

Boekbespreking

K. van den Bosch

Poor readers' decoding skills. Effects of training, task, and word characteristics

Katholieke Universiteit, Nijmegen 1991 202 pagina's
ISBN 90 9004 356 X

In het proefschrift van Van den Bosch wordt het fonologisch decoderen bij zwakke lezers op verschillende aspecten onderzocht. Algemeen wordt onder decoderen verstaan het toepassen van grafeem-foneemkennis bij het identificeren van woorden. Het wordt gezien als een fundamentele vaardigheid in de ontwikkeling van het leren lezen.

Van den Bosch opent zijn proefschrift met de vraag of een training in fonologisch decoderen, met name onder tijdsdruk, leidt tot beter lezen. Het paradigma van de training is simpel: kinderen moeten woorden en pseudoworden hardop lezen onder wel en geen tijdsdruk. Twee varianten van tijdsdruk worden daarbij beproefd: het beperken van de presentatietijd van woorden, de zogenaamde 'flitswoord' training, en het aanmoedigen om woorden snel hardop te lezen. Het hardop lezen onder tijdsdruk doet volgens Van den Bosch een sterk beroep op het decoderen omdat via het proces van benoemen de relatie tussen orthografie en fonologie expliciet wordt gemaakt en het werken onder tijdsdruk vooral een snelle decodering vergt. Het aanbieden van pseudoworden in een training is volgens Van den Bosch een manier om bij uitstek het fonologisch decoderen te oefenen; daar pseudoworden niet voorzien zijn van een betekenis maar wel een legale spellingstructuur hebben kunnen ze alleen via grafeem-foneemkoppelingen gelezen worden en is er geen voordeel van bekendheid (lexicale facilitatie).

In hoofdstuk 2 worden aan de hand van twee trainingsexperimenten, waarbij gebruik gemaakt wordt van een pretest-training-posttest design, effecten van trainingen in fonologisch decoderen bestudeerd onder wel en geen tijdsdruk. De centrale vraag in het eerste trainingsexperiment is of tijdsdruk effectief is. Daartoe worden vier trainingen in fonologisch decoderen met elkaar vergeleken: 1) een training zonder tijdsdruk, 2) een training waarbij woorden voor korte tijd worden gepresenteerd, 3) een training waarbij kinderen

worden aangemoedigd om snel hardop te lezen, en 4) een training waarbij een combinatie wordt gebruikt van de twee varianten van tijdsdruk. In het tweede trainingsexperiment wordt dieper ingegaan op de effecten van training 2. Centraal in dit experiment staat de vraagstelling of een training waarbij pseudoworden voor beperkte tijd worden aangeboden effectiever is dan een training zonder tijdsdruk. Hiertoe wordt training 2 vergeleken met training 1 en met een conditie waarin geen training plaatsvindt. Alle decodeertrainingen werden gegeven aan zeer zwakke lezers, die gemiddeld tien jaar oud zijn en zo'n twee jaar leesachterstand hebben. De omvang van de trainingen bedroeg een achttiental oefensessies van elk 20 minuten.

Op basis van de resultaten uit het eerste trainingsexperiment concludeert Van den Bosch dat een training in fonologisch decoderen leidt tot een verbetering van de leessnelheid (p. 74). Tijdens de trainingen is er namelijk een sterke daling van de latentietijd die zo'n 100 ms. bedraagt bij de getrainde woorden en zo'n 300 ms. bij de getrainde pseudoworden. Ook is er na de trainingen een verhoging van de leessnelheid op taken waarbij niet-getrainde woorden in een lijst of in een zin gelezen moeten worden. Er zijn geen verschillen in leessnelheid en accuratesse gevonden tussen de vier verschillende decodeertrainingen. Van den Bosch benadrukt het belang van zijn bevinding dat de verbetering van het lezen niet beperkt blijft tot het beter lezen van getrainde woorden maar ook generaliseert naar nieuwe woorden die niet getraind zijn.

Hoewel alle vier de decodeertrainingen tot een even grote vooruitgang leiden in leesprestatie is volgens Van den Bosch de training met flitswoorden het meest effectief. Alleen deze training bleek namelijk een positief effect te hebben op een taak die geacht werd het automatisch decoderen te meten (Plaat-Woord Interferentietak). Kinderen die met deze variant getraind waren hadden namelijk meer tijd nodig om een plaatje te benoemen waarin als afleider een woord of een pseudoword was geschreven dan een plaatje waarin als afleider geen woord maar een reeks medeklinkers werd gebruikt. Daaruit kan afgeleid worden dat de kinderen uit de 'flitswoord' training meer moeite hadden om de herkenning van de woorden te onderdrukken - een teken van toegenomen automatisering. Dit effect kon echter niet gerepliceerd worden in de

tweede trainingstudie zodat onduidelijk blijft of er sprake is van een betrouwbaar resultaat. De 'flitswoord' training leidt volgens Van den Bosch tot een verbetering van het accuraat decoderen (p. 75). De kinderen die in de tweede trainingstudie deze training gevolgd hadden, met alleen pseudowoorden, bleken namelijk op een leestaak in de natoets minder leesfouten te maken dan kinderen die geen training hadden gehad. Daarbij werden ook pseudowoorden die niet getraind waren nauwkeuriger gelezen. De betreffende leestaak bestond uit het hardop lezen van woorden en pseudowoorden die één voor één op de computer werden getoond. De leesnelheid op deze leestaak was echter niet verschillend van de controlegroep maar was wel hoger dan de leesnelheid die gevonden werd bij kinderen die eveneens een decodeertraining hadden gevolgd maar dan zonder tijdsdruk. Volgens Van den Bosch lokt de decodeertraining zonder tijdsdruk een tijdsconsumerende strategie uit. Daarentegen was de nauwkeurigheid van lezen bij de decodeertrainingen met en zonder tijdsdruk gelijk. Er was overigens geen effect op tekstbegrip.

Zoals gezegd, schrijft Van den Bosch de vooruitgangen in leesprestatie toe aan een verbetering van de decodeervaardigheid. Een argument dat hij hanteert is de bevinding dat de benoemsnelheid van cijfers niet vooruitgaat als gevolg van training maar die van woorden wel. De benoemsnelheid van cijfers was bij aanvang van de training al relatief hoog (590 ms.) en bleef na training op dat niveau hangen. De benoemsnelheid van woorden was daarentegen bij aanvang van de training aanzienlijk lager (1650 ms.) en was aan het eind van de training met zo'n 100 ms. gestegen. Aangezien het benoemen van cijfers geen decodering vergt - ze worden niet gelezen volgens het alfabetisch principe -, en woorden wel, concludeert Van den Bosch dat de vooruitgang in het benoemen van woorden toe te schrijven is aan een verbetering van de decodeervaardigheid. Eenzelfde conclusie trekt Van den Bosch uit de bevinding dat het benoemen van pseudowoorden sneller vooruitgaat dan het benoemen van bestaande woorden, dat overigens bij aanvang van de training al een relatief hogere startsnelheid had dan de benoeming van pseudowoorden. Pseudowoorden vergen meer decodering dan bestaande woorden omdat er geen herkenning op basis van eerdere ervaring in

het spel kan zijn. Een grotere vooruitgang in het lezen van pseudowoorden zou vervolgens duiden op een verbetering van de decodeervaardigheid.

Van den Bosch vindt echter ook een resultaat waaruit opgemaakt kan worden dat het decoderen juist niet is verbeterd na de trainingen. Accuratesse en latentietijd van lange pseudowoorden bleken namelijk even snel vooruit te gaan als die van korte pseudowoorden. Volgens het dual-route model (Coltheart, 1978) zou een verbetering van het decoderenproces een groter effect te weeg moeten brengen bij lange pseudowoorden dan bij korte omdat lange pseudowoorden meer grafeem-foneem decodering vergen. Van den Bosch kon dit effect niet aantonen en geeft twee alternatieve verklaringen voor het uitblijven van een differentieel effect van woordlengte. De eerste is dat de vaardigheid van het decoderen inderdaad vooruit is gegaan maar dat het concept van decoderen zoals voorgesteld is door het dual-route model niet deugt. Het proces van decoderen hoeft namelijk niet per se te één op één mappen van letters op klanken in te houden maar zou kunnen opereren op multi-lettereenheden. Wanneer vervolgens in het proces van decoderen een vast aantal van die eenheden verwerkt wordt, bijvoorbeeld een tweetal eenheden die refereren naar onsets en rimes, zoals b - oom, maakt het voor systeem immers niet uit of er lange of korte woorden gedecodeerd moeten worden. Het effect van de parallelle vooruitgang zou hiermee te verklaren zijn. De tweede verklaring is dat het proces van decoderen niet is verbeterd maar een andere component in het proces van woorden benoemen wel. Een kandidaat voor deze component is het zogenaamde articulatorisch programmeren, een fase die ligt tussen het decoderen en het executeren van het spraakmotorisch programma.

In het derde en vierde hoofdstuk wordt de geldigheid van beide verklaringen onderzocht. Van den Bosch kan op grond van de resultaten van vervollexperimenten beide verklaringen niet voldoende geldig achten. Op de eerste plaats kon hij niet aantonen dat beginnende en vaardige lezers gebruik maken van onset en rime eenheden bij het benoemen van woorden. De hypothese dat het decoderen de verwerking is van een vast aantal multi-lettereenheden is met dit resultaat niet weerlegd omdat de multi-lettereenheid alsnog van een andere aard kan zijn dan die van

de onsets en rimes. Op de tweede plaats kon Van den Bosch geen evidentie vinden dat zwakke lezers, die echter wel binnen de 'normale' range vallen, problemen hebben met het articulatorisch programmeren. Er is dan ook geen reden om aan te nemen dat deze component verbeterd als gevolg van training, zegt Van den Bosch. Vervolgens beweert hij dat deze uitspraak niet te generaliseren is naar de populatie van zeer zwakke lezers in zijn trainingsstudie. Sommige onderzoekers, die Van den Bosch in zijn discussie op p. 132 noemt, konden namelijk aantonen dat er een groep van zeer zwakke lezers bestaat die niet alleen problemen heeft met het fonologisch decoderen maar waarschijnlijk ook met de articulatorische programmering. Van den Bosch acht het niet uitgesloten dat de zeer zwakke lezers uit zijn trainingsexperiment ook tot deze categorie lezers behoren.

De vervolgentoetsen geven dus geen verklaring voor het effect van de parallele vooruitgang van lange en korte pseudowoorden, een effect dat aangeeft dat het decoderen niet is verbeterd na de trainingen. Toch spreekt Van den Bosch van een verbetering van het accuraat decoderen (p. 75), en in de laatste zin op p. 133 suggereert hij zelfs dat de snelheid van decoderen is toegenomen, vermoedelijk doelende op de toename van leesnelheid tijdens de trainingen. Volgens Van den Bosch ontbreekt alleen nog een precies plaatje van welke cognitieve processen bij het decoderen betrokken zijn. In het laatste hoofdstuk vult hij dit plaatje verder in en presenteert dan het theoretisch raamwerk waarbinnen de resultaten van zijn onderzoeken geïnterpreteerd kunnen worden. Het decoderen blijkt nu een proces te zijn dat uit verschillende fases bestaat. In de overtuiging dat de trainingen tot een vooruitgang in het decoderen hebben geleid, speculeert Van den Bosch vervolgens dat de twee varianten van tijdsdruk, die hij in zijn trainingsexperimenten beproefd had, elk een andere fase van het decoderen beïnvloeden. Zonder theoretisch te funderen waarom de ene variant, die van het limiteren van de aanbestedingstijd, aangrijpt op de beginfase van het decoderen en de andere variant, die van het benadrukken van een snelle respons, op de laatste fases van decoderen, gaat Van den Bosch verder met het vertalen van de gevonden resultaten in termen van de zo juist aangebrachte arbitraire toewijzing. Het resultaat van deze vertaling leidt op p. 139 dan

ook onvermijdelijk tot een vraag die in wezen dezelfde is als de vraag die hij reeds in het begin van hoofdstuk 2 op p. 44 stelde, de vraag waarom het limiteren van de aanbestedingstijdeffect heeft. Van den Bosch meent dat het antwoord in het proces van decoderen gezocht moet worden: "...een trainingsprogramma waarbij decodeervaardigheden worden geoefend door het lezen van kort aangeboden woorden en pseudowoorden kan een bijdrage leveren aan de behandeling van woordidentificatieproblemen van jonge, zwakke lezers" (p. 160).

Het aardige van het proefschrift van Van den Bosch is dat een, vermoedelijk, door de praktijk geïnspireerde vraag tot een vernuftige, met grote zorgvuldigheid voorbereide, reeks van experimenten heeft geleid. De manier waarop Van den Bosch zijn pseudowoordenlijst heeft geconstrueerd voor zijn tweede trainingstudie, opdat de gelijkens met bestaande woorden zo min mogelijk is, is een voorbeeld van die zorgvuldigheid. De gevonden resultaten en de daaruit voortvloeiende beschouwingen zijn interessant voor de theorie van de onderliggende processen van woordidentificatie en de praktijk van behandeling van leesproblemen. Het proefschrift is helder geschreven en derhalve zeer toegankelijk voor de lezer.

Rest mij echter de vraag of de training onder tijdsdruk inderdaad tot een verbetering van het decoderen heeft geleid. Het effect van de parallele vooruitgang blijft onverklaard en is daarmee de hardnekkigste contra-evidentie dat er een verbetering van het proces heeft plaatsgevonden, of op zijn minst gezegd niet alleen een verbetering van het decoderen. Tevens kunnen er, gezien de verschillen in startsnelheden, vraagtekens gezet worden bij de interpretatie van de resultaten bij het benoemen van cijfers en de verschillen in vooruitgang tussen woorden en pseudowoorden. De modellering van het proces van decoderen, zo laat in het proefschrift, voegt naar mijn idee weinig toe aan de interpretatie van de gevonden resultaten. Grotendeels komt dat, denk ik, doordat de voorgestelde fases van het decodeerproces geen intrinsieke relatie hebben met de wijze waarop het concept van decoderen, weliswaar iedere keer verschillend, gehanteerd wordt in de voorgaande reeks van onderzoeken. Met de gepoogde nuancerings van het decodeerproces geeft Van den Bosch eerder weer dat het decoderen een vaag begrip is dan

dat het werkelijk een centrale plaats inneemt bij de gevonden effecten van de training en bij het probleem van de zeer zwakke lezers die aan de training deelnamen. Dat neemt niet weg dat er, praktisch gesproken, weer iets is toegevoegd aan onze kennis over behandeling van ernstige leesproblemen.

R. Yap

Literatuur

Coltheart, M. (1978). Lexical access in simple reading tasks. In G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing* (pp. 151-216). London: Academic Press.

F. Goffree

Wiskunde en Didactiek 2.

Wolters-Noordhoff, Groningen 1992

292 pagina's f 52,50 ISBN 90 013 4667 7

Op mijn tafel ligt een boek van Goffree (als wiskundige verbonden aan het Instituut voor Leerplanontwikkeling, als hoogleraar educatief ontwerpen verbonden aan de Universiteit van Amsterdam). Het is een bijzonder boek. In eerste instantie bedoeld voor aanstaande leraren basisonderwijs, maar eigenlijk geschikt voor iedereen die belangstelling heeft voor didactiek.

Wiskunde & Didactiek voor aanstaande leraren basisonderwijs heeft 292 pagina's. Er zijn vier secties. Sectie 1: Meten. In Sectie 2 vinden we het 'traditionele' rekenen. Sectie 3 gaat over het oplossen van problemen. Sectie 4 geeft voorbeelden voor meetkundige activiteiten. Bij elk hoofdstuk hoort een serie 'aanbevolen literatuur' voor lessen en afstudeerprojecten. Vragen en opdrachten zijn in blauw afgedrukt. De berekende antwoorden en overwegingen daarbij zijn in elk hoofdstuk in een aparte afdeling (ook op blauw papier) geplaatst. Sectie 3, getiteld: 'Tussen schijn en werkelijkheid. Probleemoplossen: rijke problemen, tekst en context', boeit mij het meest. Het boek bevat verschillende ideeën voor goed onderwijs.

Wat is goed onderwijs? In goed onderwijs komen leraren, leerlingen en vakinhouden tot hun recht. Hoe creëer je goed onderwijs? Door te werken met rijke problemen! Goffree plaatst zijn studenten onder andere voor het probleem 'Graankorrels op het schaakbord'. Het is het ver-

haal van de man die het schaakspel ontwierp. Het wordt verteld in zes fasen. Elke fase eindigt met een vraag, die soms tot een reflectie, soms tot een bepaalde aanpak leidt. In de blauwe afdeling bij het hoofdstuk zijn de reflectieve antwoorden opgenomen.

Welke kwaliteitscriteria hanteert Goffree voor rijke problemen?

- Een rijk probleem inspireert tot vele wiskundige activiteiten. Door de open probleemstelling zijn verschillende aanpakken mogelijk. Veelal moet de leerling de wiskunde zelf creëren. Goffree noemt dat (horizontale) mathematisering. In het voorbeeld van de graankorrels betreft dit onder andere de introductie van nieuwe eenheden en het ontdekken van indirecte telmethoden.
- Een rijk probleem raakt de leerling. Dit betekent dat zijn belangstelling wordt gewekt, dat hij ervaart dat zijn kennis op dit moment te kort schiet, dat hij gemotiveerd is om actief op onderzoek uit te gaan. Bovendien is er een mogelijkheid dat de leerling een start maakt. Een rijk probleem blokkeert niet, maar daagt uit.
- In een rijk probleem speelt de context, door de tekst opgeroepen maar daarin niet vervat, een grote rol. De eigen inbreng van de student (leerling) wordt hierdoor serieus genomen, omdat de leerling door de context de mogelijkheid krijgt voor een eigen aanpak.
- De leerling krijgt de gelegenheid om onderzoekend bezig te zijn. Reflecteren over een oplossing of aanpak, van hemzelf en van anderen, wordt aangemoedigd.
- Rijke problemen geven aanleiding tot samenwerking in kleine en grote groepen. De leerlingen leren naar elkaar te luisteren en elkaar te overtuigen. Ook is het hier van belang dat de leerlingen in staat zijn constructieve voorstellen van medeleerlingen goed op te pakken.
- Een rijk probleem laat grensoverschrijdingen toe, waardoor inzicht ontstaat in de toepasbaarheid van de wiskundige activiteit.
- Een rijk probleem staat niet geïsoleerd en niet op zichzelf. Als het goed is vormt het een soort baken binnen een belangrijk leerstofgebied.

Werken met rijke problemen vereist grote deskundigheid van de leraar. Bij een rijk probleem is er namelijk geenszins sprake van een simpele probleemstelling. Neem het eerder genoemde graankorrel-probleem. Het aantal graankorrels op het vierenzestigste veld is 2^{63} en het totaal aantal graankorrels is $2^{64}-1$ een getal van

20 cijfers! In de basisschool zal men daaraan niet toekomen. Dit betekent echter niet dat geen aanpak mogelijk zou zijn. Vooral in het begin zijn de verdubbelingen eenvoudig: 1 2 4 8 16 32 64 128 256 512 1024 2048 4096 8192, maar dan wordt het al snel moeilijk en moet naar vereenvoudigingen worden gezocht: 16.384, 32.768, 65.536, etc.

Het boek is op een realistische, waardevolle en ook actuele praktijk gericht: de verbeeldingskracht van de aanstaande leraar wordt er door versterkt. Voorbeeld: In een paragraaf 'weg met de breuken' komt de volgende opgave voor: Welke breuk is groter: $\frac{3}{5}$ of $\frac{7}{12}$?

Men kan beide breuken gelijknamig maken. Maar men kan ook de klok gebruiken; $\frac{3}{5}$ uur is gelijk aan 36 minuten en $\frac{7}{12}$ uur 35 minuten. Opeens zijn die onmogelijke abstracte gebroken getallen concreet geworden! Een ander aardig aspect waarop ik wil wijzen is dat het boek is gebaseerd op een congruentieprincipe: er is niet alleen sprake van een gepropageerde (lespraktijk op de basisschool), maar ook van de mogelijkheid van een geactualiseerde lespraktijk (lerarenopleiding). Als docenten van de lerarenopleiding willen dat hun studenten (aanstaande leraren) goed gaan onderwijzen, dan dienen zij zelf goed te onderwijzen.

Het boek straalt een uiterst plezierige en relevante opvatting over onderwijzen en leren en over de leraar en de leerling uit. Wiskunde en rekenen kun je leren. Wiskunde en rekenen onderwijzen kun je leren.

Zijn er dan geen nadelen? Ik signaleer een paar mogelijke problemen. (1) Serieus doorwerken van dit boek kost waarschijnlijk veel tijd. Ik vraag mij serieus af of men die tijd wel zal nemen. Men moet zich dit realiseren als men dit boek met z'n studenten gaat gebruiken. (2) De leraar-in-opleiding wordt met de grenzen van zijn kunnen geconfronteerd. De vele leeractiviteiten, de verschillende leerprocessen, de mogelijkheden tot eigen inbreng en discussie, de nieuwe inzichten, het inzetten van verworvenheden uit vorige activiteiten en de mogelijke vakgrensoverschrijdingen komen meestal pas tijdens het oplossingsproces naar voren. (3) De leraar-in-opleiding moet veel steun krijgen van de leraar-die-opleidt. Dit betekent dat de leraar-die-opleidt van te voren constructieve analyses op het arsenaal aan (rijke) problemen moet toe-

passen. Hiermee wordt een subjectief element ingebracht, want, wat de een direct aan oplossingsmogelijkheden ziet wordt door de ander over het hoofd gezien. Dit geldt voor de leraar-in-opleiding zowel als voor de leraar-die-opleidt.

Het is bekend dat aanstaande leraren basisonderwijs nogal eens moeite hebben met rekenen en wiskunde. Hier krijgen ze een uitstekende kans om te oefenen met rijke problemen die zij in de lespraktijk kunnen gebruiken. Het is een boek waar ik vrolijk van word.

H. Stroomberg

D. R. van Peer

Sociale ondersteuning van kinderen met leerstoornissen

Swets & Zeitlinger, Lisse 1991,

146 pagina's f 34,50 ISBN 90 265 1233 3

In de studie van leerproblemen is de neurologische oriëntatie van begin af aan dominant geweest. Sedert Strauss' en Lethinens conceptie van het *brain injured child* is ze bovendien als vanzelfsprekend gepresenteerd. Men spreekt dan ook liever van *leerstoornissen* dan van *leerproblemen*. De empirische staving van een dergelijke oriëntatie is evenwel tot dusverre uiterst pover gebleken. 'Neurologen' zoals Swanson (1988) en Bryan, Bay en Donahue (1988) geven dat hun 'critici', waaronder prominenten als Kavale (1988) en Siegel (1988), onomwonden toe. Het vermag hen echter niet tot andere gedachten te brengen. Gelet ook op de gangbare definities van de problematiek (vgl. o.m. Dumont, 1978) blijft men er rotsvast van overtuigd dat er met de hersenen van sommige kinderen iets mis is waardoor zij in het leren van rekenen of taal ernstig worden belemmerd. Maar, waar men de zekerheid moet ontberen, wordt de zogenaamde discrepantie-formule als substituuut gehanteerd. De tegenstelling tussen een relatief hoge intelligentie (lees: IQ) en de desondanks mager uitgevallen schoolprestaties heet te verwijzen naar de weliswaar nog niet aantoonbare, maar met de voortgang der wetenschap mettertijd ongetwijfeld aan het licht te brengen hersen-afwijking.

Nu gaat alle leren vanzelfsprekend via de hersenen. Maar dat wil nog niet zeggen dat wanneer het leren stukt, dit ook direct aan een dysfunctionerend brein moet worden toegeschreven. De werkelijkheid zou wel eens ingewikkelder

kunnen zijn. Ook Van Peer lijkt dit standpunt toegedaan. Dat zou althans opgemaakt kunnen worden uit de eerste twee hoofdstukken van zijn dissertatie. Zo citeert hij op pagina 6 met instemming Rispens en Van den Bos die het discrepantie-idee in relatie tot leerproblematiek van de nodige vraagtekens voorzien; discrepanties laten zich immers ook bij 'gewone' kinderen waarnemen. Een pagina verder lijkt hij, conform Stevens, moeite te hebben met het 'simplistisch unicausaliteitscriterium'; de sociale omgeving van kinderen - leerkrachten en ouders bijvoorbeeld - zou ook wel eens van invloed kunnen zijn. Maar is die ook bepalend voor de genese van leerproblematiek; voor sommige leerproblemen wellicht? Even lijkt Van Peer die indruk te wekken, en wanen we ons terug in de jaren zeventig en tachtig toen sociologen en sociaalpsychologen het bastion van de strikt kindgeoriënteerde psychologen en orthopedagogen trachtten te bestormen; ze moesten weliswaar het onderspit delven maar bepaald niet altijd op grond van een wetenschappelijke argumentatie. "De studies naar de relatie tussen opvoedersgedrag en prestatiegedrag bij kinderen met en zonder specifieke problemen", aldus Van Peer op pagina 11, "suggereren dat het opvoedersgedrag sterk afhankelijk is van de verwachtingen die de ouder heeft van de prestatie van het kind." En op pagina 12 lezen we de conclusies van een onderzoek van Lavelle: "Ouders van kinderen met leerstoornissen attribueerden het falen van hun kind aan stabiele oorzaken, in casu gebrek aan capaciteiten en verwachtten daarom weinig van hun intellectuele prestaties."

Kortom, Van Peer lijkt te redeneren in de lijn van Rosenthals en Jacobsons fameuze "Pygmalion in the Classroom" (1968). Zij achtten een onjuiste of door vooroordelen ingegeven definitie van de situatie de oorzaak, tenminste de aanleiding, voor een zichzelf waarmakende voorspelling; kinderen zouden met andere woorden wel eens leerproblematisch kunnen worden, zonder het aanvankelijk geweest te zijn. Nogmaals: zo lijkt Van Peer te redeneren. Maar de schijn bedriegt. Of nauwkeuriger: Van Peer hinkt op twee gedachten. Zegt hij op pagina 7 zich weinig te willen bekommeren om de 'feitelijke' oorzaak van de leerproblemen, en toont hij zich, blijkens de inleiding op hoofdstuk 3 vooral geïnteresseerd in de zogenaamde opvoedingsattitude van ouders, en in de al dan niet sociale

ondersteuning verlenende interacties met hun kinderen, hij blijft uitdrukkelijk over *stoornis* praten, en - belangrijker - blijkt bij de operationalisatie van dat concept te hechten aan de hoogte van het IQ, inclusief de vermaledijde discrepantie-gedachte (vgl. p. 35 e.v.). En dat kan toch niet aan zijn promotor Rispens hebben gelegen.

Hoe schijnbaar inconsistent ook, de studie verliest daarmee natuurlijk niet meteen aan waarde. Het blijft interessant om na te gaan of ouders anderssoortige verwachtingen, en dienovereenkomstig anderssoortige interacties jegens hun kinderen ontwikkelen al naar gelang het type school dat zij bezoeken. Maakt het wat uit of kinderen in het LOM-onderwijs zijn geplaatst of dat zij zich, ondanks de geringe prestaties, in het reguliere onderwijs wisten te handhaven? Van Peer vermoedt van wel, en dat lijkt ook alleszins gerechtvaardigd. "Het is duidelijk", stelt hij, "dat de manier waarop ouders de rol van de school percipiëren in relatie met de ontwikkeling van hun kind, belangrijke gevolgen kan hebben voor hun verwachtingen en de manier waarop ze interacteren met het kind" (vgl. p. 37).

Ten behoeve van zijn empirisch onderzoek onderscheidt hij een drietal groepen ouders; moeders om precies te zijn. Vijfentwintig moeders wier zonen een LOM-school bezoeken, de LOM-groep; 25 moeders van zonen zonder leerstoornissen binnen het gewone basisonderwijs, de BAO-groep, en 25 moeders wier zonen als leergestoord aangemerkt worden, maar niettemin de reguliere school bezoeken, de BLP-groep genoemd. In drie opzichten vergelijkt hij ze: naar de opvoedingsattitude, waaronder o.m. het aspiratieniveau, de cognitieve stimulering en de onderwijsondersteunende houding worden begrepen; naar de verwachtingen die de moeders over het presteren van hun zonen hebben; en ten slotte naar het gedrag dat zich tussen moeder en zoon ontwikkelt bij de oplossing van vier aan het kind voorgelegde taken.

De BLP-groep is uiteraard de boeiendste van de drie, zeker wanneer de uitkomsten daarvan vergeleken worden met die van de LOM-groep. De attitude en de sociale ondersteuning van ouders van leerproblematische kinderen binnen het reguliere onderwijs, wordt immers niet gekleurd door de mogelijk negatieve effecten die een LOM-plaatsing met zich mee kan brengen.

Maar dan komt het er wel op aan de nodige zorgvuldigheid bij de samenstelling van de steekproef te betrachten. Welnu, daar valt het een en ander op af te dingen. Het moet gezegd: de auteur verhuult dat ook niet (vgl. p. 39). Directies beweerden dat op hun basisscholen geen kinderen voorkwamen die aan de vereiste selectiecriteria voldeden, of veronderstelden dat ouders geen medewerking aan het onderzoek zouden willen verlenen et cetera. Maar misschien legde Van Peer het hoofd wat al te gauw in de schoot. In elk geval besloot hij 18 van de 25 kinderen van de BLP-groep uit twee particuliere psychologische praktijken te recrutereren, daarmee de mogelijkheid tot een niet te verwaarlozen 'bias' introducerend. Want, niet uit te sluiten valt, dat ouders die, ongeacht de mening van de school, zelf hun kind als problematisch percipiëren, een ander type opvoedingsmilieu representeren dan de ouders van de twee overige groepen kinderen. Van Peer rept met geen woord over die mogelijkheid, terwijl uit de steekproefgegevens op p. 42 blijkt dat met name het opleidingsniveau, maar tevens het beroepsniveau van de ouders van de BLP-groep beduidend hoger uitvallen dan dat van de LOM- en BAO-groep. De auteur constateert het wel, maar daar is dan ook alles mee gezegd. Des te opmerkelijker omdat hij in de discussie in hoofdstuk 7 van het boek wijst op het belang van de homogeniteit naar sociaal-economische status van steekproeven. "Wordt in onderzoek (...) voor de SES niet gecontroleerd", aldus Van Peer, "dan bestaat de kans, dat gevonden verschillen niet kunnen worden toegeschreven aan de onderzochte variabele (bijvoorbeeld de gevolgen van een leerstoornis op de opvoedingsattitude van de ouders), maar aan opvoedingsattitudes die horen bij een bepaalde SES en die relatief ongevoelig kunnen zijn voor bijzondere kenmerken van het kind" (vgl. p. 89). Of relatief overgevoelig, had hij daar nog aan toe kunnen voegen.

Hoe het ook zij, qua attitude kon Van Peer geen verschillen tussen de moeders van de onderscheiden groepen constateren. De school-situatie van de kinderen lijkt dus niet van invloed op de opvoedingshouding. Ook blijken de verwachtingen van moeders met een leergestoorde zoon over zijn presteren, om het even of hij nu de LOM- of de reguliere basisschool bezoekt, nauwelijks minder hooggespannen dan die van moeders van 'gewone' kinderen. Maar het meest

relevant van alles: ook de interacties tussen moeder en kind lijken niet wezenlijk door de school-situatie bepaald te zijn. Dat valt althans niet op te maken uit de figuren waarin de z-waardenpatronen van de diverse onderscheiden gedragsobservatiecategorïeën staan weergegeven. En daar, waar zich wel een enkel verschil aftekent, acht Van Peer ze terecht van weinig betekenis (vgl. 77-78).

Het heeft er de schijn naar dat Van Peer deze conclusies met tegenzin trekt. Het is natuurlijk ook prettiger om uitkomsten te kunnen presenteren die wat meer stroken met de theoretische uitgangspunten. Het doet dan ook wat geforceerd aan om op p. 92 te lezen dat "met enige reserve gesteld (zou) kunnen worden, dat de interacties in de BAO groep adequater zijn dan in de LOM en BLP groep." De wens zal wel de vader van de gedachte zijn geweest. Een wens, die wellicht eerder in vervulling had kunnen gaan wanneer Van Peer de interacties tussen moeder en zoon bestudeerd had aan de hand van meer 'uit het leven gegrepen' taken dan het oplossen van het Wiggly blok, de anagrammen, de ei puzzel en de woordparen. Maar toegegeven: als buitenstaander is het makkelijk praten.

J. Th. A. Bakker

Literatuur

- Bryan, T., Bay, M., & Donahue, M. (1988). Implications of the learning disabilities definition for the regular education initiative. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 23-28.
- Dumont, J. J. (1978). *Leerstoornissen (1): Theorie en model*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Kavale, K. A. (1988). Epistemological relativity in learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 215-218.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. F. (1968). *Pygmalion in the classroom. Teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: MacMillan.
- Siegel, L. S. (1988). Definitional and theoretical issues and research on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 265-266.
- Swanson, H. L. (1988). Toward a metatheory of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 21*, 196-209.

Schoolcarrières: een klassenkwestie? De schoolloopbanen van leerlingen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben

Swets & Zeitlinger, Lisse 1992

140 pagina's f 31,- ISBN 90 265 1323 2

'Schoolcarrières: een klassenkwestie?' van Meijnen en Riemersma is de neerslag van een literatuurstudie die deel uitmaakt van het PSO-programma 'De schoolcarrière van kinderen, gezien in relatie tot de invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten hierop hebben'. Dat programma wordt uitgevoerd in een samenwerking van Amsterdamse en Rotterdamse onderwijs-onderzoekers. Hoewel de vraagstelling naar haar aard een overwegend sociologische is, werken in het programma vele disciplines samen. Dat is bijna kenmerkend voor veel van de actuele onderwijsresearch, zoals ook juist die sociologische invalshoek, gaandeweg het onderzoek nog wel eens zoek wil raken.

De literatuurstudie is, zoals dat tegenwoordig gaat, vooral gebaseerd op een omvangrijke literatuursearch langs ERIC, ADION, DION en andere systemen, wat meestal leidt tot onvoorstelbaar veel kleine bijna-weetjes en weinig grote lijn. De auteurs ontkomen aan die tendens nauwelijks, maar dat was vermoedelijk ook niet hun opzet. De literatuurstudie is uitgezet ter ondersteuning van empirisch onderzoek en de auteurs zijn vooral op zoek naar nieuwe, kleine aanvullingen en aanwijzingen ter completering van de eigen designs, veel meer dan naar de grote lijnen over onderwijs en ongelijkheid.

Wie eens snel wil opzoeken, wat er aan recent empirisch onderzoek te verhapstukken valt rond het thema onderwijs en ongelijkheid, die kan met dit handzame werkje goed uit de voeten. Waarschijnlijk leidt dat in veel gevallen tot hetzelfde adres. De aangehaalde literatuur is keurig gecategoriseerd en vooral toegespitst op de voorschoolse periode en de ontwikkeling buiten de school. Op al die punten is een afzonderlijk hoofdstuk gewijd aan de problematiek van allochtone leerlingen. Hoe rijk het Nederlandse onderwijsonderzoek op dit punt is, kan de lezer nauwelijks ontgaan. Dat juist de empirische benadering in Nederland veel twijfel heeft doen ontstaan over de receptuur van een 'effectieve

school', dat wordt zeker niet onder het tapijt geveegd, maar juist hier zou je wat meer sociologisch framework verwachten.

In de ondertitel van het boek is sprake van 'invloeden die maatschappelijke en binnenschoolse determinanten' hebben op de schoolloopbanen van leerlingen. Natuurlijk was het boeiend geweest, als ook duidelijk werd, wat de maatschappelijke determinanten zijn van het feit dat het binnenschools gaat zoals het gaat. Daarover vermag de onderwijssociologie meer te zeggen dan je uit alleen recent empirisch onderzoek kunt afleiden. In die zin is het boekje er een duidelijk bewijs van, hoezeer die ene onderwijswetenschap verstek laat gaan, op het punt van het vasthouden van zijn eigen vraagstellingen. Meer dan driekwart van de aangehaalde literatuur past onder het 'blame the victim'-label, als lag het probleem in eerste instantie bij de ouders, terwijl de vraag naar het karakter van het standonderwijs onder de nieuwe conditie van een multiculturele onderklasse, nauwelijks naar onderzoek wordt vertaald. Hoe het komt, dat scholen met hoge percentages kansarme leerlingen lage streefdoelen hanteren, waarom leerkrachten op zulke scholen er geen probleem van maken, als leerlingen hele leerjaren achterop raken, dat zijn vragen die ook horen bij de titel, nu niet met een vraag- maar met een uitroep teken achter het woord klassenkwestie!

P. Jungbluth

Mededelingen

75 Jaar Nutsseminarium

In 1993 vieren de Pedagogische Opleidingen van het Nutsseminarium voor Pedagogiek – tegenwoordig de Afdeling Pedagogiek van de Hogeschool van Amsterdam – het 75-jarig bestaan. Ter gelegenheid van die feestelijke herdenking wordt op 5 juni a.s. in de Aula van de Universiteit van Amsterdam een congres gehouden, tijdens welk twee boeken gepresenteerd zullen worden – één over kwaliteitsprojecten in het onderwijs, en één over actuele ontwikkelingen in de pedagogische beroepen.

Voor nadere inlichtingen: Hogeschool Amsterdam, Afdeling Pedagogiek, Herengracht 266, 1016 BV Amsterdam, tel.: 020-550 16 16.

Landelijke studiedag: Nieuwe gereedschappen voor docenten in het BVE

De Educatieve Faculteit van de Hogeschool Gelderland en BVE procescoördinatie organiseren op 10 juni 1993 te Arnhem een landelijke studiedag die als motto heeft meegekregen 'Docent Centraal'. In het ochtendprogramma worden in een aantal inleidingen verschillende dimensies van de veranderende rol van de docent in het BVE belicht. Het middagprogramma bestaat uit vier minisymposia die elk vanuit een andere invalshoek nieuwe inzichten en toepassingen aandragen voor de onderwijskundige vormgeving van het BVE.

Voor meer informatie kunt u contact opnemen met het secretariaat studiedag 10 juni, mevr. E. v.d. Heuvel, Postbus 7130, 3430 JC Nieuwegein, tel.: 03402-41731.

Stipendia voor Opleidingskundig Onderzoek

Het bestuur van de Foundation for Corporate Education – FCE – Stichting Opleidingskunde stelt in 1993 een bedrag van f 40.000,- ter beschikking voor onderzoek op het terrein van opleidingen en leerprocessen in arbeidsorganisaties. Het bestuur nodigt onderzoekers uit om onderzoeksvorstellen in te dienen, die in

aanmerking komen voor financiële ondersteuning in de vorm van stipendia, in het bijzonder voorstellen die zich richten op probleemstellingen rond de instrumentatie van een lerende organisatie, en de vaardigheden van managers die vormgeven aan hun opleidersrol.

Belangstellenden kunnen het stipendiumreglement opvragen bij: Foundation for Corporate Education, Stipendiumcommissie, Dronkelaarseweg 13, 3784 WB Terschuur.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift

18e jaargang, nr. 1, 1993

Bodemloosheid: de vruchtbaarheid van een (ortho)pedagogische benadering, door D. Broos en P. Ghesquière

Kinderopvang op zijn Nederlands, door B. Leveering

De professionele ontwikkeling van leerkrachten gezien vanuit het spanningsveld tussen autonomie en collegialiteit, door M. Clement, K. Staesens en R. Vandenbergh

Onderwijsverandering in het Verenigd Koninkrijk in de jaren tachtig, door R. Jonathan

Instrumentele rationaliteit: ook in België?, door J. L. Vanderhoeven

Ondernemend onderwijs, door P. Baggen

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

32e jaargang, nr. 3, 1993

Gezinsbelasting van ouders van residentieel opgenomen kinderen vergeleken met die van ambulante behandelde gezinnen, door P. M. A. Wels en L. M. H. Robbroeckx

Luisterend lezen met pauzes, door P. Reitsma

Indicatiestelling in de jeugdhulpverlening, door M. Faas

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

32e jaargang, nr. 4, 1993

Het lezen van pseudowoorden en bestaande woorden. Deel I: De constructie en normering van de Klepel, door K. P. van den Bos, A. J. M. Scheepstra en H. C. Lutje Spelberg

Het meten van gezinscohesie: een vergelijkend onderzoek van GDS en NTG, door E. E. J. De Bruyn, J. H. L. Oud, J. M. Caris en T. Faasse

Het gaat goed met de psychodiagnostiek, of niet soms? door J. ter Laak

Ontvangen boeken

- Berkel, H. J. M. van, & Bax, A. E., *Beoordelen in het onderwijs*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1993, f 45,-.
- Boekaerts, M., & Simons, P. R. J., *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, f 69,50.
- Gelderen, A. van, *De evaluatie van spreekvaardigheid in communicatieve situaties* (dissertatie). SCO-Kohnstamm Instituut, Amsterdam, 1992.
- Groot, R. de, Boerema, J. H. D., & Paagman, C. J., *Bladergroen. Voorwaarden voor opvoeding en onderwijs*. Intro, Nijkerk, 1993, f 29,50.
- Haaf, N. ten, *Opvoedingsdimensies: convergente en discriminante validiteit* (dissertatie). Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1993.
- Hermans, Chr., *Vorming en perspectief: grondslagen studie over identiteit van katholiek onderwijs*. ABKO/Gooi & Sticht, Den Haag/Baarn, 1993, f 39,50.
- Meeus, W., & Hart, H. 't (red.), *Jongeren in Nederland*. Academische Uitgeverij, Amersfoort, 1993, f 37,50.
- Mönks, F., & Peters, W. (Eds.), *Talent for the future*. Van Gorcum, Assen, 1992, f 55,-.
- Pethke, H., Schiet, M., Verheul, K., *Opvoeden is maatwerk. Praktische informatie voor ouders van kinderen in de basisschoolleeftijd*. Kosmos - Z&K, Utrecht, 1992, f 39,90.
- Rietdijk, L. E., *Teambegeleiding en individuele werkbegeleiding*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1993, f 39,-.
- Roelofs, E. C., *Teamgerichte nascholing en coaching. Een experimentele studie in scholen met combinatieklassen* (dissertatie). Katholieke Universiteit, Nijmegen, 1993.
- Schoorl, P. M., *Opvoeding en opvoedingsproblemen in het gezinsleven*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1993, f 45,-.
- Singer, E., *Kinderopvang, goed of slecht?* Uitgeverij SWP, Utrecht, 1993, f 26,50.
- Steutel, J. W., *Deugden en morele opvoeding. Een wijsgerig-pedagogische studie*. Boom, Meppel, 1992, f 28,50.
- Verheij, F., *Behandelingsplanning in de jeugdhulpverlening*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1993, f 49,50.
- Verhoeven, L., Extra, G., Konak, Ö. A., Narain, G., Zerrouk, R., *Tweetaligheid bij allochtone kleuters. Opzet en resultaten van een proefpeiling bij Turkse, Marokkaanse en Antilliaanse/Arubaanse kleuters*. Tilburg University Press, Tilburg, 1993, f 29,-.
- Versloot, A. M., & Ploeg, D. A. van der, *Leerlingen: samen en apart*. Rijksuniversiteit Utrecht, 1992.
- Verstegen, R., & Lodewijks, H. P. B., *Interactiewijzer. Analyse en aanpak van interactieproblemen in professionele opvoedingssituaties*. Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, f 37,50.
- Walt, J. L. van der, *Fundamentele opvoedkunde en die ontisiteit van opvoeding*. RGN Uitgevers, Pretoria, 1992.
- Wolffhagen, I., *Kwaliteit van klinisch onderwijs* (dissertatie). Datayse/Universitaire Pers Maastricht, 1993.

leesw

ts odf 6441

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 70, nummer 3/1993

N. A. J. Lagerweij

Implementatie van basisvorming: de start van een dieptestudie 162

G. Theloosen en W. H. J. van Bon

Herhaling van woorden en lettergroepen: oefeneffecten bij zwakke lezers 180

J. Chr. Perrenet

De invloed van het gebruikte leerboek op het maken van specifieke fouten bij wiskunde problemen 195

Discussie

J. Masschelein

De dood van de universiteit 206

P. Baggen en I. Weijers

'Storen' – De laatste strohalm van het idealisme 214

J. Masschelein

Het belang van het onderscheid 217

Kroniek

J. Imants

De jaarlijkse bijeenkomst van het 'International Congress for School Effectiveness and Improvement': Norrköping 1993 220

Boekbesprekingen 222

Mededelingen 236