvoeding de oorzaak zijn van de belangrijk grote verschillen in verstandelijke bekwaamheid en tevens dat de zijden van hun temperament en hun gevoelsleven ongewoon gelijk zijn gebleven." (l. c. p. 64).[2])

Nog meer uitgesproken vinden we dit type in het tweede geval van Newman, 27 jaar oud toen ze onderzocht werden, van elkaar gescheiden met 18 maanden en onbekend voor elkaar gebleven tot op hun 21e jaar. De conclusie luidt: „Deze tweelingen zijn in de grond gewijzigd door hun zeer verschillende opvoeding. Bij iedere proef in geestelijke bekwaamheid, in z.g. aangeboren capaciteit of van vorderingen, heeft G, die beter is opgevoed, het beste verstand. In tegenstelling tot het grote verschil in geestelijke bekwaamheid staat

---

[1]) „The one outstanding difference is in their general personalities. So opposite is the impression made by them upon all the observers that we were forcibly struck by it from the beginning. C. impresses one as more dignified, more reserved, more self-contained, more unafraid, more experienced and less friendly. He seldom smiles, has a more serious expression about the brows, eyes and mouth. He stands more erectly with chin held in and brows drawn down somewhat over his eyes. O. is the opposite in all of these respects." (l. c. p. 165).

[2]) „The general conclusion might be that in this pair of twins differences in environment and in training have been responsible for bringing about a significantly great divergence in intellectual ability, but that their temperamental or emotional traits have remained unusually similar." (l. c. p. 64).

het feit, dat in alle proeven over gevoelsleven en temperament de tweelingen de indruk maken, dat zij merkwaardig en in ongewone mate gelijk zijn." (p. 104).[1])

Weer een ander beeld biedt het vierde paar van Newman, Mary and Mabel, bij het onderzoek 29 jaar oud, gescheiden toen zij vijf maanden oud waren:

„Het geval in kwestie verschilt zeer van alle vorige gevallen en wel daarin, dat zij in drieërlei opzicht sterk uiteenlopen: zowel wat het intellect als het temperament betreft en ook lichamelijk. Terwijl Mabel, het boerenmeisje, in de intelligentietests zoveel lager gerangschikt is dan Mary (I. Q. Stanford—Binet 88.5 tegen 106.2), maakt zij op degenen, die kennis met haar maken, een beslist intelligente indruk. Toen de tweelingen bij ons waren dachten zowel Dr. Lillie als ik, dat Mabel de flinkste van beiden was. Zij nam altijd de leiding en maakte de plannen. Zij was veel mededeelzamer en nam het grootste aandeel in de conversatie. Zij scheen haar zuster in alle opzichten te overheersen en maakte de indruk de sterkste persoonlijkheid te zijn. Ongetwijfeld heeft zij evenveel gezond verstand als Mary. Haar geest is echter niet geoefend in het soort werk dat de intelligentie-tests eisen. De waarde van deze tests als maat voor geestelijke bekwaamheid kan dus enigszins betwijfeld worden. Stellig toetsen zij nauwkeuriger de gevolgen van oefening dan van aangeboren begaafdheid." (l. c. p. 15)[2]).

---

[1]) „These twins have been profoundly modified by the very different educational careers. In every test of mental capacity, whether of so-called native ability or of achievement, G., the more highly educated twin, has distinctly the superior mind.... In contrast with the great difference in mental power stands the fact that in all the tests of emotional traits and of temperament the twins give the impression of being remarkably and unusually similar." (p. 104).

[2]) „The present case differs sharply from all previous cases in that they are strikingly different in all three respects: intellectually, temperamentally and physically. While Mabel, the farm girl, on the basis of the intelligence tests given, ranks so much lower than Mary (I. Q. Stanford Binet 88.5 and 106.2), she makes an impression upon those who meet her of being decidedly intelligent. When the twins were with us, both Dr. Lillie and I thought that Mabel was the abler of the two. She always took the lead and did the planning for the pair. She seemed much more communicative and took the major share in conversation. She seemed to dominate her sister in every way and gave the impression of having the stronger personality. Certainly she

Een vierde type eindelijk vinden we in het vijfde en zesde paar van Newman, waar de verschillen, door meetbare gegevens vast te stellen bijna geheel in de lichamelijke conditie hun oorzaak vinden. Ida heeft, misschien door gebrek aan jodium in haar voeding, een krop-gezwel en het daarmee gepaarde myxoedeem, met de gevolgen daarvan:

„Zij kan niet meer dan een paar straatblokken lopen zonder zich uitgeput te gevoelen en zij werd ziek toen ze een paar trappen moest klimmen. Ada vertoont geen dezer symptomen ofschoon ze heel wat ziekten van andere aard heeft gehad. Zij is een veel sterker, actiever en energieker vrouw dan Ida." (l. c. p. 376) [1])

Waarschijnlijk is het verschil in optreden daarvan het gevolg.

„Ada is een dominerender, zelfbewuster en strijdlustiger soort mens, Ida is zachter en meer teruggetrokken. Ada nam bij alle regelingen de leiding en beschouwt zichzelf als de bekwaamste van de twee." [2])

Ze hebben beiden heel weinig onderwijs gehad; in hun intellektuele praestaties zijn ze bijna gelijk (Ada I. Q. 101.5, Ida 93.7). „Beiden blijken intelligenter dan men van personen met zo weinig onderwijs en uit zulk een ongelukkig vroeger milieu zou verwachten." (l. c. p. 377). [3])

Beide zijn zeer godsdienstig; (het is typerend voor het karakterologische standpunt van Newman, dat met uitzondering van Mary en Mabel, beide „brought up in a religious environment", dit de enige mededeling is van godsdienstige gezindheid, die hij geeft.

---

has as much „sense" as Mary, if we give that term its accepted usage. Her mind, however, has not been trained to the kind of performance required in intelligence tests. There may therefore be some ground for skepticism as to the validity of these tests as measures of mental ability. Undoubtedly they test more accurately the effects of training than of native endowment." (l. c. p. 15).

[1]) „She cannot walk more than a block or two without feeling exhausted, and she was made ill by having to climb one or two flights of stairs. Ada has none of there symptoms, though she has had a good deal of illness of other kinds. She is a much stronger, more active, and more vigorous woman than Ida." (l. c. p. 376).

[2]) „Ada is a more dominant, assertive and militant sort of person; Ida much more gentle and retiring. Ada took the lead in all arrangements and considers herself the more capable of the two."

[3]) „Both appear decidedly more intelligent than one would expect of people with so little education and such an unfortunate early social background." (l. c. p. 377).

Ook het vijfde paar van Newman vertoont allereerst physieke verschillen en de psychische schijnen daarvan afhankelijk. „Over het algemeen ziet B er eventjes over de dertig uit, terwijl D er bij de veertig uitziet, zelfs ouder dan haar werkelijke leeftijd. D. is in de laatste jaren zeer duidelijk verouderd, zoals blijkt uit afb. 3, toen de tweelingen 34 jaar waren en meer op elkaar leken dan nu." (l. c. p. 300). [1])

Waarschijnlijk is dit verschil in gezondheidstoestand aan de zeer zware levensomstandigheden van D. toe te schrijven. Vermoedelijk zullen daarmede ook de betrekkelijk kleine geconstateerde intelligentie- en karakterverschillen samenhangen.

„Er is ongeveer een verschil van zes maanden ten gunste van B. in educational age en geestelijke leeftijd (l.. 301).... B.'s optreden is veel zelfbewuster dan D.'s. Zij neemt de leiding in alle zaken die de omgang met de medemensen betreffen. In sommige opzichten schijnt ze een sterker karakter te bezitten, maar D. heeft moed en energie in hoger mate aan de dag gelegd." (l. c. p. 300). [2])

Tot zover de door Newman en Muller meegedeelde feiten omtrent de verschillen en overeenkomsten, gebleken bij het test-onderzoek. Een dieper gaande karakterologische beschrijving en een analyse van de gezinnen, waarin de opvoeding plaats had, ontbreekt. Maar wat meegedeeld wordt is m. i. in elk geval voldoende om te constateren, dat:

1°. de speelruimte in fenotype bij hetzelfde genotype zeer veel groter is dan Prof. Stomps zonder bewijsmateriaal als vanzelfsprekend meende te mogen aannemen;

2°. de door het z.g. intelligentiequotient gemeten „intelligentie" geenszins uitsluitend op „aanleg" berust, maar in zeer duidelijke mate mee bepaald wordt door milieu-invloeden.

Het laatste is ook de conclusie, die Newman trekt. In het

---

[1]) „In general B looks hardly over thirty years old, while D looks nearer forty, even older than her real age. B has aged most decidedly during the last few years as is evidenced by Fig. 3 when the twins were 34 years old and were much similar than they are now." (l. c. p. 300).

[2]) „There is about a difference in favor of B of six months in educational age and in mental age (l. c. p. 301). B's behavior is much more confident and self-reliant than D's. She takes the lead in all social relations. In some respects she seems to possess a stronger character, but D has shown courage and energy to a high degree." (l. c. p. 300).

boven als feitelijke uitkomst omtrent het tweede paar meegedeelde vlecht hij de volgende verklarende beschouwing in:

„Ongetwijfeld bevordert oefening van het verstand de bekwaamheid van een individu om elk soort test met goed gevolg te ondergaan, zelfs zulk een als de International Test, waarin geen taal wordt gebruikt maar alleen graden van snuggerheid en geestelijke pienterheid worden getest. In deze test was G. even superieur boven E. als in de meeste van die testen die een bepaalde vordering vooronderstellen. In de Stanford Achievement Test en in de meer gevorderde Otis Test waren de resultaten, zoals te verwachten was, het meest verschillend ten gunste van de tweeling, die beter onderwijs had genoten." [1])

Men zal dus wel de bewering van eenduidige bepaaldheid van het op zekeren leeftijd (resp. bij volwassenheid) bereikte intelligentiepeil door de erfelijke factoren moeten loslaten. Daarmede is echter niet gezegd, dat men niet meer van een door erfelijke factoren volledig bepaalde intellektueele „aanleg" zou mogen spreken. Als men de metastabiliteits- resp. verzadigings-theorie van het intellekt aanvaardt, die ik onderstellenderwijs in mijn Utrechtse intreerede heb geopperd, zou men kunnen vasthouden aan de gedachte, dat door erfelijke factoren een *maximum* van intellektuele ontplooiing is bepaald, die nooit overschreden wordt, maar alleen wordt bereikt bij *gunstige* omstandigheden. Geen van de gevallen toch levert een voorbeeld van een paar, waarbij de in betere omstandigheden geplaatste desondanks een minder resultaat behaalt. En ook omtrent de qualitatieve verschillen, die nog binnen dezelfde erfelijke bepaaldheid zouden kunnen bestaan, kunnen de hier beschreven paren geen gegevens verschaffen. Daartoe zou het nodig zijn, dat de milieux veel meer uiteenliepen — en in gunstigen zin uiteenliepen — dan hier het geval was. Want men moet bij de beoordeling der beschreven verschillen wel in het oog houden, dat de opvoedende gezinnen in intellektueel opzicht geenszins zeer ver uiteen staan,

[1]) Obviously, mental training improves the ability of an individual to score well on any sort of test, even such an one as the International Test in which no language is used and only degrees of brightness or mental alertness are supposed to be tested. In this test G was as superior over E as in most of those tests involving achievement. In the Stanford Achievement Test and in the somewhat advanced Otis test, as might be expected, the scores of the twins were most different and in favor of the more highly educated twin."

laat staan heel extreme gevallen vertegenwoordigen. En evenmin heeft men te doen met zeer begaafde tweelingen; trouwens het is wel duidelijk, dat de kans zeer klein is, langs dezen weg een voorbeeld te vinden van zeer begaafden, die gelegenheid hadden die begaafdheid ten volle, maar naar verschillende richting te ontwikkelen.

Nog moeilijker valt het, een analoge conclusie omtrent de karaktervorming te trekken. Immers wat wij „karakter" noemen is zeker een nog veel rijker gestructureerde grootheid dan het intellekt; en objectieve gegevens zijn er, zoo ooit, zeker nog veel moeilijker te verkrijgen dan op het gebied der intellektuele ontwikkeling. Om slechts een voorbeeld te noemen: het schijnt zeer plausibel, dat er jaarlijks een groot aantal mensen geboren worden, die — tenzij onze didaktische mogelijkheden boven alle verwachting zouden groeien — ook bij de beste scholing nooit hogere wiskunde of mathematische fysica zullen kunnen leren, laat staan creatief op zo abstracte gebieden zouden kunnen werken. Maar onze huidige karakterologie laat — voor zover ik zien kan — in de verste verte niet toe, dat we een even nauwkeurig omgrensd karakterologisch probleem zouden kunnen stellen om van de oplossing niet te spreken. En zelfs al konden we dat, dan zou om voor de hand liggende redenen, iedere poging om op dit gebied willekeurig verschillen in 't leven te roepen uitgesloten zijn. En de kans, dat onwillekeurig de opvoedende milieux extreem zouden verschillen, is natuurlijk excessief klein. Hoe belangrijk dan ook de ons door Newman en Muller verschafte gegevens zijn als afweer van een onderschatting van opvoedingsmogelijkheden en opvoedingsfouten, het is wel duidelijk, dat ook langs dezen weg de positieve grensafbakening der opvoedings-mogelijkheden niet met wetenschappelijke zekerheid kan worden voltrokken.

BLADVULLING.

„Een duitsche wetenschap bestaat niet, maar alleen een wetenschap, die door Duitschers beoefend wordt. D. w. z. praedicaten als „duitsch", „nationaalsocialistisch" enz. zijn niet toepasselijk op een leerstof of een leervak, maar alleen op de menschen, welke deze wetenschap beoefenen." (H. Opperman in de Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung. X. 4. bl. 371 verg. in dit tijdschrift Jrg. XIV. bl. 246). G.

Aanleg en milieu-invloed: enkele ontwikkelingen

D.C. van den Boom en G. W. Meijnen

Inleiding

Het artikel *'Aanleg en milieu-invloed'* van Philip Kohnstamm dat ruim 60 jaar geleden verscheen, heeft qua vraagstelling nog niets aan actualiteit ingeboet. Zo publiceerde de Volkskrant op 24 december 1997 een openingsartikel over een proefschrift, waarin zou zijn aangetoond dat allochtonen minder intelligent zijn dan autochtonen. In de weken daarop verschenen er niet alleen in diezelfde krant, maar ook in andere media tal van reacties op de (vermeende) resultaten van het proefschrift. De verdeling van (potentiële) capaciteiten over bevolkingsgroepen en/of de vraag welk deel van fenotypisch gedrag moet worden toegeschreven aan aanleg (genotype) dan wel omgevingsinvloed, houdt de gemoederen sedert het verschijnen van Kohnstamms artikel onverminderd bezig.

Wetenschappelijk gezien is uiteraard de relatie genotype-fenotype de meest fundamentele probleemstelling waar een onderzoeker naar de ontwikkeling en het gedrag van levende organismen zich mee bezig kan houden. In het verleden waren de scheidsmuren tussen gedragsgenetici enerzijds en onderzoekers die omgevingsinvloeden bestudeerden anderzijds zeer hoog. Toch werd periodiek door een onderzoeker uit één van beide disciplines een poging gedaan om generaliserende uitspraken te doen over het relatieve gewicht van de invloed van respectievelijk aanleg dan wel milieu ('nature versus nurture') en de maatschappelijke implicaties daarvan. In het bijzonder als die uitspraken oordelen betroffen over het verschil in genetische toerusting van collectiviteiten, zoals het onderscheid naar sociale of etnische herkomst (Jensen, 1969; De Groot, 1972; Herrnstein & Murray, 1994), raakten zowel de wetenschappelijke als publieke wereld in beroering. Als de erfelijke factor namelijk een doorslaggevende rol zou spelen in de ontwikkeling van mensen, zou de sociale structuur in laatste instantie te herleiden zijn tot die aanleg, van waaruit dan de handelingsmogelijkheden van mensen en hun interactiepatronen gedetermineerd zouden worden (Kitcher, 1985). Interventies zouden dan niet of nauwelijks effectief zijn (Scarr, 1992).

De laatste jaren wordt er relatief veel vooruitgang geboekt in onder-

zoek dat zich bezig houdt met de invloed van genen op de menselijke ontwikkeling respectievelijk het menselijke gedrag. Er gaat vrijwel geen week voorbij of de wetenschapsbijlagen van kranten melden de ontdekking van weer een menselijk gen dat betrokken blijkt te zijn bij ziekten als schizofrenie, epilepsie of Alzheimer, of bij een gedragskenmerk als het zoeken naar spanning en sensatie (De Waal, 1996). Tegelijkertijd worden door gedragswetenschappers in toenemende mate onderzoeksdesigns gebruikt, waarbij uitdrukkelijk rekening wordt gehouden met genetische invloeden op gedrag en wordt gepoogd de omgeving te scheiden in een gedeelde en niet-gedeelde component.

Deze ontwikkeling kan worden gedemonstreerd met onderzoek op tal van gedrags- en ontwikkelingsdomeinen. Zo kent het vraagstuk van de oorzaken van crimineel gedrag een traditie op dit gebied. Maar ook het onderzoek naar schizofrenie zou als voorbeeld kunnen dienen. Het zou het bestek van dit artikel ver te boven gaan om de onderzoeksresultaten op al deze terreinen te bespreken. We beperken ons hier tot brede onderzoeksdomeinen (intelligentie, persoonlijkheid) en nemen die als voorbeeld om het aanleg/milieuprobleem en de maatschappelijke implicaties ervan toe te lichten. We gaan in op de wijze waarop in het huidige gedragswetenschappelijke onderzoek wordt gepoogd nieuwe wegen in te slaan door, rekening houdend met de mogelijke invloed van genetische aspecten, ook de omgeving van individuen in componenten te verdelen. Tot slot besteden we enige aandacht aan de reconstructie van het debat en de effecten daarvan op de publieke opinie.

Aanleg versus milieu: het intelligentiedebat als voorbeeld

Kohnstamm refereert in zijn artikel aan individuele verschillen afgezet tegen een specifieke mate van genetische verwantschap: eeneiige tweelingen (monozygoten). Het aanleg versus milieu onderzoek inzake intelligentie heeft sedert de jaren dertig een grote impuls gekregen door tal van verwantschapsstudies. Vernon (1969) heeft in dit kader met betrekking tot het concept intelligentie drie niveaus gedefinieerd: A, B en C. Het verschil tussen A en B komt overeen met het onderscheid dat gedragsgenetici maken tussen genotype en fenotype. Het genotype heeft dan betrekking op de genetische uitrusting van een individu (of groep). Het kan nooit direct geobserveerd of gemeten worden, want slechts het *gedrag* van mensen kan worden waargenomen. Dit gedrag is de resultante van de interactie tussen de genen en de fysische, sociale en culturele omgeving. Vervolgens is het meten van het fenotype zodanig problematisch dat Vernon voor de gemeten intelligentie de letter C reserveert. De mate waarin intelligentie A wordt geïndiceerd door intelligentie C is ook nu nog een bron van pole-

miekachtige discussies, getuige het recente debat in de Volkskrant.

De gemeenschappelijke variantie in aanleg met betrekking tot IQ-scores kan op grond van verwantschap theoretisch worden gepostuleerd: zij varieert van $r = .00$ voor kinderen zonder verwantschap tot $r = .50$ voor broertjes en zusjes en $r = 1.00$ voor eeneiige tweelingen. Uiteraard zijn nog tal van andere waarden te berekenen op basis van verwantschapsgraden. Vervolgens kan men in het model nog de dichotomie, of men al of niet in dezelfde omgeving opgroeit, opnemen. Deze variatie kan gelden voor de genoemde eeneiige tweelingen, maar ook voor 'gewone' ($r = .50$) broertjes en zusjes. De gevonden correlaties tussen bijvoorbeeld IQ-scores geven dan een indicatie voor de proporties variantie van aanleg respectievelijk milieu in het fenotype (de IQ-scores).

Tegen deze 'primitieve' vorm van schatten zijn tal van bezwaren ingebracht. De belangrijkste daarvan hebben betrekking op de gepostuleerde (statistische) onafhankelijkheid van aanleg en milieu. Zo wordt volgens sommige auteurs de invloed van de omgevingsvariantie bij het bestuderen van afzonderlijk opgroeiende eeneiige tweelingen onderschat, omdat adoptieouders aan eisen moeten voldoen die een waarborg inhouden voor een goede opvoeding. De opvoedingsomgeving van adoptiekinderen lijkt daardoor homogener dan wat zich aan variatie in dit opzicht in de maatschappij voordoet. Wanneer de omgeving weinig varieert, voorspellen uiteraard aanlegverschillen in sterke mate fenotypisch gedrag. Voorts wordt de stelling bekritiseerd dat de werking van aanleg- en omgevingsfactoren additief is. Zo kunnen genetische verschillen zich volgens Dobzhansky (1974) opvallend manifesteren bij mensen die in een gunstig, stimulerend milieu opgroeien, terwijl deze helemaal niet opgemerkt worden in ongunstige milieus waar de ontplooiingskansen onderdrukt worden. Een potentieel hoogbegaafd kind lijdt dan relatief meer onder een zeer gedepriveerd, gesloten milieu dan een minder begaafd kind. Een specifieke vorm van covariantie van aanleg- en milieufactoren doet zich bovendien voor in een gestratificeerde samenleving: kinderen in hogere milieus hebben, gemiddeld genomen, én intelligentere ouders én groeien op in een stimulerender omgeving.

Daartegenover staat dat, in situaties waarin de omgeving van het kind openingen biedt, andere auteurs beweren dat het genotype mede de omgeving structureert ('genotypes *drive* experiences') (Scarr, 1992). Zo zouden intelligente kinderen vaker op zoek zijn naar een intellectueel stimulerender omgeving dan minder intelligente kinderen, dan wel dezelfde omgeving zo bewerken dat ze er meer van leren. Dit verschijnsel zou het fundament zijn van het zogenaamde Mattheüseffect, dat laat zien dat de voorsprong van goede leerlingen tijdens de schoolloopbaan eerder groeit dan afneemt. Tenslotte is er nog een interactieverschijnsel: de waarneming dat de labeling van het

toegedachte begaafdheidsniveau op zich specifieke reacties oproept bij ouders en leerkrachten. Het onderzoek naar de 'self-fulfilling prophecy' in het onderwijs heeft de effecten daarvan aangetoond (Van der Hoeven-van Doornum, 1994). Als leerkrachten veel verwachten van een leerling blijkt deze beter te gaan presteren. In de literatuur wordt dit verschijnsel ook wel het 'pygmalioneffect' genoemd.

Bovengenoemde additieve en interactieve effecten kunnen worden opgenomen in een vergelijking om de overerfbaarheid en daarmee de relatieve invloed van milieu en aanleg te schatten. Dat is in het verleden gebeurd (zie o.a. Jensen, 1969) en deze methode was aanleiding tot heftige polemiek. De wetenschappelijke discussie en kritiek betroffen vooral de nog niet opgenomen variabelen in het model en de toegekende waarden aan die variabelen. Zo toonde De Leeuw (1977) aan dat een relatief kleine verandering in een der interactietermen grote effecten genereert voor de overervingcoëfficiënt (h^2). Vroon oordeelde in 1980 dat de veronderstelde tweedeling, aanleg versus milieu, in alle schattingen veel te schematisch werd gemodelleerd en dat er op dat moment wetenschappelijk te weinig bekend was om een betrouwbare schatting te kunnen maken.

Recentelijk is onder aanvoering van Loehlin en Plomin meer aandacht gekomen voor 'omgevingsverschillen binnen het gezin' (Loehlin, Willerman & Horn; 1988; Plomin & Bergeman, 1991). Gepoogd wordt om door een systematische scheiding van omgevingscomponenten binnen gezinnen meer greep te krijgen op de werking van variaties in de omgeving van het kind. Later in dit artikel zal daar verder op worden ingegaan.

Aanleg versus milieu: intelligentie versus persoonlijkheid

Kohnstamm constateert in zijn artikel dat de genetische component voor intelligentie groter is dan voor persoonlijkheidskenmerken en verbindt hieraan de conclusie dat de rol van aanleg derhalve niet zo groot kan zijn. Ook uit recent gedragsgenetisch onderzoek blijkt dat de aanlegcomponent voor persoonlijkheidskenmerken kleiner is dan voor cognitieve capaciteiten (Scarr & Kidd, 1983). Met andere woorden: kennis van het feit dat twee individuen genetisch aan elkaar verwant zijn, is veel minder informatief met betrekking tot hun persoonlijkheid dan met betrekking tot hun intelligentie. Vanuit de evolutionaire theorie is zo'n verschijnsel goed te verklaren. Het duidt erop dat in het geval van persoonlijkheid natuurlijke selectie niet directief gewerkt heeft naar een ideaal persoonlijkheidstype, dat adaptief zou zijn in één bepaalde of alle culturen. Het feit dat er genetische variatie bestaat in alle culturen wijst er eerder op dat een variatie aan persoonlijkheidstypen adaptief kan zijn in bepaalde contexten. Variatie in persoonlijkheid zou juist wel eens gunstig kunnen zijn met

als ideale adaptieve strategie voor ouders om verschillende kinderen te hebben met ietwat verschillende persoonlijkheden. Zo'n situatie is minder aannemelijk met betrekking tot intelligentie, waar het, onder overigens gelijke omstandigheden, beter is om intelligente kinderen te hebben. Bovendien kunnen er discontinuïteiten optreden in wat adaptief is als het om persoonlijkheid gaat (Super & Harkness, 1986). Zo leken Porto Ricaanse kinderen in New York zich probleemloos te gedragen in de voorschoolse periode, toen er weinig eisen aan hen gesteld werden (Thomas & Chess, 1977). Echter, op het moment dat ze naar school gingen en er regelmaat geëist werd, ontstonden er gedragsproblemen.

Een mogelijke verklaring voor bovenstaande bevindingen is dat het duidt op een geringere rol van additieve genetische variantie wanneer het om persoonlijkheid gaat, d.w.z. een kleine aanlegcomponent die aan een persoonlijkheidsfenotype bijdraagt. Lykken (1987) wijst erop dat zelfs zeer kleine genetische verschillen kunnen resulteren in kwalitatieve verschillen tussen personen en relatief lage correlaties tussen twee-eiige tweelingen in vergelijking met eeneiige tweelingen kunnen veroorzaken.

Hoewel variatie adaptief kan zijn, is het ook aannemelijk dat een extreem persoonlijkheidstype als onaangepast beschouwd moet worden. Zeer emotionele personen bijvoorbeeld zijn meestal zeer alert en steken veel energie in het reageren op zelfs relatief kleine verstoringen in hun omgeving. In geval van onaangepastheid zal zo'n persoon overreageren op de minste of geringste verstoring in de omgeving. Een persoon die daarentegen laag scoort op emotionaliteit zal alleen reageren in geval van gevaar of overmatige stimulering. In dit geval is er sprake van onaangepast gedrag als zo'n persoon gevaarlijke situaties in de omgeving zelfs negeert, of onvoldoende alert reageert om een ongeluk te voorkomen. Als dat het geval is, is het aannemelijk dat natuurlijke selectie stabiliserend werkt, waarbij de boven beschreven situaties onaangepast zijn. Een zelfde redenering geldt voor sensatie zoeken, een ander persoonlijkheidskenmerk. Uit onderzoek blijkt dat met name mannen geneigd zijn risico's te nemen en mogelijke beloningen in vergelijking met mogelijke straffen te overwaarderen, terwijl vrouwen veel voorzichtiger zullen zijn (Wilson & Daly, 1985). In het ene onaangepaste geval is dergelijk gedrag echter dwaas en gevaarlijk en zullen veel meer jonge mannen sterven door ongelukken en geweld dan oudere mannen of vrouwen. In het andere onaangepaste geval zullen personen de mogelijke gevaren van het nemen van risico's dusdanig overschatten, dat ze allerlei gunstige omstandigheden onbenut laten. Dus, in tegenstelling tot wat het geval is met intelligentie, zijn persoonlijkheidsextremen onaangepast, zodat verwacht kan worden dat natuurlijke selectie tegen deze extremen werkt en de ontwikkeling van niet-additieve genetische mechanismen bevordert (MacDonald, 1988).

Vanuit de evolutionaire theorie is het door Kohnstamm geconstateerde verschil in genetische invloed voor intelligentie versus persoonlijkheid verklaarbaar, maar de conclusie dat genetische invloed er dan niet toe doet, verdient wel enige nuancering. Het mechanisme blijkt anders te werken in het geval van persoonlijkheid dan in het geval van intelligentie.

Samenspel tussen aanleg en omgeving

Dat mode en sociaal-maatschappelijke en politieke wenselijkheden in het verleden nogal eens de doorslag gegeven hebben om nu eens een *nurture*- en dan weer een *nature*-standpunt in te nemen als het gaat om verschillen tussen individuen te verklaren, heeft waarschijnlijk te maken met het feit dat in de gedragswetenschappen doorgaans complexe gedragingen bestudeerd worden (Orlebeke, 1997). De nature/nurture discussie werd lange tijd in of/of termen gevoerd. De strijdbijl om het primaat van de één versus de ander lijkt echter begraven (Rose, 1995; Rutter et al., 1997). In recent gedragsgenetisch onderzoek staat dan ook veel meer de vraag naar het *samenspel* tussen aanleg en omgeving centraal. Hoewel het onderzoek naar dit samenspel nog in de kinderschoenen staat, zijn er op dit terrein al enkele resultaten geboekt. In het vervolg van dit artikel zal daar nader op in worden gegaan.

Dat aanleg ertoe doet, is een conclusie die tegenwoordig door vriend en vijand wordt onderschreven. Kwantitatief genetisch onderzoek heeft aangetoond dat aanleg een rol speelt in vrijwel elke vorm van menselijk gedrag (Plomin, 1986; Plomin, DeFries, McLearn & Rutter, 1997). Het is eveneens duidelijk dat de mate van genetische invloed varieert met leeftijd en het bestudeerde kenmerk. De wijdverbreide aanname dat genen de grootste invloed uitoefenen aan het begin van het leven, terwijl na de kindertijd omgevingsfactoren steeds belangrijker worden, blijkt echter niet te kloppen. Tweeling- en adoptiestudies tonen aan dat voor wat betreft de intellectuele ontwikkeling genetische invloeden juist toenemen met leeftijd (Loehlin, Horn & Willerman, 1989; Plomin & DeFries, 1985). In de eerste levensjaren kan ongeveer 15% van de variantie in scores op ontwikkelingstests toegeschreven worden aan genetische verschillen, terwijl later in de kindertijd schattingen van genetische invloeden op IQ-scores rond de 50% liggen. Als de relatieve grootte van de genetische variantie in de loop van de ontwikkeling verandert, neemt de invloed eerder toe dan af (Plomin, 1987). Hoewel het op dit moment nog niet duidelijk is of deze generalisatie ook geldt voor andere kenmerken dan intelligentie blijkt dat genen beslist niet noodzakelijk op volle kracht werkzaam hoeven te zijn onmiddellijk na de geboorte om vervolgens afgeremd te worden door omgevingsinvloeden. Zo'n opvatting is veel te simplis-

tisch en gaat bijvoorbeeld voorbij aan het feit dat sommige genetisch bepaalde functies (b.v. seksueel gedrag en bepaalde cognitieve vaardigheden) pas later in de ontwikkeling optreden. Het samenspel tussen genetische en omgevingsfactoren in de loop van de ontwikkeling blijkt een veel complexer proces te zijn.

Via aanleg naar omgeving

Geen enkel psychologisch kenmerk varieert geheel op grond van genetische verschillen alleen. Veertig à vijftig procent variantie is het maximum dat op deze manier verklaard kan worden. De gedragsgenetica is echter niet alleen begaan met erfelijke factoren. Paradoxaal genoeg is de bijdrage ervan aan het inzicht in de rol van omgevingsfactoren op zijn minst even groot. Onderzoek waarin de erfelijke invloed wordt bestudeerd, geeft tevens inzicht in de rol van de invloed van de omgeving met als extra bonus de verdeling van de omgeving in componenten.

Een bevinding met verreikende implicaties voor het gedragswetenschappelijke onderzoek is dat er twee omgevingscomponenten onderscheiden kunnen worden: een gedeelde en een niet-gedeelde. Bovendien is het eerder de laatstgenoemde dan de eerstgenoemde die van belang is om inzicht te krijgen in de persoonlijkheidsontwikkeling. *Gedeelde* invloeden gelden voor alle kinderen die in hetzelfde gezin opgroeien. Ze beschrijven het gezin in termen van sociale klasse, opleidingsniveau, aantal boeken in huis, opvoedingsfilosofie, enz.. Ze zijn er alle op gericht om leden van hetzelfde gezin gelijk te maken. *Niet-gedeelde* invloeden daarentegen zijn voor elk gezinslid uniek en leiden er juist toe dat gezinsleden van elkaar verschillen, zoals voorkeur van de ouders voor het ene kind boven het andere, verschillen in aanpak van elk kind door bijvoorbeeld temperamentsverschillen, de positie die elk kind inneemt in de totale kinderschare, blootstelling aan invloeden buiten het gezin zoals leeftijdgenoten of leerkrachten en idiosyncratische ervaringen als ongelukjes of ziekten (Dunn & Plomin, 1990). Uit gedragsgenetisch onderzoek blijkt, dat het merendeel van de omgevingsinvloeden die een kritische rol spelen in de psychologische ontwikkeling de niet-gedeelde invloeden zijn. Toch zijn de gedeelde invloeden tot op heden het vaakst bestudeerd door gedragswetenschappers.

Dat aan het bovengenoemde ook implicaties verbonden zijn voor het onderzoek, moge duidelijk zijn. Eén van de belangrijkste is dat onderzoek naar de antecedenten van later gedrag de aandacht zou moeten verleggen van onderzoek naar tussen-gezinsvariabelen naar onderzoek van binnen-gezinsvariabelen. Eerstgenoemd onderzoek heeft weinig significante bevindingen opgeleverd met betrekking tot de ontwikkeling van kinderen (Maccoby & Martin, 1983). Gedrags-

genetisch onderzoek heeft in elk geval duidelijk gemaakt dat dit mede een gevolg kan zijn van het zoeken in de verkeerde richting. De eenheid van overdracht van de omgeving zou wel eens niet zozeer het gezin op zich kunnen zijn, maar verschillende micro-omgevingen *binnen* het gezin. In plaats van uit te gaan van één globale indicatie voor het gezin, zoals bijvoorbeeld de sociale status, of de vigerende opvoedingsstijl en zo'n maat te relateren aan het gedrag van kinderen uit verschillende gezinnen, stellen gedragsgenetici voor om meer dan één kind per gezin te bestuderen om inzicht te krijgen in die omgevingsbronnen die tot verschillen leiden tussen kinderen uit hetzelfde gezin. Traditionele opvoedingsdimensies zoals 'warmte' of 'controle' die relatief weinig inzicht opgeleverd hebben in de ontwikkeling van kinderen in studies waarin vergelijkingen gemaakt werden tussen gezinnen, kunnen opnieuw bestudeerd worden, maar dan gericht op differentieel gedrag van ouders naar hun kinderen. De variatie in het gedrag van ouders naar het ene versus het andere kind en niet zozeer een algemene maat die het absolute niveau van het gedrag van ouders weergeeft, zou in deze redenering invloed hebben op de ontwikkeling van kinderen (Plomin, 1994; Plomin et al., 1994). Dit type onderzoek is nog weinig verricht. Wat echter niet ontkend kan worden, is het feit dat gedeelde gezinsinvloeden in het algemeen in beperkte mate het gedrag van kinderen voorspellen (Scarr, 1992). Gedragsgenetici gaan uit van de veronderstelling dat gedeelde omgevingsinvloeden bepaalde psychologische verschillen tussen individuen veroorzaken, maar vinden dat het hoog tijd wordt dat ook de niet-gedeelde omgevingsinvloeden aandacht krijgen in onderzoek.

Bovendien construeren mensen hun eigen omgeving op basis van hun genetische make-up (Scarr, 1992; Scarr & McCartney, 1983). Dergelijke beweringen staan haaks op veel traditionele psychologische theorieën, waarin de omgeving tijdens de kindertijd (d.w.z. de opvoeding) veelal wordt opgevat als de 'oorzaak' van individuele verschillen. De oorzaak-gevolg keten zou echter wel eens in tegengestelde richting kunnen verlopen. Een kind construeert voor een deel ook zijn eigen wereld uit de mogelijkheden die hem geboden worden door ouders in overeenstemming met zijn talenten en voorkeuren. Deze laatste bepalen de aard van de omgeving waar het kind dan vervolgens weer op reageert. Deze genotype-omgevingseffecten kunnen verschillende vormen aannemen (passief, evocatief, actief). Hoewel er wel onderzoeksresultaten zijn die uitwijzen dat er sprake is van een rijke en gevarieerde samenhang tussen personen en hun omgevingen en er alle reden is om te veronderstellen dat het hier correlaties en interacties tussen genen en omgeving betreft, is er verassend weinig bekend over de causale mechanismen die hierin een rol zouden kunnen spelen (Rutter et al., 1997).

Genetische invloed op de omgeving

Eén van de meest gebruikte methoden om inzicht te krijgen in de aard van de psychologische ontwikkeling is om een aspect uit de omgeving te meten en dit vervolgens te relateren aan bepaald gedrag van het kind. Zo wordt bijvoorbeeld sensitiviteit van de ouder gerelateerd aan de hechting van het kind; het aantal boeken thuis wordt gerelateerd aan de leesvaardigheid van het kind en disciplineren wordt gerelateerd aan het morele gedrag. In al deze gevallen wordt de omgevingsmaat (gewoonlijk een aspect van de thuisomgeving of het opvoedingsgedrag) beschouwd als 'iets daar buiten', d.w.z. het wordt beschouwd als een externe kracht waaraan een persoon wordt blootgesteld.

Ook deze aanname wordt door gedragsgenetici in twijfel getrokken (Plomin, 1995; Plomin & Bergeman, 1991). Zij wijzen erop dat omgevingsaspecten waarschijnlijk niet 'zuiver' zijn, maar gecontamineerd met genetische invloeden. Dit komt omdat de belangrijkste omgevingsaspecten te maken hebben met mensen die een genetische verwantschap hebben met het kind. Dergelijke personen delen zowel omgeving als genen met het kind. Daarom kan er niet van worden uitgegaan dat gezin-kind correlaties volledig toe te schrijven zijn aan omgevingsinvloeden. Dus sensitiviteit van de ouders is een kenmerk dat, althans ten dele, beïnvloed wordt door de genetische make-up van de ouders en deze wordt op zijn beurt weer gedeeld met het kind. Het kan daarom niet automatisch beschouwd worden als een zuivere index van de omgeving. Het aantal boeken thuis kan een reflectie zijn van de intelligentie van de ouders die eveneens gedeeld wordt met het kind. Disciplineren is deels een functie van de persoonlijkheid van de ouders en daarom eveneens gerelateerd aan het gedrag van het kind via genetische factoren. Genen kunnen kortom passief correlaties creëren tussen maten van de gezinsomgeving en gedragsmaten van het kind. Dit in tegenstelling tot interpretaties van actieve vorming van de ontwikkeling van kinderen door opvoedingsgedrag. Hoewel laatstgenoemd standpunt valide kan zijn, moet het eerstgenoemde eveneens in beschouwing genomen worden.

Het overdrachtsproces van ouder naar kind kan dus twee vormen aannemen: een *directe* middels de omgeving en een *indirecte* middels correlatie met genotypen van de ouder. Kinderen kunnen bijvoorbeeld verlegen zijn, omdat ze verlegen ouders hebben. Dit zou enerzijds veroorzaakt kunnen worden, doordat ouders hun kind afschermen van contact met anderen of door voorbeeldgedrag, maar anderzijds middels het doorgeven van genen aan hun kind. Omgevingsmaten kunnen dus beïnvloed worden door genetische factoren: opvoedingspraktijken, het gezinsleven en huiselijke omstandigheden kunnen alle een functie zijn van het genotype van de ouder en samenhangen met kenmerken van het kind middels genetische mediatie en niet middels directe omgevingsinvloed (of natuurlijk middels beide).

Met behulp van gedragsgenetische methoden is het mogelijk de grootte van deze effecten te bepalen. In het algemeen is gebleken dat ongeveer de helft van omgeving-ontwikkeling relaties in gezinnen met biologisch eigen kinderen in feite genetisch gemedieerd worden (Plomin, Loehlin & DeFries, 1985). De gebruikelijke aanname dat gedrag van ouders de ontwikkeling van kinderen alleen beïnvloedt door ervaring kan daarom niet worden gehandhaafd.

Van populatie naar individu

Voor de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek zijn ontwikkelingen in de richting van de berekening van profielen van aanleg- en omgevingsinvloeden voor individuen uitermate interessant. Dit wordt zelfs door gedragsgenetici nauwelijks gedaan. Zo'n benadering is echter zeer de moeite waard als het bijvoorbeeld om gedragsgenetisch onderzoek naar psychopathologie gaat en de ontwikkeling van interventieprogramma's. Boomsma, Molenaar en Orlebeke (1990) geven wat dat betreft een interessant voorbeeld uit de medische praktijk. Zij toonden aan dat voor twee personen met hetzelfde fenotypische patroon van hoge bloeddruk, de hoge bloeddruk bij de ene persoon relatief meer samenhing met een hoge genetische score, terwijl de hoge bloeddruk bij de andere persoon relatief meer samenhing met een hoge omgevingsscore. Een interventie gericht op het verlagen van de hoge bloeddruk zal er in beide gevallen totaal anders uitzien. Bij de eerste patiënt ligt een, in eerste instantie, medische behandeling meer voor de hand, terwijl bij de tweede patiënt een op verandering van het gedrag gerichte interventie meer voor de hand ligt. De ontwikkeling van modellen die het mogelijk maken om op individueel niveau aanleg- en omgevingsfactoren vast te stellen die ten grondslag liggen aan een zelfde fenotype kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de selectie van adequate interventies. Doelgroepen met hetzelfde fenotypische gedrag zouden wel eens veel heterogener van samenstelling kunnen blijken te zijn dan gewoonlijk aangenomen wordt. In één doelgroep zouden dan ook wel eens verschillende interventies nodig kunnen zijn om problematisch gedrag effectief te kunnen behandelen. Kennis van het individuele profiel van aanleg- en omgevingsinvloeden kan helpen bij de selectie van het meest geëigende interventieprogramma en dit zou de effectiviteit van de interventie wel eens aanzienlijk kunnen vergroten. Methoden voor het berekenen van individuele profielen komen in toenemende mate ter beschikking (Boomsma, 1993; Molenaar, Boomsma & Dolan, 1991).

Aanleg versus milieu en de maatschappelijke ordening

De relevantie van de vraagstelling 'aanleg versus milieu' is van welk perspectief ook bekeken, zeer groot. Politieke en religieuze bewegin-

gen omarmen niet zelden impliciete veronderstellingen over de vermeende verhouding van de invloed van aanleg versus milieu. Zo werd onder het stalinistische bewind in de Sovjet Unie in de jaren twintig en dertig expliciet de invloed van erfelijke factoren op de ontwikkeling van levende wezens gebagatelliseerd. Daarom werd bijvoorbeeld door de Russische bioloog Lysenko geprobeerd een alternatief te ontwikkelen voor de erfelijkheidswetten van Mendel, waaruit zou moeten blijken dat de omgeving, respectievelijk de cultuur, de mens vormt (Vos, 1976). Invloedrijke Sovjetrussische onderwijskundigen uit die tijd zoals Vygotsky en Luria ontwikkelden tegelijkertijd een ontwikkelingstheorie, die aan de wijze waarop kinderen zich de cultuur toe-eigenen een dominante invloed toekende. Deze wetenschappers hadden ook in de westerse landen in de jaren zeventig grote invloed op de beoefenaren van de kritische (sociale) wetenschap. Hoewel de stalinistische receptie van het communisme uiteraard een zeer specifieke en karikaturale is, kan worden gesteld dat politieke stromingen die tot het linker deel van het politieke spectrum worden gerekend de omgeving vaker als dominante ontwikkelingsfactor aanduiden dan politieke stromingen ter rechterzijde. Daarmee corresponderen opvattingen over de maakbaarheid van de samenleving, over legitimiteit van inkomensverdeling, over modi van criminaliteitsbestrijding, over de bestrijding van ongelijke onderwijskansen enz..

Variaties in politieke opvattingen dan wel in levensbeschouwing corresponderen vaak met een veronderstelde mix. Dat geldt ook voor de daaruit voortvloeiende wenselijk geachte beleidsmaatregelen. Dat verschillen in aanleg (enigszins) genivelleerd dienen te worden door compenserende maatregelen middels opvoeding en onderwijs (gelijkheid in uitkomsten) wordt door politieke partijen ter uiterste linkerzijde aarzelend maar positief beantwoord. Het draagvlak wordt al groter als wordt gekeken naar een omgevingscompensatie voor de absolute onderkant van de begaafdheidsverdeling. De Nederlandse overheid investeert aanzienlijk meer in middelen en formatie voor zwakbegaafde kinderen tot 16 jaar, meestal ondergebracht in speciale voorzieningen, dan in 'normale' kinderen in reguliere settings. Met de (beperkte) genotypische mogelijkheden van de linkerkant van de normaalverdeling van de intellectuele begaafdheden wordt beleidsmatig geen genoegen genomen.

Voorts streeft de overheid naar een minimum kwalificatieniveau voor alle leerlingen, voordat ze de arbeidsmarkt betreden: de zogenaamde startkwalificatie. Redenerend volgens haar eigen beleidsfilosofie zou de overheid zoveel middelen in elk individu moeten investeren dat hij/zij tenminste de minimum startkwalificatie behaalt. Met andere woorden: in Nederland wordt een compensatiebeleid gevoerd voor de absolute onderkant van de begaafdheidsverdeling. Mogelijke tekorten aan de genetische kant moeten worden gecompenseerd door extra omgevingsstimulansen.

Voor de overige leerlingen geldt een kamerbreed gedragen filosofie van de gelijke kansen: leerlingen met een vergelijkbaar genetisch potentieel zouden dezelfde kans moeten hebben op het doorlopen van vergelijkbare schoolloopbanen en het verwerven van vergelijkbare maatschappelijke posities (gelijke kansen op ongelijkheid). Als het om schoolloopbanen gaat wordt al gauw teruggegrepen op het concept intelligentie als de belangrijkste determinant van schoolprestaties: intelligente kinderen hebben een aanzienlijk grotere kans op schoolsucces dan minder intelligente kinderen. Variaties in omgevingsinvloeden die leiden tot variaties in intelligent gedrag zouden dan, als uiterste consequentie, moeten worden voorkomen of gecompenseerd in een latere fase (Van Dijck, 1997).

De redenering is helder door zijn eenvoud, doch problematisch in haar toepassingsmogelijkheden. Niet in het minst door de eerder gememoreerde, allerminst eenduidige en tekortschietende onderzoeksuitkomsten. De problematiek met betrekking tot de bewijsvoering en de heftigheid van de polemiek nemen vervolgens nog toe als de discussie over aanleg versus milieu zich verplaatst naar *groepsverschillen*. Immers: indien de redenering hout snijdt dat maatschappelijke lagen verschillen in aanleg, in casu intelligentie (A), dan ligt de legitimering voor de sociale hiërarchie voor het oprapen: de oude standenhiërarchie is vervangen door een intellectuele meritocratie, die weliswaar overerfelijk blijkt te zijn, maar waarvoor geen redelijk alternatief voorhanden is.

Intelligentie, schoolprestaties, schoolloopbanen en beroepsposities

Bij het maken van de sprong naar groepsverschillen doet zich een tweetal vragen voor: (a) zijn de gegevens verkregen op grond van verwantschapsstudies te vertalen naar verschillen tussen populaties en onder welke condities en (b) welke rol speelt intelligentie in het proces van verwerven van opleidingsniveaus en beroepsposities?

Groepsverschillen

De overerfelijkheidsschattingen in populaties zijn voor het overgrote deel gebaseerd op *intra*populatie-variabiliteit. Deze schattingen zijn van beperkte waarde voor het bepalen van de grootte van de genetische componenten in gemiddelden van *inter*populatie-verschillen. Zelfs al is de *intra*populatie-overerfelijkheid 100%, dan kunnen de verschillen tussen groepen geheel aan het milieu toe te schrijven zijn (Singham, 1995). Dan rijst uiteraard de vraag wat die milieuverschillen zijn en welk specifiek effect ze hebben. De methode van bewijsvoering berust meestal op de omgekeerde redenering (Dobzhansky, 1974): zo worden de IQ's van zwarte en blanke Amerikanen afkomstig uit populaties van schijnbaar gelijke sociaal-economische status met elkaar vergeleken (Herrnstein & Murray, 1994; Jensen, 1969).

De kritiek betreft onveranderlijk de veronderstelde validiteit van het criterium. Een door de onderzoekers onderscheiden sociale laag herbergt nog tal van variaties in beroepen, toegangscriteria, werkomstandigheden en inkomen en deze kenmerken hoeven niet aselect over zwarten en blanken verdeeld te zijn. In een overzichtsartikel dat door 11 gezaghebbende Amerikaanse psychologen is geschreven (Neisser et al., 1996), wordt in dit verband het beroemde voorbeeld van Lewontin opgevoerd (Lewontin, 1970). Zaad uit eenzelfde genetisch variabele voorraad wordt uitgestrooid over een veld. Vervolgens wordt het ene deel van het veld bemest en het andere niet. Er zullen per velddeel *intra*populatie-verschillen zijn waar te nemen die geheel zijn toe te schrijven aan genetische oorzaken. De verschillen in opbrengst tussen de velddelen (*inter*populatie-verschillen) zijn echter geheel toe te schrijven aan omgevingsfactoren.

In onderzoek naar interpopulatie-verschillen bij mensen werd tot op heden gesteld dat het ontbrak aan een adequaat referentiepunt voor de genetische overeenkomst. Recentelijk is er echter ondersteuning gevonden voor de idee van generaliseerbaarheid van erfelijkheidscomponenten *binnen* groepen naar verschillen *tussen* groepen in onderzoek dat aantoont dat de oorsprong en structuur van intellectuele en sociale variabelen vrijwel identiek zijn voor zwarten, blanken en aziaten. Rowe, Vazsonyi en Flannery (1994) gebruikten verschillende, maar representatieve databronnen om de overeenkomst in correlatiematrices voor ontwikkelings- en uitkomstmaten van verschillende groepen vast te stellen. De matrices kwamen evenveel met elkaar overeen als de matrices die berekend werden voor random helften binnen dezelfde etnische groep. Ree en Carretta (1995) vonden een vrijwel volledige overeenkomst van de intelligentiestructuur van etnische groepen met de normatieve steekproef van de 'Armed Services Vocational Aptitude Battery (ASVAB)' die gebruikt wordt om sollicitanten te selecteren voor de militaire dienst. Carretta en Ree (1995) kregen hetzelfde resultaat met de Air Force Officer Qualifying Test (AFOQT), een selectie-instrument voor de luchtmacht. Gemiddelde groepsverschillen zijn dus het resultaat van verschillende niveaus van dezelfde processen, of die nu genetisch of omgevingsbepaald zijn. Dergelijke bevindingen wijzen erop dat de resultaten die verkregen worden in de ene etnische groep of in één geografische locatie waarschijnlijk generaliseerbaar zijn naar andere groepen en andere locaties. Als ontwikkelingsprocessen vergelijkbaar zijn in veel subgroepen dan opent dat mogelijkheden voor tussen-groepsvergelijkingen, waaraan tot dusverre in het gedragsgenetisch onderzoek nauwelijks aandacht besteed is.

Van intelligentie via schoolprestaties naar beroepsniveau

In hoeverre de verticale sociale stratificatie als uni- dan als multidimensioneel concept moet worden opgevat, is en blijft een bron van onderzoek (Blees-Booij, 1994). Niveaus van inkomen, bezit, opleiding en beroepsstatus van individuen corresponderen niet altijd, maar de onderlinge samenhang is tegelijkertijd zo aanzienlijk dat onderzoekers meestal werken met één index, die hetzij gebaseerd is op het beroepsniveau, hetzij op het opleidingsniveau dan wel op een combinatie van beide. Het in kaart brengen van de ontwikkelingen in de sociale stratificatie is één invalshoek, beschouwingen over een gelegitimeerde hiërarchie een andere. Young schreef in 1958 een fascinerend boek getiteld *The rise of the meritocracy*, waarin hij een toekomstige samenleving portretteerde waarin de sociale hiërarchie correspondeerde met bewezen prestaties ('merits'). Geen overerving, geen nepotisme, geen senioriteitprincipe, maar slechts prestaties tellen. Een optiek die in die jaren en ook nu nog maatschappelijk breed wordt gedeeld.

Sedert die tijd zijn er in de Verenigde Staten vier zeer veel stof op doen waaiende publicaties verschenen over het meritocratische gehalte van de samenleving en in samenhang daarmee de vraag of deze meritocratie een biologische grondslag heeft. In 1969 analyseert Jensen in een omvangrijk artikel in de *Harvard Educational Review* zowel het onderzoek naar aanleg versus milieu met betrekking tot intelligentie als het sociologisch onderzoek naar sociale stratificatie en intelligentie. Hij komt tot de conclusie dat het vooral verschillen in intelligentie zijn die het onderscheid in sociale lagen determineert en dat intelligentie een zeer hoge overerfbaarheidsfactor kent ($h^2 = .80$). Tegelijkertijd stelt hij vast dat het verschil in intelligentie tussen de zwarte en blanke bevolking ongeveer één standaarddeviatie (= 15 IQ punten) bedraagt en dat dit verschil eveneens voor 80% aan genetische factoren toe te schrijven is. In het voorwoord van *Genetics and Education* (Jensen, 1972) doet hij verslag van de massale golf van kritiek en fysieke intimidatie die hij te verwerken kreeg.

Een jaar later, in 1973, publiceert Herrnstein het boek *IQ in the meritocracy*. Terwijl in het artikel van Jensen de nadruk vooral op het (gedrags)genetisch onderzoek lag, concentreerde Herrnstein zich met name op het cognitieve (meritocratische) gehalte van de sociale stratificatie, daarbij overigens wel Jensens conclusies over de (hoge) overerfelijkheid van intelligentie delend. Deze publicatie trok wat minder de aandacht ook al omdat het onderwerp ten gevolge van het artikel van Jensen min of meer uitgediscussieerd was. In Nederland trad in diezelfde tijd de bekende psycholoog A. D. de Groot in de voetsporen van Jensen. In een advies aan de overheid getiteld *De noodzaak van selectie voor en in het hoger onderwijs* accepteert hij de conclusies van Jensen en vertaalt ze ook in zijn aanbevelingen voor de selectie voor en in het

hoger onderwijs. Een golf van kritiek werd zijn deel. Daarbij moet worden aangetekend dat de conclusies van de al de genoemde auteurs haaks stonden op de tijdgeest waarin de gedachte van de maakbaarheid van de samenleving dominant was.

Eveneens in 1972 verschijnt het boek van Jencks c.s. getiteld: *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America.* Hij rapporteert op basis van grootschalig en langlopend cohortonderzoek welke samenhang er bestaat tussen iemands sociaal-economische herkomst, IQ-score, opleidingsniveau, beroepsstatus en inkomen. Ook berekent hij op grond van zijn data de overerfelijkheid van intelligentie en komt dan tot een veel lagere waarde dan Jensen (h^2 = .47 tot .55). De meest verrassende conclusie was echter dat alle determinanten niet meer dan een derde van de variantie in inkomen en beroepsstatus konden verklaren. Met andere woorden: met zijn data was het maar zeer gedeeltelijk mogelijk te voorspellen wat het latere inkomen of de toekomstige beroepsstatus is. Naar zijn oordeel had hij de meest relevante variabelen in zijn analysemodel opgenomen en bijgevolg introduceert hij dan de oorzaak 'geluk'. Daartoe rekent hij maatschappelijke factoren die voor het individu niet te manipuleren zijn, maar die wel iemands maatschappelijke positie kunnen beïnvloeden, zoals de conjunctuur of de gevolgen van planologische beslissingen. Zijn boodschap luidde kort samengevat: er is een sociale hiërarchie, maar de toegang tot de diverse lagen is op grond van individuele kenmerken slechts gedeeltelijk te voorspellen. IQ speelt daarbij een bepaalde rol, maar is binnen het model niet dominant en bovendien is de overerfelijkheid van IQ minder dan Jensen beweert, namelijk ongeveer 50%.

In het reeds aangehaalde artikel van Neisser et al. wordt voorts gewezen op het feit dat onderwijs op zich weer de IQ-scores beïnvloedt. Zij rapporteren over situaties in de Verenigde Staten waar door omstandigheden grote groepen kinderen in de basisschoolleeftijd het lange tijd zonder onderwijs moesten stellen. Vergeleken met een controlegroep bleek er per gemist jaar onderwijs ongeveer 0,4 standaarddeviatie (6 punten) verlies op te treden. Veel items uit gangbare verbale intelligentietests reflecteren dan ook schoolkennis. De correlatie tussen schoolprestaties en IQ beweegt zich internationaal rondom r = .50.

Hier te lande voorspellen de door Jencks genoemde factoren respectievelijk voor 33% de beroepsstatus en voor 30% het netto jaarinkomen van werkende mannen (Bros & Dronkers, 1994). Het gemeten IQ op zesjarige leeftijd (Primary Mental Ability 5 – 7) voorspelt 10% van het bereikte opleidingsniveau (gecorrigeerd voor milieu van herkomst) en nog eens 1 à 2% (direct) van de beroepsstatus en (daarna) het inkomen. IQ blijkt van belang te zijn voor de schoolloopbaan en de latere maatschappelijke positie, maar de invloed van de som van

alle overige factoren, inclusief de niet bekende, blijkt vele malen groter te zijn. Uiteraard is het mogelijk dat bij het gebruik van een andere intelligentietest de percentages enkele punten hoger of lager zullen uitvallen, maar de orde van grootte van de effecten van de IQ-score blijkt echter ook internationaal redelijk robuust.

In 1994 verschijnt *The Bell Curve* geschreven door Herrnstein en Murray. Een boek van 850 pagina's waarin met behulp van bestaande data opnieuw wordt nagegaan in hoeverre intelligentie en schoolprestaties samenhangen met de maatschappelijke gelaagdheid. De analyses laten verbanden zien die ook al door anderen zijn aangetoond, zoals het feit dat zowel volwassenen als kinderen uit de hogere sociale lagen gemiddeld hoger scoren op intelligentietests en het verschijnsel dat de zwarte bevolking lager scoort en oververtegenwoordigd is in de lagere sociale strata. Voorts analyseren ze de effecten van tal van interventieprogramma's en komen tot de conclusie dat de positieve resultaten daarvan heel klein zijn dan wel ontbreken. Het slothoofdstuk is gewijd aan de maatschappelijke implicaties. Zij nemen de stelling in dat in de gemeten intelligentie (C) de genotypische variantie (A) dominant is, waardoor de huidige sociale ordening analoog is met een cognitief gestructureerde meritocratie. Beleidsmaatregelen in de vorm van positieve discriminatie dan wel interventieprojecten of andere maatregelen om de ongelijkheid te bestrijden zijn in hun ogen dan ook maatschappelijke verspilling. Het idee dat het onderwijs überhaupt iets zou kunnen bijdragen aan de verandering van de maatschappelijke structuur zou overboord moeten worden gezet.

De golf van reacties is overweldigend. Nieuwsmedia brengen de boodschap al of niet van commentaar voorzien op de voorpagina of in 'prime time'. Wetenschappers organiseren congressen en themabijeenkomsten, tijdschriften brengen themanummers uit (o.a. Educational Leadership, Phi Delta Kappan) en er verschijnen tal van artikelen en boeken over het onderwerp. Nadat de kruitdampen zijn opgetrokken rest een wat schamele conclusie: de bewijsvoering is niet beter dan die van Jensen in 1969 want er zijn geen nieuwe 'kritische' bevindingen bijgekomen die de generaliserende conclusies beter ondersteunen. Zonder het slothoofdstuk zou het boek zijn gerecenseerd als 'een goed overzicht van de huidige stand van zaken, maar geen nieuwe inzichten biedend'. Stephen Jay Gould (1994) formuleert zijn conclusie over het slothoofdstuk als volgt: "Herrnstein & Murray turn every straw on their side into an oak, while mentioning but downplaying the strong circumstantial case for substantial malleability and little average genetic difference in intelligence".

Recentelijk is de discussie echter opnieuw aangezwengeld door Rushton (1997) in zijn boek *Race, evolution, and behavior,* waarin hij stelt dat Neisser et al. (1996) in het algemeen onpartijdig zijn, behalve wanneer het om rassenverschillen gaat. Dan wordt er geconcludeerd:

"There is certainly no [empirical] support for a genetic interpretation" (Neisser et al., 1996, p.97). Volgens Rushton is die conclusie om meerdere redenen prematuur. In het artikel van Neisser et al. worden volgens hem een aantal feiten buiten beschouwing gelaten. Rassenverschillen in IQ en reactietijd die in de Verenigde Staten gevonden worden, zijn ook internationaal gerepliceerd. IQ-scores zijn gerelateerd aan de grootte van de hersenen en wereldwijd komen rassenverschillen in grootte van de hersenen overeen met IQ. IQ subtests met een hoge erfelijkheidscomponent voorspellen rassenverschillen beter dan subtests met een lage erfelijkheidscomponent. Interraciale adoptiestudies tonen aan dat adoptiekinderen uit Oost-Azië uiteindelijk hoger op intelligentietests scoren dan blanke adoptiekinderen, terwijl zwarte adoptiekinderen lager scoren dan blanke adoptiekinderen. Regressie naar het gemiddelde is groter bij zwarte kinderen van ouders en broertjes en zusjes met een hoog IQ dan voor blanke kinderen van ouders en broertjes en zusjes met een hoog IQ. Omgevingsinvloeden op gedrag zijn primair binnen-gezinsverschillen en niet tussen-gezinsverschillen, hetgeen impliceert dat factoren als rassenverschillen en sociale klasse verschillen de verschillen tussen rassen niet kunnen verklaren. Andere variabelen zoals misdaad, testosteron, het aantal twee-eiige tweelingen per 1000 geboortes (veroorzaakt door een dubbele ovulatie) en seksueel gedrag vertonen hetzelfde internationale raciale patroon als IQ-scores, waarbij Europeanen gemiddeld tussen Aziaten en Afrikanen scoren, hetgeen weer impliceert dat IQ-verschillen deel zijn van een bredere levensgeschiedenis met diepe wortels in de evolutie (Rushton, 1997). Ook Rushton bleef een massale golf van kritiek en fysieke intimidatie niet bespaard, ondanks het feit dat evolutionaire modellen die rekening houden met een genetische component voor groepsverschillen de discussie juist een stap verder zouden kunnen brengen. Gegevens uit de eerder genoemde onderzoeken van Ree en Carretta (1995) en Carretta en Ree (1995) die erop duiden dat het waarschijnlijk mogelijk is te generaliseren van binnen-groeps- naar tussen-groepsverschillen gecombineerd met nieuwe statistische technieken die beschikbaar zijn gekomen om latente factoren te modeleren en te schatten en meetfouten te isoleren, openen nieuwe mogelijkheden om de kwestie empirisch te onderzoeken. Zeker over groepsverschillen lijkt het laatste woord nog niet gezegd.

Conclusie

Het gedragsgenetisch onderzoek naar het samenspel tussen aanleg en omgeving is van vrij recente datum. Sommige conclusies uit dit onderzoek moeten dan ook vooralsnog meer beschouwd worden als hypothesen dan als robuuste bevindingen. Ze leiden echter wel tot nieuwe wegen die in onderzoek en theorie ingeslagen zouden moeten worden

om beter inzicht te krijgen in de rol van de opvoeding voor de ontwikkeling van kinderen. Het is bijvoorbeeld noodzakelijk (om maar enkele hoofdpunten te noemen) om de relatie tussen individu en omgeving tijdens de ontwikkeling anders te bestuderen dan traditioneel gedaan is, de aard van de omgevingsfactoren die een formatieve invloed hebben op de ontwikkeling opnieuw te bezien, en het proces waarbij het samenspel van erfelijkheid en omgeving een persoon tot wasdom brengt, te herformuleren. Meer in het bijzonder is het noodzakelijk zowel de aard als de mate van invloed van ouders op de ontwikkeling van kinderen opnieuw in ogenschouw te nemen, want er zijn sterke aanwijzingen dat deze invloed in de vorm van training en voorbeeld, relatief geïsoleerd van andere contextuele condities, aanzienlijk minder invloedrijk is dan tot op heden werd aangenomen door gedragswetenschappers en in populaire kring nog steeds vigeert. Had Kohnstamm ooit kunnen bevroeden dat 60 jaar na het verschijnen van zijn artikel het gedragsgenetisch onderzoek zo hoog op de researchagenda zou staan?

Literatuur

Blees-Booij, A. (1994). *Culturele en economische beroepsstatus van mannen en vrouwen: Een tweedimensionele ordening.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Boomsma, D.I. (1993). Current status and future prospects in twin studies of the development of cognitive abilities: Infancy to old age. In T.J. Bouchard, Jr. & P. Propping (Eds.), *Twins as a tool of behavioral genetics* (pp. 67-82). New York: Wiley.

Boomsma, D.I., Molenaar, P.C.M., & Orlebeke, J. F. (1990). Estimation of individual genetic and environmental factor scores. *Genetic Epidemiology, 7,* 83-92.

Bros, L., & Dronkers, J. (1994). Jencks in Twente: over de sleutelmacht van het onderwijs en de arbeidsmarktpositie van vrouwen. *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift, 21,* 67-88.

Carretta, T.R., & Ree, M.J. (1995). Near identity of cognitive structure in sex and ethnic groups. *Personality and individual differences, 19,* 411-413.

Dijck, M. van (1997). *Toegankelijkheid van het Nederlandse onderwijs.* Studies Onderwijsraad. Den Haag: SDU.

Dobzhansky, Th. (1974). *Mens, intelligentie en erfelijkheid.* Rotterdam: Lemniscaat.

Dunn, J., & Plomin, R. (1990). *Separate lives: Why siblings are so different.* New York: Basic Books.

Groot, A.D. de (1972). *De noodzaak van selectie voor en in het hoger onderwijs.* Den Haag: Staatsuitgeverij.

Gould, S.J. (1994). 'Curve-ball', The New Yorker, november 28, 139-140; geciteerd in: Molnar, A., The bell Curve: for Whom it Tolls. *Educational Leadership, 52,* 69-70.

Herrnstein, R.J. (1973). *IQ in the meritocracy.* Boston: Little Brown.

Herrnstein, R.J., & Murray, C. (1994). *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life.* New York: The Free Press.

Hoeven-van Doornum, A.A. van der (1994). Effecten van streefniveaus in het

basisonderwijs op schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 19,* 204-214.

Jencks, C., Smith, M., & Acland, H. (1972). *Inequality. A reassessment of the effect of family and schooling in America.* New York: Basic Books.

Jensen, A.R. (1969). How much can we boost IQ scholastic achievement. *Harvard Educational Review. 39,* 1-123.

Jensen, A.R. (1972). *Genetics and education.* New York: Harper & Row.

Kitcher, Ph. (1985). *Vaulting ambition; Sociobiology and the quest for human nature.* Cambridge (MA)/London: The MIT Press.

Kohnstamm, Ph. (1935). Aanleg en milieu-invloed. *Pedagogische Studiën, XVI,* 138-146.

Leeuw, J. de (1977). *Models of psychometrical genetics.* Ongepubliceerd manuscript, Leiden: Rijksuniversiteit.

Lewontin, R.C. (1970). Race and intelligence. *Bulletin of the atomic Scientist, 26,* 2-8.

Loehlin, J.C., Horn, J.M., & Willerman, L. (1989). Modeling IQ change: Evidence from the Texas adoption project. *Child Development, 60,* 993-1004.

Loehlin, J.C., Willerman, L., & Horn, J.M. (1988). Human behavior genetics. *Annual Review of Psychology, 39,* 101-103.

Lykken, D.T. (1987). An alternative explanation for low or zero sib correlations. *Behavioral and Brain Sciences, 10,* 31.

Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. IV. Socialization, personality and social interaction* (4th ed. pp. 1-101). New York: Wiley.

MacDonald, K.B. (1988). *Social and personality development: An evolutionary synthesis.* New York: Plenum Press.

Molenaar, P.C.M., Boomsma, D.I., & Dolan, C.V. (1991). Genetic and environmental factors in a developmental perspective. In D. Magnusson, L.R. Bergman, G. Rudinger & B. Torestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research: Stability and change* (pp. 250-273). Cambridge: Cambridge University Press.

Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, Th.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., & Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist, 51,* 77-101.

Orlebeke, J.F. (1997). Genetica van gedrag en gezondheid: Tweelingstudies en meer. *De Psycholoog, 32,* 100-107.

Plomin, R. (1986). *Development, genetics, and psychology.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Plomin, R. (1987). Developmental behavioral genetics and infancy. In J. Osofsky (Ed.), *Handbook of infant development* (2nd ed. pp. 363-414). New York: Wiley.

Plomin, R. (1994). The Emanual Miller Memorial Lecture 1993: Genetic research and identification of environmental influence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35,* 817-834.

Plomin, R. (1995). Genetics and children's experiences in the family. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 36,* 33-68.

Plomin, R., & Bergeman C.S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on 'environmental' measures. *Behavioral and Brain Sciences, 14,* 373-427.

Plomin, R., & DeFries, J.C. (1985). *Origins of individual differences in infancy.* New York: Academic Press.

Plomin, R., & DeFries, J.C., McLearn, G., & Rutter, M. (1997). *Behavioral genetics* (3rd ed.). New York: Basic Books.

Plomin, R., Loehlin, J.C., & DeFries, J.C. (1985). Genetic and environmental

components of environmental influences. *Developmental Psychology, 21*, 391-402.

Plomin, R., McClearn, G.E., Smith, D.L., Vignetti, S., Chorney, M.J., Venditti, C.P., Kasarda, S., Thompson, L.A., Detterman, D.K., Daniels, J., Owen, M., & McGuffin. P. (1994). DNA-markers assiociated with high versus low IQ: the IQ quantitative trait loci (QTL) project. *Behavior Genetics, 24*, 107-118.

Ree, M.J., & Carretta, T.R. (1995). Group differences in aptitude factor structure on the ASVAB. *Educational and Psychological Measurement, 55*, 268-277.

Rose, R.J. (1995). Genes and human behavior. *Annual Review of Psychology, 46*, 625-654.

Rowe, D.C., Vazsonyi, A.T., & Flannery, D.J. (1994). No more than skin deep: Ethnic and racial similarity in developmental process. *Psychological Review, 101*, 396-413.

Rushton, J.P. (1997). *Race, evolution, and behavior.* New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.

Rutter, M., Dunn, J., Plomin, R., Simonoff, E., Pickles, A., Maughan, B., Ormel, J., Meyer, J., & Eaves, L. (1997). Integrating nature and nurture: Implications of person-environment correlations and interactions for developmental psychopathology. *Development and Psychopatholoy, 9*, 335-364.

Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 90s: development and individual differences. *Child Development, 63*, 1-19.

Scarr, S., & Kidd, D. (1983). Developmental behavior genetics. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology.* M.M. Haith & J.J. Campos (Vol. Eds.), *Vol. 2. Infancy and developmental psychobiology* (pp. 345-433). New York: Wiley.

Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype-environmental effects. *Child Development, 54*, 424-435.

Singham, M. (1995). Race and intelligence. What are the Issues? *Phi-Delta-Kappan, 77*, 271- 278.

Super, C.M., & Harkness, S. (1986). Temperament, development, and culture. In R. Plomin & J. Dunn (Eds.), *The study of temperament: Changes, continuities, and challenges* (pp. 131- 149). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development.* New York: Brunner/Mazel.

Vernon, P.E. (1969). *Intelligence and cultural environment.* Londen: Methuen.

Vos, J.F. (1976). *Onderwijswetenschap en Marxisme.* Groningen: Wolters-Noordhof.

Vroon, P.A. (1980). *Intelligentie.* Baarn: Ambo.

Waal, F. de (1996). Sociobiologen kunnen weer lachen. *Intermediair*, 25 oktober.

Wilson, M., & Daly, M. (1985). Competitiveness, risk taking, and violence: The young male syndrome. *Ethology and Sociobiology, 6*, 59-73.

Young, M.F. (1958). *The rise of the meritocracy.* Baltimore: Penguin Books.

TECHNISCH ONDERWIJS IN EEN VERANDERENDE MAATSCHAPPIJ [1]

PH. J. IDENBURG

Het traditionele beeld

Wanneer wij gaan spreken over een „veranderende" maatschappij en de functie van ons onderwijs daarin, is daarbij een bepaalde voorstelling omtrent hetgeen was en ten dele nog is verondersteld. Dit beeld, dat wij aangaande school en samenleving hebben, lijkt mij als uitgangspunt voor onze overdenkingen bijzonder geschikt. Laat mij trachten er een schets van te geven.

1. Ik neem dan vooreerst aan dat wij in de maatschappij een zekere geleding naar standen onderkennen. Zij is maar niet een chaos. Er is een verticale opeenstapeling van sociaal ongelijkwaardige groepen in te ontwaren. Deze groepen hebben een uiteenlopende mate van sociaal prestige, een verschillende levensstijl en een ongelijke verdeling van rechten en plichten [2].

Honderd jaar geleden zag men de Nederlandse samenleving als een pyramide met drie lagen. Aan de top de geleerde stand. Hij is klein in getal maar groot in invloed. Dan de steeds groeiende burgerstand, welks opkomst typerend is voor het grote middenstuk der eeuw. Aan de basis de massa des volks, groot in aantal, gering in maatschappelijke erkenning.

Tegenwoordig komen wij met zulk een eenvoudige voorstelling niet meer uit. Aan de top van de maatschappij-pyramide schaarden zich naast de geleerde stand de leidende figuren van handel, nijverheid, landbouw, verkeer en administratie. De nieuwe middenstand kwam op, van de arbeiders maar evenzeer van de oude middenstand onderscheiden. Het administratief personeel breidde zich sterk uit. In 1899 waren er per 100 werkende mannen in ons land 30 bedrijfshoofden, 10 hoofdarbeiders en 60 handarbeiders. In 1947 waren deze cijfers resp. 23, 21 en 56. De opkomende techniek gaf het aanzijn aan tal van nieuwe technische en semi-wetenschappelijke beroepen. In de metaalindustrie telde de statistiek in 1849 een 40-tal beroepen, thans 400 à 500! De oorspronkelijke structuur is door dit alles uiterst gecompliceerd en in onderdelen onduidelijk geworden.

1 Rede, uitgesproken op de Conferentie voor het jongens N.O., op 17 november 1960 te Utrecht.

2 Naar de definitie van Prof. Dr. F. van Heek in *Klassen en standenstructuur als sociologische begrippen*, Leiden 1948.

Maar dit betekent niet dat de voorstelling van een standsmatige ordening in het denken en beleven van de bevolking heeft afgedaan. Geenszins. De meesten onzer denken nog langs de getrokken lijnen.

2. Het schoolwezen – en dat is mijn tweede punt – werd indertijd naar de visie, welke ik U schetste, opgetrokken. Er was één opleiding voor de geleerde stand en deze begint bij het gymnasium. Zij vormde een apart „stelsel". Dan kwam er de middelbare school, voor de middengroepen bestemd. Zij is spoedig van de haar toegedachte plaats geraakt en ten dele, evenals het gymnasium, voorbereiding voor het hoger onderwijs geworden. Sindsdien worden de middengroepen gedeeltelijk door de H.B.S., gedeeltelijk door het (M.)U.L.O. bediend. Voor de lagere standen zouden er aanvankelijk burgerscholen komen, waar in de technische vorming voor industrie en landbouw zou worden voorzien. Zo had de middelbaar onderwijswet het voorzien. Maar de ontwikkeling van het nijverheids- en land- en tuinbouwonderwijs ging tenslotte buiten deze wet om.

Evenwel, dit soort trapsgewijze opbouw van ons schoolwezen behoort tot het beeld, dat wij met ons omdragen.

3. Nauw hiermede samen hangen overtuigingen aangaande de opklimming langs die trap. De maatschappij is, zo zagen wij, een pyramide. Zij loopt naar boven toe. Deze vorm behoort naar de gangbare begrippen ook het schoolwezen te hebben: lager onderwijs met misschien enkele jaren technische opleiding voor de massa, voortgezet onderwijs voor een klein aantal. Natuurlijk denken wij niet meer precies zoals 100 jaar geleden, toen de opvatting was dat ieder in zijn eigen stand moest blijven en met dit oogmerk zou worden onderwezen. Wij willen „gelijke kansen". Maar dat verstoort het beeld niet. De onderwijspyramide blijft in onze visie overeind staan, de „boom, die wordt hoe langer hoe dunner". Wij selecteren dus, nu niet meer overwegend naar stand, maar naar iets anders bijv. intelligentie. En als iemand op *mag* en *kan* stijgen is dat een onderscheiding, een voorrecht, dat gerechtvaardigd moet zijn.

4. Het technisch onderwijs – om daarop nu onze bijzondere aandacht te richten – leidt op voor een beroep in nijverheid of landbouw. Het woord beroep[1] is andermaal een element van ons traditioneel maatschappijbeeld. Het duidt op een onderkenbaar geheel van verrichtingen met een eigen naam en waardigheid. Het wijst naar een zinvolle totaliteit van werkzaamheden, welke tot een levensvervulling kan worden. Iets

1 Zie Th. Scharmann, *Arbeit und Beruf*, Tübingen 1956, ook voor hetgeen over dit onderwerp later volgt.

van „roeping" of „dienst". Beroepskeuze is dan ook een zaak van de meest persoonlijke beslissing, een aangelegenheid, waarin de menselijke vrijheid zich ten volle kan doen gelden. Daarbij komt dan nog veelal de klassieke voorstelling, dat er een duidelijke relatie bestaat tussen de aanleg en geschiktheid van de jongemensen en de beroepen, waarvoor zij opteren. Het is dan de taak van de beroepskeuze-organen te bevorderen, dat de persoonlijkheidsfactoren en de beroepsstructuur zoveel mogelijk overeenstemmen. De gedachte is dat hierin een zekere waarborg voor een gelukkige ontplooiing van de toekomstige arbeider zal liggen en de beste kans op bevrediging in het werk.

5. Nu de laatste trek, welke de schets van de traditionele zienswijze voltooit. Beroepsonderwijs staat tegenover algemeen vormend onderwijs. A. Kuyper definieert in 1905 als volgt: „Vakonderwijs, in tegenstelling met algemeen ontwikkelend onderwijs, omvat in de meest ruime zin al zodanig onderwijs, dat bepaaldelijk gericht is op het later door de leerling in de maatschappij uit te oefenen praktische vak, en derhalve in de eerste plaats bestemd is hem te vormen tot ontwikkeld vakman." Hoort U het: „in tegenstelling met".

Het is interessant hier het Rapport van de Commissie inzake Overlading in het Onderwijs van 1957 naast te leggen. Zij definieert algemeen vormend onderwijs als „onderwijs, dat de alzijdige en harmonische vorming van de leerling in de breedste zin van het woord beoogt. Alzijdig in de zin, dat aan de ontwikkeling van alle hoedanigheden, alle kennis en alle vaardigheden, die voor de vorming in het algemeen van de jeugdige nodig zijn, aandacht wordt geschonken. Harmonisch wil zeggen: in de juiste verhouding tot de vermogens der leerlingen." Een opleidings- of vakschool „leidt op voor een bepaald vak of beroep. Het onderwijs, dat er wordt gegeven, is echter per se beperkter dan algemeen vormend onderwijs, anders was het geen goed vakonderwijs. Het leerplan wordt immers voor een groot deel bepaald door de specifieke eisen, welke het toekomstig vak of beroep stelt. In goed vakonderwijs schuilt veel, dat tot de algemene vorming kan bijdragen. Maar toch nooit in een verhouding, die het tot een algemeen vormend en harmonisch program doet worden." Hoort U het: nooit „een algemeen vormend en harmonisch program".

Ziet hier dan het beeld, dat ons uitgangspunt vormt.

Beeldenstorm

Hetgeen wij in onze dagen meemaken, is niet minder dan een beeldenstorm.

1. In onze samenleving begint de geleding in standen en klassen te vervagen. Het aantal beroepen en functies is thans een veelvoud van dat van voorheen. Er valt niet meer één hiërarchische orde te onderscheiden maar vele. Indien men voor sociologische onderzoekingen al geledingen zoals: lagere stand, middenstand en hogere stand kan invoeren, in de maatschappelijke realiteit vindt men deze stratificatie nauwelijks meer terug. Daar vertoont zich een veelheid van beroepen en functies, die in de regel nog wel als hoger of lager zijn te kwalificeren en in hiërarchische substructuren zijn onder te brengen, maar die tezamen een aaneensluitende reeks vormen, zodat van de oude standenstructuur niet veel meer over is. De discontinuïteit heeft voor continuïteit plaats gemaakt. En van een klassebewustzijn, zoals dit vroeger de socialistische beweging heeft bezield, is niet veel meer te ontwaren. Wij zijn allen op weg burgers te worden. In een Haagse wijk als Moerwijk wonen – zij het noodgedwongen – alle rangen en standen dooreen: van nachtwaker tot dokter, van ambtenaar-schrijver tot referendaris, van grondwerker tot ingenieur.

In de onderneming vervaagt het onderscheid tussen arbeider en beambte. De eerste is soms meer hoofd- dan hand- en de laatste soms meer hand- dan hoofdarbeider. De lonen reflecteren deze verschuiving. Arbeiderslonen stijgen vaak boven beambtenbezoldigingen uit.

Men ziet dat de bijl reeds aan het voetstuk van het beeld is gelegd.

2. Het is duidelijk dat er dan ook in de opbouw van het schoolstelsel en de traditionele waardering van de schoolsoorten verschuivingen zullen optreden. De positie, welke een bepaald schooltype – neem de lagere technische school – in het geheel inneemt, wordt ten dele bepaald door de kwaliteit van het daar gegeven onderwijs en deze hangt weer nauw samen met de opleiding van het docerend personeel. Maar het milieu, waaruit de leerlingen voortkomen, is er evenzeer op van invloed en van veel betekenis is, wat men met het einddiploma bereikt. De plaats van de lagere technische school in ons schoolwezen hangt dus samen met die van de geschoolde arbeider in de maatschappij. Als deze laatste verandert, wijzigt zich ook het prestige van de opleidingsinstelling. En dat is precies wat vandaag gaande is. Ook het feit, dat men met het diploma van de L.T.S. verder opgeleid kan worden tot aan de technische hogeschool toe, leidt tot een verschuiving van haar plaats. Ze is de eerste stap geworden in een opleidingsstelsel, dat de bekwaamheden tot de top der technische opleiding kan leiden.

3. Dit betekent niet, dat de lagere technische school een selecte instelling gaat worden. Schoolopleiding is over de gehele linie geen voorrecht meer voor een selecte groep. In 1936 ging 60 % van de jongens na de gewone

lagere school verder onderwijs genieten, in 1956 bijna 90 %. Voortgezet onderwijs is bezig gemeen goed te worden. Het aantal jongens dat lager beroepsonderwijs ging genieten, steeg in de genoemde jaren van bijna 14.000 tot 38.000 of van 16 % tot 36 % van de abituriënten van de lagere school. Dat is gezien de veranderingen in de beroepsstructuur van onze maatschappij nodig. Het is evenzeer vereist in verband met de wijzigingen, welke zich in het karakter van de arbeid voltrekken. Beide nopen de samenleving ertoe steeds hogere eisen aan de beroepsbeoefenaren te stellen.

Neen, voortgezet onderwijs is geen voorrecht meer voor de bekwaamsten, het is een dringende eis, welke de maatschappij moet stellen aan allen, die tot het volgen van enige verdere opleiding in staat zijn, de zwakbegaafden daaronder begrepen.

4. Er is nog meer aan het veranderen. Ook onze voorstelling van het beroep. De wereld van de arbeid verwijdert zich daarvan hoe langer hoe meer. Vele functies in fabriek of kantoor vormen niet langer een onderkenbaar geheel van verrichtingen met een eigen naam en waardigheid. Alleen bij de Hoogovens zijn er meer dan 1 000 functies te onderscheiden. De beroepswisseling is een veel-voorkomend verschijnsel geworden. Er is vaak geen sprake van een gerichte beroepskeuze en zelden van een uitgesproken geschiktheid voor de functie, welke de arbeider ten deel valt. De eis van „de juiste man op de juiste plaats" werd vervangen door een verlangen naar mensen, wier persoonlijkheidsstructuur en prestatiemogelijkheden niet vastgelegd zijn maar die zich plastisch weten aan te passen aan de uiteenlopende en wisselende behoeften van het produktieproces. Dit alles is zeker niet het enige en allesbeheersende beeld van de tegenwoordige arbeidsverrichting. Maar, wanneer men zou willen vasthouden aan de traditionele beroepsgedachte, dan bestaat er voor zeker een derde deel van de arbeiders een onloochenbare discrepantie tussen de idee en de werkelijkheid. Voor hen is het beroep tot een „baantje" geworden. Overwegend zijn zij er tevreden mee. Het levert hun de middelen voor het bestaan van hen zelf en hun gezin. Misschien weten zij op die basis buiten het werk een zinvol leven op te bouwen. Maar hun werkzaamheden zelf missen de inhoud en waarde, welke daaraan naar de oude opvatting geacht werden verbonden te zijn.

5. De scheiding algemeen vormend versus beroepsonderwijs, welke ik signaleerde, is moeilijk meer onverkort te handhaven. De gedachte van de harmonische algemene vorming, welke de school voor V.H.M.O. en het U.L.O. zouden geven, schijnt mij een relict van een verouderde mensbeschouwing. Ze is ook geenszins zuiver bewaard. Onze scholen voor het

V.H.M.O. en U.L.O. vertonen allerlei vormen van aanpassing aan maatschappelijke behoeften. De adaptieve pedagogie is er vergaand doorgedrongen: op het gymnasium nog het minst, op de U.L.O. het meest. Anderzijds valt bij het technisch onderwijs tegenwoordig terecht grote nadruk op het algemeen vormend element. De gehele opleiding, ook de aan het speciale vakgebied ontleende delen daarvan, zo erkent men thans, moet dienstbaar zijn aan de vorming van de leerling. Is er dan eigenlijk nog wel verschil tussen de beide richtingen? Is de scheiding tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs niet gedoemd om te verdwijnen?

U ziet de beeldenstorm woedt met grote kracht tussen onze overgeleverde voorstellingen. Er blijft vrijwel geen stuk meer op zijn plaats.

Laat er echter geen misverstand inzake dit proces ontstaan. Om dit te voorkomen, dienen wij de voorstelling van de beeldenstorm nu te verlaten. Laat ons een andere vergelijking invoeren: „Als het getij verloopt, worden de bakens verzet". Het getij verloopt. De stroom kiest een nieuwe richting. Maar niet ieder is zich ervan bewust dat nu de bakens verzet moeten worden. Zakelijk, objectief gesproken, verandert de plaats van de arbeider in de produktie. Dit betekent evenwel niet dat de verhoudingen in de fabriek nu ook steeds nieuw worden gezien. Nog altijd bezet de beambte daar de plaats, die hij lang geleden verwierf. Toen maakte hij zijn entree als deelhebber aan het werk en het gezag van de ondernemer. Hij wordt per maand betaald, de arbeider per week. Hij wordt met „U" aangesproken, de arbeider met „jij". Hij behoeft vaak geen tijdklok te prikken, de arbeider is aan deze controlemaatregel onderworpen, enz. Er kan wel een tendentie zijn tot nivellering van de verschillen tussen de beide categoriën. Maar de realisatie is moeilijker. En, wat de woongewoonten aangaat: Moerwijk is een uitzondering.

De schoolsoorten, algemeen vormend ener- en beroepsonderwijs anderzijds, mogen elkaar nader komen. Maar in de waardering van het publiek zijn ze daarom nog niet gelijk. Deze gaat nog altijd sterk uit naar de scholen, die uit hoofde van de traditie de voornaamste plaats innemen. De Overheid heeft óók nog niet ten volle de consequentie uit deze in gang zijnde verschuivingen getrokken. Men neme het Wetsontwerp op het voortgezet onderwijs, de Mammoeth-wet. Zeker, het beroepsonderwijs is erin genoemd, maar de gehele structuur van het ontwerp weerspiegelt eerder de traditionele visie dan die, welke met de preferentie voor het algemeen vormend onderwijs wenst af te rekenen. De opleidingseisen, die vandaag aan de leraren van de lagere technische school gesteld worden, hebben het niveau, dat voor hun collega's bij het algemeen vormend voortgezet onderwijs geldt, nog geenszins bereikt.

Het is ook niet zo eenvoudig de dingen nieuw te zien; het is niet zo duidelijk waar de nieuwe bakens moeten staan; het is niet zo gemakkelijk de macht van het bestaande te overwinnen; het is óók niet zo dat in het moderne alles waardeerbaar en in het oude alles verwerpelijk is.

Zo is het ook wel te verklaren dat niet ieder juicht over de groei van het voortgezet onderwijs. Want het blijkt heel moeilijk de massa's „nieuwe" leerlingen in het verworven cultuurbezit in te leiden. Als het gezin faalt in de overdracht van de waarden van onze beschaving, wordt de taak van de school wel bijzonder zwaar.

Ik kan ook wel begrijpen wanneer onze lagere technische scholen niet aanstonds gereed staan om de consequenties te trekken uit de nieuwe situatie in onderneming en maatschappij. Indien het beroep in vele gevallen niet het samenbindend en bezielend motief van de opleiding meer kan zijn omdat het in de nieuwe produktiemethoden zijn gezicht verloren heeft, wat moet daarvoor dan in de plaats komen? Het klinkt wel goed wanneer het Rapport van de Commissie Goote van 1949 de taak van dit onderwijs als volgt omschrijft: „Eensdeels zal het onderwijs zich moeten richten naar het bijzondere, het gekozen beroep, als belangstellingscentrum, doch anderdeels zal het van dit centrum uit zijn stralen moeten richten op allerlei aspecten van het maatschappelijk leven, waarin inzicht van de leerling nodig is tot een goede vervulling van zijn functie." Maar als dit programma nu eens door de ontwaarding van het beroep in de traditionele zin zijn gelding verliest, wat dan? Het bedrijfsleven blijft zonder twijfel óók naar vakopleiding in de oude zin vragen. De vakman in de oude betekenis is evenwel niet meer de typerende figuur, al blijft hij in het kleinbedrijf en in de reparatiewerkplaats nodig; het beroep uit de traditionele orde is door de nieuwe techniek achterhaald. Het vinden van nieuwe wegen is intussen niet zo eenvoudig.

Wanneer hier niet aanstonds een nieuwe school gereed staat, is dit volstrekt begrijpelijk. In het algemeen is er nog steeds onvoldoende wetenschappelijk onderzoek en gerichte bezinning bij het Nederlandse onderwijs. Bij het technisch onderwijs klemt dit tekort echter bijzonder sterk. Dit onderwijs neemt nl. kwantitatief een bijzonder grote plaats in. Het is ook nauwer dan andere takken van onderwijs betrokken bij de concrete veranderingen in de maatschappij. Ongetwijfeld wordt er gewerkt. De Kerngroep voor onderwijsvernieuwing en het Werkverband Jongens N.O. van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. bevorderen bezinning op allerlei vraagstukken. Het Nutsseminarium heeft studie- en onderzoekswerk verricht terzake van de voorbereidende klasse. Er is daar sinds enkele jaren een opleiding voor de akte M.O. pedagogiek ten be-

hoeve van het technisch onderwijs. Voor de hogere technische school is er nu een landelijk pedagogisch centrum. Maar dit alles is slechts een begin.

Er is wat dit betreft een duidelijke tegenstelling met de verschijnselen in het bedrijfsleven. Men beoefent de industriële sociologie; er is zelfs een leerstoel voor. De toepassingen der psychologie op het bedrijf vertonen, mede onder buitenlandse invloed, een opmerkelijke ontwikkeling. Er wordt gestudeerd en geconfereerd over de *human relations* in de onderneming. Men tracht personeelschefs op te leiden, die bekend zijn met de moderne beginselen van personeelsbeheer. Dit alles mist zijn parallel ten aanzien van de school, die o.a. voor deze wereld moet opleiden. Hier ligt nog een breed terrein voor onderzoek braak.

Onder de omstandigheden, welke ik heb aangeduid, is het wel verklaarbaar wanneer de aanpassing in maatschappij telkens stokt en in de school stagneert. Maar ik hoop dat U uit het tot dusver gezegde dit zult hebben ontnomen: er is een andere wijze van samenleven op komst, welke om een nieuwe school zal vragen; enkele trekken van een nieuwe wereld worden zichtbaar; we zien dit alles evenwel nog niet geheel duidelijk. Het is als in een film, wanneer over de voorstelling, welke wij ons juist eigen hebben gemaakt, een andere wordt geprojecteerd, het begin van een nieuwe sequens. We weten echter dat het leven voortgaat zich in veranderde vormen te openbaren. Velen kunnen zulke evoluties moeilijk meemaken. Ze worden erdoor verward en verbijsterd. Gevestigde posities verzetten er zich tegen. Het zal voor ons zaak zijn gereed te zijn als de tijd daar is. Stilstand is achterblijven.

Terreinverkenning

De pedagogiek van het technische onderwijs is, zo stelde ik, een vrijwel braakliggend terrein.

Het lijkt mij dat er drie sectoren op zijn af te bakenen, welke om studie en onderzoek vragen.

De eerste sector omvat *de situatie van de jeugd*, waaruit de leerlingen van de technische school voortkomen. De wetenschappelijke pedagogiek, sociologie en psychologie zullen zeer nauw met elkander moeten samenwerken om de prakticus hulp te verschaffen.

De tweede sector omvat het *werk en de werkomstandigheden*, waarin de jeugd, na het doorlopen van de school een functie zal gaan vervullen. Hierbij komen ook de behoeften van het bedrijfsleven in het geding. De sociologie en de sociale psychologie zullen op dit onderdeel hun bijdragen moeten leveren. Maar ook van technische en organisatorische kant moeten hier gegevens worden aangedragen.

De derde sector omvat de *doeleinden*, welke de technische school, in het kader van ons schoolwezen, zal moeten nastreven, haar *leerplan en methoden*. Daarbij zal tevens aandacht moeten worden geschonken aan de leerlingopleidingen, waarin de leerling, na het doorlopen der school, zal worden opgenomen. Hier ligt de eigenlijke pedagogische taak, welke onze aandacht vraagt.

Ziet hier een breed gebied, waarop nog bijna alles te doen valt. Het is uiteraard heel gevaarlijk een terrein, dat nog zo weinig in kaart is gebracht, te betreden. Laat ons er enkele verkenningen op doen.

a. Onze aandacht richt zich dan eerst op eerste sector: die van de *jeugd*. Dan dringt zich de, op rijke documentatie berustende, tekening van de moderne jeugd uit het arbeidersmilieu aan ons op, welke Helmut Schelsky voor Duitsland heeft gegeven[1]. In het algemeen is bij onze oosterburen aan dit onderwerp de meeste aandacht geschonken. Wij zien dan dat de arbeidswijze, zoals zij in de grootindustrie gevonden wordt, op de Duitse jeugd een bijzondere aantrekkingskracht uitoefent. Zij beschouwt de technische, gerationaliseerde, gespecialiseerde en bureaucratisch georganiseerde arbeid in de industrie als normaal. Ze stelt gemeenschappelijk en gelijk werk op prijs met vaste arbeidstijden en duidelijke loonregelingen. Zij streeft niet naar plaatsen, waar veel eigen initiatief wordt verlangd of persoonlijke verantwoordelijkheid moet worden gedragen. Sociale zekerheid en de mogelijkheid van een levensstandaard, zoals anderen die hebben, zijn voor haar bijzonder belangrijk.

Sociale zekerheid en daarnevens de mogelijkheid van sociale stijging. Dat zijn dominerende motieven, symptomatisch in een tijd, waarin de traditionele orde haar gelding verloor. Het zijn meer dan wensen, verlangens, het zijn eisen, welke jeugd aan maatschappij en onderneming meent te mogen stellen.

Het is een zeer nuchtere zakelijke beroepsopvatting, welke de jeugd erop na houdt. Ze bevat weinig bestanddelen van ideële aard. Van zo iets als roeping of levensbestemming is geen sprake meer. Beroepswisseling is normaal. Vrijheid van beroepskeuze wordt als een grondrecht beschouwd. Maar de rijpheid voor een verantwoorde keuze ontbreekt veelal.

Voor het bereiken van de gestelde doeleinden is – dit onderkent de jeugd – goede opleiding nodig. Bekwame leraren worden op prijs gesteld. De jeugd ziet de opleiding niet als voorbereiding maar als eerste trap der beroepsbeoefening zelve. Men acht zich geen leerling maar beroeps-

1 *Arbeiterjugend gestern und heute*, Heidelberg 1955 en *Die skeptische Generation*, Düsseldorf/Köln 1957.

beoefenaar. Deze opmerking komt in de Duitse literatuur herhaaldelijk naar voren. Ze hangt misschien samen met de situatie van de Duitse *Berufschule*, waarin part-time beroepsonderwijs met leerlingopleiding in het bedrijf hand in hand gaan. Laten wij anderzijds niet vergeten dat sinds opleiding als een maatschappelijk belang van de eerste orde is erkend, de opgeleiden zich van hun maatschappelijke functie bewust worden. Studenten vragen om „studieloon".

In het gegeven beeld past de waterdichte scheiding van arbeid en vrije tijd. „Uw tweede leven", zoals de Bijenkorf de laatste noemde. De jeugd weet reeds met zijn geest in twee werelden te verkeren. Beide hebben volledig recht in haar bestaan. Naast de aanspraak op arbeid, sociale zekerheid en opklimming, staat die op het deelhebben aan de goederen van de moderne technische beschaving. De consumentenhouding dreigt zelfs vaak boven de produktie-attitude te prevaleren. De *homo faber* – de technische mens – wordt dan tot *homo profitans* – de profiterende mens.

Herkent U in deze tekening de leerlingen van de Nederlandse technische school? Het is voor de inrichting en de geest van ons werk in die school van het grootste belang de jeugd, waarmede wij werken, te kennen. Het is een van de voorwaarden voor een verantwoorde pedagogische vormgeving.

b. Wij komen nu tot de tweede sector, waarmede de pedagogiek van het technisch onderwijs te maken heeft. Het is wederom een gebied van onzekerheid. Wanneer men een voorstelling zou willen krijgen van de *veranderingen in de techniek der hedendaagse produktie*, zou men in Delft en Eindhoven duidelijke inlichtingen kunnen ontvangen. Wanneer men evenwel vraagt op welke wijze de taak van de arbeider door dit alles wordt beïnvloed, ontbreekt het aan inzicht en overzicht.

Eén van de leerlingen van het Nutsseminarium, de heer H. F. Mulder, heeft op mijn verzoek zijn scriptie gewijd aan de soort van arbeid, welke bij de Hoogovens te verrichten valt. Wij zullen een samenvatting van deze studie in *Pedagogische Studiën* publiceren. Maar dit werkstuk staat op zichzelf[1]. Het is – zullen wij maar zeggen – een eersteling.

Ik heb eerder iets opgemerkt omtrent de functionalisering van de arbeid in de moderne industriële onderneming. Laat mij thans de aandacht vragen voor twee categoriën van industriële werkers, die in toenemende mate belangrijk worden.

De invoering van de grotendeels automatische apparatuur heeft de

1 Een voorbeeldige analyse van de arbeid in het hoogovenbedrijf geven H. Popitz, H. B. Bahrdt, E. A. Jüres, H. Kesting, *Technik und Industriearbeit*, Tübingen 1957, een uitgave van de Sozialforschungsstelle an der Universität Münster, Dortmund.

positie van de geoefende arbeiders een bijzonder relief gegeven. De nieuwe, zeer gecompliceerde, machines lopen, zo al niet in de technologische principes, dan toch in structuur en bedieningsmethoden zo zeer uiteen, dat een grote onderneming van haar medewerkers alleen dàn wezenlijk nut heeft wanneer zij deze, betrekkelijk onafhankelijk van hun vooropleiding, speciaal opleidt. Er ontstaat zodoende een laag van zeer waardevolle, op de belangen van de onderneming ingestelde en daaraan dan ook gebonden, geoefenden, die men wel moet onderscheiden van de geoefenden, die de half-zelfstandige machines bedienden en in vele fabrieken nog bedienen. Zij zijn bepaald niet de hulparbeiders van de machine. Zij hebben de nieuwe, gewichtige taak, de automatische processen te controleren. Hun verantwoordelijkheid en prestatie komen daardoor zelfs boven die van de geschoolde vakarbeiders te staan. Het blijkt ook uit hun beloning.

Bij de Hoogovens is de numerieke verhouding tussen deze produktors en de vaklieden voor onderhoud en reparatie als 3 : 1. Op grond van de genormaliseerde methode van werkclassificatie komen relatief meer vaklieden dan produktors in de hogere loongroepen. Maar in totaal zijn er meer produktors, die een hoog loon verdienen, dan vaklieden. En dat ondanks het feit, dat aan hen geen bepaalde eisen van schoolopleiding worden gesteld. Er zijn wel andere eisen. De intelligentie-eisen lopen uiteen naar de zwaarte van het werk. Maar ziet hier wat bijna overal nodig is: oplettendheid, concentratie, waarnemings- en onderscheidingsvermogen, reactiesnelheid, besluitvaardigheid, machinegevoel, emotionele stabiliteit, zelfvertrouwen, innerlijke zekerheid, verantwoordelijkheidsgevoel, identificatie, belangstelling, kunnen omschakelen.

Voorts ontstond de behoefte aan medewerkers in de voorbereidingsfase der produktie. Deze voorbereiding en ook de na-controle worden in het produktieproces van steeds groter gewicht. In de planning, de tekenkamer en het laboratorium zijn, veelal geschoolde, technici nodig. *Technische Angestellten* noemt men ze in Duitsland in onderscheid met de *administrative Angestellten*.

Voor beide categoriën – de nieuwe geoefenden en de technische ambtenaren – geldt dat zij zich zullen moeten kunnen aanpassen aan de snelle evolutie, welke zich in de techniek voltrekt. Er zullen gedurende hun werkzame leven nog tal van veranderingen optreden. In de Verenigde Staten zegt men dat een arbeider eenmaal in de 8 jaar voor gehele nieuwe taken zal worden geplaatst en op de verrichting daarvan opnieuw moet worden voorbereid. In zoverre verschillen deze categoriën van de vaklieden, wier arbeid veel minder snel verandert.

Ik schreef deze verschijnselen aan de industrie toe. In een Overheidsinstelling als het Centraal Bureau voor de Statistiek en in omvangrijke handelskantoren en banken vertonen zich bij de automatisering van het werk verwante verschijnselen. Het is weer een voorbeeld hoe in het vlak van de arbeid alles in beweging is.

Wij hebben behoefte aan een wetenschappelijke observatiepost, welke de ontwikkeling van de arbeid registreert, signaleert en kwantificeert. Er zou van het Rijksarbeidsbureau en de Arbeidsinspectie op dit stuk meer kunnen uitgaan. En als de informatie dáár niet vandaan komt, zullen deze waarnemingen en analyses elders ter hand moeten worden genomen.

c. Het werk op de beide sectoren, welke ik tot dusver besprak, heeft een beschrijvend en ontledend karakter. Het behoort tot de voorwaarden voor de beoefening van de eigenlijke *pedagogiek van het technisch onderwijs*[1]. Het is evenwel nog niet het bestand van deze tak van wetenschap zelf. Deze werkt er mede en zij doet dat op haar eigen wijze. Zij hanteert daarbij normen.

Wij moeten ons goed realiseren dat uit *feiten* – in casu feiten omtrent de situatie van de jeugd en de ontwikkeling van de arbeid – nooit *normen* voortkomen. Of, simpel gezegd, dat aanpassing de hoogste wijsheid der opvoedkunde nimmer kan zijn. Ik ga dan ook niet stellen dat de pedagogiek van de technische school zich zonder meer naar de gegevenheden van het maatschappelijk leven moet voegen of dat haar hoogste taak is de aanpassing van de leerlingen aan de eisen der maatschappij te bevorderen. Want de opvoeding zal uitgaan van een bepaalde mensbeschouwing; zij ontleent daaraan de levenswaarden, welke zij bij haar handelen tot hun recht zal doen komen. Dit geldt ook voor de opvoeding in de technische school. Zij zal nauwkeurig aandacht schenken aan wat er onder de jeugd leeft en in de onderneming gaande is, maar zij kiest zelve, desnoods tegen de prevalerende krachten in. Want zij zal zich

1 In Duitsland is men hard met de studie van dit onderwerp bezig. Ik noem behalve het eerder genoemde werk van Scharmann:
Abel-Groothoff: *Die Berufsschule – Gestalt und Reform*, Darmstadt 1959; Karl Abraham: *Der Betrieb als Erziehungsfaktor*. 2. Aufl., Freiburg i. Br., 1957; dez.: *Wirtschaftspädagogiek*, Heidelberg 1960; Fritz Blättner: *Pädagogik der Berufsschule*, Heidelberg 1958; Theodor Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*. Schriftenreihe der Bundeszentrale für Heimatdienst, Heft 15, Bonn 1955; dez.: *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg 1957; Adolf Schwarzlose, *Berufserzeihung in der industriellen Gesellschaft*, Berufspädagogische Beiträge, Heft 2, Braunschweig 1954; Heinrich Weinstock: *Arbeit und Bildung – Die Rolle der Arbeit im Prozess um unsere Menschwerdung*. 2. Aufl., Heidelberg 1956; dez.: *Realer Humanismus – Eine Ausschau nach Möglichkeiten seiner Verwirklichung*. 2. Aufl., Heidelberg 1958.

steeds stellen aan de kant van de opgroeiende mens en deze trachten te helpen te geraken tot een volwaardig menselijk leven. De lagere technische school staat voor de verleiding zich overwegend te concentreren op de directe voorbereiding voor een beroep. Haar leerlingen hebben echter evenals andere jongens in hun leeftijdsgroep recht op speelruimte bij de oriëntatie op hun levenstaak. Zij maken aanspraak op meer dan technische voorlichting en voortzetting van leerattitudes, die te sterk herinneren aan een vaak niet al te succesvolle lagere school-carrière. Zij verwachten bovenal levenshulp en levensperspectief. Daarvoor moet principieel plaats worden gemaakt. Ik denk dat de bezinning op deze achtergronden van het werk in de kring van het technisch onderwijs tekort komt. Men heeft op dit stuk de verantwoordelijkheid onderschat. Wat willen wij nu eigenlijk met onze school bereiken? Nu niet wat betreft technische vaardigheden, maar menselijk gezien.

Bij de behandeling van deze fundamentele vraag staan wij voor de moeilijkheid van het verstoorde beeld, waarover ik U in het begin heb gesproken. Het begrip „beroep" was voorheen nog met een geheel van zedelijke noties gevuld, waarbij wij ons iets konden voorstellen. Kerscheinsteiner en Spranger vermochten het eertijds nog een centrale plaats te geven in een pedagogisch systeem. Het zou de kern zijn van de mensvorming. Het zou een levenshouding bepalen. Weten en kunnen zouden rond dit centrum geordend worden. Van daaruit zou de leerling de wereld als een samenhangend geheel kunnen ontdekken en de krachten, die daarin werken, in hun betekenis voor zijn eigen levensterrein kunnen onderkennen. Wij beluisterden er een en ander van in het citaat uit het Rapport van de Commissie Goote, dat ik U gaf.

De jeugd, of laten wij maar zeggen: de moderne mens, vermag dit niet meer zo te zien. Hij leeft – zo zei ik – in twee levensgebieden: arbeid en vrije tijd, en geeft beide gelijkwaardige aandacht. Bij nader toezien blijkt deze voorstelling nog te eenvoudig. Onze cultuur is gedesintegreerd tot een *veelheid* van delen, waarin de mens zich moet oriënteren en zijn houding zal moeten bepalen. Er zijn, naast de arbeid, de staat, de godsdienst, de kunst, de ontspanning. Daar is het gehele veld van de consumptie met haar opdringerige en verleidende reclame, waarop van hem een positiekeuze wordt verlangd.

Neen, de arbeid draagt niet meer een zodanig karakter, dat hij als volledige levensvervulling in aanmerking komt. Daartegen pleit ook ons begrip van het mens-zijn. Wij *willen* immers niet dat de mens opgaat in het werk; dat hij niet méér is dan werker. Wij hopen en verwachten méér voor en van hem. Dit o.m. dat hij met zichzelf en zijn levens-

bestemming en levenslot in het reine komt, en dat hij de ander weet te ontmoeten.

Ik vraag niet van de school, dat zij al deze problemen van het mens-zijn in deze tijd zal weten op te lossen, wèl dat er met deze dingen gerekend wordt. Er is wat dit aangaat bepaald geen verschil tussen de technische school en de algemeen vormende onderwijsinstellingen, welke naast haar staan.

In de kring van deze scholen heeft de technische school intussen haar eigen karakter. Zij kan op het gebied, dat haar is toegewezen, in alle nuchterheid waarden ontdekken, welke haar bij haar werk kunnen bezielen.

Met name, ja toch, de waarde van de arbeid. Zeker, het beeld van het beroep is versplinterd. Er zijn thans veelal nog slechts functies – vaak onbenoembare functies – te verrichten. De belevenis van de omgang met het materiaal is verloren gegaan. De vreugde over het bereikte resultaat wordt niet meer beleefd. Ik geloof toch dat arbeid, waarin de mens „erbij behoort", waarin hij handelt en zijn bijdrage levert, essentieel is voor het mensenleven in onze tijd en in onze maatschappij. Of het in een andere cultuur altijd zo zou moeten zijn, beoordeel ik niet. Voor de hedendaagse Westerse mens is de ernst en de tucht van zinvolle arbeid een van de voorwaarden voor zijn menselijk bestaan. Ik ben ervan overtuigd, dat deze waarden niet in een leven te vinden zijn, dat uitsluitend aan het verbruik is gewijd, ja dat de voldoening, welke in de consumptieve sfeer te winnen is, niet zal intreden wanneer de bijdrage tot de produktie ontbreekt. In dien zin kan het ethos van de arbeid onze scholen blijven doortrekken. Zakelijk, nuchter, zonder mooi-praterij. Zonder arbeid tot het enig wezenlijke te verheffen. Maar dan toch als een zaak, welke onze inzet vraagt en waard is.

Daarbij moet worden overwogen dat arbeid de mens confronteert met de dingen. Daaromtrent dienen wij ons andermaal geen illusies te maken. Het is – ik zei het reeds – juist een van de verschijnselen van de moderne arbeidsverrichting, dat de omgang met het materiaal, dat in zichzelf mooi en rijk en daardoor vervullend kan zijn, verloren gaat. Denkt U maar aan de plastics, die de overhand nemen. Wat blijft zijn de eisen, welke de dingen aan de werker stellen: het apparaat, waarin hij een taak heeft, de gegevens, waarmede hij moet opereren. Er is een orde, welke hem tegemoet komt, en waar hij rekening mee moet houden. Er zijn zaken, die zijn zorg verlangen. Ik geloof dat het voor de ontwikkeling van het mens-zijn nuttig, nodig is dat er door de dingen eisen aan de werkers worden gesteld.

Voorts is alle arbeid: arbeid met anderen. Nog eenmaal waarschuw ik tegen een voorstelling, welke nog slechts ten dele op de hedendaagse situatie klopt. Het is immers een van de problemen dat mensen in de onderneming minder *met* elkaar dan *naast* elkaar moeten werken, aan de lopende band bijv. En toch. In zijn arbeid is de mens opgenomen in een totaliteit van menselijke samenwerking, waarin op hem gerekend wordt en moet kunnen worden. Dit stelt zijn eisen aan hem. Hij moet present zijn, hij mag geen verstek laten gaan. Daarbij komt het niet slechts aan op zijn physieke presentie maar op zijn waakzaamheid, zijn activiteit. Het besef van te staan in dit grote geheel, waarin iets van je verwacht wordt, is andermaal een bijdrage tot de menselijke ontplooiïng. De arbeid, hoe zeer ook geestelijk gedraineerd, appelleert aan de mens en hij moet antwoord geven aan het mensen-milieu, waarin hij is gesteld.

Dit zijn alles elementen, welke in de pedagogiek van het technisch onderwijs meespelen. Immers deze arbeidshouding moet in de school worden voorbereid. Zij is de draagster van zedelijke waarden, welke – ook in de veranderde situatie – hun gelding behielden.

Maar deze kant van het werk mag niet worden verabsoluteerd. Het is één kant. Onze scholen zouden ernstig tekort schieten wanneer ze slechts de arbeider en niet de gehele mens zouden trachten te vormen. De mens, die straks staatsburger zal zijn en nog iets meer dan stemvee. Die huisvader zal moeten zijn en nog iets meer dan kostwinner. Die deel zal moeten hebben aan het genot van de schoonheid en niet slechts object mag worden van de massacommunicatiemiddelen. Die ernst zal moeten maken met de diepste levensvragen en niet worden tot een van de velen, die de laatste dingen versmoren in een roes van activiteit. Wij willen dat hij een volwassen mens zal worden, die zijn leven naar eigen verantwoordelijkheid zal weten te bepalen. En dat alles behoort óók tot de taak van de technische school.

Denkt U niet dat ik hier bezig ben romantiek met de school te bedrijven, zoals de velen, die menen dat ons onderwijs alle problemen zal moeten en kunnen oplossen. Ik weet óók wel dat onze technische school – reeds vanwege de leeftijd van haar leerlingen – slechts grondslagen kan leggen. Later, als de leerlingen ouder zijn, zal het part-time-onderwijs daarop moeten voortbouwen. Er zal werk onder volwassenen moeten volgen.

Ik zeg dit alles omdat ik meen dat de pedagogiek van de technische school deze school zal kunnen en moeten zien als een technische levensschool. Principieel niet minder algemeen vormend dan enige andere school voor dezelfde leeftijdsgroep. En in die zin een eenheid. Niet een

school, die in wezen een dualiteit is: hier technisch onderwijs, dáár de a.v.o. vakken. Neen, één school, waar mensen worden voorbereid voor hun levenstaak.

Dat zal dan in de didaktiek van die school overal doorwerken. Wij zijn nu met de voorbereidende klas begonnen. Naar geest en aard zal dit werk in de volgende klassen moeten worden voortgezet. Het zou mij te ver voeren dit hier nader uit te werken. In het rapport van het Nutsseminarium over de voorbereidende klasse zal op de beginselen van een nieuwe aanpak nader worden ingegaan. Laat mij er nu slechts dit van zeggen. Er zijn allerlei bijdragen tot didaktische vernieuwing. Het wordt tijd de verspreide gedachten samen te vatten en theoretisch te doordenken. De aanpak vanuit de delen is vruchtbaar. Hij brengt het gevaar mede, dat de grote lijn uit het oog wordt verloren. Daarom zal het er nu om gaan de pedagogische-didaktische *grondslagen* van het technisch onderwijs opnieuw te bestuderen. Ook al ontbreken ons nog veel empirische gegevens, het zal voor de praktici van groot nut zijn wanneer hun het nieuwe model getoond wordt, want van hen wordt veel verwacht. En voor hen, die met het beleid belast zijn, is het nodig te zien, waar de weg hen moet leiden, zodat zij de stadia, welke naar het einddoel voeren, kunnen uitstippelen en weten wat voor de voltooiing van de reis nodig is.

Er zijn moeilijke vragen, die bij mij opkomen wanneer ik de technische school op deze wijze nieuw tracht te zien. Of een aldus begrepen onderwijsinstelling niet ook een taak heeft tegenover de a.s. geoefenden, waarover wij hebben gesproken. Moeten die aan het V.G.L.O. worden toevertrouwd of zou de verruimde technische school hun iets hebben te bieden? Dan die andere vraag: of de gehele beweging van de levensscholen – part-time van 15 tot 17 jaar – niet is toe te schrijven aan het feit, dat de technische school haar brede mensvormende taak nog te weinig heeft verstaan. Behoort ook dit part-time mensvormend werk niet bij haar thuis?

Dit alles behoort tot het vragencomplex, waaraan de pedagogiek van de technische school zich zal moeten wijden. Op den duur zie ik de pedagogiek van de technische school uitgroeien tot een breder gebied, dat over de grenzen van de school uitgaat, en ook de opleidingen in het bedrijfsleven zelf omvat. Op het gehele veld van de technische opleiding moet veel meer dan tot nu toe wetenschappelijk verantwoord worden waargenomen en rustig wegend worden gezocht naar nieuwe wegen.

Ook en eerst waargenomen.

Wij moeten niet op het nieuwe afstormen. Eerst zullen wij de actuele situatie grondig moeten kennen. Dan zal de research moeten volgen,

waarschijnlijk, zoals met betrekking tot het voorbereidende jaar geschiedde, experimenterend in een paar scholen, die daarvoor geschikt zijn. Voor een goed gericht experiment is misschien zelfs één enkele school voldoende. Als de zaak maar wordt aangevat!

Slotbeschouwing

Misschien wilt U nu – tenslotte – nog even terugdenken aan het beeld, waarmede wij zijn begonnen. Het vergruisde beeld, waaraan wij nog veel te veel vast zitten. Ik zie een nieuwe maatschappij voor mij, die niet naar standen en klassen zal zijn opgebouwd, want de verschillen, die er zijn en blijven, zullen de samenleving niet meer in compartimenten verdelen. Ik verwacht een schoolwezen, dat allen voortgezet onderwijs brengt, zonder uitzondering, en velen enigerlei vorm van hogere opleiding. Nederland staat voor de taak een systeem van algemeen vormend volksonderwijs tot 16 jaar te verwezenlijken. De technische school is in dit onderwijssysteem een volwaardige instelling, waarin *mensen* gevormd worden, voornamelijk zij die arbeid in technische zin zullen gaan verrichten. Zij legt in haar full-time gedeelte een algemene, niet-gespecialiseerde, grondslag. Vervolgens bouwt zij er in part-time dagcursussen op voort. Misschien ontvangt zij later nog wel volwassenen, die 's avonds of zaterdags komen om zich opnieuw te oriënteren. Deze school zal geen mindere waardering bij het publiek genieten dan haar anders georiënteerde zusterinstellingen. De Overheid zal haar bij deze niet achterstellen.

Dit is geen utopie. In deze richting beweegt zich onze samenleving. Ik doe niet anders dan lijnen doortrekken. Laat ons in deze richting denken, zoeken en studeren!

Beroepsonderwijs in een proces van verandering

J.N. Streumer en P. Kämäräinen

1 Introductie

In jaargang XXXVIII van Pedagogische Studiën, nummer 2, 1961, gaat Ph.J. Idenburg in op de 'veranderende maatschappij' en de 'functie van het technisch onderwijs' daarin. Het artikel van Idenburg heeft de vorm van een drieluik: hij start zijn artikel met een aantal historische beschouwingen over het (technisch) onderwijs, daarna gaat hij in op de grote veranderingen die op het (technisch) onderwijs afkomen en hij besluit met een terreinverkenning van wat hij noemt de 'pedagogiek van het technisch onderwijs'.

In het eerste deel van zijn artikel constateert Idenburg dat er nog steeds sprake is van een 'standmatige ordening' van de samenleving, alhoewel in 1961 de zuivere verticale structuur van de standenmaatschappij is doorbroken. Door de opkomende techniek zijn, aldus Idenburg, tal van nieuwe technische en semi-wetenschappelijke beroepen ontstaan. Dit heeft tot gevolg gehad dat de trapsgewijze opbouw van het schoolsysteem ook aan verandering onderhevig is geweest. Het feit dat in 1961 rekening wordt gehouden met 'gelijke kansen' wil echter niet zeggen dat de piramidale opbouw van het schoolsysteem in essentie is veranderd: er wordt nog wel degelijk geselecteerd, weliswaar niet meer naar stand, maar naar intelligentie. Het technisch onderwijs is, in de ogen van Idenburg, per definitie beperkter dan het algemeen vormend onderwijs. In 'goed vakonderwijs' zitten weliswaar elementen die kunnen bijdragen aan algemene vorming, maar nooit in een zodanige verhouding dat het vakonderwijs een 'algemeen vormend en harmonisch program' kan worden genoemd.

Daarna gaat Idenburg in het tweede deel van het artikel onder andere in op de ingrijpende veranderingen die zich in de lagere technische school voordoen. Hij constateert dat de plaats van de lagere technische school in de onderwijsstructuur samenhangt met die van 'de geschoolde arbeider in de maatschappij': als er nieuwe en hogere eisen worden gesteld aan arbeiders, resulterend in veranderingen in de beroepenstructuur (arbeidsdeling resulterend in nieuwe beroepen) en in het karakter van de arbeid (ten gevolge van opkomende mechanisatie en automatisering), dan verandert de school mee. Zo

steeg het aantal jongens (!) dat na de lagere school een voortgezette opleiding ging volgen explosief tussen 1936 en 1956. Hij constateert bovendien dat steeds meer behoefte bestaat aan arbeiders 'wier persoonlijkheidsstructuur en prestatiemogelijkheden' niet statisch zijn, maar 'die zich plastisch weten aan te passen' aan veranderende omstandigheden. Heeft Idenburg het hier al over 'employability', een onderwerp dat sinds een aantal jaren in het brandpunt van de belangstelling staat? Ook de scheiding tussen algemeen vormend onderwijs lijkt, aldus Idenburg, moeilijk onverkort te handhaven. Hij merkt op dat er in het technisch onderwijs in 1960 grote waarde wordt gehecht aan het algemeen vormend element en vraag zich af of de scheiding tussen algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs niet gedoemd is te verdwijnen. In dit verband spreekt hij over een 'beeldenstorm' die op het onderwijs afkomt. Idenburg zegt het opmerkelijk te vinden dat er veel te weinig wetenschappelijk onderzoek wordt verricht naar de wijze waarop het onderwijs dient te reageren op de genoemde veranderingen in de samenleving. Dit staat, volgens hem, in schril contrast tot de wetenschappelijke interesse die er bestaat vanuit de sociologie en psychologie voor onderzoek naar de menselijke factor in arbeidsorganisaties.

In het derde deel van het artikel schetst Idenburg het terrein waarmee de pedagogiek van het technisch onderwijs zich bezig dient te houden. Dit terrein kan worden opgesplitst in drie sectoren: a. de situatie van de jeugd, waaruit de leerlingen die het lager technisch onderwijs volgen afkomstig zijn, b. het werk en de werkomstandigheden waarin de leerlingen terechtkomen als ze de opleiding hebben verlaten en c. de doeleinden, het leerplan en de methoden die in het lager technisch onderwijs worden nagestreefd of gebruikt. Wat de laatste sector betreft, stelt Idenburg, dat hier 'de eigenlijke pedagogische taak' van het onderwijs ligt.

Het onderzoekswerk dat verricht moet worden binnen de eerste twee sectoren heeft een 'beschrijvend en ontledend karakter', aldus Idenburg, waarmee hij bedoelt dat het onderzoek dat binnen deze sectoren moet worden verricht een referentiekader dient op te leveren, van waaruit de derde sector kan worden ingevuld. Daarbij moet niet uit het oog worden verloren dat 'onze cultuur is gedesintegreerd tot een veelheid van delen' en dat het beroep niet meer de kern van de mensvorming is, dat wil zeggen het centrum van waaruit de leerling de wereld leert kennen. Naast de wereld van het beroep zijn vele nieuwe 'werelden' ontstaan, zoals de vrije tijd. Ook daarop moet de school de leerlingen voorbereiden. Dit betekent volgens Idenburg 'dat onze scholen ernstig tekort zouden schieten wanneer ze slechts de arbeider en niet de gehele mens zouden trachten te vormen'.

In het vervolg van dit artikel zal met name in worden gegaan op wat

Idenburg de 'derde sector' van de pedagogiek van het technisch onderwijs noemt, overigens niet zonder ernstig rekening te houden met de ontwikkelingen die zich in de tweede sector afspelen. Het is immers de primaire taak van het beroepsonderwijs haar leerlingen voor te bereiden op de veranderende samenleving en de eisen van de arbeidsmarkt. Daarmee is de relatie aangegeven tussen de tweede en derde sector.

In de samenleving vinden de laatste decennia ingrijpende veranderingen plaats, Idenburg rapporteert daar al over in 1961. Het tempo van die veranderingen is de laatste jaren bovendien toegenomen. Economische, technologische en demografische ontwikkelingen liggen aan die veranderingen ten grondslag. Als reactie daarop is de inzet van menselijk kapitaal en de organisatie van arbeid in arbeidsorganisaties veranderd, zijn nieuwe productieprocessen in gebruik genomen en wordt in toenemende mate gebruik gemaakt van nieuwe materialen en grondstoffen. Tot voor kort bestonden veel banen voor een belangrijk deel uit de toepassing van relatief eenvoudige, repeterende handelingen. Deze, veelal routinematige, handelingen zijn door de inzet van nieuwe technologieën, thans in hoge mate gestandaardiseerd en geautomatiseerd. Doordat deze handelingen nu vaak door computers of computergestuurde machines worden uitgevoerd blijft voor de mens het plannen, beheren en controleren van de handelingen over. Concreet betekent dit dat in toenemende mate een beroep wordt gedaan op logisch en analytisch denkvermogen, eigen initiatief, verantwoordelijkheidsbesef, concentratie- en doorzettingsvermogen (Bauer, 1989).

Naast de opkomst van nieuwe technieken en procedures zijn er tekenen die er op wijzen dat ook de structuur van de werkgelegenheid verandert (Frieling, 1995). Mede onder invloed van informatie-, communicatie- en besturingstechnologieën doen zich ontwikkelingen voor in de organisatie van de productieprocessen, maar ook in de dienstverlenende branches zijn deze veranderingen prominent aanwezig, denk aan vormen van kantoorautomatisering. De op het Taylorisme geïnspireerde rationaliseringsconcepten worden losgelaten en er wordt overgestapt op veel globalere, integrale arbeidsmodellen. Er wordt meer belang gehecht aan de flexibele inzetbaarheid van arbeidskrachten en men probeert bewust optimaal gebruik te maken van de beschikbare kwalificaties van werknemers. Ook het werken in teams wordt steeds frequenter toegepast. Samen verantwoordelijk zijn voor een totaalproduct of -dienst in plaats van een klein onderdeel blijkt tot minder fouten te leiden en resulteert in een toename van de werkmotivatie (Dybowski, 1995).

Al deze ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat aan een werkne-

mer nu andere eisen worden gesteld dan vroeger. De snelle ontwikkeling van producten en diensten maakt dat specifieke vakkennis snel verouderd. Dit impliceert echter niet dat een werknemer geen specifieke vakkennis meer nodig heeft. Integendeel, de complexiteit van de techniek en de organisatie van het arbeidsproces is dusdanig toegenomen dat vakkennis op een hoog niveau wordt verlangd (Dybowski, 1995). Ook het aantal situaties waarvoor specifieke vakkennis noodzakelijk is, is in frequentie toegenomen (Bauer, 1989). Het is voor een werknemer zaak om zijn kennis op peil en actueel te houden. Werknemers moeten dus naast vakkennis over het vermogen beschikken steeds weer bij te leren en zich aan nieuwe situaties aan te passen. Het bewaken en bijsturen van arbeidsprocessen vraagt om een ander soort kwalificaties dan eenvoudige repeterende handelingen. Daarnaast wordt meer zelfstandigheid van de werknemer gevraagd en de veranderde werkstructuren brengen met zich mee dat een werknemer steeds frequenter en intensiever moet samenwerken met anderen. Goede communicatieve eigenschappen en verantwoordelijkheidsbesef zijn hiertoe eerste vereisten (Schulz, 1990).

Achtereenvolgens zal aandacht worden besteed aan een aantal maatschappelijke uitdagingen voor de modernisering van het beroepsonderwijs (paragraaf 2), zal gereflecteerd worden op het begrip flexibiliteit, dat perspectief biedt voor de ontwikkeling van beroepsonderwijs voor de 21e eeuw (paragraaf 3), zal worden ingegaan op een aantal elementen van het sleutelkwalificatiedebat (paragraaf 4), zullen curriculumregimes van een aantal Europese landen worden gepresenteerd, waaruit zal blijken hoe op verschillende manieren door het beroepsonderwijs gerespondeerd wordt op de door de samenleving geformuleerde eisen én zullen de implicaties van het debat aangaande de flexibilisering van het curriculum van het beroepsonderwijs en de rol die sleutelkwalificaties daarbij kunnen spelen aan de orde worden gesteld (paragraaf 5). Tenslotte zullen een aantal zaken worden geconcludeerd (paragraaf 6). Het artikel heeft hoofdzakelijk betrekking op het secundair beroepsonderwijs, in tegenstelling tot het artikel van Idenburg dat voornamelijk betrekking had op het lager technisch onderwijs. Zoals bekend wordt verondersteld, is de functie van het lager technisch onderwijs, thans voorbereidend beroepsonderwijs, als belangrijkste leverancier van beroepsbeoefenaren voor het bedrijfsleven nu overgenomen door het secundair beroepsonderwijs. Het voorbereidend beroepsonderwijs bereidt jongeren nog slechts voor op relatief eenvoudige assistentenfuncties. Voor het soort beroepen en daarmee gerelateerde functies, waarover Idenburg spreekt in zijn artikel, worden jongeren anno 1998 voorbereid in het secundair beroepsonderwijs. Het betreft dan beroepen en functies gesitueerd op de niveaus 2, 3 en 4 van de huidige landelijke kwalificatiestructuur. In dit

artikel zal, zoals blijkt uit het voorgaande, niet alleen worden gereflecteerd op de wijze waarop het beroepsonderwijs verandert in de Nederlandse situatie, maar zal naar het veranderend beroepsonderwijs worden gekeken vanuit een Europees perspectief.

2 Maatschappelijke uitdagingen voor de modernisering van het beroepsonderwijs

In de White Paper: 'Training and Learning, Towards the Learning Society' van de European Communities Commission (1995a) wordt geconcludeerd dat de oorzaken van de veranderingen in de samenleving zeer divers zijn en het onderwijs- en opleidingssysteem in Europa sterk hebben beïnvloed. Op de eerste plaats betreft het de invloed van technologische en sociale ontwikkelingen, in het bijzonder gerelateerd aan het gebruik van informatie- en communicatietechnologie, op de tweede plaats de invloed van demografische ontwikkelingen en tenslotte, gedeeltelijk als resultaat van de hiervoor genoemde ontwikkelingen, structurele veranderingen in de economie en industrie.

Idenburg gaat in zijn artikel kort in op de gevolgen van de 'veranderingen in de techniek der hedendaagse productie'. Hij wijst in dat verband op de tweedeling van de arbeiders ten gevolge van 'de invoering van grotendeels automatische apparatuur', te weten in een groep arbeiders die tot 'gewichtige taak heeft de automatische apparatuur te controleren' en daarvoor beter geschoold en betaald wordt, en een groep die de nog niet (volledig) geautomatiseerde machines moet bedienen.

Hij snijdt hiermee een belangwekkend onderwerp aan dat ook thans nog volop in de discussie is. Prais (1995) constateert dat onder invloed van technologische veranderingen in de wereld van arbeid en beroep, zich een verandering heeft voltrokken in de vraag naar ongeschoolde arbeid. Aanvankelijk werd een toenemende vraag naar ongeschoolde arbeid geregistreerd door de mechanisatie en automatisering van arbeidsprocessen, waaraan gemakkelijk kon worden voldaan. In de tweede helft van de jaren negentig kan het tegenovergestelde worden geconstateerd: de vraag naar hoger gekwalificeerd personeel neemt juist toe door verdergaande automatisering. Een groot deel van de handmatige en routinematige taken is nu geheel verdwenen en de verwachting is dat dit proces nog verder zal gaan. Gelijktijdig kan worden vastgesteld dat er sprake is van upskilling van functies. Technologische veranderingen hebben tot gevolg dat van werknemers wordt vereist dat zij een grotere variëteit aan taken beheersen, van planning tot en met evaluatie. Tegelijkertijd wordt door het bedrijfsleven een toenemende behoefte geformuleerd aan multifunctionele werknemers die beschikken over zogenaamde polyvalente vaardigheden. Door deze veranderingen wordt sterk de nadruk gelegd op

mentale flexibiliteit en metacognitieve vaardigheden van werknemers, waardoor ze om kunnen gaan met een variatie aan producten en productieprocessen en -problemen, en waarvoor hogere probleem oplosvaardigheden nodig zijn (Nijhof & Streumer, 1994a). Hughes (1994) merkt bovendien op dat technologische veranderingen hebben geleid tot meer teamwerk: de mens-machine relatie wordt geleidelijk aan vervangen door een interactie tussen teams en technische systemen. Tevens kan worden waargenomen dat door de snelle veranderingen in de technologie de intervallen tussen opleiding en werk korter worden.

Demografische ontwikkelingen hebben ertoe geleid dat de levensverwachting is toegenomen en dat mede onder invloed van de daling van het geboorte-overschot in de meeste Europese landen, de bevolkingssamenstelling naar leeftijd is veranderd. Volgens de Industrial Research and Development Advisory Committee van de Europese Commissie (IRDAC, 1991) zullen demografische veranderingen er in 2000 toe leiden dat het aantal mensen dat de arbeidsmarkt verlaat groter is dan het aantal dat toetreedt. Naast een kwantiteitsprobleem kan dit gemakkelijk leiden tot een kwalificatietekort, dat wil zeggen een tekort aan werknemers die beschikken over een bepaald pakket aan noodzakelijke kwalificaties.

Het laatste decennium kan worden gekarakteriseerd als een periode die wordt gekenmerkt door structurele veranderingen in de industrie en economie. Technologische veranderingen hebben regionale en lokale markten omgevormd tot een wereldmarkt en arbeidsorganisaties gedwongen mee te doen in een wereldwijde competitie. De markten voor heel veel producten zijn wereldomvattend ('global') geworden en de markten voor hoog technologische producten worden voortgestuwd door productinnovatie (IRDAC. 1991). In deze wereldomvattende economie, waarin bovendien de levensduur van producten en diensten afneemt, is de kwaliteit van het arbeidspotentieel van doorslaggevende betekenis geworden voor het concurrerend vermogen van ondernemingen. Er wordt niet meer eenzijdig geïnvesteerd in harde technologie, aangezien investeringen in intelligente toepassingen van technologie, productinnovatie en efficiëntie-verbeteringsprocessen in grote mate blijken bij te dragen aan het succes van een onderneming (European Communities Commission, 1993).

Een volgende, zeer belangrijke, factor in de competitiestrijd van ondernemingen heeft betrekking op het ontwikkelen en vooral ook snel toepassen van nieuwe kennis, gericht op productinnovatie en de verbetering van productieprocessen. Dat heeft tot gevolg dat de tijd tussen het bereiken van onderzoeksresultaat en het toepassen daarvan in hoog tempo afneemt en deze versnelde technologietransfer wordt ondersteund door de samenwerking tussen onderzoeksinstellingen en

de industrie en de uitwisseling van onderzoekers tussen beide organisatietypen (IRDAC, 1991). Op het niveau van de onderneming worden tevens pogingen ondernomen om in de pas te blijven met nieuwe ontwikkelingen in de markt door de implementatie van innovatieve rationaliseringsstrategieën. De nieuwe ontwikkelingen hebben betrekking op de verschuiving van massaproductie voor grote markten naar kleinschalige productie voor klantgerichte markten. Klantgerichte markten worden gekenmerkt door voortdurend veranderende behoeften en de vraag naar een brede en gevarieerde range aan producten en diensten.

De hiervoor bediscussieerde veranderingen in de samenleving en de arbeidsmarkt hebben een niet te onderschatten invloed op het beroepsonderwijs. Een beperkte blik op het beroepsonderwijs, onder andere tot uitdrukking komend in te smalle, te functiegerichte opleidingen is niet meer toereikend om een leven lang adequaat te functioneren: werknemers moeten over het vermogen beschikken om zich voortdurend aan te kunnen passen aan nieuwe situaties (Hughes, 1994). Brede beroepsvorming ('multi-skilling') dat wil zeggen de capaciteit 'to perform tasks across a number of skill areas', gecombineerd met de 'ability of rapidly acquiring new skills' wordt de vereiste norm (Chrosciel & Plumbridge, 1995).

3 Flexibiliteit

Sinds het midden van de jaren tachtig heeft de term 'flexibiliteit' een sleutelpositie ingenomen in de debatten over de manier waarop bedrijven moeten reageren op externe bedreigingen en nieuwe eisen die aan hen worden gesteld om hun marktpositie te kunnen consolideren of zelfs te kunnen verbeteren.

Hierna zal een aantal uitspraken over flexibiliteit in relatie tot de arbeidsmarkt worden gepresenteerd:

1 Als gevolg van technologisch, economische en organisatie-ontwikkelingen doen werkgevers een ander en wellicht zelfs groter beroep op hun werknemers dan voorheen. Over het algemeen kan de tendens worden vastgesteld dat werkgevers een toenemend belang hechten aan *'flexibel, breed opgeleide werknemers'*, die over een verscheidenheid aan algemene kwalificaties beschikken (zie bijvoorbeeld: De Jong, Moerkamp, Onstenk & Babeliowsky, 1990; Moelker, 1992; Van Zolingen, 1995; Streumer & Odenthal, 1997).

2 De door werkgevers van werknemers vereiste flexibiliteit is niet alleen een kwestie van *'korte termijn flexibiliteit'*, die gefaciliteerd wordt door nieuwe arbeidsverhoudingen, zoals deeltijdwerk, uitzendwerk en tijdelijke contracten. Vooral *'lange termijn flexibiliteit'*, dat wil zeggen het vermogen van werknemers om zich snel aan te passen aan nieuwe technologieën en productieprocessen, is cruciaal.

3 Volgens De Grip en Hoevenberg (1996) is de belangrijkste bron voor de toenemende flexibiliteit van de arbeidsmarkt het existerende post-initieel beroepsonderwijs en training, terwijl Chrosciel en Plumbridge (1995) juist van mening zijn dat er behoefte bestaat aan *flexibele curricula met een modulaire structuur* om a. te voorzien in de behoefte aan brede, initiële scholing in basisvaardigheden en technisch(e) (instrumentele) kennis en b. bij- en nascholing in de juiste verhouding van specialistische vaardigheden, theoretische inzichten en technische informatie. Dit verschil in inzicht kan worden verklaard vanuit het geografisch gezichtspunt van waaruit beide uitspraken zijn gedaan, te weten Nederland en Groot Britannië.

4 Nijhof en Streumer (1994b) maken een onderscheid tussen twee strategieën die arbeidsorganisaties gebruiken om zich aan veranderingen aan te passen: *concurrerende flexibiliteit en flexibele specialisatie.* Concurrerende flexibiliteit is functie-specifiek, moet snel gerealiseerd kunnen worden en is beperkt qua reikwijdte; flexibele specialisatie daarentegen, is gericht op de lange termijn behoeften van de organisatie en haar werknemers. Accommodatie en adaptatie aan veranderende omstandigheden is de essentie van laatstgenoemde strategie, die de vraag van werknemers om zich voortdurend te mogen en kunnen scholen om 'employable' te blijven insluit.

Op grond van de voorafgaande uitspraken kan worden geconcludeerd dat de term flexibiliteit (in een arbeidsmarkt context) zeer uiteenlopende betekenissen heeft. Dit wordt deels veroorzaakt door het feit dat flexibiliteit als een kenmerk wordt gezien van zowel aanbieders (werknemers) als vragers (werkgevers) op de arbeidsmarkt (Van Bavelgem, 1998). Daarbij gaat het aan de werknemerskant om de vraag of werknemers over zodanige kwalificaties beschikken dat een baan kan worden gevonden op de arbeidsmarkt en om het vinden van werk, waarbij optimaal gebruik kan worden gemaakt van de kwalificaties waarover werknemers beschikken zonder over- en onderbenutting. Aan de werkgeverskant gaat het om het vinden van voldoende werknemers op de arbeidsmarkt (personeelsvoorziening) die zodanig zijn gekwalificeerd dat ze passen op de te vervullen vacatures.

Hövels (1998) typeert voornoemd krachtenveld als volgt: in werksituaties zijn bepaalde kwalificaties nodig en beschikbaar en op de arbeidsmarkt zijn bepaalde kwalificaties gevraagd en voorradig. Indien vraag en aanbod niet in overeenstemming zijn, ontstaat een spanningsveld, waarin flexibiliteit (toeschietelijkheid) wordt gevraagd van alle actoren om de gesignaleerde problemen op te lossen.

Weliswaar is het beroepsonderwijs geen directe partner in voornoemd krachtenveld, maar in indirecte zin speelt het een essentiële rol: het beroepsonderwijs heeft tot taak om voldoende afgestudeerden af te leveren die bovendien over de juiste kwalificaties beschikken om aan de vraag aan afgestudeerden te kunnen voldoen.

In de discussies over de wijze waarop het beroepsonderwijs moet responderen op technologische, economische en demografische ontwikkelingen, die zich vertalen in arbeidsmarktbehoeften, wordt de term 'flexibiliteit' veelvuldig gebruikt.

Raffe (1994) noemt *vier vormen van flexibiliteit in het beroepsonderwijs*: individuele flexibiliteit, curriculaire flexibiliteit, flexibiliteit in leerwegen en flexibiliteit in instructiewijzen en leervormen. Individuele flexibiliteit verwijst naar het resultaat van onderwijs en training, het vermogen van de lerende/werknemer om het geleerde in verschillende situaties en in verschillende rollen toe te passen. In deze betekenis is flexibiliteit identiek met het transfervermogen van de lerende/werknemer. Met curriculaire flexibiliteit wordt de responsiviteit van het curriculum bedoeld, dat wil zeggen de mate waarin het curriculum erin slaagt steeds adequaat te reageren op andere eisen en omstandigheden, bijvoorbeeld rekening kunnen houden met behoeften en wensen van verschillende categorieën lerenden, de mogelijkheid om het curriculum te kunnen aanpassen aan regionale of lokale omstandigheden. Flexibiliteit in leerwegen komt vooral tot uitdrukking in de manier waarop het onderwijs is georganiseerd: gemoduleerde opleidingen, studiepuntensystemen, bredere opleidingen, gemakkelijke toegankelijkheid, erkennen van informeel verworven kwalificaties enzovoort. Flexibiliteit in instructiewijzen en leervormen kan worden geïllustreerd aan de hand van de volgende voorbeelden: simulaties en spelen (Achtenhagen & John, 1992), probleemgestuurd, -georiënteerd leren (Van Woerden, 1991), de Leittext methode (Van den Sanden, 1993a, 1993b), vormen van taakgeoriënteerd onderwijs, contextgeoriënteerd leren, leren in open en complexe leersituaties (Laur-Ernst, 1984; Heidegger & Rauner, 1989) en leren met kernproblemen (Onstenk, 1997; Blokhuis & Van Zolingen, 1997). Deze vormen van leren hebben veel gemeenschappelijke kenmerken (zie Odenthal & Streumer, 1997).

Teneinde de betekenis van de term flexibiliteit in de context van het beroepsonderwijs te kunnen definiëren portretteren Nijhof en Streumer (1994a) het beroepsonderwijs als een systeem. Flexibiliteit wordt daarbij opgevat als de uitkomst van een krachtenspel tussen de instellingen in de educatieve infrastructuur van het beroepsonderwijs (landelijke organen, belangenverenigingen, individuele scholen) en de omgeving. Factoren gerelateerd aan de vier systeemelementen (context, input, proces en output) bepalen de uitkomst van het krachtenspel. De auteurs beschrijven een proces waarin de omgevingsfactoren een doorslaggevende rol spelen bij het 'onder druk zetten' van educatieve instellingen om te reageren op de context waarin ze opereren. Flexibiliteit neemt daarbij de vorm aan van de mate waarin (individuele) instellingen erin slagen te responderen op de uitdagingen in de omgeving. De snelheid en tegenwoordigheid van geest waarmee

wordt gereageerd op de waargenomen discrepantie tussen vraag en aanbod op de arbeidsmarkt toont de flexibiliteit van de instellingen. Responsiviteit van instellingen kan verschillende vormen aannemen: van onderwijsorganisatorische, curriculum-, instructie- of instrumentatietechnologische aard. Nijhof en Streumer benoemen vervolgens inputfactoren (bijvoorbeeld de accreditatie van informeel verworven kwalificaties, de kwalificatiestructuur), proceskenmerken, zoals geïndividualiseerde en gedifferentieerde leerwegen, modulaire structuren, nieuwe leerinhouden, communicatie- en informatietechnologie (vergelijk de hiervoor door Raffe genoemde vormen van flexibiliteit), en tenslotte outputkenmerken (certificaten en diploma's, transfervermogen en mobiliteit van afgestudeerden, enzovoort).

4 Het sleutelkwalificatiedebat

Het onderwerp 'sleutelkwalificaties' wordt gezien als een essentiële verbinding tussen het 'flexibiliteitsdebat' en het actuele proces van curriculumontwikkeling. Hierna zal de exploratie van dit onderwerp in twee stappen worden uitgevoerd:

1 Enkele literatuurreferenties worden gepresenteerd om het startpunt en de omvang van het sleutelkwalificatiedebat aan te geven.
2 Een interpretatief raamwerk wordt geïntroduceerd om de drie belangrijkste richtingen in het Europese debat over sleutelkwalificaties te verhelderen. Daarbij zal worden gereflecteerd op de relaties tussen enerzijds de verschillende manieren waarop wordt gedacht over de rol die sleutelkwalificaties kunnen spelen in onderwijs en werk en de rol van de curriculumontwikkeling daarbij anderzijds.

De gemeenschappelijke noemer van diverse debatten over sleutelkwalificaties kan in een notedop worden gepresenteerd door terug te vallen op een overzichtsstudie van het technisch ondersteuningsbureau van het Eurotechnet programma. Als gevolg van de implementatie van nieuwe technologieën is de inrichting van werkplekken ingrijpend veranderd, hetzelfde geldt voor de wijze waarop industriële processen zijn geregeld, het werk is georganiseerd en ondernemingen zijn gestructureerd. Dit vereist nieuwe kwalificaties van werknemers, naast de traditionele instrumentele vaardigheden, die ze al beheersen. Gerelateerd aan een gedefinieerd beroep binnen een specifieke branche of sector, dienen werknemers te beschikken over sleutelkwalificaties, zoals het kunnen werken in teams, voortdurend leren, systeemdenken (European Communities Commission, 1995b).

Het oorspronkelijke concept 'sleutelkwalificaties' werd geïntroduceerd door Mertens (1974). Om de mobiliteit van werknemers op de (interne) arbeidsmarkt te vergroten suggereert Mertens om minder

opleidings- en trainingstijd te investeren in het ontwikkelen van (functie)specifieke instrumentele vaardigheden en de tijd die daarmee vrij komt te besteden aan de ontwikkeling van sleutelkwalificaties, waardoor een zogenaamd flexibel kwalificatiepotentieel bij werknemers ontstaat. Dit kwalificatiepotentieel stelt leden van de samenleving (en dus niet alleen werknemers) in staat te overleven in een voortdurend complexer wordende samenleving. Door sleutelkwalificaties beschikken werknemers tevens over een effectief middel om hun eigen loopbaanontwikkeling te sturen, hetgeen vooral in een tijd van afnemende baanzekerheid van belang is. Tegelijkertijd, vanuit een maatschappelijk gezichtspunt, beschouwt hij sleutelkwalificaties als strategische middelen om de samenleving te vernieuwen. Mertens onderscheidt vier soorten sleutelkwalificaties:

1 Basiskwalificaties (Basisqualificationen), kwalificaties van een 'hogere orde' die verticale transfer van kennis naar contexten die afwijken van de situatie waarin de kennis is geleerd, mogelijk maken.
2 Horizontale kwalificaties (Horizontal-qualificationen), kwalificaties die informatieverwerkingprocessen mogelijk maken, waarbij de informatiebasis van iemand wordt verbreed en iemand in staat stelt om kennistransfer tussen verschillende kennisgebieden te laten plaats vinden.
3 Breedte-kwalificaties (Breitenelemente), kenniscomponenten die nodig of geschikt zijn om gebruikt te kunnen worden als onderdelen van een gemeenschappelijke kennisbasis voor het oplossen van problemen in verschillende contexten.
4 Vintage factoren (Vintage Faktoren), factoren die betrekking hebben op het proces van kennisaccumulatie en die het leden van de samenleving (werknemers) mogelijk moeten maken de ervaringen en de kennis van vorige generaties te absorberen.

Wat kenmerkend is voor deze sleutelkwalificaties is dat ze, volgens Mertens, de sleutel zijn voor een snelle en effectieve ontsluiting van specialistische kennis. Het doel van het beroepsonderwijs is volgens Mertens dan ook het opleiden van generalisten die beschikken over de juiste sleutelkwalificaties om zich snel te kunnen specialiseren in iedere gewenste richting.

In een latere fase van het sleutelkwalificatiedebat introduceren Bunk, Kaiser en Zedler (1991) een gereviseerde interpretatie van sleutelkwalificaties. Volgens deze gereviseerde interpretatie onderscheidt Bunk (1994, p. 11) vier vormen van 'Berufliche Handlungsfähigkeit', die kunnen worden beschouwd als een alternatieve manier om de belangrijkste aspecten van sleutelkwalificaties te benoemen:

1 beroepscompetentie: het vermogen om (specialistisch) werk onafhankelijk en zonder supervisie te kunnen uitvoeren;
2 methodencompetentie: het vermogen om passend en systematisch

te kunnen reageren op moeilijkheden en om ervaring op een betekenisvolle manier te kunnen toepassen op problemen, waarmee men in het werk wordt geconfronteerd;

3 sociale competentie: het vermogen om met anderen te kunnen communiceren en coöperatief samen te werken, om groepsgeoriënteerd gedrag en inlevingsvermogen te vertonen;

4 participatieve competentie: het vermogen om de eigen werkplek en de werkomgeving (mede) te bepalen, te kunnen organiseren en besluiten te nemen en verantwoordelijkheid te dragen.

Van Zolingen (1995) heeft recentelijk het concept 'sleutelkwalificatie' opnieuw bijgesteld. Haar interpretatie van het concept wordt gekarakteriseerd door het feit dat zij aan sleutelkwalificaties een beroepsspecifieke interpretatie geeft (een probleemoplossende vaardigheid van een bankemployee is niet te vergelijken met die van een medisch specialist). Sleutelkwalificaties dienen breed toepasbaar te zijn in een beroep, dat wil zeggen in verschillende situaties, afwijkend van de situaties waarin ze zijn geleerd. Sleutelkwalificaties moeten de gebruiker in staat stellen specifieke kennis en vaardigheden snel te vergaren en zich eigen te maken. Sleutelkwalificaties moeten de carrière-ontwikkeling bevorderen. Nijhof en Streumer (1994b) spreken in dit verband over transitievaardigheden, vaardigheden die de mobiliteit van werknemers vergroten. Sleutelkwalificaties vormen een geheel, met een instrumentele en een cognitieve dimensie, een persoonlijkheidsdimensie en een strategische en een sociaal-communicatieve dimensie. Het proces van het verwerven van sleutelkwalificaties beschouwt Van Zolingen als een levenslang proces, dat kan worden bevorderd door het gebruik van de juiste didactische methoden, tijdens het beroepsopleidend traject, en het inrichten van werkplekken waarbij een beroep wordt gedaan op de autonomie en het leerpotentieel van werknemers.

Van Zolingen presenteert een overzicht van, wat zij noemt, dimensies van sleutelkwalificaties. Ze onderscheidt:

1 de algemeen-instrumentele dimensie (beroepskennis en -vaardigheden met een fundamenteel en duurzaam karakter, die kunnen worden toegepast in uiteenlopende situaties en interdisciplinaire kennis en vaardigheden);

2 de cognitieve dimensie (denken en handelen: het identificeren en oplossen van problemen, abstract denken, methodisch denken, leren leren, tacit skills);

3 de persoonlijkheidsdimensie: tonen van individueel gedrag (onder andere: zelfvertrouwen, verantwoordelijkheidsbesef, nauwkeurigheid, initiatief tonen, doorzettingsvermogen);

4 de sociaal-communicatieve dimensie: zoals mondelinge en schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid, kennis van moderne talen, vermogen om samen te werken;

5 sociaal-normatieve dimensie: zichzelf kunnen aanpassen aan de cultuur van de organisatie (onder andere: loyaliteit, toewijding, bereidheid om zichzelf te scholen, representativiteit);
6 strategische dimensie: emancipatoir gedrag, een kritische houding ten opzichte van zichzelf en het werk (onder andere: kritische opstelling ten aanzien van te maken keuzen, actieve deelname in besluitvormingsprocessen).

De literatuurreferenties geven een indicatie van de inhoudelijke component van het sleutelkwalificatiedebat. Echter, in de nationale debatten wordt nog geen gebruik gemaakt van een Europees integraal concept ten aanzien van sleutelkwalificaties. Op basis van verschillende nationale tradities en institutionele contexten, zijn de debatten tot op heden gebaseerd op de respectievelijk verschillende betekenissen van het concept. Verschillen in terminologie duiden dan ook meestal op werkelijke verschillen in benadering.

Om die reden zal vervolgens een interpretatief raamwerk worden geschetst om de nationale debatten transparanter te maken en om een vergelijking mogelijk te maken tussen de gehanteerde terminologie. De basisassumptie die aan het raamwerk ten grondslag ligt is dat de meest invloedrijke nationale debatten (en de onderliggende benaderingen) over sleutelkwalificaties gegroepeerd kunnen worden in drie categorieën, volgens de volgende criteria:

1 Wat zijn de belangrijkste kenmerken van het basisconcept?
2 Wat is de belangrijkste reden om nieuwe vormen van beroepsonderwijs en leren in de context van arbeidsorganisaties te ontwikkelen (en het gebruik van de uitkomsten van dit nieuwe onderwijs en leren te bevorderen)?
3 Welke gereedschappen en instrumenten worden als de belangrijkste 'voertuigen' beschouwd om optimale curricula voor leren in beroepsonderwijs- en arbeidscontexten te ontwikkelen?
4 Welke implicaties hebben de basisconcepten voor levenslang leren?

a *Debatten over 'Key Skills'*

De debatten (voornamelijk in Groot Britannië) over 'key skills' kunnen worden gekarakteriseerd aan de hand van de hiervoor gepresenteerde vier criteria.

Het basisconcept in deze debatten heeft betrekking op een bepaalde verzameling vaardigheden ('skills'), waarvan wordt verwacht dat ze voorwaardelijk zijn en/of ondersteuning bieden bij het leren voor een beroep of functie. Op dit moment wordt het basis-concept (in overheidspublicaties) voornamelijk geoperationaliseerd als: communicatievaardigheden, reken- en wiskundevaardigheden, toepassen van informatietechnologie, besluitvormingsprocessen, werken in teams.

De belangrijkste redenen waarom 'key skills' zijn geïntroduceerd zijn het verbeteren van de vaardigheden van individuele lerenden en de 'enrichment of vocational learning' (Kämäräinen & Streumer, 1998).

In de context van curriculumontwikkeling is het concept 'key skills' verbonden met de introductie van specifieke modulen of eenheden, die aanvullend zijn op de beroeps- en functiespecifieke, voornamelijk instrumentele, trainingen en die zijn gericht op de verbetering van directe inzetbaarheid van (toekomstige) beroepsbeoefenaren.

Met betrekking tot 'levenslang leren' is het concept 'key skills' verbonden met het bevorderen van de mobiliteit van individuele werknemers op de arbeidsmarkt.

b *Debatten over 'Key/Core Competencies'*

De benaderingen die worden samengevoegd onder de titel 'Key/Core Competencies' zijn divers en kunnen worden opgevat als een soort middenveld tussen twee uitersten: 'key skills' en 'key qualifications'. De belangrijkste gemeenschappelijke kenmerken van deze stroming worden hierna besproken.

De gehanteerde concepten zijn vager gedefinieerd dan het concept 'key skills'. Ze verwijzen in globale termen naar een verzameling competenties die niet aansluiten bij de traditionele opvattingen over de verdeling van arbeid en bij de taken en verantwoordelijkheden, zoals die zijn beschreven in traditionele beroepsprofielen. Vaak wordt dit type competenties aangeduid als 'extra-functionele' of 'proces-onafhankelijke' competenties, of door aan te geven dat dit type competenties breed kan worden toegepast: 'breed toepasbare competenties', 'transversale competenties'.

In deze debatten staat niet, zoals bij a, het bevorderen van individuele leerprocessen van werknemers centraal, maar gaat het over leerprocessen van werknemers in dienst van een organisatie. De debatten gaan daarom voornamelijk over het bevorderen van organisatie-leren (bijvoorbeeld groeps- of systeemgerelateerd werken, in lijn met nieuwe productieconcepten). De verbetering van de competentiebasis van werknemers is daarbij een noodzakelijk en voorwaardelijk middel om 'organisatie-leren' te bevorderen en daardoor productieprocessen te optimaliseren met als gevolg dat het resultaat van de organisatie ('organisational performance') toeneemt.

De bijdrage van de curriculumontwikkeling bestaat niet zozeer uit het ontwerpen van (gemoduleerd) onderwijs om (toekomstige) werknemers de beoogde competenties te leren, maar a. uit het maken van bedrijfsinterne leertrajecten en -vormen, waardoor de

leden van de organisatie hun competenties verder kunnen ontwikkelen tegen de achtergrond van hun eigen organisatie en b. het ontwerpen van procedures en hulpmiddelen om de werkprestaties van de (leden van de) organisatie te verbeteren. Voorbeelden van zulke benaderingen zijn arbeidsorganisatie-specifieke curriculumontwikkelingsprojecten in onder andere Frankrijk en Denemarken en daarmee samenhangende pogingen om dergelijke op competentie- en prestatieverbetering gerichte projecten ook in het reguliere beroepsonderwijs in te voeren.
Vanuit het perspectief van levenslang leren wordt in debatten over 'key/core competencies' de nadruk gelegd op het vermogen van actoren in een organisatie om een cultuur van organisatie-leren in het leven te roepen en in stand te houden door te reageren op en bij te dragen aan continue vernieuwing van werkprocessen. Doel daarbij is de organisatie om te vormen tot een lerende organisatie.

c *Debatten over 'Key Qualifications'*
De derde verzameling debatten kan worden opgevat als een bijzondere variant van de tweede verzameling. Echter, de (meestal Duitse en in toenemende mate ook Nederlandse) debatten over sleutelkwalificaties ('key qualifications') vertonen een aantal kenmerken, die speciale aandacht vergen.

De eerste debatten over sleutelkwalificaties werden gevoerd vanuit een radicaal nieuwe opvatting over enerzijds de organisatie van arbeid, de daarmee corresponderende, veranderende beroepsstructuur en het voor de uitvoering van taken en verantwoordelijkheden benodigde kwalificatiepotentieel van werknemers en anderzijds de wijze waarop het beroepsonderwijs is georganiseerd en (potentiële) werknemers worden voorbereid op hun functioneren in arbeidsorganisaties (zie de hiervoor genoemde argumenten van Mertens over het belang van sleutelkwalificaties).

In een latere fase werd het begrip 'sleutelkwalificaties' opnieuw geïnterpreteerd. Zo werden sleutelkwalificaties gereduceerd tot een categorie kwalificaties als aanvulling op de beroepsspecifiek ingekleurde (hoofdzakelijk instrumentele) kwalificaties (te vergelijken met 'key skills'), vaak gericht op de verbetering van de arbeidsmarktpositie van individuele werknemers of werkzoekenden. Sleutelkwalificaties werden versmald tot kwalificaties die uitsluitend zijn gericht op 'self organised action', planning eigen werkzaamheden, implementeren van nieuwe verantwoordelijkheden en taken, zelfbeoordeling. Nieuwe indelingen voor sleutelkwalificaties ontstonden, waarbij sleutelkwalificaties werden geïntegreerd in de beroepscompetentie ('integriertes Handlungskompetenz'; zie verder de hiervoor genoemde indeling van Bunk).

De bijdrage van de curriculumontwikkeling aan laatstgenoemde

reductionistische benadering was voornamelijk gelegen in de aandacht voor assessment-problematiek. De daarentegen geïntegreerde benadering heeft in Duitsland geleid tot ingrijpende curriculumherzieningen, waarbij de traditionele, gesegmenteerde curriculumelementen werden samengevoegd met nieuwe elementen, zodanig dat gesproken kan worden over een 'whole curriculum approach'. Deze vernieuwingen werden geflankeerd door praktijkgericht onderzoek, veelal uitgevoerd door het Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), of in opdracht van het BIBB door universitaire onderzoeksinstituten (Odenthal & Streumer, 1997).

Het perspectief van 'levenslang leren' heeft niet alleen betrekking op de ontwikkeling van individuele vaardigheden en/of het leveren van een bijdrage aan organisatieleren. Door de ingevoerde landelijke kwalificatiestructuren en de grondige discussies die daaraan vooraf gingen met de sociale partners, is de vernieuwing van het kwalificatiepotentieel van (toekomstige) werknemers doorgevoerd vanuit het perspectief van loopbaanontwikkeling. Tenslotte hebben de intensieve discussies tussen de sociale partners en het onderwijs ertoe geleid dat nieuwe leerwegen en nieuwe curricula zijn ontstaan die een bijdrage leveren aan een grondige vernieuwing van het beroepsonderwijs.

Een gemeenschappelijk kenmerk van alle hiervoor genoemde debatten over 'sleutelkwalificaties' is dat de traditionele (beperkte) manier waarop kwalificaties worden gedefinieerd niet meer als toereikend wordt beschouwd en om die reden aangevuld moet worden met kwalificaties 'van een nieuwe orde'. Alle debatten hebben ook gemeenschappelijk, zij het met verschillende nadruk, dat lerenden tengevolge van snelle veranderingen in hun werkomgeving over nieuwe kwaliteiten moeten kunnen beschikken, die hen in staat stellen:

- zich nieuwe kennis eigen te maken en de eigen kennisbasis aan te passen aan nieuwe behoeften;
- het eigen kennis- en vaardigheidspotentieel te verbreden in de richting van de eisen die de lerende organisatie stelt;
- zich aan te passen aan veranderende loopbaanperspectieven en de eigen mobiliteit te verbeteren door middel van levenslang leren.

5 Nieuwe opvattingen over curriculumontwikkeling in het beroepsonderwijs

De verschillen tussen de drie onderscheiden benaderingen in het sleutelkwalificatiedebat zijn een rechtstreeks gevolg van een aantal verschillende, aan het debat ten grondslag liggende factoren met betrekking tot de onderwijs- en trainingsculturen en de daarmee samenhangende functies die opleiding en training vervullen in de respectievelijke landen van de Europese Gemeenschap.

Die factoren zijn: a. het belang dat wordt gehecht aan bepaalde leerdoelen; b. verschillen van opvatting over de vormkenmerken van curricula en c. verschillen in 'curriculum regimes', dat wil zeggen verschillen in curriculumontwikkeling en -implementatie.

Wat betreft de verschillen ten aanzien van het identificeren en beschrijven van kwalificaties ('key skills' en 'key qualifications') kunnen twee werkwijzen worden onderscheiden: een karakterologische/atomistische en een constructivistische/holistische werkwijze. Bij de eerste werkwijze wordt getracht kenmerken van een ideale persoonlijkheid te beschrijven. Het referentiepunt is de individuele lerende en de bevordering van context-onafhankelijke, hogere orde kennis en vaardigheden. De tweede werkwijze verbindt kwalificaties ('key competences' en 'key qualifications') met nieuwe productieconcepten en organisatie-leren. Het referentiepunt is de behoefte aan werknemers die op kwalitatief hoog niveau kunnen samenwerken in teams.

Het tweede fundamentele verschil heeft betrekking op vormkenmerken van curricula. Conform het klassieke onderscheid dat Bernstein (1971) maakt, kunnen twee extreme curriculumvormen worden genoemd: de 'collection code' en de 'integrative code'. Een curriculum gebaseerd op de 'collection code' heeft een gesegmenteerde opbouw: het bestaat uit duidelijk gescheiden kennisgebieden en leerstofonderdelen. Het integratieve curriculum daarentegen biedt volop mogelijkheden tot het aangaan van samenwerking en het leggen van dwarsverbanden (vakkencombinaties, thematische en projectmatige werkvormen, samenwerking tussen docenten).

De 'curriculumregimes' kunnen worden getypeerd als bipolair en praktijknabij. Een bipolair curriculumregime wordt gekarakteriseerd door een dichotomie tussen de verschillende curriculumniveaus (zie bijvoorbeeld Goodlad's curriculumtypologie: ideal, formal, perceived, operational, experiential; Goodlad & Associates, 1979). Dit impliceert dat de verschillende curriculumniveaus van elkaar zijn losgesneden, waardoor op het niveau van de klas/groep andere dingen gebeuren dan verwacht door beleids- en leerplanontwikkelaars. Dit wordt onder andere veroorzaakt door het soort curriculumontwikkelingsstrategieën die worden gehanteerd: veelal top down. Het praktijknabije curriculumregime is in tegenstelling tot het bipolaire curriculumregime een bottom-up benadering. Door middel van praktijkexperimenten worden 1e generatie curricula ontwikkeld, die vervolgens worden uitgeprobeerd en bijgesteld om uiteindelijk op grotere schaal te kunnen worden verspreid. Naast de hiervoor beschreven twee extreme curriculumregimes komen uiteraard ook mengvormen voor.

Nadat de verschillende opvattingen met betrekking tot onderwijs- en trainingsculturen en de daarmee samenhangende functies van onderwijs en training zijn geëxpliciteerd, zullen nu drie typen curriculumregimes, die in de lidstaten van de Europese gemeenschap kunnen

worden onderscheiden, kort worden getypeerd. Deze drie onderscheiden curriculumregimes zijn nauw gerelateerd aan de sleutelkwalificatiedebatten die in de betrokken lidstaten worden gevoerd.

a *Curriculumregimes en recente ontwikkelingen in Groot Britannië (voornamelijk Engeland)*

De traditionele kenmerken van het curriculumregime van het beroepsonderwijs in Groot Britannië gaan terug op de grote verschillen in algemeen voortgezet onderwijs ('academic track') en beroepsonderwijs ('training track'). De 'academic track' leidt op voor de universiteit; de 'training track' leidt op voor een baan. De attractiviteit van het beroepsonderwijs is laag, heeft een slecht imago en heeft sterk geleden onder de ineenstorting van de arbeidsmarkt voor jongeren in de tweede helft van de jaren zeventig (zie Oates, 1998).

In de jaren tachtig heeft het beleid initiatieven ontplooid om zowel het algemeen vormend onderwijs ('National Curriculum') als het beroepsonderwijs ('National Vocational Curriculum') meer te centraliseren teneinde meer controle op de kwaliteit van het onderwijs te kunnen uitoefenen. In beide gevallen ging het niet zozeer om het ingrijpen in de pedagogisch-didactische vormgeving van het onderwijs, maar om het vaststellen en toepassen van nationale criteria om onderwijsresultaten eenduidig te kunnen beoordelen. De National Vocational Qualifications (NVQs) werden ontworpen om een beoordelingsraamwerk voor leerlingen die de arbeidsmarkt gaan betreden op te kunnen stellen. Daardoor werden de NVQs nauw gerelateerd aan het leerlingwezen en aan trainingsprogramma's, bestemd voor specifieke categorieën jeugd ('Youth Training Schemes'). In reactie op aanhoudende verzoeken om beroepsopleidingen te ontwikkelen, die de mogelijkheid bieden op doorstroming naar het hoger onderwijs (een weg die tot dan toe was geblokkeerd), werden parallel aan de NVQs de General National Vocational Qualifications (GNVQs) geïntroduceerd. Als een onderdeel van de GNVQs werden 'core skills' later 'key skills' benoemd, welke in een latere fase ook in de NVQs werden geïntegreerd.

De meest recente ontwikkeling betreft het beleid ten aanzien van geïntegreerde onderwijsstructuren voor zowel algemeen vormend als beroepsonderwijs. Dit komt onder andere tot uitdrukking in de fusie van ondersteuningsinstellingen in de onderwijsinfrastructuur en de ontwikkeling van nieuwe leerwegen voor zowel algemeen vormend als beroepsonderwijs.

Vanuit het perspectief van transnationale samenwerking is het betekenisvol op te merken dat het beleid ten aanzien van de ontwikkeling van NVQs in een aantal Europese landen (onder andere in Nederland) navolging heeft gekregen.

b *Curriculumregimes en recente ontwikkelingen in enkele Europese lidstaten behorend tot een middengroep*

De respectievelijke nationale debatten over sleutelkwalificaties in de landen uit de middengroep hebben als gemeenschappelijke noemer het invoegen van schakelende en intermediaire voorzieningen om beroepsopleidingen te vernieuwen en samenwerking met het bedrijfsleven te bevorderen.

b.1 *Frankrijk*

In Frankrijk is het beleid ten aanzien van curriculumontwikkeling van origine gebaseerd op het drie-stromen-systeem: curriculumregimes voor algemeen vormend onderwijs, voor technologisch onderwijs en beroepsonderwijs zijn los van elkaar tot stand gekomen. Binnen het beroepsonderwijs bestaan zelfs twee generaties diploma's naast elkaar. Tenslotte bestaat binnen het voortdurend beroepsonderwijs (post initiële beroepsonderwijs) een grote variëteit aan maatregelen, naast reguliere programma's, om de participatie in deze vorm van onderwijs te bevorderen.

Tegen deze achtergrond kan de relatie tussen het sleutelkwalificatiedebat en curriculuminnovatie worden beschreven aan de hand van de volgende ontwikkelingen: jongeren toe te leiden tot het baccalaureaats niveau (kwalificatie die toegang verschaft tot het hoger onderwijs). In aanvulling op de reeds bestaande baccalaureaats voor algemeen vormend en technologisch onderwijs (Bac, Bac Tn) is een baccalaureaats voor beroepsonderwijs geïntroduceerd (Bac Pro). De Bac Pro is echter niet in het leven geroepen als een instrument om de integratie van de drie stromen te bevorderen of om de bestaande diploma's van het initiële beroepsonderwijs te vervangen. Bac Pro heeft de functie van post-initieel beroepsonderwijs (bovenop de bestaande initiële beroepsopleiding) en is gericht op het vergroten van de kennisbasis van studenten, zodat ze kunnen doorstromen naar studies in het hoger (beroeps)onderwijs of andere voortgezette opleidingen.

Parallel aan de introductie van Bac Pro zijn er pogingen ondernomen om ruimte te maken voor zogenaamd transversaal leren binnen bestaande initiële beroepsopleidingen. Transversaal leren wordt door Mertens (1974) gedefinieerd als leerprocessen gericht op de ontwikkeling van een gemeenschappelijke kennisbasis die in meerdere contexten kan worden gebruikt (ter vergelijking: Mertens spreekt in dit verband over breedte-elementen).

b.2 *Denemarken*

In Denemarken werden algemeen vormend onderwijs en beroepsonderwijs beschouwd als twee parallelle systemen in het voortgezet onderwijs. Gedurende een bepaalde periode heeft het traditionele

model voor initieel beroepsonderwijs, te weten het leerlingwezen, bestaan naast een experimenteel model. Deze periode werd gekenmerkt door de afkalving van het oude model en het optreden van implementatieproblemen bij het nieuwe model. Door de problemen in het initiële beroepsonderwijs werd besloten een daarvan gescheiden infrastructuur te ontwikkelen voor het door het Ministerie van Arbeid bekostigd voortdurend beroepsonderwijs (de regionale AMU centra). De recente ontwikkelingen vertonen de hierna te bespreken tendenties.

In het begin van de jaren negentig werden de twee parallelle stromen voor initieel beroepsonderwijs samengevoegd tot een model met een gemeenschappelijk curriculum, weliswaar met twee leerwegen (voor werknemers/cursisten met een leerarbeidscontract en voor studenten die een duale leerweg volgen). Wat betreft het gehanteerde curriculumregime kan worden geconstateerd dat de rol van de tripartite samengestelde, nationale curriculumcommissies werd gereduceerd tot het formuleren van kwalificatiedoelen (eindtermen); de scholen voor beroepsonderwijs werden daarentegen aangemoedigd hun opleidingsaanbod te moderniseren (praktijkgerichte leertrajecten, gesimuleerde werksituaties enzovoort). Tegelijkertijd werd een nieuw financieringsstelsel ingevoerd, dat de concurrentie op de opleidingsmarkt heeft aangewakkerd. De scholen en docenten zijn bij deze vernieuwingsoperatie krachtig ondersteund.

Binnen het publieke gedeelte van het voortdurend beroepsonderwijs (vooral de AMU centra) zijn intermediaire voorzieningen gecreëerd om werknemers te kwalificeren voor de huidige behoeften van de arbeidsmarkt Het AMU systeem is een uiterst efficiënt, flexibel, en dynamisch trainingssysteem met een directe oriëntatie op de arbeidsmarkt (Nielsen, 1996). Het is een belangrijk instrument voor het actief arbeidsmarktbeleid van de overheid. De vernieuwingsprojecten in het AMU systeem werden geflankeerd door onderzoek, waarin aandacht werd besteed aan pedagogische en organisatie-aspecten van deze intermediaire voorzieningen. De essentie van de veranderingen in het voortdurend beroepsonderwijs is geweest de AMU centra uit te bouwen tot een infrastructuur ter ondersteuning van projecten op het gebied van leerprocessen in organisaties (naast de traditionele taak van de AMU centra).

b.3 *Nederland*

De situatie in Nederland wordt slechts kort beschreven, aangezien (een deel) van de informatie over het Nederlandse curriculumregime in het beroepsonderwijs bekend wordt verondersteld. Binnen het secundaire beroepsonderwijs worden twee leerwegen onderscheiden: een beroepsopleidende leerweg (te vergelijken met het traditionele middelbaar beroepsonderwijs) en de beroepsbegeleidende leerweg (te vergelijken met het leerlingwezen). De relatie tussen het beroepsonderwijs en arbeid is bepaald niet spanningsloos. Die spanningen kunnen worden getypeerd als kwantitatief en kwalitatief en kunnen (deels) worden verklaard door de vanaf het midden van de negentiende eeuw geleidelijke verzelfstandiging van het onderwijssysteem (Hövels & Römkens, 1993). Daardoor ontstond een institutionele scheiding tussen onderwijs en arbeid. Om de spanningsbronnen en de negatieve gevolgen daarvan voor de arbeidsmarkt het hoofd te kunnen bieden werden verschillende commissies door de overheid aan het werk gezet om oplossingen te bedenken om de ontstane kloof tussen onderwijs en arbeidsmarkt te dichten (onder andere de Commissie Wagner, Tijdelijke Adviescommissie Onderwijs-Arbeidsmarkt – Commissie Rauwenhoff, Commissie Dualisering – Commissie Van Veen, Commissie Biesheuvel). Parallel daaraan is in het kader van de decentralisatie van het overheidsbeleid ten aanzien van het onderwijs een aantal maatregelen getroffen: de invoering van het formatiebudgetsysteem, de invoering van lumpsum-financiering en de schaalvergroting met daaraan gekoppeld de bestuurlijke vernieuwing.

Het eerste schaalvergrotingsproces betrof de sectorvorming en vernieuwing van het middelbaar beroepsonderwijs (SVM-operatie), een grootschalige ingreep in het beroepsonderwijs voor 16-19 jarigen. De reikwijdte van de SVM-operatie ging verder dan alleen de verhoging van het rendement van de opleidingen door de vermindering van voortijdig schoolverlaten, het stroomlijnen van schoolloopbanen, het vergroten van studiesucces, het verbeteren van loopbanen van specifieke groepen door het flexibiliseren van het onderwijsaanbod. Door de vernieuwing en versterking van het middelbaar beroepsonderwijs werd tevens beoogd een bijdrage te leveren aan de economische onwikkeling van het land (Nieuwenhuis & Streumer, 1990).

Parallel aan het SVM-fusieproces werd op landelijk niveau de installatie en ontwikkeling van bedrijfstaksgewijze overlegorganen onderwijs-bedrijfsleven ter hand genomen, een proces dat anno 1998 heeft geresulteerd in 22 tripartite samengestelde, landelijke organen voor het beroepsonderwijs.

Deze landelijke organen zijn niet zelf verantwoordelijk voor het initiële beroepsonderwijs, maar spelen wel een cruciale rol in de

afstemming van de opleidingscurricula op de beroepspraktijk. Ieder landelijk orgaan is verantwoordelijk voor dat deel van de kwalificatiestructuur dat betrekking heeft op de eigen branche. De landelijke kwalificatiestructuur, waarin de kwalificatiestructuren van alle landelijke organen samen komen, is op 1 augustus 1997 van kracht geworden. De basis voor de afzonderlijke kwalificaties wordt gevormd door beroepsprofielen. De landelijke organen zijn verantwoordelijk voor het onderzoeks- en ontwikkelingswerk dat de basis legt voor deze beroepsprofielen, waarin kernproblemen van beroepsbeoefenaren/functiehouders en de rol van sleutelkwalificaties bij het oplossen van kernproblemen steeds centraler komt te staan. Daarnaast zijn de landelijke organen verantwoordelijk voor het verwerven van kwalitatief goede praktijkplaatsen.

Als vervolg op operatie Sectorvorming en Vernieuwing in het Middelbaar beroepsonderwijs, die in 1991 volledig in werking trad, is de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) ingediend (Ministerie van OC&W, 1996). De wet voorziet in een verdere schaalvergroting van het secundair beroepsonderwijs: middelbaar beroepsonderwijs, leerlingwezen en volwasseneneducatie worden samengebracht onder de paraplu van Regionale Opleidingen-Centra (ROC's). Opleidingen worden gepositioneerd op vier niveaus, aansluitend bij de voormalige Europese SEDOC niveaus, thans EURES niveaus; opleidingen kunnen worden gevolgd door middel van twee leerwegen (beroepsopleidende en beroepsbegeleidende leerweg).

c *Curriculumregimes en recente ontwikkelingen in Duitsland*

De nieuwe onderwijswetgeving van 1969 en de oprichting van een nationale ondersteuningsinstelling voor het beroepsonderwijs (BIBB) in dat jaar zijn keerpunten geweest in de wijze waarop de beroepsopleidingspraktijk in voormalig West-Duitsland werd ontwikkeld. Ongeveer tegelijkertijd werd het principe van de tripartite participatie in besluitvormingsprocessen ten aanzien van het hoofdzakelijk duaal georganiseerde beroepsonderwijs ingevoerd: werkgevers, werknemers en vertegenwoordigers van de Bundeslander en de landelijke overheid bepalen samen de toekomst van het beroepsonderwijs. Mede op basis van BIBB-onderzoek werden de historisch gegroeide 600, smal gedefinieerde, opleidingsberoepen ('Berufe') voor elke beroepssector opnieuw geordend. De wijze waarop vorm werd gegeven aan het bestaande curriculumregime en de stappen die werden genomen om dit regime aan te passen aan recente ontwikkelingen worden vervolgens, in hoofdlijnen, beschreven:

De eerste fase (van 1970 tot en met begin jaren tachtig) kan worden gekarakteriseerd als een conceptuele periode waarin nieuwe raamplannen voor de beroepsopleidingspraktijk werden voorbe-

reid (breder definiëren van beroepsvelden, heroverwegen van het bestaansrecht van (te) specialistische beroepen (despecialisatie) en eventueel het hergroeperen daarvan, teneinde gemeenschappelijke basisopleidingen mogelijk te maken). Het opstarten van modelprojecten in het duale deel van het beroepsonderwijs (naast het duale beroepsonderwijs bestaan de beroepsscholen, waarvan slechts een relatief klein aantal jongeren gebruik maakt -OECD, 1994b-). Twee hoofdstromen van modelprojecten kunnen worden onderscheiden: projecten waarbij de nadruk ligt op de ontwikkeling van nieuwe en verbeterde werkplekken en projecten die voornamelijk zijn gericht op de ontwikkeling en het testen van leermethoden.

Politieke consensus over de herordening van beroepen in beroepssectoren werd het eerst bereikt in enige vooruitstrevende 'pioniersectoren' in het midden van de jaren tachtig (bijvoorbeeld in de metaalsector). De resultaten werden vastgelegd in prototypen van opleidingsplannen (Ausbildungsordnungen). Dergelijke Ausbildungsordnungen zijn compromissen tussen de opleidingsverantwoordelijken en dientengevolge minimalistisch van aard (bevatten uitsluitend datgene waarover overeenstemming kan worden bereikt). Om zonder de noodzaak van een voortdurende aanpassing van de eindtermen (onderdeel van de opleidingsplannen), toch een waardevaste beroepsopleiding te kunnen waarborgen, zijn bij de herordening van opleidingsberoepen vaardigheden en kennis vervangen door 'kwalificaties' (Odenthal & Streumer, 1997). Daarnaast is het ontwikkelen van beroepshandelingscompetentie (Berufshandlungskompetenz) als hoofdoel van het onderwijs opgenomen (Hanisch, 1990). Beroepshandelingscompetentie stelt een werknemer in staat effectief en doelmatig te handelen in omstandigheden waarmee hij in de beroepspraktijk wordt geconfronteerd. Over welke kwalificaties een werknemer precies moet beschikken om beroepscompetent te zijn is niet geheel duidelijk. Met name de invulling van het beroepsoverschrijdende deel, met daarin de beroepsoverschrijdende of sleutelkwalificaties vormt een probleem, niet in het minst door de onduidelijkheid die in Duitsland nog steeds heerst ten aanzien van de betekenis van het begrip sleutelkwalificatie (zie Teichler, 1995).

In de meest recente generatie van de Ausbildungsordnungen is de hiervoor genoemde despecialisatie en verbreding van opleidingsberoepen op grote schaal van de grond gekomen. Na een periode van scepsis ten aanzien van het voortbestaan van het duale stelsel, lijkt het stelsel nu weer toekomst te hebben, vooral als gevolg van de herontdekking van de werkplek als leerplaats (Dehnbostel, Holz & Novak, 1992). Deze trend openbaart zich wereldwijd. De verwachting is, dat na de implementatie van verdere

systeemvernieuwingen met name op het punt van de herinrichting van leerplekken en inspanningen op het gebied van nieuwe leermethoden en leervormen, het duale beroepsopleidingssysteem weer onderwijs van hoge kwaliteit kan leveren en aan de eisen van de huidige en toekomstige arbeidsmarkt kan voldoen (OECD, 1994a). De modelprojecten van het BIBB en het begeleidend onderzoek dat in het kader van deze modelprojecten wordt uitgevoerd, kunnen daarbij een belangrijke functie vervullen. Dit laat onverlet dat over de kwaliteit van dat onderzoek en de praktische bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten kritische opmerkingen worden gemaakt (zie Achtenhagen, 1995).

6 Conclusies en discussie

Zoals uit paragraaf 5 blijkt is een groot aantal vernieuwingen in het secundair beroepsonderwijs, inclusief het voortdurend beroepsonderwijs, het afgelopen decennium ingevoerd. Deze vernieuwingen kunnen worden gekarakteriseerd als: meer aandacht voor de toegankelijkheid van het beroepsonderwijs (in het bijzonder voor specifieke groepen), gevarieerde leerwegen, minder specialisaties, gemoduleerde curricula en nieuwe leer- en instructiemethoden, die samen studenten in de gelegenheid moeten stellen adequaat te reageren op kernproblemen in hun taakuitvoering door het toepassen van breed toepasbare sleutelkwalificaties in combinatie met beroeps- en functiespecifieke kennis en vaardigheden.

De responsiviteit van het secundair beroepsonderwijs wordt bepaald door de mogelijkheden die het beroepsonderwijs heeft om op (deels onvoorspelbare) veranderingen in de externe omgeving, met name de arbeidsmarkt, te reageren. Recent onderzoek van de International Labour Organisation toont aan dat de responsiviteit van het beroepsonderwijs vooral de vorm aanneemt van een rationele en opzettelijke poging om curricula te ontwerpen, die gericht zijn op het ontwikkelen van flexibel vakmanschap. Deze curricula zijn en zullen in de toekomst blijven worden ontwikkeld als reactie op veranderingen in beroepsprofielen en werkgelegenheidspatronen (Chrosciel & Plumbridge, 1995).

De maatregelen die worden genomen in het kader van de responsiviteit van het secundair beroepsonderwijs manifesteren zich in de vorm van de externe en interne flexibiliteit van de onderwijsinstelling. Met externe flexibiliteit wordt bedoeld de manier waarop de onderwijsinstelling reageert op veranderingen in de arbeidsmarkt; interne flexibiliteit heeft betrekking op alle maatregelen die de instelling neemt om externe flexibiliteit te kunnen waarborgen. Deze maatregelen hebben, naast de noodzakelijke organisatorische veranderingen, betrekking op inhoudelijke en procedurele vernieuwingen in het

opleidingsaanbod. Laatstgenoemde vernieuwingen zijn curriculaire flexibiliteit, flexibiliteit van leerwegen en flexibiliteit in instructiewijzen en leervormen. Hierdoor ontstaat, volgens Raffe (1994) de individuele flexibiliteit van de werknemer (het resultaat van opleiding en training), die zich openbaart in het vermogen om het geleerde in verschillende situaties en in verschillende rollen toe te passen. Individuele flexibiliteit is in die zin niet alleen identiek met het transfervermogen van de werknemer, maar ook met diens transitievermogen. Daarmee wordt gedoeld op de interne en externe mobiliteit van werknemers; tegenwoordig modieus aangeduid als 'employability'.

De in dit artikel uitgevoerde explorates hebben aangetoond dat de debatten over sleutelkwalificaties en de curriculumregimes die heersen in de respectievelijke lidstaten van de Europese gemeenschap, de wijze waarop door het secundair beroepsonderwijs wordt gerespondeerd op de uitdagingen van de samenleving en de arbeidsmarkt bepalen. Vanuit het perspectief van Europese samenwerking op het terrein van het beroepsonderwijs is het belangrijk dergelijke initiatieven in onderlinge dialoog te laten plaats vinden, teneinde:

a de verschillende benaderingen en de onderliggende opvattingen, waarden en normen te kunnen begrijpen en daar begrip voor te kunnen opbrengen;
b de belangrijkste drijfveren en gehanteerde instrumenten voor het doorvoeren van vernieuwingen in het beroepsonderwijs verhelderd te krijgen;
c zich bewust te worden van de praktische mogelijkheden om synergie tussen initiatieven voor vernieuwing tot stand te brengen en de (gedeeltelijke) transfer van innovatieprocessen en -producten te bewerkstelligen.

Literatuur

Achtenhagen, F., & John, E.J. (Hrsg.) (1992). *Mehrdimensionale Lehrern-arrangements.* Wiesbaden: Gabler Verlag.

Achtenhagen, F. (1995). Lehr-Lern-Forschung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (pp. 465-481). Opladen: Leske & Budrich.

Bauer, B. (1989). *Übertragbarkeit und Optimierung methodischer Neuorientierungen in der Berufsausbildung: Untersuchung am Beispiel des Ausbildungsberufes 'Bürokaufmann/frau im Handwerk'.* Bergisch Gladbach: Verlag Thomas Hobein.

Bavelgem, J. van (1998). *Transfermogelijkheden van sleutelkwalificaties.* Enschede: Universiteit Twente (interne publikatie).

Bernstein (1971). *Class, codes and control. Vol 3: Towards a theory of educational transmissions.* London: Routledge & Kegan Paul.

Blokhuis, F., & Zolingen, S.J. van (1997). *De kern te pakken.* Den Bosch/Enschede: CINOP/Universiteit Twente.

Bunk, G.P. (1994). Competentie-ontwikkeling in de Duitse beroepsopleidingen. *Beroepsopleiding Europees tijdschrift, 1,* 8-15.

Bunk, G.P., Kaiser, M., & Zedler, R. (1991). Schlüsselqualifikationen: Intention, Modifikation und Realisation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, Jaargang 24, no. 2, 365-374.

Chrosciel, E., & Plumbridge, W. (1995). *Training for occupational flexibility: Outcome of ILO Case-studies from Enterprises and Institutions in Germany, Sweden, Switzerland and the United Kingdom.* Geneva: Vocational Training Systems Management Branch, International Labour Office.

Dehnbostel, P., Holz, H., & Novak, H. (1992). *Lernen für die Zukunft durch verstarktes Lernen am Arbeitsplatz: Dezentrale Aus- und Weiterbildungskonzepte in der Praxis.* Bundesinstitut für Berufsbildung, Der Generalsekretär, Bielefeld: Bertelsmann Verlag.

Dybowski, G. (1995). Beroepsgerichte leerprocessen tegen de achtergrond van innovaties in het bedrijfsleven: implicaties voor de beroepsopleidingen. *Beroepsopleiding Europees tijdschrift, 5*, 45-50.

European Communities Commission (1993). *Force Compendium: 1992-1994 projects. Summaries of accepted projects from the 1992 Force call for proposals.* Luxembourg: Office for official publications of the European Commission.

European Communities Commission (1995a). *White Paper: 'Training and Learning, Towards the Learning Society'.* Luxembourg: Office for official publications of the European Community.

European Communities Commission. Task Force Human Resources, Education, Training and Youth (1995b). *Key-core competenties: Synthesis of related work undertaken within the Eurotechnet Programme (1990-1994).* Luxembourg: Office for official publications of the European Community.

Frieling, E. (1995). Lernen und Arbeiten. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (pp. 260-270). Opladen: Leske & Budrich.

Goodlad, J.I. & Associates (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice.* New York: McGraw-Hill.

Grip, A. de, & Hoevenberg, J. (1996). *Upgrading in the European Union.* Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, University of Limburg.

Hanisln, U. (1990). Schlüsselqualifikationen aus der Sicht der Berufsschulen. In L. Reetz & T. Reitmann, (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise?* (pp. 66-71). Dokumentation eines Symposions in Hamburg. Hamburg: Feldhaus.

Heidegger, G., & Rauner, F. (1989). *Berufe 2000. Berufliche Bildung für die industrielle Produktion der Zukunft.* Düsseldorf: Minister für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen.

Hövels, B. (1998). Qualification and labour markets: institutionalisation and individualisation. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education* (pp. 51-61). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Hövels, B., & Römkens, L. (1993). *Notities over kwalificaties.* 's-Hertogenbosch: CIBB.

Hughes, P. (1994). Implications for curriculum reform from OECD associated projects. In *The Curriculum redefined: schooling for the 21st Century* (pp. 144-161). Paris: OECD.

Idenburg, Ph.J. (1961). Technisch Onderwijs in een veranderende maatschappij. *Pedagogische Studiën*, XXXVIII, 49-65.

IRDAC (1991). *Opinion: Skills shortages in Europe.* Brussel: Industrial Resaerch and Development Advisory Committee of the Commission of the European Communities.

Jong, M.W. de, Moerkamp, T., Onstenk, J.H.A.M., & Babeliowsky, M. (1990).

Breed toepasbare beroepskwalificaties in leerplan en beroepspraktijk. SCO: Amsterdam.

Kämäräinen, P., & Streumer, J.N. (1998). *Curriculum development, new learning environments and transfer of innovations in Europe.* Thessaloniki: CEDEFOP.

Laur-Ernst, U. (1984). *Entwicklung beruflicher Handlungsfähigkeit.* Dissertation. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Mertens, D. (1974). Schlüsselqualifikationen. Thesen zur Schulung einer modernen Gesellschaft. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 7,* 314-325.

Ministerie van OC&W (1996). *De Wet Educatie en Beroepsonderwijs; de kwalificatiestructuur Beroepsonderwijs.* 's-Gravenhage: Ministerie van OC&W.

Moelker, R. (1992). *Zou hij onze nieuwe werknemer zijn? Veranderingen in gevraagde kwalificaties als weerspiegeling van veranderingen in de betekenis van prestatie. Een inhoudsanalyse van personeelsadvertenties.* Academisch proefschrift. De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Nieuwenhuis, A.F.M., & Streumer, J.N. (1990). *'Pas op de plaats' derde notitie voor de programmering van onderzoek naar de sectorvorming en vernieuwing in het middelbaar beroepsonderwijs.* 's-Gravenhage: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.

Nijhof, W.J., & Streumer, J.N. (1994a). *Verbreed beroepsonderwijs.* De Lier: Academisch Boeken Centrum.

Nijhof, W.J., & Streumer, J.N. (1994b). *Flexibility in training and vocational education.* Utrecht: Lemma.

Oates, T. (1998). A converging system? Explaining difference in the academic and vocational tracks in England. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Key qualifications in work and education* (pp. 91-116). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Odenthal, L.E., & Streumer, J.N. (1997). *Nieuwe inhouden en methoden voor het Duitse beroepsonderwijs.* Enschede: Universiteit Twente, Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1994a). *Vocational training in Germany: Modernisation and responsiveness.* Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (1994b). *Apprenticeship: Which way forward?* Paris: OECD.

Onstenk, J. (1997). *Lerend leren werken: brede vakbekwaamheid en de integratievan leren,werken en innoveren.* Academisch proefschrift. Delft: Eburon.

Prais, S.J. (1995). *Productivity, education and training: An international perspective.* Cambridge: University Press.

Raffe, D. (1994). The new flexibility in vocational education. In W.J. Nijhof & J.N. Streumer (Eds.), *Flexibility in training and vocational education* (pp. 13-33). Utrecht: Lemma.

Sanden, J. van den (1993a). Zelfstandig leren en de Leittextmethode. In B. de Boer, F. Reubel, R. Reinards & J. van der Sanden (Red.), *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen* (pp. 13-20). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Sanden, J. van den (1993b). Vergroten van het leervermogen: uitgangspunten en maatregelen] In B. de Boer, F. Reubel, R. Reinards & J. van der Sanden (Red.), *Zelfstandig leren in beroepsopleidingen* (pp. 165-180). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Schulz, B. (1990). Schlüsselqualifikationen in der betrieblichen Ausbildung am Beispiel der 'Projekt- und transferorientierten Ausbildung (PETRA) dargestellt (SIEMENS AG). In L. Reetz & T. Reitmann (Hrsg.), *Schlüsselqualifikationen: Fachwissen in der Krise?* (pp. 56-65). Dokumentation eines Symposions in Hamburg. Hamburg: Feldhaus.

Streumer, J.N., & Odenthal, L.E., (1997). *Vocational education and training in Europe in the process of change.* Report on behalf of CEDEFOP. Enschede: Faculteit der Toegepaste Onderwijskunde, Universiteit Twente.

Teichler, U. (1995). Qualifikationsforschung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), *Handbuch der Berufsbildung* (pp. 501-507). Opladen: Leske & Budric.

Woerden, W. van (1991). *Het projectonderwijs onderzocht. Een case-study naar het projectonderwijs in de Faculteit der Civiele Techniek van de Technische Universiteit Delft.* Enschede: Universiteit Twente.

Zolingen, S.J. van (1995). *Gevraagd: sleutelkwalificaties. Een studie naar sleutelkwalificaties voor het middelbaar beroepsonderwijs.* Academisch proefschrift. Nijmegen: UDN, Katholieke Universiteit.

OVER DE INFANTILISERENDE INVLOED VAN DE MODERNE MAATSCHAPPIJ OP DE JEUGD [1])

DOOR

Prof. Dr H. PLESSNER.

Het behoeft geen betoog, dat de grote veranderingen, die onze maatschappij sedert een eeuw en in de laatste decennia in een versneld tempo doormaakt, een verscherping van de critiek aan doelstelling en methode van het onderwijs tengevolge moesten hebben. Het oude „non scholae, sed vitae discimus" blijkt ten allen tijd van kracht. De school wil het leven dienen en ingrijpende verandering van het leven verandert ook het onderwijs. Hoe sneller de verandering, hoe groter de wrijving tussen hem en het traag werkende overheidsapparaat, de historisch gegroeide en aan tradities gehechte onderwijsinstellingen. De roep naar vernieuwing van het onderwijs is het symptoom van een gestoord evenwicht tussen schola en vita.

Welke krachten bemoeilijken het bereiken van een dgl. evenwicht? Ik noem er drie:

1. de *industrialisering*, gevolg, maar ook oorzaak van de versnelde ontwikkeling van ons natuurwetenschappelijk-technisch kunnen, nauw verbonden met de kapitalistische economie.

2. de *democratisering*, waaronder ik niet in de eerste plaats een politieke stroming versta, maar een moreel-geestelijke houding tegenover de rangorde van de maatschappelijke posities, en die haar neerslag vindt in het toenemende besef, dat iedereen het recht heeft op scholing van zijn krachten, door zijn prestaties vooruit te komen en de hoogste sporten van de maatschappelijke ladder te bereiken.

3. het *verlies van het geloof in den vooruitgang* bij de intellectuelen en bij de grote massa door de twee grote oorlogen, een geloof, voortgekomen uit de gedachtenwereld der verlichting, die in de 19e eeuw uitleg en rechtvaardiging wist te geven voor de industriële revolutie. Het marxisme is het laatste grote voorbeeld ervan.

Uit de omvangrijke crisisliteratuur, die onze beschaving door deze krachten bedreigd ziet, en ik hoef hier maar enkele namen op te roepen zoals Ortega y Gasset, Huizinga, Julien

[1]) Voordracht gehouden ter gelegenheid van het Onderwijscongres te Groningen op 8 Maart 1946.

194

Benda, Oswald Spengler, Chestow — maar de reeks is nog lang niet afgesloten — blijkt, hoe gevaarlijk men juist de combinatie dezer drie fundamentele krachten acht. Niet zo-zeer, doordat zij een nieuwe wereld in het leven roepen en ten dele al geroepen hebben, die in strijd is met de oude, maar veeleer door de splitsing, de kloof, die zij veroorzaken tussen de *eisen* van deze nieuwe wereld en de *houding* van de mensen, die aan deze eisen moeten voldoen. Natuurlijk is niet te verwachten, dat het nieuwe uit het oude in harmonie ontstaat. Het optimisme, dat men in de latere 19e eeuw nog wel toegedaan was, als zou de mens in staat zijn tot een gelijkmatige en gelijktijdige ontwikkeling van zijn capaciteiten op wetenschappelijk, moreel én emotioneel gebied, is gebleken een illusie te zijn. Het zou dwaasheid zijn, aan deze illusie vast te houden. Een zekere disproportie in de ontwikkeling van z'n capaciteiten moet de mens aanvaarden, omdat de bindende kracht van het verleden op emotioneel en moreel terrein sterker blijkt te zijn dan op het intellectuele. Deze disproportie tussen ons natuurwetenschappelijk-technisch weten en kunnen en onze morele capaciteiten, tussen machtpotentieel en zelfbeheersing vormt sedert lang een ernstige zorg. Zij kan noodlottig worden voor onze beschaving, als het niet lukt, de afstand tussen onze capaciteiten te verkleinen, d. w. z. de morele en emotionele op het peil van de intellectuele te brengen. M. a. w. de opleiding moet meer doordrongen worden van de geest der opvoeding, die gedragen is van een verantwoordelijkheid én van een inzicht in de maatschappij.

Toch is daarmee het vraagstuk van de disproportionele ontwikkeling eerst voor de helft gesteld. De intellectuele ontwikkelingsgraad kan immers nauwelijks aan ons natuurwetenschappelijk-technisch kunnen alleen afgelezen worden. Er is nog iets anders. Er gaat van deze disproportionaliteit zelf en van de nieuwe wereld, die haar ontstaan aan de eenzijdige perfectionnering van het vindingrijke vernuft in business en wetenschap te danken heeft een invloed uit, die bepaald remmend werkt en die ik infantiliserénd noem. Infantiliserend, omdat deze invloed de mensen, vooral de jongeren, die voor 't eerst met de problemen geconfronteerd worden, verleidt, de oplossing ervan in een regressie tot een lager menselijk peil te zoeken. De leraar, niet in laatste instantie de hoogleraar, en de opvoeder weten, wat wij hiermee

bedoelen. Onze maatschappij en speciaal de jeugd interesseert zich voor de wetenschap, haar ontdekkingen en uitvindingen. Zij maakt er graag gebruik van, zij doet er zelf met enthousiasme aan mee. Maar zij begrijpt minder dan de vroegere generaties het groeiende gewicht van de taak, die daarmee op haar schouders gelegd is. Zij ontvlucht de problematiek, die daardoor ontstaan is. Zij tracht haar te vermijden, door een speelse houding aantenemen of haar de ernst te ontnemen. Zij vertoont de neiging, de verantwoordelijkheid voor wat zij presteert op een maatschappelijk mechanisme af te wentelen. Zij maakt de beoefening van de wetenschap los uit haar oorspronkelijk persoonlijk levensverband. Het technische peil hoeft daardoor niet aangetast te worden, maar de spanning, de met de eenzijdige ontwikkeling van bepaalde menselijke vermogens opgewekt is, gaat met de veranderde houding van de jongen intellectueel tegenover zijn werk, de wetenschap en de maatschappij verloren. Daarmee verdwijnt weliswaar nooit de afstand tot de morele en emotionele capaciteiten, de splitsing en disproportie op zich zelf, maar wel de problematiek ervan, die juist het uitgangspunt vormde voor de vernieuwing in het onderwijs en de opvoeding.

Zo zien wij dus een verschuiving van de genoemde disproportie optreden of, als men wil, een radicalisering in de richting van een toenemende vervreemding tussen de generaties: de oudere generaties, die het hoger op zoeken met een verdieping van het onderwijs en een sociaal gerichte opvoeding, en de jongere generaties, die zich aan de spanning onttrekken en op de situatie met een infantiele regressie reageren. Naarmate het ideaal van vorming van een verantwoordelijke persoonlijkheid bij de jongeren geen werkelijke weerklank meer vindt en meer en meer tot een fictie wordt, mist de nieuwe opvoeding haar doel. Zij verliest haar object. Zelfs kan het streven van de oudere generaties naar een verruiming en verdieping van het opvoedingsbereik bij de jongeren een tegengestelde uitwerking hebben, als zij de problematiek niet meer aanvoelen. Zij gaan zich dan als opvoedelingen beschouwen en hebben er vrede mee, dat zij nog onzelfstandig, nog niet rijp zijn. De infantiele regressie wordt versterkt inplaats van vermindert, niet door wat hun gezegd wordt, maar door het feit alleen al, dat zij in een opvoedingssituatie komen te staan.

Samenvattend kunnen wij zeggen, dat het probleem van de

disproportionele ontwikkeling der menselijke capaciteiten, zo-als het in onze industriële, democratische en sceptische maat-schappij verscherpt gesteld is, twee aspecten vertoond. Het eerste aspect laat de eenzijdige perfectionnering van ons natuurwetenschappelijk-technisch kunnen zien, waarmee de morele en emotionele ontwikkeling niet gelijken tredt houdt. Hier is het oude chineesche spreekwoord van toepassing, dat ik kort geleden boven een artikel over het moderne atoom-onderzoek vond: „Wat voor zin heeft het bezit van een paard, dat duizend mijl aflegt, als men geen duizendmijlsruiter bezit om het te berijden?" Het tweede aspect opent zich met de reactie van de mensen op de disproportionaliteit, die nu een afstand laat ontstaan tussen de zienswijze der ouderen en der jongeren. Inplaats van een hogere inspanning op te wekken, wat de oudere generatie ervan verwacht, werkt zij in tegen-gestelde zin en bevordert een infantiele regressie.

Men begrijpt, dat het verkeerd zou zijn, in het gezegde een reactionnaire afwijzing van zekere levensopvattingen bij onze jeugd te vermoeden. Integendeel komt, wat ik gezegd heb, voort uit de bezorgdheid, dat de duizendmijlspaarden, die wij aan onze wetenschap te danken hebben, op den duur geen duizendmijlsruiters zullen vinden. Jong zijn is wel een voor-waarde, maar geen garantie voor een vooruitstrevende houding. Natuurlijk moet men er zich voor hoeden te overdrijven en te veralgemenen. Men moet zeer zeker niet uit het fenomeen van het fascisme b.v. zonder meer de jeugd van Italië, Duits-land en Spanje als infantiel veroordelen, als waren er niet grote gedeelten van deze jeugd van een heel andere gezindheid. Maar een feit is het — en wij hebben het in Nederland net zo goed kunnen bestuderen dan in andere landen — dat de jeugd, in elk geval de niet-angelsaksische nog in het begin van den oorlog — veel minder geïnteresseerd was bij de parle-mentaire democratie dan de oudere generatie in haar jeugd.

Het gaat hier om een verandering in de houding onzer jeugd, die gezien haar internationale uitbreiding diepere oor-zaken hebben moet dan nationale. Zonder twijfel hebben de twee wereldoorlogen met de hele nasleep van sociale, ethische en economische ellende, met al die onzekerheid van het dagelijks leven, verkrachting van recht en moraal, opeenstapeling van conflicten en problemen en — niet te vergeten — met de vitale uitputting der massa door jaren-lange ondervoeding en mindere hygiënische verzorging de

overlevende jeugd sterker belast dan welke jonge generatie ook sedert de napoleontische periode. Toch verklaren deze feiten niet alles. Er zit in de infantiele regressie zeker een reactie op het twijfelachtig geworden zijn van een beschaving, die niet in staat geweest is, deze rampen te voorkomen. De onverschilligheid tegenover de geestelijke waarden, het goedkope cynisme, het gebrek aan zin en eerbied voor de rijpheid, die het voorrecht is van de oudere leeftijd is maar al te begrijpelijk door het falen der ouderen, het z.g. Versagen der alten Generation. En is ten dele zelfs van de ouderen overgenomen, van kl.t. in gr.t. getransponeerd. Maar wie zou dan ook willen ontkennen, dat de oudere leeftijdsklassen van onze samenleving mede aangetast zijn door wat wij hier infantiele regressie genoemd hebben?

Naar mijn overtuiging reiken de wortels van de infantiele regressie, die door de rampen van 1914—'18 en '39—'45 versterkt en door de mogelijkheden en onmogelijkheden van onze tegenwoordige maatschappij gevoed wordt, dieper terug in de geschiedenis. Dit kunnen wij aantonen en het zal onze opvatting, dat wij hier met een duurzamer en niet met een voorbijgaand verschijnsel, dus met een reactie op essentiële trekken van onze samenleving te doen hebben, enigszins kunnen bevestigen.

In het begin van onze eeuw komen ons voor het eerst parolen tegen, die van een merkwaardig en in deze omvang en met dit bewustzijn nog nooit vertoond fenomeen getuigen; wij bedoelen de emancipatie van de jeugd. Het boek van Ellen Key, De eeuw van het kind, wordt een wereldsucces. Tegelijkertijd vormt zich een nieuwe stijl op het gebied van de kunstnijverheid en de architectuur onder de duitse naam Iugendstil, die bewust met de historische motieven van gotiek, renaissance en rococo breekt en uitdrukking wil zijn van een nieuw vormgevoel van deze generatie. In dezelfde jaren ontstaan in Hamburg en Berlijn de eerste groeperingen van de Wandervogel, die kort daarop onder de naam van Iugendbewegung de emancipatie van de jeugd in de realiteit willen brengen. Het merkwaardige aan deze stromingen is niet, dat een opgroeiende generatie tegen de oude ten velde trekt en daarbij specifiek jeugdige trekken vertoont — dit laat de geschiedenis altijd weer zien —, maar dat zij zich daarbij beroepen op het feit, dat zij jong zijn en de jeugd representeren. Het begrip jeugd heeft dus in

deze jaren al, anderhalf decenniën voor de eerste wereld-oorlog, een prestige, een aantrekkings- en rechtvaardigings-kracht verkregen, waaraan in tijden van revolutie een bepaalde groep in verband met bepaalde eisen al eerder (b.v. in de franse revolutie) geappelleerd heeft, toch nooit in deze men zou haast moeten zeggen: vitalistische vorm. Als de jeugd spreekt, spreekt de toekomst, dit bewustzijn ligt er aan ten grondslag. Zij doet een beroep op een natuurrecht en zij doet het met de zelfverzekerheid van de jeugd.

De roep werd niet overal gelijk sterk gehoord. In de romaanse landen, waar de latijnse traditie en het catholicisme heersen en de grote industrie minder ontwrichtend geweest is, nauwelijks. In de angelsaksische landen, niettegenstaande hun uitgesproken maatschappelijke conventies, daarentegen weer wel. Waar de industrialisering machtig genoeg en ondermijnend in conflict gekomen was met de traditionele levensstijl en waar nog romantische mogelijkheden bestonden, d. w. z. mogelijk-heden om uit te breken uit het leven der grote steden en fabrieken, en het avontuur op te zoeken in bosch of oerwoud, daar rebelleerde de jeugd tegen de moderne rationalistische wereld. De jeugd protesteerde tegen de overheersing van de machine en het berekende intellect, tegen het vastgeroeste wereldbeeld van den bourgeois satisfait, maar zij profiteerde er ook van: d. w. z. zij steunde op hetzelfde geloof, waarop de ouderen steunden, op het geloof in den vooruitgang, op de hyperwaardering van de toekomst. Zijn niet juist de woord-verbindingen met toekomst zoals Zukunftstaat, Zukunftsmusik (Wagner), Philosophie der Zukunft (Feuerbach) of Utopiën, die in de toekomst spelen, b.v. het beroemde boek van Bellamy, typerend voor de latere 19e eeuw geweest?

Volgens de darwinistisch-spenceriaanse leer, de leer van de vroegere socialisten, zoals St. Simon en Comte en van het marxisme, die een progressive evolutie willen bewijzen, repre-senteert elke latere faze in de geschiedenis van de natuur en de maatschappij een vooruitgang vergeleken bij de vroegere faze. De verwachting blijft dus gericht op de toekomst. Hoe jonger, hoe beter. De geschiedenis wordt aan een waardescala gemeten, die met de industriële scala overeenkomt. Het oude is het verouderde en primitieve, het jongste up to date, het best aangepaste en meest rijpe. De suggestie van de gestadige vooruitgang in theorie en praktijk wordt door het spel van de vrije concurrentie, de jacht naar uitvindingen, naar het nieuwste

en ongehoorde in de samenleving versterkt. Neemt men verder in aanmerking, dat dit schema van waardering niet op de industrialisering alleen, maar evenzeer op de democratisering van toepassing is, op de emancipatie van de arbeiders en — niet te vergeten — van de vrouwen, en dat de ondermijning van de oude christelijke geloofsovertuigingen niet uitsluitend de traditionele autoriteiten, maar tenslotte de autoriteit van de traditie én de traditie van de autoriteit aan het wankelen brengen, dan beginnen wij iets van de samenhang tussen de moderne maatschappij en de houding van de jeugd te begrijpen.

De specifieke waarde van de ouderdom wordt door de jongeren en onder invloed van de tijd zelfs door de ouderen niet meer erkend. Wat alleen de hogere leeftijd verwerven kan, de werkelijke ervaring, maakt in de technische wereld plaats voor de oefening en de routine. De doorgewinterde specialist staat hoger in prijs, hoewel dan niet doorgaans in aanzien, dan de — wat men noemt — ervaren en wijs geworden man. De prestatie en het prestatievermogen winnen het en moeten het winnen van de menselijke waarden, die geen betekenis of zelfs een negatieve betekenis voor efficiency blijken te bezitten. Een maatschappij die voornamelijk steunt op natuurwetenschap en techniek en een steeds verder doorgevoerde rationalisatie van het bedrijfsleven, een maatschappij dus, die altijd in beweging is, heeft jonge mensen nodig. Kijkt U maar eens rond: U zult het bevestigd vinden, dat juist in de exacte vakken de meest productieve leeftijd vaak beneden de dertig ligt. De avant garde der fysici in de revolutionaire faze na het opstellen van de quantentheorie bestond voor een groot deel uit zeer jonge mensen. Natuurlijk zijn er uitzonderingen. Maar het valt toch niet te ontkennen, dat het bij de philologische en historische vakken, bij de rechtswetenschap en de theologie — om maar bij de wetenschap te blijven — anders ligt. Hier is vaak juist de hogere leeftijd met haar onvervangbare persoonlijke levenservaring een bron van kennis. Toch put onze maatschappij de voor haar belangrijkste krachten niet meer uit deze bronnen.

U kunt dit doorbreken van de emancipatie van de jeugd trouwens ook in de uiterlijkheden van de mode en de hele habitus terugvinden. In 1880 heerste nog, wat de kleding betreft, de stijl van de volwassene. De meisjes van zeventien zagen er uit als dames van dertig en de jongens als heren, als

mannen op leeftijd. Ik herinner me een foto van de laatste klas van het gymnasium, dat mijn vader bezocht had: een belangrijk gedeelte van de abituriënten, die niet ouder dan negentien waren, droeg een baard. Men wilde toen au sérieux genomen worden, in de zin van te kunnen meetellen en opgenomen te zijn in de kring van mannen en vrouwen. Het ligt voor de hand, het verdwijnen van deze attributen ten gunste van het accentueren van het bewust jeugdige toe te schrijven aan de toenemende invloed van de Angelsaksen, van de sport en het Amerikanisme. Dit is zeker juist en vormt een belangrijke component in het emancipatieproces van de jeugd. Maar waarom verlangt de jeugd omstreeks 1900 na bevrijding van de oude levensstijl? Waarom wordt de jeugd op het continent ontvankelijk voor zekere Amerikanismen? Is het niet, omdat dezelfde maatschappelijke krachten in de nieuwe en in de oude wereld het leven beheersen, alleen in de nieuwe wereld minder geremd en beter strokend met de pionierstradities?

De lezer zal zich inmiddels wel eens afgevraagd hebben, wat dit alles nog met ons onderwerp van de infantiliserende invloeden onzer maatschappij te maken heeft. De emancipatie van de jeugd als een verschijnsel van infantiliteit te beschouwen, zou niet gaan. In het begrip infantiel zit een pejoriserend element en een dergelijke typering zou aan dit historische fenomeen zeer zeker te kort doen. Dit is ook geenszins onze bedoeling. Integendeel: het doorbreken van een nieuw bewustzijn, de radicale wijziging van houding vormde sociologisch gezien het enig juist antwoord op de situatie, zoals zij toen was. Maar het maakt een groot verschil, of men het met de strijdende generatie te doen heeft, die zich aan de sleur van de traditie weet te onttrekken, of met de epigonen van deze worsteling, die de vruchten ervan oogsten. Dit geldt voor elke beweging in de geschiedenis en bedreigt haar met een zekere verstarring, zoodra zij het beginstadium, het oorspronkelijke creatieve enthousiasme achter zich heeft. Daarna komt de tijd van de splitsing in rechtzinnige en vrijzinnige, van de strijd om de zuivere leer. De beweging is iets tastbaars geworden, de wereld reageert erop, begint aan haar eisen toetegeven en onder haar invloed te geraken. Het gevolg ervan is, dat een nieuwe situatie ontstaat, die op de oorspronkelijke situatie niet meer lijkt. In ons geval dan toont de oudere generatie geen noemenswaardige weerstand te kunnen bieden. Zij aanvaardt de emancipatie van de jeugd

en bevordert daarmee onbewust en ongewild het proces van de verwording van de emancipatie d. w. z. de infantilisering van de jeugd.

Niet alleen, dat de ouderen de waardenscala van de jongeren tot de hunne maken, zelf jong willen blijven en op alle mogelijke manieren trachten hun ouder worden te camoufleren. Maar deze aanpassing heeft bij de jongeren een merkwaardige uitwerking. Het prijsgeven van de waarde van de ouderdom ontneemt hun de prikkel, om geestelijk en moreel een hoger stadium van rijpheid te bereiken. Het verkleint de spanning en verlaagt daarmee het hele spanningsniveau, waarop de jonge mens zich behoort te bewegen. Zo ontstaat door de uitwerking van de emancipatie van de jeugd de infantiele regressie met al haar gevaarlijke neigingen om zich te laten commanderen en in groepsverband te laten organiseren, de verruwing, het indifferentisme tegenover de geestelijke waarden, het goedkope cynisme en als een zeker aequivalent een militante houding, een gebrek aan respect en piëteit, de overgave aan een vitalisme en nihilisme.

Men zal mij moeten toegeven, dat met een dergelijke geestesgesteldheid niemand gebaat is. De jeugd is de draagster van de toekomst. Noch de behoudend gezinden, noch de vooruitstrevenden kunnen het rustig aanzien, dat het verlies van het geloof in den vooruitgang in een industriële en democratische maatschappij de jeugd van de zin onzer beschaving vervreemdt en haar op den duur ongeschikt maakt, tegen haar zware taak opgewassen te zijn. De vernieuwing van het onderwijs heeft hier een therapeutische functie te vervullen. Dringender dan ooit moet de leraar zijn taak als opvoeder leren begrijpen en moet hem de overheid ook de kans geven haar problemen op te lossen. Het gaat hier m. i. niet alleen om een hervorming van het leerplan, om een herverdeling van de accenten, die op de verschillende vakken behoren te liggen. Het gaat hier om meer. Geen hervorming van het hoger onderwijs, dus van de opleiding van den leraar, van het voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs heeft ook maar de minste kans van slagen, als niet de houding van de oudere generaties, dus van de afgestudeerden in de eerste plaats grondig verandert. Met dit grondig veranderen bedoelen wij in laatste instantie een herontdekking van de ouderdom, van zijn onvervangbare en onvergankelijke waarde, die gelegen is in de rijpheid, in het verwerven van een ervaring, die alleen het verwerken van

het leven biedt. De ontmoeting met deze hier geschetste problematiek is de eerste stap, om een dergelijke verandering in de houding tegenover oud en jong te verwezenlijken. De emancipatie van de jeugd moet haar antwoord vinden, moet a. h. w. opgevangen worden met een emancipatie van de oudere generaties. Dit betekent geen terug. Een herstel, een restitutie van toestanden van de 19e eeuw zou — afgezien ervan, dat zij ondoorvoerbaar is — geen duurzame oplossing brengen. Maar de disproportionaliteit tussen een te eenzijdig ontwikkeld natuurwetenschappelijk-technisch weten en kunnen aan de ene kant en een geestelijke vorming, die geen contact meer weet te leggen tussen de humanistische vakken en het hedendaagse leven, aan de andere kant is wel te overwinnen. De vorming van den mens hoort in het middelpunt te staan, zowel op de universiteit als op de school. De zin juist voor de irrationele waarden moet meer ontwikkeld, aan het uitdrukkingsvermogen en aan de zelfstandigheid van de leerling en van de student grotere aandacht besteed worden. Welke concrete hervormingen op methodisch en didactisch gebied voor dit doel het meest geschikt zijn, daarover te spreken, ligt niet meer op mijn terrein.

Ik heb getracht te laten zien, waarom deze problematiek in onze tijd acuut geworden is en hoe diep zij geworteld is in de structuur van onze hedendaagse samenleving. De oppervlakkige diagnose, die geneigd is, haar op de ontwrichting door den oorlog terug te voeren, zou noodlottig kunnen worden voor de therapie. Zij kan misschien de symptomen van de ziekte bestrijden, maar zij raakt niet de eigenlijke wortel van het euvel.

Infantilisatie bij kinderen, jeugdigen en volwassenen

*W. Koops**

1 Inleiding

Na de Tweede Wereldoorlog is er, tot op de huidige dag, veel gediscussieerd over de *infantilisatie* van kinderen, dat is de toeneming van de duur van het kinderlijk stadium (zie Van Dale, 1995).

De eerste auteur, die dit onderwerp in Nederland aansneed was Helmuth Plessner (1892-1985), één van de grondleggers van de moderne (fenomenologische) wijsgerige antropologie (Plessner, 1928). Hij schreef, in het tijdschrift Pedagogische Studiën, een weinig opgemerkt essay '*Over de infantiliserende invloed van de moderne maatschappij op de jeugd*' (Plessner, 1946).

Plessner stelde in zijn beschouwing (een lezing voor onderwijzers) vast, dat de in een versnelling geraakte maatschappelijke veranderingen niet meer werden bijgehouden door de opvoeding en, vooral, door het onderwijs. Hij meende dat er sprake was van een verstoord evenwicht tussen schola en vita. De oorzaak daarvan moest volgens hem gezocht worden in de industrialisering, in de democratisering en in het verlies van het geloof in de vooruitgang (ten gevolge van twee wereldoorlogen). Het gebrek aan evenwicht tussen ons technisch kunnen enerzijds en ons intellectuele en vooral ook morele niveau anderzijds, leidt volgens Plessner tot infantilisatie. Vooral de jeugd wordt volgens hem verleid de oplossing te zoeken 'in de regressie tot een lager menselijk peil'. De jongeren 'hebben er vrede mee, dat zij nog onzelfstandig, nog niet rijp zijn' (Plessner, 1946, blz. 195). Daarmee hangt wellicht ook het gebrek aan respect voor wijsheid samen, dat wil zeggen gebrek aan respect voor de ouderdom en de ervaring, dat men tegenwoordig bij de jongeren ziet. En 'het prijsgeven van de waarde van de ouderdom ontneemt hun de prikkel, om geestelijk en moreel een hoger stadium te bereiken' (Plessner, op. cit., blz. 201). Er is een 'toenemende vervreemding tussen de generaties' (blz. 195). De met de *infantilisatie* gepaard gaande toenemende afstand tussen kinderen en volwassenen, lijkt de schaduwzijde te zijn van 'de emancipatie van de jeugd', zoals die in 1900 geproclameerd werd door Ellen Key in '*De eeuw van het kind*' (Key, 1909) (Plessner, 1946, blz. 197).

Met dit betoog liep Plessner vooruit op de latere discussie over in-

fantilisatie, zoals die internationaal gevoerd werd (en wordt), vooral naar aanleiding van het baanbrekende boek over de geschiedenis van de kindertijd van Philippe Ariès (1960) Dit werk wordt besproken in §2. Meer nationaal (maar ook daarbuiten niet onopgemerkt gebleven) was en is er het invloedrijke en niet onomstreden werk van Jan Hendrik van den Berg, waaraan in §3 uitvoerig aandacht wordt besteed. Een volgende paragraaf vat enkele bekende studies uit het Nederlands taalgebied samen, die door Van den Bergs en Ariès' ideeën geïnspireerd zijn (§4). In §5 wordt aansluitend de kritiek op Van den Bergs en Ariès' werk behandeld. Tenslotte wordt uit dit alles een aantal conclusies getrokken (§6).

2 Ariès over kinderen vóór de psychologie

De jaren tachtig van de vorige eeuw worden gewoonlijk als beginpunt van de wetenschappelijke, dat wil zeggen empirische, ontwikkelingspsychologie aangewezen (Koops, 1992). Ook de pedagogiek vestigde zich in die tijd als academische discipline aan Universiteiten in Westerse landen, zij het gewoonlijk iets later dan de ontwikkelingspsychologie. In met name de Verenigde Staten van Amerika moest die volgorde wel zo zijn, want pedagogiek werd en wordt daar beschouwd als toegepaste (ontwikkelings-)psychologie. Maar ook als men het begin van de pedagogiek veel vroeger wil zien (zoals Imelman (1982)), die het begin pleegt te leggen bij de aanvang van het hoogleraarschap van Trapp in 1779), dan nog geldt dat visies op kinderen en volwassenen natuurlijk veel diepere culturele wortels hebben (zie ook Koops, 1991). Borstelmann (1983) sprak in dit verband van 'kinderen vóór de psychologie' ('*Children before Psychology*'). De bloeiende tak van de cultuurgeschiedenis die zich bezig houdt met die cultuurhistorische wortels van de kindertijd – 'the history of childhood' – zijn vooral gestimuleerd door het klassiek te noemen boek van Philippe Ariès (1960, 1962). Ariès' visie is kort samen te vatten als volgt.

In de Middeleeuwen mengden kinderen zich onder volwassenen zodra ze naar de gangbare opvatting de hulp van hun moeder of voedster niet meer nodig hadden (Ariès, 1987[1], blz. 388). De Middeleeuwse beschaving was de *paideia* vergeten en kende nog niet de moderne opvoeding (blz. 388). In de 16de eeuw ontstond er een nieuwe instelling tegenover het kind: het vertroetelen van het naïeve, lieve, grappige kind werd een bron van vermaak en ontspanning voor de volwassene (blz. 126). Maar de kinderen werden eigenlijk alleen maar als speeltjes van de volwassenen beschouwd (blz. 128); de kindertijd werd nog steeds niet beschouwd als een bijzondere toestand, die afwijkt van de volwassenheid. In de 17de eeuw gingen de volwassenen zich langzaam maar zeker realiseren dat kinderen *anders* waren dan volwassenen, en niet alleen maar kleiner. Langzamerhand werden ze gezien als

onschuldige en zwakke wezens ('tere schepselen Gods', blz. 130). Tegen het midden van de 18de eeuw doet zich de moderne opvatting over de kindertijd voor: 'Alles wat te maken heeft met kind en gezin verdient een zelfde ernstige aandacht. Het kind had een centrale plaats gekregen binnen het gezin, ... zijn aanwezigheid en zijn loutere bestaan krijgen serieuze aandacht' (blz. 131). In onze tijd buigen '...nieuwe wetenschappen, zoals de psycho-analyse, de pediatrie en de psychologie zich over de problemen van het kind. En hun adviezen bereiken de ouders via een stroom van gemakkelijk toegankelijke lectuur. Onze wereld is geobsedeerd door de lichamelijke, morele en seksuele problemen van het kind' (blz. 388).

We kunnen Ariès' ideeën samenvatten in de vorm van twee hypothesen: de *discontinuïteitshypothese* en de *veranderingshypothese* (zie Koops, 1996c).

Ariès meent dat het kind pas werd 'ontdekt' in de moderne tijd, dat wil zeggen na de Middeleeuwen. In de Middeleeuwse beschaving was er een verwaarloosbaar verschil tussen de werelden van kinderen en volwassenen en er was daarom ook geen overgangsfase, adolescentie, nodig. Zodra het kind gespeend was werd het als het ware de natuurlijke compagnon van de volwassene. Na de Middeleeuwen was het afgelopen met de acceptatie van het kind in de wereld van de volwassenen: het kind werd een speciaal soort mens, sterk afwijkend van de volwassene. Deze gedachte van Ariès kan de *discontinuïteitshypothese* (Koops, 1996c) genoemd worden: in de Middeleeuwen bestond het kind niet (of nauwelijks), daarna wel. Voor deze hypothese van Ariès is door historici slechts weinig steun gevonden. Veel historici beschouwen het werk van Hanawalt (1993), die aantoonde dat er in het 14de en 15de eeuwse Londen wel degelijk een specifiek kinderlijke leefwereld bestond, als contra-evidentie tegen de discontinuïteitshypothese van Ariès. Ook de gegevens van Le Roy Ladurie (1986) worden zo opgevat. Toch geeft deze auteur Ariès enigszins gelijk: ook volgens hem bestond er bijvoorbeeld wel degelijk 'een duidelijke onverschilligheid met betrekking tot de allerkleinsten' (op. cit., blz. 272). En vermeldenswaard is ook dat deze auteur van mening is dat de nu te bespreken veranderingshypothese van Ariès heel wat meer gefundeerd is dan de discontinuïteitshypothese (op. cit., blz 265). Hier zullen we ons verder alleen bezighouden met deze meest geaccepteerde van de twee.

De *veranderingshypothese* verwijst naar Ariès' gedachte dat er, eigenlijk al vanaf de 13de eeuw maar heel sterk vanaf de 16de eeuw, een continue toename in kinderlijkheid is in de culturele representaties van kinderen. Het kind werd een speciaal soort mens dat steeds verder van de volwassene kwam af te staan, vandaar ook dat tussen de 16de en 20ste eeuw de adolescentie als brugperiode, steeds langer en problematischer werd. Deze *infantilisatie* omvat twee aspecten. In de eerste plaats werd het kind apart gezet, doordat de school de leertijd uit de

middeleeuwen verdrong: 'Het gevolg was dat het kind zijn kennis van het leven niet meer opdeed in de dagelijkse omgang met de volwassenen. Het werd gescheiden van de volwassenen en afzijdig gehouden in een soort quarantaine.' (Ariès, 1987, blz. 11). Tegelijk met deze quarantaine werd het kind, in de tweede plaats, tevens het middelpunt van het gezin: 'Het kind wordt belangrijk, het duikt op uit zijn oude anonimiteit. Als het sterft veroorzaakt het groot verdriet en het is onvervangbaar. Het wordt normaal niet te veel kinderen te krijgen; des te beter kunnen ze verzorgd worden.' (Ariès, 1987, blz. 11).

In de volgende paragraaf zal nu een samenvatting worden gegeven van de invloed van Ariès' werk op het denken over opvoeding en ontwikkeling in het Nederlandse taalgebied.

3 J.H. van den Bergs 'metabletische' studies

In deze paragraaf worden de 'metabletische' studies van J. H. van den Berg besproken, vanwege hun unieke bijdrage aan het historisch-psychologische denken over kinderen, opvoeding en ontwikkeling. En vanwege de, te bespreken, overeen-komsten met het werk van Ariès. In §3.1 wordt Van den Bergs eerste boek (*Metabletica*) behandeld, althans voor zover dat boek betrekking heeft op opvoeding en ontwikkeling; in §3.2 worden de manifestaties van de infantilisatie samengevat; in §3.3 worden de uiteenzettingen van Van den Berg over infantilisatie in later werk besproken; in §3.4 worden de 'oorzaken' van infantilisatie, zoals Van den Berg die ziet, aangegeven, en in §3.5 wordt een vergelijking gemaakt tussen het denken van Van den Berg en Ariès.

3.1 De *Metabletica*

Eén van de vroegste manifesten, waarin werd opgeroepen tot een *historische psychologie*, was het boek *Metabletica* van Van den Berg (1956). Deze historische psychologie moet niet verward worden met de geschiedenis van de psychologie, het gaat hier niet om de geschiedschrijving van een wetenschap, maar om de historische benadering van psychologische vraagstukken (blz.14). Van den Berg introduceert voor zulke historische studies de term metabletica, afgeleid van het Griekse metaballein (μεταβαλλειν), dat veranderen betekent. Hier beperken we ons nu verder tot Van den Bergs historische analyses van vraagstukken uit de ontwikkelingspsychologie en pedagogiek, tot wat ik bij voorkeur *historische ontwikkelingspsychologie* noem (Koops, 1996a, b,c; Koops & Elder, 1996).

De *Metabletica* verscheen vroeg, namelijk in 1956, dat is 4 jaar *voordat* het boek van Ariès werd uitgegeven (Ariès, 1960). Ook de Engelse vertaling van Van den Bergs boek (Van den Berg, 1961) verscheen eerder dan de Engelse vertaling van dat van Ariès (Ariès, 1962). Wel geldt

dat Van den Berg enkele vroege essays van Ariès en verwante Franse denkers (gebundeld in het boek van Prigent, 1951) als inspiratiebron gebruikte. Laten we proberen de essentie van Van den Bergs vroege boodschap samen te vatten.

Van den Berg laat allereerst zien dat in geschriften in en onmiddellijk na de Middeleeuwen het kind absent was. In 1580 bijvoorbeeld adviseert Montaigne (1533-1592) aan de gravin van Gurson, Diane de Foix 'Wilt ge iets goeds doen, leg het kind dan wijsgerige dialogen voor, ...vanaf het ogenblik dat het gespeend is.' (De oorspronkelijk vindplaatsen van dit en volgende citaten zijn te vinden bij Van den Berg, blz. 25 e.v.). Montaigne voegt hier nog aan toe dat zulke wijsgerige dialogen zijn te verkiezen boven de *Decamerone* van Boccaccio. Deze opmerking doet voor de moderne lezer 'de deur dicht', aldus Van den Berg. Dergelijke uitspraken maken duidelijk dat '...het kind niet werd gezien en niet begrepen. Het kind was afwezig in de hoogdravende, deftige lectuur'. Zelfs John Locke (1632-1704) in zijn boek *Some thoughts concerning education* (1693) geeft nog een adultomorfe interpretatie van de kindertijd door te benadrukken dat kinderen wezens zijn 'die tot redelijk inzicht bereid en begerig zijn' (Van den Berg, 1956, blz. 26). Wat kinderen verlangen is 'a gentle persuasion in reasoning' schrijft Locke, daaraan toevoegend: '...they understand it as early as they do Language; and, if I misobserve not, they like to be treated as rational creatures.'

Pas in de tweede helft van de 18de eeuw kwam een radicaal nieuwe opvatting van het kind tot stand. Het was Jean Jacques Rousseau (1712-1778) die, zich op dit punt afzettend tegen Locke, redeneerde dat redelijkheid niet de eerste, maar de laatste vrucht van een educatie is; met redelijkheid beginnen is beginnen bij het einde: 'Le chef d'oeuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable: et l'on prétend élever un enfant par la raison! C'est commencer par la fin' (Rousseau, 1762, p. 71). Van den Berg stelt (ironisch) vast: 'Rousseau heeft het begrepen. Hij was de eerste, die het kind zag en daarom ophield het kind als volwassene te bejegenen'. Van den Berg is van mening (en daarop slaat de ironische toon), dat Rousseau niet een nieuwe conceptie van het kind creëerde, of *uitvond*, maar dat hij eenvoudigweg de fundamentele verandering opmerkte, die kinderen (en volwassenen) in zijn tijd doormaakten. Volgens Van den Berg was Rousseau één van de eersten (zo niet *de* eerste), die het moderne kind zag en *kon* zien, doordat in zijn tijd voor het eerst duidelijk symptomen aanwezig waren van een groeiende afstand tussen volwassenen en kinderen, van *infantilisatie* dus. Sinds Rousseau is deze afstand snel toegenomen. Laten we nu eerst, voor een goed begrip, een aantal belangrijke manifestaties van infantilisatie, zoals Van den Berg die ziet, nader bespreken.

3.2 Manifestaties van infantilisatie

Als belangrijke manifestaties van de infantilisatie, van de historisch gegroeide afstand tussen volwassenen en kinderen, worden in de *Metabletica* behandeld: de adolescentie, de appreciatie van wonderkinderen, de onzichtbaarheid van de hedendaagse beroepswereld, van de seksualiteit, van de dood, de appreciatie van sprookjes, de onzekerheid van ouders door voorlichting, de vraagzucht der kinderen, en leerproblemen. Ik vat hieronder zo efficiënt en kort mogelijk, alinea-gewijs, deze onderwerpen samen, soms onder verwijzing naar andere publicaties.

Adolescentie. Zo was Rousseau volgens Van den Berg de eerste auteur[2], die in 1762 de adolescentie beschreef. Wat ons, moderne lezers vooral aan deze beschrijving opvalt, is dat Rousseau spreekt van een 'ogenblik van crisis', van een 'tamelijk korte' periode (letterlijk: 'ce moment de crise, bien qu'assez court...'). Inmiddels is die periode (verbijsterend veel) langer geworden (zie Koops, 1996c).

Wonderkinderen. Een tweede aspect van de infantilisatie heeft te maken met de appreciatie van wonderkinderen (Zie ook Ariès, 1962, p. 194 e.v.). Voor en tijdens Rousseau's tijd waren er zeer veel voorbeelden van, in onze ogen, verbazingwekkend getalenteerde kinderen. We volstaan hier met te verwijzen naar de vele, en zeer opmerkelijke voorbeelden die Van den Berg geeft (1956, blz. 33-34)[3].

Belangrijk is dat zulke wonderkinderen in vroeger tijden zeer positief gewaardeerd werden door de volwassenen. Pas sinds Rousseau treedt er verwondering op over zulke kinderlijke prestaties. De volgende stap wordt gezet door Rousseau's tijdgenoot en navolger Campe (1746 - 1818), de invloedrijke Duitse onderwijsvernieuwer, die de *klacht* uitte, '...dat het *niet* verrukkelijk is een 8- of 10-jarige jongen te zien, die een hele bibliotheek van boeken gelezen heeft, van dieren en planten praten kan, die in Indië voorkomen, die vele talen spreekt, alle paradigmata der Latijnse grammatica op zijn duimpje kent, rekent als een koopman ....' (zie Van den Berg, 1956, blz. 34).

Met deze kritische en afwijzende houding tegenover wat wij nu zien als vroegrijpheid wordt een belangrijke stap gezet op de weg der infantilisatie, het is de expressie van de met recht modern te noemen mening dat er een afstand *behoort* te zijn tussen kinderen en volwassenen.

Onzichtbaarheid van beroepen. Vroeger liep het kind door de straten van zijn woonplaats en zag en hoorde de uitoefening van tal van beroepen, nu zijn die, voor het kind ontoegankelijk en onzichtbaar, opgesloten in fabrieken en kantoren. Deze onzichtbaarheid, zo meent Van den Berg, maakt de hedendaagse beroepskeuze moeilijk, zo niet onmogelijk.

Seksualiteit. Dat het huwelijk (ook) een geslachtelijk samenzijn is, wordt aan kinderen niet getoond. Elke psycholoog of psychiater kan,

sinds Freud, uitleggen hoe belangrijk die totale onzichtbaarheid is: 'Elke nalatigheid in dezen straft zich: het kind krijgt een tic, het gaat lijden aan bedplassen, of komt slaapwandelend aan de gesloten deur van het ouderlijk slaapvertrek, (...) op zoek naar de absente seksualiteit van de ouders...' (Van den Berg, 1956, blz. 55).

De dood. Nog een voorbeeld van een aspect van de infantilisatie: de afwezige dood. Naast de seksualiteit is de dood 'incommunicabel' (op. cit., blz. 98) geworden. De dood wordt kennelijk als een attribuut van volwassenheid gezien, waarvan het kind verre moet worden gehouden. Dat is: infantilisatie.

Sprookjes. 'De grote belangstelling van de Romantiek voor sprookjes hangt samen met de juist in die tijd plaatsvindende grotere distantiëring van volwassene en onvolwassene' (op. cit., blz. 86). Van den Berg meent dat de sprookjes als het ware noodzakelijkerwijs wreed zijn. Daarmee bewezen ze als het ware het onbereikbare of zelfs afstotende karakter van de volwassenheid. De sprookjes hadden zelfs in de eerste plaats deze, de kinderen van de volwassenheid wegduwende, in onze terminologie: infantiliserende, functie.

Onzekerheid. De toegenomen infantilisatie gaat samen met onzekerheid van ouders in de omgang met hun kind: door veel voorlichtingsliteratuur, gebaseerd op psychologische en pedagogische inzichten, zijn ouders bijzonder vreesachtig geworden. Deze grondgedachte is uitgewerkt in Van den Berg (1958). Dit boek, dat een kritische analyse biedt van de hospitalisatie-theorie van Spitz en Bowlby, is nog steeds actueel, vanwege de wereldwijde belangstelling voor, en het wereldwijde geloof in, de betekenis van de vroege hechting van kinderen aan hun moeders (zie Koops, Hoeksma & Van den Boom, 1996). Volgens Van den Berg zijn de problemen in de omgang tussen ouders en kinderen terug te voeren op de infantilisatie, waardoor de ambivalente ouders in de situatie verkeren, waarin zij enerzijds kinderen intimiteit moeten bieden, en anderzijds de kinderen op afstand moeten houden.

Vraagzucht. Een belangrijke illustratie, door Van den Berg in een volledig hoofdstuk gepresenteerd als een soort apotheose van zijn betoog over infantilisatie, betreft: de vraagzucht der kinderen. Hij bedoelt daarmee het welbekende verschijnsel dat kinderen eindeloos kunnen vragen (Van den Berg, 1956, blz. 77).

Naar de mening van Van den Berg is de vraagzucht van de kinderen een symptoom van de manier, waarop wij het kind van ons afduwen naar het verleden, waar wij de oorzaken van verschijnselen willen vinden. Deze manier van denken, waarbij het heden wordt opgevat als een uitwerking van het verleden, berust, aldus van den Berg, uiteindelijk op 'het postulaat van de continuïteit', zoals dat voor het eerst in de geschiedenis is uitgewerkt door Descartes (1644), die dan ook als de grondlegger van de moderne wetenschap gezien moet worden. De boodschap is duidelijk: wetenschappelijk, Cartesiaans redeneren duwt

het kind van de volwassene af. Dat was niet nodig, wil Van den Berg zeggen. Hij is namelijk van mening dat ook de volwassene zelf geen enkele reden heeft aan de 'tweede structuur' van de verwetenschappelijkte wereld een hogere prioriteit toe te kennen dan aan de spontane, onmiddellijk gegeven, belevingswereld van de 'eerste structuur' (zie ook Van den Berg, 1965,1968). Dus vraagt het kind: 'Waarom loopt die bol uit?' *bazel* dan niet over jaargetijden, stoffen, circulatie enz. enz., maar *antwoord*: 'De plant wil bloeien' (Van den Berg, 1956, blz. 77).

Leerproblemen. Tenslotte noemt Van den Berg nog de toename in leerproblemen. Hij merkt op hoe als nooit te voren 'het spook van de alexie' rondwaart[4]. Leermoeilijkheden, en het naarstig zoeken naar steeds maar weer nieuwe, eenvoudiger vormen van didactiek, zijn voor Van den Berg vooral tekenen van infantilisatie. In dit verband gebruikt hij ook deze term: 'Vergeleken bij vroeger is het onderwijs van nu gekenmerkt door duidelijke infantilisatie' (blz. 106). In dat licht ziet Van den Berg ook de leermoeilijkheden op de middelbare school, en de teloorgang van belangstelling voor klassieke literatuur.

Een geforceerde uitweg? De weg van infantilisatie lijkt eindeloos, want ook de adolescent, die gediplomeerd en al in de maatschappij aankomt moet aldaar permanent bijleren. Voor Van den Berg is de noodzaak van 'adult education' een vrijwel tot in het oneindige opgerekte infantilisatie. Echter, men kan dit wellicht ook anders zien: als ook de volwassene leerling is geworden, dan betekent dat wellicht het begin van het einde van de afstand tussen volwassenen en kinderen, en in die zin dus een einde aan de infantilisatie. Men krijgt de indruk dat Van den Berg het – ten tijde van de *Metabletica* nieuwe – fenomeen van de gehuwde adolescent (zie bijv. Knop, 1965), als een mogelijk einde van de infantilisatie beschouwt. Weliswaar noemt hij dat huwelijk van studerenden zonder maatschappelijke verantwoordelijkheid, een 'geforceerde uitweg', maar hij lijkt voor die uitweg sympathie te hebben: '...zijn zij niet bezig volwassenheid te veroveren?' (Van den Berg, 1956, blz. 124).

Laat ons een blik werpen op latere publicaties van Van den Berg, om na te gaan welke ontwikkelingen er in zijn denken en in de maatschappij sinds de *Metabletica* te signaleren zijn.

3.3 Infantilisatie in Van den Bergs latere werk

In later werk komt Van den Berg nog vele malen terug op het infantilisatie-thema, meestal terugverwijzend naar de *Metabletica*. Het eerste, hierboven reeds genoemde boek, waarin infantilisatie aan de orde komt, is zijn boek *Dubieuze liefde in de omgang met het kind* (Van den Berg, 1958). Dit boek is geheel gewijd aan de ouderlijke ambivalentie liefhebben/afstand-houden die samenhangt met de infantilisatie.

De conclusie van Spitz (1945) en Bowlby (1951), dat de vroege

affectieve band met de moeder bepalend is voor de verdere levensloop, is, in het licht van de verrichte onderzoekingen, volgens Van den Berg onhoudbaar. Wat hem leidt naar de vraag wat de reden is voor deze hardnekkige overtuiging met betrekking tot de rol van de moederlijke liefde. En het antwoord komt neer op een verwijzing naar *Metabletica* (en daaruit het hier niet besproken laatste deel, dat voornamelijk over de psychoanalyse handelt). Het gaat in dit geval om de eindeloze regressie, waarin het psycho-analytisch denken verzeild is geraakt, en die analoog is aan die van Descartes, die de vraagzucht der kinderen veroorzaakte (zie §3.2). De psycho-analyse heeft vroege oorzaken nodig, en die worden gelegd in de heel vroege subtiliteiten van de moeder-kind interactie. Dit alles leidt tot grote onzekerheid en ambivalentie bij volwassenen, mede te wijten aan zeer stellige voorlichtingslectuur, en deze onzekerheden in de omgang liggen ten grondslag aan verdere infantilisatie. De in het voetspoor van Spitz en Bowlby tot op de huidige dag onder kinderpsychiaters gebruikelijke oproep tot moederlijke liefde zou zelf wel eens een bron van infantilisatie en een 'neurotiserende factor' kunnen zijn (Van den Berg, 1958, blz. 94).

Het volgende boek, waarin aandacht aan infantilisatie wordt besteed is *Leven in Meervoud* (1963). Dit boek komt in de volgende paragraaf aan de orde, aangezien het in zijn geheel handelt over de oorzaken van de infantilisatie: het meervoudige leven der volwassenen, waardoor de toegang tot dit volwassen leven zozeer bemoeilijkt is dat kinderen in een aparte marge van de samenleving geraakten.

Een fraai platenboek dat geheel gewijd is aan infantilisatie is '*'s Morgens jagen, 's middags vissen*' (1971). Het biedt inhoudelijk goeddeels een herhaling van *Metabletica*. Men kan er lezen en zien (elke tekstpagina bevindt zich tegenover een bladzijde met een afbeelding) hoe de sprookjes van Perrault een begin maakten met de verwijdering tussen kinderen en volwassenen; hoe deze verwijdering geïntensiveerd werd door de moderne wetenschap en de daaraan gepaarde industrialisatie en arbeidsdeling, en hoe die afscheiding der kinderen benadrukt wordt door aparte kinderliteratuur, aparte kinderkleding, en een adolescentie, die almaar langer *werd*.

De verleden tijd van dit laatste woord is een nieuwe wending in dit boek: Van den Berg suggereert hier met nadruk dat de adolescentie bezig is te verdwijnen (in *Metabletica* nog slechts in de vorm van de 'geforceerde uitweg'). Zeer stellig schrijft Van den Berg: 'De jeugd, niet meer door de antichambre van een psychische puberteit van de volwassenen gescheiden, voegt zich bij de volwassenen en neemt aan hun bestaan deel'. Hij meent verder dat de oorzaak daarvan bij de volwassenen zelf ligt: de volwassene 'is nu ook zelf slachtoffer van het proces dat het kind infantiliseerde' (Van den Berg, 1971, ongenummerde blz.). Daarop wordt in §3.4 verder ingegaan.

In *Gedane zaken* volgt opnieuw de bewering dat de kinderen in de

20ste eeuw *terugkeren* en dat er dus sprake zou kunnen zijn van een nieuwe aan infantilisatie tegengestelde ontwikkeling. Hoezo?

Ellen Key's boek *De eeuw van het kind* werd gepubliceerd in 1900. Voor Van den Berg is het boek van Key een nieuw appèl op de opvoeders om het kind belangrijk te vinden. Hij citeert het volgende fragment uit Key's boek, waarin de belangrijkheid van het kind inderdaad sterk wordt uitgedrukt:

'Niet voordat vader en moeder hun hoofd in het stof buigen voor de hoogheid van het kind, niet voordat zij inzien, dat het woord 'kind' slechts een andere uitdrukking is voor het begrip majesteit, (...) zullen zij begrijpen, dat zij evenmin het recht hebben dit nieuwe schepsel wetten voor te schrijven, als dat zij de macht en het recht bezitten de banen der sterren te regelen' (Ellen Key, 1900, geciteerd in Van den Berg, 1977, blz. 69).

Door Ellen Key, zo lijkt Van den Berg te willen zeggen wordt het kind door veel ouders met eerbied gediend en door niet weinig ouders gevreesd. Het kind ondervindt weinig belemmering en: 'het heeft toegang tot de wereld van de volwassene'. 'Het kind is in onze wereld weer welkom, voor zover dat kan' (Van den Berg, 1977, blz. 70). Van den Berg meent dat dit, afgezien van niet nader genoemde 'uitwassen', positief te waarderen valt, en 'Zelfs het gevolg van de opheffing van de psychische puberteit (dat zoveel later kwam) is in de eerste plaats winst'. Het is belangrijk, aldus de auteur, 'dat de geforceerde onmondigheid, zo eigen aan dit tijdperk, tot het verleden behoort' (op. cit., blz. 70). Van den Berg ziet de 'permissieve opvoeding' (waarbij hij uitdrukkelijk naar Spock verwijst, op. cit., blz. 157 e.v., en nog eens terug komt op de tot vergelijkbare permissiviteit leidende publicaties van Spitz en Bowlby) als het scheppen van nieuwe toegankelijkheid voor het kind. De eerste -Spock- die deze permissiviteit bevorderde, deed dat overigens zo extreem, dat zijn overdrijving door Van den Berg ernstig op de korrel wordt genomen. Tegen de achtergrond van de eerder besproken publicaties van Van den Berg, wordt de lezer door dit gezichtspunt van een afnemende infantilisatie in *Gedane Zaken* enigszins overvallen. Het wordt niet geheel duidelijk wat er gebeurd is met de geschiedenis en met Van den Bergs nieuwe interpretatie. De enige bewering, die houvast biedt slaat op het verdwijnen van het vooruitgangsgeloof in de 20ste eeuw. En met het verlaten van het vooruitgangsgeloof valt niet te verwachten dat het kind 'op de infantiele plek' blijft, waar het twee eeuwen lang was neergezet (Van den Berg, 1977, blz. 168).

Het is niet gemakkelijk om Van den Bergs nieuwe gezichtspunt uit *Gedane Zaken* te rijmen met die uit de eerdere publicaties van zijn hand. Het wordt aldaar ook niet zonder meer duidelijk welke cultuurhistorische veranderingen volgens hem nu precies van doorslaggevend belang zijn geweest. De volgende paragraaf gaat hier nader op in.

3.4 Oorzaken van infantilisatie

Het antwoord van Van den Berg op de vraag naar de oorzaken, of de bronnen van de infantilisatie luidt: de pluriforme en polyvalente volwassenheid. In *Metabletica* is de precieze betekenis van dit idee van de polyvalentie nog slechts beeldend aangeduid. In een later werk (Van den Berg, 1963) is de polyvalentie nader uiteengezet als een '*Leven in Meervoud*', dat al wordt aangekondigd in de letterkunde van de 18de eeuw, en dat in de 19de eeuw zijn beslag krijgt in de sociaal gedesorganiseerde samenleving, waarvoor Durkheim (1893) de term *anomie* introduceerde.

Deze visie Van van den Berg vindt steun in het afscheidscollege van Hofstee (1981), die uiteenzette hoezeer tot op heden de ontwikkeling van de westerse wereld beheerst wordt door het Verlichtingsdenken, dat gericht is op de bevrijding van de burgers, de boeren, de arbeiders, vrouwen, slaven, van het kind, van de wetenschap, van het onderwijs, van het geestelijk leven. Hofstee maakte duidelijk dat de twee grote bevrijdingsbewegingen van de 19de en 20ste eeuw, het liberalisme en het socialisme wortelen in de Verlichting. Maar zijn antwoord op de vraag of de wereld sinds de Verlichting gelukkiger geworden is, is negatief. Want de bevrijding concentreerde zich op het individu, en: 'Elke geslaagde emancipatie, betekent tegelijkertijd het vernietigen van een stuk van het voordien aanwezige normenstelsel en het oplossen van bepaalde sociale verbanden' (op. cit., blz. 232). En Hofstee concludeert, geheel in de geest van Van den Berg, maar zonder deze te noemen:

'Wat de zinspreuk van de Franse revolutie betreft, met de vrijheid en de gelijkheid zijn wij in de laatste twee eeuwen een heel eind gevorderd, althans in het Westen. Met de broederschap, in de zin van de verantwoordelijkheid van de mens voor het welzijn van anderen in grotere en kleinere groepen, waarin hij zich door een stelsel van normen en waarden gebonden voelt, is het echter bergaf gegaan' (op. cit., blz.241).

Vandaar de titel van Hofstees aandacht trekkend afscheidscollege: '*Vrijheid, Gelijkheid en Eenzaamheid*'. Het is de eenzaamheid, deze ongebondenheid, deze anomie, die volgens Van den Berg ten grondslag ligt aan het moderne '*Leven in Meervoud*', waarin wij evenveel verschillende 'ikken' hebben te zijn als onze participaties in ongerelateerde, verschillende groepen binnen de anomische samenleving vereisen.

Een pregnante rol wordt hierbij gespeeld door de wetenschap: te beginnen bij de continuiteitsidee van Descartes (zie §3.2) en daarna gerealiseerd in natuurwetenschappelijke ontwikkelingen, die via de techniek leidden tot wat Van den Berg graag 'vervreemding' noemt. Evenals Hofstee meent Van den Berg dat hierbij een zeer dominante rol wordt gespeeld door het Vooruitgangsidee van de Verlichting. En

het is ook precies het vooruitgangsdenken dat het kind op de weg van de infantilisatie heeft gezet. Het voortschrijden van de techniek (de industriële revoluties) maakte de wereld zo veel gecompliceerder dat de toegang voor het kind werd bemoeilijkt. Het vooruitgangsgeloof ligt bovendien ten grondslag aan het idee dat een kind onvoltooid is en zich nog moet ontwikkelen tot de volwassen staat. Dit dubbeleffect van het vooruitgangsgeloof leidde noodzakelijk tot infantilisatie.

In *'s Morgens jagen, 's middags vissen* komt voor het eerst de gedachte op dat de volwassenen in de 20ste eeuw als het ware zelf het slachtoffer zijn geworden van de Vooruitgang. 'Hij is nu ook zelf slachtoffer van het proces dat het kind infantiliseerde' (1971, ongenummerde blz.). Het leven in meervoud is de volwassenen zelf teveel geworden. De technologie heeft hem zijn verantwoordelijkheid ontnomen. De volwassene ziet inmiddels niets meer in de Vooruitgang en blikt met misprijzen terug naar veel van wat de inspanning 1700-1900 heeft voortgebracht (*Gedane Zaken,* blz. 167). En de volwassene heft daarmee het establishment op, en dus ook de afstand tussen kind en volwassene.

Zo komt Van den Berg ertoe de luidruchtige adolescentie van de jaren '50 en '60 (nozems en provo's[5], de 'beat-generation', 'counter culture', pop-cultuur; *Gedane Zaken,* blz. 160 e.v.) te zien als de laatste stuiptrekking van de adolescentie, die daarna snel aan het verdwijnen is, vanwege de ontbrekende afstand tot de volwassenheid.

Tot zover Van den Bergs publicaties over infantilisatie[6]. We gaan nu terug naar de ideeën van Ariès, door de overeenkomsten tussen de opvattingen van beide auteurs te vergelijken.

3.5 Van den Berg en Ariès

Het werk van Van den Berg is niet alleen omvangrijk, maar ook buitengewoon succesvol, althans in termen van verkoopcijfers. De *Metabletica* beleefde enkele tientallen drukken, en werd vertaald in vele talen. Iets lagere, maar vergelijkbare cijfers zijn te geven voor veel van Van den Bergs publicaties. Het is tegen deze achtergrond opvallend dat Van den Berg in wetenschappelijke publicaties zelden geciteerd wordt. Voor het denken over infantilisatie wordt in binnen- en buitenland vooral verwezen naar Ariès, zelden naar Van den Berg. Toch zijn er zoveel en zulke opvallende overeenkomsten in het denken van deze beide auteurs, dat, gegeven de chronologie van de publicaties, het meer voor de hand zou liggen dat Van den Berg geciteerd zou worden. Deze overeenkomsten worden in deze paragraaf kort aangeduid.

Het hoeft na de samenvatting van Ariès' denkbeelden over infantilisatie in §2 en van Van den Bergs ideeën hierover in de voorgaande subparagrafen geen betoog meer dat hun gedachten parallel lopen. Toch vindt men in Van den Berg (1956) slechts drie terloopse verwijzingen naar een publicatie van Ariès (voetnoot 50, blz. 80; noot 59 , blz. 99;

noot 72 op blz. 123). De publicaties waarnaar in die noten verwezen wordt zijn twee hoofdstukken van Ariès in een boek, geredigeerd door Prigent (Ariès, 1951a,b).

De nog aanwezige dood in de 16de eeuw, die later uit het kinderleven verdwijnt is pregnant in de eerstgenoemde publicatie van Ariès (1951a) te vinden, en Van den Berg citeert hieruit uitvoerig. Verder komt het idee van de gehuwde adolescent ('l'adolescent-marié') en de betekenis van dit nieuwe verschijnsel voor het eventuele verdwijnen van de adolescentie uit de tweede publicatie (1951b). Aan ditzelfde boek ontleend Van den Berg ook veel informatie over de 19de eeuwse weergave van het kind in de literatuur. Hij citeert uit een artikel van Salleron (1951) de kreet van Victor Hugo dat hij het kind had ontdekt. ('Christophe Colomb n'a découvert que l'Amérique. J'ai découvert l'enfant, moi.'), en ontleent daaraan ook het commentaar dat dat niet onjuist is maar dat hij had moeten vermelden te zijn voorgegaan door Rousseau en voorts dat talloze schrijvers uit de romantiek tegelijk met hem het kind hadden ontdekt.

Kijkt men na Van den Berg gelezen te hebben nog eens terug naar het boek van Ariès, dan is het verbazingwekkend hoeveel identieke gezichtspunten in beide publicaties te vinden zijn. Zo vind men ook bij Ariès verwijzingen naar de publicaties van Montaigne als demonstratie van de afwezigheid van het moderne sentiment voor kinderen (Ariès, 1987, blz. 47, e.v.; blz. 125 e.v.); de betekenis van de vroegere 'acceptatie van wonderkinderen' en de 18de eeuwse verwerping ervan (op. cit., blz. 192 e.v.; 217, 223, 225). Verder kan men ook bij Ariès de betekenis van het sprookje voor de infantilisatie vinden (blz. 95-98). Maar misschien nog wel het meest opvallend is Ariès' beschrijving van de oorzaken van de infantilisatie. Een vage, maar betekenisvolle opmerking van Ariès daaromtrent is te vinden op blz. 301. Hij vat hier samen hoe in de 16de eeuw een separatie van leeftijdsgroepen optrad en hoe er tegelijk een separatie van onderwijs voor het volk en onderwijs voor de burgerij en de adel plaatsvond. (Dit laatste laat Van den Berg in *Metabletica* goeddeels buiten beschouwing, maar in *Leven in Meervoud* wordt er aan klasseverschillen wel degelijk aandacht besteed). En dan komt de niet nader toegelichte en intrigerende opmerking van Ariès, dat dit de 'uitingen van een neiging tot classificatie zijn':

'Het is een neiging tot classificatie: dat wat niet-onderscheiden is moet onderscheiden worden. Het is een neiging die nauw samenhangt met de Cartesiaanse revolutie: heldere begrippen die uitmondden in het ontstaan van egalitaire samenlevingen, waarin scherpe geografische grenzen in de plaats zijn gekomen van hiërarchisch van elkaar te onderscheiden, maar voor de rest intensief met elkaar verkerende, klassen en standen.' (Ariès, 1987, blz. 301)

Ariès licht deze opmerking niet toe, en in de rest van zijn boek komt

zoiets als een Cartesiaanse revolutie niet meer aan de orde. Voor wie deze raadselachtige opmerking nadere vulling wil geven is er eigenlijk maar één advies: lees Van den Berg. Kennelijk delen Van den Berg en Ariès het inzicht dat met het denken van Descartes de wereld drastisch anders is geworden, dat het Cartesiaanse denken heeft geleid tot de separatie van groepen in de samenleving, waarvan de leeftijdsgroepen (kinderen, adolescenten, volwassenen) niet de minst belangrijke zijn.

Van den Bergs *Metabletica* is bijna te lezen als een pamflet, dat de ideeën van Ariès parafraseert. Dat Van den Berg *Metabletica* zó kon schrijven, met toegang tot zo weinig, fragmentair, materiaal van de hand van Ariès, wijst op een verbazingwekkende geestverwantschap, op verrassende overeenstemming in historisch inzicht. In het volgende zullen beide auteurs dan ook regelmatig in één adem worden genoemd.

4 Door Van den Bergs infantilisatie-idee geïnspireerd werk

Van den Bergs werk heeft in Nederland de infantilisatie-discussie op gang gebracht. Weliswaar vervatte Plessners artikel reeds de elementen van deze discussie (zie §1), maar het werd niet opgemerkt, het was kennelijk te vroeg, zelfs voor Van den Berg, in wiens publicaties geen verwijzing naar dit artikel voorkomt. In deze paragraaf bespreken we de belangrijkste Nederlandstalige publicaties, die op Van den Bergs (en Ariès') werk voortbouwden, dan wel er zich tegen afzetten.

Allereerst moet dan vermeld worden het boek (oorspronkelijk de dissertatie) van Peeters (1966). Peeters, historicus zowel als psycholoog, analyseerde primaire bronnen, zoals brieven, medische en pedagogische traktaten, memoires, schoolprogramma's, afbeeldingen en literaire teksten over kind en adolescent uit de periode 1500-1650. Peeters demonstreert in zijn boek dat er heel wat meer continuïteit was in de onderscheidbaarheid van levensfasen dan met name Ariès en Van den Berg suggereren. De auteur suggereert in de Inleiding kritisch te staan tegenover de stelling van zowel Van den Berg als Ariès dat er vóór de 18de eeuw geen adolescentie bestond. Maar een rechtstreekse discussie met deze auteurs heeft de auteur willen vermijden: 'Wij hebben het vermeden, in deze studie een rechtstreekse discussie te voeren over de verschillende relevante punten. Behoudens enkele schermutselingen heeft er geen directe confrontatie plaats met de auteurs die een andere mening huldigen' (Peeters, 1966, blz. 18). Deze opstelling maakt dat het boek weliswaar veel interessant materiaal biedt, maar de lezer theoretisch niet vooruit helpt. De auteur maakt weliswaar aannemelijk dat in de door hem bestreken periode wel degelijk aandacht bestond voor zoiets als de adolescentie, maar of dat voldoende is om het oneens te zijn met de veranderingshypothese van Ariès is en blijft onduidelijk. Voor de studie van Peeters geldt wat

we verderop (in §5) voor Pollock zullen constateren: de door Van den Berg en Ariès beschreven veranderingen worden er niet door weerlegd; en de veranderingshypothese in eigenlijke zin *kan* er niet door weerlegd worden: daarvoor is de historische periode te kort.

Een zeer veel geciteerde publicatie is die van Dasberg (1975) (1994)[7]. Vroeger, zo maakt zij in haar eerste hoofdstuk meteen duidelijk, verlangden kinderen naar 'Later als ik groot ben...'(op. cit., blz. 11). Tot en met de 19de eeuw keken kinderen verwachtingsvol uit naar 'later'. Dit vooruitzien paste in het kader van het algemene geloof in de vooruitgang waardoor de maatschappij sinds de Industriële Revolutie werd gekenmerkt. En meteen valt de autrice met de deur in huis: 'Globaal kunnen we waarschijnlijk stellen dat deze stemming stand hield tot de eerste wereldoorlog, dat zij in het interbellum en vooral door de grote economische malaise van na 1929 geknakt werd, om met de Tweede Wereldoorlog geheel en al te verdwijnen.'(blz. 11). Haar visie is dus dat de adolescentie thans niet meer over gaat, maar dat de huidige jonge mens als het ware is 'versteend onder het lava van een gestolde adolescentie' (blz. 15). In plaats van verwachtingsvol vooruit te kijken naar een te bereiken volwassenheid, kijkt de jeugdige nu al heel snel terug naar de eigen puberteit om deze te behouden: voor het eerst ontstaat na de oorlog (de autrice legt het begintijdstip in de jaren vijftig) het moderne verschijnsel van het 'jeugdsentiment', dat is 'het op nog jonge leeftijd genietend weemoedig terugdenken aan de pas vervlogen periode van puberteit en adolescentie' (blz. 14). Deze ontwikkeling is het eindresultaat van de infantilisatie, die volgens Dasberg inzette zo omstreeks 1750, 'toen bepaalde verlichte geesten de belasting voor het jonge kind te zwaar vonden' (blz. 16). 'In de plaats van de volwassene in zakformaat kwam het kind, en men stelde zich wel ten doel om dat kind groot te brengen, maar door het klein te houden.' (blz.17). Het is duidelijk dat Dasberg het door Ariès en Van den Berg geschetste beeld van de infantilisatie op haar eigen wijze beschrijft, maar met dezelfde strekking. Het beginpunt van de infantilisatie is voor haar het ontstaan van 'Jeugdland', dat is 'een domein van onbezorgd en veilig beschermd geluk van argeloze kinderen onder elkaar' (blz. 20). Het is niet nodig lang stil te staan bij de inhoud van Dasbergs boek: het biedt niets nieuws ten opzichte van wat we hiervoor samenvatten als de visie van Van den Berg. Zelfs Dasbergs visie op de rol van de provocerende, relschoppende jeugd van de 'counterculture', in samenhang met de permissieve samenleving (ook zij geeft Spock er van langs, (blz. 132-133)) is identiek aan die van de latere Van den Berg: de adolescentie is definitief geworden. We volstaan met het volgende samenvattende citaat van Dasberg:

'We hebben ons vergist met het grootbrengen door kleinhouden. Kleinhouden leidde tot kleinblijven. We hebben ons vergist in een essentieel verschil tussen

kind en volwassene: het bleek slechts een gradueel verschil. We hebben ons vergist met onze verheerlijking van het reine, onschuldige, goddelijke Kind, waardoor we eerst volwassen worden en oud zijn hebben gedevalueerd en vervolgens, in een overschatte welvaart, voor een zo langdurig uitstel hebben gepleit dat er afstel van gekomen is. We hebben arbeidsethos en vooruitgangsgeloof zolang geridiculiseerd dat we ophielden om de opgroeienden een perspectief te bieden, een vooruitzicht. Zonder zo een verwachtingsvol vooruitzien moest de jeugd wel stollen tot lusteloos achterom kijken, regressie, nostalgie en narcisme (Dasberg, op. cit., blz. 167).

Blijft alleen nog over hoe we kunnen begrijpen dat Dasberg nergens instemmend Van den Berg citeert, en hem alleen uitvoerig aanvalt, zoals op blz. 92, waar ze meent dat hij er ongelijk in heeft te denken dat het kind geïnfantiliseerd is. Neen, aldus Dasberg, het kind is zichzelf gelijk gebleven, 'het waren de volwassenen die een kinderlijk kindbeeld creëerden' (blz. 92). Dit is tevens de essentie van Dasbergs kritiek op Van den Berg op blz. 124 e.v.: zij accepteert niet wat Van Hoorn Van den Bergs 'realisme' noemde (zie Van Hoorn, 1997, blz. 59). De culturele representatie van kinderen en adolescenten wordt door Van den Berg beschreven als 'werkelijkheid', niet als een representatie. Als volwassenen anders over kinderen gaan denken dan zijn die kinderen voor Van den Berg ook werkelijk anders geworden. Door dat niet te accepteren mist Dasberg klaarblijkelijk ook de hoofdlijnen in de geschiedschrijving van Van den Berg, die geheel overlappen met haar eigen lijnen. Dat Dasberg die overlap niet ziet berust er vermoedelijk tevens op dat ze haar commentaar beperkt tot de *Metabletica*, en het latere werk van van den Berg negeert[8]. Ik sluit het hoofdstuk Dasberg af met simpelweg vast te stellen dat haar exposé een consequente ondersteuning biedt voor het beeld dat we in de voorgaande paragrafen schetsten over de infantilisatie, zoals beschreven door Van den Berg en Ariès.

Dit brengt ons bij een recent Nederlands boek over infantilisatie, deze keer van de hand van een historicus, te weten Dekker (1995)[9]. Deze auteur stelt, enigszins karikaturaal, de 'zwarte legende' en de 'witte legende' tegenover elkaar.

De eerste wordt door Dekker aangeduid door auteurs als Ariès, Van den Berg, DeMausse, Shorter en Badinter op één hoop te gooien. Inderdaad: deze auteurs hebben gemeen dat ze menen dat kinderen vóór de Moderne Tijd niet bestonden, dat wil zeggen dat pas na de Middeleeuwen het besef groeide dat kinderen en volwassenen fundamenteel verschillend in elkaar steken en dat er een, met inspanning te overbruggen afstand bestaat. Maar met dat besef houdt de overeenstemming tussen deze auteurs op. Dekkers aanduiding 'zwarte legende' is mijns inziens *niet* van toepassing op Ariès en Van den Berg, auteurs die weliswaar meenden dat 'het moderne kind' van recente

datum is, maar die niet aannamen dat het vroegere kind daardoor slecht werd bejegend. Juist het moderne 'kleinhouden' werd door Ariès zowel als Van den Berg gezien als een discutabele omgangsideologie, zoniet als een ernstig probleem van onze cultuur. Voor hen was er niets 'zwart' aan het door hen geschetste verleden. Bij DeMausse (1975) ligt dat allemaal heel anders. Deze auteur was van mening dat kinderen in het zwarte verleden werkelijk schandalig behandeld werden; hij wijdde in dit verband met enthousiasme uit over kindermoord, incest en zo door. Op zo'n auteur is Dekkers aanduiding 'zwarte legende' wèl heel goed van toepassing, evenals (in iets mindere mate) op Shorter(1976) en Badinter (1981).

De aanduiding 'witte legende' gebruikt Dekker ter aanduiding van auteurs die ernstige kritiek hebben op de 'zwarte' tegenvoeters. Men moet hierbij onder anderen denken aan onze landgenoot Peeters en vooral ook aan de Engelse historica Pollock (zie §6). Dergelijke auteurs toonden in reactie op hun eerder genoemde collega's aan dat 'kinderen eeuwenlang liefdevol werden opgevoed' door 'volwassenen, die zich altijd al bewust waren geweest van hun specifieke eigenschappen' (Dekker, blz. 12). Dekker stelt kritisch vast dat beide groepen onderzoekers vaak te weinig ruimte lieten voor nuanceringen. Hij stelt verder, mijns inziens zeer terecht, vast dat vooral de 'witte legende' de geschiedenis van het kind op een dood spoor heeft gebracht, doordat ze 'een statische en a-historische visie betreft' waarin gezocht wordt naar onveranderlijkheid in plaats van naar voor de historicus interessante historische veranderlijkheid. Dekker gaat daarom in zijn studie meer uit van '...een hernieuwde, maar kritische oriëntatie op de oorspronkelijke vraagstellingen van Ariès en Van den Berg, dan van de reactie, die daarop volgde'. Aansluitend geeft Dekker te kennen dat hij het op grond van tal van historische bronnen aannemelijk acht, dat in Nederland de ingrijpendste veranderingen in opvattingen over kinderlijke opvoeding en ontwikkeling hebben plaatsgevonden in de periode van de Gouden Eeuw tot de Romantiek (vandaar de subtitel van Dekkers boek).

Over de hoofdbevindingen van Dekkers boek kunnen we kort zijn (zie voor een uitgebreidere bespreking: Koops, 1996b): in de betreffende periode is er een toenemende waardering voor kinderspel, een groeiend offensief tegen wrede pedagogische straffen, een toenemende waardering voor borstvoeding, een steeds langere periode voordat kinderen qua beroepsvoorbereiding en -uitoefening op eigen benen kunnen staan, en het afstand-vergrotende effect van onderwijs. Kortom: het resultaat van Dekkers studie levert een globale ondersteuning op van de infantilisatie-ideeën van Ariès en Van den Berg. Dat is na veertig jaar kennelijk nog steeds mogelijk.

We sluiten deze paragraaf af met de bespreking van een essay van Gielis (1995), de laatste recente publicatie in aansluiting op de infanti-

lisatie-ideeën van Van den Berg. Gielis stelt vast dat volgens Van den Berg (en Ariès), vanaf ongeveer 1700, er in de relatie volwassene-kind steeds meer afstand en ongelijkheid werd geschoven. Hij meent dat Lea Dasberg met haar uitdrukking 'grootbrengen door kleinhouden' deze ontwikkeling correct weergeeft. Gielis vervolgt met vast te stellen dat het gezag in de pedagogische relatie 'in de voorbije decennia is gaan tanen'. (1995, blz. 94). Provocatief ('provo's') werden autoriteit en hiërarchie afgewezen, met als inzet de ontkenning van het verschil tussen jeugd en volwassenen, hiertoe uitgenodigd door Ellen Key, Spock, Spitz en Bowlby. Dat het kind er opnieuw bij hoort is mogelijk geworden door een veranderende staat van de volwassenheid, stelt Gielis, daarin Van den Berg volgend. Ook Gielis waardeert deze hernieuwde deelname van het kind aan de volwassen wereld. Maar, zo meent hij, er ligt wel het gevaar op de loer dat het gezin door een gezagsvacuüm ontregeld kan raken. Gielis bespreekt het zogenaamde 'huisterrorisme' en verwijst naar de eerste publicatie uit 1979 (Harbin & Madden, 1979) over '*Battered parents: a new syndrome*'. Inmiddels schat men in de V.S het aantal adolescenten dat geweld pleegt jegens hun ouders op 10 à 15 %. (Gielis, blz. 96). Gielis meent ook dat de opkomst van de aandacht voor parentificatie (kinderen die de rol van de ouders overnemen) in de gezinstherapie van Minuchin, Haley en Boszormenyi-Nagy (die allen in de jaren zeventig hun veel geciteerde publicaties schreven) hiermee verband houdt. Het volgende citaat van Haley sluit goed aan op de Van den Berg-se interpretatie van ontbrekend ouderlijk gezag: 'If a kid is acting up or crazy, we assume that the family hierarchy is in confusion (geciteerd door Gielis, blz. 97). Voor Gielis hangen huisterrorisme, verwende jongeren en mishandelde ouders nauw samen. En dit cluster als geheel zou dan wijzen op het verdwijnen van de adolescentie en van de kindertijd.

De in deze paragraaf besproken publicaties over infantilisatie bieden over het geheel steun voor de geloofwaardigheid van de historiografie van Van den Berg (en Ariès). Dit, ondanks de, in de volgende paragraaf te bespreken, tamelijk radicale kritiek op Ariès' en Van den Bergs wetenschappelijke aanpak.

5 Vóór en tegen Ariès en Van den Berg

In Nederland heeft het wetenschappelijke werk van Van den Berg zeer veel aandacht gekregen. Naast heel veel waardering, altijd voor de boeiende en meeslepende schrijftrant en het originele van de gezichtspunten, heeft de kritiek ook de nodige intellectuele scheldpartijen opgeleverd. Een kleine bloemlezing: 'non-science fiction' (A. de Vroe), 'Van den Berg is een sofist in de academie' (H. Duijker), 'Van den Berg bedrijft d.m.v. geraffineerd gekozen voorbeelden slechts een petitio principii' (P. Hoogenboom), 'Don Quichotterie' (P.J. van

Strien), 'bedrieglijke schone schijn' (P.C. van Baayen), 'subjectivisme' met 'een depreciërende strekking' (J. Linschoten)[10].

Zijn historische 'methodologie' is nog onlangs bestempeld als 'jaartallenfetisjisme' (Van Hoorn, 1997) en eerder al vernietigend afgedaan als 'boerenbedrog' (Piet Grijs, 1969). Daartegenover zijn er ook bewonderaars, die Van den Berg een 'nieuwe Rousseau' achten (Faber, 1968); en die collectief omvangrijke boeken schrijven als eerbetoon ter gelegenheid van zijn 80ste verjaardag (Vandereycken & De Vischer, 1995).

Zoals uit deze paar notities moge blijken, is de discussie over Van den Bergs werk in Nederland tamelijk opgewonden verlopen, wat deels ook te begrijpen valt uit Van den Bergs gebrek aan politieke correctheid: hij had een pro-apartheid houding (Van den Berg, 1972) en analyseerde Aids als een 'Ontwikkelingshulpziekte' (Van den Berg, 1991). We zullen nu vervolgen met een zakelijke samenvatting van de internationale kritiek op Ariès' werk, en die kritiek in essentie ook op Van den Berg van toepassing achten.

Het is belangrijk om te benadrukken dat Ariès' zowel als Van den Bergs beschrijving van de historische ontwikkeling van de kindertijd zich concentreert op de culturele *conceptie* van de kindertijd, en niet zozeer op de feitelijke gedragingen van de kinderen en aan hen gerelateerde volwassenen. Latere auteurs legden veel meer de nadruk op feitelijk gedrag. Demos (1970) bijvoorbeeld onderzocht de historische bronnen met betrekking tot de Puriteinse kolonie die zich in 1630 vestigde in Plymouth, Massachusetts. Ondanks grote verschillen in methodische benadering en theoretische oriëntatie (zie bijvoorbeeld Pollock, 1983, blz. 3), is Demos het toch eens met Ariès dat er in die tijd nog geen expliciete conceptie van de kindertijd is aan te treffen. Zuckermann (1970), die de vroege koloniale geschiedenis van de steden in New England bestudeerde, is het eens met Demos en Ariès dat de 'moderne' conceptie van de kindertijd in de 16de en 17de eeuw absent was, en die mening wordt gedeeld door tamelijk veel sociale historici. Shorter (1976) concludeerde dat de kindertijd voor het eerst werd onderscheiden in de maatschappelijke bovenlaag van de 16de eeuw; Firestone (1971), Hoyles (1979) en Illich (1973) zijn het er over eens dat '...childhood is a social convention and not just a natural state' (Hoyles, 1979, blz. 2). Ook bieden nogal wat auteurs een beschrijving aan van zich verbeterende '...attitudes to children through the centuries' (Pollock, 1983).

Ariès benadrukte dat het ontbreken van een begrippenapparaat met betrekking tot de kindertijd niet noodzakelijk inhoudt dat er ook een gebrek aan affectie is: 'The idea of childhood is not to be confused with affection for children' (Ariès, 1962, blz. 128). Toch hebben heel wat auteurs beweerd dat er een sterk verband is tussen (ontbrekende) concepties van de kindertijd en mishandeling van kinderen. Twee auteurs, die daarin heel ver gingen zijn DeMausse en Badinter.

DeMausse reconstrueerde vanuit zijn psychogenetische theorie de evolutie van de kindertijd: hij schetst een afschuwwekkende, duistere wereld van de kindertijd in het verleden, waarin kinderen, tot aan de 13de eeuw, werden beschouwd als 'full of evil', en waarin ouders in de vroege Middeleeuwen '...routinely resolved their anxieties about taking care of their children by killing them' (DeMausse, 1975, blz. 553). Zijn weergave van de evolutie van de kindertijd is met behulp van het volgende citaat goed samen te vatten: 'The history of childhood is a nightmare from which we have only recently begun to awaken. The further back in history one goes, the lower the level of childcare, and the more likely children are to be killed, abandoned, beaten, terrorized, and sexually abused.' (DeMausse, 1975, blz. 503). Hoewel DeMausse voor zijn psychoanalytische interpretatie van de cultuurgeschiedenis door historici zeer ernstig is bekritiseerd (Illick, 1985; Bazelton, 1985) wordt hij veelvuldig geciteerd, dikwijls kritiekloos, parafraserend voorgeschoteld aan een groot publiek (zie voor twee Nederlandse journalistieke voorbeelden: Franken (1990) en Kousbroek (1990)).

In haar veel verkochte boek, *De mythe van de moederliefde*[11], beschrijft Badinter(1981) hoe, vóór 1760, opvoeders, filosofen en theologen in de Franse samenleving het kind zagen als (blz. 39)'...een duivels en zondig wezen', en door de meeste mensen werd het kind beschouwd als '...overlast, of zelfs als een ongeluk.' Volgens deze schrijfster bewijzen de verlating en verwaarlozing van kinderen in vroeger eeuwen dat de moederliefde geen biologisch gegeven is. Volgens deze (feministische) schrijfster is moederliefde een relatief recente culturele uitvinding.

Welke evidentie is er voor dergelijke visies beschikbaar? We kunnen hier niet stilstaan bij alle aspecten van de methodologische discussies in de literatuur over de geschiedenis van de kindertijd. We beperken ons tot enkele hoofdzaken, samengevat in de eerste hoofdstukken van een invloedrijk boek, geschreven door Pollock (1983).

Eén van de hoofdpunten van Pollocks kritiek is dat de bronnen die gebruikt worden voor het beschrijven van de geschiedenis van de kindertijd 'overstelpend secundair' zijn ('overwhelmingly secondary', 1983, blz. 22). Om aan te duiden wat de schrijfster daarmee bedoelt geven we hier één belangrijk voorbeeld weer: het gebruik van de zogenaamde 'advies literatuur' (bijv. DeMausse en Stone). Ten eerste is uit hedendaagse studies gebleken dat het tenminste discutabel is of ouders in het algemeen veel aandacht besteden aan adviezen van experts (Bronfenbrenner, 1958; Mechling, 1975). Ten tweede moet worden vastgesteld dat de meeste historici tamelijk selectief te werk zijn gegaan bij het kiezen van deze bronnen (Pollock, 1983, blz. 45). Pollock heeft derhalve ernstige twijfels met betrekking tot de validiteit van de evidentie met betrekking tot infanticide, verlating, het zenden

naar een min, en bakeren, in de extreme vormen zoals die beschreven zijn door Badinter (1981), DeMausse (1976), Hunt (1972), McLaughlin (1975), en Tucker (1976).

Het is inderdaad niet moeilijk om het eens te zijn met Pollocks conclusie dat de betreffende vakliteratuur: '... is characterized more by the construction of grandiose theory, and premature attempts at synthesis, than by attention to the requirements of scholarship' (Pollock, 1987, blz. 12). Ariès gebruikte, wat Pollock aanduidde als, een 'mélange of evidence' voor zijn historische (of: metabletische) inzichten: schilderijen, informatie over kinderkleding, beschrijvingen van kinderspel en -tijdverdrijf, morele en medische traktaten, etiquette boeken, dagboeken, biografieën, autobiografieën, enzovoort. Hij, zowel als Van den Berg (door Pollock niet genoemd), gingen dan verder met het maken van subjectieve selecties uit deze bronnen, en stelden zich ten doel een coherente synthese van hun indrukken neer te schrijven.

Hayden White vond hiervoor het begrip 'emplotment' uit (White, 1973, 1987), te ver-Nederlandsen tot emplotteren. Auteurs als Van den Berg en Ariès emplotteren ten einde hun heterogene verzameling van informatie coherent te maken. Er wordt, zo kan men Pollock parafraseren, meer creatief ge-emplotteerd dan zorgvuldig gebouwd op de fundamenten van valide en betrouwbare data.

Misschien dat de empirisch-analytische traditie van de psychologie, in dit geval speciaal van de ontwikkelingspsychologie, enig tegenwicht kan bieden (zie ook Koops, 1992). Een recente publicatie van Koops (1996a) geeft een voorbeeld: een empirische analyse van schilderijen, waarop kinderen zijn afgebeeld. Deze onderzoeksgegevens zijn zeer bescheiden en er zou nog veel vervolgonderzoek plaats moeten vinden (suggesties zijn te vinden bij Koops, 1996a). Toch wordt hier voor het eerst gedemonstreerd dat Ariès' suggestie van de ontwikkeling van infantilisatie van de op schilderijen afgebeelde kinderen (één van de operationaliseringen van zijn veranderingshypothese) ordentelijk empirisch onderbouwd kan worden. En ook wordt met deze aanpak gedemonstreerd dat historische ontwikkelingspsychologie niet uitsluitend begrensd hoeft te zijn tot emplotteren en subjectieve creativiteit en wel degelijk ook mogelijkheden kent van empirisch-analytisch onderzoek.

Het is goed in dit verband nog een keer terug te keren tot het werk van Pollock, die zich eveneens voorstander betoonde van een empirische historische benadering. Pollocks kritische benadering van de zwakheden in de literatuur zijn verfrissend; intussen echter ontkomt ze zelf niet aan het gevaar in een ander uiterste te vervallen. De uitdagende titels van haar boeken (*'Forgotten children'* en *'A lasting relationship'*) suggereren dat er weinig of geen historische verandering in de conceptie van de kindertijd is opgetreden. Pollocks conclusies over de geringe historische veranderingen tussen 1500-1900 zijn gebaseerd op

haar analyse van 397 dagboeken en 36 autobiografieën. Evenwel: dagboeken en autobiografieën zijn niet zonder de problemen, die Pollock toeschreef aan de advies-literatuur, aan schilderijen (Koops, 1996a) en aan andere bronnen. Zij kunnen niet gezien worden als context-vrije rapporten van directe onbevooroordeelde observatie (Chaytor, 1984; Sommerville, 1987). Ten tweede komt Pollocks dagboeken-materiaal vooral uit de 18de eeuw; er is te weinig materiaal uit eerdere periodes voor een uitgebalanceerde chronologische presentatie (Stearns, 1985).

Dit laatste is een bijzonder belangrijk punt als men Pollocks gegevens zou willen gebruiken om de veranderingshypothese van Ariès te toetsen. Ariès was immers van mening dat de wortels van de moderne conceptie van de kindertijd gevonden kunnen worden in de 15de eeuw (waar het de schilderkunst betreft nog aanmerkelijk eerder), en dat de belangrijkste verandering plaats vond in de 17de eeuw. Dat wil dus zeggen dat het belangrijkste deel van Ariès' weergave van de relevante cultuur-historische veranderingen in Pollocks studie eenvoudig niet aan de orde kon komen. Deze overwegingen mogen voldoende aantonen dat Pollock *niet* heeft bewezen dat feitelijke interacties tussen volwassenen en kinderen, in tegenstelling tot wat Ariès meende, historisch '...curiously resistant to change' zijn (Pollock, 1983, blz. 271). Zo'n aan de veranderingshypothese van Ariès tegengestelde continuiteits-hypothese kan overigens ook niet volgehouden worden zonder dat de door de andere partij aangevoerde dramatische gegevens verdisconteerd worden. Het zou toch wel erg onwaarschijnlijk zijn als het in moderne ogen liefdeloze huwelijk zonder tederheid (zoals zorgvuldig beschreven door Flandrin, 1977) in de 17de en 18de eeuw, de in moderne ogen onvoorstelbaar hoge kindersterfte tot aan het eind van de 19de eeuw (gedocumenteerd door Ariès; door Shorter, 1976; Coubert, 1960 en vele anderen), de wreedheid van het onderbrengen van kinderen bij een min (met een zeer veel grotere sterftekans) (Badinter, 1981) etc. etc. in het geheel geen effect zouden hebben gehad op de aard der relaties tussen volwassenen en kinderen.

We moeten dus constateren dat de evidentie vanuit beide perspectieven – de geschiedenis van concepten en ideeën over kinderen (Van den Berg, Ariès, en volgelingen) enerzijds, en de geschiedenis van meer feitelijk gedrag van en met kinderen (Pollock en anderen) anderzijds – nog verre van compleet en definitief is, en dat heldere theorievorming over relaties tussen deze beide benaderingen nog zeer veel te wensen overlaat.

Dat neemt niet weg dat de cultuur-historische benadering van de kindertijd een belangrijke invalshoek lijkt te bieden voor het denken over de grondslagen van de ontwikkelingspsychologie en van de pedagogiek. We proberen nu tot enkele conclusies te komen.

6 Conclusies

Eén van de moeilijkheden bij het discussieren over infantilisatie is de zwevende betekenis van begrippen als kind, adolescent en volwassene, en dus ook van infantilisatie. Het historische (of zo men wil: metabletische) denken veronderstelt immers dat het begrip kind tijdsgebonden gedefinieerd is.

Het Middeleeuwse kind is dan eigenlijk geen kind, maar een kleine volwassene, of zoals de technische term luidt: een volwassene-in-zakformaat. Het 17de eeuwse kind is eerder een vertederend speelgoedje, althans zo af en toe; het 18de eeuwse kind is begrepen als een zich tot volwassene te ontwikkelen wezen; en de 19de eeuw heeft het kind zo verregaand geromantiseerd en in ontwikkeling begrepen, dat het in een aparte wereld voor onvolwassenen is terecht gekomen. En de volwassene aan de overzijde?

In de Middeleeuwen was er geen afstand, geen overzijde, en dus ook geen adolescentie ter overbrugging. In de 16de en 17de eeuw waren volwassenen zelfverantwoordelijke zelfbepalers[12], die kinderen vertederend achtten, er zich soms mee vermaakten, maar ze verder in een aparte wereld plaatsten. En die volwassenen meenden dat er een lange weg van ontwikkeling en opvoeding moet worden afgelegd, alvorens kinderen volwassen kunnen zijn, dat wil zeggen voldoende verantwoordelijkheidsbesef zullen hebben om niet meer door volwassenen geleid te hoeven worden. In de 18de en 19de eeuw wordt de af te leggen weg zo lang dat de adolescentie nodig is als brug. Lichamelijke en seksuele rijpheid zijn ontoereikende mijlpalen geworden: intellectuele en sociale vorming en ontwikkeling moeten zolang doorgaan dat maatschappelijke taken toereikend kunnen worden vervuld. En in verband met de toenemende complexiteit van de maatschappij en de maatschappelijke taken wordt de adolescentie langer en langer. De volwassenen staan aan de overzijde van een steeds bredere kloof.

Deze schets van wisselende betekenissen is tevens de samenvatting van de hoofdlijn van de geschiedenis van het Westerse kind, zoals die in dit artikel beschreven werd. En door deze wisselende betekenissen heen is er één algemene richting aan te wijzen: die van de infantilisatie, dat is de toename in de duur van het kinderlijke stadium (zie §1), en de daaraan gepaard gaande groeiende afstand tussen kinderen en volwassenen. Uit de besproken literatuur kan niet worden geconcludeerd dat infantilisatie *niet* heeft plaats gevonden (§5). De veranderingshypothese van Ariès is niet gefalsifieerd, heeft niet afgedaan. De kritiek erop is ook meer van beschouwende aard, dan dat het onderzoek meer definitieve uitkomsten heeft opgeleverd. Vooralsnog kan worden volgehouden dat er infantilisatie heeft plaatsgevonden in de moderne geschiedenis van het kind. Welke implicaties heeft dat?

Een belangrijke implicatie is dat de ontwikkelingspsychologie en de pedagogiek het zich niet kunnen permitteren de cultuurhistorische

context buiten hun academisch onderzoek te houden (zie ook Koops, 1992, 1996a,b,c). Kinderen, en kinderlijke ontwikkeling worden graag verregaand 'gebiologiseerd' (zie Morss, 1990), maar kunnen onmogelijk begrepen worden zonder de cultuurgeschiedenis, waarvan ze mede het produkt zijn, in het onderzoek te betrekken. Dat betekent ook dat de zelfbeschouwing van deze disciplines cultuurhistorisch van aard dient te zijn. De opkomst van deze disciplines vond niet toevallig plaats aan het eind van de 19de eeuw: dat was de tijd van de maximale infantilisatie, en de afstand van volwassenen en kinderen vroeg om gedegen, liefst wetenschappelijke studie. Ook wie enig zicht wil krijgen op de toekomst van deze vakgebieden, dient zich de huidige cultuurhistorische condities helder voor ogen te stellen.

Naar veler mening komt in de 20ste eeuw aan de infantilisatie een einde (zie ook Koops, 1992). De emancipatie van het kind en van de jeugd, waartoe Ellen Key oproep, voltooide zich pas na WOII. De rol van Ellen Key markeert de overgang van de infantilisatie naar de huidige situatie, waarin het kind aan het verdwijnen is. Veel populair wetenschappelijke literatuur suggereert dat het kind reeds verdwenen is (bijv. Farson, 1974; Holt, 1976 en Postman, 1982). Van den Berg, Dasberg en Gielis sloten zich daarbij aan. In een eerder essay (Koops, 1992) meende ik dat Ellen Key een hoogtepunt en sluitstuk van de Rousseau-traditie was, waarin werd aanbevolen van het kind af te blijven, omdat het zich van binnenuit heeft te ontwikkelen. Een aanbeveling die de infantilisatie bezegelt. Nu echter ben ik van mening dat Ellen Key veeleer een overgangsfiguur naar de huidige tijd is: zij riep zozeer op tot emancipatie van het kind, dat ze het kind terugbracht in de volwassen wereld (zie het geliefde Key-citaat van Van den Berg in §3.3). Mede, doordat de volwassenen evenzeer klassieke volwassenheid opgaven (Van den Berg en Dasberg weiden hierover op vergelijkbare wijze uit) is er heden ten dage geen adolescentie in de traditionele zin van het woord meer aan te treffen. In de ontwikkelingspsychologie is het ontbreken van de traditionele adolescentie in de afgelopen 10 jaar overigens uitvoerig onderwerp van discussie geweest (zie Petersen, 1988; Koops, 1996c). Andermaal: een ontwikkelingspsycholoog, die het onderwerp en de aard van zijn vak niet wil misverstaan zal te rade moeten gaan bij de cultuurgeschiedenis van het kind.

Dit artikel bevat veel discutabele gegevens en discutabele standpunten. De auteur heeft die met enthousiasme gepresenteerd vanwege de overtuiging dat deze discutabele zaken, naar Plessner al in 1946 inzag, thuishoren in de afleveringen van Pedagogische Studiën, want hun actualiteit en relevantie zullen nog lang *in*discutabel zijn.

Noten

* De auteur schreef dit hoofdstuk tijdens zijn verblijf in 1997-1998 aan het Nederlands Institute for Advanced Study in the Humanities and Social Sciences (NIAS), te Wassenaar.

1 Hier zal steeds geciteerd worden uit de Nederlandse vertaling van Ariès' hoofdwerk (Ariès, 1987).

2 D.w.z. de eerste na de Middeleeuwen, want Van den Berg ziet, net als Ariès, weloverwogen af van een bespreking van de klassieken, die wel degelijk de adolescentie kenden.

3 Op zijn beurt ontleende hij die aan Ariès (1962, blz. 194 e.v.), en aan Heyboer-Barbas (1956), die op haar beurt weer te rade ging bij De Vletter (1915).

4 Thans zouden we liever van dyslexie spreken, een kwaal, waaraan inmiddels veel kinderen heten te lijden, en waarvoor in de laatste twee decennia omvangrijke wetenschappelijke, zowel als lotgenoten-verenigingen zijn opgericht, terwijl voorts voorgeschreven werd dat dyslectici een op hun leestempo afgestemd examenaanbod dienen te hebben, zodat bijvoorbeeld Universitaire tentamens voor dyslectici veel langer moeten duren. Behalve voor dyslexie is er thans ook veel aandacht voor een nog omvangrijker drama: dat van de 'functionele ongeletterdheid' (Reitsma, 1995), dat is wel technisch kunnen lezen, maar toch het gelezene niet kunnen benutten. Men houdt zijn hart vast als men overweegt wat de gevolgen zullen zijn als wordt voorgeschreven dat studenten met functionele leesproblemen aangepaste tentamens moeten krijgen aangeboden.

5 De term 'provo' werd geïntroduceerd door Buikhuisen in zijn dissertatie, waarin hij zijn onderzoek naar relgedrag van adolescenten beschreef (Buikhuisen, 1965). Tot die tijd was de term 'nozem' in zwang, ter aanduiding van 'jeugddelinquenten, a-socialen, de sceptische jeugd, nihilisten, existentialisten, jeugdige cafetaria-bezoekers, jongeren die op hoeken van straten, in portieken, automatieken, bioscoophallen staan, jeugdige bromfietsrijders die meer geluid maken dan strikt noodzakelijk is, zie hier een aantal voorbeelden van categorieën jongeren, die wel tot de nozems gerekend worden.' (Buikhuisen, 1965, blz. 4). Buikhuisen vond de term 'nozem' vanwege zijn waardebeladenheid ongeschikt voor zindelijk wetenschappelijk gebruik en verzon daarom een nieuwe term 'provo', als een neutrale term om naar de essentie van het provocerende onmaatschappelijke gedrag van (sommige) jongeren te verwijzen. Voor dit onmaatschappelijke gedrag was, volgens Buikhuisen, provoceren als tijdverdrijf, een van de belangrijkste kenmerken (op. cit., blz.5, blz. 317 e.v.). De term 'provo' uit Buikhuisens dissertatie burgerde in in de alledaagse taal en werd door met name groepen opstandige jongeren in Amsterdam welbewust als een soort geuzennaam opgeëist.

6 Het is goed om nog eens te benadrukken dat de infantilisatie niet Van den Bergs hoofdthema is, dat is het alleen in de *Metabletica*. Voor hem is het slechts één van de verschijnselen, die samenhangen met onze veranderende cultuur. Langzaam maar zeker evolueerde het werk van Van den Berg van een 'historische psychologie' (1956) tot een algemene cultuurgeschiedenis (1963, 1977, 1989), waarin de moderne technologie (idem), de democratie (vooral 1963, 1977, 1989), de dekolonisatie (vooral 1977), de geschiedenis van de natuurwetenschappen en van de wiskunde (1968), van de anatomie (1959, 1961), van de architectuur (alle boeken van Van den Berg) van het moderne 'hooliganisme' (Van den Berg, 1989), van pest syfilis en aids (1991), God en godsdienst (Van den Berg, 1995), enzovoort, enzovoort 'metabletisch' worden

benaderd. De complexe onderlinge samenhang tussen al deze verschijnselen, zoals van den Berg die in ongeveer 6000 bladzijden heeft beschreven, is zeer moeilijk samen te vatten, en roept ook zeer veel vragen op.

7 De eerste druk van dit boek is van 1975; hier wordt geciteerd uit de 14de druk van 1994.

8 We tekenen nog aan dat de dagelijkse ervaring leert dat pedagogen gewoonlijk vooral Dasberg citeren, meestal zonder het verband met Van den Berg en Ariès te leggen, zoals Dasberg ook zelf goeddeels nalaat.
Ontwikkelingspsychologen verwijzen relatief vaker naar Van den Berg en Ariès, en tamelijk zelden naar Dasberg. Dit onderstreept het separatistische provincialisme van Nederlandse pedagogen en ontwikkelingspsychologen.

9 Constantijn Huygens schreef het meest omvangrijke 17de eeuwse dagboek over het opgroeien van (zijn) kinderen. Hij schreef daarin in 1646 dat de opvoeding van zijn zoon beëindigd was. Hij had hem 'uit de schaduw in 't grote licht' gebracht. Van deze notitie leidde Dekker de titel van zijn boek af.

10 In deze paragraaf geldt dat verwijzingen naar auteurs zonder jaartal om de betreffende publicatie te lokaliseren, moeiteloos zijn te vinden in een dissertatie van Parabirsing over het werk van Van den Berg (Parabirsing, 1974). Zie voor een bespreking van deze dissertatie Koops (1975).

11 De eerste uitgave verscheen in het Frans (1980), de Engelse vertaling is van 1981.

12 Zie voor de klassieke aanduiding van de volwassenheid als 'zelfverantwoordelijke zelfbepaling': Langeveld, 1965, blz. 43.

Literatuur

Ariès, Ph. (1951a). Le xix siècle et la révolution des moeurs familiales. In R. Prigent (Ed.),*Renouveau des idées sur la famille* (pp. 111-119). Paris: Presses Universitaires de France.

Ariès, Ph. (1951b). Familles du demi-siècle. In R. Prigent (Ed.), *Renouveau des idées sur la famille* (pp. 162-170). Paris: Presses Universitaires de France.

Ariès, Ph. (1960). *L' enfant et la vie familiale sous l'ancien régime.* Paris: Plon.

Ariès, Ph. (1962). *Centuries of childhood. A social history of family life.* New York: Vintage Books.

Ariès, P. (1987). *De ontdekking van het kind. Sociale geschiedenis van school en gezin.* Amsterdam: Bert Bakker.

Badinter, E. (1981). *The myth of motherhood.* London: Souvenir Press.

Bazelton, C. (1985). Is the psychogenic theory scientific? *The Journal of Psychohistory, 13,* 190-196.

Berg, J.H. van den (1956). *Metabletica of leer der veranderingen.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1958). *Dubieuze liefde in de omgang met het kind-Over de late gevolgen van te veel of te weinig moederlijke toewijding tijdens de jeugd.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1959). *Het menselijk lichaam-Een metabletisch onderzoek. Deel 1: Het geopende lichaam.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1961). *The changing nature of man-Introduction to a historical psychology.* New York: Norton.

Berg, J.H. van den (1961). *Het menselijk lichaam-Een metabletisch onderzoek. Deel 2: Het verlaten lichaam.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1963). *Leven in meervoud-Een metabletisch onderzoek.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1965). *De dingen-Vier metabletische overpeinzingen.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1968). *Metabletica van de materie. Deel 1: Meetkundige beschouwingen.* Nijkerk: Callenbach

Berg, J.H. van den (1969). Leven in meervoud. In J.H. van den Berg (Red.), *De zuilen van het Panthéon en andere studies* (pp. 25-40). Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1971). *'s Morgens jagen, 's middags vissen.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1972). Probleemrijk Zuid-Afrika. *Intermediair, 8,* 1-11.

Berg, J.H. van den (1977). *Gedane zaken-Twee omwentelingen in de westerse geestesgeschiedenis (Metabletica van de materie, deel 2).* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1989). *Hooligans-Metabletisch onderzoek naar de betekenis van Centre Pompidou en Chrystal Palace.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1991). *Pest Syphilis Aids. Over een metabletische oorzaak van pandemieën.* Nijkerk: Callenbach.

Berg, J.H. van den (1995). *Metabletica van God.* Kapellen-Kampen: Pelckmans-Kok Agora.

Borstelmann, L.J. (1983). Children before psychology. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology, 1* (pp. 1-40). New York: Wiley.

Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health.* Monograph Series, No 2. Geneva: World Health Organization.

Bronfenbrenner, U. (1958). Socialization and social class through time and space. In E. Maccoby, T. Newcomb & E. Hartley (Eds.), *Readings in social psychology.* London: Methuen.

Buikhuisen, W. (1965). *Achtergronden van Nozemgedrag.* Assen: Van Gorcum.

Chaytor, M. (1984). Uncovering emotions. *History Today, July,* p. 52.

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

Dekker, R., (1995). *Uit de schaduw in 't grote licht.* Amsterdam: Wereldbibliotheek.

DeMausse, L. (Ed.) (1975). *The new psychohistory.* New York: The Psychohistory Press.

DeMausse, L. (Ed.) (1976) *The history of childhood.* London: Souvenir Press.

Demos, J. (1970). *A little commonwealth: Family life in Plymouth Colony.* New York: Oxford University Press.

Faber, H. (1968). Het appèl van prof. Dr. J.H. van den Berg. *Wending, 22,* 800-806.

Farson, R. (1974). *Birthrights.* New York.

Firestone, S. (1971). *The dialectics of sex.* London: Cape.

Flandrin, J.L. (1977). *Les amours paysanne.* Paris: Gallimard.

Franken, V. (1990). Spuug en luizen. *NRC Handelsblad, 2 februari*

Gielis, A. (1995). Kleine dienaren tussen gelijkheid en geloof. Metabletische en antropologische beschouwingen over gezag in de opvoeding. In W. Vandereycken & J. D de Visscher (Red.), *Metabletische perspectieven. Beschouwingen rond het werk van J.H. van den Berg* (pp. 85-113). Leuven/Amersfoort: Acco.

Grijs, Piet (1969). 'Parallellen snijden geen hout'. *Algemeen Handelsblad, 11 jan.*

Hanawalt, B. (1993). *Growing up in medieval London.* New York: Oxford University Press.

Harbin, H.T., & Madden, D.J. (1979). Battered parents: a new syndrome. *American Journal of Psychiatry, 136,* 1288-1291.

Heyboer-Barbas, M.E. (1956). *Een nieuwe visie op de jeugd uit vroeger eeuwen.* Nijkerk: Callenbach

Hofstee, E.W. (1981). Vrijheid, gelijkheid en eenzaamheid. *Universiteit en Hogeschool, 4,* 229-251.

Holt, J., (1976). *Escape from Childhood.* New York.

Hoorn, W. Van (1997). Metabletica en de psychische transformaties in de cultuurgeschiedenis. In J. Van Belzen (Red.) *Metabletica en Wetenschap. Kritische bestandsopname van het werk van J.H. van den Berg* (blz. 49-73). Rotterdam: Erasmus Publishing.

Hoyles, M. (1979). Childhood in historical perspective. In M. Hoyles (Ed.), *Changing childhood.* London: Writers and Readers Publishing Cooperative.

Hunt, D. (1972). *Parents and children in history.* New York: Harper and Row.

Illich, I. (1973). *Deschooling society.* Harmondsworth: Penguin.

Illick, J.E. (1985). Does the history of childhood have a future? *The Journal of Psychohistory, 13,* 162-174.

Imelman, J.D. (1982). Pedagogiek. In *Grote Winkler Prins Encyclopedie, deel 17.* Amsterdam: Elsevier.

Key, E.K.S. (1909). *The century of the child.* New York: Putnam's.

Knop, M.A. (1965). Student en huwelijk. In G.P. Baerends et al. (Red.), *Het huwelijk* (pp. 141-155). Groningen: Wolters.

Koops, W. (1975). S. Parabirsing, De metabletische methode: een analyse van de leer van J.H. van den Berg. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 30,* 527-532.

Koops, W. (1991). A viable developmental psychology in the nineties by way of renewed respect for tradition. In P. J.D. Drenth, J.A. Sergeant & R.J. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology, vol. 1.* (pp.171-193). New York: Wiley.

Koops, W. (1992). Is de eeuw van het kind eindelijk voorbij? *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie, 47,* 264-277.

Koops, W., (1996a). Historical developmental psychology: The sample case of paintings. *International Journal of Behavioral Development, 19,* 393-413.

Koops, W. (1996b). Historische ontwikkelingspsychologie: een samenwerkingsproject voor historici en ontwikkelingspsychologen. *Kind en Adolescent, 17,* 207-212.

Koops, W. (1996c). Historical developmental psychology of adolescence. In L. Verhofstadt-Denève, I. Kienhorst & C. Braet (Eds.), *Conflict and Development in Adolescence* (pp. 1-13). Leiden: DSWO Press.

Koops, W., & Elder, G.H. Jr. (1996). Historical developmental psychology: Some introductory remarks. *International Journal of Behavioral Development, 19,* 369-372.

Koops, W., Hoeksma, J.B., & Boom, D. van den (1997). Stagnation and progress in research of early mother-child interaction and attachment. In W. Koops, J.B. Hoeksma & D.C. van den Boom (Eds.) *Development of interaction and attachment: traditional and non-traditional approaches* (pp. 1-23). Amsterdam: North-Holland.

Kousbroek, R. (1990). De uitvinding van het kind. *NRC Handelsblad, 12 oktober.*

Langeveld, M.J. (1965). *Beknopte theoretische pedagogiek.* Groningen: Wolters Noordhoff.

Le Roy Ladurie, E. (1986).*Montaillou. Een ketters dorp in de Pyreneeën 1294-1324.* Amsterdam: Bert Bakker.

McLaughlin, M. (1975). Survivors and surrogates: children and parents from the ninth to the thirteenth centuries. In J. Mechling(1975).

Mechling, J. (1975). Advice to historians on advice to mothers. *Journal of Social History, 9,* 44-63.

Morss, J.R. (1990). *The biologising of childhood.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Parabirsing, S. (1974). *De metabletische methode: een analyse van de leer van J.H. van den Berg.* Meppel: Boom.

Peeters, H.F.M. (1966). *Kind en jeugdige in het begin van de moderne tijd.* Meppel: Boom.

Petersen, A. (1988). Adolescent development. *Annual Review of Psychology, 39,* 583-607.

Plessner, H. (1928). *Die Stufen des Organische und der Mensch.* Berlin: de Gruyter

Plessner, H. (1946). Over de infantiliserende invloed van de moderne maatschappij op de jeugd. *Pedagogische Studiën, 23,* 193-202.

Pollock, L.A. (1983). *Forgotten children. Parent-child relations from 1500-1900.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pollock, L.A. (1987). *A lasting relationship. Parents and children over three centuries.* London: Fourth Estate.

Postman, N. (1982). *The disappearance of childhood.* New York: Delacorte Press.

Prigent, R. (Ed.) (1951). *Renouveau des idées sur la famille.* Paris: Presses Universitaires de France.

Reitsma, P. (1995). *Schrift in gebruik.* Amsterdam: VU (oratie).

Salleron, C., (1951). La littérature au XIX siècle. In R. Prigent (Ed.), *Renouveau des idées sur la famille* (pp. 60-80). Paris: Presses Universitaires de France.

Shorter, E. (1976). *The making of the modern family.* London: Collins.

Sommerville, C.J. (1987). Forgotten children (Book review). *Journal of Modern History, 59,* 801-802.

Spitz, R.A. (1945). Hospitalism. An inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood. *The Psychoanalytic study of the child, 2,* 313-342.

Stearns, P. (1985). Forgotten children (book review). *Journal of Social History, 18,* 664-665.

Tucker, M.J. (1976).The child as beginning and end: 15th and 16th century English childhood. In L. DeMausse (Ed.), *The history of childhood.* London: Souvenir Press.

Van Dale. *Groot Woordenboek der Nederlandse Taal.* Utrecht/Antwerpen: Van Dale lexicografie.

Vandereycken, W., & Visscher, J.D. de (Red.), (1995). *Metabletische perspectieven. Beschouwingen rond het werk van J.H. van den Berg.* Leuven/Amersfoort: Acco.

Vletter, A. de (1915). *De opvoedkundige denkbeelden van Betje Wolff en Aagje Deken.* Groningen: Wolters.

White, H. (1973). *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

White, H., (1987). *The content of the form. Narrative discourse and historical representation.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Zuckerman, M. (1970). *Peaceable Kingoms: New England towns in the 18th century.* New York: Random.

PROBLEMEN IN VERBAND MET HET VOORSPELLEN EN HET TOETSEN VAN DE BEROEPSBEKWAAMHEID VAN DE LERAAR [1].

M. BLOMMAERT

OPZET

Leraars opvoedkunde van aspirant-leerkrachten, professoren, schoolhoofden en inspecteurs moeten op grond van één of enkele bijgewoonde lessen soms de beroepsbekwaamheid van een lesgever beoordelen. Bij eventuele selectie van kandidaat-kwekelingen, tijdens hun opleiding en in de beroepspraktijk gaat men op allerlei wijzen tewerk bij de waardering van die geschiktheid.

Zijn deze appreciaties steeds adequaat? Kan grondige bezinning hierover soms gepast zijn, in het bijzonder ook door onderwijsorganisatoren en verantwoordelijken, die beslissingen dienen te nemen tot hervorming van de opleiding van de leraar, van zijn „in-service training" en van zijn promotiemogelijkheden?

Objectieve en relevante beoordelingssystemen van de geschiktheden en de vorderingen kunnen een belangrijke rol spelen bij

— het verwerven van de nodige zelfkennis door de aspirant en de leerkracht,
— het zoeken en het vinden van de eigen, meest geschikte plaats,
— het zich op een juiste manier gewaardeerd weten.

Omdat dergelijke kennis en gevoelens wijzigen met de tijd en ongetwijfeld inwerken op de mening van de leraar over zijn werk en op zijn inzet voor de leerlingen, is het mogelijk dat hernieuwde bezinning over en het in vraag stellen van genoemde waarderingen nut heeft. De geest, die onder leraars . . . en in gans het onderwijs leeft, evolueert immers onafgebroken. Nieuwe inzichten opdoen, leren beter te onderwijzen en te beoordelen, de erbij aansluitende doelbewuste actie, om sneller vooruit te gaan, vragen periodische evaluatie. Waarom dus niet eens de jaargangen 1966, 1967 en 1968 van een vijftigtal pedagogische tijdschriften doorlezen met het doel de evaluatiemethoden van de lesgever na te gaan, ze eventueel pogen resumerend te vergelijken en te bespreken? Van dit werk trachten wij hierna verslag uit te brengen.

SELECTIECRITERIA VOOR KANDIDATEN VOOR DE OPLEIDING TOT LERAAR

Enkele representatieve manieren, waarop men kandidaten voor de opleiding tot leraar lager onderwijs selecteert zijn de volgende.

In het Groothertogdom Luxemburg neemt het Pedagogisch Instituut studenten aan op grond van hun resultaten voor de eindexamens in het secundair onderwijs. In Frankrijk krijgt men toegang tot de normaalschool, indien men slaagt voor een toelatingsexamen. In Zweden leggen de kandidaat-onderwijzers bijzondere geschiktheidstests voor het onderwijs af. In België zal voortaan gelden dat al degenen, die een volledige zesjarige cyclus van secundair, zowel technisch als algemeen vormend, onderwijs doorliepen, kunnen toegelaten worden tot de tweede cyclus van de kweekschool (= eigenlijke beroepsopleiding), indien zij slagen in een toelatingsproef. De studenten, die met goed gevolg de eerste cyclus van een lagere normaalschool beëindigen zijn echter vrijgesteld van deze toets.

Behalve met toelatingsexamens, schoolresultaten in het secundair onderwijs, intelligentie-, geschiktheidstests, schoolvorderingsproeven behelpt men zich ook nog met vragenlijsten betreffende persoonlijkheidseigenschappen, met (subjectieve) observatiegegevens en interviews. Om de betekenis van dgl. beoordelingen wat beter te kunnen situeren, vermelden we enkele voorbeelden van recente studies over de voorspellende waarde van de gebruikte criteria.

H. J. WALBERG[2] constateerde dat predictie mogelijk was van de resultaten op de „National Teacher Examinations"[3] met behulp van rapportcijfers en schoolvorderingsuitslagen behaald aan de Amerikaanse middelbare school. Het studierendement in deze school liet echter *niet* toe het succes in praktijklessen te voorspellen.

De drie beste predictoren naar T. R. OWENS[4] voor het gemiddelde aantal punten in het laatste jaar, als de kandidaat zijn diploma behaalt, waren: de gemiddelde quoteringen in de voorbereidende („undergraduate") afdeling en de scores voor twee geschiktheidstests[5]. De meervoudige correlatiecoëfficient bedroeg echter maar 0,389.

Aan de hand van het „TAV Selection System"[6] constateerden R. MORMAN[7] e.a. dat er een verband bestond (meervoudige correlatie r = 0,41) tussen de resultaten voor deze test en het puntengemiddelde tijdens de opleiding van (50) mannelijke studenten-leraars.

Hetzelfde „TAV Selection System" afgenomen van 95 studentinnen door dezelfde auteur bleek echter geen predictieve waarde te hebben voor hun academische uitslagen, wel de leeftijd van deze aspiranten.

Om verwarring te vermijden laten wij verdere opsomming van bevindingen met dit soort studies na. De wisselvallige uitslagen deden de vraag rijzen: welke zal de voorspellende waarde zijn van dergelijke in-

strumenten voor de efficiëntie tijdens de latere werkelijke beroepspraktijk als de onderzoeksresultaten reeds zo contradictorisch lijken voor de predictie van de prestaties *tijdens* de opleiding, op veel kortere termijn dus?

BEOORDELING VAN DE BEKWAAMHEID VAN STUDENTEN-LERAARS

Analoge gedachten, die aan de basis liggen van de voorselectie, vindt men terug in validiteitsstudies betreffende de beoordeling van de qualiteiten van studenten-leraars tijdens hun opleidingen in de voorspelling van hun latere beroepsbekwaamheid.

Naar C. W. HARRIS[8] steunt men zich volgens die onderzoekingen meestal op: -beoordelingscijfers of „ratings" voor theoretisch en practisch werk, vnl. stagelessen, van de kandidaten-leraars, -scores voor intelligentietests en tests, die de kennis toetsen betreffende te bestuderen stof, -antwoorden op vragenlijsten projectieve technieken, met de bedoeling allerhande persoonlijkheidskenmerken, de emotionele en de sociale aanpassing te benaderen, -resultaten voor schalen, die attitudes en relaties tussen leraar en leerling(en) toetsen, -ervaring in het lesgeven en in sociale organisaties, -uitingen van interesse in, deelname aan en voorkeur voor allerhande activiteiten.

De pogingen om de competentie van de kandidaat-leraar en de leraar te omschrijven zijn zeer talrijk. S. DOMAS en D. V. TIEDEMAN[9] halen een duizendtal dgl. artikels en werken aan. J. E. MORSH en E. W. WILDER[10] synthetiseren de resultaten van de quantitatieve studies van 1900 tot 1952.

Ter toelichting noteren we typische bevindingen met een paar recente onderzoekingen. In tegenstelling met H. J. WALBERG is het volgens D. W. SEIBEL [11] mogelijk in zekere mate te voorspellen hoe een leraar zal renderen voor de klas. Om dit zo objectief mogelijk te beoordelen stelde hij een waarderingsschaal op voor de oefenleraars en de supervisoren van 100 stagelesgevers. Vooral specifieke gedragscategorieën, die een warm en goed contact tussen leraar en leerlingen typeerden, werden er door geëvalueerd bijv.: geven van emotionele steun, ingaan op de vragen van de leerlingen, om hun suggesties vragen. De predictoren voor deze gedragskenmerken van „de kandidaat-leraar-voor-de-klas" waren cijfers voor stagelessen, het aantal vroegere onderwijs- of leidersactiviteiten, scores voor een intelligentietest[12] en voor persoonlijkheidsvragenlijsten[13].

G. E. DICKSON e.a.[14] beweren ongeveer het omgekeerde betreffende eenzelfde of gelijkaardige voorspellers. Volgens hem hebben academi-

sche resultaten, intelligentieniveau, de inventaris MTAI[13] een zeer lage predictieve waarde. De beoordelingsschaal van D. G. RYANS[15] zou er zelfs helemaal geen hebben. Dgl. tegenstrijdige bevindingen zijn schering en inslag.

Met H. E. MITZEL [16] en D. G. RYANS [17] citeert F. N. KERLINGER[18]: „Meer dan een halve eeuw onderzoekingen leverde geen zinvolle meetbare criteria op . . . Er bestaan geen vaste maatstaven, die algemeen aanvaard worden als *de* criteria van de doeltreffendheid van de leraar".

Hoe komt het dat er zo weinig preciese kennis bestaat betreffende de bepalende factoren?

Begrippen als „efficiëntie", „beroepsbekwaamheid" van de leraar moeten operationeel gedefinieerd worden en wel zodanig dat de gebruikte observatiecategorieën en de beoordelingsmaatstaven: 1. relevant, 2. betrouwbaar, 3. eenduidig en 4. zo practisch mogelijk zijn volgens H. E. MITZEL[16].

Analyse van een taak als „onderwijzen" geeft niet licht inzicht welke gedragingen precies vereist zijn om de beroepsdoeleinden te verwezenlijken, m.a.w. welke criteria *onmiddellijk* relevant zijn voor de functie. Daartegenover kan men voor een taak als bandwerk gemakkelijk een toetssteen vinden: bijv. het aantal stukken dat juist gemonteerd wordt per tijdseenheid.

Opvoeders verschillen van mening omtrent de na te streven doeleinden en de bereikte resultaten. Wat vraagt men immers aan een onderwijzer: dat hij de leerlingen een bepaalde hoeveelheid leerstof laat opnemen (memoriseren), of dat hij hun „intellectuele capaciteiten" vermeerdert, of dat de kinderen zich sociaal beter leren aanpassen, . . . of alles tegelijk? *De vermenigvuldiging van objectieven* maakt het bijzonder moeilijk, zoniet onmogelijk relevante criteria voor de ganse beroepsbekwaamheid te selecteren. Practisch *elke* voorgestelde *toetssteen kan meestal slechts de betekenis hebben van* een zeer *partieel criterium.*

Om de efficientie juist te benaderen, zou men zich eerst accoord moeten stellen om *bepaalde* doeleinden als critische te selecteren. De *waarden,* het *cultuurmilieu,* de *levensbeschouwing,* de *philosophische overtuiging hebben* echter *invloed op de keuze van de opvoedingsdoeleinden* en aldus ook *op de selectie van de criteria en de maatstaven van de beroepsbekwaamheid* van de leraar. In plaats van te vragen welke de gewenste persoonlijkheidseigenschappen, gedragingen, ervaringen zijn van de efficiente leerkracht, zou men dus beter stellen: van welke kenmerken *geloven* verschillende groepen van individuen dat het gewenste

eigenschappen zijn, hoe beoordeelt men en wie doet het, schrijft F. N. KERLINGER [19].

Over de controles van de voorspellende waarde en de validiteit van de criteria kan daarenboven gezegd worden dat *de onderzoeksomstandigheden* vaak *niet voldoende geëxpliciteerd worden,* de *gebruikte instrumenten* (bijv. veel observatiewijzen van het stagelesgeven volgens H. J. WALBERG [20]) *niet steeds betrouwbaar zijn,* er *vaak storende factoren werken* in de onderzoekingen (bijv. het niet onder controle houden van het intelligentieniveau bij vergelijking van leereffecten bij twee groepen), men zich *te vaak laat leiden door het gemak, economische motieven* i.p.v. door de relevantie. Nuttige replicatiestudies, controles van vroegere bevindingen zijn aldus bijzonder zeldzaam, zodat veel onderzoeksresultaten betwistbaar blijven.

ANDERE REDENEN VNL. VOLGENS H. MITZEL [21] WAAROM HET ZO MOEILIJK IS DE BEROEPSBEKWAAMHEID TE DEFINIEREN, TE VOORSPELLEN.

1. „Product-criteria".

Om de doeltreffendheid van onderwijs te beoordelen, kan men vooreerst de „producten" van dit onderwijs als waarderingscriteria nemen. Meestal stelt men deze in termen van gedragswijzigingen bij de leerlingen. Veraf liggende doeleinden als „zich verstandig, sociaal gedragen, burgerzin hebben, . . ." zijn moeilijk te „meten." *De bijdrage welke een onderwijskracht leverde om dgl. veelomvattende objectieven te bereiken is niet te isoleren.*

Om kwaliteiten van de overdracht, opvoedingsinvloeden precieser te leren kennen, zou men de evaluatiespanningen nauwkeurig dienen af te lijnen. Eens men de te bereiken objectieven bepaald heeft, moet men hun relatieve belangrijkheidsgraad vastleggen en omschrijven hoe de vorderingen van de leerlingen juist getoetst worden. Men dient dus eerst te streven naar welafgebakende, beperkte objectieven, die op overzienbare termijn gerealiseerd kunnen worden; men zal effecten trachten te achterhalen, die meetbaar zijn. Geprogrammeerde instructie biedt in die zin heel wat mogelijkheden. Ook dan moet men zich echter steeds bewust blijven van de talrijke variabelen, die leerprestaties van individuele leerlingen mede kunnen bepalen.

Behalve voor enkele aspecten, zoals moedertaal, wiskunde, *ontbreken veelal adequate meetinstrumenten:* op gebied van andere vakken, de sociale en de emotionele aanpassing, de culturele vorming, democratische levenswijze, . . . D.i. misschien ook één van de redenen waarom tot nu

toe relatief *weinig studies* gedaan werden, die *de vorderingen van de leerlingen* als operationele definitie gebruikten van de mate van competentie van een leraar. H. E. MITZEL en C. F. GROSS konden in 1956 slechts twintig zulke onderzoekingen vinden.

Ook een *onvoldoende geïntegreerd samenwerken van scholen, opvoeders* enerzijds en *diensten voor psychologisch en pedagogisch onderzoek* anderzijds kan bij dat tekort een rol spelen. Het is pas als deze laatsten hun kennis omtrent objectieve registratie en quantitatieve verwerking van feitenmateriaal over ontwikkelingskenmerken van leerlingen volledig ten dienste kunnen stellen van de opvoeders, deze uit hun inspanningen geldiger besluiten zullen kunnen trekken: men in staat zal zijn meer validatiestudies te ondernemen van bepaalde opvoedingsmethodes, leermiddelen, eigenschappen, die de leraar tijdens zijn opleiding bijgebracht kunnen worden.

2. *„Proces-criteria".*

Andere criteria dan leerresultaten zijn aspecten van het gedrag van leerkracht en leerling tijdens het onderwijs- of opvoedingsproces, waarvan men aanneemt dat ze op zichzelf waardevol zijn. De zgn. „proces-criteria" drukt men meestal uit in termen van „klimaat", typische omstandigheden en situaties betrokken bij de sociale interactie van leerlingen en leraar: bijv. de efficiëntie, waarmee de opvoeder tucht houdt, hij individueert naargelang de mogelijkheden van de kinderen. De beoordelingsschaal van J. G. WITHALL [22] om het verbaal gedrag van de leraar voor de klas te klassificeren van extreem pedotroop tot uiterst logotroop is een voorbeeld van een stel „proces-criteria".

Het gedrag van de lesgever is niet te bestuderen onafhankelijk van dat van de leerlingen. De interactie maakt de kern van het leerproces uit. *Deze complexiteit van de „onderwijs-en-leersituatie" laat de moeilijkheden vermoeden, om „proces-criteria" te gebruiken* voor bevattelijke waardering van de beroepsbekwaamheid. Men dient niet alleen het gedrag van de leraar, maar daarbij ook dat van leerlingen te bestuderen.

3. *„Predictie-criteria".*

Een derde soort toetsen van de vakbekwaamheid zijn de zgn. „predictie-criteria", die *in een los logisch verband, in een waarschijnlijkheidsrelatie staan met de pedagogische doeleinden.* Dgl. criteria als persoonlijkheidskenmerken van de leraar (zijn intelligentietestresultaten bijv.) zijn in zekere zin pseudo-criteria, omdat hun relevantie afhangt van een *onderstelde* relatie met andere criteria: processen of leerresultaten. Men

kan de leraar bijv. „testen", zijn intelligentie vrij nauwkeurig bepalen. Een klas leerlingen kent, of reageert echter niet op de testscores van de lesgever. Zijn intellectuele mogelijkheden moet hij vertalen in „gedrag-voor-de-klas," dat op zijn beurt moet bemiddelen om „proces-", of „product-criteria" te voorschijn te roepen. *De grote afstand tussen het „predictie-criterium" en de leerresultaten* toont opnieuw de grote moeilijkheid, om de competentie van een leraar te vatten en te voorzien.

Er blijken bijna *zoveel persoonlijkheidsattributen* voor te komen, *die men als criteria voor de bekwaamheid beschouwt, als dat er onderzoekers zijn.* Vaak worden die eigenschappen *onvoldoende duidelijk operationeel gedefinieerd, via rating geëvalueerd,* worden de *scores voor verschillende schalen samengeteld, . . .* m.a.w. dubbelzinnig gemaakt.

Beoordelingen gebeuren soms voor „de algemene bekwaamheid om te onderwijzen" via een globale „rating" op grond van één, of enkele bijgewoonde lessen. Predictie via zo'n *vage dimensie* is uiterst moeilijk. Daarbij verwaarloost men eventueel *de variabiliteit in waarderingsmogelijkheden* van leraars *bij verschillende gelegenheden,* kan men *verschillende pedagogische resultaten en situatiegebonden factoren uit het oog verliezen.*

De „rating" gebeurt meestal door een supervisor, inspecteur, schoolhoofd, collega. Zeer zelden wordt de mening van studenten of leerlingen gevraagd over de efficiëntie van de lesgever. Volgens W. R. BECK[23] blijkt nochtans dat werkelijke waarde mag gehecht worden aan hun opvattingen. Factoranalyse van de antwoorden van 2.108 kinderen van het zesde leerjaar op een vragenlijst maakte bijv. duidelijk dat zij de efficiënte leerkracht zien als een warme, vriendelijke, aanmoedigende persoon, die klaar informatie verstrekt, daadwerkelijk motiveert en sanctioneert en soepel is qua methodologische aanpak (bijv. audio-visuele hulpmiddelen gepast weet te gebruiken). De gewaardeerde karakteristieken van de leraar zouden van studieniveau tot studieniveau verschillen.

Last but not least dient nog het *tijdsinterval* vermeld tussen het ogenblik van het vastleggen van de predictorvariabele en de beoordeling in de beroepspraktijk. Naarmate de tijd toeneemt vergroten vanzelfsprekend de kansen van interfererende factoren en aldus van onjuiste voorspelling.

Volgens H. E. MITZEL[24] en P. SANDIFORD[25] hoeft het daarom niet te verwonderen dat de meeste resultaten van onderzoekingen wijzen op een zwak verband tussen allerlei prestaties van de student en deze van de leraar in de volle praktijk later.

Ter documentatie kunnen wij niettemin misschien enkele van de voornaamste kenmerken van de leerkracht overnemen van D. G. RYANS[26], die volgens predictie-onderzoekingen over het algemeen in een meer of min positief correlatief (niet steeds consistent) verband staan met het abstract criterium „doeltreffend onderwijzen": -„intelligentiemetingen", -vorderingen tijdens de opleiding, -algemene ontwikkeling, -beroepskennis, -quoteringen voor stagelessen, -emotionele aangepastheid, -positieve houdingen t.o.v. de leerlingen, mildheid met lof voor gedrag en motiveringen van anderen, -interesse in lectuur, literaire onderwerpen, muziek en schilderen, -deelname aan sociale activiteiten en verenigingsleven, -reeds vroeg ervaring hebben met zorg voor kinderen en ze onderwijzen (bijv. hen voorlezen, de leraar vervangen), familieleden hebben die leraar zijn, (waren) . . .

Andere zgn. pseudo-criteria voor de beroepsbekwaamheid zijn schriftelijke proeven en kennistests over onderwijsaangelegenheden, het begrip voor opvoedkundige feiten en principes: bijv. de „National Teacher Examinations." Dgl. *tests* over in te studeren stof *zijn zwaar geladen met factoren uit algemene intelligentietests.* In feite zeggen die maatstaven niets over het bereiken van pedagogische objectieven met de leerlingen, over de qualiteit, waarmee kennis over het onderwijzen in actie vòòr de klas omgezet wordt. Hoewel zo'n „papier-en-potlood-tests" empirisch een zekere waarde kunnen hebben, vnl. als geen proces- of product-criteria beschikbaar zijn, voor de voorspelling van de competentie, moet men zich bewust zijn van *het gemis aan klaarblijkelijke relevantie* t.o.v. *leerresultaten* en *onderwijsprocessen.*

Slotbeschouwingen.

Hoewel men beseft dat er een grote variatie bestaat in de aard van de doeltreffendheid van leerkrachten, *neemt men misschien te vlug aan dat de leraar, die veel invloed heeft op de vorderingen voor één vaardigheid, dit ook zal hebben voor andere ontwikkelingsaspecten:* bijv. én intellectuele, én affectieve, én sociale. Ook kan men *te vaak onderstellen dat de „efficiente" leraar even goede resultaten bereikt met alle kinderen.*

Deze enkele beschouwingen wijzen op de noodzaak de doeltreffendheid van de leraar *multi-dimensionaal* te bestuderen, in plaats van zich te steunen op één of enkele onderling logisch onafhankelijke ordeningscriteria van feitenmateriaal over de leraar. De gevarieerdheid van opleidingen, opdrachten, doelstellingen . . .; doet dit voldoende tot uiting

komen. Meervoudige classificatiemethodes van verzamelde feiten, o.a. in de aard als deze voorgesteld door R. BAEKELMANS[27], kunnen daarom betekenisvolle resultaten opleveren. Buiten de studie van allerlei welomlijnde opvoedingsobjectieven in allerhande situaties, is echter misschien het meest van al een omvattende theorie betreffende gedrag van de leraar en leren nodig, dit om de onderzoekingen te kunnen richten, de resultaten op elkaar te betrekken, ontwerp van nieuwe hypothesen te stimuleren, aldus H. E. MITZEL.[28]

Relatief veel van wat men meent te weten omtrent qualiteiten van de leraar en van het onderwijs werd afgeleid uit waarschijnlijkheidsverbanden, correlatiestudies, in plaats van klaar de beroepsbekwaamheid afhankelijk te kunnen stellen van welbepaalde antecedenten. Echt functionele relaties tussen predictoren en criteria lijken zelden gekend te zijn.

1 Hiermee bedoelen wij in de eerste plaats de leraar lager onderwijs.
2 WALBERG, H. J. „Scholastic aptitude, the National Teacher Examinations, and teaching success". Journal of Educational Research, 61,3,129-131, 1967.
3 Dit zijn nationaal gestandaardiseerde proeven om de kennis van de principes van het onderwijzen na te gaan in de U.S.A.
4 OWENS, T. R., „Predicting academic success in master's degree programs in education", Journal of Educational Research, 60, 3, 124-126, 1966.
5 „Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Test" en „Ohio State University Psychological Test".
6 Een proef die o.a. steunt op HORNEY's persoonlijkheidstheorie omtrent interpersoonlijke reacties en de neigingen zou onderzoeken „om naar de mensen toe", „van hen weg", of „tegen hen in" te gaan.
7 MORMAN, R., H. HEYWOOD, L. ROGERS LIDDLE, „Predicting college academic achievement from TAVselection system on fifty male elementary teacher trainees", Journal of Educational Research, 60, 5, 221-223, 1967.
8 HARRIS, C. W., „Encyclopedia of Educational Research", New York, MacMillan C°, 1960, p. 1488.
9 DOMAS, S., TIEDEMAN, D., V., „Teacher competence: an annotated bibliography", Journal of Experimental Education, 19, 101-218, 1950.
10 MORSH, J., E., WILDER, E. W., „Identifying the effective instructor: a review of the quantitative studies", 1900-1952, USAF Pers. Train. Res. Center, 1954, 151 p.
11 SEIBEL, D., W., „Predicting of the classroom behavior of teachers", Journal of Experimental Education, 36, 1, 26-32, 1967.
12 „Miller Analogies fest".
13 „Minnesota Teacher Attitude Inventory" (= MTAI), „F-Scale", „Minnesota Multiphasic Personality Inventory", „Wickman Schedule".
14 DICKSON, G., E., e.a., „The characteristics of teacher education. Students in the British Isles and the United States, Cooperative Research Project n—251", Toledo University, Toledo, 1965, International Review of Education, 13, 2, 229-230, 1967.
15 De „Teacher Characteristics Schedule".

[16] MITZEL, H., E., „Teacher effectiveness", in: C. W. HARRIS (Ed.), „Encyclopedia of Educational Research", New York, MacMillan, pp. 1481-1486, 1960.
[17] RYANS, D., G., „Characteristics of Teachers", Washington, D. C. American Council on Education, 1960.
[18] KERLINGER, F., N., „The factor structure and content of perceptions of desirable charateristics of teachers", Educational and Psychological Measurement, 273, 643-656, 1967.
[19] Cfr. op. cit.: 18.
[20] Cfr. op. cit.: 2.
[21] Cfr. op. cit.: 16.
[22] WITHALL, J., G., „Development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms", Journal of Experimental Education, 17, 347-361, 1949.
[23] BECK, W., R., „Pupils' perceptions of teacher merit: a factor analysis of five fastulated dimensions", Journal of Educational Research, 61, 3, 127-128, 1967.
[24] Cfr. op. cit.: 16.
[25] SANDIFORD, P., e.a., „Forecasting teaching ability", U. Toronto, 1967, 93 p.
[26] RYANS, D., G., „Prediction of teacher effectiveness", in: C. W. HARRIS (Ed.), „Encyclopedia of Educational Research", New York, MacMillan, pp. 1486-1491, 1960.
[27] BAEKELMANS, R., „Metodologische voordelen van multi-dimensionale verwerking van feitenmateriaal", Psychologica Belgica, VIII-2, 161-178, 1968.
[28] Cfr. op. cit.: 16.

Van de schrijver:
Naam: Blommaert, Marc.
Adres: Martelarenlaan, 301. Kessel — Lo, België.
Studies: Koninklijke Atheneum. Rijksuniversiteit Gent. Medisch-psychologische Kinderkliniek.
Beroep: Adviseur-directeur bij het psycho-medisch-sociaal Rijkscentrum te Leuven van het Ministerie van Nationale Opvoeding.
Publicaties: o.a. in Persoon en Gemeenschap, jg. 1965, 1968, 1969; in Vorming 1968; en in De Schakel 1969.

Beoordeling van docenten

N. Verloop, D. Beijaard en J.H. van Driel

1 Inleiding

In deze paragraaf zal ingegaan worden op enkele, voor de lezer anno 1998, opvallende punten in het artikel van Blommaert. Opvallend in het licht van de ontwikkelingen die sinds 1969 hebben plaatsgevonden.

Blommaert toont zich een duidelijk vertegenwoordiger van de empirische onderwijskunde, met een sterke oriëntatie op het onderzoek uit de Verenigde Staten. Daar werd sinds een aantal jaren gepoogd in de onderwijsleersituatie variabelen op het spoor te komen waarvan een positieve samenhang met leerlingresultaten kon worden aangetoond. Aanvankelijk had men daarbij veel aandacht voor persoonlijkheidskenmerken van de leraar (bijvoorbeeld Ryans, 1960), in die zin dat gezocht werd naar min of meer stabiele eigenschappen die iemand tot 'goede leraar' maakten. Ook in het artikel van Blommaert zijn hiervan duidelijk sporen aan te treffen, zij het dat hij dit vooral betrekt op de leraar in opleiding. Hij stelt de vraag welke eigenschappen van kandidaten voor de lerarenopleiding hen straks tot goede studenten maken en welke eigenschappen van studenten van de lerarenopleiding hen straks tot goede leraren maken. Uit het hele artikel spreekt een fascinatie met het fenomeen 'beroepsbekwaamheid', waarbij tegelijk duidelijk is dat het empirisch onderzoek, waarnaar de auteur verwijst, nog betrekkelijk beperkt is.

Zoals inmiddels bekend is zou in de jaren zeventig nog een enorme hausse aan onderzoek op het terrein van de beroepsbekwaamheden volgen, waarbij de aandacht zou verschuiven van persoonlijkheidskenmerken van de leraar naar het gedrag van de leraar in de onderwijsleersituatie en met name naar de instrumentatie voor dergelijk onderzoek. Opvallend afwezig in het artikel van Blommaert zijn overigens verwijzingen naar het, toch al zes jaar eerder verschenen, Handbook of Research on Teaching (Gage, 1963), met name naar bijvoorbeeld bijdragen als die van Medley en Mitzel daarin over de mogelijkheden van observatie voor het gedetailleerd in kaart brengen van docentgedrag.

Enkele jaren na het artikel van Blommaert verscheen de invloedrijke publicatie van Gage (1972), 'Teacher effectiveness and teacher

education', die bepalend is geweest voor de opvatting van een generatie onderzoekers over de wijze waarop de verworvenheden van het proces-productonderzoek zouden moeten doorwerken in de opleiding van onderwijsgevenden: het is de taak van het effectiviteitsonderzoek gedragsvariabelen te identificeren die tot hogere leerwinstscores bij leerlingen leiden en het is de taak van de lerarenopleiding ervoor te zorgen dat de aanstaande leraren deze gedragingen leren beheersen. Er verschenen overzichten met vele honderden afzonderlijke gedragingen die de leraar diende te beheersen (bijvoorbeeld Turner, 1973), evenals studies naar de interacties die zulke gedragingen in de klas opriepen (Brophy & Good, 1974). Voor de lerarenopleiding werden ingenieuze procedures ontworpen voor het aanleren van effectief gebleken gedragingen, zoals microteaching (Allen & Ryan, 1969; Kieviet, 1972). Voor onderzoekers kwamen reeksen observatie-instrumenten beschikbaar om het docentgedrag in kaart te brengen (Simon & Boyer, 1974), met als hoogtepunt het werk van Dunkin en Biddle (1974).

Wanneer men de beschikking heeft over reeksen 'effectief' gebleken variabelen in het docentgedrag en wanneer men bovendien beschikt over tientallen observatie-instrumenten om dit gedrag in kaart te brengen, is het een betrekkelijk kleine stap naar het ontwikkelen van een beoordelingsinstrument voor leraren. In de jaren na het verschijnen van het artikel van Blommaert zijn dan ook tal van beoordelingsinstrumenten voor docenten ontwikkeld (vergelijk McNeil & Popham, 1973).

Voor de lezer van dit moment is er een aantal zaken dat in het artikel van Blommaert de aandacht trekt, ofwel omdat het om problemen gaat die ook op dit moment nog niet zijn opgelost, ofwel omdat opvattingen naar voren gebracht worden die door de ontwikkelingen sinds 1969 achterhaald zijn. De volgende punten kunnen genoemd worden:

1 Blommaert richt zich, behalve op stabiele persoonlijkheidskenmerken van docenten, sterk op elementen in het waarneembaar gedrag van de docenten. Overwegingen en opvattingen van docenten vallen buiten het gezichtsveld. Ook de proces-productstudies die hij aanhaalt hebben uitsluitend betrekking op afzonderlijke docentgedragingen en hun relatie met leerlingprestaties.
2 Er is in het artikel een sterke nadruk op predictie. Predictie van succes in de lerarenopleiding op basis van kenmerken van de 'kandidaten', predictie van succes in het beroep op basis van de kwaliteiten tijdens de opleiding en de al genoemde predictie van leerlingresultaten op basis van docentgedrag. Des te treuriger is uiteraard de conclusies over de 'wisselvallige uitslagen' (p. 497), de 'tegenstrijdige bevindingen' (p. 499) en de slotconclusie 'echt functionele relaties tussen predictoren en criteria lijken zelden gekend te zijn' (p. 504).

3 Zeer modern, in het licht van recente discussies over het belang van reflectie, klinken de opmerkingen over het nut van beoordelingssystemen voor 'het verwerven van de nodige zelfkennis door de aspirant en de leerkracht' (p. 496).
4 Overduidelijk is dat de auteur bij de nagestreefde analyse van het lesgedrag moest terugvallen op observatiesystemen die slechts een klein deelaspect van het docentgedrag konden bestrijken en het gevaar opleverden van fragmentarisering van docentgedrag in steeds kleinere elementen. Dit geldt voor alle onderzoeksliteratuur waarnaar de auteur verwijst en overigens ook voor het onderzoek dat in de jaren daarna nog zou volgen.
5 Er is sprake van een beginnend besef van het bij het voorgaande punt beschreven gevaar. Hoewel de auteur nog niet kan verwijzen naar onderzoeksmateriaal waarin dat werkelijk gepraktiseerd is, wijst hij al op de noodzaak tot het 'multidimensionaal bestuderen' van de doeltreffendheid van de leraar.
6 De auteur realiseert zich ter dege dat het, zeer weerbarstige, criteriumprobleem (dat wil zeggen: waaraan ontleent men criteria op grond waarvan waargenomen docentgedrag geëvalueerd kan worden), samenhangt met de opvattingen over opvoedingsdoelen en dus over de 'ideale' leraar. Het lijkt erop dat dit besef in het eerste decennium na het verschijnen van dit artikel goeddeels uit het zicht is geraakt.
7 De notie van de auteur dat het niet mogelijk is te spreken van 'de' bekwaamheid van de leraar, maar dat het daarentegen nodig is de 'verschillende pedagogische resultaten en situatiegebonden factoren' (p. 502) in het oog te houden, heeft eigenlijk pas weer in het recente verleden de volle aandacht gekregen. Uiteraard werd het idee op zich door de meeste onderzoekers en evaluatoren altijd wel onderschreven, maar pas de laatste jaren zoekt men naar wegen om daaraan recht te doen bij de evaluatie van docenten.
8 Uit het artikel spreekt een geloof in de mogelijkheid van een 'grand theory' ('een omvattende theorie betreffende gedrag van de leraar en lezer', p. 504), die op de hedendaagse lezer wat simplistisch overkomt.
9 Het aandringen van de auteur op operationele definities van beroepsbekwaamheden (p. 499) heeft nog niets aan actualiteit ingeboet, gezien het feit dat men het pas zeer recentelijk (naar aanleiding van de formulering van beroepsprofielen en bekwaamheidseisen) heeft aangedurfd dit onderwerp van overheidswege weer op de agenda te zetten.
10 De door de auteur gesignaleerde grote 'afstand' tussen enerzijds de predictor (docentgedrag) en anderzijds de leerlingresultaten (p. 500 en 502) zou later in het proces-productonderzoek een vrijwel onoverkomelijk probleem blijken te zijn.

In de rest van dit artikel zal ingegaan worden op enkele essentiële aspecten van de huidige theorievorming en onderzoek op het terrein van docent-evaluatie. Twee aspecten staan daarbij centraal: (a) het feit dat de aandacht geleidelijk is verschoven van uitsluitend gedragscomponenten van de docent naar zowel gedrags- als cognitie-componenten, en (b) het feit dat men in plaats van met een beperkte definitie van 'bekwaamheid' geleidelijk met een steeds gedifferentieerder definitie is gaan werken. In dit verband heeft het belang van de context en de criteria bij docent-evaluatie meer aandacht gekregen.

Het moge duidelijk zijn dat deze twee aspecten rechtstreeks in het perspectief gezien kunnen worden van hetgeen over het artikel van Blommaert naar voren gebracht is. Het is echter niet de bedoeling hier een historische ontwikkelingsgang te schetsen. Volstaan wordt met een beschrijving van de genoemde aspecten. In het laatste deel van dit artikel wordt ingegaan op de vraag hoe de genoemde aspecten doorwerken in de wijze waarop concrete instrumenten en procedures voor docent-evaluatie nu en in de naaste toekomst vormgegeven moeten worden.

In de nu volgende paragrafen zal overigens blijken dat in theorievorming en onderzoek op het terrein van docent-evaluatie de scheiding tussen analyse en evaluatie niet scherp is. In veel onderzoeken is het onduidelijk of men nu in eerste instantie op analyse of op evaluatie van de competenties van docenten is gericht. Uiteraard kan bij evaluatie gebruik gemaakt worden van analyse-instrumenten die in het kader van een beschrijvend onderzoek zijn ontwikkeld. Omgekeerd, en waarschijnlijk veel frequenter, hebben evaluatievragen aanleiding gegeven tot het doordenken van de kern van docentcompetenties en tot het ontwikkelen van bijvoorbeeld gedetailleerde observatie- en interview-instrumenten. Ook in dit artikel zullen analyse van docentcompetenties en evaluatie daarvan niet altijd strikt gescheiden besproken worden.

2 Zowel gedrag als cognities

Ten behoeve van de evaluatie van docentcompetenties is in het verleden door onderzoekers zeer veel energie gestoken in de ontwikkeling van specifieke instrumenten voor gedragsmeting. Deze instrumenten kunnen worden gegroepeeerd op basis van het aspect van het totale leraarsgedrag dat door de betreffende instrumenten wordt bestreken (zoals: linguïstische aspecten van leraar-leerlingcommunicatie, klassesfeer, orde, sociale structuur in de klas, type en niveau van mentale operaties die de leraar uitlokt). Voor elk van deze aspecten bestaan reeksen afzonderlijke instrumenten. Er werd geëxperimenteerd met allerlei registratie-systematieken (rating-systemen en dergelijke; vergelijk Rosenshine & Furst, 1973) en er werd veel moeite gedaan de

betrouwbaarheid van deze metingen op een aanvaardbaar niveau te brengen. Van belang was dat er vooraf een eenduidig categorieën-systeem voor het in kaart te brengen gedrag beschikbaar moest zijn. De oorsprong van de categorieën-systemen was zeer uiteenlopend. Soms was sprake van common sense ideeën over bijvoorbeeld sociale interactie (zoals Flanders), soms van theorievorming over typen leerprocessen (gebaseerd op bijvoorbeeld de theorie van Gagné), maar ook werden wel doelstellingen-hiërarchieën gebruikt (bijvoorbeeld Bloom) om observatie-systemen op te baseren. De adequaatheid van de op deze wijze uitgevoerde evaluaties hing in de ogen van de betrokkenen dan ook direct af van het belang dat men aan deze theorieën toekende.

Geleidelijk ontstond daarbij het besef dat het leren van de leerling niet rechtstreeks werd bepaald door het gedrag van de docent, maar door de wijze waarop de leerling dit gedrag interpreteerde (vergelijk Shulman, 1986). In de wat latere evaluaties van docentgedrag werden deze mediërende variabelen dan ook betrokken. Tot slot moet in dit kader nog vermeld worden dat in recenter onderzoek naar de effecten van docentgedrag (Creemers, 1991; Lowyck, 1994) de nadruk vooral valt op een specifieke uitwerking van het proces-product-paradigma, namelijk die van 'directe instructie'. Daarmee wordt een samenhangende groep van gedragingen aangeduid, waarvan in een aantal onderzoeken is aangetoond dat deze in het algemeen leiden tot een hogere prestatie van de leerlingen. Vooral op het gebied van het onderwijzen van de basisvaardigheden zijn op dit punt belangrijke verbanden gevonden tussen lerarengedrag en leerlingprestaties (Rosenshine & Stevens, 1986).

De aandacht voor de cognities van docenten zoals die de laatste tien à vijftien jaar te zien is, vormt een logische aanvulling op de eenzijdige gerichtheid op gedragsaspecten zoals die tot dan toe bestond. Deze ontwikkeling volgde, zij het met enige vertraging, de 'cognitieve wending' die zich reeds eerder in de psychologie had voorgedaan en waarbij de behavioristische gedragsmodellen gaandeweg vervangen werden door cognitivistische modellen. Aan de toegenomen aandacht voor het denkproces van de docent ligt het besef ten grondslag dat het niet goed mogelijk is het gedrag van de docent te begrijpen (en dus ook niet: te evalueren) als de cognities die dit gedrag sturen niet in de beschouwingen worden betrokken (Clark & Peterson, 1986). Uit onderzoek naar expert-leraren (Kennedy, 1987; Doyle, 1990) bleek bijvoorbeeld dat de prescriptieve modellen zoals die veelal in de onderwijskunde werden gehanteerd, slechts in beperkte mate terug te vinden waren in de cognities van expert-docenten. Gaandeweg drong het besef door dat docenten zich in dit opzicht niet onderscheiden van andere professionals. Een kenmerk van het functioneren van een pro-

fessional is immers dat daarbij meestal geen sprake is van het eenvoudigweg 'toepassen' van theorie in probleemsituaties, maar dat per situatie op grond van allerlei unieke componenten van de situatie beslissingen worden genomen. Daarbij spelen theoretische inzichten wel een rol, maar determineren zij geenszins op eenduidige wijze het gedrag (Schön, 1983, 1987). Met betrekking tot de evaluatie van docenten betekent dit dat voorkomen moet worden dat men zich uitsluitend op gedragingen van docenten richt. Er is immers geen sprake van simpelweg 'juist' of 'onjuist' gedrag. Om te beoordelen of een docent in staat is tot professioneel functioneren, is het vaak minder interessant welke beslissing uiteindelijk door een docent genomen is (mits deze beslissing binnen een range van mogelijk adequate beslissingen ligt), maar is het belangrijk op grond van welke overwegingen hij of zij daartoe gekomen is. Daarbij staan de kwaliteit en de adequaatheid van deze overwegingen ter discussie, evenals de vraag of de docent er blijk van geeft inzicht te hebben in de relevante aspecten van de situatie en de vraag of de docent er blijk van geeft te beschikken over theoretische inzichten die voor de concrete situatie relevant of verhelderend kunnen zijn. Dit alles betekent dat bij evaluatie van docenten hun cognities een belangrijke rol zullen moeten spelen, veelal in combinatie met het beoordelen van hun gedragingen. Het onderzoek naar leraarscognities heeft inmiddels een reeks van instrumenten opgeleverd (Verloop, 1995).

Een voorafgaande vraag is nog op welke specifieke elementen de evaluatie van docentcognities vooral gericht moet worden. Vooral in de beginperiode van het onderzoek naar docentcognities richtte men zich op zeer uiteenlopende fenomenen (vgl. Carter, 1990), waardoor dit onderzoek lange tijd zeer verbrokkeld is geweest (Verloop, 1988). Sommigen hielden zich bezig met cognities tijdens de lesplanning, anderen met elementen van 'probleemoplossen' die in het denken van de leraar onderscheiden konden worden en weer anderen gingen na in welke mate het denken van de leraar als 'het nemen van beslissingen' kon worden gekarakteriseerd. Vooral deze laatste benadering heeft lange tijd in het centrum van de aandacht gestaan (Shavelson & Stern, 1981). Met behulp van allerlei modellen probeerde men deze processen af te beelden en toegankelijk te maken voor analyse en evaluatie. Een bekende aanpak is bijvoorbeeld dat de docent een reeks van uitgeschreven probleemsituaties krijgt voorgelegd (bijvoorbeeld over leerlingen die een bepaalde opdracht niet kunnen uitvoeren), waarbij een aantal variabelen systematisch wordt gevarieerd (bijvoorbeeld: het type leerling en het type belemmering voor het uitvoeren van de opdracht). De leraar wordt gevraagd bij elke situatie een beslissing te nemen en op grond van aldus ontstane patronen hoopt men, met behulp van bijvoorbeeld regressie-analyse, inzicht te krijgen in de situatie-kenmerken die doorslaggevend zijn voor de beslissing van de leraar.

Een deel van het onderzoek naar denkprocessen van leraren is gewijd aan interactieve cognities, dat wil zeggen denkprocessen die optreden tijdens het lesgeven. Omdat het hierbij, in tegenstelling tot soortgelijk onderzoek naar bijvoorbeeld het oplossen van wiskunde-opgaven of het stellen van een medische diagnose, niet mogelijk is 'hardop denk'-protocollen te produceren, levert dit onderzoek een aantal specifieke methodologische problemen op. Een veelgebruikte onderzoekstechniek is hier die van de 'stimulated recall' (Verloop, 1989).

De analyses en evaluaties van gedrag en cognities zoals die tot nu toe zijn besproken, hebben met elkaar gemeen dat het model en de categorieën die voor deze analyse gebruikt worden als het ware van buitenaf worden aangereikt. De onderzoeker of evaluator heeft bepaalde opvattingen over wat van belang is in het gedrag of de cognities van de docent en ontwerpt vervolgens een analyse- of evaluatiemodel waarmee dit in kaart gebracht kan worden. De laatste jaren wordt geprobeerd daarnaast recht te doen aan de door de leraar zelf in de beroepspraktijk ontwikkelde inzichten ('teacher knowledge') en ziet men dit als een eigenstandige, volwaardige bron van informatie. Voor zover het om bewuste en expliciete kennis van de leraar gaat kan deze uiteraard door middel van bijvoorbeeld vragenlijsten worden vastgelegd. Wanneer het echter om impliciete kennis en inzichten gaat zal naar andere analyse- en evaluatieprocedures gezocht moeten worden. In plaats van kant-en-klare verbalisaties door de docent gaat het daarbij vaak om metaforen, beelden, en dergelijke (Wubbels, 1992). Ook wordt wel gebruikt gemaakt van bijvoorbeeld biografisch materiaal of logboeken, waaruit eveneens allerlei 'alledaagse kennis' van de leraar te halen is (Kelchtermans, 1993).

Een van de grote uitdagingen voor het inrichten van docent-evaluaties in de toekomst is het recht doen aan de aard van deze 'praktijkkennis' zoals die hierboven is besproken (Beijaard & Verloop, 1996). Daarbij gaat het zowel om het soort informatie dat bij de evaluatie wordt betrokken als om het ontwikkelen van een adequaat instrumentarium.

3 Het belang van de context en de criteria bij docent-evaluatie

De laatste jaren zijn twijfels gerezen over de zinnigheid van het zoeken naar algemene competenties van docenten, die los staan van de specifieke contexten (vakken, typen leerlingen en dergelijke) waarbinnen de docenten functioneren. Met ander woorden, er is steeds meer aandacht ontstaan voor hetgeen Blommaert de 'situatiegebonden factoren' (p. 502) in het functioneren van docenten noemde. Dit leidt uiteraard ook tot het streven de docent-evaluaties specifieker van karakter te laten zijn. In plaats van competenties als 'helder kunnen uitleggen' richt men zich op specifieke vaardigheden als 'het kunnen

uitleggen van grammaticaal begrip X aan leerlingen van niveau Y'. Strikt genomen zouden bij een dergelijke evaluatie-aanpak voor een grote reeks van situaties beoordelingen ontworpen moeten worden. Feitelijk wordt uit de reeks van mogelijke situaties een soort representatieve steekproef genomen, op grond waarvan men in staat zou moeten zijn een redelijk betrouwbaar en valide beeld te verkrijgen van de bekwaamheid van de leraar (Verloop & Wubbels, 1994).

Het streven naar dit soort evaluaties spoort met een meer algemene tendens die op het terrein van de evaluatie al enige jaren waarneembaar is, namelijk het streven naar authentieke vormen van toetsing. Er is sprake van een toenemende onvrede met de traditionele beoordelingsmethoden. Onder namen als 'performance assessment' en 'authentic testing' manifesteert zich een poging de toets- en beoordelingssituaties zoveel mogelijk te laten lijken op de werkelijke toepassingssituaties (McGaghie, 1991; Harmisch, 1994; Mehrens, 1992). Dit geldt voor het reguliere onderwijs (bijvoorbeeld luistervaardigheid in het talenonderwijs), maar uiteraard nog veel sterker voor opleidingen tot een bepaald beroep. De kritiek is dan dat het toetsen van theoretische kennis en het beoordelen van algemene vaardigheden in beroepssituaties niet zonder belang is, maar dat de essentiële aspecten van veel beroepen zich met name manifesteren in het beheersen van specifieke vaardigheden. Met andere woorden, adequate beoordeling van (toekomstige) beroepsbeoefenaars dient plaats te vinden in situaties die de beroepssituatie zo goed mogelijk benaderen. Dit heeft uiteraard ingrijpende gevolgen voor de beoordeling van docenten. Het leidt in elk geval tot beoordelingen die gekoppeld zijn aan een bepaald inhoudsdomein.

De notie dat de context van het functioneren van docenten een rol dient te spelen bij de beoordeling maakt ook een hernieuwde bezinning op de beoordelingscriteria noodzakelijk. Er is dan immers geen sprake meer van 'adequaat' docentgedrag in het algemeen. Wat adequaat is wordt bepaald door de situatie, het te bereiken doel, de specifieke kenmerken en de historie van de betrokkenen, de specifieke deskundigheden en ervaringen van de beroepsbeoefenaar, toevallige kennis van details van lokale omstandigheden en dergelijke.

In dat kader is kritiek geleverd op de eisen die vanuit het effectiviteitsonderzoek aan het gedrag van docenten gesteld worden (afgezien van de kritiek die reeds in de voorgaande paragraaf is verwoord). Er is op gewezen dat eenduidige uitspraken omtrent 'effectief' docentgedrag nog steeds slechts op een beperkt gedeelte van het totale functioneren van de docent betrekking hebben. Zo blijken bijvoorbeeld de eerder besproken effectiviteitsgegevens vooral betrekking te hebben op onderwijs in de basisvaardigheden, waarbij bovendien de meeste onderzoeken in het primair onderwijs zijn uitgevoerd (Shulman, 1986;

Doyle, 1990). Ten behoeve van docent-evaluatie zal men meer 'bronnen' dienen te hebben dan alleen gegevens over effectieve docent-variabelen. Het kan dan bijvoorbeeld gaan om common sense ideeën omtrent adequaat docentgedrag, om meningen van alle betrokkenen en belanghebbenden over wat wenselijk is of om de al eerder genoemde 'praktijkkennis' van leraren (Grimmett & MacKinnon, 1992), dit alles gekoppeld aan specifieke contexten. Wat daarbij de meeste nadruk krijgt hangt af van de opvattingen die men heeft over de 'ideale' leraar. Deze opvattingen hangen samen met de doelen die men met opvoeding en onderwijs nastreeft en zijn slechts in beperkte mate terug te voeren tot 'harde' onderzoeksgegevens. De discussie hierover is de afgelopen decennia al op diverse fronten, en onder diverse benamingen, gevoerd. Zo is in de jaren zeventig een felle discussie gevoerd over de vraag of de opleiding van leraren vooral 'competency-based' of 'humanistic' moest zijn (vergelijk Kieviet, 1979). Binnen de competentie-gerichte benadering trachtte men door middel van minutieuze analyse van het lesgedrag de essentiële componenten van vaardig lesgedrag op te sporen en probeerde men docenten in deze afzonderlijke vaardigheden te trainen. De humanistic benadering was vooral een reactie hierop en was, in plaats van op het trainen van afzonderlijke vaardigheden, vooral gericht op de persoonlijkheidsontplooiing van de leraar. De opvattingen die momenteel gehoord worden over het gewenste beroepsmatige functioneren van docenten zijn grofweg onder te brengen bij de volgende 'beroepsbeelden' (Verloop, 1995; vergelijk verder Feiman-Nemser, 1990):

a De docent is iemand die veel weet en die in staat is deze kennis efficiënt over te dragen.
b De docent is een evenwichtige persoonlijkheid die zich in zijn of haar werk ten volle ontplooit en de leerlingen vooral alle ruimte geeft zich te ontplooien en zelf allerlei zaken te ontdekken.
c De docent is een goed getrainde toepasser en gebruiker van allerlei wetenschappelijke inzichten omtrent het leren van leerlingen.
d De docent is vooral een practicus die gaandeweg een eigen arsenaal aan kennis en vaardigheden ontwikkelt. Veel daarvan blijft impliciet.

Zulke uiteenlopende opvattingen hebben vergaande implicaties voor de wijze waarop docent-evaluaties ingericht moeten worden, of zelfs voor de vraag of zinnige docent-evaluaties überhaupt mogelijk zijn.

Uit hetgeen in deze paragraaf tot nu toe naar voren is gebracht blijkt dat momenteel bij elke benadering van docent-evaluatie het definiëren van de evaluatiecriteria een groot probleem is. Gegeven de noodzaak om de context van het functioneren van de docent bij de evaluatie te betrekken en gegeven het ontbreken van eenduidige, door iedereen onderschreven 'ideaalbeelden', is in principe een grote

variëteit aan criteria beschikbaar om de juistheid of adequaatheid van het functioneren van de docent aan af te meten. De belangrijkste vraag is daarbij wat de 'bron' is waaraan men de criteria ontleent en welke procedure men volgt om tot definiëring van de criteria te komen.

Uit de literatuur kan een vijftal benaderingen voor het definiëren van criteria voor professioneel handelen van de docent gedestilleerd worden:

1 Men geeft aan welke rollen de docent in de beroepssituatie moet vervullen, en welke vaardigheden en deelvaardigheden hiervoor nodig zijn. Vervolgens bepaalt men 'al terugwerkend' de vereisten voor het beroep. De laatste stap is dan het ontwikkelen van evaluatie-instrumenten om deze beroepsvereisten te meten (Wilson, 1989).
2 Een hieraan verwante procedure betreft het gedetailleerd onderzoeken van het functioneren van de docent in praktijksituaties. Het gaat dan dus, in tegenstelling tot de onder '1' aangeduide procedure, om een empirische analyse van het beroepsmatig functioneren. Ook hier worden evaluatie-instrumenten direct aan beroepsvereisten gekoppeld (vergelijk McCaghie, 1991).
3 In de twee genoemde benaderingen wordt het functioneren van de doorsnee docent als uitgangspunt genomen en wordt de bestaande praktijk tot norm verheven. Een andere benadering is het te rade gaan bij excellente docenten en het op basis daarvan ontwerpen van evaluatie-instrumenten om te bepalen in welke mate te beoordelen docenten hieraan voldoen (Shulman, 1987).
4 Een voor de hand liggende, reeds eerder besproken, benadering betreft het baseren van evaluatie-instrumenten op docentvariabelen waarvan uit onderzoek is gebleken dat deze samenhangen met hogere leerlingprestaties (Rosenshine & Stevens, 1986; vergelijk Brophy, 1988).
5 Steeds vaker worden de laatste jaren evaluatiecriteria gebaseerd op het oordeel van breed samengestelde commissies, waarin praktiserende professionals een belangrijke stem hebben. De aanname is dan dat een dergelijke werkwijze evaluatiecriteria zal opleveren die zowel breed gedragen worden als praktisch bruikbaar zijn (Baratz-Snowden, 1990).

Bij elk van de hier besproken benaderingen worden bepaalde aspecten van het beroepsmatig handelen van docenten extra benadrukt. Gezien het huidige gebrek aan eenstemmigheid over de eisen die aan de leraar gesteld moeten worden, lijkt het verstandig te zoeken naar een procedure waarin waardevolle elementen uit bovenstaande benaderingen verenigd zijn. Het uitvoeren van een beroepsanalyse sluit geenszins een empirisch onderzoek naar het handelen in praktijksituaties uit. Evenmin betekent dit dat deze gegevens niet afgezet zouden

kunnen worden tegen bevindingen bij experts of dat deze gegevens niet in het overleg met vertegenwoordigers van de beroepsgroep zouden kunnen worden ingebracht. In principe kunnen aan al deze 'bronnen' dus criteria ontleend worden voor docent-evaluatie.

4 Implicaties voor de inrichting van docent-evaluaties

Naar het zich laat aanzien is er in de naaste toekomst een grotere belangstelling voor beoordeling van docenten te verwachten. Dit hangt samen met zowel een grotere belangstelling voor de kwaliteitsproblematiek in het algemeen als met een toegenomen streven naar erkenning van het leraarschap als professie (en de bijbehorende statusverhoging). Binnen de Nederlandse context heeft de aandacht voor de beoordelingsproblematiek een extra stimulans gekregen door de Beleidsreactie van het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993) op het rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993). In deze beleidsreactie wordt gesproken van een 'beoordelingsstelsel' waarmee moet worden nagegaan of men aan de beroepsvereisten voldoet. Toepassing van dit beoordelingsstelsel is in eerste instantie aan de orde voor degenen die zonder reguliere lerarenopleiding tot het beroep toegelaten willen worden, maar, aldus de beleidsreactie, het kan ook van nut zijn bij de opleiding van leraren en in het loopbaanbeleid van de school.

Gegeven het feit dat beoordeling van docenten in het verleden angstvallig buiten de discussies over het onderwijsbeleid werd gehouden, kan hier van een nieuw geluid worden gesproken, ook al moet nog afgewacht worden of de ontwikkeling van een dergelijk beoordelingsstelsel daadwerkelijk gerealiseerd zal worden.

In het kader van dit artikel is de vraag aan de orde: welke implicaties hebben de ontwikkelingen die in de voorgaande twee paragrafen zijn beschreven voor de vorm en inhoud van docent-evaluatie in de toekomst? Behalve bij de in de voorgaande paragrafen beschreven ontwikkelingen kan men hiervoor bovendien te rade gaan bij nieuwe procedures voor de evaluatie van andere beroepsbeoefenaars, zowel hier als in het buitenland, met name in de Verenigde Staten. Gemeenschappelijk aan al deze ontwikkelingen is dat bij de evaluaties, veel nadrukkelijker dan tot voor kort gebruikelijk was, geprobeerd wordt de beroepssituatie te benaderen. De evaluaties vertonen verwantschap met het type beoordeling dat op diverse plaatsen is beschreven onder de aanduiding 'assessment center methode' (Vlek, 1986; Janse, 1993). Kenmerkend voor deze methode is dat men gedurende een wat langere periode (enkele dagen) probeert door middel van een reeks activiteiten vast te stellen of een persoon geschikt is voor een bepaalde functie.

Een ander gemeenschappelijk aspect aan alle recente evaluatie-ont-

wikkelingen is dat getracht wordt naast gedragsaspecten ook cognities van de (aanstaande) leraren bij de evaluatie te betrekken, waardoor voorkomen kan worden dat goed functionerende en goed gemotiveerde, maar niet 'volgens het boekje' werkende docenten negatief beoordeeld worden (Berliner, 1990). Door de nadruk die men legt op authenticiteit van evaluaties is bovendien de kans gering dat de evaluatie beperkt blijft tot algemene zaken.

Het streven bij de evaluaties de beroepssituatie zo goed mogelijk te benaderen betekent binnen de 'assessment center methode' in concreto dat veelal gebruik gemaakt wordt van simulatie-oefeningen. Een groot voordeel van dergelijke beoordelingsmethoden is dat zij ook geschikt zijn voor personen die geen gerichte opleiding voor het beroep hebben doorlopen (Simosko, 1992).

In de Verenigde Staten zijn op het terrein van docentbeoordeling inmiddels diverse initiatieven uitgewerkt waarin de hier beschreven kenmerken zijn terug te vinden. Zo is door de Educational Testing Service, dat tot nu toe de National Teacher Examinations heeft verzorgd, het initiatief genomen tot de ontwikkeling van een geheel nieuw instrumentarium voor het beoordelen van beginnende leraren. De 'Classroom performance assessment', dat deel uitmaakt van dit instrumentarium (in de zogenaamde PRAXIS-series) blijkt veel overeenkomst te vertonen met de eerder beschreven assessment center methode, compleet met trainingen voor beoordelaars (Dwyer & Villegas, 1992). Het werk van de National Board for Professional Teaching Standards (Baratz-Snowden, 1990) voor het identificeren van excellente leraren ligt in het verlengde van deze ontwikkelingen. Voorbeelden van beoordelingssituaties waarmee docenten in deze projecten geconfronteerd worden zijn te vinden in onder andere Shulman, Haertel en Bird (1988) en Haertel (1991).

Naast de assessment center methode wordt de laatste tijd bij docent-evaluatie veelvuldig gebruik gemaakt van zogenaamde portfolio's (Bird, 1990; Viechnicki, Barbour, Shaklee, Rohren & Ambrose, 1993; Garcia, Rasmussen, Stobbe & Garcia, 1990; Barton & Collins, 1993). Daarbij wordt de leraar gevraagd gedurende een aantal weken of maanden allerlei materiaal over de eigen activiteiten te verzamelen. De docenten krijgen een gedetailleerde instructie voor de samenstelling van het portfolio. Het bevat bijvoorbeeld een globaal, schematisch overzicht van hetgeen in die weken of maanden in het betreffende schoolvak is behandeld, gebruikte bronnen, kopieën van werkbladen voor de leerlingen, kopieën van leerlingwerk, video- en audiotapes van lessen, aantekeningen van observatoren in de klas, en een eigen logboek van gebeurtenissen die de leraar zelf opvielen. Het is mogelijk delen van deze informatie als 'input' voor de assessment center methode te gebruiken; het is ook mogelijk deze informatie te gebruiken bij interviews naast de assessment center methode.

Het ligt voor de hand dat complexe beoordelingsmethoden als de assessment center methode en het portfolio specifieke validiteits- en betrouwbaarheidsvragen oproepen. Strikt genomen is de assessment center methode juist ontworpen vanuit validiteitsoverwegingen: bij dit soort metingen wordt de beroepssituatie immers het best benaderd en is er dus de grootste kans dat men tijdens de evaluatie meet wat men werkelijk wil meten. Het feit dat daarbij rekening gehouden wordt met de unieke situatie van degene die geëvalueerd wordt leidt echter tot betrouwbaarheidsproblemen; sommige zaken kunnen dan immers nauwelijks worden gestandaardiseerd. Een begin van een oplossing kan wellicht gevonden worden door diverse typen metingen te combineren (Andrews & Barnes, 1990; Delandshere, 1994; Cousins, 1995; Swanson, Norman & Linn, 1995). Om een zekere mate van vergelijkbaarheid te bereiken kan men proberen een aantal simulatie-opdrachten tot op zekere hoogte te standaardiseren. Ten einde deze gegevens echter op de juiste wijze te kunnen interpreteren, tegen de achtergrond van de specifieke situatie van de betrokkene, zullen tegelijk portfolio-gegevens beschikbaar moeten zijn. Daarnaast kunnen natuurlijk de meer traditionele typen evaluatie-instrumenten (interviews en observaties) een rol blijven spelen. Het combineren van diverse instrumenten kan behalve op methodologische gronden overigens ook op inhoudelijke argumenten gebaseerd worden. Het functioneren van de docent is dermate complex dat het niet te verwachten valt dat dit met een enkel instrument adequaat in kaart gebracht kan worden.

Zowel het interpreteren van de simulatie-gegevens als het combineren van alle gegevens tot een overall-oordeel vereist een zeer grote deskundigheid van de beoordelaars. In de literatuur over de assessment center methode wordt het belang van grondige training van assessoren benadrukt. Bij het beoordelen van docenten leidt de combinatie van verschillende typen instrumenten tot extra eisen aan de beoordelaars. Of men uiteindelijk een acceptabel betrouwbaarheidsniveau zal bereiken is een empirische vraag, die alleen op grond van onderzoekservaringen beantwoord kan worden. Hetzelfde geldt voor de vraag hoe globaal of hoe specifiek het eindoordeel het best geformuleerd kan worden.

Een voorbeeld van Nederlands onderzoek naar de mogelijkheid tot ontwikkeling van een instrumentarium voor de beoordeling van docenten waarin getracht wordt recht te doen aan de hier beschreven eisen is te vinden in Uhlenbeck (1998) en Uhlenbeck, Beijaard en Verloop (1998). Daarin wordt de ontwikkeling beschreven van gedetailleerde simulatietaken en portfolio-opdrachten voor beginnende docenten Engels.

5 Slot

Het ontwikkelen van beoordelingsinstrumenten voor docenten waarmee recht gedaan wordt aan de complexiteit van de beroepssituatie is een ideaal dat nooit geheel bereikt zal worden. In dit artikel is aangegeven op welke fundamentele punten de opvattingen hierover zijn gewijzigd ten opzichte van enkele decennia geleden, toen het artikel van Blommaert verscheen. Daarbij bleek overigens dat de scheiding tussen de opvattingen over analyse van docentgedrag en beoordelingssystematiek niet scherp te trekken was. Aangegeven is hoe de wijziging in de opvattingen over het belang van authentieke metingen en het belang van docentcognities hebben doorgewerkt in de huidige stand van zaken op het terrein van docent-evaluatie.

Een belangrijke vraag die in de naaste toekomst nog beantwoord moet worden betreft de 'zeggenschap' over docentbeoordeling. De kernvraag daarbij is of de (door middel van beoordeling vastgestelde) beroepskwaliteit bewaakt zal moeten worden door de overheid of door de beroepsgroep van de docenten zelf, net zoals dat bij andere beroepsgroepen gebeurt. Dat laatste vereist uiteraard een krachtige en goed ontwikkelde beroepsgroep. Op dit gebied bestaat er in Nederland, afgezien van belangenbehartiging, nog nauwelijks een traditie. Dat betekent dat voorlopig de rol van de overheid bij docentbeoordeling nog belangrijk zal moeten zijn. Geleidelijke en beheerste overheveling van deze verantwoordelijkheid zou de rol en de status van de beroepsgroep aanzienlijk kunnen versterken.

Literatuur

Allen, D.W., & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Reading: Addison-Wesley.

Andrews, T.E., & Barnes, S. (1990). Assessment of teaching. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 569-598). New York: MacMillan.

Baratz-Snowden, J. (1990). The NBPTS begins its research and development program. *Educational Researcher, 19*(8), 19-24.

Barton, J., & Collins, A. (1993). Portfolios in teacher education. *Journal of Teacher Education, 44*(4), 200-210.

Beijaard, D., & Verloop, N. (1996). Assessing teachers' practical knowledge. *Studies in Educational Evaluation, 22*(3), 275-286.

Berliner, D.C. (1990). At-risk and expert teachers: Some thoughts about their evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 4*, 75-90.

Bird, T. (1990). The schoolteacher's portfolio: An essay on possibilities. In J. Millman & L. Darling-Hammond (Eds.), *The new handbook of teacher evaluation. Assessing elementary and secondary school teachers* (pp. 241-256). London: Sage.

Blommaert, M. (1969). Problemen in verband met het voorspellen en het toetsen van de beroepsbekwaamheid van de leraar. *Paedagogische Studiën, 46*, 496-505.

Brophy, J.E. (1988). Research on teacher effects: Uses and abuses. *Elementary School Journal, 89*, 3-21.

Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Carter, K. (1990). Teacher knowledge and learning to teach. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 291-310). New York: MacMillan.

Clark, C.M., & Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed., pp. 255-296). New York: MacMillan.

Commissie Toekomst Leraarschap (1993). *Een beroep met perspectief.* Leiden: DOP.

Cousins, J.B. (1995). Using collaborative performance appraisal to enhance teachers' professional growth: A review and test of what we know. *Journal of Personnel Evaluation in Education, 9,* 199-222.

Creemers, B.P.M. (1991). *Effectieve instructie: Een empirische bijdrage aan de verbetering van het onderwijs in de klas.* 's-Gravenhage: SVO.

Delandshere, G. (1994). The assessment of teachers in the United States. *Assessment in Education, 1,* 95-113.

Doyle, W. (1990). Themes in teacher education research. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 3-24). New York: MacMillan.

Dunkin, M.J., & Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Dwyer, C.A., & Villegas, A.M. (1992). *Guiding conceptions and assessment principles for the Praxis Series.* Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 212-133). New York: MacMillan.

Gage, N.L. (Ed.) (1963). *Handbook of research on teaching.* Chicago: Rand McNally.

Gage, N.L. (1972). *Teacher effectiveness and teacher education.* Palo Alto: Pacific Books.

Garcia, E., Rasmussen, R., Stobbe, C., & Garcia, W. (1990). Portfolios: An assessment tool in support of instruction. *International Journal of Educational Research, 14,* 431-437.

Grimmett, P.P., & MacKinnon, A.M. (1992). Craft knowledge and the education of teachers. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 18, pp. 385-456). Washington: AERA.

Harmisch, D.L. (1994). Performance assessment in review: New directions for assessing student understanding. *International Journal of Educational Research, 21,* 341-350.

Haertel, E.H. (1991). New forms of teacher assessment. In G. Grant (Ed.), *Review of research in education* (vol. 17, pp. 3-29). Washington: AERA.

Janse, P. (1993). De assessment center methode. *Gids voor de opleidingspraktijk,* 1-55, pp. 1-27. Kluwer.

Kelchtermans, G. (1993). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten basisonderwijs vanuit het biografisch perspectief.* Academisch proefschrift. Leuven: Katholieke Universiteit.

Kennedy, M. (1987). Inexact sciences: Professional education and the development of expertise. In E. Rothkopf (Ed.), *Review of research in education* (vol. 14, pp. 133-168). Washington: AERA.

Kieviet, F.K. (1972). *Microteaching als methode in de opleiding van onderwijsgevenden.* Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Leiden. Vaassen: Van Walraven.

Kieviet, F.K. (1979). Inleiding. In F.K. Kieviet (Red.), *Nieuwe methoden in de opleiding van onderwijsgevenden* (pp. 1-16). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Lowyck, J. (1994). Teaching effectiveness: An overview of studies. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 19,* 17-25.

McCaghie, W.C. (1991). Professional competence evaluation. *Educational Researcher, 20*(1), 3-9.

McNeil, J.D., & Popham, W.J. (1973). The assessment of teacher competence. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 218-244). Chicago: Rand McNally.

Medley, D.M., & Mitzel, H.E. (1963). Measuring classroom behavior by systematic observation. In N.L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 247-328). Chicago: Rand McNally.

Mehrens, W.A. (1992). Using performance assessment for accountability purposes. *Educational Measurement: Issues and Practice, 11*(1), 3-10.

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993). *Vitaal leraarschap.* Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Rosenshine, B., & Furst, N. (1973). The use of direct observation to study teaching. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (pp. 122-183). Chicago: Rand McNally.

Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching functions. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. ed., pp. 376-391). New York: MacMillan.

Ryans, D.G. (1960). *Characteristics of teachers.* Washington: American Council on Education.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action.* New York: Basic Books.

Schön, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner.* San Francisco: Jossey-Bass.

Shavelson, R.J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgements, decisions and behavior. *Review of Educational Research, 51,* 455-498.

Shulman, L.S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 3-36). New York: MacMillan.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57,* 1-22.

Shulman, L.S., Haertel, E., & Bird, T. (1988). *Toward alternative assessments of teaching. A report of work in progress.* Stanford: School of Education, Stanford University.

Simon, A., & Boyer, E.G. (1974). *Mirrors for behavior. An anthology of classroom observation instruments.* Wyncote: Communication Materials Center.

Simosko, S. (1992). *Embedding accreditation of prior learning. Competence and assessment briefing series, no. 7.* London: Employment Department.

Swanson, D.B., Norman, G.R., & Linn, R.L. (1995). Performance-based assessment: Lessons from the health professions. *Educational Researcher, 24*(5), 5-11.

Turner, R.L. (Ed.) (1973). *Performance education. A general catalog of teaching skills.* Syracuse: Multistate Consortium on Performance-Based Teacher Education.

Uhlenbeck, A.M. (1998). *Gewogen en bekwaam gevonden. Drie instrumenten voor de beoordeling van beginnende docenten Engels.* Leiden: ICLON, Universiteit Leiden.

Uhlenbeck, A.M., Beijaard, D., & Verloop, N. (1998). *Simulaties voor de beoordeling van beginnende docenten Engels.* Paper Onderwijsresearchdagen, Enschede.

Verloop, N. (1988). Investigating teacher cognitions. *Journal of Curriculum Studies, 20,* 81-86.

Verloop, N. (1989). *Interactive cognitions of student-teachers. An intervention study.* Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Leiden. Arnhem: Cito.

Verloop, N. (1995). De leraar. In J. Lowyck & N. Verloop (Red.). *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 108-150). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verloop, N. & Wubbels, Th. (1994). Recente ontwikkelingen in het onderzoek naar leraren en lerarenopleiding. *Pedagogische Studiën, 71,* 168-186.

Viechnicki, K.J., Barbour, N., Shaklee, B., Rohren, J., & Ambrose, R. (1993). The impact of portfolio assessment on teacher classroom activities. *Journal of Teacher Education, 44,* 371-377.

Vlek, J.G.A. (1986). Assesment center methode. *Personeelsbeleid, 22,* 462-465.

Wilson, J.D. (1989). Introduction: Four issues in teacher assessment. In J.D. Wilson (Ed.), *Assessment of teacher development* (pp. 1-14). London: The Falmer Press.

Wubbels, Th. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education, 8*(2), 137-149.

II. De opvoedbaarheid van leerprestaties volgens denkpsychologische methode*)

DOOR

F. W. PRINS.

De experimentele onderzoekingen der denkpsychologie hebben ten aanzien van de opvoedbaarheid van geestelijke prestaties nieuwe, boven verwachting gunstige perspectieven geopend. Het gevolg hiervan is geweest, dat op het paedagogisch onderzoek in Nederland, ten nauwste samenhangend met de practische eisen der school, reeds meer dan tien jaar bevruchtend is ingewerkt[1]). Bovenal zijn het de begrippen *intelligentie-ontwikkeling* en *intelligentie-niveau* geweest, die door de resultaten der denkpsychologie een nieuwe inhoud hebben gekregen[2]). Thans is gebleken, dat de intelligentie-ontwikkeling niet louter is innerlijke rijping van een angeboren aanleg, maar geleidelijke opbouw van een systeem van algemene en meer speciale geestelijke gedragswijzen, die de functie hebben inzichten te verwerven en deze toe te passen. Het verwerven van deze gedragswijzen echter, is niet alleen afhankelijk van de op het ogenblik bestaande rijpingstoestand van de geestelijke aanleg, maar tevens van de paedagogische invloeden van het milieu en vooral van de menselijke „Umwelt". Het door de intelligentieontwikkeling bereikte intelligentieniveau van een mens is bijgevolg niet alleen door de aanlegsfactor, maar ook door de factor der wereld-om-ons-heen en daarmee door de opvoeding bepaald.

De resultaten van het doofstommenonderricht, wat betreft de verhoging van het intelligentieniveau van kinderen met een zintuigdefect, leveren hiervoor een sprekend voorbeeld. Eerst door het spraakonderwijs wordt het doofstomme kind toegankelijk voor de menselijke Umweltsfactor, die nodig is om het kind een nagenoeg normaal intelligentieniveau te doen bereiken. De invloed, die wij door het doofstommenonderwijs

*) Voorlopige mededeling. Het volledige onderzoek verschijnt later in de Verhandelingen van het Harmannus Bouman-fonds.

[1]) Ph. Kohnstamm, Over de „vormende waarde" der leervakken. Mededeling 16 v. h. Nutsseminarium voor Paedagogiek, blz. 24 e.v. (1930) en H. Nieuwenhuis, Een onderzoek naar de betekenis der denkpsychologische opvattingen voor de didactiek der lagere school, blz. 52 e.v. (1939).

[2]) O. Selz, Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus. Ztschr. f. Psychol. 134 (1935), blz. 236 e.v.

op het intelligentieniveau kunnen uitoefenen is evenwel slechts een *indirecte*, daar ze alleen maar de weg voor de rechtstreekse beïnvloeding van geestelijke gedragswijzen door de culturele milieufactoren, in het bijzonder de taal, vrijmaakt.

Een andere wijze der indirecte beïnvloeding van het intelligentieniveau bezitten wij in de zogenaamde „vormende waarde", die door de aanbieding van geschikte *leerstof* de geestelijke krachten en onder deze de intelligentie poogt te wekken. In het bijzonder heeft het nieuw-humanisme met zijn voorkeur voor de klassieke talen en de wiskunde deze weg met succes betreden. De vormende waarde schenkt echter geen aandacht aan de meer nauwkeurige kennis der vereiste geestelijke gedragswijzen van den leerling, die hij nodig heeft om zich de gekozen leerstof eigen te maken en laat dit laatste grotendeels aan hem zelf over.

Eerst de denkpsychologie heeft de analyse van het systeem van algemene en meer speciale geestelijke gedragswijzen in studie genomen, zo als die zich in de algemene intelligentie van een mens en zijn intelligentie voor bijzondere prestatiegebieden (b.v. zijn theoretische- en practische intelligentie) vertoont. Eerst de denkpsychologie kon daarom principiëel en niet slechts occasioneel er toe overgaan, de geestelijke gedragswijzen van meer begaafde kinderen bij hun intelligentieprestaties door onderling contact over te dragen op minder begaafde kinderen en daardoor een *directe* verhoging van hun intelligentieniveau te bereiken. De „Versuche zur Hebung des Intelligenzniveaus" hebben het experimentele bewijs geleverd, dat kinderen, die op de beschreven wijze beïnvloed waren, bij een intelligentieonderzoek een hoger intelligentieniveau vertoonden dan een oorspronkelijk gelijkwaardige groep van niet beïnvloede kinderen.

De denkpsychologische onderzoekingen over de opbouw van geestelijke prestaties lieten reeds spoedig ook de *leergeschiktheid* in een nieuw licht verschijnen. Ook het leren toch is een geestelijke werkzaamheid van de wil. Het door haar bereikte inprentingsresultaat, hangt daarom niet alleen van de aangeboren geheugenaanleg en zijn rijpingstoestand af, maar zo als bij iedere geestelijke werkzaamheid tevens van de methodische gedragswijzen, die wij ter oplossing van de gestelde opgave toepassen. De onderzoekingen van ALBIN HERRMANN over het natuurlijke leerproces, voortgekomen uit de denkpsychologische school, toonden, dat de leergeschiktheid

veel minder uitsluitend, dan gewoonlijk wordt aangenomen, door de rijpingstoestand der aangeboren geheugenaanleg bepaald wordt. Veeleer berust de verdere ontwikkeling van de leergeschiktheid tevens op een in toepassing brengen van meer adaequate methodische gedragswijzen, die de kinderen bij voortschrijdende geestelijke ontwikkeling aanwenden [1]).

Deze door Herrmann aangetoonde ontwikkelingspsychologische feiten zijn van grote paedagogische betekenis. Want zij openen de principiële mogelijkheid voor een veel dieper gaande paedagogische beïnvloeding der leergeschiktheid dan kon worden verwacht, wanneer we uitsluitend op de oefening van de geheugenaanleg door herhaling aangewezen zouden zijn. Herrmann heeft in de „Paedagogische Folgerungen" uit zijn onderzoekingen de er uit voortvloeiende opgave reeds kunnen aanwijzen van een paedagogische beïnvloeding der leergeschiktheid, maar ook gewezen op de grenzen hiervan, die door de afhankelijkheid der te gebruiken leermethoden van de algemene ontwikkelingstoestand der leerlingen en in het bijzonder door hun taalbeheersing en hun leesbekwaamheid, worden getrokken.

Door de resultaten van Herrmann was dus de vraag opgeworpen: *Hoe ver kan, naar het voorbeeld van de proefnemingen tot verhoging van het intelligentieniveau, ook de leergeschiktheid door de analyse en onderlinge overdracht van de door goede leerlingen toegepaste methodische gedragswijzen, verhoogd worden?*

De experimentele beantwoording van deze vraag vormde het onderwerp van het onderhavige onderzoek, dat zijn ontstaan dankt aan de aansporing van Prof. Ph. Kohnstamm, aan de zeer gewaardeerde opdracht van de „*Harmannus Bouman*"-stichting en aan de door Prof. O. Selz gegeven deskundige richtlijnen.

Bij de vele zorgen, die het moeilijk lerende kind zijn familie gewoonlijk geeft, mag de beantwoording van de vraag naar

---

[1]) Experimentelle Untersuchungen über den natürlichen Lernvorgang. Herausg. von O. Selz. Ztschr. f. Psych. 109 (1928), blz. 116 e.v. I. A. Herrmann, Ueber die Fähigkeit zu selbständigem Lernen und die natürlichen Lernweisen zur Zeit der Volksschulreife, zie vooral blz. 186 e.v. en de opmerkingen van Selz t. a. p. II, blz. 204 e.v., alsmede de waarderende bespreking van J. H. Gunning Wzn., Onderzoekingen over de natuurlijke leerwijze der leerlingen, Paed. Studiën, 10 jrg. (1929), blz. 313 e.v.

de graad der mogelijke paedagogische beïnvloeding der leergeschiktheid op veler belangstelling rekenen. Dit klemt te meer, daar wij onder de leergeschiktheid, naar welker verhoging moet worden gestreefd, in geen geval alleen maar moeten verstaan de geschiktheid van het zich eigen maken van parate kennis van mechanisch ingeprente geheugenfeiten, als namen en jaartallen, maar de geschiktheid tot een beheersing door het geheugen van de gehele inhoud der leerstof, die tot vorming van wereldbeeld en persoonlijkheid dient.

De leergeschiktheid in deze betekenis is de eerste voorwaarde voor elk duurzaam geestelijk verwerven der cultuurgoederen.

Gang van het onderzoek.

A. *Eerste onderzoek.*

Het eerste onderzoek vond plaats in twee vijfde klassen van lagere scholen. Als leerstof werd gekozen onderwerpen uit de aardrijkskunde en wel de twee landen Spanje en Italië. Om de verschillende graad van moeilijkheid der leerstof uit te schakelen, werden de lessen den leerlingen der ene klas (A-klas) in de volgorde Spanje, Italië aangeboden, terwijl de leerlingen der andere klasse (B-klas) juist in omgekeerde volgorde, dus Italië, Spanje de lessen te verwerken kregen. De leerstof was in deze vorm voor elk der leerlingen nieuw. De eerste les (van drie kwartier) werd besteed aan het lezen en bespreken der lesstof. Een week na bovenvermelde bespreking gaven we de opdracht: „Leer de les, die we de vorige week besproken hebben en steek je vinger op, zodra je de les kent." Na dit leren volgde een pauze van 15 minuten. Onmiddellijk na de pauze werd den leerlingen gevraagd, precies op te schrijven, hoe ze de les geleerd hadden. Na het maken van dit leeropstelletje kreeg elke leerling 25 schriftelijke vragen over de bestudeerde les te beantwoorden. Na afloop der beantwoording werd gevraagd onder het werk te schrijven, hoeveel vragen ieder meende, dat hij goed gemaakt had. Hierdoor moest vastgesteld worden, in hoeverre de leerlingen in staat waren, zelf hun eigen prestaties te schatten. De derde les werd besteed aan het verbeteren der leermethoden, waarop nog nader ingegaan zal worden.

De les in de vierde week werd op dezelfde wijze als de eerste keer besteed aan het lezen en bespreken, nu van de

tweede leerstof. De vijfde les werd evenals de tweede les ingericht. Leren, pauze, leeropstel en schriftelijke beantwoording der vragen, die de andere klas in de eerste proef, dus zonder de beïnvloeding van de verbeteringsmethode, had beantwoord.

Zoals reeds meegedeeld, is de factor van het verschil in moeilijkheidsgraad komen te vervallen door in een parallelklasse de leerstof in omgekeerde volgorde aan te bieden. Nu zou de opmerking gemaakt kunnen worden, dat de opvoedbaarheid der leerprestaties beïnvloed is door de oefening. De eerste keer waren de leerlingen nog niet gewend aan de manier van vragen van den proefleider; de omstandigheden, het leren op school, het maken van een leeropstel waren nieuw, zodat te verwachten is, dat bij een tweede proef de resultaten in het algemeen gunstiger zullen uitvallen. Om ook deze bedenking uit te schakelen werd een nieuw onderzoek ontworpen.

B. *Tweede onderzoek.*

Er werd op analoge wijze als bij het eerste onderzoek geëxperimenteerd. We namen nu vier zesde klassen van lagere scholen, die we de A I-, de B I-, de A II- en de B II-klas zullen noemen. Als leerstof werd gekozen: Noord-Amerika, Zuid-Amerika, de Ver. Staten van Noord-Amerika en Australië. Om dezelfde reden als bij het eerste onderzoek werd bij de beide eerste proeven de leerstof verwisseld. De A I- en de B I-klassen kregen de leerstof aangeboden in de volgorde Zuid-Amerika, Noord-Amerika. De A II- en de B II-klassen in de volgorde Noord-Amerika, Zuid-Amerika. Om nu de oefeningsfactor te kunnen nagaan, werd na het behandelen en leren der eerste les in de A I- en de A II-klassen een verbeteringsmethode ingeschakeld, terwijl de B I- en de B II-klassen niet beïnvloed werden. De beide niet beïnvloede klassen (B I en B II) waren volgens hun aanvangsprestaties de betere, zodat het boven deze prestaties uitkomen door de relatief slechtere klassen een des te sprekender bewijs voor de werking van de verbeteringsmethode zou moeten leveren.

Tegenover elk van de beide, door de verbeteringsmethode beïnvloede klassen (A I en A II) stond nu een vergelijkingsklas, die zich dezelfde leerstof had eigen gemaakt, zonder dat aan de tweede proefneming een paedagogische beïnvloeding van de leergeschiktheid was vooraf gegaan. Een tegenover el-

kaar stellen van de leerrresultaten der paedagogisch beïnvloede en der niet-beïnvloede klassen moest uitsluitsel geven over de werkingsgraad van de verbeteringsmethode in vergelijking tot die van de spontane oefeningsfactor.

Nadat de eerste twee proefnemingen de onhoudbaarheid van de bedenking van de oefeningsfactor bewezen en een hoge werkingsgraad van de methode der verbetering van de werkwijzen bij het leren verzekerd hadden, moesten de beide volgende proefnemingen uitsluitsel geven, tot welke hoogte de leerprestaties zijn op te voeren, vooral van de oorspronkelijk zwakke leerlingen, bij een herhaalde paedagogische beïnvloeding.

Voor de aanvang van de derde proef werd ook in de B I-klas de verbeteringsmethode ingeschakeld, terwijl de B II-klasse, om vergelijking mogelijk te maken, nog niet beïnvloed werd.

Eerst voor de vierde proef werd uit paedagogische overwegingen ook de B II-klasse opgenomen in het verbeteren der operatiemethoden. Daar bij de derde en vierde proef aan alle klassen dezelfde leerstof werd aangeboden (Ver. Staten van N. A. en Australië), konden met elkaar worden vergeleken de prestaties van vier klassen, die slechts van elkaar verschilden door het al of niet paedagogisch beïnvloed zijn, resp. door het aantal keren (1, 2 of 3 keer).

Om de geschiktheid der leerlingen vast te stellen, hun eigenkunnen te waarderen en de graad der opvoedbaarheid er van, lieten wij hen aangeven, zowel *voor* als *na* de aanbieding en beantwoording der vragen, hoeveel van de 30 vragen vermoedelijk door hen goed gemaakt zouden worden, resp. waren.

De invloed van het verbeteren der leermethoden op de prestaties.

Het eerste onderzoek.

De tabel op bladzijde 125 geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten der A- en B-klassen met de groepenindelingen in goeden, gemiddelden en zwakken. De getallen geven ook de gemiddelde percentages aan van de door de gehele klas goed beantwoorde vragen. Bij de eerste proef brachten de leerlingen spontaan hun eigen leermethoden in toepassing. De gemiddelde resultaten in de rechter kolom (vet gedrukt) werden behaald, nadat een les in het verbeteren der leer-

methoden had plaats gevonden. Deze groepenindeling hebben we constant genoemd, omdat in de tweede proef de gemiddelde resultaten zijn berekend van dezelfde leerlingen, die in de eerste proef de groepen vormden. De groepen in de beide kolommen bestaan dus uit dezelfde leerlingen. Zoals uit de gemiddelde percentages blijkt, is de vooruitgang des te groter, naarmate de aanvangsprestatie geringer is. In de A-klas valt bij de goede leerlingen een vooruitgang waar te nemen van gemiddeld 8 %, bij de groep der gemiddelden van 18,3 % en bij die der zwakken van 27,5 %. In de B-klasse zijn deze percentages resp. 3,3 %, 14,2 % en 31,2 %. Het totaal gemiddelde in de A-klas is met 18 % toegenomen, terwijl de gemiddelde vooruitgang in de B-klas 15,8 % bedroeg, hoewel reeds haar aanvangsprestatie overeenkwam met de prestatie in de A-klasse na de verbeteringsmethode.

Een uitzondering op de boven vermelde regel maakt de groep der zwakken. De gemiddelde aanvangsprestatie der zwakken van de A-klas is 27 %, die der B-klas 55,3 %. De gemiddelde vooruitgang voor beide groepen is 27,5 % en 31,2 %. Niettegenstaande de hogere aanvangsprestatie hebben zich de zwakken der B-klas sterker verbeterd. De gemiddelde aanvangsprestatie van 55,3 % is in de tweede proef na een les in het verbeteren tot gemiddeld 86,5 % gestegen. De benaming groep der „zwakken" past in dit verband nauwelijks. De intelligentere groep der zwakken der B-klas vertoont dus niet alleen een twee maal zo grote aanvangsprestatie als de overeenkomstige groep der A-klas, maar ondanks dit ook een hogere prestatietoename door de werking van de verbeteringsmethode.

In hoeverre de vooruitgang van alle groepen te danken is aan het verbeteren der leermethoden, was op dit ogenblik nog niet nauwkeurig vast te stellen. Misschien zelfs zou de gehele vooruitgang toegeschreven moeten worden aan de oefening. Om dit te beslissen is het thans nodig, de resultaten na te gaan, waar met de factor der oefening rekening is gehouden.

Eerste onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN.

Constante groepenindeling.

Klasse	Gemiddelde resultaten in percenten.		Groepen
	1ste proef (Spanje)	2de proef (Italië)	
A	84	92	Goeden
	61,5	79,8	Gemiddelden
	27	54,5	Zwakken
	58,5	76,5	Totaal
	1ste proef (Italië)	2de proef (Spanje)	
B	92	95,3	Goeden
	78,8	93	Gemiddelden
	55,3	86,5	Zwakken
	76,1	91,9	Totaal

Toelichting: Deze proeven vonden in twee 5de klassen plaats. De vet gedrukte resultaten werden behaald, nadat een les in het verbeteren der leermethoden had plaats gevonden.

Het tweede onderzoek.

De tabel op bl. 126 geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten der A I=, B I=, A II= en B II=klassen van de eerste proef. Het totaal gemiddelde van de A I=klas is slechter dan dat van de B I=klas. Het totaal gemiddelde van de A II=klas is slechter dan dat van de B II=klas. In de A I= en A II=klassen werd nu een les besteed aan het verbeteren der leermethoden. In de B I= en B II=klassen werd deze les niet gegeven en zouden de leerlingen dus voortgaan met het toepassen van eigen leermethoden. In deze beide klassen zou dus de factor der oefening nagegaan kunnen worden. Bij de tweede proef werd het werk verwisseld. De leerlingen der A I= en B I=klassen kregen nu het werk van de A II= en B II=klassen en omgekeerd. Ook hiermee bereikten we, juist zoals in het eerste onderzoek, dat de bedenking tegen een verschil in moeilijkheidsgraad der leerstof uitgeschakeld werd.

126

Tweede onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN DER EERSTE PROEF.

Gemiddelde resultaten in percenten				Groepen
Zuid-Amerika		Noord-Amerika		
A I	B I	A II	B II	
73,3	70,9	74,3	78,7	Goeden
40,8	54,8	57,6	65,7	Gemiddelden
17,1	30	35,2	46	Zwakken
43,1	52,6	56,1	64	Totaal

De tabel op bladzij 127 geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten der eerste en tweede proef. De groepenindeling is constant d.w.z. de groepen in beide proeven bestaan uit dezelfde leerlingen.

De gemiddelde totaalresultaten der beïnvloede klassen A I en A II stijgen resp. met 24,9 % en 30,6 %, terwijl de niet-beïnvloede klassen B I en B II een kleine teruggang vertonen van resp. 4,6 % en 1,5 %. Uit deze resultaten valt onmiddellijk af te leiden, dat de oefeningsfactor geen rol speelt. Immers de beide niet-beïnvloede klassen B I en B II vertonen geen vooruitgang. In de B I-klasse valt achteruitgang te constateren van alle groepen. Ook in de B II-klasse valt teruggang waar te nemen bij de gemiddelde totale prestatie, bij de groep der zwakken en bij die der goeden, terwijl alleen de gemiddelden zich een weinig verbeteren.

De resultaten der A II-klasse zijn voor alle groepen verrassend. In alle groepen kan men van een sprongsgewijze verbetering spreken. De zwakken zijn zelfs boven het leerniveau van de goeden in de eerste proef uitgekomen, terwijl de gemiddelden de prestaties der goeden, niettegenstaande de grote verbetering van deze groep zelf, zeer dicht zijn genaderd.

Ook de andere beïnvloede klas, de A I-klas, vertoont dit sprongsgewijze verbeteringskarakter. Wel valt hierbij op te merken, dat de intelligentere A II-klasse in totaal en in alle drie groepen niet slechts hogere aanvangsprestaties dan de A I-klas vertoont, maar ook een hogere prestatie-toename door de werking van de verbeteringsmethode. Deze resultaten mogen als

een boven verwachting gunstig resultaat worden beschouwd van de opvoedbaarheid der leergeschiktheid.

De resultaten der A I- en A II-klassen vertonen principiëel hetzelfde karakter als die der A- en B-klassen van ons eerste onderzoek. De resultaten der B I- en B II-klassen zijn van die aard, dat we de factor der oefening uit kunnen schakelen. De sprongsgewijze vooruitgang der resultaten in de A- en B-klassen van ons eerste onderzoek moeten dus ook worden verklaard uit de verbetering der operatiemethoden.

Zowel uit de resultaten der eerste proef als uit die der tweede proef blijkt, dat de B II-klasse ver boven de B I-klasse uitsteekt. In de relatief slechtere B I-klas werd nu, evenals in de A I- en A II-klas een les besteed aan het leren hanteren der operatiemethoden, aan het leren van de juiste aanpak.

Alvorens tot de derde proef over te gaan, werd dus in de A I en in de A II voor de tweede maal, in de B I voor de eerste maal een les besteed aan het leren leren.

Tweede onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN VAN TWEE PROEVEN.

Constante groepenindeling.

Gemiddelde resultaten in percenten				Groepen
A I		B I		
Zuid-Amerika	Noord-Amerika	Zuid-Amerika	Noord-Amerika	
73,3	83,6	70,9	61	Goeden
40,8	65,9	54,8	48,8	Gemidd.
17,1	56,5	30	33,3	Zwakken
43,1	68	52,6	48	Totaal
A II		B II		
Noord-Amerika	Zuid-Amerika	Noord-Amerika	Zuid-Amerika	
74,3	90,2	78,7	74,2	Goeden
57,6	89	65,7	67,5	Gemidd.
35,2	79,3	46	42	Zwakken
56,1	86,7	64	62,5	Totaal

De onderstaande tabel geeft een overzicht van de gemiddelde resultaten van drie proeven.

Allereerst valt de grote vooruitgang der B I-klasse op. Van een totaal gemiddelde van 52,6 % resp. 48 % is deze klas gekomen op een totaal gemiddelde van 75,6 % d. w. z. een gemiddelde toename van 23 % resp. 27,6 %.

De niet-beïnvloede B II-klasse daarentegen is, wederom wat totaal gemiddelde betreft, constant gebleven, nl. van 64 % resp. 62,5 % op 63 %. Ook uit deze gegevens blijkt opnieuw, dat de factor der oefening geen rol speelt.

De A I-klas, die reeds op een hoog totaal gemiddelde van 68 % stond, weet opnieuw zijn prestaties te verbeteren door thans een gemiddelde van 86,1 % te behalen.

Ook de A II-klas, waar met een totaal gemiddelde van 86,7 % nauwelijks meer enige verbetering verwacht kon worden, weet toch nog te stijgen tot 90,1 %.

Tweede onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN VAN DRIE PROEVEN.

Constante groepenindeling.

Klassen	Gemiddelde resultaten in percenten			Groepen
	1ste proef	2de proef	3de proef	
A I	73,3	83,6	92,6	Goeden
	40,8	65,9	84,5	Gemiddelden
	17,1	56,5	81,4	Zwakken
	43,1	68	86,1	Totaal
B I	70,9	61	84,3	Goeden
	54,8	48,8	76,8	Gemiddelden
	30	33,3	62,8	Zwakken
	52,6	48	75,6	Totaal
A II	74,3	90,2	92,1	Goeden
	57,6	89	89,7	Gemiddelden
	35,2	79,3	88,6	Zwakken
	56,1	86,7	90,1	Totaal
B II	78,7	74,2	71,3	Goeden
	65,7	67,5	64,7	Gemiddelden
	46	42	52,4	Zwakken
	64	62,5	63	Totaal

Tot slot kregen de leerlingen van alle klassen de leerstof van Australië te verwerken. In alle klassen werd nu een verbeteringsles ingeschakeld, zodat we kregen: In de A I- en A II-klassen vond voor de derde maal een verbeteringsles plaats, in de B I-klasse voor de tweede maal en in de B II-klasse voor de eerste maal. De volgende bladzij geeft een overzicht van de gemiddelde groepsresultaten van alle vier proeven.

Uit dit overzicht blijkt in de eerste plaats, dat ook de B II-klasse voor 't eerst het karakter der sprongsgewijze vooruitgang vertoont. Waren de totaal gemiddelden der eerste drie proeven vrijwel constant te noemen, thans na een enkele les in het verbeteren der aanpak is een totale gemiddelde prestatievermeerdering van 19,1 % te constateren. De grote verbetering treedt eerst in na de gezamenlijke bespreking over de leermethoden.

De B I-klasse vertoont hetzelfde karakter, ook in deze klas gelukte het den leerlingen hun prestaties nog in sterke mate te verbeteren. Van een totaal gemiddelde van 75,6 % op 83,8 %, dit is nog een vermeerdering van 8,2 % kan een uitstekende vooruitgang genoemd worden.

Van de A I- en de A II-klassen, die resp. reeds op een totaal gemiddelde van 86,1 % en 90,1 % stonden, kon men redelijkerwijs geen verbetering meer verwachten bij opgaven van gelijk moeilijkheidsniveau. De A II-klas wist zich met een kleine toename van 90,1 % naar 90,8 % op volle hoogte te handhaven. De A I-klas vertoont een kleine achteruitgang van 3,3 %. Toch mag ook in deze klas het totaal gemiddelde resultaat van 82,8 % nog uitstekend genoemd worden.

In de A II-klasse komen reeds na de eerste toepassing der verbeteringsmethode de leerprestaties der zwakken blijvend boven de prestaties der goeden voor de beïnvloeding. In de A I- en in de B I-klasse werd hetzelfde resultaat na de tweede toepassing bereikt. In de B II-klasse, waarin de verbeteringsmethode slechts eens is toegepast, staan de zwakken reeds tussen de goeden en de gemiddelden der vorige proeven in, zodat hier bij voortzetting van de proeven hetzelfde resultaat verwacht mag worden.

De stijging der zwakken in de beïnvloede klassen boven het leerniveau uit der goede leerlingen voor de beïnvloeding, dient als een buitengewoon gunstig resultaat te worden beschouwd van de poging om de leergeschiktheid te beïnvloeden.

Tweede onderzoek.

OVERZICHT VAN DE GEMIDDELDE RESULTATEN VAN VIER PROEVEN.

Constante groepenindeling.

Klass.	Gemiddelde resultaten in percenten				Groepen
	1ste proef	2de proef	3de proef	4de proef	
A I	73,3	83,6	92,6	94,3	Goeden
	40,8	65,9	84,5	79,6	Gemiddelden
	17,1	56,5	81,4	75,8	Zwakken
	43,1	68	86,1	82,8	Totaal
B I	70,9	61	84,3	91,2	Goeden
	54,8	48,8	76,8	82,7	Gemiddelden
	30	33,3	62,8	78,6	Zwakken
	52,6	48	75,6	83,8	Totaal
A II	74,3	90,2	92,1	94,7	Goeden
	57,6	89	89,7	91,1	Gemiddelden
	35,2	79,3	88,6	86,9	Zwakken
	56,1	86,7	90,1	90,8	Totaal
B II	78,7	74,2	71,3	87,2	Goeden
	65,7	67,5	64,7	85,2	Gemiddelden
	46	42	52,4	71,7	Zwakken
	64	62,5	63	82,1	Totaal

De vragen en de fraktionering der resultaten naar de soort van vragen.

We stelden zelf de vragen samen en wel drie soorten, die we de A-, de B- en de C-vragen zullen noemen. De A-vragen waren de vragen naar de kaartkennis, de vragen dus waarbij het mechanische geheugen de voornaamste rol speelt en die we ook wel de *geheugenvragen* kunnen noemen. Van deze kaart-kennisvragen gaven we er 15. Als voorbeelden van deze soort halen we hier aan: „Hoe heet het eiland aan de Oostkust van Canada, dat bekend is door de kabeljauwvangst? Ken je ook een West-Indisch eiland, dat aan Nederland behoort?" De andere helft der vragen diende om het zich eigen maken van de stof te onderzoeken, dat het begrijpen en behouden

van zinsamenhangen veronderstelt, alsmede de geschiktheid om het verworven geestelijke bezit toe te passen.

Om het geestelijk beheersen der stof te kunnen vaststellen, volgden eerst de B-vragen, waarbij het ging om het reproduceren van conclusies, die in de les uitdrukkelijk of naar de zin gegeven waren, of om het reproduceren van een in de les gegeven andere zinvolle samenhang. Met het oog op de vereiste geestelijke verwerking kunnen we deze vragen *Verstandsvragen* noemen, waarbij echter niet vergeten mag worden, dat ook zij een beroep doen op een geheugenprestatie, namelijk het onthouden van de begrepen zinsamenhangen. Als voorbeelden van de B-vragen noemen we: „Waarom werden de Roodhuiden Indianen genoemd? Hoe komt het, dat het Engels in Noord-Amerika de voornaamste taal is?" Van deze soort van vragen gaven we er bij elke proef 10.

Om de geschiktheid vast te stellen van het toepassen van het geleerde, dienden de C-vragen. We kunnen ze om die reden ook *Toepassingsvragen* noemen. Bij deze vragen moet de leerling uit de gegevens, die in de les voorkomen, *zelfstandig* een conclusie trekken. Deze vragen werden zo ingericht, dat bij het zich volledig eigenmaken der leerstof, het antwoord gemakkelijk was te vinden; zonder dit volledig verwerken der stof was het antwoord vermoedelijk niet te vinden. Van de C-vragen halen we hier aan: „Vind je de naam Groenland eigenlijk wel een juiste naam voor het grote Deense eiland? Waarom wel of niet? Nieuw-Guinea is zeer vruchtbaar. Toch wordt er nog weinig verbouwd. Hoe komt dat, denk je?"

De tabel op de volgende bladzij geeft een overzicht van het verloop der goed beantwoorde A-, B- en C-vragen, dus ten opzichte van de „geheugen"-, de „verstands"- en de „toepassings"-vragen. De getallen geven de gemiddelde percentages aan van de door de gehele klas goed beantwoorde vragen. De vet gedrukte getallen geven de percentages aan, die werden behaald, nadat een les in het verbeteren der operatiemethoden was vooraf gegaan.

132

Tweede onderzoek.

OVERZICHT DER GOED BEANTWOORDE A-, B-, EN C-VRAGEN IN PERCENTEN.

		1ste proef	2de proef	3de proef	4de proef
A I					
	A-Vragen	46,9	**78,8**	**94,4**	**89,5**
	B-Vragen	43,1	**53**	**84,2**	**72,8**
	C-Vragen	31,5	**65,9**	**65,2**	**82,8**
B II					
	A-Vragen	40,7	50,1	**76,4**	**88,9**
	B-Vragen	67	38,2	**81,3**	**73,2**
	C-Vragen	59,6	61,1	**61,9**	**89,6**
A II					
	A-Vragen	66,2	**92,6**	**91,3**	**95,9**
	B-Vragen	41	**83,5**	**91,7**	**81,2**
	C-Vragen	56,2	**75,8**	**83,1**	**94,8**
B II					
	A-Vragen	75,5	64,6	70,4	**93,3**
	B-Vragen	47,8	61,4	59,3	**67,8**
	C-Vragen	61,6	58,7	48,1	**77,4**

Toelichting: A = geheugenvragen, B = Verstandsvragen, C = Toepassingsvragen. De vet gedrukte percentages werden behaald, nadat een les in het verbeteren der leermethoden had plaats gevonden.

Deze uitkomsten leveren het bewijs, dat de beantwoording van verstands- en toepassingsvragen, die betrekking hebben op het geleerde, *door een onderwijs volgens denkpsychologische methode* op een nagenoeg even hoog niveau gebracht kan worden als de beantwoording van vragen naar louter geheugenfeiten, waarvoor de school nog steeds een te eenzijdige voorkeur heeft.

Zoals de vergelijking van de A-klassen met de resultaten der beide B-klassen *voor* de verbeteringsmethode leert, mag daarentegen van het alleen maar invoeren van verstands- en toepassingsvragen in het onderwijs nog geen al te groot resultaat verwacht worden. De leerlingen moeten eerst, tijdens het toepassen der verbeteringsmethode, van hun meer begaafde medeleerlingen leren, hoe de stof aangepakt moet worden, om ook zulke vragen goed te kunnen beantwoorden. In onze proeven werd tijdens het verdere verloop der verbeterings-

methode aan dit, door de ervaring verkregen feit, bijzondere aandacht geschonken.

Wanneer we de B-klassen en ook de A-klassen vóór de verbeteringsmethode, de „niet beïnvloede" klassen noemen, moet dat vanzelfsprekend zó worden opgevat, dat zij *geen andere dan de gebruikelijke* beïnvloeding door de school hebben ondergaan. De „niet beïnvloede" klassen vertonen immers een beeld van het door de gebruikelijke schoolse beïnvloeding bereikte leerniveau. Hiertegenover stellen wij het door de denkpsychologische methodiek bereikte leerniveau. De steeds maar weer toegepaste schoolse leerwijzen der kinderen verklaren ook, dat zij bij een paar proeven in het spontane leren geen oefeningsresultaat vertonen, hoewel dit bij de B- en C-vragen wel verwacht zou kunnen worden. Des te merkwaardiger is het, dat onze denkpsychologisch gefundeerde methode zulk een ingrijpende verandering van het leerniveau in de er op volgende proeven te weeg bracht.

Samenvattend concluderen we dus, dat het voornaamste resultaat, n.l. de opvoedbaarheid van leerprestaties, in alle klassen op overtuigende wijze is bevestigd voor alle soorten van vragen. Niet alleen de geheugenvragen maar ook de verstands- en toepassingsvragen gaan na de toepassing der verbeteringsmethode met sprongen omhoog en stijgen nog bij voortzetting der verbeteringsmethode of blijven althans op een hoger niveau.

De grote betekenis van de *vorming der leergeschiktheid* voor het prestatieniveau der leerlingen blijkt uit deze gegevens op verrassende wijze.

Ook voor *geheugenprestaties* blijkt, dat het inzicht aanbrengen in de werkmethoden van niet te onderschatten betekenis is. Een overwacht, geheel nieuw prestatieniveau werd bereikt; een groot aantal nieuwe paedagogische mogelijkheden openen zich, waarvan de draagwijdte nog bij benadering niet te schatten is.

De verbeteringsmethode.

Na de uiteenzetting van het verloop der prestaties en de daarbij aangetoonde sprongsgewijze verbeteringen in alle klassen bij elke proef na het instellen van een verbeteringsmethode, rijzen de paedagogisch uitermate belangrijke vragen: Waarin bestaat die verbeteringsmethode en hoe heeft deze

methode ingewerkt op de individuele prestaties der leerlingen? Onze verbeteringsmethode was de reeds herhaaldelijk door de denkpsychologische school — o. a. door Bauer, Sand en Andrae — met succes toegepaste methode der „Analyse und Sichtbarmachung der einsichtigen Verhaltungsweisen, die auf der jeweiligen Entwicklungsstufe den Leistungserfolg bedingen". Aan alle leerlingen moest dus, na de analyse van het leerproces, een duidelijk inzicht verschaft worden in de verschillende operatiemethoden. Het principe der kleinst mogelijke hulp van de zijde der leerkracht, werd ook door ons in toepassing gebracht. Zowel goede als zwakke leerlingen lieten we hun werkmethoden uitleggen, waarbij de gehele klas een werkgemeenschap vormde. Door wederzijdse critiek op elkaars werkmethoden en vooral door de aanwijzingen, die de goeden gaven, kwam de juiste aanpak den „zwakken" helder voor de geest te staan. Wij stelden slechts vragen om het gesprek op gang te brengen, de leerlingen te stimuleren er aan deel te nemen, om critische opmerkingen uit te lokken en bovenal om de leerlingen er toe te brengen, zelf de hun het best liggende werkmethoden te ontdekken. Ieder kind moest zelf de methode ontdekken, die overeenkomt met zijn *ontwikkelingstoestand* en beantwoordt aan *zijn type* en uit het slagen en mislukken van die leerlingen, die voor de klas hun ervaringen uitwisselen, moest het kind mogelijk zelf zijn conclusies trekken. Bij de hedendaagse stand van ons weten omtrent de methoden, die de kinderen toepassen, konden en mochten geen bindende voorschriften gegeven worden. Eerst ons onderzoek bereidt deze mogelijkheid voor.

Onze tweede vraag: hoe heeft deze verbeteringsmethode ingewerkt op de individuele prestaties der leerlingen kan het duidelijkst beantwoord worden aan de hand van enige grafische voorstellingen.

Op bladzij 136 komt een grafische voorstelling voor van het verloop der resultaten in de A I-klasse. Op de vier verticale lijnen zijn door cijfers het aantal goed beantwoorde vragen aangegeven. De verbeteringsles vond in deze klas plaats tussen de eerste en de tweede proef. Heel duidelijk komt uit, dat bijna alle leerlingen hun prestaties belangrijk wisten te verbeteren. Ook bij de derde proef zien we de prestaties nog belangrijk oplopen. In de laatste proef weten de meesten hun zeer hoog niveau te handhaven, enigen lopen iets terug, maar blijven toch op een hoog niveau. De plaatsruimte verbiedt

ons om aan de hand van de leeropstellen en de mondelinge mededelingen de werkmethoden der leerlingen na te gaan. We kunnen hier niet anders dan een kort stuk aanhalen uit de protocollen om de verbeteringsmethode nader toe te lichten.

Een deel uit de protocollen der A I-klas van de eerste verbeteringsles:

Nadat een aantal zwakke en daarna goede leerlingen verteld hadden, hoe ze de les geleerd hadden, doet de proefleider (P.l.) de volgende vraag:

P.l. „Er zijn veel kinderen, die geven hoge cijfers op en toch halen ze niet zulke mooie cijfers? Hoe zou dat komen?
H. T. Ze overhoren zichzelf niet.
S. E. Die benne te gauw tevreden.
C. V. Die vinden het gemakkelijk.
J. T. Die denken te veel van zich zelf.
P.l. Zeggen jullie me nu nog eens, hoe weet je dat je je les kent?
J. d. W. Als je de vragen van je atlas kent.
W. H. Als je de kaartjes uit je hoofd kan tekenen.
H. K. Als je het uit je hoofd op kan zeggen.
D. H. Als je jezelf vragen stelt en die goed beantwoordt.
N. M. Als je het belangrijkste goed weet."

Uit dit aangehaalde stukje blijkt, dat de belangrijke kwestie der vorming van inzicht in het eigen-kunnen, de opvoeding der zelfkritiek, aan de orde werd gesteld. Uit onze gegevens bleek, dat er in elke klas steeds drie groepen van leerlingen waren met een inadaequaat bewustzijn van eigen-kunnen nl. zij

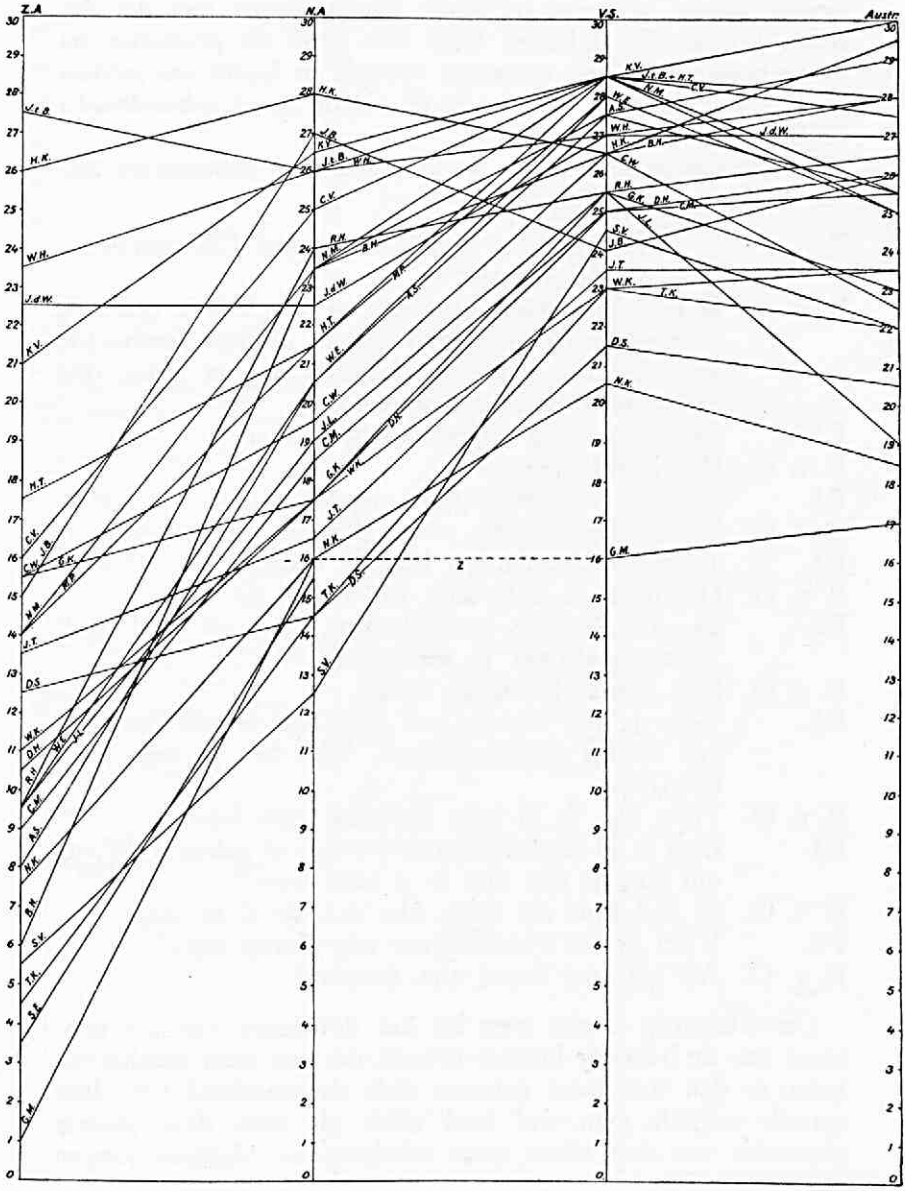
die een veel te korte leertijd gebruiken;
die hun eigen prestaties volkomen verkeerd schatten;
waarbij zowel het eerste als tweede een rol speelt.

Niet alleen dat uit de gegevens over de zelfkritiek karaktereologische gevolgtrekkingen zijn te maken, maar vooral voor de opvoeding van de leergeschiktheid vormen deze belangrijke aanwijzingen. Er kon worden vastgesteld, dat in het algemeen met het slechter worden der prestaties de zelfoverschatting toeneemt.

De volgende grafische voorstelling (blz. 138) geeft een overzicht van het verloop der prestaties in de B I-klasse. Hier viel de verbeteringsles tussen de tweede en derde proef, hetgeen

136

Grafische voorstelling van het verloop der resultaten in de A I-klasse.



duidelijk blijkt uit het verloop der lijnen. Het beeld in de tweede kolom vertoont treffende overeenkomst met dat der eerste kolom der A I-klas. Ook hier gaan de prestaties na de verbeteringsles met sprongen vooruit en wordt een niveau bereikt, dat door de meesten in de vierde proef gehandhaafd blijft.

Ook uit deze klas halen we een deel der protocollen aan uit de eerste hulpmethode:

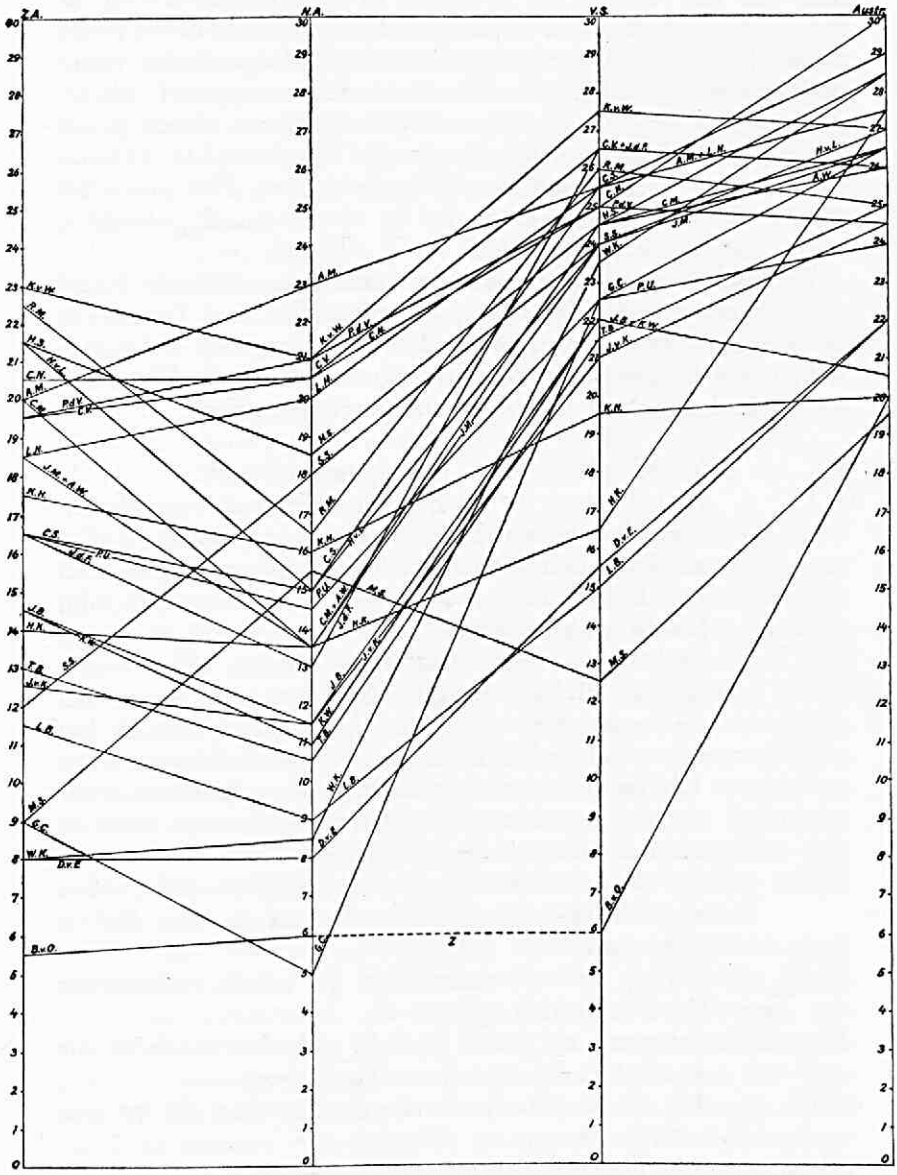
P.l. B. v. O., jij hebt niet kort geleerd (38 minuten). Wat heb je gedaan?
B. v. O. Ik heb een blaadje gevraagd en toen heb ik een stuk overgeschreven. En toen heb ik in mijn leesboekje gelezen. (Dit lezen vond plaats na het leren, dus nadat de 38 min. om waren.)
P.l. Welk deel heb je overgeschreven?
B. v. O. Het begin, meester.
P.l. Waarom ben je er mee opgehouden?
B. v. O. Ik had geen papier meer. Het blaadje was vol.
P.l. Je kon toch nog een blaadje vragen?
B. v. O. Dat deed ik niet, want het was al zo laat.
P.l. Ja, als je alles overschrijft, dat kost veel tijd. Waarom schreef je alles over?
B. v. O. Dan kan ik het beter leren.
P.l. Toen je dat blaadje vol had, had je pas een deel van de les overgeschreven. Wat ben je toen gaan doen?
B. v. O. Toen ben ik in mijn leesboek gaan lezen.
P.l. Had je je aardrijkskunde-les dan al gelezen? Waarom ging je dan niet in je atlas lezen?
B. v. O. Ik had geen zin meer. Het duurde al zo lang.
P.l. Vind je het overschrijven een prettig werk?
B. v. O. Als het lang duurt niet, meester!

Onwillekeurig denkt men bij het doorlezen van dit protocol aan de bekende latijnse spreuk, dat één maal geschreven beter is dan tien maal gelezen. Aan de waarheid van deze spreuk twijfelt men wel heel sterk als men deze slechte prestaties van den alleen maar schrijvenden, vlijtigen jongen ziet.

Deze jongen, die zowel bij de eerste als tweede proef de zwakste van de B I-klas was (5,5 resp. 6 vragen goed), stijgt na verandering van aanpak in de vierde proef tot 20 goede vragen.

138

Grafische voorstelling van het verloop der resultaten in de B I-klasse.



139

De volgende grafische voorstelling (blz. 141) geeft een overzicht van het verloop der prestaties in de A II-klasse. Ook in deze klas vond de eerste verbeteringsles direct na de eerste proef plaats. Duidelijk is de overeenkomst met de grafische voorstelling van de A I-klasse. Direct na de eerste proef stijgen de prestaties van alle leerlingen. Bij de derde en vierde proef vallen enkele kleine teruggangen waar te nemen; de meesten echter weten hun prestaties nog te verbeteren. Het prestatieniveau van alle leerlingen is in de vierde proef belangrijk hoger dan in de eerste proef.

Ter nadere toelichting van de verbeteringsmethode halen we ook uit deze klas een deel der protocollen aan. Tegenover de werkmethoden van den zwakken leerling der B I-klasse stellen we nu het leren van een goeden leerling. Dit leren was beïnvloed door de eerste verbeteringsmethode.

P.l. Vertel jij ons eens, hoe je geleerd hebt.

J. C. Ik heb eerst de les helemaal eenmaal overgelezen. Toen heb ik een kaartje nagetekend van mijn atlas af. Toen heb ik maar steeds vlug kaartjes getekend en alles er in gezet. Ik probeerde eerst uit mijn hoofd er alles in te zetten, wist ik het niet, dan keek ik in mijn atlas of in de les. Als ik een schetsje af had, vergeleek ik het met de les en met de kaart of ik alles goed gedaan had. Als ik het niet goed had, maakte ik uit mijn hoofd een nieuw kaartje. Ik maakte zo kaartjes voor de staten, voor de plaatsen, voor de bergen en rivieren en voor de uitvoer en voor de grondsoorten.

P.l. Ja, ik heb hier die kaartjes. Kijken jullie allen even. Mooi zijn ze niet, dat zie je wel. Het is vlug gedaan.

R. V. Dat is een mooie manier. Je wordt onderwezen door je fouten zelf.

H. v. d. L. Ja, want als jezelf je fout ziet, dan maak je die fout niet nog eens de volgende keer.

F. K. Hij vindt zelf zijn fouten en dan doet hij het nog eens goed over.

M. B. Als je eenmaal weet, wat je fouten zijn, dan maak je ze niet meer.

F. B. Dat is nog al logisch!

P.l. Heb je nog meer gedaan, J. C.?

140

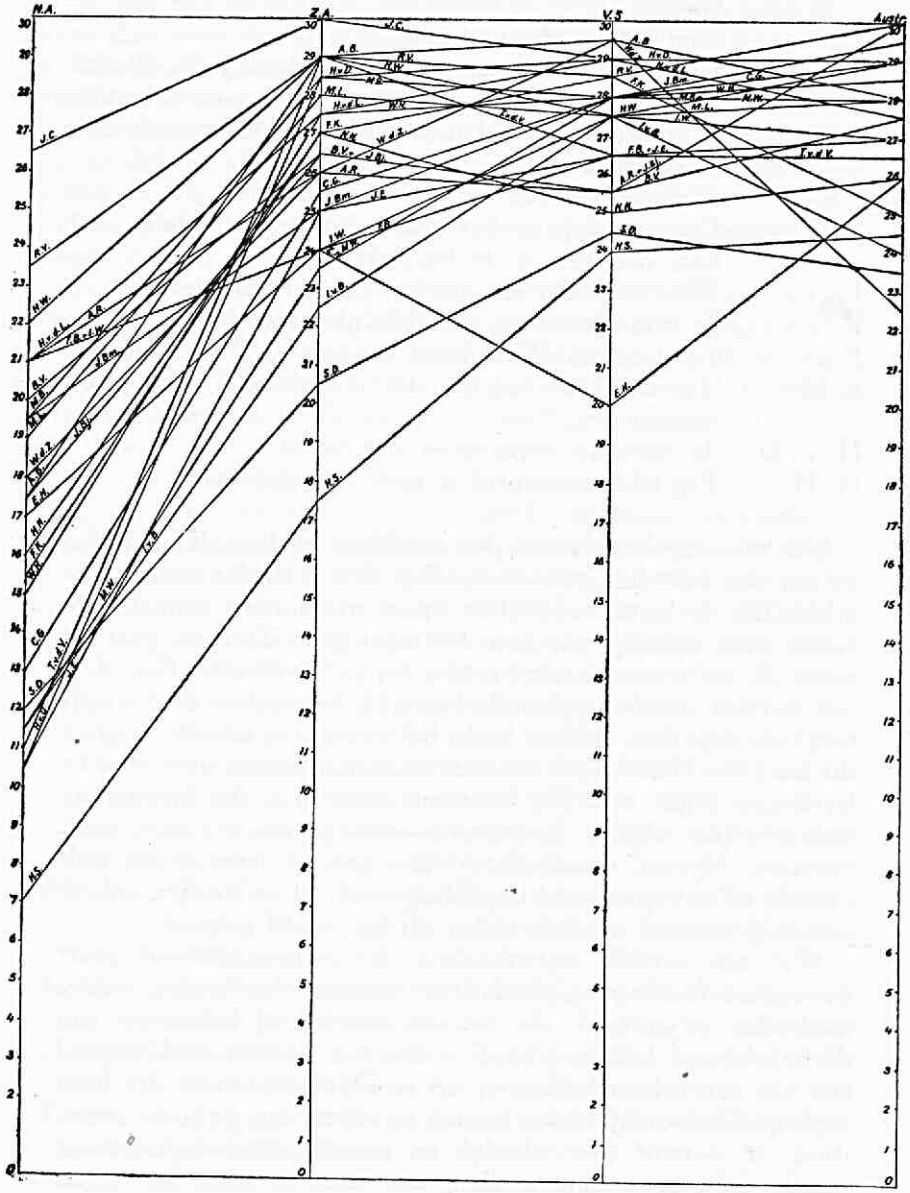
J. C. Toen ik het goed kende, hebben we elkaar overhoord.
P.l. Hoe heb je dat gedaan?
J. C. Ik tekende vlug een kaartje en deed J. E. allerlei vragen. De antwoorden moest hij er in tekenen. Ik vergeleek dat dan met de atlas en met de les. Toen heeft hij mij net zo overhoord.
P.l. Waarom deed je dat met kaartjes?
J. C. Dan moet je je het goed voorstellen. Als je dat kan, dan ken je de les ook goed.
P.l. Wie vindt dit een goede manier en waarom?
R. V. Je kunt jezelf zo gemakkelijk controleren.
P.l. Ja, dat is zo. Waar moet je dan vooral om denken?
E. H. Je moet het kaartje, dat je getekend hebt, goed nazien.
H. v. D. Je moet het vergelijken met de les.
H. H. Pas dan weet je of je niets vergeten hebt.

Uit het aangehaalde van den zwakken leerling der B I-klas en uit dat van den goeden leerling der A II-klas vallen onmiddellijk de grote verschillen op in individuele aanpak. De eerste weet eigenlijk niet wat hij moet gaan doen en gaat nu maar de les overschrijven, totdat hij zich verveelt. Een deel der leerstof wordt gelijkmatig bewerkt, het andere deel wordt niet eens ingezien. Hieruit blijkt het primitieve niveau, waarop dit leerproces staat. Ook uit onze andere gegevens over zwakke leerlingen blijkt dezelfde infantiele instelling, die meestal na aanvankelijke vlijtige inspanning uitloopt op een zich gaan vervelen. Meestal wordt alleen maar gelezen, niet zelden ook evenals in ons voorbeeld overgeschreven, of er worden enkele namen genoteerd en die worden uit het hoofd geleerd.

Wat een verdere ontwikkeling der leergeschiktheid geeft de andere leerling te zien! Hier worden doelbewust werkmethoden gehanteerd, die tot een begrijpend beheersen van de gehele stof leiden. Vooral vallen het voortdurend toepassen van contrôlemethoden en het steeds fraktioneren der leerstof op. De moeilijkheden komen na elkaar aan de orde, waardoor de leerstof overzichtelijk en gemakkelijker beheersbaar wordt. Ook het vragen stellen, waardoor de tekst met eigen woorden wordt naverteld, speelt hier een voorname rol.

141

Grafische voorstelling van het verloop der resultaten in de A II=klasse.



142

Een overzicht van het verloop der prestaties in de B II-klasse geeft de grafische voorstelling op de volgende bladzijde. De eerste en tweede kolom van deze grafische voorstelling toont grote overeenkomst met de eerste kolom der grafische voorstelling van de B I-klasse. Duidelijk blijkt uit deze beide kolommen, dat van een regelmatige stijging der prestaties in 't algemeen geen sprake is.

Pas na de derde proef werd ook in deze klas een verbeteringsles ingeschakeld. Eerst nu gaan bijna alle leerlingen met grote sprongen vooruit. Het beeld in de derde kolom vertoont dan ook principiëel hetzelfde karakter als de beelden in de andere klassen na de eerste verbeteringsmethode.

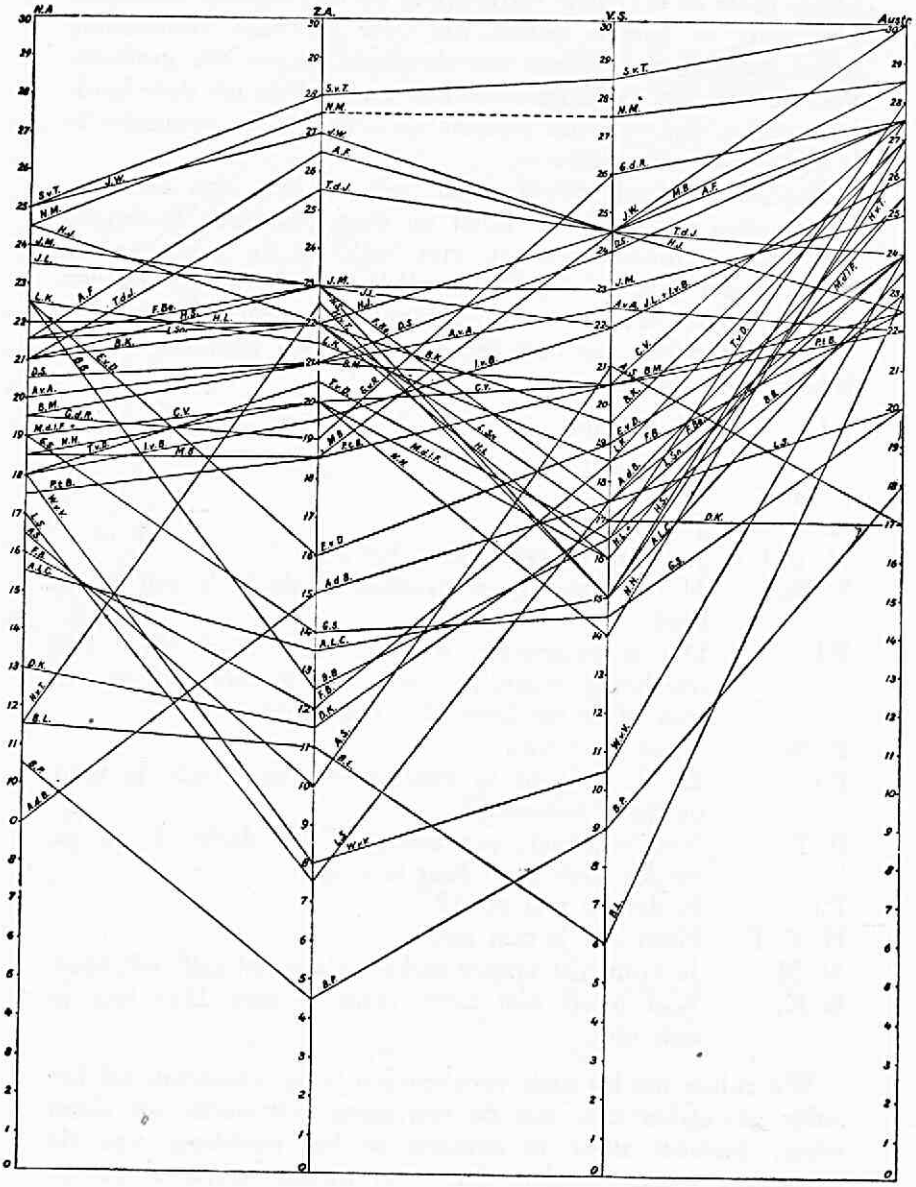
Tot slot zullen we ook een deel van een protocol uit de B II-klasse aanhalen:

P.l. Wat denken jullie ervan, zou dat elkaar overhoren goed zijn?
L. Sn. Wel goed.
C. V. Je leert er van.
M. d. l. F. Ja, want je weet, dat je het kent.
F. Be. Je moet pas gaan overhoren, als je 't zelf goed kent.
P.l. Dat is belangrijk, wat hij zegt. Waar dient dat overhoren eigenlijk voor: om te leren of om te zien of je het kent, dus voor contrôle?
F. Be. Voor contrôle.
P.l. En B. P. toen jij ging overhoren, kende je toen de les al helemaal?
B. P. Nee mijnheer, een beetje. Toen dacht ik, ik ga verder leren door haar te vragen.
P.l. Is dat nu wel goed?
H. v. T. Neen dat is niet goed.
N. M. Je kunt niet vragen maken, als je het zelf niet kent.
B. K. Wat jezelf niet kent, vraag je niet. Dan leer je ook niet.

We zullen het bij deze voorbeelden laten. Duidelijk zal het ieder geworden zijn, dat de leerlingen zelf, ieder op eigen wijze, trachten door te dringen in het probleem van de adaequate werkmethoden. Juist het directe verband, dat er bestaat tussen werkmethoden en leerprestaties leren de leerlingen doorzien en prikkelen hen om naar de beste methoden te zoeken en deze te leren toepassen. Naarmate zij hierin

143

Grafische voorstelling van het verloop der resultaten in de B II-klasse.



voortschrijden, verdwijnt de verveling, die aanleiding geeft tot onoplettendheid, ongepastheden en tenslotte tot te vlug ophouden. Het verschil in aanpak bij de goede en de zwakke leerlingen kwam voor alle leerlingen aan de dag door de mondelinge mededelingen, waaraan bijna de gehele klas deelnam en kon nu, door het wederzijds contact en de wedijver, aansporen tot het ontdekken en het overnemen van de meest succesvolle werkwijzen. Eerst het aan het licht brengen der geestelijke operatiemethoden door de psychologische methodiek heeft aan de geestelijke arbeid in de gemeenschap dezelfde vreugde en dezelfde prikkel van de enthousiaste wedijver verschaft en daardoor dezelfde persoonlijkheidsvormende- en gemeenschapsvormende waarde, als waaraan de lichamelijke activiteit in spel en sport haar grote opvoedingsresultaten te danken heeft. De klas wordt daardoor een geestelijke werkgemeenschap, waarin de leerlingen met de beste prestaties de leiding nemen.

De grafische voorstelling op de volgende bladzijde geeft een overzicht van het verloop der totaal gemiddelden van ons tweede onderzoek. De vet gedrukte lijnen tonen de veranderingen der gemiddelde prestaties der gehele klas, nadat de verbeteringsmethode was toegepast. De dunne lijnen geven de schommelingen der gemiddelde prestaties aan der nog niet-beïnvloede klassen.

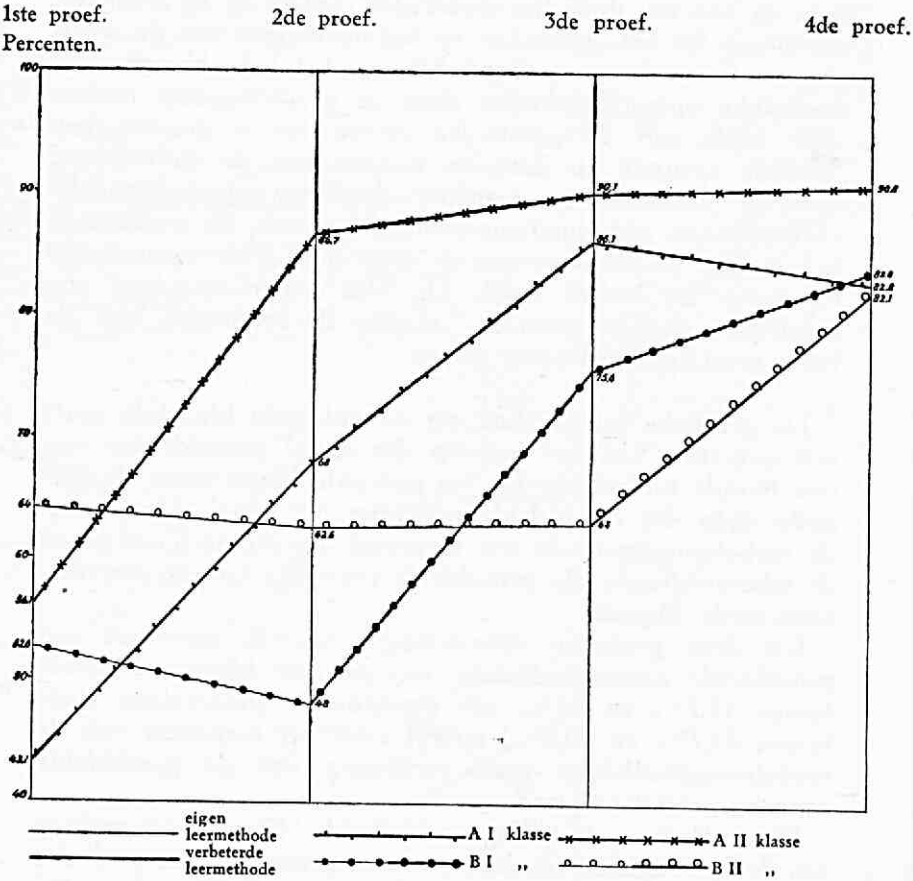
Uit deze grafische voorstelling zien wij, *tegenover een gemiddelde aanvangsprestatie van de vier klassen, liggende tussen 43,1 % en 64 %, een gemiddelde eindprestatie staan tussen 82,1 % en 90,8 %, terwijl vóór het toepassen van de verbeteringsmethoden geen verhoging van de gemiddelde aanvangsprestatie optrad.*

De grafische voorstelling op bladzijde 147 geeft het verloop aan der gemiddelde resultaten van de groepen. Deze grafische voorstelling heeft het voordeel, dat zij ons de 12 onderzochte groepen van leerlingen der goeden, gemiddelden en zwakken van 4 klassen ten opzichte van hun aanvangsprestaties in volgorde vertoont. We zien in de eerste twee kolommen het ontbreken van een constante stijging bij de niet beïnvloede groepen en de absolute en constante stijging bij de beïnvloede groepen. De derde kolom geeft hetzelfde beeld te zien voor 9 van de 12 groepen. Slechts de 2 drie-maal beïnvloede klassen vertonen zwakke achteruitgang en wel bij de zwakken

145

Grafische voorstelling.

Gemiddelde resultaten der klassen.



en de gemiddelden der A I-klasse en de zwakken der A II-klasse. De goeden der A-klassen evenwel vallen niet alleen op door de bijna volledige gelijkheid hunner topprestaties (in de 1ste, 3de en 4de proef) maar ook door de constante vooruitgang.

Volgt men nu de prestaties der beïnvloede groepen in alle drie de kolommen, dan springt het toenemende elkaar naderen van de zwakkere groepen tot de beteren in het oog, hoewel deze tegelijkertijd zelf omhooggaan.

Uit al deze resultaten blijkt op overtuigende wijze, evenals het uit de intelligentieonderzoekingen gebleken is ten opzichte van het intelligentieniveau, dat een *paedagogische beïnvloeding van het leerniveau in hoge mate mogelijk is.*

We willen dit schematisch overzicht eindigen met het noemen van een conclusie en het stellen van enige belangrijke vragen:

De methode der analyse en van het aan het licht brengen van geestelijke gedragswijzen, die het leerresultaat bepalen, moet in het onderwijssysteem worden opgenomen.

Dit is geen opgaaf, die we in dit stadium aan de leerkracht mogen en kunnen stellen, maar hier ligt een taak voor wetenschappelijke werkers, die naast de inspectie en naast de leerkrachten zullen moeten werken om het mogelijk te maken ons onderwijs gefundeerd te kunnen hervormen.

De volgende vragen dienen nog onderzocht te worden:

1. Blijkt de tot nu toe alleen maar voor het aardrijkskundeonderwijs beproefde methode van de opvoedbaarheid van leerprestaties ook steekhoudend *voor andere vakken*, zoals bv. voor het aanleren van vreemde talen of voor het reken- en wiskunde-onderwijs?

2. Wordt er door de toepassing van deze methode *een algemene verhoging van de leergeschiktheid* bereikt, in overeenstemming met de verhoging van het algemene intelligentie-niveau, omdat de verworven methodische gedragswijzen door analogievorming ook op andere dan op het behandelde gebied toegepast kunnen worden? Heeft dus de leergeschiktheid zonder meer een verhoging ondergaan?

147

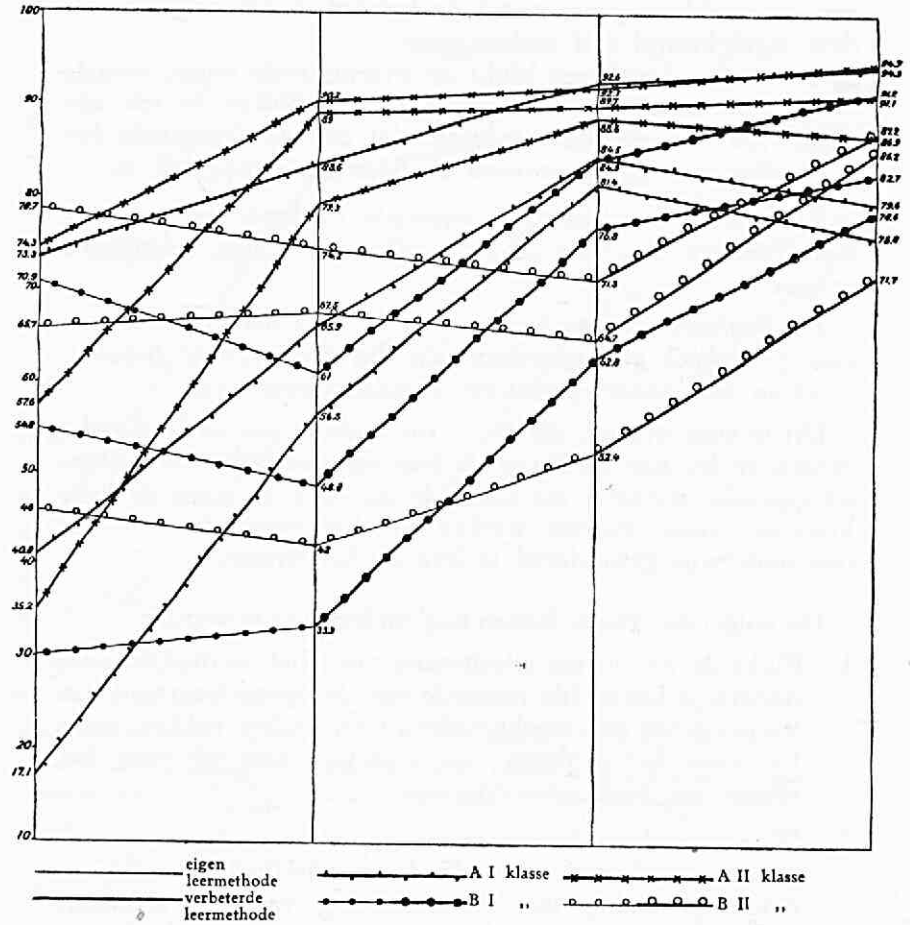
Grafische voorstelling.

Gemiddelde resultaten der groepen: goeden, gemiddelden en zwakken.

Constante groepenindeling.

1ste proef. 2de proef. 3de proef. 4de proef.

Percenten



148

3. In hoeverre werd door de denkpsychologische methode tegelijk met de leergeschiktheid ook het beklijven der leerstof, de practische toepassing van de leerstof en de persoonlijkheids- en gemeenschapsvormende waarde voor het leven bevorderd?

Vragen, die in verband met ons onderzoek staan en waarvan de beantwoording in positieve zin verwacht mag worden.

Hoe modern is de denkpsychologie van F.W. Prins?

L. Verschaffel en P.R.J. Simons

Inleiding

In deze bijdrage formuleren we enkele over- en bedenkingen bij het artikel 'De opvoedbaarheid van leerprestaties volgens de denkpsychologische methode' van F.W. Prins uit *Pedagogische Studiën*, jaargang XXII, 1941. Eerst geven we kort aan waarom we dit artikel uitgekozen hebben. Vervolgens bekijken we het door de bril van de huidige theoretische kaders en inzichten (met name de cognitieve psychologie, het constructivisme en de metacognitieve benadering) en vanuit de geldende methodologische normen. Tenslotte relateren we de vragen en suggesties voor verder onderzoek die Prins op het einde van zijn artikel vermeldt, aan (uitkomsten van) modern empirisch onderzoek op hetzelfde gebied. Vooraf beklemtonen we dat deze beknopte in- of uitleiding van het originele artikel van Prins zeker niet op te vatten is als een diepgaande en systematische vergelijkende studie van Prins' artikel (als typisch product van de denkpsychologische school) met de huidige theoretische en methodologische benaderingen van het leren en onderwijzen van begrijpend en studerend lezen. Dit zou niet alleen veel meer plaats vergen dan de ons toegemeten ruimte, maar bovenal een veel uitvoeriger bestudering van de betreffende literatuur.

Verantwoording van de keuze

Het onderzoek van Prins heeft in Nederland en Vlaanderen ruime weerklank gevonden. Vooral bij degenen die hun opleiding tot pedagoog of onderwijskundige kregen voordat de Amerikaanse cognitieve (instructie)psychologie het onderwijspsychologisch landschap ging domineren, zal herkenning optreden. Ooit vormde de rechtstreekse of indirecte kennismaking met dit prototype van 'de denkpsychologische methode' een vast onderdeel van het curriculum. In Vlaanderen verliep deze kennismaking vooral via de fraaie replicatiestudie die Tistaert (1962-63) in het begin van de jaren zestig heeft verricht, en waarvan een zeer uitvoerige samenvatting is opgenomen als bijlage in het veelgebruikte handboek *Beknopte didaxologie* (De Corte, Geerligs, Lagerweij, Peters & Vandenberghe, 1974). Naast deze nostalgische fac-

tor zijn er echter ook andere redenen waarom we dit artikel hebben uitgekozen.

De confrontatie met de 'ouderwetse' stijl waarin dit onderzoeksverslag is opgesteld, zet ons aan tot verwondering over en reflectie op allerlei schijnbaar evidente kenmerken van onze huidige manier van schrijven en rapporteren. We denken hierbij aan het voorkomen van allerlei kernwoorden die thans helemaal in onbruik zijn geraakt, zoals verstandsvragen, verbeteringsmethode, geestelijke gedragswijzen, enz. We denken ook aan de merkwaardig 'trage' voortgang in Prins' gedachtegang, waar menig modern beoordelaar ongetwijfeld moeite mee zou hebben. Redundante informatie zou volgens deze moderne beoordelaar allicht ingeruild moeten worden tegen thans ontbrekende informatie, bijvoorbeeld over de gehanteerde verbetermethode. Ook zou volgens moderne maatstaven de presentatie van de verbeteringsmethode in de methodensectie, of in ieder geval voorafgaand aan de presentatie van de resultaten, moeten plaatsvinden. Een modern reviewer zou, zo vermoeden wij, ook beduidend meer referenties willen zien, het overwicht van Duitse citaten (en het ontbreken van Engelstalige) aan de kaak stellen en de simpele tabellen en figuren vervangen willen zien door ingewikkelder exemplaren. Ook zou deze denkbeeldige beoordelaar stellig om een betere onderbouwing van enkele nauwelijks gefundeerde uitspraken vragen.

Maar de confrontatie met het meer dan vijftig jaar oude artikel van Prins boeit niet enkel vanuit stilistisch oogpunt. Het is onze overtuiging dat menig (jong) onderzoeker, die dit artikel voordien niet kende, verrast zal zijn door de herkenbaarheid van de vraagstelling die aan de basis ligt van dit onderzoek en door allerlei opvallende overeenkomsten met onze huidige theoretische denkkaders en methoden en technieken van onderzoek. Men kan dit beschouwen als een aanwijzing voor het (verrassend) modern karakter van de denkpsychologie waarvan Prins een adept was, of als een indicatie voor het (verrassend) traditionele karakter van de huidige theoretische inzichten en methoden. Hoe dan ook, het lezen van dit artikel vormt ons inziens een uitstekende uitdaging voor de moderne onderzoeker om zich te bezinnen over de vraag naar de opbrengst van het onderwijspsychologisch onderzoek, met name op het gebied van het begrijpend en studerend lezen, van de laatste vijftig jaar.

De achterliggende theorie

Vanuit theoretisch oogpunt bekeken is de tekst, zoals gezegd, erg interessant omdat er zoveel in staat dat op de een of andere manier te koppelen is aan het hedendaags onderzoek op het gebied van 'leren leren'. Dit geldt zowel voor de denkpsychologie van Selz, die uitdrukkelijk als theoretische achtergrond van deze studie fungeert, als voor

de wijze waarop deze theorie in Prins' onderzoek haar uitwerking heeft gevonden. De denkpsychologie is, zoals bekend, een Europese stroming uit de eerste helft van deze eeuw, die, voortbouwend op het werk van de Würzburgse school van Kulpe e.a., tot beter inzicht wilde komen in het verloop van de menselijke denkprocessen. De Duitse psycholoog Selz wordt algemeen beschouwd als de grondlegger van deze richting. Belangrijke kenmerken ervan zijn het theoretisch uitgangspunt dat (leren) denken neerkomt op (leren) hanteren van de juiste oplossingsmethoden en het methodologisch standpunt dat de studie van dit denkproces het best kan geschieden via kwalitatieve methoden zoals introspectie, retrospectie en hardop denken. In Nederland is het Kohnstamm geweest die reeds vroeg de betekenis van het werk van Selz inzag en diens denkpsychologie als uitgangspunt heeft genomen voor zijn didactische onderzoekingen. Prins was een leerling van Kohnstamm. Zijn onderzoek bracht niet alleen het verband aan het licht tussen de leermethode die leerlingen gebruiken bij het bestuderen van een stuk leerstof en het daaruit voortvloeiend leerresultaat. Daarnaast heeft dit onderzoek aangetoond dat het mogelijk is om leerlingen via leergesprekken goede intellectuele gedragswijzen aan te leren en daardoor betere leerresultaten te bereiken. Hierna zetten we enkele sterke, erg modern aandoende kenmerken van de theorie en het onderzoek op een rijtje.

Er is als basis een sterk 'geloof' in de opvoedbaarheid van leerprestaties door de leergeschiktheid – of in hedendaagse termen het leervermogen – van leerlingen te stimuleren. Dit zoeken naar middelen om de leergeschiktheid zo ver mogelijk te verhogen, is nog steeds een uitermate actueel thema. Ook vandaag de dag loopt er nog veel onderzoek met vrijwel exact dezelfde vraagstelling, al zijn de gebruikte woorden anders.

Ook doet de klemtoon die gelegd wordt op betekenisvol leren (in tegenstelling tot louter memoriseren) modern aan. Leerlingen leren van elkaar dat een aanpak met nadruk op betekenisverlening en toepassing tot meer succes leidt dan een oppervlakkige, memoriserende aanpak. Puur herhalen, overschrijven, enz., zo blijkt uit de tekst, leidt tot niets. Ook het hanteren van verschillende soorten van vragen (geheugenvragen, verstands- of inzichtsvragen en toepassingsvragen) in de toetsen getuigt van het grote belang dat in de denkpsychologie aan inzichtelijk en toepassingsgericht leren wordt gehecht.

De ruime visie op tekstbestudering en leren leren waarvan de auteur blijk geeft, zou ook heden ten dage niet misstaan. Hoewel de instructie er primair op gericht is leerlingen te leren hoe zij een tekst moeten verwerken en bestuderen om zo hoog mogelijke leerprestaties te leveren, komen – net zoals in de hedendaagse opvattingen over tekstbestudering en leren leren (zie o.a. Rouschop & Aarnoutse, 1997; De Jong, 1994; Vermunt, 1992) – naast deze cognitieve aspecten ook

de metacognitieve aspecten ruim aan bod. Immers, tijdens de leergesprekken moeten de leerlingen leren hun eigen leeractiviteit te reguleren en hun eigen leerresultaat te controleren. Tenslotte wordt ook de belangrijke rol van dynamisch-affectieve aspecten in het tekstverwerken en leren leren onderkend. Prins gaat bijvoorbeeld in op het probleem van zelfoverschatting en op het optreden van verveling tijdens het studerend lezen van teksten. Hoewel vanuit de denkpsychologie waarschijnlijk sterk het accent zou zijn gelegd op het hanteren van (de juiste) oplossingsmethoden alleen, gaat Prins in zijn onderzoek een stap verder door dit veel bredere perspectief te kiezen. Daardoor kunnen we nu niet zo gemakkelijk wijzen op een belangrijk verschil dat er o.i. is tussen de denkpsychologie en de huidige cognitieve en constructivistische theorievorming. Zonder Prins zouden we namelijk concluderen dat een belangrijk verschil gelegen is in de nadruk op oplossingsmethoden 'sec' en de moderne inzichten in het samenspel van cognitieve, metacognitieve en affectief-dynamische aspecten van het leren. In de moderne theorieën wordt een belangrijke rol toegeschreven aan wat leerlingen weten over het leren en denken (metacognitieve kennis), aan de wijze waarop zij hun leren en denken reguleren en controleren (metacogniteve vaardigheden), aan opvattingen over leren (leeerconcepties), aan de motivatie om op een bepaalde manier te willen leren, aan zelfvertrouwen, attributieprocessen en dergelijke. Vanuit zijn praktische invalshoek liep Prins in dit opzicht op de denkpsychologische theorie vooruit.

De idee van de klas als 'geestelijke werkgemeenschap' waarin leerlingen van elkaar leren door de analyse en onderlinge overdracht van de door goede leerlingen toegepaste methodische gedragswijzen, is ook zo'n voorbeeld van de 'actualiteit' van Prins' artikel. In de zogenaamde verbetermethode worden de goede en de minder goede leermethoden van de leerlingen door henzelf in de vorm van een klassikaal leergesprek naar voren gebracht. Aldus worden de betere methoden van de leerlingen met goede prestaties zichtbaar gemaakt voor de zwakkere leerlingen en worden deze laatsten ertoe aangezet om de betere leermethoden te gebruiken. De leerkracht moet zich in de visie van Prins zoveel mogelijk afzijdig houden en alleen hulp geven wanneer het echt nodig is. Prins noemt dit het (instructie)principe van 'de kleinst mogelijke hulp van de zijde der leerkracht' (p. 134). Wanneer de leerkracht commentaar levert of hulp biedt, dient hij of zij zich er bovendien voor te behoeden de waardevolle werkwijzen van de goede leerlingen aan iedereen op te leggen; van 'van bovenaf' opgelegde werkwijzen die bindend zijn voor alle leerlingen, verwacht Prins weinig goeds. De hierboven geschetste verbetermethode doet sterk denken aan de 'reciprocal teaching' methode van Palincsar en Brown (1984), waarin leerlingen elkaar informeren over te hanteren cognitieve en metacognitieve strategieën door bij toerbeurt de rol van

leerkracht voor elkaar te spelen, en door zo een 'community of practice' te vormen. Prins' term 'geestelijke werkgemeenschap' lijkt ons een aardige vertaling van de thans erg populaire maar onvertaalbaar geachte 'community of practice' gedachte. Het onderzoek van Prins sluit verder direct aan bij de huidige belangstelling voor de school als studiehuis (Simons, 1995a) of als krachtige leeromgeving (Verschaffel & De Corte, ter perse), waarin leerlingen leren zelfstandig te leren, problemen op te lossen en met elkaar samen te werken. Tenslotte herkennen we het constructivisme in de stelling van Prins dat eerst maar eens door de ogen van de leerlingen zelf gekeken moet worden voordat we met voorschriften komen en in de nadruk die Prins legt op de 'geschiktheid tot een beheersing van de gehele inhoud der leerstof, die de vorming van wereldbeeld en persoonlijkheid dient'. Leren komt bij Prins, net als in het constructivisme, niet neer op het passief en rechtstreeks overnemen van informatie, maar op het vormen en construeren van een eigen beeld van de werkelijkheid op basis van verschillende perspectieven van anderen. Ook staat leren, zowel bij Prins als in het constructivisme, nadrukkelijk in het teken van de persoonlijkheidsontwikkeling.

In het huidige onderwijspsychologische debat is de denkpsychologische theorie nog zelden uitdrukkelijk herkenbaar aanwezig. Dat deze veelbelovende stroming in latere jaren zowel op internationaal als op nationaal vlak weinig of geen rechtstreekse voortzetting heeft gevonden, berust er volgens Van Parreren (1973, p. 319) vooral op dat het onderzoek van het denken in de psychologie naderhand zelf stagneerde. 'Door de instorting van de Duitse psychologie in de naziperiode en het ongebreidelde behaviorisme dat lange tijd de Amerikaanse psychologie beheerste, werd in deze landen decennia lang vrijwel niets van betekenis gepresteerd op het terrein van de denkpsychologie'. Doch indirect – namelijk. via de omweg van de cognitieve psychologie, die vanaf de jaren zestig en zeventig vanuit de Verenigde Staten het internationale (onderwijs)psychologische landschap ging domineren, en haar diverse uitlopers (metacognitieve benadering, constructivisme, 'situated cognition'...) – is de invloed ervan nog en weer behoorlijk sterk, zo lijkt het. Een hernieuwde studie van de denkpsychologische theorievorming en een grondige vergelijking met hedendaagse theorieën over denken, leren en instructie zou dan ook best heel wat kunnen opleveren. Anderzijds doen er zich op theoretisch vlak toch ook wel enige problemen voor, wanneer we dit artikel (her)lezen vanuit hedendaags perspectief. Deze problemen slaan op (1) het (model van) vaardig gedrag dat als einddoel van de interventie wordt vooropgesteld, (2) de inhoud en de organisatie van de verbetermethode waarmee dit vaardig gedrag dient te worden gerealiseerd, en (3) de toepasbaarheid ervan door leerkrachten. We werken deze drie punten wat nader uit.

Over de vraag welke cognitieve, metacognitieve en dynamisch-affectieve aspecten precies aan vaardig leren en studeren ten grondslag liggen en dus via de verbetermethode bij de leerlingen tot ontwikkeling dienen te worden gebracht, blijft het artikel – naar huidige maatstaven – alles bij elkaar behoorlijk vaag. Prins' globale en vage beschrijvingen van de kenniselementen, vaardigheden en houdingen die hij met zijn leergesprekken op het oog heeft, steken schril af tegen de huidige gedetailleerde beschrijvingen van hetgeen we bij leerlingen op het gebied van zelfstandige informatieverwerking en leervaardigheid willen bereiken (Simons, 1995b; Verschaffel & De Corte, ter perse).

Wat de verbeteringsmethode betreft, blijft er eveneens heel wat in het ongewisse. Hoe dient deze methode precies te verlopen? Welke fasen kunnen we erin onderscheiden en wat dient er in elke fase precies te gebeuren? Welke rol spelen de sterke en de zwakke leerlingen? En welke taken krijgt de leerkracht precies te vervullen? Via welke ingrepen kan hij of zij ervoor zorgen dat de 'geestelijke werkgemeenschap' tot stand komt? Over welke 'scaffolding tools' beschikt hij of zij om de zwakke leerlingen te helpen bij het uitproberen van de waardevolle aanpakwijzen van hun sterke klasgenoten? En hoe dient de leeromgeving te worden georganiseerd opdat de sterke leerlingen niet helemaal in de kou blijven staan? Vragen die in de tijd van Prins nog niet (uitdrukkelijk) gesteld werden, maar die centraal staan in het huidig onderzoek op dit gebied. De vraag welke veranderingen er aan de verbetermethode dienden te worden aangebracht opdat alle leerlingen – en dus ook de intelligentere – meer zouden profiteren van deze methode, vormde overigens de belangrijkste doelstelling van het replicatie-onderzoek van Tistaert, waarover we het in de inleiding hadden. In dit verband zijn ook de volgende belangrijke verschilpunten tussen Prins' verbetermethode en de 'reciprocal teaching'-methode van Palincsar en Brown (1984) vermeldenswaard: (1) Palincsar en Browns (1984) methode van het rolwisselend onderwijzen vindt plaats in kleine groepen (en niet in klassikaal verband), (2) de waardevolle leermethoden die de (zwakkere) leerlingen leren gebruiken in Palincsar en Browns (1984) aanpak worden niet alleen bepaald door de (deels onvoorspelbare) zelfrapportages van sterke leerlingen, maar zijn vooraf duidelijk vastgelegd en omschreven op basis van de resultaten van voorafgaande constaterende studies, waarin de werkwijzen van goede en zwakke lezers met elkaar vergeleken zijn, en (3) de (evolutie van de) inhoud en de organisatie van de interactie tijdens rolwisselend onderwijzen is heel wat sterker gereguleerd dan in Prins' verbetermethode.

Wat de implementatie van de methode in het onderwijssysteem betreft, merkt Prins op dat 'de methode der analyse en van het aan het licht brengen van geestelijke gedragswijzen, die het leerresultaat bepalen, in het onderwijssysteem moet worden opgenomen' maar ook dat

dit 'geen opgaaf is die we in dit stadium aan de leerkracht mogen en kunnen stellen' (p. 146). Hier ligt, aldus Prins, een taak voor wetenschappelijke werkers, die daar naast de inspectie en naast de leerkrachten aan zullen moeten werken. Van een empirisch onderzoeker zou men toch ook in de jaren veertig hebben mogen verwachten dat hij die conclusie niet op voorhand zou hebben getrokken. Op zijn minst zou Prins toch hebben kunnen voorstellen om eens te onderzoeken of leerkrachten dit wel zouden kunnen, of zou hij hebben kunnen aanbevelen om een vorm van leerkracht-training of -ondersteuning te organiseren en de effectiviteit daarvan te onderzoeken. Momenteel vormt het onderzoek naar de implementatie van dergelijke nieuwe (vak)didactische aanpakken door leerkrachten, van de moeilijkheden die zich daarbij voordoen, en van de manier waarop deze moeilijkheden kunnen worden overwonnen en/of voorkomen via aangepaste vormen van in-service en pre-service training van leraren, één van de meest bloeiende domeinen van het onderwijskundig onderzoek.

De gehanteerde onderzoeksmethode

Ook vanuit methodologisch oogpunt vallen allerlei verrassend 'moderne' aspecten van de onderzoeksopzet en van de manier van gegevensverzameling en -verwerking op, die waardering verdienen. In dit verband vermelden we o.a. de volgende punten.

Het gekozen onderzoeksdesign kan nog steeds als voorbeeld dienen. Met name geldt dit voor het design van het tweede deelonderzoek, waarin twee klassen eerst als controlegroepen functioneren en vervolgens alsnog ook de 'treatment' van de verbetermethode krijgen (een groep in de tweede les en een groep in de derde les). In combinatie met het gebruik van tussentijdse metingen ontstaat zo een soort 'multiple baseline design', waarmee nagegaan kan worden tot op welke hoogte de leerprestaties op te voeren zijn bij herhaalde didactische beïnvloeding.

De opname in het resultatenstuk van meerdere protocoluittreksels waarmee de (vooruitgang in de) interactie tussen de leerlingen tijdens de verschillende leergesprekken op 'sprekende' wijze wordt geïllustreerd werkt verhelderend en zou ook nu aanspreken.

Het opsplitsen van de leerlingen in verschillende niveaugroepen (sterk, middelmatig, zwak) en het werken met verschillende soorten vragen in de toetsen (geheugen-, verstands- en toepassingsvragen) zijn zeker moderne elementen van de aanpak.

Ook hebben we waardering voor het weergeven en beoordelen van de resultaten door middel van handige grafische voorstellingen van de individuele leervorderingen in de verschillende experimentele groepen, waarmee ook sprongsgewijze verbeteringen, stagnaties, e.d. opgespoord kunnen worden.

Verder is het gebruik van parallelle teksten en toetsen over diverse landstreken een aardige oplossing voor het probleem van de vergelijkbaarheid van teksten en toetsen. Zo kon Prins, zij het slechts ten dele, garanties bieden voor vergelijkbaarheid van toetsen en teksten, een probleem waarover ook vele hedendaagse onderzoekers het hoofd breken.

En tenslotte: Prins' onderzoek streeft naar praktische relevantie, door de vraagstelling rechtstreeks te koppelen aan problemen uit de dagelijkse onderwijspraktijk en door het onderzoek op te zetten en uit te voeren binnen de reële didactische situatie. Met andere woorden: het gaat om onderzoek met een relatief hoge ecologische validiteit.

Anderzijds kunnen er ook een aantal kritische kanttekeningen gemaakt worden bij de methodologie van onderhavig onderzoek en bij de wijze waarop daarover in het artikel verslag wordt gedaan. In dit verband valt te denken aan:

- Het ontbreken van belangrijke gegevens, bijvoorbeeld over aantallen proefpersonen, indeling van groepen en klassen, e.d. en de afwezigheid van statistische analyses, die bepaalde interpretaties bemoeilijken.
- Het buiten beschouwing laten (in de interpretatie van met name de eerste proef) van de rol van verschillen in moeilijkheidsgraad tussen de teksten (en de bijbehorende toetsen); Prins gaat alleen in op het mogelijk storende effect van oefening, maar dat is niet de enige niet-gecontroleerde factor die de resultaten mogelijks mede vertroebeld heeft.
- De onvolledige en onduidelijke bespreking van de 'treatments', met name in het tweede onderzoek.
- De incomplete interpretatie van de gegevens. Twee interessante conclusies die Prins uit de data had kunnen afleiden zijn: a) één of hooguit twee verbeterlessen is al voldoende voor het bereikte effect en b) de teksten en toetsen verschillen qua moeilijkheidsgraad.
- Het onvoldoende controleren van bepaalde factoren: wat gebeurt er precies in de verbetermethode en vinden daar geen 'storende' interacties plaats over de inhoud van de teksten die een alternatieve verklaring vormen voor de spectaculaire resultaten?
- Het ontbreken van gegevens over de gehanteerde toetsen en de betrouwbaarheden ervan.
- Het niet toetsen van de parallelliteit van de teksten en toetsen.

Naar de toekomst na 1941

De vragen voor verder onderzoek die de auteur op het einde van het artikel stelt, zijn ook erg de moeite waard. Omdat wij inmiddels 57 jaar van de toekomst van Prins in 1941 kennen, is het tenslotte interessant nog eens te kijken naar deze vragen: (1) In hoeverre is de methode ook toepasbaar bij andere vakken? (2) In hoeverre treedt transfer op van de geleerde leergeschiktheid naar andere gebieden? (3) In hoeverre werd tegelijk met de leergeschiktheid ook het beklijven van de leerstof, de praktische toepassing van de leerstof en de persoonlijkheids- en gemeenschapsvormende waarde voor het leven bevorderd? In essentie gaan al deze vragen over transfer en generalisatie van het leerresultaat: over de bruikbaarheid van de methode bij andere vakken, over transfer van de geleerde cognitieve en metacognitieve vaardigheden naar andere gebieden en over effecten op langere termijn.

Kunnen we deze vragen nu in 1998 beantwoorden? Voor een deel is dit wel het geval. De verbeteringsmethode, of de moderne variant ervan, namelijk 'reciprocal teaching' blijkt goed toepasbaar bij verschillende vakken, maar niet bij allemaal (Rosenshine & Meisner, 1994). Succesvolle toepassingen van 'reciprocal teaching' op het gebied van het wiskundeonderwijs zijn bijvoorbeeld vooralsnog niet te geven. Maar daartegenover staan dan wel de vele voorbeelden van recente 'design experiments' waarin de waarde is aangetoond van leeromgevingen waarin andere vormen van groepswerk in combinatie met klassikale leergesprekken over goede en minder aanpak- en oplossingswijzen van wiskundige problemen, een centrale plaats innemen (Verschaffel, ter perse). Ook heeft het recent onderzoek rond 'reciprocal teaching' en aanverwante instructiemodellen de noodzaak van langduriger 'treatments' aan het licht gebracht: pas na verloop van weken of zelfs maanden training kunnen stabiele lange-termijn-effecten op het vlak van (meta)cognitieve strategieën worden bereikt. Een andere constante in dit onderzoek is dat men veel gemakkelijker positieve leereffecten vindt op meetinstrumenten die door de onderzoekers in functie van het onderzoek speciaal ontwikkeld werden, dan op bestaande gestandaardiseerde tests (bijv. schoolvorderingentoetsen).

Wat Prins' tweede en derde vraag betreft, zijn er in verschillende onderzoekingen duidelijke transfer-effecten gevonden, zij het lang niet altijd en niet altijd spontaan (vergelijk Brand-Gruwel, 1995). Transfer naar nieuwe taken kan bereikt worden, maar dan moeten er wel gerichte maatregelen worden genomen. Het niet spontaan optreden van transfer van het ene vak naar het andere, wordt meer en vaker ondersteund met onderzoeksresultaten dan het wel spontaan optreden ervan (Simons & Verschaffel, 1992). Transfer van (meta)cognitieve vaardigheden komt meestal niet vanzelf; er moet bewust en systematisch aan gewerkt worden. De beste transferresultaten zijn overigens, net zoals ook al bij Prins het geval lijkt te zijn geweest, verbonden met

expliciete, systematische training in (meta)cognitieve vaardigheden (Salomon & Perkins, 1989). De langere-termijn-effecten zijn over het algemeen groot, zo bleek al in het oorspronkelijk onderzoek van Palincsar en Brown (1984). Later bleek echter dat deze langere-termijn-effecten niet altijd stabiel zijn en dat er grote leerkrachtverschillen optreden.

Concluderend kan worden gesteld dat er inmiddels antwoorden te geven zijn op de vragen die Prins op het einde van zijn artikel stelt. Deze antwoorden zijn in hoofdzaak bevestigend: beklijving van leereffecten op het gebied van denken en leren én transfer en generalisatie van deze leereffecten naar nieuwe taken, situaties en vakken zijn mogelijk. Maar tegelijk is uit het onderzoek van de voorbije decennia gebleken dat deze beklijving, transfer en generalisatie zeker en vast niet vanzelf ontstaan, maar dat er langdurig en systematisch aan gewerkt moet worden.

Literatuur

Brand-Gruwel, S. (1995). *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers.* Academisch proefschrift. Ubbergen: Tandem Felix.

Corte, E. De, Geerligs, C.T., Lagerweij, N.A.J., Peters, J.J., & Vandenberghe, R. (1974). *Beknopte didaxologie.* (Derde herziene druk). Groningen: Tjeenk Willink.

Jong, F.P.C.M. de (1994). *Zelfstandig leren. Regulatie van het leerproces en leren reguleren. Een procesbenadering.* Academisch proefschrift. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction, 1,* 117-175.

Parreren, C.F. van (1973). Leren denken getoetst I. *Pedagogische Studiën, 50,* 319-328.

Prins, F.W. (1941). De opvoedbaarheid van leerprestaties volgens denkpsychologische methode. *Paedagogische Studiën, XXII,* 118-148.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research, 64,* 479-530.

Rouschop, A., & Aarnoutse, C. A. J. (1997). Remediërende lessen in leesstrategieën voor zwak begrijpende lezers. *Tijdschrift voor Remedial Teaching, 5*(2), 32-36.

Salomon, G., & Perkins, D.N. (1989). Rocky roads to transfer. Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist, 24,* 113-142.

Simons, P.R.J. (1995a). Zelfstandig leren in het studiehuis. In M. Boekaerts, J.G.L.C. Lodewijks, P.R.J. Simons, W.H.F.W. Wijnen & J.G.G. Zuylen (Red.), *Studiehuisreeks 1. Het studiehuis* (pp. 37-47). Tilburg: MesoConsult.

Simons, P.R.J. (1995b). De leerling. In J. Lowyck & N. Verloop (Red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 15-42). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Simons, P.R.J., & Verschaffel, L. (1992). Transfer: Onderzoek en onderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch, 17,* 3-16.

Tistaert, G. (1962-63). Denkend studeren. *Tijdschrift voor Opvoedkunde, 8,* 321-329.

Vermunt, J.D.H.M. (1992). *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar een procesgerichte instructie in zelfstandig denken.* Academisch proefschrift. Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.

Verschaffel, L. (1995). Beïnvloeden van leerprocessen. In J. Lowyck & N. Verloop (Red.), *Onderwijskunde. Een kennisbasis voor professionals* (pp. 153-188). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Verschaffel, L., & Corte, E. De (ter perse). Actief en constructief leren binnen krachtige onderwijsleeromgevingen. In B. Creemers et al. (Red.), *Onderwijskundig Lexicon III.* Samsom Tjeenk Willink: Alphen aan den Rijn.

Verschaffel, L. (ter perse). Realistic mathematical modelling and problem solving in the upper elementary school: Analysis and improvement. In J.H.M. Hamers, J.E.H. van Luit & B. Csapo (Eds), *Thinking skills and teaching thinking.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

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 tweede-taalleren 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-taallearder 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 kleuter- en 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-leersuccès. 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* (DII 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

Nederlands als tweede taal in het onderwijs: ontwikkelingen in doelgroep(bepaling), beleid, onderzoek en visies

P. Stijnen en T. Vallen

1 Ter introductie

In het jaar voorafgaand aan de invoering van de Wet op het Basisonderwijs in 1985, verscheen als nummer 9 van jaargang 61 het eerste themanummer van *Pedagogische Studiën* over het onderwijs aan etnische minderheden. Dat was, zoals ook door Appelhof in het *Ten geleide* namens de redactie terecht werd geconstateerd, rijkelijk laat. Als een van de mogelijke redenen voor de relatief traag op gang gekomen onderwijskundige specialisatie op het betreffende terrein werd er vooral op gewezen 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' (Appelhof, 1984 p. 325).

Kort terugblikkend op de historie van de immigratiebewegingen naar Nederland in de periode vanaf het verschijnen van het eerste nummer van *Pedagogische Studiën* in 1923 tot het midden van de jaren tachtig moet geconstateerd worden dat het destijds door de redactie gehanteerde argument niet echt steekhoudend was. Sommige geïndustrialiseerde gebieden van Nederland kenden ruim voor de Tweede Wereldoorlog reeds relatief omvangrijke populaties arbeids(im)-migranten (zie bijvoorbeeld Schumacher, 1981; Lucassen & Penninx, 1985) en dat is zeker niet onopgemerkt gebleven in het onderwijs aldaar. Ter illustratie kan gewezen worden op de situatie in oostelijk Zuid-Limburg. Begin jaren dertig bestond in Heerlen ongeveer een kwart van de bevolking uit buitenlanders en in 1932 was ruim 15% van alle lagere-schoolleerlingen in de gehele Oostelijke Mijnstreek van allochtone herkomst. In zo'n dertig scholen vormden deze leerlingen meer dan 25% van de schoolbevolking en in een aantal gevallen was hun aandeel zelfs meer dan 40% (zie o.a. Brassé & Van Schelven, 1980; Stijnen & Vallen, 1981). Waarschijnlijk hebben de onderwijsproblemen van de immigrantenkinderen toentertijd veel overeenkomsten vertoond met die van de huidige allochtone leerlingen. Merkwaardig genoeg heeft dit aspect van de vroegere situatie in Zuid-Limburg (en

andere industriegebieden in de periferie van het land) nauwelijks aandacht gekregen. Ook zijn de wetenschappelijke tijdschriften er in hoge mate aan voorbij gegaan.

Ook vanuit een meer contemporain perspectief kunnen kanttekeningen worden geplaatst bij Appelhofs argument voor de late start van onderwijskundige activiteiten inzake het thema etnische minderheden en onderwijs. Rond 1980 waren immers al het WRR-rapport *Etnische Minderheden* (WRR, 1979), het *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs* (Ministerie van O&W, 1981) en de *Minderhedennota* (Ministerie van BiZa, 1983) gepubliceerd. Die documenten waren op hun beurt ook al relatief late reacties op het multiculturele karakter van de Nederlandse samenleving en daaruit voortvloeiende onderwijsproblemen. Die traagheid van de overheid was niet zo vreemd: de politiek reageert wel in meer gevallen in *slow motion* op maatschappelijke onwikkelingen. Wèl opmerkelijk is dat de onderwijskunde, in tegenstelling tot enkele andere wetenschapsdisciplines, nog later reageerde dan de overheid. Vanuit bijvoorbeeld de sociologie en de (toegepaste) taalwetenschap, door maatschappelijke organisaties en vanuit de onderwijspraktijk was destijds al zo'n tien jaar lang met klem gewezen op zich aandienende onderwijsproblemen, mede in verband met het verwachte permanente karakter van het verblijf van de meeste leden van recente immigrantengroepen in Nederland. Ook waren vanuit die sectoren eerste initiatieven ontwikkeld – Appelhof (1984) wijst daar ook op – voor een meer systematische en doelgerichte onderwijsbenadering en was herhaaldelijk de noodzaak bepleit van meer structurele voorzieningen dan de maatregelen die door de overheid vanuit een filosofie van een slechts tijdelijk verblijf getroffen werden. Het lijkt erop dat de onderwijswetenschappen een afwachtende houding hebben aangenomen en pas actief zijn geworden, nadat ook in politieke kringen het besef was doorgedrongen dat Nederland *de facto* een immigratieland was geworden en zou blijven.

In het kader van deze bijdrage is vooral het bovengenoemde beleidsplan van O&W uit 1981 van belang, omdat daarin twee hoofddoelstellingen van onderwijsbeleid werden geformuleerd die sindsdien nauwelijks aan waarde en actualiteit hebben ingeboet:

- 'het onderwijs dient 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;
- het onderwijs dient, onder meer via intercultureel onderwijs, de acculturatie van de minderheden en de overige leden van de Nederlandse samenleving te bevorderen. Onder acculturatie wordt verstaan een tweezijdig of meerzijdig proces van elkaar leren ken-

nen, aanvaarden en waarderen en het zich openstellen voor elkaars cultuur of elementen daarvan' (Ministerie van O&W, 1981, p. 6).

Bij de uitvoering van deze hoofddoelstellingen werd het onderwijs-(beleid) op vier punten gericht. Daarvan had er één betrekking op het tot stand brengen van een gericht stimuleringsbeleid inzake allochtonen in het kader van het algemene onderwijsvoorrangsbeleid (o.a. de OVB gewichten- en faciliteitenregelingen). Uit de resterende drie komt naar voren dat taalonderwijs als belangrijk middel wordt beschouwd ter realisering van de hoofddoelstellingen. Kort samengevat werd namelijk gesteld dat:

- het onderwijs een bijdrage moet leveren aan de opheffing van achterstanden van etnische minderheden in de samenleving in het algemeen en in het onderwijs in het bijzonder (o.a. via speciale aandacht en voorzieningen inzake Nederlands als tweede taal (NT2));
- het onderwijs rekening moet houden met de identiteit van etnische minderheden (o.a. via onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC));
- het onderwijs een bijdrage moet leveren aan de totstandkoming van een harmonische, multi-etnische samenleving (o.a. via intercultureel onderwijs (ICO)).

Onderwijs NT2 en ICO kwamen ook in 1984 aan bod in het genoemde eerste PS-themanummer over onderwijs aan etnische minderheden. Daarin stonden verder bijdragen over onderwijsbeleid, onderwijsorganisatie en over de relatie tussen etnische herkomst, intelligentie en schoolkeuze-advies. Ook aan OETC (later door Wallage omgedoopt tot OET en sinds het rapport *Ceders in de tuin* van de Commissie van Kemenade (CALO, 1992) tot OALT: Onderwijs in Allochtone Levende Talen) is later met regelmaat aandacht geschonken. ICO is altijd een stiefkind van het overheidsbeleid en de onderwijspraktijk gebleven, waardoor er ook in de wetenschappelijke tijdschriften wellicht minder aandacht voor ontstaan is. Ondanks de geringe aandacht in beleidsnotities (zie paragraaf 3) is er in het NT2-onderwijs sinds medio jaren tachtig het meest geïnvesteerd. Dat heeft geleid tot nieuw onderzoek, onderwijsinnovaties en meer leermiddelen. Dat accent op NT2 is niet zo verwonderlijk, omdat een goede beheersing van het Nederlands weliswaar niet de enige en zeker geen voldoende, maar wel een belangrijke en noodzakelijke voorwaarde is voor het functioneren en het succes van allochtonen in onderwijs en samenleving.

In het voorafgaand aan onderhavige bijdrage weergegeven artikel *Onderwijs in het Nederlands-als-tweede-taal; grondslagen en beschrijvingskader* (Buster, Migchielsen & Schuurs, 1984) in het eerste PS-themanummer over 'onderwijs voor culturele minderheden' komen elementen van het overheidsbeleid aan bod, wordt ingegaan op opvattingen

over T2-verwerving en het onderwijs in NT2, en wordt een beschrijvingskader gegeven voor de benaderingen van het T2-onderwijs. Met uitzondering van het onderwerp T2-verwerving (zie voor een aantal relevante noties in dit opzicht paragraaf 2 van het artikel van Buster et al.) passeren deze thema's ook in onderhavige bijdrage de revue. Evenals Buster et al. (1984) beperken we ons daarbij tot de onderwijsperiode in de volledig leerplichtige leeftijd. Om de lezer een indruk te geven van de veranderde maatschappelijke context waarin het huidige onderwijs functioneert worden echter eerst enkele demografische gegevens gepresenteerd met betrekking tot etnische minderheidsgroepen in Nederland in het algemeen en het Nederlandse basis- en voortgezet onderwijs in het bijzonder (paragraaf 2). Daarna worden enkele veranderingen in het overheidsbeleid inzake NT2 besproken (paragraaf 3), welke worden gevolgd door een korte samenvatting van een aantal resultaten van onderzoek inzake NT2 in het onderwijs (paragraaf 4). In paragraaf 5 komen enkele visies en benaderingen inzake het onderwijs Nederlands in meertalige klassen aan bod. In een korte slotparagaaf worden enkele samenvattende, concluderende en evaluerende opmerkingen gemaakt (paragraaf 6). Uit bovenstaande opsomming blijkt dat met deze bijdrage niet wordt beoogd het artikel van Buster et al. aan een kritische beschouwing te onderwerpen, maar dat het als startpunt fungeert voor de beschrijving van enkele ontwikkelingen die zich sindsdien op NT2-gebied hebben voorgedaan.

2 Demografische ontwikkelingen

Evenals op Europees niveau (zie EuroStat, 1996) is het ook voor Nederland niet eenvoudig om een compleet en betrouwbaar overzicht te geven van de momentele omvang van de verschillende immigrantengroepen en om relevante longitudinale trends te beschrijven. De belangrijkste reden daarvoor is dat, in tegenstelling tot traditionele immigratielanden als Australië en Canada, West-Europese landen geen traditie van periodiek bevolkingsonderzoek kennen waarin vragen worden gesteld over bijvoorbeeld zelftoerekening of thuistaalgebruik. De meeste Europese statistieken over allochtone bevolkingsgroepen zijn gebaseerd op het nationaliteitscriterium en leveren bijgevolg conservatieve aantallen op. Toename van naturalisaties en geboorten in het immigratieland zorgen immers voor gestage erosie van het nationaliteitscriterium, inwoners afkomstig uit voormalige koloniën hebben vaak al de nationaliteit van het immigratieland (vgl. Surinamers en Antillianen) en uiteraard blijven illegale immigranten buiten beschouwing. Ook in algemene bevolkingstatistieken van het CBS en in daarvan afgeleide leerlingstatistieken van het Ministerie van OC&W is tot 1990 exclusief gewerkt met het nationaliteitscriterium. In de daarop volgende jaren is geleidelijk begonnen met de invoer van het

zo genoemde gecombineerde geboortelandcriterium in de gemeentelijke bevolkingsadministraties (ten onrechte door het CBS veelal aangeduid als 'herkomstcriterium': bij immigratie kan immers sprake zijn van meervoudige herkomstlanden en bij geboorteland niet). Dit criterium is gebaseerd op het geboorteland van een persoon zelf en/of dat van diens vader en/of moeder.

In de wetenschap dat statistische gegevens op basis van het nationaliteitscriterium altijd 'gebiased' zijn, kan op basis daarvan niettemin een aantal longitudinale trends in de omvang en toename van de autochtone en allochtone bevolking van Nederland gedurende het laatste decennium worden gesignaleerd. Zo blijkt bijvoorbeeld dat in de periode 1985-1996 zo'n 16% van de groei van de bevolking van Nederland (met 1.040.000 personen) veroorzaakt is door het allochtone bevolkingsdeel, terwijl allochtonen op basis van het nationaliteitscriterium in 1996 slechts 4,7% (725.000 personen) van de totale bevolking vormden. Bij hantering van het gecombineerde geboortelandcriterium voor 1996 levert dat een aantal allochtonen van 2.622.000 op, hetgeen bijna 17% van de bevolking is (CBS, 1997). In aansluiting bij Extra (1996) kan overigens worden opgemerkt dat ook het gecombineerde geboortelandcriterium niet zonder identificatieproblemen is. Zo kunnen bijvoorbeeld verschillende etnische groepen uit eenzelfde herkomstland komen (Turken en Koerden uit Turkije), kan eenzelfde etnische groep uit verschillende herkomstlanden stammen (Koerden uit Turkije en Irak), zijn er etnisch-culturele groepen zonder territoriumstatus (zigeuners) en zijn er personen die in meer dan één herkomstland hebben gewoond (vluchtelingen). Bovendien is ook dit criterium aan erosie onderhevig, omdat het immers onbruikbaar is voor derde en volgende generaties.

Op grond van resultaten van een eerste zgn. taalpeilingsonderzoek in de vijf grootste steden van Noord-Brabant wijzen Broeder en Extra (1996) op de meerwaarde van het door hen gebruikte thuistaalcriterium, omdat dat meer informatie verschaft die relevant is inzake overheidsbeleid, voorlichting, doelgroepbepaling voor en behoefte aan OALT etc.

De geschetste algemene demografische ontwikkelingen zijn uiteraard niet ongemerkt aan het onderwijs voorbijgegaan. Het is jammer dat over de periode 1985-1997 vanuit het Ministerie van OC&W geen consistente en valide gegevens beschikbaar zijn over aantallen allochtone leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Uit de CBS-publicaties *Allochtonen in Nederland*, die sinds 1995 jaarlijks verschijnen (CBS, 1995, 1996, 1997), kan worden afgeleid dat tot en met het schooljaar 1991/92 met het nationaliteitscriterium is gewerkt, hetgeen, zoals opgemerkt, relatief lage aantallen allochtone basisschoolleerlingen oplevert. Sinds het schooljaar 1992/93 is voor het basisonderwijs als

criterium het OVB-leerlinggewicht van 1.9 gehanteerd. Dit geeft weliswaar een wat realistischer beeld maar in vergelijking met het gecombineerde geboortelandcriterium of het thuistaalcriterium leidt dat uiteraard nog steeds tot een onderschatting. Voor het schooljaar 1992/93 zijn zowel op grond van het nationaliteitscriterium (N = 109.980) als het OVB-criterium (N = 166.230) gegevens beschikbaar. Vergelijking van die gegevens levert op dat het laatstgenoemde criterium ruim 51% meer allochtone leerlingen genereert. In het schooljaar 1996/97 leverde toepassing van het OVB-criterium 203.485 allochtone leerlingen op, wat 13,5% van de totale basisschoolpopulatie is. Op basis van genoemde OVB-cijfers kan verder geconstateerd worden dat in de afgelopen vier jaar het aantal allochtone basisschoolleerlingen met ruim 22% is toegenomen. In dezelfde periode steeg het aantal autochtone basischoolleerlingen met slechts 3,8%. In het schooljaar 1996/97 volgden op 78% van alle basisscholen in Nederland allochtone leerlingen onderwijs. Deze 78 procent was als volgt verdeeld: op ruim 51% bedroeg het aandeel allochtone leerlingen 10 procent of minder, op 16% lag het tussen de 10 en 30 procent en op 5% was het tussen de 30 en 50 procent, terwijl 6% van de betreffende scholen een percentage allochtone leerlingen kennen van meer dan 50 procent (341 scholen). Zo'n 83% van de scholen met het laatstgenoemde hoge percentage allochtone leerlingen bevinden zich in de vier grote steden.

In het voortgezet onderwijs (VO) is in de periode 1988-1996 het absolute aantal allochtone leerlingen dat in aanmerking komt voor de zgn. Cumi-faciliteiten met meer dan 40% gestegen, terwijl het aantal autochtone leerlingen met meer dan 10% gedaald is. Dit heeft geleid tot een proportionele groei van het aantal allochtone leerlingen van 4% tot ruim 8% in het VO. Inzake de verdeling van allochtone leerlingen over de verschillende schooltypen kan geconstateerd worden dat het in alle West-Europese landen aanwezige fenomeen van oververtegenwoordiging in de 'lagere' schooltypen en ondervertegenwoordiging in de 'hogere' zich ook in Nederland voordoet. In het schooljaar 1994/95 bijvoorbeeld studeerden 42% van de allochtone en 67% van de autochtone VO-leerlingen op AVO-niveau, terwijl de percentages op (I)VBO-niveau respectievelijk 58% en 33% bedroegen (Ministerie van BiZa, 1995). Mulder (1996) laat zien dat de AVO-percentages en het onderwijsleersucces van allochtone leerlingen gedurende het laatste decennium weliswaar licht zijn verbeterd, maar tevens laat ze zien dat dat niet zozeer een gevolg is van succesvol OVB-beleid, maar veeleer van het feit dat steeds meer allochtone leerlingen aan het VO beginnen die vanaf groep 1 van de basisschool in het Nederlandse onderwijs zijn begonnen (onderinstromers).

De uit het voorafgaande gebleken grote en toenemende etnisch-culturele en linguïstische diversiteit in het Nederlandse onderwijs, in

combinatie met het gegeven dat autochtonen en allochtonen in dezelfde stadswijken wonen, leidt tot de conclusie dat het noodzakelijk is onderwijsprogramma's te ontwikkelen waarin rekening wordt gehouden met de grote pluriformiteit van de leerlingen in de huidige schoolklassen. Aan de andere kant is het duidelijk dat zulke 'mozaïek-achtige' klassesituaties het niet of nauwelijks mogelijk maken om met een redelijke kans op succes bijvoorbeeld vormen van tweetalig onderwijs te ontwikkelen. Wellicht is dat de reden dat het aantal 'zuivere' tweetalige onderwijsinnovaties en experimenten in Nederland zo beperkt is.

3 Beleid

In tegenstelling tot de verwachting en in tegenstelling tot de aandacht die er beleidsmatig aan OET(C) is besteed, is het onderwerp NT2 in het landelijke beleid tot nu slechts mondjesmaat aan bod gekomen. Zo bestaat er bijvoorbeeld geen wetgeving op dit terrein en is er evenmin sprake van een structurele, geoormerkte regeling om onderwijs NT2 mogelijk te maken. De eerste, en vooralsnog enige, expliciet op NT2-onderwijs gerichte beleidsnotitie (van slechts acht pagina's) verscheen pas eind 1988 (Notitie, 1988). Daarin werden enkele globale maatregelen ter verbetering van de kwaliteit van dit onderwijs gepresenteerd. De marginale behandeling van onderwijs NT2 op beleidsniveau is des te merkwaardig, omdat al in 1981 het toenmalige Ministerie van O&W deze component (terecht) als een centraal aandachtspunt in het onderwijsbeleid voor etnische minderheden beschouwde (zie paragraaf 1).

De belangrijkste mogelijkheid die er op dit moment voor individuele scholen bestaat om extra lesuren c.q. financiële ondersteuning voor NT2-onderwijs te realiseren is de bekende faciliteitenregeling. Deze maakt deel uit van de algemene regeling ter bestrijding van onderwijsachterstanden van kinderen uit autochtone en allochtone achterstandsgroepen: het Onderwijsvoorrangsbeleid (OVB). Uitgangspunt daarbij is dat voor allochtone kinderen – terecht – dezelfde leerplannen en examens gelden als voor autochtoon-Nederlandse leerlingen. Wanneer met het oog hierop allochtone kinderen extra ondersteuning nodig hebben, kan het schoolbestuur leraren daartoe opdracht geven. Ter realisering hiervan worden door de overheid ieder jaar aan een aanzienlijk aantal basisscholen extra lesuren gefinancierd. Ter bepaling van dit aantal extra lesuren vinden ieder jaar per 1 oktober leerlingtellingen plaats, waarbij op basis van sociaal-economische en etnisch-culturele criteria de leerlingen individueel worden 'gewogen'. Voor leerlingen behorend tot de doelgroepen van het minderhedenbeleid, van wie een van de ouders (op basis van beroep/opleiding) een lage sociaal-economische positie inneemt,

bedraagt het leerlinggewicht bijvoorbeeld 1.9, terwijl het voor kinderen van autochtone ouders met een gering opleidings- of beroepsniveau 1.25 is. De som van alle leerlinggewichten van een basisschool bepaalt het aantal lesuren en daarmee ook het aantal leerkrachten dat in een bepaald jaar daar werkzaam is. De ruime definiëring van het leerlinggewicht 1.25 heeft tot gevolg dat een flink percentage van de autochtone basisschoolleerlingen in deze categorie valt. In combinatie met de leerlingen die vallen in de 1.4- t/m 1.9-categorieën leidt dit ertoe dat veelal zo'n 80% van de Nederlandse basisscholen jaarlijks OVB-faciliteiten ontvangt (Kroon & Vallen, 1993). Door het Ministerie van OC&W zijn recentelijk de identificatiecriteria enigszins aangepast. Op dit moment moet niet één maar moeten beide ouders aan bepaalde criteria voldoen om in aanmerking te komen voor een leerlinggewicht hoger dan 1.0. Hierdoor is bijvoorbeeld in 1998 vergeleken met vier jaar eerder het percentage 1.0-leerlingen met 12% gestegen ten koste van het percentage 1.25-leerlingen. Per 1 augustus 1998 dient uit de in het kader van het lokaal onderwijsbeleid op te stellen gemeentelijke Onderwijsachterstandsplannen duidelijk te worden op welke wijze toegekende faciliteiten voor 0-tot 18-jarigen worden ingezet (zie verderop).

Het voortgezet onderwijs kent eveneens een faciliteitenregeling. Deze is echter uitsluitend bestemd voor allochtone leerlingen, die behoren tot welomschreven etnische minderheidsgroepen, volledig leerplichtig zijn én niet de gehele basisschool in Nederland hebben doorlopen (de zogenoemde CUMI-faciliteiten). Hierbij wordt niet met extra lesuren gewerkt, maar met taakeenheden. Toekenning daarvan geschiedt op basis van een (jaarlijks) door de school te vervaardigen plan van inzet. Het zou te ver voeren deze regeling hier *in extenso* uit de doeken te doen (zie daarvoor bijvoorbeeld CALO, 1992, pp. 16-17).

Of de voor het basis- en voortgezet onderwijs beschikbare extra faciliteiten ook feitelijk worden aangevraagd en of, c.q. hoe, deze worden ingezet voor de leerlingen die ze letterlijk en figuurlijk verdienen, is een verantwoordelijkheid van het bevoegd gezag in samenspraak met de lokale overheid. Bekend is dat veel scholen de extra lesuren of taakeenheden tot nu toe niet altijd gericht inzetten voor de bestrijding van de onderwijsachterstanden van de betreffende doelgroepen of doelgericht NT2-onderwijs, maar gebruiken om algemene maatregelen te treffen die voor alle kinderen gelden (bijvoorbeeld verkleining van klassen of het aantrekken van een additionele remedial teacher). Op veel scholen weet zelfs niet ieder personeelslid dat men extra formatie voor specifieke doelgroepen ontvangt. Een gedegen verantwoording of toetsing van de inzet van deze formatie achteraf, laat staan een van overheidswege geoormerkte toewijzing vooraf bestaat op dit moment nog niet, maar binnenkort wel. Omtrent de vraag wat er precies in de extra lesuren/taakeenheden wordt gedaan en door welke, op welke

wijze gekwalificeerde leerkrachten, met welke leermiddelen en ten behoeve van welke leerlingen, bestaat zeker nog niet ten aanzien van alle scholen waar allochtone leerlingen op zitten in voldoende mate duidelijkheid. Wat wel duidelijk is, is dat wat er tot nu toe gedaan is, in onvoldoende mate tot substantiële verbeteringen in de schoolresultaten van allochtone kinderen heeft geleid.

Dat de regering zich al geruime tijd van het bovenstaande bewust is, blijkt al uit de aan het begin van deze paragraaf genoemde NT2-beleidsnotitie van 1988, en met name uit de daarin genoemde probleemgebieden en verbeteringsvoorstellen. Als de vier belangrijkste knelpunten werden in die Notitie (1988) de volgende genoemd:

- de onvoldoende kennis en kwalificaties van leraren inzake NT2-onderwijs en T2- verwerving;
- de onvoldoende beschikbaarheid en/of kwaliteit van leermiddelen voor het NT2-onderwijs op alle onderwijsniveaus;
- de specifieke en uiteenlopende problemen die onderinstromers en zij-instromers met NT2 hebben;
- het ontbreken van een landelijke coördinatie en regie inzake de ontwikkelingen in het NT2-onderwijs.

Deze constateringen hebben in het afgelopen decennium de aanleiding gevormd tot een reeks van maatregelen en belangwekkende initiatieven die onder meer betrekking hebben op de inrichting van speciale opvangklassen in het basis- en voortgezet onderwijs voor zij-instromers, op de ontwikkeling van nieuwe en de implementatie van zinvolle bestaande leermiddelen en de ontwikkeling van nieuwe werkvormen, op scholing, na- en bijscholing van leerkrachten, ondersteuningsprogramma's, verbetering van de didactiek, flankerend onderzoek etc. Een belangrijke motor voor het initiëren van noodzakelijk geachte innovaties is de in 1989 ingestelde, uit taal- en onderwijskundigen bestaande, *Projectgroep Nederlands als tweede taal* geweest. Deze projectgroep had in samenwerking en afstemming met het *Projectmanagement taalbeleid NT2* tot taak de stimulering, bewaking en coördinatie van landelijke en lokale NT2-initiatieven en inhoudelijke en financiële ondersteuning van nieuwe initiatieven en experimenten. Daartoe werd jaarlijks door het Ministerie van OC&W een budget van ruim 6 miljoen ter beschikking gesteld. Scholen, opleidings-, onderwijsondersteunings- en onderzoeksinstituten aan universiteiten en hogescholen konden individueel, of in onderlinge samenwerking, projectaanvragen op het gebied van NT2 bij de projectgroep indienen en, bij honorering, gaan uitvoeren. De Projectgroep NT2 heeft in de acht jaar van haar bestaan met een behoorlijke mate van succes geopereerd en belangrijke experimenten en verbeteringen inzake NT2-onderwijs tot stand gebracht. Ook is door haar veel werk verzet inzake NT2-voorlichting en zijn er mogelijkheden tot stand gebracht voor informatie-

uitwisseling, conferenties, studiedagen etc. Eind 1996 was er sprake van meer dan tweehonderd, deels afgesloten, deels nog lopende projecten (Teunissen, 1997). Belangrijk is ook de ontwikkeling van beroepsprofielen voor leraar NT2 in het basisonderwijs, het voortgezet onderwijs en in het beroepsonderwijs/volwassenen-educatie geweest (Kerkhoff & Kroon, 1997). Verder zijn er met steun vanuit de Projectgroep NT2 inmiddels NT2-handboeken voor het basisonderwijs (Appel, Kuiken & Vermeer, 1995), het voortgezet onderwijs (Van de Laarschot, 1997) en de volwassenen-educatie (Hulstijn, Stumpel, Bossers, & Van Veen, 1995) ontwikkeld, is er een duale post-HBO-opleiding leraar NT2 en worden tal van nascholingscursussen en andere activiteiten uitgevoerd die bijdragen tot legitimering van het vakgebied. In het najaar van 1998 wordt met steun van het Ministerie van OC&W aan de Letterenfaculteit van de KUB te Tilburg gestart met de werving voor en de uitvoering (per 1 februari 1999) van een zgn. duale opleiding tot NT2-expert, die bedoeld is ter vergroting van de NT2-expertise voor reeds werkzame onderwijsgevenden op alle onderwijsniveaus.

De algemene beleidscontext inzake het onderwijs voor specifieke doelgroepen is de afgelopen jaren ingrijpend gewijzigd. De belangrijkste wijziging is wel dat de landelijke overheid steeds meer van haar taken en bevoegdheden decentraliseert naar het lokale niveau, waarbij de gemeentebesturen als aanspreekpunt dienen. Ook de Commissie van Kemenade toonde zich in 1992 een warm voorstander van een dergelijke benadering (CALO, 1992), hoewel haar voorstellen inzake NT2-onderwijs destijds nogal teleurstellend en enigszins gratuit waren (zie Kroon & Vallen, 1993, pp. 127-128). De eerste keer dat van decentralisatie in dit opzicht sprake was, was bij de verdeling van NT2-middelen naar aanleiding van het WRR-rapport *Allochtonenbeleid* (WRR, 1989). Bij die verdeling van middelen over de 27 zo geheten memorandumgemeenten (de gemeenten met het grootste aantal allochtonen), werd ruim 15 miljoen naar rato aan die gemeenten toegewezen, met daarbij de opdracht lokaal regie te voeren over het NT2-beleid. De Projectgroep NT2 heeft in een later stadium deze exercitie mede geëvalueerd en is tot een redelijk positieve slotsom gekomen. Deze is vooral gebaseerd op het gegeven dat er op NT2-onderwijsgebied niet alleen meer tot stand is gebracht dan voorheen maar ook sprake is van intensievere samenwerking en betere afstemmingen tussen betrokken lokale actoren. In de notitie *Lokaal onderwijsbeleid* (Netelenbos, 1995) wordt dit decentralisatiebeleid verder uitgewerkt en versterkt voortgezet. De overheid maakt hierin duidelijk dat ze nagenoeg alle aanvullende middelen voor specifieke onderwijsachterstandsgroepen naar de gemeenten overhevelt met daarbij de opdracht om op lokaal niveau een weloverwogen regie te voeren. Daartoe dienen de gemeenten een

Onderwijsachterstandsplan op te stellen. De overheveling betreft o.a. OVB-middelen, NT2-gelden en financiering van OALT. In de, in samenwerking met de schoolbesturen opgestelde, gemeentelijke plannen moet aandacht besteed worden aan: (1) een analyse van de plaatselijke onderwijsituatie; (2) formulering van lokale beleidsdoelen met daaraan gekoppelde maatregelen en beoogde resultaten; (3) een schets van de wijze van evaluatie; (4) de procedure waarmee de ingezette achterstandsgelden worden verantwoord (Teunissen, 1997). Ten aanzien van het taalonderwijs aan allochtone leerlingen acht de Projectgroep NT2 het van uitermate groot belang dat op gemeentelijk niveau en schoolniveau een weloverwogen taalbeleid wordt ontwikkeld waarin sprake is van een geïntegreerde benadering van het Nederlands als moedertaal, als T2, als instructietaal en als taal in andere vakken (schooltaal/vaktaal), alsmede van het OALT.

Met het oog op de resterende beleidsfuncties op landelijk niveau heeft de overheid besloten tot het inrichten van procesmanagements, o.a. ten behoeve van het primair onderwijs (ingesteld in 1996; zie PPO, 1996) en het secundair onderwijs (ingesteld 1997). De Projectgroep NT2 is in 1997 opgeheven, omdat de diverse projectmanagements NT2-onderwijs op allerlei onderwijsniveaus als onderdeel in hun takenpakket krijgen. De toekomst zal moeten uitwijzen of bovenstaande beleidsveranderingen positief effect zullen sorteren en de perspectieven van allochtone leerlingen in het onderwijs zullen verbeteren.

4 Onderzoek

Het leren van het Nederlands als T2 wordt gewoonlijk uitsluitend opgevat in termen van het gestructureerd leren van de Nederlandse standaardtaal in een onderwijscontext door in Nederland wonende niet-Nederlandstalige personen. Dat is begrijpelijk, omdat het standaard Nederlands niet alleen het hoogste maatschappelijk prestige geniet en het grootste aantal sprekers heeft, maar ook omdat het het meeste wordt gesproken in officiële situaties en het primaat als schrijftaal bezit. Niettemin zegt ongeveer een kwart van de autochtoon-Nederlandse ouders dat ze met hun kinderen in de basischoolleeftijd thuis en in andere informele situaties Fries of dialect spreken (Jungbluth et al., 1996). De hoogste cijfers voor dialectgebruik worden aangetroffen in Limburg, terwijl door 46% van de inwoners van Friesland thuis Fries wordt gesproken (Boves & Vousten, 1996). Ook bij deze kinderen is tot op zekere hoogte sprake van een vorm van het leren van standaard Nederlands als T2 op school.

Immigranten zien zich geplaatst voor een uiterst complexe taalleertaak vanaf hun eerste dag van verblijf in Nederland. Nog afgezien van het onderhouden van hun eerste taal, als ze dat tenminste willen, staan

ze voor de opgave om, ter bevordering van hun maatschappelijke perspectieven, standaard Nederlands te leren. Om in informele alledaagse communicatieve situaties adequaat te kunnen functioneren is het echter ook noodzakelijke om naast de standaardvariëteit ook over enige beheersing te beschikken van de andere (autochtone) taalvariëteiten die in de regio/plaats van verblijf worden gebruikt. Volgens Boves & Vousten (1996) zegt inmiddels zo'n 20% van de in Nederland verblijvende Surinaamse moeders met hun kinderen in de basisschoolleeftijd thuis dialect te spreken; voor Marokkaanse en Turkse moeders zijn de percentages respectievelijk ongeveer 18 en 19.

Wat betreft het onderzoek naar NT2 in het onderwijs beperken we ons in het onderstaande tot de belangrijkste uitkomsten van recente studies die zijn uitgevoerd in de context van de onderwijsperiode in de leerplichtige leeftijd in het Nederlandse taalgebied. Appel (1986), Extra en Vallen (1988, 1993) en Klatter-Folmer (1996) rapporteren ook over eerder onderzoek en in Spliethoff (1996) wordt tevens informatie verschaft over beleid, onderzoek en vernieuwingen in de hogere leerjaren van het voortgezet onderwijs.

Het meeste onderzoek laat zien dat individuele allochtone leerlingen aan het basisonderwijs beginnen met een zeer uiteenlopend taalvaardigheidsniveau in zowel T1 als T2. Verhoeven, Extra, Konak, Narain en Zerrouk (1993) rapporteren dat in de eerste drie leerjaren van de basisschool Turkse en Marokkaanse kinderen op de meeste linguïstische niveaus over grotere vaardigheden in T1 (Turks resp. Marokkaans-Arabisch) beschikken dan in het Nederlands (T2), terwijl bij Antilliaanse kinderen sprake is van een meer gebalanceerde vorm van tweetaligheid in het Papiamentu en het Nederlands (zie ook Narain, 1995). Deze bevindingen stemmen overeen met die van Bogaard, Damhuis, De Glopper en Van den Bergh (1990), die ook bij zesjarige leerlingen uit andere allochtone groepen een lager T2-vaardigheidsniveau constateerden. In de genoemde studies werden tussen de verschillende groepen grote verschillen gevonden (zowel inzake T1 als T2) op het niveau van de receptieve en productieve woordenschat, maar tevens werd duidelijk dat na enige tijd onderwijs de lexicale, syntactische en tekstuele vaardigheden in T2 sneller en substantiëler vooruitgaan dan in T1. Niettemin bleven de lexicale en tekstuele vaardigheden in het Nederlands steeds beduidend lager dan die van autochtone leerlingen, wat onvermijdelijk tot gevolg heeft dat er niet alleen in de lessen Nederlands maar vooral ook in andere schoolvakken begripsproblemen en 'communicatieve' problemen ontstaan. Voor een operationalisering, uitwerking en analyse van de schooltaalvaardigheden van allochtone basisschoolleerlingen kan verwezen worden naar de dissertatie van De Haan (1994). Op basis van de resultaten van een aantal studies inzake T2-woordenschatontwikkeling (Appel &

Vermeer, 1994, 1996) zijn nieuwe woordenschattrainingsprogramma's en diagnostische tests ontwikkeld. Verhoeven en Vermeer (1989, 1996) constateerden dat wat taalvaardigheid Nederlands betreft Turkse en Marokkaanse basisschoolleerlingen meer dan twee jaar 'achterliggen' op hun autochtoon-Nederlandse klasgenoten. Omdat de manier waarop leerkrachten uitleg geven in onvoldoende mate is aangepast aan het T2-niveau van allochtone leerlingen, is het effect van de leerkrachtinstructies voor deze leerlingen beperkt en leidt dit mede tot hun tegenvallende schoolprestaties.

Kerkhoff (1988), Hacquebord (1989), Uiterwijk (1994) en Klatter-Folmer (1996) voerden onderzoek uit naar T2-ontwikkeling en T2-vaardigheden bij allochtone leerlingen in de bovenbouw. Kerkhoff richtte zich daarbij op een vergelijking van elf- tot veertienjarige autochtone en allochtone kinderen in groep 7 en 8 van het basisonderwijs. Zij rapporteert lagere scores voor Turkse en Marokkaanse leerlingen op Nederlandstalige cloze-tests (het invullen van open plekken in teksten), editing-tests (het corrigeren van teksten) en woordenschat-tests. Hacquebord bestudeerde de ontwikkeling van het tekstbegrip Nederlands van Nederlandse en Turkse leerlingen in de eerste drie leerjaren van verschillende typen voortgezet onderwijs. De Turkse kinderen behaalden vergelijkenderwijs lagere scores op het microniveau van teksten (woordbegrip en grammaticaal begrip), terwijl ze op macroniveau (het begrip van de tekst in z'n totaliteit) met succes gebruik maakten van allerlei 'compensatiestrategieën en daardoor goed scoorden. Het laatste werd ook geconstateerd door Uiterwijk (1994). Hij stelde dat vast in het kader van zijn onderzoek naar test- en itembias voor allochtone leerlingen in verband met de CITO-Eindtoets Basisonderwijs. Daaruit bleek verder ook dat vele groepen allochtone leerlingen gemiddeld lager scoren op de onderdelen van de Eindtoets dan autochtone leerlingen, waarbij de laagste resultaten werden behaald door de Turkse en Marokkaanse deelnemers. Klatter-Folmer (1996) onderzocht de onderwijspositie en onderwijsprestaties van Turkse leerlingen in de hoogste groepen van het basisonderwijs en de laagste leerjaren van het voortgezet onderwijs. Haar dieptestudie was vooral gericht op de rol die sociaal-culturele oriëntatie, vaardigheid in twee talen en onderwijskenmerken spelen ten aanzien van het door de kinderen behaalde onderwijsleersucces. Met betrekking tot de afgenomen T2-vaardigheidstests komt Klatter-Folmer tot soortgelijke conclusies als de eerder genoemde onderzoekers, maar ze geeft andere verklaringen voor de verschillen in toetsscores binnen de groep van Turkse leerlingen (zie paragraaf 6). Kerkhoff, Uiterwijk en Klatter-Folmer hebben ook laten zien dat T2-toetsscores van allochtone kinderen beïnvloed worden door de culturele inhoudsdimensies van gebruikte teksten en toetsitems. In een door Hajer (1996) in het voortgezet onderwijs uitgevoerd onderzoek vormde niet T2-vaardigheid als

zodanig het belangrijkste object van onderzoek, maar de rol die T2 speelt in vakken als biologie en wiskunde. Hajer bestudeerde zeer gedetailleerd in die lessen optredende interacties tussen leraren en leerlingen en liet zien dat in veel gevallen de leraren te weinig gelegenheden te baat namen om de conceptuele ontwikkeling en de T2-ontwikkeling bij allochtone leerlingen te stimuleren.

De resultaten van de meeste hierboven kort besproken onderzoeken laten behalve uiteraard hun specifieke resultaten tevens het failliet zien van de traditioneel op veel Nederlandse scholen (noodzakelijkerwijs) gepraktiseerde T2-onderdompelingsbenadering, hetgeen perfect correspondeert met het falen van de *English only approach* in de Angelsaksische landen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat er voortdurend gezocht wordt naar nieuwe/andere wegen om de resultaten van het onderwijs Nederlands (die ook hun weerslag hebben voor andere curriculumonderdelen) voor allochtone leerlingen te verbeteren. Daarbij passeren velerlei visies en opties de revue waarvan de belangrijkste in de volgende paragraaf aan bod komen.

5 Visies

Bij meertaligheidssituaties in de klas – tegenwoordig in veel Nederlandse scholen eerder regel dan uitzondering – bestaan er volgens Kroon en Vallen (1994a) theoretisch in principe twee mogelijkheden om daarop in het curriculum te reageren: eentalig of twee-/meertalig.

Wanneer de eerste keuze wordt gemaakt, wordt er aan het gegeven van meertaligheid feitelijk voorbijgegaan: er is immers sprake van een volledig *eentalige benadering*. Daarbij doen zich dan vervolgens in theorie opnieuw twee mogelijkheden voor: het gehele curriculum voltrekt zich ofwel in de (etnische) minderheidstaal (T1) ofwel in de dominante meerderheidstaal (T2), in de onderhavige casus het Nederlands. In het eerste geval is dan dus de T1 zowel voertaal/instructietaal als doeltaal in het onderwijs, waaraan uiteraard alleen kinderen (kunnen) deelnemen die de betreffende taal van huis uit spreken. Wanneer de tweede optie wordt gekozen en het gehele onderwijs zich in het Nederlands voltrekt, is er geen plaats voor T1 in het reguliere curriculum. Bijgevolg worden leerlingen met een andere T1 dan het Nederlands 'ondergedompeld' in T2. Deze laatste benadering (ook wel het *T2-assimilatiemodel* genoemd) wordt in Nederland verreweg het meeste gepraktiseerd ten aanzien van zowel sprekers van autochtone als sprekers van allochtone minderheidstalen c.q. taalvariëteiten. Hun T1 heeft in de nationale Nederlandse context een beduidend lagere status dan de te leren T2 en komt niet of nauwelijks in het onderwijs aan bod. Er dreigt daardoor niet alleen verlies van die T1 maar ook van een overweldigend tweede-taalbad (*submersie*) waarbij het risico van verdrinking bestaat.

Zoals gezegd, kan er ook voor gekozen worden om op een of andere manier in te spelen op de meertalige situatie in de klas en daarmee in het curriculum concreet rekening te houden. In dat geval vervullen zowel T1 als T2 een functie en is er sprake van een vorm van *tweetalige benadering*. Ook bij deze keuze doen zich in theorie opnieuw twee mogelijkheden voor. De eerste is dat men aan de T1 een tijdelijke overbruggings- of hulptaalfunctie toekent met het oog op de verwerving van een goede T2-vaardigheid. In een dergelijk *T1/T2-transitiemodel* speelt de T1 in het aanvankelijke onderwijs veelal een grotere rol dan daarna en wordt deze in de hoogste leerjaren tenslotte geminimaliseerd of volledig afgebouwd, omdat de ontwikkeling van T2-vaardigheden uiteindelijk de enige prioriteit heeft. De tweede tweetalige benaderingsmogelijkheid is dat zowel T1 als T2 naast elkaar in het curriculum als doeltaal en als voertaal/instructietaal worden gebruikt voor alle leerlingen. De mate waarin dat gebeurt kan uiteraard verschillend zijn. Vanwege het feit dat beide in het geding zijnde talen doeltaal van het onderwijs zijn, wordt een dergelijke aanpak wel gekarakteriseerd als een *taalbehoud-* of *taalonderhoudmodel*.

In paragraaf 2 is al opgemerkt dat het vanwege de 'mozaïek-achtige' meertaligheidssituaties in veel van de huidige Nederlandse schoolklassen alleen al in organisatorisch opzicht praktisch niet of nauwelijks mogelijk is om effectieve vormen van tweetalig onderwijs voor complete scholen/groepen in te richten en dat dat wellicht de belangrijkste reden is waarom substantiële innovaties op dat terrein in ons land nauwelijks voorkomen. Het vigerende, potentieel binnen elke vorm van één- of meertalige benadering hanteerbare, 'onderwijsaddendum' OET/OALT valt uiteraard buiten de kaders van wat *grosso modo* als tweetalig onderwijs geldt, omdat dat geen reguliere verplichting voor alle leerlingen is, maar tot dusver uitsluitend als 'gedoogde' optie voor allochtone leerlingen functioneert. De verschuiving in de argumentaties voor de enkele uren OET/OALT-onderwijs per week van onderwijsachterstandsbeleid ten faveure van 'cultuurbeleid', hoe begrijpelijk dan ook, zal, in combinatie met het steeds krachtiger decentralisatiebeleid van de overheid, wellicht eerder contraproductief dan bevorderend werken voor de ontwikkeling van initiatieven voor daadwerkelijk tweetalig onderwijs en de verdere ontwikkeling van het OALT zelf.

Tegen de achtergrond van het voorafgaande wekt het geen verbazing dat in veel wetenschappelijke en praktijkgerichte discussies aangaande het taalonderwijs voor kinderen uit etnische minderheidsgroepen momenteel vooral zeer pregnant de vraag naar voren komt of apart of additioneel NT2-onderwijs nu meer of minder effectief voor allochtone leerlingen is dan goed gestructureerd, geïntegreerd onderwijs Nederlands voor alle leerlingen. Hoewel er momenteel nog geen eva-

luaties van experimenten of resultaten van vergelijkend onderzoek op dit terrein voorhanden zijn, kunnen er tegen een geïntegreerde benadering op voorhand op z'n minst twee bedenkingen worden geformuleerd:

- aan volledig geïntegreerd onderwijs Nederlands zal niet, of niet zonder meer, kunnen worden deelgenomen door allochtone, recentelijk gearriveerde zij-instromers (leerlingen die in een later stadium dan groep 1 instromen in het onderwijs);
- een geïntegreerde aanpak van het onderwijs Nederlands zal zeker mislukken, wanneer daarbij ten behoeve van allochtone en 'taalzwakke' autochtone leerlingen in onvoldoende mate aandacht wordt geschonken aan de substantiële taalbeleidsmatige, organisatorische, inhoudelijke en didactische veranderingen die daartoe op school- en groepsniveau vereist zijn (zie Kroon & Vallen (1996) voor een overzicht).

Behalve op de discussies pro en contra geïntegreerd onderwijs Nederlands voor allochtonen kan ook worden gewezen op andere recente, meer algemene ontwikkelingen inzake het onderwijs Nederlands voor leerlingen uit achterstandsgroepen. Gedeeltelijk zijn deze een gevolg van opgestarte innovaties gestimuleerd vanuit het overheidsbeleid, deels echter ook van nieuwe of veranderde inzichten op het terrein van taalverwerving, taalonderwijs en didactische benadering. Net als bij de eerder in paragraaf 3 geschetste integrale taalbeleidsfilosofie van de Projectgroep NT2 zien we ook hier steeds meer pleidooien voor een meer overkoepelende, geïntegreerde taalonderwijsbenadering voor alle leerlingen (met didactische differentiatiemogelijkheden) in plaats van aparte taalonderwijsvoorzieningen voor specifieke doelgroepen. Over verdere uitwerkingen en concrete voorbeelden verschaft de hieronder te noemen literatuur informatie.

Een door de overheid ondernomen initiatief betreft de instelling van een *Expertisecentrum Nederlands* aan de KU-Nijmegen dat de opdracht heeft het onderwijs Nederlands in de eerste leerjaren van het basisonderwijs te verbeteren. Verhoeven en Aarnoutse (1996, p. 67) stellen 'dat het Expertisecentrum Nederlands bij de vernieuwing van het taalonderwijs uitgaat van krachtige leeromgevingen met authentieke taakstellingen die aanzetten tot sociale processen waarin kinderen zoveel mogelijk actief betrokken raken met ruime mogelijkheden voor coöperatief leren. Als centrale taakstelling voor leerkrachten geldt, uitgaand van een breed en flexibel onderwijsrepertoire, kinderen bewust te maken van hun eigen leergedrag en hen in toenemende mate te richten op controle van hun eigen leerprocessen. Met het oog op kinderen die in hun ontwikkeling zijn bedreigd spitst de taak van leerkrachten zich toe op een vroegtijdige onderkenning van leerproblemen en het bieden van een *adaptief* (cursivering S/V)

onderwijscurriculum dat gericht is op een beperkt aantal kerndoelen, naast een goede afstemming tussen de school en de naaste omgeving van het kind'. Nadere uitwerking en plannen voor de realisering van deze uitgangspunten in de richting van adaptief taalonderwijs zullen worden neergelegd in een raamplan dat bundeling beoogt van landelijk beschikbare expertise. De conceptversie hiervan is inmiddels verschenen (Sijtstra, Aarnoutse & Verhoeven, 1997) en vertoont nogal wat overeenkomsten met het gedachtegoed zoals onder de vlag van het Procesmanagement Primair Onderwijs geformuleerd door Stevens (1997).

In een geheel andere beleidscontext opereert het Nederlands-Vlaamse *Platform Onderwijs Nederlands* van de Nederlandse Taalunie, dat eveneens waar mogelijk een geïntegreerde benadering voorstaat, maar dat, getuige de georganiseerde praktijkgerichte werkconferenties, ook duidelijk oog heeft voor taalonderwijsproblemen van specifieke doelgroepen (zie Warringa, 1997). In deze taakgroep wordt het werk voortgezet dat in een eerder stadium in Taalunieverband werd uitgevoerd door de destijds gescheiden opererende *Taakgroep Nederlands* (zie bijvoorbeeld TGN, 1992) en het *Samenwerkingsverband Nederlands als Tweede Taal* (zie o.a. Kroon & Vallen, 1994b, 1996).

Veel gedachtegoed dat tegenwoordig opduikt onder noemers als 'geïntegreerd taalonderwijs', 'adaptief taalonderwijs', '*content-based* taalonderwijs', 'taal in alle vakken' en dergelijke is niet nieuw en zien we vanaf de jaren tachtig theoretisch uitgewerkt in vooral de Angelsaksische literatuur (zie bijvoorbeeld Long & Crookes, 1992). De primeur van de introductie van dergelijke opvattingen in het Nederlandse taalonderwijs, theoretisch-praktische uitwerkingen, scholingsactiviteiten en toepassingen daarvan, alsmede eerste evaluaties moeten op het conto van het *Steunpunt Nederlands als tweede taal* aan de KU-Leuven worden geschreven. Met de ontwikkeling van een zgn. analytische, taakgerichte benadering van een vorm van taalonderwijs met ruime diffentiatiemogelijkheden, waarbij tevens gebruik wordt gemaakt van positieve elementen van andere benaderingen (Jaspaert, 1991, 1996), is daar de toon gezet voor deze interessante vernieuwing (zie VON-Werkgroep NT2, 1996 en Moer, 1997).

De hierboven globaal aangestipte vernieuwingen van het taalonderwijs sluiten overigens in nogal wat opzichten vrijwel naadloos aan bij algemene innovatietrends inzake onderwijs. Daarbij is vaak sprake van probleemgestuurde (taak- en competentiegerichte) benaderingen, waarbij leerlingen niet zozeer door leraren in strikte zin 'onderwezen' worden, maar door hen in hun leerproces op gediffentieerde wijze worden begeleid om te komen tot zelfstandig verworven kennis, inzichten en vaardigheden op maat.

Wanneer men uitgaat van een vorm van taalonderwijs waarin een manier van leren volgens een principe van 'zelf-ontdekken' centraal staat, zal men zich er daarbij van bewust moeten zijn dat niet alle leerders op dezelfde wijze, dezelfde dingen kunnen en/of willen leren. De vraag die zich in het verlengde daarvan aandient is welke aanpak van het taalonderwijs het beste aansluit bij welk type T2-leerder. Baker (1996, pp. 278-290) gaat uitvoerig op deze vraag in en bespreekt een tiental T2-benaderingen en een groot aantal overwegingen en uitgangspunten waarop taalonderwijsbenaderingen in algemene zin gebaseerd (behoren te) zijn. Vervolgens concludeert hij dat er in feite drie hoofdtypen in de benadering van het taalonderwijs zijn die ook in T2-onderwijs worden gepraktiseerd: een *structurele*, een *functionele* en een *interactionele* benadering. Het zou te ver voeren deze benaderingen hier uitgebreid te bespreken (zie daarvoor Baker, 1996 en/of Appel & Vermeer, 1994). In globale zin komen de belangrijkste verschillen op het volgende neer. Kenmerkend voor alle structurele benaderingen is dat taal bestaat uit een systeem van linguïstische regels, dat die regels door de leerder moeten worden verworven en vervolgens in schriftelijke en mondelinge (toets)activiteiten correct moeten kunnen worden toegepast. De kans op verwerving van functionele T2-vaardigheden is daarbij betrekkelijk gering. Dat laatste staat juist centraal bij een functionele benadering, waarbij taal/taalgebruik vooral wordt beschouwd als het belangrijkste en meest effectieve middel om in de verbale communicatie met anderen intenties en emoties duidelijk te maken. Taalgebruik is immers niet, en zeker niet uitsluitend, grammaticale correctheid maar dient altijd ergens toe: het is de competentie om betekenissen over te dragen en bedoelingen te expliciteren. Om communicatief adequaat te kunnen functioneren moeten T2-leerders derhalve niet alleen een linguïstische, maar ook een sociolinguïstische, discourse, strategische, socio-culturele en sociale competentie in T2 verwerven. Een groot en gevarieerd T2-aanbod is daarvoor noodzakelijk, waarbij rekening wordt gehouden met de communicatieve behoeften van de leerder. Communicatieve competentie, maar dan met het hoofdaccent op levensechte sociale verbale communicatie, staat ook centraal in een interactionele benadering. Het verschil met een functionele benadering is dat de rol van de leraar meer die van begeleider en 'faciliteerder' is dan dat hij taal onderwijst en taalgebruik controleert en 'managed'. Natuurlijke interpersoonlijke interactie en betekenisoverdracht vindt immers tussen leerders onderling plaats.

De ervaringen in de laatste decennia hebben laten zien dat alle drie de hoofdbenaderingen hun voors en tegens hebben. Het zal echter duidelijk zijn dat een of andere vorm van een functioneel-communicatieve aanpak als eerste vertrekpunt de voorkeur verdient voor het T2-onderwijs aan allochtone leerlingen, omdat daarbij het aanbod van

levensecht taalgebruik beter gegarandeerd is. Dat vertrekpunt is ons inziens voor het taalonderwijs ten behoeve van alle leerlingen (en dus niet alleen voor T2-leerders) opportuun en zien we het dan ook terug in de (geïntegreerde) benaderingen zoals die worden voorgestaan door het Nijmeegse Expertise Centrum en het Leuvense Steunpunt. Dat laat uiteraard onverlet dat er binnen een dergelijke benadering voor allochtone T2-leerders specifiek op hen toegesneden activiteiten kunnen en soms moeten blijven plaatsvinden.

6 Besluit

Ervaringen in traditionele immigrantielanden laten zien dat verbetering van de onderwijspositie van allochtone leerlingen een aandachtspunt zal zijn dat in Nederland tot ver in de volgende eeuw prominent op de agenda zal staan. Verbetering van schoolresultaten van leerlingen heeft in het algemeen de meeste kans op succes wanneer daarbij de aandacht gericht is op die (clusters van) variabelen die in de school- en/of gezinscontext manipuleerbaar zijn. Dat is niet of nauwelijks mogelijk ten aanzien van bijvoorbeeld historisch verankerde factoren als SES (geoperationaliseerd in termen van beroeps- en/of opleidingsniveau van de ouders) en migratiegeschiedenis (geoperationaliseerd in termen van bijvoorbeeld verblijfsduur in het immigratieland). Ons inziens is 'taal' een zeer essentiële en, mits aangepakt op die onderdelen die gevoelig zijn voor omgevingsbeïnvloeding (zie verderop), een in aanzienlijke mate via opvoeding en onderwijs manipuleerbare factor. Taal (voor allochtone leerlingen zowel T1 als T2) fungeert immers als belangrijk middel om kinderen in het onderwijs(systeem) binnen te voeren, om hen daarin te laten functioneren en om – gezien de centrale functies van taal op school en in alle schoolvakken – hun schoolresultaten te verbeteren. Andere belangrijke, maar lastiger te manipuleren factoren zijn zaken als onderwijsaspiraties en onderwijsondersteunend gedrag vanuit het gezin. Dat dergelijke factoren niet zonder meer hoeven samen te hangen met SES (in bovenbedoelde zin) blijkt uit Klatter-Folmer (1996). Op basis van haar onderzoeksresultaten en eerste evaluaties van een nieuwe generatie gezinsstimuleringsprogramma's zou mogelijk voorzichtig geconcludeerd kunnen worden dat, behalve veel en brede aandacht voor taal op school, ook gezinsprogramma's, die via stimulering en intensivering van ouder-kindinteractie beogen bij te dragen tot gerichte talig-cognitieve ontwikkeling, een positief effect kunnen hebben op de schoolcarrière van allochtone kinderen en kinderen uit autochtone risicogroepen.

Zoals hierboven aangeduid, moet er bij taalactiviteiten goed op worden gelet wat precies kan worden gestimuleerd en ondersteund en wat niet, omdat ook ten aanzien van taalontwikkeling niet alles met

evenveel kans op succes te beïnvloeden is. Zo wordt het bijvoorbeeld steeds duidelijker dat syntactische en morfologische vaardigheden relatief autonoom tot ontwikkeling komen en veel minder afhankelijk zijn van omgevingsbeïnvloeding dan bijvoorbeeld het uitsluitend met linguïstische middelen verwoorden van ervaringen. Behalve narratieve vaardigheden (en in het verlengde daarvan 'gedecontextualiseerd' taalgebruik) blijken ook een rijke en gevarieerde woordenschat, metalinguïstische vaardigheden (kennis over taal) en ervaringen met geschreven taal gevoeliger voor gerichte beïnvloeding van buitenaf. Het komt goed uit dat juist deze beïnvloedbare taalelementen van groot belang zijn voor een goede start op school, met name voor een voorspoedige schriftverwerving, en als basis voor de verdere schoolloopbaan (Kurvers & Vallen, 1995). Investering door ouders en leraren op deze onderdelen is dan wellicht ook zinvoller dan veelvuldige training op correcte zinsbouw en werkwoords- en meervoudsvormen.

De vraag wat de meest effectieve benadering of methode voor het onderwijs Nederlands aan allochtone leerlingen is, is niet te beantwoorden (Appel & Vermeer, 1994). Dat heeft vooral te maken met het feit dat niet alle T2-leerders gelijk zijn wat betreft aanleg, achtergrond, scholing, interesse, affiniteit, T2-behoeften, manier van leren etc. Daar komt nog bij dat er geen onderzoek voorhanden is waaruit de superioriteit van een bepaalde aanpak/methode boven een andere onverkort naar voren komt. Vanwege deze gegevenheden en het feit dat de verschillende in paragraaf 5 geschetste benaderingen (deels) verschillende doelstellingen hebben en zich bijgevolg op uiteenlopende T2-aspecten richten, ligt het in de rede om in aansluiting bij Appel en Vermeer (1994) te pleiten voor een benadering met een diversiteit aan werkvormen en aan talig-cognitief uitdagende taken en oefeningen die op meer dan één aanpak zijn gebaseerd en die ruime mogelijkheden tot differentiatie bieden. Dat heeft immers het voordeel dat dan een grotere, meer diverse groep van leerders kan worden bediend.

Literatuur

Appel, R. (1986). *Minderheden: taal en onderwijs.* Muiderberg: Coutinho.

Appel, R., Kuiken, F., & Vermeer, A. (1995). *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Appel, R., & Vermeer, A. (1994). *Tweede-taalverwerving en tweede-taalonderwijs.* Bussum: Coutinho.

Appel, R., & Vermeer, A. (1996). Van oude methodes en verschillen die nog niet voorbij zijn: over NT1 en NT2 in het basisonderwijs. In S. Kroon & T. Vallen (Red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen* (pp. 59-76). Den Haag: Sdu Uitgeverij Koninginnegracht (Nederlandse Taalunie Voorzetten 51).

Appelhof, P. (1984). Onderwijs voor culturele minderheden. Ten geleide. *Pedagogische Studiën, 61,* 325-326.

Baker, C. (1996). *Foundations of bilingual education and bilingualism.* Clevedon: Multilingual Matters.

Boogaard, M., Damhuis, R., Glopper, K. de, & Bergh, H. van den (1990). *De Nederlandse taalvaardigheid van allochtone en Nederlandse kleuters.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Boves, T., & Vousten, R. (1996). Thuistaal en schoolresultaten. In R. van Hout & J. Kruijsen (Red.), *Taalvariaties. Toonzettingen en variaties op een thema* (pp. 23-28). Dordrecht: Foris Publications.

Brassé, P., & Schelven, W. van (1980), *Assimilatie van vooroorlogse immigranten.* 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.

Buster, A., Migchielsen, M., & Schuurs, U. (1984). Onderwijs in het Nederlands-als-tweede-taal; grondslagen en beschrijvingskader. *Pedagogische Studiën, 61,* 346-353.

CBS (1995). *Allochtonen in Nederland 1995.* Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

CBS (1996). *Allochtonen in Nederland 1996.* Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

CBS (1997). *Allochtonen in Nederland 1997.* Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.

CALO (Commissie Allochtone Leerlingen in het Onderwijs) (1992). *Ceders in de tuin. Naar een nieuwe opzet van het onderwijsbeleid voor allochtone leerlingen.* Deel 1. Zoetermeer: Ministerie van O&W.

EuroStat (1996). *Statistics in focus. Population and social conditions.* Luxemburg: EuroStat.

Extra, G. (1996). *De multiculturele samenleving in ontwikkeling: feiten, beeldvorming en beleid.* Tilburg: Tilburg University Press.

Extra, G., & Broeder, P. (1996). Minderheidsgroepen en minderheidstalen in vergelijkend perspectief. *Gramma/TTT, tijdschrift voor taalwetenschap, 5(2),* 77-97.

Extra, G., & Vallen, T. (1988). Language and ethnic minorities in the Netherlands. *International Journal of the Sociology of Language 73,* 85-110.

Extra, G., & Vallen, T. (1993). The Netherlands. In U. Ammon, K. Mattheier & P. Nelde (Eds.), *Sociolinguistica. International Yearbook of European Sociolinguistics 7; Multilingual Concepts in the Schools of Europe* (pp. 187-200). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Haan, D. de (1994). *Deep Dutch. Towards an operationalization of school language skills.* Amsterdam: IFOTT.

Hacquebord, H. (1989). *Tekstbegrip van Turkse en Nederlandse leerlingen in het voortgezet onderwijs.* Dordrecht: Foris Publications.

Hajer, M. (1996). *Leren in een tweede taal.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hulstijn, J., Stumpel, R., Bossers, B., & Veen, Chr. van (1995). *Nederlands als tweede taal in de volwasseneneducatie. Handboek voor docenten.* Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Jaspaert, K. (1991). *Nederlands als tweede taal: een programmatekst.* Leuven: Steunpunt Nederlands als Tweede Taal/Katholieke Universiteit Leuven.

Jaspaert, K. (1996). NT1 en NT2 in Vlaanderen en Nederland. In S. Kroon & T. Vallen (Red.), *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen* (pp. 13-41). Den Haag: Sdu Uitgeverij Koninginnegracht (Nederlandse Taalunie Voorzetten 51)

Jungbluth, P., Driessen, G., Overmaat, M., Ledoux, G., Peetsma, T., Roeleveld, J., & Haanstra, F. (1996). *Het primair onderwijs in kaart gebracht. Beschrijvende rapportage op basis van het PRIMA-cohortenonderzoek 1994/1995.* Samenvatting. Den Haag: SVO/Didaktief.

Kerkhoff, A. (1988). *Taalvaardigheid en schoolsucces.* Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kerkhoff, A., & Kroon, S. (1997). *Beroepsprofiel leraar NT2.* Tilburg: IVA Tilburg/Katholieke Universiteit Brabant.

Klatter-Folmer, J. (1996). *Turkse kinderen en hun schoolsucces.* Tilburg: Tilburg University Press.

Kroon, S., & Vallen, T. (1993). Meertaligheid en onderwijs. Een overzicht van het Nederlandse taal- en onderwijsbeleid ten aanzien van etnische minderheden. In J. Ramakers (Red.), *Migranten en onderwijs* (pp.111-135). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, Hoger Instituut voor de Arbeid (Steunpunt Migranten-cahiers, nr. 4).

Kroon, S., & Vallen, T. (1994a). Konsequenzen von Mehrsprachigkeit für den Sprachunterricht. In E. Haueis (Hrsg.), *Muttersprachlicher Unterricht an Europas Schulen* (pp.79-100). (OBST: Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, nr. 48).

Kroon, S., & Vallen, T. (Red.) (1994b). *Nederlands als tweede taal in het onderwijs. Praktijkbeschrijvingen uit Nederland en Vlaanderen.* Den Haag: Sdu Uitgeverij Koninginnegracht (Nederlandse Taalunie Voorzetten 46).

Kroon, S., & Vallen, T. (Red.) (1996). *Het verschil voorbij. Onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen.* Den Haag: Sdu Uitgeverij Koninginnegracht (Nederlandse Taalunie Voorzetten 51).

Kurvers, J., & Vallen, T. (1995). Vroeg beginnen is in. Over de rol van taal in gezinsgerichte stimuleringsprogramma's. *Spiegel, 13(2),* 7-30.

Laarschot, M. van de (1997). *Lesgeven in meertalige klassen. Handboek Nederlands als tweede taal in het voortgezet onderwijs.* Groningen: Wolters-Noordhoff.

Long, M., & Crookes, G. (1992). Three appoaches to task-based syllabus design. *Tesol Quarterly, 26,* 27-55.

Lucassen, L., & Penninx, R. (1985). *Nieuwkomers. Immigranten en hun nakomelingen in Nederland 1550-1985.* Amsterdam: Meulenhoff.

Ministerie van BiZa (1983). *Minderhedennota.* Den Haag: Staatsuitgeverij.

Ministerie van BiZa (1995). *Minderhedenbeleid 1996.* Den Haag: Sdu Uitgevers.

Ministerie van O&W (1981). *Beleidsplan culturele minderheden in het onderwijs.* Den Haag: Staatsuitgeverij.

Moer (1997). In de lijn van de leerder; Taakgericht Taalonderwijs. Themanummer. *Moer Tijdschrift voor het onderwijs in het Nederlands, 6.*

Mulder, L. (1996). *Meer voorrang, minder achterstand?* Nijmegen: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen.

Narain, G. (1995). *Taaltalent in ontwikkeling.* Tilburg: Tilburg University Press.

Netelenbos, T. (1995). *Lokaal onderwijsbeleid.* Zoetermeer: Ministerie van OC&W.

Notitie (1988). *Uitvoeringsnotitie Nederlands als tweede taal. Voorstel t.b.v. de besteding van 5 miljoen.* Zoetermeer: Ministerie van O&W.

PPO (Procesmanagement Primair Onderwijs) (1996). *Mag het ietsje meer zijn? Strategisch plan 1996-2000.* Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Schumacher, P. (1981). *De Minderheden.* Amsterdam: Van Gennep.

Sijtstra, J., Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (1997). *Concept raamplan.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands/Katholieke Universiteit Nijmegen.

Spliethoff, F. (1996). *Second language acquisition in Europe.* 's-Hertogenbosch: KPC.

Stevens, L. (1997). *Overdenken en doen. Een pedagogische bijdrage aan adaptief onderwijs.* Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.

Stijnen, S., & Vallen, T. (1981). *Dialect als onderwijsprobleem. Een sociolinguïstisch-onderwijskundig onderzoek naar problemen van dialectsprekende kinderen in het basisonderwijs.* 's-Gravenhage: Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs/Staatsuitgeverij.

TGN (Taakgroep Nederlands) (1992). *Van onbegrensd belang: de staat van het*

onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. Den Haag: Stichting Bibliographia Neerlandica (Nederlandse Taalunie Voorzetten 37).

Teunissen, F. (1997). *Taalbeleid concreet. Nederlands als tweede taal en onderwijs in allochtone talen op multi-etnische scholen.* 's-Hertogenbosch: KPC Groep.

Uiterwijk, H. (1994). *De bruikbaarheid van de Eindtoets Basisonderwijs voor allochtone leerlingen.* Arnhem: CITO.

Verhoeven, L., Konak, Ö., Narain, G., & Zerrouk, R. (1993). *Tweetaligheid bij allochtone kleuters.* Tilburg: Tilburg University Press.

Verhoeven, L., & Aarnoutse, C. (1996). Verbetering van het onderwijs Nederlands: een plan van aanpak. *Spiegel, 14, 2,* 53-69.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1989). *Diagnose van kindertaal.* Tilburg: Zwijsen.

Verhoeven, L., & Vermeer, A. (1996). *Taalvaardigheid in de bovenbouw.* Tilburg: Tilburg University Press.

VON-Werkgroep NT2 (1996). *Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?* Antwerpen/Deurne: Uitgeverij Plantyn.

Warringa, A. (1997). Bouwstenen voor het onderwijs van morgen. *Taalschrift, 3/4,* 35-37.

WRR (1979). *Etnische minderheden.* Rapporten aan de regering 17. Den Haag: Staatsuitgeverij.

WRR (1989). *Allochtonenbeleid.* Rapporten aan de regering 36. Den Haag: Staatsuitgeverij.

Van oude probleemstellingen en methoden die voorbij gaan

J.J. Hox en A.A.J. van Peet[1]

Inleiding

Het doel van het tijdschrift *Paedagogische Studiën* wordt in 1919 door de redactie omschreven als: '... de vraagstukken, die zich in de praktijk van het onderwijs voordoen, aan de orde te stellen.' (Ter Inleiding, Pedagogische Studiën, 1919/20, 1, p. 5). Uit de context wordt duidelijk dat de redactie een wetenschappelijk tijdschrift op het oog heeft dat toegankelijk en bruikbaar is voor de praktijk van het onderwijs. Het blad moet ruimte bieden aan de methodiek van het onderwijs, aan theoretische beschouwingen hierover en aan wetenschappelijke onderzoekingen. Maar ook wordt aandacht besteed aan de sociale pedagogiek, de pedagogische psychologie en aan de experimentele pedagogiek.

In de recente nummers van de 75ste jaargang (1998) wordt in de colofon vermeld dat *Pedagogische Studiën* bedoeld is voor personen die werkzaam zijn op het terrein van onderwijs en opvoeding. Het blad staat open voor artikelen 'die kunnen bijdragen tot een verheldering van hedendaagse problemen van onderwijs en opvoeding. De artikelen kunnen bestaan uit goede literatuuroverzichten, verslagen van empirisch onderzoek, als ook uit opiniërende en kritische bijdragen.'

Beide omschrijvingen omvatten het terrein van onderwijs en opvoeding en benadrukken bruikbaarheid voor de praktijk en wetenschappelijke kwaliteit. Er is een opmerkelijke consistentie tussen de eerste en recentste aflevering.

In deze bijdrage wordt een inhoudsanalyse gepresenteerd over de artikelen die in de afgelopen vijfenzeventig jaar in Pedagogische Studiën zijn verschenen. Daarnaast wordt gedetailleerd beschreven welke analysemethoden na 1980 in Pedagogische Studiën en vergelijkbare tijdschriften populair zijn geweest. De intentie van deze bijdrage is niet een volledige meta-analyse van alles wat zich in de afgelopen vijfenzeventig jaar in de kolommen van Pedagogische Studiën heeft afgespeeld. Het is veeleer de bedoeling de lezer een spiegel voor te houden van de ontwikkelingen in het pedagogisch onderzoek, zoals dat in de verslagen in Pedagogische Studiën terug te vinden is.

Methode

Vanaf de eerste jaargang in 1920, is elk tiende jaar gekozen. Van elk tiende jaar zijn de eerste twee nummers genomen. De gegevens bestaan dus uit alle artikelen van de eerste twee nummers van de jaargangen 1920, 1930, ..., 1990. Ten einde ook de recentste gegevens in het overzicht te betrekken, zijn uit jaargang 1998 de artikelen uit de eerste twee nummers toegevoegd. Niet geselecteerd zijn bijdragen die duidelijk zijn gemarkeerd als anders dan een artikel, zoals boekrecensies, discussiebijdragen, de rubriek 'kroniek' en mededelingen. Er zijn door beide auteurs 61 artikelen geselecteerd, die te zamen 676 bladzijden beslaan.

De artikelen zijn door beide auteurs gecodeerd aan de hand van een codeerschema. Van elke jaargang is steeds één nummer gecodeerd door een van beide auteurs. Het resultaat is een globaal overzicht van de publicaties in de afgelopen vijfenzeventig jaar. Er is niet voldaan aan de voor een meta-analyse gebruikelijke eis van dubbel coderen. Er is bijgevolg geen intercodeursbetrouwbaarheid bepaald. Doordat in iedere geselecteerde jaargang door beide codeurs is gecodeerd, is wel voorkomen dat verschillen tussen codeurs kunnen leiden tot vermeende verschillen in de loop van de tijd. Bovendien is door middel van chi-kwadraat toetsen nagegaan of wellicht de twee codeurs significant verschillende verdelingen van toegekende coderingen opleveren. Dat blijkt niet het geval te zijn.

Sommige coderingen zijn niet altijd van toepassing. Enkele coderingen zijn ruim toegepast. Bijvoorbeeld: de codering kwalitatief/kwantitatief is ook toegepast bij literatuuroverzichten, die doorgaans kwalitatief zijn, maar in principe via meta-analyse ook een kwantitatief karakter kunnen hebben. De indeling micro/meso/macro is opnieuw vooral van toepassing op empirisch onderzoek, maar door ons ook toegepast op theoretische beschouwingen, waarvan het betoog immers ook zich primair op een van deze niveaus kan richten. Andere coderingen zijn strikt gehanteerd, onder meer bij de vraag of een expliciete probleemstelling aanwezig is. Hoewel bij veel artikelen op basis van zorgvuldige lezing en interpretatie achteraf wel een probleemstelling ge(re)construeerd kan worden, is hier als eis gesteld dat de auteurs zelf moeten omschrijven wat de probleemstelling is die zij behandelen. (Al hoeft dat niet noodzakelijk aan het begin van het artikel te zijn; in veel gevallen wordt de probleemstelling pas duidelijk gemaakt bij het beschrijven van de resultaten.) Wanneer het onmogelijk is een codering toe te kennen, is 'niet van toepassing' in de vorm van een 'ontbrekende score' gecodeerd.

Resultaten: 75 jaar Pedagogische Studiën

Algemeen

Van elke geselecteerde jaargang is bepaald hoeveel bladzijden en hoeveel artikelen in die jaargang zijn gepubliceerd. De eerste jaargang bevat 13 artikelen en 123 bladzijden. Het grootste aantal artikelen wordt bereikt in 1970; deze jaargang bevat 51 artikelen en 412 bladzijden. Het grootste aantal bladzijden heeft de jaargang 1980 met 548 bladzijden, waarin 29 artikelen worden gepubliceerd. De laatste volledige jaargang (1997) bevat 33 artikelen en 608 bladzijden. Het gemiddelde aantal bladzijden per artikel wisselt behoorlijk: de kortste artikelen staan in jaargang 1970 met gemiddeld 8 bladzijden per artikel en de langste artikelen vinden we in 1980 met gemiddeld 19 bladzijden per artikel. In 1990 is het gemiddelde aantal bladzijden per artikel 12 en in de laatste volledige jaargang 1997 is dat 13.

Het aantal bladzijden in deze opsomming is 'bruto': er worden ook bladzijden besteed aan mededelingen, discussies, advertenties en andere zaken. Van alle geselecteerde artikelen is genoteerd hoeveel bladzijden ze omvatten. Dat zijn gemiddeld 11 bladzijden, met een standaard afwijking van 5.2, waarbij het kortste artikel drie (!) bladzijden omvat en het langste 26 (eveneens !). De trend over de tijd is kromlijnig: na een bescheiden begin is de hoeveelheid informatie vanaf 1940, gemeten in artikelen en bladzijden, tamelijk constant, zeker als we rekening houden met verschillen in bladspiegel en lettertypen. Er is een 'bult' in de periode 1970-1980: in die periode is het tijdschrift het dikst en bevat het ook de meeste artikelen.

Probleemstelling

Van alle artikelen is gecodeerd of er sprake is van een probleemstelling, wat het type probleemstelling is en of de probleemstelling primair praktisch dan wel fundamenteel wetenschappelijk van aard is. Ten slotte is bepaald of de probleemstelling primair het micro-, meso- of macroniveau betreft. Ruim tweederden (72%) van de artikelen bevat géén expliciete, door de auteurs geformuleerde probleemstelling.

Het aantal expliciete vraagstellingen neemt toe met de jaargang: er is een sterke positieve correlatie ($r = 0.65$, $p < .01$) tussen het aanwezig zijn van een expliciete probleemstelling en de jaargang; in recente jaargangen vinden we vaker een expliciete probleemstelling. Het *soort* probleemstelling verandert echter weinig. Twintig procent van de artikelen is gekwalificeerd als fundamenteel, en dit verandert niet over de jaren ($r = 0.06$, ns). Ook het soort probleemstelling blijft in de loop van de jaren vrij constant. De verdeling over soorten probleemstellingen staan aangegeven in Tabel 1.

Tabel 1
Soort probleemstelling uitgesplitst naar jaargang

		JAAR									
		20	30	40	50	60	70	80	90	98	Tot
soort probleem-stelling	exploratie						10.0%	33.3%		11.1%	6.6
	concrete vraag	14.3%	20.0%		33.3%	28.6%			33.3%	11.1%	14.8
	hypothesetoetsend								50.0%	22.2%	8.2
	instrumentontwikkeling									11.1%	1.6
	theoretisch/betogend	71.4%	40.0%	40.0%	50.0%	28.6%	50.0%	50.0%	16.7%	44.4%	44.3
	literatuuroverzicht			20.0%							1.6
	historisch overzicht						16.7%				1.6
	ontwerp					14.3%					1.6
	verhalend/descriptief	14.3%	40.0%	40.0%	16.7%	28.6%	40.0%				19.7
Totaal		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0

In Tabel 1 zijn ook probleemstellingen gecodeerd wanneer het artikel niet zelf een probleemstelling formuleert, maar deze wel uit het artikel gedestilleerd kon worden. Een naar verhouding vrij groot aantal probleemstellingen is theoretisch/betogend of verhalend/beschrijvend van aard. Voorts komt ook het behandelen van een concrete vraag (bijvoorbeeld: wat zijn de ervaringen bij het invoeren van een specifieke onderwijsinnovatie?) regelmatig voor. Er is een aantal opvallende verschuivingen over de tijd. De theoretische en betogende artikelen komen naar verhouding het meest voor in de eerste jaargang (1919/20) en in de jaargang 1970. Puur verhalende en descriptieve bijdragen zijn na 1970 niet meer aangetroffen. Bij de laatste bevinding moet echter worden opgemerkt dat dergelijke bijdragen tegenwoordig in principe worden opgenomen in de rubriek 'kroniek' (bijvoorbeeld de tamelijk omvangrijke weergave van de AERA, EARLI en ORD conferenties, die we vroeger 'gewoon' tussen de onderzoeksverslagen vinden). Hier is dus geen sprake van verschuiving, maar van vormgeving en presentatie. Opvallend zijn verder de vrijwel volstrekte afwezigheid van literatuuroverzichten, en het opkomen van hypothesetoetsende studies in het laatste decennium. De meerderheid van de identificeerbare probleemstellingen ligt op het microniveau (70%) of op het mesoniveau (21%). Slechts één artikel bevond zich op het macroniveau en drie artikelen waren expliciet multiniveau van opzet.

Aanpak

Onder de noemer 'aanpak' is gecodeerd of de onderzoeksstrategie kwalitatief, kwantitatief of gemengd is, of er sprake is van correlationeel of experimenteel onderzoek en hoe de gegevens verzameld zijn. Daarnaast is gecodeerd of de statistische analyse voornamelijk descriptief univariaat is, dan wel gericht op bivariate of multivariate verbanden. Veel van de variabelen die hier gecodeerd zijn, zijn alleen van toepassing op empirisch onderzoek en daarbinnen vooral op kwantitatief onderzoek. Dat betekent dat zij slechts op een beperkte selectie van

artikelen van toepassing is: alle artikelen die theoretisch-betogend of historisch-beschouwend zijn vallen hier weg. Verder in deze bijdrage wordt een grotere verzameling, uitsluitend empirische artikelen besproken, waardoor de verschillende onderzoeks- en analysestrategieën wat nauwkeuriger in kaart kunnen worden gebracht. Hier beperken wij ons tot een korte weergave.

Van de gecodeerde artikelen blijkt 42% kwalitatief te zijn, 46% kwantitatief, en 12% hanteert beide onderzoeksstrategieën.

Bij de kwantitatieve bijdragen zijn nog enkele meer specifieke onderzoekskenmerken genoteerd. Omdat er slechts 15 kwantitatieve artikelen in het bestand voorkomen, zijn de precieze percentages uiteraard weinig informatief. Het grootste deel kent een correlationeel onderzoeksontwerp (67%), slechts drie (20%) doen verslag van een experiment. De meerderheid van de onderzoeken gebruiken gegevens van geijkte studietoetsen of psychologische testen of van zelf opgestelde vragenlijsten (beide 56%). De analyses zijn doorgaans descriptief (33%) of onderzoeken bivariate verbanden (44%), vier artikelen (22%) hanteren een multivariaat model. Opvallend is dat van deze vier artikelen er drie in 1998 te vinden zijn.

Pedagogische Studiën en andere tijdschriften; een eigentijdse vergelijking

Om een beter zicht te krijgen op de ontwikkelingen in de contemporaine onderzoeks- en analysestrategieëen, is een selectie van jaargangen gecodeerd van een aantal Nederlandse wetenschappelijke tijdschriften op het terrein van onderwijs en opvoeding. De gemeenschappelijke noemer van de geselecteerde tijdschriften is dat zij een ruim aanbod van empirische onderzoeksartikelen publiceren en zich tot taak rekenen het publiceren van Nederlandstalige wetenschappelijke artikelen. De tijdschriften die wij hier bespreken zijn: Kind en Adolescent, Pedagogische Studiën, Tijdschrift voor Onderwijsresearch, Tijdschrift voor Onderwijswetenschappen, Tijdschrift voor Opvoedkunde, Vorming en Onderwijs en Tijdschrift voor Orthopedagogiek. Gecodeerd is een willekeurige (voor een deel berustend op beschikbaarheid) selectie uit de jaargangen tussen 1981 en 1992.

Uit de geselecteerde jaargangen zijn alle artikelen gecodeerd waarin verslag wordt gedaan van een empirisch onderzoek; in totaal gaat het om 316 artikelen, waarvan 41 uit Pedagogische Studiën. De verzamelde artikelen zijn door een viertal onderzoekers gecodeerd aan de hand van een standaard codeerschema. Aan de voor een meta-analyse gebruikelijke eis van dubbel coderen en het bepalen c.q. optimaliseren van de intercodeursbetrouwbaarheid is niet voldaan, hetgeen betekent dat de resultaten ook hier met enige voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

Het hier gehanteerde codeerschema is toegespitst op artikelen over

empirisch onderzoek, met een zekere nadruk op methodologische aspecten en analysetechnieken. Uit de geselecteerde jaargangen zijn uitsluitend die artikelen genomen die verslag doen van een empirisch onderzoek.

Resultaten

Probleemstelling

De probleemstelling is bij dit vergelijkende onderzoek gecodeerd in de rubrieken: 'niet aanwezig' 'exploratie' 'concrete vraag' 'hypothesetoetsend' en 'instrumentontwikkeling'. De resultaten staan in Tabel 2.

Tabel 2
Soort probleemstelling uitgesplitst naar tijdschrift

	PROBLEEMSTELLING (belangrijkste)					
	NAUWELIJKS AANWEZIG	EXPLORATIE	CONCRETE VRAAG	HYPOTHESE	INSTR. ONTWIKKELING	Totaal
TS v. Opv., Vorming en Onderwijs	5.0%	40.0%	30.0%	15.0%	10.0%	100.0%
Pedagogisch Ts	10.8%	24.3%	29.7%	24.3%	10.8%	100.0%
Pedagogische Studiën		14.6%	56.1%	24.4%	4.9%	100.0%
Kind en Adolescent	14.9%	31.9%	25.5%	21.3%	6.4%	100.0%
Ts v. Orthopedagogiek	18.0%	24.6%	21.3%	18.0%	18.0%	100.0%
Ts v. Onderwijsresearch	5.5%	15.1%	47.9%	21.9%	9.6%	100.0%
Ts v. Onderwijswetenschappen	8.6%	17.1%	60.0%	5.7%	8.6%	100.0%
	9.6%	22.3%	38.5%	19.4%	10.2%	100.0%

Wanneer een probleemstelling als 'exploratie' wordt gecodeerd, is er sprake van het eveneens ontbreken van een echte probleemstelling. In deze verzameling artikelen is er bij 32% nauwelijks of geen probleemstelling, en slechts bij 19% is er sprake van het toetsen van een expliciete hypothese. Wanneer we de aard van de probleemstelling vergelijken tussen Pedagogische Studiën en de andere tijdschriften, dan ontstaat het in Tabel 3 weergegeven beeld.

Tabel 3
Vergelijking Pedagogische Studiën en andere tijdschriften, probleemstelling

	Totaal	Ped. Stud.
Beschrijvend	64%	63%
Verklarend	39%	59%
Ontwerp	12%	17%
M&T	9%	2%

Tabel 3 bevat dubbeltellingen; eenzelfde probleemstelling kan soms op meerdere manieren ingedeeld worden. Met name de categorie 'verklarend onderzoek,' in Swanborns (1991) terminologie 'het antwoord willen geven op een WAAROM vraag,' komt bij Pedagogische Studiën naar verhouding veel voor. Zoals uit Tabel 2 blijkt, wordt dit echter

naar verhouding weinig gedaan in de vorm van het toetsen van hypothesen. Van de 311 artikelen die op het kenmerk 'fundamenteel/praktijkgericht' gecodeerd kunnen worden, heeft 61% een fundamentele doelstelling. Bij Pedagogische Studiën is dit percentage hoger: 73%.

Onderzoeks- en analysestrategie

De meest gebruikte onderzoeksstrategie is de schriftelijke enquête: 34% van de artikelen gebruikt deze dataverzamelingsmethode. Bij Pedagogische Studiën is dit slechts 24%; daar zijn de dominante dataverzamelingsmethoden het afnemen van studietoetsen (42%) en het uitvoeren van een experiment (49%). Opvallend is dat slechts de helft van de artikelen de onderzoekspopulatie definieert (bij Pedagogische Studiën 66%), en dat slechts 16% van de onderzoeken gebaseerd is op een 'echte' aselecte steekproef (bij Pedagogische Studiën 13%).

Bij deze empirische onderzoeksartikelen, wordt in 54% van de gevallen een statistische toetsing uitgevoerd. In 46% van de gevallen is geen expliciete controle op steekproeftoevalligheden aanwezig! Uitsplitsing van de gehanteerde analysestrategieën levert het in Tabel 4 weergegeven beeld op.

Tabel 4
Gehanteerde analysestrategieën, alle tijdschriften en Pedagogische Studiën

	Totaal	Ped.Stud.
Frequenties	74%	90%
Kruistabellen	27%	46%
Variantie analyse	25%	39%
Regressie/correlatie	35%	42%
Factor/cluster analyse	11%	12%
SEM (Lisrel)	3%	0%
Homals etc.	2%	0%
Loglineaire analyse	1%	0%
Multilevel	4%	0%
Likert schalen	7%	5%
Rasch schalen	2%	0%
Mokken schalen	1%	0%

Het overgrote deel van de analysestrategieën beperkt zich tot beschrijving van percentages of bivariate samenhangen. De meer ingewikkelde multivariate methoden worden naar verhouding weinig gebruikt.

Kwantitatieve analyses in Pedagogische Studiën; een oude discussie en een vroeg voorbeeld

De jaargang 1930 bevat twee opmerkelijke artikelen over het gebruik van correlaties en factoranalyse. Het eerste artikel is van de hand van Ph. Kohnstamm (Kohnstamm, 1930), onder de titel 'Over correlatierekening, haar toepassing en de grenzen van haar bruikbaarheid'.

Kohnstamm plaatst in zijn artikel een aantal kritische kanttekeningen bij het gebruik van correlaties. Hij maakt daarbij duidelijk dat hij zich niet tégen het gebruik van correlatie-coëfficiënten keert, maar bedenkingen heeft bij de wijze waarop deze worden toegepast.

> Nu de methoden der zoogenaamde „correlatierekening" ook in ons land meer en meer gebruikt worden bij de beantwoording van vragen van groote practische beteekenis, wordt het noodzakelijk de aandacht te vestigen op de grenzen van de bewijskracht harer uitkomsten. Immers overschatting van die bewijskracht zou niet alleen kunnen leiden tot een onderschatting van de tot nu toe verkregen resultaten bij het zoeken naar betere schiftingsmiddelen, zij zou ook de zeer noodzakelijke pogingen om het verkregene verder te verbeteren kunnen belemmeren, althans in de verkeerde richting sturen. Het schijnt mij daarom noodzakelijk eenerzijds in 't licht te stellen de onmisbaarheid van de gebruikelijke rekenmethoden, die wij ook in het werk van het Nutsseminarium hebben toegepast, andererzijds aan te toonen dat die rekenmethoden krachtens hun oorsprong veel beperkter zijn in hun bewijskracht, dan de meeste practici en zelfs vele theoretici op dit gebied vermoeden. Althans de wijze waarop gewoonlijk met „correlatie-coëfficienten" wordt geargumenteerd wekt den indruk, dat men zich van het groote verschil tusschen de uitkomsten van werkelijke „metingen" en die van „correlatieberekeningen" in zeer vele gevallen geen rekenschap geeft, en daarom de uitkomsten van de laatste waardeert alsof men met meet-resultaten te doen had.

Kohnstamm baseert zijn bezwaren op het zijns inziens dubieuze karakter van psychologische metingen. Hij bespreekt het probleem dat psychologische metingen niet echt continu zijn en het probleem dat een psychologische meting dikwijls niet eenduidig is. Hij omschrijft een meting als een operatie, '...waarbij vastgesteld wordt hoevéel maal een gegeven grootheid een als identiek aan zichzelf blijvende eenheid bevat'. (Kohnstamm, 1930, p 99). Uit de verdere tekst, weergegeven in het tweede citaat, blijkt dat Kohnstamm hierbij met name doelt op het probleem dat tegenwoordig wordt aangeduid als dat van de unidimensionaliteit van metingen.

Deze hoogst belangrijke eigenschap valt nu echter weg bij de „berekeningen" in de psychotechniek. En wel omdat we bij de psychisch gegevens, bijv. de intelligentie of de concentratie, enz. niet te doen hebben met een enkelvoudige eigenschap, die door één gegeven bepaalbaar is, maar met een complex, dat slechts op uiterst onvolledige wijze door één enkel cijfer gekarakteriseerd kan worden. Tal van eigenaardigheden worden bij deze wijze van aanduiden uitgewischt. Men kan zich dit duidelijk maken aan het volgende voorbeeld. Ik denk mij een kwadraat en verdeel dat door vijf horizontale lijnen in zes rijen en door vijf verticale lijnen in zes kolommen. De eigenaardigheden der ligging van twee der ontstaande 36 kwadraatjes ten opzichte van elkaar kunnen nu alleen bepaald worden door twee gegevens voor elk kwadraatje: de rij en de kolom, waarin elk der beide kwadraatjes ligt. Weliswaar kan ik op vele manieren de kwadraatjes *nummeren*, zoodat ik door één getal een bepaald kwadraatje kan terugvinden, maar geen enkele dier nummeringsmethoden voldoet aan den eisch, dat ik uit de plaats in die nummering alleen, zou kunnen opmaken of twee kwadraatjes ver van elkaar afliggen of wel aan elkaar grenzen, resp. hoe veel andere er tusschen hen liggen. Of algemeener gezegd, de eigenschappen van reëelen samenhang, die tusschen de kwadraatjes bestaan, kunnen in de eendimensionale getallenrij niet naar behooren uitgedrukt worden. De reden daarvan is natuurlijk dadelijk in te zien. In de getallenrij heeft elk cijfer maar twee „buurlieden", in het verdeelde kwadraat hebben velen vier „buurlieden" met gelijke zijde en nog vier met gelijk hoekpunt. De kwadraatjes aan de zijden hebben drie buurlieden met gelijke zijde en twee met gelijke hoeken, de vier hoek-kwadraatjes twee zijde-buurlieden en een hoekbuurman. Die veelheid van samenhangen kan in de getallenrij niet worden uitgedrukt. Het zal aanstonds duidelijk zijn, dat ditzelfde zich op nog grooter schaal gaat voordoen, als ik niet figuren in het platte vlak nummer, maar bijv. de kubusjes die ontstaan uit de verdeeling van een grooten kubus. De rijke en veelzijdige samenhang, die in de driedimensionale ordening bestaat laat zich in de eendimensionale niet uitdrukken. De eendimensionale rangorde, schoon zij ter wille van bepaalde doeleinden nuttig kan zijn — bijv. om een bepaalden kubus gemakkelijk aan te wijzen —, bedekt en wischt uit veel van de eigenaardigheden van het genummerde systeem.

Hij stelt daarbij uitdrukkelijk dat we uit het gegeven dat twee intelligentie-quotiënten gelijk zijn, niet mogen concluderen dat de twee intelligenties identiek zijn. Dit geldt eigenlijk voor alle metingen van psychische toestanden of eigenschappen. 'Wanneer twee jongens uit dezelfde klasse van denzelfden leeraar hetzelfde rapportcijfer voor een bepaald vak krijgen, is het lang niet zeker, zelfs niet erg waarschijnlijk dat ze 'hetzelfde' van het vak *weten* en nog minder dat ze er hetzelfde in kunnen presteeren.' (Kohnstamm, 1930, p 102). Nog sterker geldt dit bezwaar, wanneer met behulp van correlatierekening een 'algemeene rangorde' voor de onderzochte groep wordt geconstrueerd.

In zijn artikel merkt Kohnstamm op, dat psychologische metingen geen echt nulpunt kennen en dat daarom het berekenen van correlaties niet zinvol is. Zijn discussie anticipeert hiermee op het later door Stevens (1946) gemaakte onderscheid tussen nominale, ordinale, interval- en ratioschalen. Niet alle argumenten van Kohnstamm zijn juist: zo concludeert hij ten onrechte dat vanwege het ontbreken van een echt nulpunt bij psychologische metingen vermenigvuldigen niet is toegestaan, en dat daarom de door Pearson ontwikkelde correlatiecoëfficiënt niet gebruikt kan worden. Die bevat in de berekeningsformule immers vermenigvuldigingen. Wat Kohnstamm hier mist, is de fundamentele bijdrage van Stevens, dat berekeningen (bijvoorbeeld correlaties berekenen) zijn toegestaan als de uitkomsten invariant zijn onder voor de meetschaal toegestane transformaties. Kohnstamms inzicht, dat een goede meting ééndimensionaal moet zijn, is echter nog steeds geldig. Kohnstamm gaat er in zijn artikel impliciet van uit dat psychologische metingen dit ideaal nooit zullen kunnen bereiken en bepleit daarom uiterste voorzichtigheid bij het interpreteren van de resultaten en van sommige psychotechnische toepassingen in zijn tijd. Moderne test-technologen hebben veel meer vertrouwen in de mogelijkheden van de huidige psychometrie om tot goede en bewijsbaar ééndimensionele psychologische metingen te komen. Een voorbeeld daarvan is een recente bundel van het Cito (Eggen & Sanders, 1993). Wat opvalt wanneer men achter elkaar Kohnstamms artikel uit 1930 en de Cito-bundel uit 1993 ter hand neemt, is het contrast tussen Kohnstamms impliciete aanname van de onmogelijkheid tot echte psychologische metingen te komen en het al even impliciete optimisme van de moderne psychometrici over de kracht van de door hen ontwikkelde en toegepaste methoden.

In de jaargang 1930 vinden we nog een artikel over correlaties, dat in zekere zin een antwoord bevat op de bezwaren van Kohnstamm. Het gaat om het artikel 'De samenhang der rapportcijfers voor de verschillende leervakken eener H.B.S.' (Van Dalfsen, 1930). Van Dalfsen stelt zich de vraag of aangenomen mag worden dat de empirische samenhang tussen de resultaten op een aantal leervakken verklaard kan wor-

§ 3. Tabel der correlatie-coëfficiënten T_1[1]) (bij den overgang van de 1e naar de 2e klasse).

N°.	Leervak	Nat. H.	Aardr.	Meetk.	Gesch.	Duitsch	Fransch	Ned.	Alg.	Teek.
1	Nat. H.	×	0,69 0,69	0,66 0,63	0,58 0,59	0,56 0,59	0,58 0,57	0,51 0,50	0,47 0,47	0,26 0,21
2	Aardr.	0,69 0,69	×	0,58 0,60	0,59 0,57	0,55 0,57	0,53 0,54	0,52 0,48	0,41 0,45	0,16 0,20
3	Meetk.	0,66 0,63	0,58 0,60	×	0,51 0,52	0,54 0,52	0,47[2]) 0,50	0,42 0,44	**0,65** 0,41	**0,26** 0,19
4	Gesch.	0,58 0,59	0,59 0,57	0,51 0,52	×	0,52 0,49	0,49 0,47	0,36 0,41	0,42 0,39	0,17 0,18
5	Duitsch	0,56 0,59	0,55 0,57	0,54 0,52	0,52 0,49	×	**0,71** 0,47	**0,51** 0,41	**0,63** 0,39	0,22 0,18
6	Fransch	0,58 0,57	0,53 0,54	0,47 0,50	0,49 0,47	**0,71** 0,47	×	**0,65** 0,40	**0,53** 0,37	0,22 0,17
7	Ned.	0,51 0,50	0,52 0,48	0,42 0,44	0,36 0,41	**0,51** 0,41	**0,65** 0,40	×	0,37 0,32	0,12 0,15
8	Alg.	0,47 0,47	0,41 0,45	**0,65** 0,41	0,42 0,39	**0,63** 0,39	**0,53** 0,37	0,37 0,32	×	**0,30** 0,14
9	Teek.	0,26 0,21	0,16 0,20	**0.26** 0,19	0,17 0,18	0,22 0,18	0,22 0,17	0,12 0,15	**0.30** 0,14	×
Gem. C. C.		0,54	0,50	0,51	0,45	0,53	0,52	0,43	0,47	0.21
Rang-nummer		1	5	4	7	2	3	8	6	9

[1]) Tabellen en formules ontleenen hun nummer aan de groep, waarvoor ze gelden.

[2]) Bij de 97 meisjes, die zich in de hier onderzochte groep van 376 leerlingen bevonden, was de corr.-coëff. Meetk.—Fransch 0,42. Het verschil met de totaalgroep was te gering, om een apart onderzoek, uitsluitend voor de meisjes, te gaan instellen.

den door de aanwezigheid van één enkele achterliggende factor 'school-intelligentie'. Daarnaast wil Van Dalfsen achterhalen of het verschijnsel dat de correlatie tussen schoolvakken in de hogere klassen lager wordt, voor alle schoolvakken geldt en of dit verklaard kan worden door een selectieproces. Kortom, een duidelijk geformuleerde probleemstelling, gevolgd door een multivariate analyse.

Zie de afdruk van de door Van Dalfsen gepresenteerde 'Tabel der correlatie-coëfficiënten T_1' op pagina 275.

De tabel van Van Dalfsen bevat de correlaties, met daaronder de door de factor-analyse gereproduceerde correlaties. Uitgaande van een éénfactormodel zou men in de tabel een hiërarchische vorm moeten zien, dat wil zeggen dat de matrix zodanig gesorteerd kan worden dat voor alle kolommen de correlaties van hoog naar laag aflopen volgens hetzelfde patroon. Wanneer dat niet zo is, dan zijn er behalve de algemene factoren nog specifieke factoren aanwezig. Een situatie die volgens Van Dalfsen te verwachten is, immers 'A priori vermoedt men naast een *algemeenen factor* nog *groepsfactoren* voor wiskunde en voor talen, die de correlaties tusschen de wiskunde-vakken onderling en tusschen de talen onderling zullen verhoogen.' (Van Dalfsen, 1930, p. 233). De gebruikte factor-analysemethode is die van de groeps-factoranalyse van Spearman-Holzinger (vgl. Harman, 1967). Eerst wordt de algemene g-factor berekend. Op basis van die g-factor worden de geobserveerde correlatiecoëfficiënten gereproduceerd. De gereproduceerde correlaties staan in de tabel onder de geobserveerde. Bij een aantal correlaties (in de tabel **vet** weergegeven) constateert Van Dalfsen opvallend grote verschillen tussen de geobserveerde en de gereproduceerde correlaties; tegenwoordig zouden we spreken van te grote residuen. Voor de bijbehorende variabelen postuleert Van Dalfsen bijkomende groepsfactoren x, y en z. Voor de groepsfactoren worden opnieuw fac-

Men kan nu komen tot de volgende formules [1]):

$$
\begin{array}{lrl}
 & nh & = 0{,}85g \qquad\qquad\qquad\qquad + 0{,}53s_{nh} \\
 & a & = 0{,}81g \qquad\qquad\qquad\qquad + 0{,}59s_{a} \\
 & m & = 0{,}74g + 0{,}34x \qquad\qquad + 0{,}58s'_{m} \\
 & gs & = 0{,}70g \qquad\qquad\qquad\qquad + 0{,}71s_{g} \\
F'_1 & d & = 0{,}70g \qquad + 0{,}12y + 0{,}67z + 0{,}21s'_{d} \\
 & f & = 0{,}67g \qquad + 0{,}31y + 0{,}30z + 0{,}60s'_{f} \\
 & n & = 0{,}59g \qquad + 0{,}81y \\
 & al & = 0{,}55g + 0{,}72x \qquad + 0{,}36z + 0{,}23s'_{al} \\
 & t & = 0{,}25g + 0{,}21x \qquad\qquad + 0{,}95s'_{t}
\end{array}
$$

torladingen berekend en het geheel leidt tot het factormodel dat door Van Dalfsen is weergegeven in de formules in vorenstaand citaat.

Terugrekenend constateert Van Dalfsen dat de residuele correlaties nu vrijwel nul zijn, zodat het factormodel aanvaard kan worden.

Al met al formuleert Van Dalfsen hiermee een antwoord op het door Kohnstamm (1930) opgeworpen probleem. Kohnstamm twijfelt er ernstig aan, of schoolcijfers wel echte metingen zijn, in de zin van ééndimensionele waarnemingen. Van Dalfsen laat zien dat dit inderdaad niet het geval is, maar dat in de negen schoolcijfers één algemene en drie specifieke factoren aanwezig zijn. De volgende stap, namelijk het meetbaar maken van de factoren, wordt door Van Dalfsen niet gezet. De regressieformules voor het schatten van factorscores waren in zijn tijd echter wel bekend en hiermee was het mogelijk geweest voor de verschillende factoren geschatte factorscores te berekenen, die volgens het model wél ééndimensionaal zouden moeten zijn.

Om tot dit resultaat te komen, heeft Van Dalfsen voor een steekproef van 376 leerlingen 36 correlatiecoëfficiënten handmatig moeten berekenen, waarna de factoranalyse nog moest volgen. De methode van factoranalyse wordt door hem in een appendix uitvoerig uitgelegd. Voor het berekenen van de correlaties verwijst hij naar een eerder artikel van zijn hand, dat een 'tutorial' is over correlaties (Van Dalfsen, 1929). Als voorbeeld van zijn wijze van uitleggen presenteren we een aantal rekentabellen uit het eerdere artikel (zie pagina 278).

De vraag van Van Dalfsen zou nu onderzocht worden door middel van confirmatieve factoranalyse. Bij wijze van vergelijking is zijn factormodel geschat met confirmatieve factoranalyse (CFA). Hiervoor is het programma LISREL 8 gebruikt met de maximum likelihood methode (Jöreskog & Sörbom, 1993). Het is overigens aardig om op te merken dat de hier uitgevoerde analyse voor het eerst mogelijk was rond 1974 met het programma ACOVS (Jöreskog & Van Thillo, 1974). Het heeft 44 jaar geduurd voor een methode beschikbaar kwam om de door Van Dalfsen opgeworpen hypothesen op een statistisch geraffineerde wijze te toetsen.

De confirmatieve factoranalyse levert voor de globale passing van het model een chi-kwadraat op van 31.5, met 15 vrijheidsgraden en een overschrijdingskans $p = 0.01$. Op een significantieniveau van 0.05 moet het model dus verworpen worden. Al met al is de passing echter heel behoorlijk, gezien de goodness-of-fit maten $GFI = 0.98$ en $AGFI = 0.95$. Het één-factormodel wordt duidelijk verworpen met een chi-kwadraat van 268.6 ($p = 0.00$) en goodness-of-fit maten $GFI = 0.86$ en $AGFI = 0.77$.

Het algemene beeld wordt bevestigd wanneer we de gevonden fac-

Tabel I (1e klasse) $r_{12} = 0.47$ ($\pm$ 0.03).
Correlatie Meetkunde (1)—Fransch (2).

Meetkunde.

Fr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	n	Mgem.
1		1	1							2	2.5
2		5	5	1	4					15	3.3
3		6	5	5	5	3	1			25	3.9
4	2	5	8	20	19	6	6		1	67	4.4
5	1	5	6	22	52	32	24	4	1	147	5.3
6		1		1	29	16	12	6	1	66	5.9
7			2	2	14	8	10	3	3	42	6.0
8				1	3	3	4		1	12	6.2
9											
n	3	23	27	52	126	68	57	13	7	376	5.16
Fgem.	4.3	3.5	3.8	4.5	5.2	5.4	5.6	5.9	6.3	5.04	

D	n
0	108
1	155
2	75
3	30
4	7
5	1

$\sigma_1 = 1.57$ [1])
$\sigma_2 = 1.34$

I*a*. $r_{12} = -0.17$.
G = 3—4.

Meetkunde.

Fr.	1	2	3	4	5	n	Mgem.
1		1				1	2
2		5	5	1	3	14	3.1
3		6	5	3	2	16	3.1
4	2	5	5	5		17	2.8
5	1	1	1			3	2
n	3	18	16	9	5	51	2.90
Fgem.	4.3	3.0	3.1	3.4	2.4	3.14	

I*b*. $r_{12} = -0.23$.
G = 5.

Meetkunde.

Fr.	1	2	3	4	5	6	7	n	Mgem.
1			1					1	3
2					1			1	5
3				2	3	2	1	8	5.3
4			3	15	13	1		32	4.4
5		4	5	14	28	2	2	55	4.5
6		1		1	1			3	3.7
7			1	1				2	3.5
n		5	10	33	46	5	3	102	4.44
Fgem.		5.2	4.5	4.5	4.5	4	4.3	4.53	

I*c*. $r_{12} = -0.35$.
G = 6.

Meetkunde.

Fr.	3	4	5	6	7	8	9	n	Mgem.
3				1				1	6.0
4			6	4	6		1	17	6.2
5		8	24	30	17	3		82	5.8
6			28	8	4			40	5.4
7	1	1	11	3				16	5.0
8		1						1	4
9									
n	1	10	69	46	27	3	1	157	5.64
Fgem.	7	5.5	5.6	5.2	4.9	5	4	5.36	

I*d*. $r_{12} = -0.17$.
G = 7—8.

Meetkunde.

Fr.	4	5	6	7	8	9	n	Mgem.
4			1				1	6.0
5				5	1	1	7	7.4
6			8	8	6	1	23	7.0
7		3	5	10	3	3	24	6.9
8		3	3	4		1	11	6.4
9								
n		6	17	27	10	6	66	6.89
Fgem.		7.5	6.5	6.5	6.2	6.7	6.56	

[1]) Onder de standaard-deviatie σ_1 verstaat men $\sqrt{\frac{\Sigma x_1^2}{n}}$.

tor-oplossing beschouwen. In Tabel 5 geven we de factorladingen, in een formaat analoog aan de resultaten van Van Dalfsen.

Tabel 5
Confirmatieve factoranalyse op de correlaties van Van Dalfsen

Factor	g	x	y	z
natuurlijke historie	.86			
aardrijkskunde	.81			
meetkunde	.74	.34		
geschiedenis	.69			
Duits	.68		-.33	.76
Frans	.67		.36	.32
Nederlands	.60		.41	
Algebra	.54	.72		.35
Tekenen	.26	.19		

Alleen de negatieve lading van Duits op de factor *y* komt niet overeen met de uitkomsten van Van Dalfsen. Gezien de betrekkelijk goede overeenkomsten bij alle andere schattingen, valt een rekenfout in de resultaten van Van Dalfsen niet uit te sluiten. Opgemerkt dient nog te worden dat enkele ladingen in Tabel 2 niet significant zijn. Het is ongetwijfeld mogelijk om de passing van het model door enkele post hoc wijzigingen van de factorstructuur te verbeteren. Ten slotte volgen wij het voorbeeld van Van Dalfsen door bij wijze van 'tutorial' onze set-up weer te geven. Opvallend is, hoeveel deze set-up in de SIMPLIS commandotaal lijkt op de presentatie van de formules door Van Dalfsen.

```
Schoolvakken onderzoek Dalfsen
observed variables = nath aardr meetk gesch duits frans ned alg tek
correlation matrix from file: dalfsen.cor
sample size = 376
latent variables = g x y z
equation: nath aardr meetk gesch duits frans ned alg tek = g
equation: meetk alg tek = x
equation: duits frans ned = y
equation: duits frans alg = z
set correlation of g and x to zero
set correlation of g and y to zero
set correlation of g and z to zero
options: it=100 ad=off
end of problem
```

Discussie

Wanneer we de inhoud van *Pedagogische Studiën* over de jaren bezien, vallen enkele constanten op. Dat zijn: op de praktijk gerichte vraagstellingen op het gebied van het onderwijs op het microniveau.

Daarnaast een kleiner aantal bijdragen met een fundamenteel wetenschappelijke vraagstelling. De meerderheid van de bijdragen is beschouwend of kwalitatief. De laatste twee decennia laten een zichtbare groei zien in de kwantitatief georiënteerde bijdragen. Voor opiniërende artikelen is steeds plaats geweest, zij het dat die in het begin tot de gewone artikelen gerekend werden en tegenwoordig eerder in een aparte rubriek worden opgenomen. De doelstelling van de opeenvolgende redacties om goede literatuurbesprekingen te plaatsen, is in deze 75 jaar toch niet echt gelukt.

Zowel voor Pedagogische Studiën als voor de overige tijdschriften geldt dat de univariate analysemethoden het meest gebruikt worden met daarnaast nog variantie- regressie- en exploratieve factoranalyse. Complexe multivariate methoden worden tot 1992 nauwelijks nog gebruikt en zijn daarna sporadisch aanwezig. Dat is met name opvallend, omdat een groot deel van de postdoctorale cursussen die onderzoeksscholen verzorgen voor hun promovendi zich op dit soort methoden richt. Daarnaast is Nederland vermoedelijk het land met de grootste 'methodologendichtheid' ter wereld. Kennelijk is er iets ernstig mis met de informatieoverdracht van methodologen naar onderwijskundige onderzoekers (zie ook Hox, 1997, 1998).

De vrijwel totale afwezigheid van op het macroniveau gerichte bijdragen doet ons vermoeden dat de empirische discussie en het theoretisch debat op dit niveau door de pedagogen aan de sociologen is overgelaten, of in ieder geval vrijwel uitsluitend in de sociologische tijdschriften is gevoerd.

Noot

1 Wij danken twee reviewers voor hun commentaar op een eerdere versie, en N. Lagerweij, P.G. Swanborn en G. van den Wittenboer voor hun medewerking aan de tweede studie. De codeerschema's en databestanden zijn op aanvraag beschikbaar.

Literatuur

Dalfsen, B.M. van (1929). De correlatie tussen meetkunde en Fransch. *Paedagogische Studiën, X*, 231-248.

Dalfsen, B.M. van (1930). De samenhang der rapportcijfers voor de verschillende leervakken eener H.B.S. *Paedogogische Studiën, XI*, 230-250.

Eggen, T.J.H.M., & Sanders, P.F. (1993). *Psychometrie in de praktijk.* Arnhem: Cito.

Harman, H.H. (1967). *Modern factor analysis.* Chicago: University of Chicago Press.

Hox, J.J. (1997). *Er is nieuws onder de zon. Nieuwe oplossingen voor oude problemen.* Amsterdam: TT-Publikaties (oratie).

Hox, J.J. (1998). Er is nieuws onder de zon. Nieuwe oplossingen voor oude problemen. *Kwantitatieve Methoden*, 95-118.

Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kohnstamm, Ph. (1930). Over correlatierekening, haar toepassing en de grenzen van haar bruikbaarheid. *Paedagogische Studiën, XI,* 98-113.

Stevens, S.S. (1946). On the theory of scales of measurement. *Science, 103,* 677-680.

Over de auteurs

N. Bakker is universitair docente Historische Pedagogiek aan de Rijksuniversiteit Groningen.

D. Beijaard is universitair hoofddocent bij de sectie lerarenopleiding van het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) aan de Universiteit Leiden.

D.C. van den Boom is als hoogleraar Empirische Pedagogiek verbonden aan de Universiteit van Amsterdam.

M. Depaepe is onderzoeksdirecteur van het FWO-Vlaanderen en buitengewoon hoogleraar aan de Katholieke Universiteit Leuven.

J.H. van Driel is universitair docent bij de sectie lerarenopleiding van het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) aan de Universiteit Leiden.

J.J. Hox is hoogleraar Methodenleer en Statistiek bij de Faculteit Maatschappij- en Gedragswetenschappen, Universiteit van Amsterdam/Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.

P. Kämäräinen is als stafmedewerker verbonden aan het European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Thessaloniki, Griekenland.

W. Koops is hoogleraar Ontwikkelingspsychologie bij de vakgroep Kinder- en Jeugdpsychologie van de Vrije Universiteit Amsterdam.

G.W. Meijnen is hoogleraar Onderwijskunde aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is tevens lid van de Onderwijsraad.

A.A.J. van Peet is als toegevoegd docent verbonden aan de Faculteit Maatschappij- en Gedragswetenschappen van de Universiteit van Amsterdam.

P.R.J. Simons is hoogleraar Onderwijspsychologie aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en directeur van het Onderzoeksinstituut NUOVO.

P. Stijnen is onderwijsdecaan van de Opleiding Onderwijskunde van de Open Universiteit Nederland.

J.N. Streumer is universitair hoofddocent bij de afdeling Curricumtechnologie van de Faculteit Toegepaste Onderwijskunde aan de Universiteit Twente.

T. Vallen is universitair hoofddocent bij het Werkverband Taal en Minderheden van de Letterenfaculteit van de Katholieke Universiteit Brabant.

N. Verloop is hoogleraar Toegepaste Onderwijskunde en hoogleraardirecteur van het Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON) aan de Universiteit Leiden.

L. Verschaffel is onderzoeksdirecteur bij het Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek, Vlaanderen en buitengewoon hoogleraar aan de Faculteit der Psychologie en Pedagogische Wetenschappen van de Katholieke Universiteit Leuven.