

Tussen mythe en wetenschap

Ovide Decroly (1871-1932)

Leuven/Voorburg: Acco, 2005, 29 pagina's

ISBN 90 334 5671 0

Angelo Van Gorp

Het nieuwe leren is in vandaag de dag. Probleem gestuurd, onderzoekend, constructivistisch en ervaringsleren kunnen zich verheugen in een toenemende belangstelling. Traditioneel genoemde docentgerichte benaderingen maken plaats voor een op de leerling gerichte aanpak. De invoering van het studiehuis in de bovenbouw van het Nederlandse havo en vwo waarbij sterk de nadruk ligt op de zelfstandigheid van de leerling, is daarvan een concreet voorbeeld. Het adjectief "nieuw" is echter betrekkelijk. Het denken over nieuwe vormen van onderwijs waarin het kind centraal wordt gesteld gaat terug tot het begin van de twintigste eeuw. De bekendste naam in dit verband is die van de Italiaanse arts Maria Montessori (1870-1953), wiens naam nog steeds is verbonden aan scholen die haar onderwijsmethode wereldwijd in de praktijk brengen. De meest bekende onderwijsvernieuwer in Nederland is zonder twijfel de Haagse volksonderwijzer Jan Ligthart (1859-1916), terwijl in België als eerste de naam van Ovide Decroly (1871-1932) moet worden genoemd. Over de schoolmeesterpedagoog Ligthart werd eerder in 1996 een dissertatie geschreven door Barbara de Jong. Inmiddels hebben we ook de beschikking over een wetenschappelijk proefschrift waarin Decroly centraal staat. Het werk is van de hand van Angelo Van Gorp, die in maart 2004 promoveerde. Het hier besproken boek is een bewerking van dit proefschrift.

Evenals Montessori was Decroly "wereldberoemd". De ideeën en het werk van Decroly bleken vooral aan te slaan in Zuid-Europa en Latijns-Amerika. De twee tijdgenoten hadden beiden een medische achtergrond en toonden belangstelling voor het "abnormale" kind. Beiden zijn bekend geworden door een opvoedkundige methode die hun naam draagt, met het verschil dat Decroly niet zelf

de auteur was het wereldbekende boek *La Méthode Decroly* uit 1922. Daarvoor tekende Amélie Hamaïde, die eerst als onderwijzeres en later als directrice verbonden was aan de *Ecole de l'Ermitage*, een door Decroly in 1907 opgerichte kleinschalige experimenteerschool. Hamaïde is een van de zogenaamde "decrolyens": de groep van aanhangers, fans of volgelingen van Decroly. Wie meer over hem wilde weten, was voor het verschijnen van het proefschrift van Van Gorp in hoofdzaak aangewezen op de publicaties van vertegenwoordigers van deze groep. Weliswaar bestaat er in het Belgische Ukkel sinds 1985 een archief- en documentatiecentrum, het *Centre d'études decrolyennes*, waar restanten van het persoonlijk archief van Decroly zijn te vinden, maar een probleem is dat het aldaar aanwezige materiaal eigenhandig is geselecteerd door de echtgenote van Decroly. Opmerkelijk en zeker niet bevorderlijk voor de studie van de befaamde Belgische "onderwijskundige" was tevens het lange tijd ontbreken van een volledig overzicht van de publicaties van Decroly. Die lijst verscheen pas in het Spaanse wetenschappelijke tijdschrift *Historia de la Educacion* in 1995-1996. Daarmee was de weg open voor een wetenschappelijke studie van het werk van Decroly. Als promotoren traden op de bekende historisch pedagogen Marc Depaepe en Frank Simon. De eerstgenoemde merkte ter gelegenheid van de promotie van Van Gorp op: "Hij [Van Gorp] is, afgezien van de specialisten onder de *decrolyens*, de eerste die alle teksten van hem [Decroly] daadwerkelijk heeft bestudeerd". En het moet worden gezegd, het boek van Van Gorp geeft een realistisch, genuanceerd en bijzonder goed gedocumenteerd beeld van de onderwijsvernieuwer en wetenschapper Decroly.

Van serieuze pogingen tot relativering van de betekenis van Decroly was eerder niet echt sprake. Integendeel. Er was volgens Van Gorp zelfs sprake van een "hardnekkige en dominante traditie om de Belgische exponent van de reformpedagogiek te mythologiseren,

zelfs te canoniseren” (p. 10). Dat begon met het verschijnen van een postuum in 1933 uitgegeven huldeboek dat was bedoeld om de 60^{ste} verjaardag van Decroly en de 25^{ste} van de *Ecole de l'Ermitage* te vieren. Naast de lofuitingen die kenmerkend zijn voor hagiografisch werk, bevatte het rouwboek helaas ook feitelijke onjuistheden. De oprichting van het eerste psychologisch laboratorium in België kon bij voorbeeld niet worden toegeschreven aan Decroly. Die waren er reeds in 1891 en 1894 en waren ontwikkeld naar het model van het instituut dat Wilhelm Wundt had opgebouwd in Leipzig. En zo waren er meer leugentjes om bestwil. Ook latere publicaties over Decroly in de jaren '60, '70 en '80 waren voornamelijk hommages aan de grote meester. Ze droegen bij aan het in stand houden van de mythische beeldvorming rond Decroly. Feit en fictie raakten gaandeweg met elkaar verstrengeld. Er wordt zelfs melding gemaakt van “een heus mirakel”, waarbij de in 1930 zwaar zieke Decroly zijn wil om te leven hervond na het contact met een weeskindje.

Om te komen tot “het meest aanvaardbare verhaal” over Decroly maakt Van Gorp gebruik van een contextualiserende geschiedschrijving, waarbij hij niet alleen een biografisch spoor volgt maar tevens kiest voor een ideeën-historische en sociaal-historische invalshoek. Het is uiteindelijk dan ook niet “de geniale geleerde Decroly, de held der wetenschap die een hoofdrol speelde in een uniek ontdekkingsverhaal” die centraal staat, noch het eindresultaat van zijn werk, maar wel “de wijze waarop dat werk tot stand is gekomen in zijn sociaal-economische, culturele, intellectuele en politieke context” (p. 32).

Decroly beschrijft aan de hand van de metafoor van het steigerwerk de delicate ontwikkeling van de mentale functies bij het kind, waarbij de afwezigheid van een kleine bout al voldoende kon zijn om het steigerwerk te doen instorten. Van Gorp hanteert dezelfde metafoor om het werk van Decroly te beschrijven. Deze aanpak is noodzakelijk omdat, zoals gezegd, er geen algemeen synthesesewerk is geschreven door Decroly zelf. Zijn publicaties waren zonder uitzondering noodzakelijke constructieonderdelen van het steigerwerk dat hij had opgebouwd aan het

eind van zijn leven. Van Gorp onderscheidt in hoofdstuk twee van zijn boek de volgende “disciplinaire constructies”: de medische constructie (de aanleg van de steigervoet), het medisch-pedagogisch steigerdeel (een orthopedagogische constructie *avant-la-lettre*), een crimineel-antropologisch steigerdeel (als onderdeel van het medisch-pedagogische), het pedotechnische steigerdeel, de reformpedagogische constructie (de aanleg van de steigervloer) en de biopsycho-sociale constructie (als het amalgaan waarin psychologische, sociologische en biologische vertogen samensmolten). In de hoofdstukken drie tot en met zes worden achtereenvolgens de medisch-pedagogische, de pedotechnische, de biopsycho-sociale en de reformpedagogische constructies verder uitgewerkt. Vier hoofdstukken worden opgevolgd door een kort *interludium*, terwijl het laatste hoofdstuk wordt opgevolgd door een slotstuk. Het geheel wordt afgesloten met een bibliografie, waarin integraal de eerder genoemde lijst van publicaties van Decroly is opgenomen.

Dankzij het boek van Van Gorp leren we Decroly (eindelijk) kennen als de man die hij was. Geen heldenverering dit keer, maar een nuchtere kijk op de persoon in de wereld waarin hij leefde. We ontmoeten de medicus die in 1901 zijn eerste stappen zette in de medische pedagogiek, terende op de bagage die hij bezat als neuroloog. We ontmoeten de charismatische leider die in 1907 zijn eigen school oprichtte om al daar in nauwe samenwerking met zijn medewerkers zich te ontwikkelen tot een specialist in de pedotechniek. En we ontmoeten de man die zich na de Eerste Wereldoorlog zou profileren als “een gesublimeerde, verpersoonlijkte synthese van de medische pedagogiek, als het ideaal van iemand die een ruime medische en pedagogische kennis van het kind in zich verenigde” (p. 68). Decroly wordt gemakshalve vaak aangeduid als een reformpedagoog, maar in essentie was hij medicus-pedagoog. Het beeld dat Van Gorp oproept over Decroly krijgt met name vorm door de beschrijving van de relaties die hij had onderhouden met zijn tijdgenoten in België en in het buitenland. Onthullend zijn in dit kader de contacten die Decroly onderhield met de vertegenwoordigers van de *New Education Fellowship*

(NEF), het Europese platform voor de onderwijsvernieuwing. Decroly was vanaf de oprichting van de NEF in 1921 een prominent lid. Deze pleitbezorgers van *l'éducation nouvelle*, die elkaar ontmoetten op tweejaarlijkse internationale congressen waren onderling verbonden door het idee dat onderwijs “von Kinde aus” zou moeten gebeuren. Van Gorp spreekt in dit verband van “de cultus van het Kind” die geleidelijk aan echter plaats zou maken voor “de cultus van de Pionier” (p. 201). Alle verheven idealen ten spijt ontstond er binnen de geleerden van de vernieuwingsbeweging zelfs een “methodestrijd” tussen de aanhangers van Decroly en die van de “opperpriesteres” Montessori die in het teken stond van de verovering van de pedagogische markt.

Decroly krijgt ook gestalte door de bespreking van de banden met zijn naaste medewerkers (aan wie veel eer toekomt voor de praktische uitwerking van “zijn” methode), alsmede met Medard Schuyten, Jozef E. Verheyen en Raymond Buyse, die samen met Decroly representatief waren voor de ontwikkeling van de pedagogiek in België voor de Tweede Wereldoorlog. Ieder van hen stond model voor de overgang van pedologie naar experimentele pedagogiek. De eerstgenoemde heeft ooit gezegd dat in de nabije toekomst “het Eden” lag van ons aardse bestaan. Van Gorp gebruikt deze term om de vier heren aan te duiden als respectievelijk “de profeet”, “de dienaar in de tuin”, “de slang in de tuin” en “de tuinman van Eden”. Dit taalgebruik is typerend voor de prettige wijze waarop Van Gorp zijn boek heeft gecomponeerd. Ook in dit opzicht is het boek een meesterlijk werk geworden. De enige kanttekening is dat een namen- en zakenregister handig was geweest. En een overzicht van historisch beeldmateriaal had ook niet misstaan. Maar deze kleinigheden doen niet af aan het belang van dit boek voor de historische pedagogiek en voor de wetenschapsgeschiedenis in het algemeen. Dit boek is niet bedoeld voor de onderwijzers die de pedagogische concepten willen leren kennen die Decroly heeft “gemunt”. Zijn wellicht meest bekende begrip *centre d'intérest* wordt uiteraard wel besproken, maar het concept wordt in een wetenschapshistorische context ge-

plaatst. Het is juist deze contextualisering die de dissertatie van Van Gorp zo sterk maakt. Het boek geeft een kijkje in de wereld van wetenschap en onderwijs aan het begin van de twintigste eeuw. Decroly wordt teruggebracht tot menselijke proporties. Wetenschap is mensenwerk. Maar die Belgische medische pedagoog was wel een bijzonder mens. Aan die indruk kan ik me moeilijk onttrekken.

Sjaak Braster
Faculteit der Sociale Wetenschappen
Erasmus Universiteit Rotterdam

De schoolloopbaan van risicoleerlingen in het primair onderwijs

Amsterdam: Thela Thesis, 2003, 221 pagina's
ISBN 90 5170 726 6

IJsbrand Jepma

In de dissertatie van Jepma staan risicoleerlingen uit het reguliere en het speciaal basisonderwijs centraal. Het speciaal basisonderwijs biedt onderdak aan leerlingen die tot voor kort betiteld werden als *in hun ontwikkeling bedreigde kleuters* (IOBK), *kinderen met leer- en opvoedmoelijkheden* (LOM) en *moeilijk lerende kinderen* (MLK). Voor kinderen met meer complexe verstandelijke problemen of kinderen met lichamelijke handicaps zijn andere vormen van speciaal onderwijs aanwezig.

De verwijzing naar het speciaal basisonderwijs wordt mede beïnvloed door verschillen in het functioneren van scholen voor regulier basisonderwijs. In sommige vergelijkbare gevallen worden risicoleerlingen van de ene school doorverwezen naar scholen voor speciaal basisonderwijs en in een andere school worden ze gehandhaafd. Het is echter niet duidelijk welke factoren in de schoolcontext van het reguliere basisonderwijs belangrijk zijn in dezen.

Onderzoek toont aan dat kenmerken van risicoleerlingen in het reguliere basisonderwijs in sterke mate overeenkomen met die van risicoleerlingen in het speciaal basisonderwijs. Verschillende studies hebben daarnaast aangetoond dat verschillen tussen scholen voor regulier basisonderwijs mede bepalen of risicoleerlingen in de eerste vier jaren van het basisonderwijs (leerlingen van vier tot en met acht jaar) in het reguliere onderwijs blijven of verwezen worden naar scholen voor speciaal basisonderwijs. Of de cognitieve en niet-cognitieve ontwikkeling van risicoleerlingen in het reguliere en het speciaal basisonderwijs vergelijkbaar is, was tot aan het verschijnen van het proefschrift van Jepma nog niet onderzocht. De veronderstelling is dat scholen voor regulier basisonderwijs zich meer richten op leerprestaties dan scholen voor speciaal basisonderwijs. Scholen voor speciaal onderwijs zouden meer de nadruk leggen op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen.

Tegen deze achtergrond heeft Jepma de volgende probleemstelling geformuleerd: "Hoe verloopt de schoolloopbaan van risicoleerlingen in het regulier dan wel speciaal basisonderwijs?" Jepma heeft dit in vier samenhangende deelstudies onderzocht.

De belangrijkste vraag van de eerste deelstudie is: "Welke kenmerken uit de schoolcontext zijn van invloed op het al dan niet doorverwijzen van vergelijkbare risicoleerlingen uit het reguliere basisonderwijs naar het speciaal basisonderwijs?" Door leerlingen individueel te matchen op basis van een aantal kindkenmerken, heeft Jepma het mogelijk geacht om verschillen in de schoolcontext als een factor in het verwijzen van leerlingen te bestuderen. Jepma onderscheidt vier factoren in de schoolcontext:

- algemene schoolkenmerken: regio, urbanisatiegraad, denominatie, pedagogisch beginsel, schoolgrootte, personele faciliteiten, ervaring van het team, en wisselingen in het team;
- implementatie van het *Weer Samen Naar School* (WSNS)-beleid: aandeel van scholen voor speciaal basisonderwijs in het samenwerkingsverband, ontwikkelingen binnen het samenwerkingsverband, houding van de schoolleiding ten opzichte van beleidsmaatregelen WSNS, en alternatieve maatregelen voor verwijzing;
- kenmerken van de zorgstructuur: leerlingvolgsysteem, aanwezigheid van een interne begeleider of 'remedial teacher', collegiale consultatie, expertise van het team, begeleiding van een onderwijsbegeleidingsdienst, en nascholingscursussen, en
- groepskenmerken: seksecompositie in de groep, groepsniveau bij taal en rekenen, en groepsniveau bij gedrag.

Om de overlap in verwezen en niet-verwezen risicoleerlingen te onderzoeken, heeft Jepma de datasets van het nationale PRIMA-1 (1994-1995) en PRIMA-2 (1996-1997) cohortonderzoek gebruikt. Hij heeft risicoleerlingen uit de groepen 2 en 4 van het reguliere basisonderwijs, die in de bovengenoemde schooljaren verwezen zijn naar scholen voor speciaal basisonderwijs, gematcht met vergelijkbare risicoleerlingen uit dezelfde groepen die niet verwezen zijn. De matching heeft plaatsgevonden op basis van geslacht, leef-

tijd, taalprestatie, rekenprestatie en gedrag. Op deze manier zijn 200 paren gevormd, waarvan 106 paren in groep 2 en 94 paren in groep 4.

De analyses laten zien dat risicoleerlingen uit de groepen 2 en 4 een grotere kans hebben om verwezen te worden als zij op grotere scholen zitten. Daarnaast blijkt dat leerlingen in klassen met een gemiddeld prestatieniveau een grotere kans hebben verwezen te worden. Risicoleerlingen in groep 4 hebben een grotere kans om verwezen te worden als zij op scholen zitten met minder ervaren teams en als zij op scholen zitten die een verlengde onderbouwperiode aanbieden.

Alhoewel de door Jepma gekozen aanpak – het gebruik van bestaande gegevensbestanden – interessante bevindingen oplevert, is een tekortkoming dat nu geen inzicht wordt verkregen in de rol van pedagogisch-didactische werkwijzen, het geïmplementeerde curriculum en dergelijke bij het verwijzingsproces.

De belangrijkste vraag van de tweede deelstudie is: “Worden door adaptief onderwijs minder risicoleerlingen verwezen naar scholen voor speciaal basisonderwijs?”. Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden heeft Jepma naast een secundaire analyse op de PRIMA-cohort data, aanvullende gegevens verzameld door een aantal leerkrachten van 25 paren verwezen en niet-verwezen risicoleerlingen te interviewen. Deze leerkrachten zijn retrospectief bevraagd over hun instructiegedrag tijdens taal- en rekenlessen voor deze risicoleerlingen ten tijde van de PRIMA-gegevensverzameling. Risicoleerlingen (met name uit groep 2) die onderwijs genoten bij leerkrachten die minder adaptief waren in hun taal- en rekenlessen, hadden een grotere kans doorverwezen te worden naar scholen voor speciaal basisonderwijs. Jepma concludeert dat voor risicoleerlingen in groep 4 de impact van adaptief onderwijs kleiner is.

Een tekortkoming van deze deelstudie is dat de wijze waarop de gegevens over het adaptief onderwijs verzameld zijn (retrospectieve zelfrapportages) vragen oproept over de betrouwbaarheid en de validiteit van de metingen. Adaptief onderwijs kenmerkt zich immers niet door een aantal algemene kenmerken van de vormgeving van leren en in-

structie, maar vindt zijn waarde vooral in de adequaatheid van de afstemming op de specifieke behoefte van de individuele leerling. Observeren is hier de aangewezen manier om gegevens te verzamelen, zoals ook Jepma zelf aangeeft, maar waar dat niet mogelijk is, zal men de leerkracht dienen te bevragen naar de specifieke maatregelen die getroffen zijn voor de leerling die centraal staat in het onderzoek. En dat laatste heeft Jepma helaas niet gedaan.

De hoofdvraag van de derde deelstudie luidt: “Hoe ontwikkelen vergelijkbare risicoleerlingen zich in respectievelijk het speciaal en het reguliere basisonderwijs?”. De twee onderzoeksvragen zijn:

1. Verloopt de cognitieve en non-cognitieve ontwikkeling van gelijksoortige risicoleerlingen verschillend wanneer zij het speciaal of het reguliere basisonderwijs volgen? en
2. Varieert de cognitieve en non-cognitieve ontwikkeling van risicoleerlingen naar sekse en sociaal-etnische achtergrond?

Jepma formuleert twee hypothesen. Ten eerste veronderstelt Jepma dat de cognitieve ontwikkeling van risicoleerlingen in het speciaal basisonderwijs ongunstiger verloopt dan in het reguliere basisonderwijs. Ten tweede veronderstelt hij dat de non-cognitieve ontwikkeling van risicoleerlingen in het speciaal basisonderwijs gunstiger verloopt dan in het reguliere basisonderwijs.

Door wederom precisie-matching toe te passen heeft Jepma risicoleerlingen uit groep 4 van het speciaal basisonderwijs paarsgewijs gematcht met risicoleerlingen uit groep 4 van het reguliere basisonderwijs op basis van taal- en rekenprestaties, non-verbale intelligentie, en op de non-cognitieve variabelen *sociaal gedrag*, *zelfvertrouwen* en *werkhouding*. Het eerste PRIMA-cohort onderzoek (1994-95) is gebruikt om de 500 gematchte paren leerlingen (steeds één leerling uit het speciaal en één passende leerling uit het reguliere basisonderwijs) samen te stellen. De gegevens van PRIMA-2 (1996-97) en PRIMA-3 (1998-99) zijn gebruikt om de cognitieve en non-cognitieve ontwikkeling van de gematchte paren te volgen in de groepen 6 en 8 van het speciaal en het reguliere basisonderwijs.

Analyses laten in antwoord op de eerste onderzoeksvraag zien dat de ontwikkeling van taal- en rekenprestaties van risicoleerlingen significant beter verloopt in het reguliere basisonderwijs dan in het speciaal basisonderwijs, terwijl de ontwikkeling van de non-verbale intelligentie en het sociaal gedrag, het zelfvertrouwen en de werkhouding gelijk verloopt voor risicoleerlingen in het speciaal en het reguliere basisonderwijs. Wanneer een onderscheid wordt aangebracht tussen risicoleerlingen met een LOM- en een MLK-achtergrond, worden geen differentiële ontwikkelingspatronen gevonden. Voorts bleken de verschillen tussen het reguliere en het speciaal basisonderwijs niet anders uit te pakken voor leerlingen uit verschillende sociaal-ethnische groepen of voor meisjes en jongens.

In de vierde deelstudie staat het begrip *prestatiegerichtheid* centraal. De centrale vraag in deze deelstudie luidt: “Is het verschil in prestatiegerichtheid tussen het reguliere en het speciaal basisonderwijs medeverantwoordelijk voor de minder gunstige taal- en rekenontwikkeling van risicoleerlingen in het speciaal basisonderwijs?” Het doel van deze studie is een bijdrage te leveren aan de theorievorming rondom het concept *prestatiegerichtheid*. Daarnaast wil Jepma onderzoeken of prestatiegerichtheid van belang is voor de verklaring van verschillende onderwijsopbrengsten bij leerlingen in het primair onderwijs. Om deze reden vindt de analyse van prestatiegerichtheid plaats in de context van factoren op schoolniveau (het nastreven van doelen, de systematische ‘monitoring’ van leervorderingen, de signalering van leerachterstanden en de evaluatie van leervorderingen) en op groepsniveau (het hanteren van minimumdoelen, het toetsen van de gestelde doelen, de registratie van leervorderingen, het belang dat de leerkracht hecht aan cognitieve prestaties, de gereserveerde onderwijstijd voor de kernvakken, het meegeven van huiswerk en de gestructureerdheid van de instructie). Voor dit deelonderzoek zijn dezelfde 500 paren leerlingen gebruikt als in de derde deelstudie.

Op schoolniveau worden geen significante verschillen in prestatiegerichtheid gevonden tussen de scholen voor regulier en speciaal

basisonderwijs. Op groepsniveau daarentegen verschilt de prestatiegerichtheid van de leerkrachten van risicoleerlingen in het reguliere basisonderwijs significant van die in het speciaal basisonderwijs. De taal- en rekenprestaties van risicoleerlingen in het reguliere basisonderwijs blijken hoger dan die in het speciaal basisonderwijs. Dit is gedeeltelijk te verklaren door de grotere nadruk op prestaties op groepsniveau in reguliere basisscholen. Leerkrachten hebben hier meer aandacht voor het nastreven van minimumdoelen, ze nemen vaker controletoeetsen af en geven frequenter klassikaal onderwijs dan leerkrachten in het speciaal basisonderwijs.

In deze laatste deelstudie beantwoordt Jepma een interessante vraag. Het antwoord is ook interessant: “De gunstiger taal- en rekenontwikkeling van risicoleerlingen die het regulier basisonderwijs volgen, is gedeeltelijk te danken aan het prestatiegerichte karakter van het regulier basisonderwijs op groepsniveau”. Op schoolniveau vindt hij geen significante verschillen in prestatiegerichtheid die verantwoordelijk kunnen zijn voor de ontwikkeling van risicoleerlingen. Op schoolniveau beschrijft Jepma prestatiegerichte factoren als “het nastreven van doelen, de systematische ‘monitoring’ van leervorderingen, de signalering van leerachterstanden en de evaluatie van leervorderingen.” Naar onze mening geven deze factoren een redelijk compleet beeld van de prestatiegerichtheid van een school. Helaas heeft Jepma deze zelfde factoren niet geanalyseerd op het groepsniveau. Hier neemt hij namelijk de laatste twee factoren – signalering en evaluatie – niet mee, terwijl deze nu juist essentieel zijn voor doelgericht *onderwijs-op-maat*. Vermoedelijk speelt de auteur ook hier het feit parten dat hij het met bestaande gegevens moest doen. Het werken met grootschalige gegevensbestanden heeft zijn voordelen, die in dit onderzoek maximaal worden benut, maar ook zijn nadelen.

In het afsluitende hoofdstuk geeft Jepma zijn belangrijkste conclusies weer en presenteert hij een aantal zinnige aanbevelingen. Het is opvallend dat Jepma hier wel een aantal zeer praktische aanbevelingen op groepsniveau geeft, terwijl dit niveau in zijn onderzoek weinig aandacht heeft gekregen.

Empirisch onderbouwd kan men dergelijke aanwijzingen dan ook niet noemen.

We kunnen concluderen dat Jepma een goed leesbare dissertatie heeft geschreven. Door matchingstechnieken toe te passen blijft het voor de lezer steeds goed navolgbaar hoe de effecten van het reguliere versus speciaal basisonderwijs worden vastgesteld. Jepma stelt vier interessante vragen en komt met vier interessante antwoorden. Voor zowel wetenschappers als voor de onderwijspraktijk zijn deze antwoorden waardevol. In de discussie omtrent de integratie van risicoleerlingen in het reguliere basisonderwijs vormen deze antwoorden vruchtbare argumenten. De vraag dringt zich op in hoeverre een replicatie van de studie andere bevindingen op zou leveren: het WSMS-beleid verkeerde ten tijde van de gegevensverzamelingsronden, midden jaren negentig, immers nog in de beginfase van implementatie. Voorts zou het interessant zijn na te gaan, wat er van de paren leerlingen is geworden, nadat ze eenmaal het basisonderwijs hadden verlaten. Wellicht een onderwerp voor een even beleidsrelevante als inhoudelijk interessante dissertatiestudie?

*Jantine Kuipers,
Onderwijskunde
Universiteit Utrecht*

*Marjolein Kooiman & Roel Bosker,
GION – Gronings Instituut
voor Onderzoek van Onderwijs
Rijksuniversiteit Groningen*