

Het wilde denken. Wetenschaps-theoretische verhandelingen

Zwolle: Mijn Eigen Boek, 2001, 100 pagina's, € 9,-
ISBN 90 76958 01 7

A.J. Beekman

Met het boek "Het wilde denken" wil Beekman aan studenten, die volgens hem toch vooral geschoold worden in "standaardmethodologieën en de daarbij horende statistiek cursussen" (p. 10) tonen dat er andere mogelijkheden van onderzoek bestaan en dat er rechtvaardigingen zijn voor een breed scala van onderzoeksmogelijkheden. De rechtvaardiging van die andere mogelijkheden wordt doorheen de verschillende hoofdstukken van het boek helder en overtuigend opgebouwd.

In het eerste hoofdstuk toont hij aan de hand van eenvoudige voorbeelden hoe grondig historisch onze werkelijkheid is en aanzien zin en betekenis daarvan niet los te maken zijn, is ook betekenis historisch en contingent. Tegelijkertijd laat hij zien hoe veel sociale wetenschappers dat wel eens willen vergeten. Onderzoek waarin de onvermijdelijke historiciteit wordt genegeerd, is vervreemd van de gewone werkelijkheid en kan hoogstens leiden tot resultaten die enkel geldig zijn in een door wetenschappers zelf gecreëerde dogmatische wereld (p. 16). De vrees dat de erkenning van het historische karakter van zin en betekenis moet resulteren in een nefast relativisme is onterecht, want, zo schrijft Beekman: "Ook zonder laatste, absolute zekerheden kan men fatsoenlijk leven. Elke dag bewijst dat" (p. 27).

In hoofdstuk 2 wijst Beekman op het belang van het denken van Heidegger voor sociale onderzoekers. Vooral de 'Befindlichkeit' als grondstructuur van 'Dasein' is van belang. Het gaat hierbij om de manier waarop we in de wereld zijn, het "diepe vanzelfsprekende realiteitsgevoel van in de wereld staan, in en door de stemming, in een wereld die altijd een atmosfeer heeft" (p. 34). Gelijkoorspronkelijk is er ook een verstaan,

"een actief verstaan van hoe de wereld en ikzelf besta" (Ibid). Deze 'Befindlichkeit' en het oorspronkelijke verstaan gaan vooraf aan het spreken, het handelen en het denken. Het denken is zich misschien niet bewust van de eigen gestemdheid, maar het kan er nooit van loskomen. De erkenning van deze grondstructuur van het bestaan heeft als consequentie dat theorie in de sociale wetenschappen altijd secundair is. Er is een onmiddellijke toegang tot de wereld die vooraf gaat aan de rationele en er tevens de mogelijkhedenvoorwaarde voor is. Het oorspronkelijke in-de-wereld-zijn wijst er daarenboven op, dat ook de sociale onderzoeker van meet af aan gesitueerd is. In sociaal-wetenschappelijk onderzoek waarin dit ernstig genomen wordt, moet er volgens Beekman dan ook contact ontstaan tussen de 'Befindlichkeit' van de onderzoeker en die van de onderzochte. Dat leidt Beekman tot de oproep: "Betrokkenheid met hart en ziel, dat is wat we van de onderzoeker mogen verwachten. Hij moet in het veld van onderzoek treden, er een 'natuurlijke' plaats vinden, 'Befindlichkeit' ervaren en verstaan wat er omgaat. Dan pas heeft men enige legitimiteit verworven" (p. 41). De erkenning van de eigen gesitueerdheid moet de onderzoeker behoeden voor overtrokken pretenties en aanmanen tot bescheidenheid. Beekman wijst theorieën als beschrijvende theorieën niet af, maar beklemtoont doorheen het hele boek de bescheiden plaats ervan. Een negeren van de onvermijdelijke 'Befindlichkeit' leidt tot te hoge pretenties en tot een gevaarlijke illusie van weten (p. 44).

Ook in het denken van Wittgenstein vindt Beekman argumenten voor zijn pleidooi voor behoedzaamheid en bescheidenheid in wetenschappelijk onderzoek. Net als Heidegger wijst Wittgenstein op de gesitueerdheid van de mens. We zijn van meet af aan opgenomen in een 'Lebensform', in taalspelen waarin taal en handelen samengaan. Volgens Wittgensteins betekenis theorie zal de betekenis van een woord moeten blijken uit de context waarin het wordt gebruikt. Het bestaan van een onveranderbare, vaststaande contexton-

afhankelijke kern van betekenis wordt verworpen. De betekenis van een woord als “opvoeding” in verschillende contexten is niet te herleiden tot een essentie, maar de verschillende betekenissen vertonen familiegelekenissen. Zoeken naar een gemeenschappelijke essentie heeft daardoor geen zin. De consequenties voor onderzoek liggen voor de hand. Wat we nodig hebben is niet conceptuele analyse, maar wel overzichtelijke voorstellingen van de betekenisvolle samenhang van ons doen en spreken. Een overzichtelijke voorstelling waarin recht gedaan wordt aan de contextualiteit; “de historische situationele gegevenheid” (p. 61) kan bijdragen tot een beter begrijpen van waar het in een bepaalde setting om gaat.

“Verhalen moeten. Daar hebben we behoefte aan in de sociale wetenschappen” (p. 67), zo schrijft Beekman als aanhef van het vierde hoofdstuk. In de voorafgaande hoofdstukken heeft hij een stevige filosofische onderbouwing geboden voor deze oproep. Want het is bij uitstek in de verhalen van de betrokkenen dat de ‘Befindlichkeit’ duidelijk wordt. Het verhaal is zo belangrijk “omdat het ons laat zien wat het betekent dat een mensenleven zich afspeelt in de tijd” (Ricoeur, geciteerd op p. 73). Een sterk onderzoeksverhaal is niet zomaar een verhaal, “maar een verhaal dat tegelijk persoonlijk is en verbindt met de ervaringen en inzichten van anderen” (p. 70). Hoe je tot sterke verhalen komt, daar zijn geen sluitende voorschriften voor te geven. Hoogstens kunnen enkele “prudente suggesties voor eerlijke onderzoekers” gegeven worden (p. 72). En Beekman somt er enkele op. Hij wijst op de noodzaak van veldgevoeligheid. “Deelnemende ervaring, voor alles!”, zo schrijft hij (p. 75). De onderzoeker moet de onderzochten respecteren. Het verhaal van de onderzoeker dat eerlijk gedocumenteerd moet zijn, kan een nieuw licht werpen op een situatie en een vergelijkend verhaal laat zien hoe het anders kan.

In het laatste hoofdstuk bestempelt de auteur zijn positie als een resoluut postmodern standpunt, en om misverstanden te vermijden vat hij die positie bondig samen. “Alles is geschiedenis. ... We zien en begrijpen alles vanuit het eigen culturele en contextuele perspectief. ... Betekenissen, beteke-

nissamenhangen zijn altijd geïncorporeerd. ... We hebben geen alles te boven gaande blik, we overzien niet alles. Mede daarom zijn we nooit gerechtigd tot universele uitspraken.” (p. 82-83). En op basis hiervan herhaalt Beekman zijn pleidooi voor participerende observatie. In tegenstelling tot veel sociaal-wetenschappelijk onderzoek dat “min of meer bureaucratisch” wordt uitgevoerd, realiseert participerend onderzoek een wilder denken (p. 84). Deelnemende observatie moet een deelnemende ervaring van het leven zelf zijn (p. 86). “Creatief jezelf inzetten, met al je gaven. En daarvan een eerlijk verslag geven”, dat is de taak voor de onderzoeker (p. 86). “Lees veel, kijk beter, durf te ervaren ... en vergeet niet: ‘truth is in the details’”, zo besluit Beekman (p. 87).

Beekman kan het niet nalaten om aan de hand van de bespreking van een onderzoek uit wat hij de “goed gesubsidieerde onderzoeksfabriek van Leiden” noemt (p. 68) te laten zien hoe het volgens hem niet moet. Zijn pleidooi voor het wilde denken mag echter niet begrepen worden als een afwijzing van kwantitatief onderzoek. De tegenstelling kwantitatief/kwalitatief is immers een onjuiste, zoals hij terecht opmerkt (p. 44). Reeds in de inleiding schrijft hij dat er rechtvaardigheden zijn voor een breed scala aan onderzoeksmogelijkheden en verder in het boek beaamt hij Coates die schrijft dat er ruimte is voor alle methoden, mits men geloofwaardig en redelijk is (p. 72). Het hoofdstuk waarin de schrijver pleit voor sterke verhalen is een herwerking van een bijdrage aan de achtste landelijke pedagogendag in Utrecht in 1997. Het is echter een verdienste van het boek dat het laat zien hoe die oproep voor sterke verhalen als resultaat van participerende ervaring gerechtvaardigd is vanuit de erkenning van de ‘Befindlichkeit’. Op deze manier begrepen is het pleidooi voor “het wilde denken” minder anarchistisch (want wel degelijk geworteld) dan op de achterflap van het boek wordt beweerd. Vanuit de vrees voor een wat eenzijdige methodologische opleiding richt Beekman zich tot studenten, maar het boek verdient een ruimer publiek. Zijn uitnodiging om na te denken over alternatieve onderzoeksmogelijkheden is bondig en overtuigend. Hier is een gedreven en bewogen on-

derzoeker aan het woord die een heldere en toegankelijke taal koppelt aan een grote eruditie. Het moge duidelijk zijn dat ik dit boek met plezier en instemming gelezen heb.

Piet Verhesschen
Katholieke Universiteit Leuven

Intelligentie: weten en meten

Amsterdam: Nieuwezijds, 2001,

192 pagina's, € 15,65

ISBN 90 5712 040 2

Wilma Resing en Pieter Drenth

De auteurs van dit boek zijn op het gebied van het intelligentieonderzoek uitermate deskundig. Belangrijke intelligentietests zoals de RAKIT en de Testserie Hoger Niveau (VAT, NAT en TNVA) zijn door hen geconstrueerd. Resing heeft ook veel onderzoek verricht naar maten voor leerpotentieel en Drenth is mede bekend door zijn boek over testtheorie en door onderzoek van intelligentie in andere culturen. "Intelligentie: weten en meten" heeft echter niet de pretentie een studieboek te zijn en richt zich niet speciaal op degenen die beroepsmatig met intelligentie en intelligentietests te maken hebben. "Het boek is bedoeld voor eenieder die enig inzicht wil krijgen in de achtergronden van het begrip intelligentie en in de praktische toepassingen ervan. Bovendien wordt een aantal controversen in het denken over en het onderzoek naar intelligentie nader toegelicht."

Het boek bestaat uit 14 korte hoofdstukken waarbij wordt ingegaan op de achtergrond van het begrip intelligentie (afbakening van het begrip, historie, psychometrische en cognitief-experimentele benadering), de constructie en het gebruik van intelligentietests en intelligentie in relatie tot erfelijkheid, omgeving, verandering en cultuur. Ten slotte wordt een apart hoofdstuk gewijd aan emotionele intelligentie en aan de praktische en ethische aspecten van testgebruik.

De auteurs beperken zich voornamelijk tot "academische" intelligentie, waarbij het accent ligt op denkprocessen en het oplossen van (nieuwe) problemen. Verhelderend is het onderscheid (oorspronkelijk van Vernon)

naar intelligentie A (aangeboren potentieel), intelligentie B (resultaat van interactie tussen genetische aanleg en omgeving en leerervaringen), en intelligentie C (dat wat de intelligentietest meet). Het onderscheid naar deze typen loopt als een rode draad door het boek en geeft structuur aan de verschillende hoofdstukken.

Door de gemakkelijke schrijfstijl is het boek goed toegankelijk voor een brede doelgroep. Onderzoekresultaten worden in algemene termen beschreven en middels noten wordt naar de literatuur verwezen. Op deze manier kan men met veel aspecten van het intelligentieonderzoek kennis maken, zonder dat men door technische termen en details wordt afgeschrikt. Een uitzondering hierop vormt het hoofdstuk over intelligentie en erfelijkheid. Hier wordt de vraag naar de mate waarin intelligentie erfelijk is, besproken aan de hand van uitkomsten van tweelingenonderzoek. Hierbij komen termen aan de orde zoals *variatie*, *variantie*, *samenhang van 50%*, *h²* en *Pearson r*, zonder dat duidelijk is wat deze betekenen. Ook wordt bijvoorbeeld niet uitgelegd waarom ouders en kinderen, evenals broers en zussen, voor 50% identiek genetisch materiaal hebben. De auteurs vermelden dat een goede schatting van de overervingscoëfficiënt .50 is, maar tevens dat deze vanaf de jongvolwassenheid .75 bedraagt. Dit lijkt in tegenspraak. Zowel in stijl als in duidelijkheid valt dit hoofdstuk uit de toon.

Soms gaan de auteurs weinig zorgvuldig met de feiten om. In het hoofdstuk over de historie van het intelligentieonderzoek wordt melding gemaakt van het onderzoek van Galton met verschillende intelligentiematen. Uit het feit dat zijn maten voor intelligentie, net als lengte, normaal verdeeld waren, concludeerde Galton dat intelligentie, net als lengte, erfelijk bepaald moest zijn. Door niet te vermelden dat dit geen logische conclusie is, lijkt het of de auteurs deze redenering onderschrijven. Deze indruk wordt versterkt doordat de auteurs bij de bespreking van de verdeling van ruwe testcores stellen: "We weten dat de testcores voor elke leeftijdsgroep een normaalverdeling vormen", waarbij zij weer naar Galton verwijzen. De uitspraak wordt ondersteund door een figuur,

waarin voor elke leeftijdsgroep de scores keurig normaal verdeeld zijn. Bekend is echter - en Drenth heeft daar in zijn boek "Testtheorie" terecht op gewezen - dat ruwe scores in het algemeen niet normaal verdeeld zijn, ook niet wanneer de onderliggende vaardigheid dat wel is. Resing en Drenth hebben in het boek "Intelligentie-meting bij Kinderen", figuren gepresenteerd van de verdeling van ruwe subtestscores van de RAKIT, waarbij heel duidelijk is te zien hoe de vorm van de verdeling verandert met de leeftijd, en dat deze meestal verre van normaal is. Jammer dat de behoefte om de presentatie eenvoudig te houden hier leidt tot onjuiste informatie.

Storend en ook misleidend, is de verwijzing naar auteurs in de paragraaf over 'testbias' en cultuurfaire tests. Hier schrijven Resing en Drenth: "Uit onderzoek naar 'itembias' van tests, waarbij onderzocht wordt of er sprake is van discriminerende items in Nederlandse tests, komt echter, volgens onder anderen Hofstee en Te Nijenhuis, naar voren dat itembias zich in intelligentietests niet of nauwelijks voordoet". In het artikel van Hofstee uit 1990 waaraan wordt gerefereerd, stelt Hofstee echter in het geheel niet dat itembias voor allochtonen weinig voorkomt. Hij beperkt zich tot de constatering dat dergelijk onderzoek in Nederland vrijwel afwezig is. Bij Te Nijenhuis wordt verwezen naar zijn dissertatie waar Te Nijenhuis juist vermeldt dat bij twee van de drie onderdelen van de GATB, waarbij hij onderzoek naar itembias heeft verricht, sprake is van veel items met bias (weliswaar brengt ook Te Nijenhuis regelmatig de mening naar buiten dat itembias vrijwel niet voorkomt, maar dit is niet in overeenstemming met de uitkomst van zijn promotieonderzoek).

In het hoofdstuk "Intelligentie en Cultuur", waar aandacht wordt geschonken aan de mogelijkheden en de problemen om personen uit een andere cultuur te testen, valt op dat op deze plaats vrijwel geen aandacht wordt besteed aan de beperkte kennis van het Nederlands van veel allochtonen. In het hoofdstuk "Het meten van Intelligentie" werd terecht wel de vraag gesteld of een intelligentietest in het geval van allochtonen wel intelligentie meet, en niet beheersing van

de Nederlandse taal. In een eerdere publicatie trokken Resing en Drenth uit onderzoek met de RAKIT de conclusie dat de subtest Woordbetekenis, waarop allochtone kinderen extreem laag scoren, beter niet gebruikt kan worden voor de berekening van het IQ wanneer kinderen nog maar kort in Nederland verblijven. Nu stellen zij echter dat uit onderzoek niet blijkt dat er van testbias sprake is.

Enerzijds pleiten de auteurs wel voor intelligentietests waarbij zo min mogelijk een beroep wordt gedaan op (cultuur)specifieke kennis, maar anderzijds stellen ze dat het geen zin heeft om uitsluitend niet-verbale intelligentietests af te nemen, omdat deze tests minder goed succesvol presteren in opleiding of beroep zouden kunnen voorspellen. Toch wijst onderzoek ook anders uit. Zo neemt de predictieve waarde van de DAT'83 om wiskundepreraties te voorspellen, juist sterk toe wanneer de drie verbale onderdelen van de DAT niet bij de berekening van de totaalscore worden betrokken. Verder blijken ook de niet-verbale SON-tests een hoge predictieve validiteit te hebben. Resing en Drenth noemen een gemiddelde samenhang tussen intelligentiescores en schoolprestaties van ongeveer .50. Voor de SON-R 5½-17 is de correlatie met schoolsucces echter aanzienlijk hoger, namelijk .59.

De auteurs hebben zich bij dit boek twee doelen gesteld, enerzijds aan een breed publiek inzicht geven in de achtergronden van het begrip *intelligentie* en anderzijds een aantal controversen nader toelichten. Het eerste doel wordt zeker bereikt, maar al lezend krijgt men bepaald niet de indruk dat er op het gebied van het intelligentieonderzoek van echte controversen sprake is. Conflicten worden in dit boek niet uitgediept maar toegeëkt of genegeerd door dissidente informatie niet te vermelden. Dit heeft tot gevolg dat de makkelijk leesbare stijl ook een kleurloze stijl is geworden, die bijvoorbeeld sterk contrasteert met de stijl van Piet Vroon in "Intelligentie", dat 20 jaar geleden werd gepubliceerd.

De conclusie is dat dit een oppervlakkig boek is, in de positieve betekenis van toegankelijk, maar ook in de betekenis van vluchtig, niet erg grondig. Voor een eerste kennisgeving hoeft dit echter geen bezwaar te zijn,

te meer daar actuele, gemakkelijk leesbare alternatieven ontbreken.

P.J. Tellegen
Rijksuniversiteit Groningen

Leerlingen - klassen - scholen

Academisch proefschrift Rijksuniversiteit Groningen, ISC Groningen, 1999, 100 pagina's
ISBN 90 5170 501 8

René Veenstra

Sinds jaar en dag wordt in Nederland groot-schalig cohortonderzoek gedaan. In het basisonderwijs zijn de PRIMA-cohorten van onschatbare waarde (zie bijvoorbeeld de jaarlijkse Rapportage Minderheden van het SCP) en in het voortgezet onderwijs hebben de zogenaamde VOCL-cohorten een cruciale rol gespeeld bij de evaluatie van de basisvorming. Merkwaardig genoeg worden deze grote databestanden zelden gebruikt voor dissertatieonderzoek. Een gunstige uitzondering op deze regel is het proefschrift van René Veenstra. De kracht van grootschalig vergaarde gegevens combineert hij met door hemzelf verrichte aanvullende gegevensverzameling om een beeld te kunnen schetsen van de determinanten van de ontwikkeling van onderwijsloopbanen in het voortgezet onderwijs.

Het onderzoek vindt plaats binnen een kader van wat Veenstra concentrische cirkels noemt. Dit is het theoretisch raamwerk. Centraal (en dus het middelpunt van de cirkel) zijn de vaardigheden van leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs in de domeinen Wiskunde en Nederlandse taal, omdat deze het te verklaren fenomeen vormen. De logica van de concentrische cirkels is nu een ordening van de beschikbare variabelen in een beperkt aantal groepen, die meer of minder ver af staan van het middelpunt van de cirkel. De eerste schil zijn de schoolse kenmerken van de leerlingen, waarmee onder andere bedoeld wordt op werkhouding, eerdere prestaties, intelligentie en prestatiemotivatie. De volgende, iets verder gelegen schil betreft algemene kenmerken van leerlingen, zoals het zelfbeeld en het leefpatroon. Daarna komt de schil van wat

Veenstra "schoolse interactie in het gezin" noemt, doelend op het onderwijsondersteunend gedrag van de ouders. Vervolgens komen we in de laag van de algemene gezinsinteracties, zoals de al dan niet "autoritatie" opvoedingsstijl (zijnde: controle met aanmoediging van autonomie van het kind). En ten slotte belanden we in de buitenste laag van de structurele gezins- en leerlingkenmerken: de sociaal-economische status, het financieel kapitaal, de etnische herkomst. De volgorde van de schillen is dus zo gekozen, dat de buitenste schil echt exogeen wordt geacht, en via tussenliggende lagen verondersteld wordt de kern te beïnvloeden. De rol van docenten en scholen, die immers volgens de titel van het proefschrift niet minder belangrijk zijn, vinden we in deze structuur niet terug, maar deze rol wordt in de analyses zeker niet veronachtzaamd.

Veenstra's eigen bijdrage in het geheel bestaat, naast de zorgvuldig opgebouwde analysereeksen, uit een aanvullende gegevensverzameling onder de leerlingen van het VOCL'93-cohort waarmee met name de schillenstructuur (die immers voornamelijk bestaat uit leerling- en gezinskenmerken) goed gevuld moet worden. Met enige omwegen (de zijstapjes die verderop besproken zullen worden) wordt ons een beeld verschaft van het belang van variabelen uit elk der schillen voor het verklaren van vaardigheidsverschillen tussen leerlingen. Dat gebeurt op een tamelijk ingenieuze manier, namelijk door steeds na te gaan hoe tegelijkertijd verschillen in wiskunde- en moedertaalprestaties verklaard kunnen worden uit variabelen afkomstig uit de diverse schillen. Belangwekkende bevindingen zijn onder meer dat de etnische status van een leerling een effect in de verwachte negatieve richting heeft op de prestaties (gegeven de verschillen in aanvangsvaardigheden die een belangwekkend deel der verschillen kunnen verklaren), evenzo als we een bevestiging vinden voor de effecten van een één- versus een tweeeoudergezin, het effect van het academisch zelfbeeld, de (negatieve) gevolgen van buitenschoolse activiteiten als bijbaantjes (kennelijk met name voorkomend in de lagere schoolsoorten) en de positieve effecten van een autoritatie opvoedingsstijl.

Bezien we vervolgens de effecten van schoolkenmerken die gerapporteerd worden, welke effecten overigens allemaal zeer bescheiden zijn, dan ontstaat het beeld dat o.a. de volgende zaken “er in het onderwijs toe doen”: hoe uitgebreider het mentoraatsysteem hoe ongunstiger het is voor de leerlingprestaties, hoe groter de leerkracht-leerlingratio hoe gunstiger het is voor de leerlingprestaties (maar niet in het ivbo en het vbo). Het eerste effect roept de kip-ei vraag weer op: is er uitgebreid mentoraatsysteem, omdat het met de leerlingen niet goed gaat? De tweede bevinding verbaast: zelden of nooit worden er in het voorgezet onderwijs gunstige effecten gevonden van de leerkracht-leerlingratio (of omgekeerd: negatieve effecten van de meer onderzochte leerling-leerkrachtratio), zodat we hier met een - door Veenstra zelf onopgemerkt - raadsel blijven zitten. Loont het de moeite ook de klassen in het voortgezet onderwijs te verkleinen?

Het sterke punt van deze dissertatie is dat Veenstra een goed structureringsprincipe hanteert om een complex databestand met honderden variabelen en duizenden waarnemingen hanteerbaar te maken. De structuur van concentrische cirkels helpt hier echt, ook al is het in wezen niet een theoretisch, maar meer een praktisch ordeningsmiddel. Ook de analysemethoden zijn zeer adequaat en de uitbreiding van het “gewone” ‘multilevel model’ naar een multilevel model met een multivariate uitkomstvariabele is zeer instructief.

Wat enigszins afleidt van het centrale onderwerp zijn de zijstapjes die Veenstra zich veroorlooft. Zo’n stapje opzij betreft de ranglijsten van scholen die sinds een jaar of vier door “Trouw” gepubliceerd worden en de bespreking van Veenstra van de tekortkomingen van de daaraan ten grondslag liggende methodiek. De vraag of ‘multilevel analyses’ en analyses op het geaggregeerde niveau van de school dezelfde resultaten opleveren, is al uitvoerig onderwerp van studie geweest (het antwoord is ontkennend), zodat de bewijsvoering aan de hand van nóg een voorbeeld weinig nieuwsaarde bevat (alhoewel: de researchjournalisten weten dit ongetwijfeld niet). Het lastige van het voorbeeld dat Veen-

stra namelijk behandelt is, dat er met onderwijspositie als afhankelijke variabele wordt geanalyseerd en niet met examencijfers. En deze variabelen gedragen zich natuurlijk geheel anders: onderwijsposities meten het rendement van een onderwijsloopbaan (een vwo 5-positie is meer waard dan een havo 5-positie), terwijl cijfers met name differentiëren binnen schoolsoorten (want ook een gemiddelde havo-leerling haalt net als een gemiddelde vwo-leerling wel een voldoende).

Een andere zijstap betreft de vergelijking van de covariantieanalytische met de verschillscorebenadering. De vraag is of dit interessante onderwerp in deze dissertatie besproken diende te worden. Het nadeel van de benadering van Veenstra is namelijk dat hij empirisch wil laten zien dat deze twee benaderingen in andere onderzoeksuitkomsten resulteren. Die benadering is te billijken en te volgen als de begin- en eindmeting op dezelfde schaal zijn gemeten, maar dat is niet het geval. De beginmeting zijn rekenitems, de eindmeting wiskunde-items (c.q. moedertaalitems en Nederlandse taalitems) en van een equivalering van beide toetsen (wat betekent een bepaalde score op de wiskundetoets op de rekenschaal?) is geen sprake. Waar Veenstra mee rekt, zijn gestandaardiseerde scores op deze toetsen en deze geven slechts de relatieve positie van een leerling in de reken- c.q. wiskundeverdeling weer. De verschillscore geeft in zo’n geval dus de verplaatsing van een leerling in de relatieve verdeling weer. De lezer blijft nu met het onaangename gevoel zitten dat weliswaar is duidelijk gemaakt dat de twee benaderingen conceptueel verschillend zijn, maar het empirisch materiaal kan vanwege de genoemde merkwaardigheden niet overtuigen. Een meer fundamentele en minder illustratieve benadering was hier meer op zijn plaats geweest.

De derde zijsprong daarentegen, is zowel vanuit fundamenteel als illustratief oogpunt zeer geslaagd. Dat is namelijk Veenstra’s kritiek op de gegevens die in het VOCL’93-cohort zijn verzameld bij de docenten. Hier raakt de auteur een gevoelige kwestie. De titel van zijn onderzoek is immers “Leerlingen - klassen - scholen”, maar tot verbijstering van eenieder, is amper goed materiaal

voorhanden over de docent die voor de klas staat. Het onderzoek naar onderwijseffectiviteit heeft ons geleerd dat de docent belangrijker is dan de school, maar tot Veenstra's oprechte verbazing blijkt in de door hem gebruikte cohortbestanden niet of nauwelijks te achterhalen te zijn door welke docent de leerlingen zijn onderwezen. En mocht daar al iets over bekend zijn, dan blijken de antwoorden die de docenten op de VOCL'93-enquêtes geven volstrekt onbruikbaar te zijn. Als socioloog weet Veenstra deze tegenvaller eenvoudig te overwinnen: dan maar geen gebruik gemaakt van dergelijke gegevens. Maar een onderwijskundige wordt hier mismoedig. Als er iets elementairs is in de onderwijskunde, dan is het wel het belang van de docent, maar onze beste datacampagnes - zowel in het primair als in het secundair onderwijs - slagen er niet in de relevante didactische kwaliteiten van docenten in kaart te brengen. Erger nog: noch in de PRIMA-, noch in de VOCL-cohorten wordt afdoende vastgelegd welke docenten nu eigenlijk verantwoordelijk zijn voor een bepaalde leerlinggroep.

René Veenstra maakt in zijn proefschrift daarom voor mij twee zaken zeer duidelijk: proximale processen zijn het meest van belang om verschillen in leerlingprestaties te verklaren (maar dat wisten we al). Onderwijskundig belangwekkende variabelen worden kennelijk niet eens de moeite waard gevonden om goed, dat wil zeggen betrouwbaar én valide én bruikbaar gemeten te worden. Dat bezwaar geldt niet alleen de VOCL-cohorten zoals Veenstra dat laat zien, maar evenzeer de PRIMA-cohorten voor het basisonderwijs, waarin met tweejaarlijkse metingen bij leerlingen onmogelijk te achterhalen is wat het belang van de leerkracht is geweest.

Roel J. Bosker
Universiteit Twente