

## Boekbesprekingen

A. van der Hoeven-van Doornum

### Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen

Academisch proefschrift. OOMO-reeks, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen, 1990, f 39,75, ISBN 90 6370 737 1

Onderzoek naar effecten van het verborgen curriculum vindt niet overal en dagelijks plaats. Nijmeegse onderwijssociologen hebben echter langzamerhand een traditie op dit gebied hoog te houden. Zowel Jungbluth als Van der Kleij hebben er hun proefschriften over geschreven. Van der Hoeven-van Doornum, ook afkomstig uit het Nijmeegse, zet met haar proefschrift, getiteld: "Effecten van leerlingbeelden en streefniveaus op schoolloopbanen" deze traditie voort. Het behelst het eindverslag van een door SVO gesubsidieerd onderzoek dat door Jungbluth in het kader van de toen nog bestaande OTG-OOMO, is aangevraagd.

Doel van het onderzoek is: "Na te gaan of er sprake is van verborgen differentiatie die samenhangt met de sociale herkomst van leerlingen...(p. 2)." De verborgen differentiatie zou zich moeten manifesteren in milieugebonden leerlingbeelden die op hun beurt aanleiding zijn tot milieugebonden streefniveaus en, uiteindelijk, prestatieniveaus. Wanneer deze oorzaak-gevolgketen empirisch kan worden gedemonstreerd, zou het vaak aangetoonde verschijnsel dat leerkrachten leerlingen uit de lagere sociaal-economische milieus 'onderwaarderen', getoetst worden op zijn consequenties. Bovendien zou op deze wijze duidelijk kunnen worden of het 'onderwaarderen' door de leerkracht uitsluitend betrekking heeft op het vertoonde leergedrag van de leerling dan wel dat hij- of zijzelf daar ook op inspeelt. Anders gezegd: is er sprake van een Pygmalion-effect in termen van milieuspecifieke leerlingbeelden en wordt dat door verborgen differentiatie veroorzaakt?

Het onderzoek is grootschalig opgezet. Begonnen werd met het aanschrijven van een representatieve steekproef van 697 basisscholen. De nonrespons was aanzienlijk zodat uiteindelijk 358 scholen resteerden. Op basis van de gegevens verkregen met behulp van een schriftelijke vragenlijst, ingevuld door de directeur van de school, zijn een viertal schalen geconstrueerd:

teamconsensus, innovatiegerichtheid, prestatiegerichtheid en controle schoolleider. Vervolgens zijn analyses uitgevoerd met de doorstroom naar het voortgezet onderwijs als afhankelijke variabele. In deze analyses zijn ook de milieusamenstelling, de denominatie van de school en de regio betrokken. Multivariate analyses wijzen uit dat alleen de variabele denominatie er iets toe doet: bijzonder neutrale en rooms katholieke scholen doen het beter. Hierbij dient bedacht te worden dat de analyses op geaggregeerd niveau, in casu schoolniveau, zijn uitgevoerd.

Uit de bovenomschreven groep scholen zijn er 53 geselecteerd voor nader onderzoek. Van deze scholen zijn de leerlingen vanaf begin groep 7 gevolgd tot en met het verlaten van de basisschool. Er zijn begin- en eindmetingen verricht met betrekking tot reken- en taalprestaties, er is een intelligentietest afgenomen en er zijn op grond van informatie, verkregen door interviews met leerkrachten, schalen geconstrueerd met betrekking tot 'prestatiegerichtheid', 'sociaal gedrag', 'cognitieve doelen', 'sociale doelen' en 'thuisklimaat' waarop de leerlingen zijn gescoord. In de hoofdstukken 5 en 6 zijn achtereenvolgens de invloed van het sociale milieu op de leerprestaties en het vervolgdadvies en de invloed van het sociale milieu en intelligentie op de leerlingbeelden en de nagestreefde prestatieniveaus geanalyseerd. Daarbij zijn LISREL-procedures toegepast.

Aangetoond kon worden dat, onder constanthouding van intelligentie, er nog steeds sprake is van milieuspecifieke adviezen voor het voortgezet onderwijs. Verder blijkt dat in beide leerjaren de cognitieve onderwijsdoelen niet alleen verklaard worden door de inschatting van de prestatiegeschiktheid, maar ook door de inschatting van het thuisklimaat. Vervolgens wordt in hoofdstuk 7 de invloed van leerlingbeelden en nagestreefde prestatieniveaus op de leerprestaties en het vervolgdadvies nagegaan. Dan blijkt dat, wanneer rekening wordt gehouden met verschillen in intelligentie en leerprestaties, het beeld dat leerkrachten van hun leerlingen hebben en de daarmee samenhangende prestatieniveaus die zij bij hun leerlingen nastreven, bijdragen aan de verklaring van de invloed van het sociale milieu op de latere leerprestaties en het vervolgdadvies. Het verborgen curriculum werkt zoals was voorspeld. Ook deze analyses zijn uitgevoerd met behulp van LISREL-procedures.

In hoofdstuk 8 ten slotte, is het materiaal opnieuw geanalyseerd maar nu met multi-level modellen. Het merendeel van de uitkomsten spooft met wat de vorige analyses hebben opgeleverd. Dat geldt echter niet voor de resultaten van hoofdstuk 4. Daar bleek immers dat proceskenmerken als teamconsensus en innovatiegerichtheid van de school geen effecten hadden op de leerprestaties. In de multi-level analyses daarentegen wel. Daarmee is tevens een van de belangrijkste kritiekpunten op de dissertatie geïntroduceerd: de compositie van het verslag en de leesbaarheid. Wat moet de lezer met de tegenstrijdige gegevens uit hoofdstuk 4 (gebaseerd op 358 scholen, LISREL-procedures op geaggregeerd niveau) en uit hoofdstuk 8 (multi-level, 53 scholen, individueel niveau)? Voorts is het aantal getoetste modellen zo groot dat zelfs de geïnteresseerde lezer de rode draad van het betoog regelmatig kwijt raakt. Wanneer we deze presentatieproblemen echter buiten beschouwing laten, is waardering voor de degelijkheid en de inventiviteit waarmee het ingewikkelde probleem is aangepakt, op zijn plaats. Ondubbelzinnig is aangetoond dat leerkrachten een formeel uniform curriculum in de praktijk laten differentiëren op grond van beelden die zij hebben van de achtergronden van leerlingen. De door Jungbluth verdedigde stelling dat het klassikale onderwijs nooit eenheidsonderwijs is geweest en om die reden ook niet een belangrijke bijdrage levert aan milieuspecifieke onderwijskansen, blijkt door dit onderzoek bevestigd te worden. Tegelijkertijd moet echter worden opgemerkt dat de gevonden verbanden niet sterk zijn. Een deeltje van de legpuzzel is op zijn plaats gelegd. De puzzel van de ongelijke onderwijskansen heeft er kennelijk vele.

G. W. Meijnen

A. W. H. Janssen

### "Ik zal je mores leren!"

#### Een onderzoek naar de relatie tussen opvoedergedrag en de morele ontwikkeling van het kind

Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Nijmegen, 1990, XII + 176 pag., ISBN 90 9003 728 4.

Volgens de structureel-cognitieve ontwikkelingsbenadering is er sprake van een stadia geïntegreerde ontwikkeling in het rechtvaardigen van

morele oordelen. Aan de ouders wordt geen *bijzondere* rol toegekend in de stimulering van de morele oordeelsvorming. De belangstelling is vooral uitgegaan naar het onderwijs, waar de factoren die de morele oordeelsvorming zouden stimuleren frequenter aan de orde (kunnen) komen dan in veel gezinnen. Ook de samenhang tussen opleiding en morele oordeelsvorming wordt opgevat als zou een stimulerende invloed van formele scholing uitgaan.

Tegen deze achtergrond is het verheugend dat nu een proefschrift is verschenen over de rol van de ouders. Er worden twee vragen gesteld: (1) "Welk opvoedergedrag hangt samen met de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind (9-12 jaar)?" en (2) "Welke factoren verklaren waarom sommige ouders in verhouding vaker inductief en minder machtsuitoefenend reageren op norm-overtredingen van het kind?"

Het ouderlijk gedrag in disciplineringsituaties, waartoe deze studie zich beperkt, zou een uitdrukking kunnen zijn van de duurzaamheid en affectieve kwaliteit van de ouder-kind relaties. Powers (1988) ziet in dit opzicht een unieke rol voor het gezin weggelegd om de morele oordeelsvorming te stimuleren. Disciplineringsituaties komen volgens de bronnen die Janssen citeert (p. 21) thuis zeer frequent voor, maar de leeftijd van de kinderen vermeldt hij er meestal niet bij. Empirische gegevens over de disciplineringsituaties thuis in vergelijking met die op school zijn niet beschikbaar. De continuïteit van de wijze van disciplineren wordt door Janssen niet besproken.

Voor het ontlokken van moreel redeneringen en uitspraken over disciplineren worden hypothetische situaties aangeboden. De aard en functie van deze situaties verschillen voor de beide variabelen. Bij het redeneren is sprake van abstracte situaties. Het is niet de bedoeling een valide indicatie te verkrijgen van hoe mensen redeneren in actuele morele situaties, hoewel zo'n indicatie de kans op het vinden van empirische verbanden groter zou maken (p. 106). In plaats daarvan gaat het om het reflectieve redeneren, dat overigens niet altijd het hoogste stadium van redeneren weergeeft, zoals Janssen meent. Bij disciplineren daarentegen gaat het wel om het verkrijgen van valide indicaties van hoe ouders in concrete situaties handelen. De situaties die in het disciplineringsinterview worden aangeboden, waarin zoon- of dochterlief iets

doet of nalaat wat als normovertreding kan worden beschouwd, zijn niet kenmerkend voor ouder-kind disciplineringsinteracties, noch zijn de normovertredingen representatief voor kinderen van deze leeftijd.

Janssen onderscheidt in navolging van Hoffman twee disciplineringsstijlen: inductie en machtsuitoefening. Machtsuitoefening moet beperkt plaatsvinden, wil inductie effectief zijn. De verschilscore tussen de gestandaardiseerde scores voor inductie en machtsuitoefening per situatie wordt gebruikt als operationele benadering van deze redenering. Machtsuitoefening bevat andere gedragingen dan Hoffman en Saltzstein (1967) er onder verstaan (p. 28, noot 42). Van enkele gedragingen is onduidelijk waarom ze tot inductie worden gerekend. Zo wordt in E2 (p. 61) de overtreder gewezen op de negatieve gevolgen voor zichzelf, hetgeen een egocentrische houding van het kind bevestigt (p. 28). De relaties tussen de theoretisch onderscheiden gedragingen worden niet empirisch onderzocht.

Volgens Janssen worden disciplineringsstechnieken ten dele onafhankelijk van de situatie aangevend. In deze studie blijken de situatie en sekse van de ouder van invloed te zijn op disciplineringsstijl. De consistentie van inductie en machtsuitoefening over de situaties is matig tot redelijk. De scores voor inductie en voor machtsuitoefening blijken ten opzichte van elkaar discriminante validiteit te bezitten. De convergente validiteit werd vastgesteld door de samenhang te onderzoeken tussen enkele gedragingen zoals gemeten tijdens het interview en zoals geobserveerd tijdens een instructietaak. Voor het inductiegedrag 'informer' wordt een matig verband gevonden. Hoe de gedragingen waargenomen worden door de kinderen is niet onderzocht, hoewel van die perceptie zal afhangen in hoeverre weerstanden worden opgeroepen.

De keuze van de leeftijd 9-12 jaar vloeit voort uit de overweging dat pas dan de (reflectieve) morele oordeelsvorming 'valide en betrouwbaar' vast te stellen is (p. 48). Deze bewering wordt niet met bewijzen gestaafd, maar als deze juist zou blijken, zouden de gegevens verzameld bij jongere kinderen (o.a. Walker, 1989), waardevol zijn.

Voor de tweede vraagstelling worden de volgende ouderkenmerken in het onderzoek betrok-

ken: het stadium van moreel redeneren, de geneigdheid vaak en hevig boos te worden op het kind om de begane overtredding, de geneigdheid om leerdoelen na te streven en de effectiviteit die men aan zichzelf als opvoeder toeschrijft. Verondersteld wordt dat deze kenmerken gemedieerd door disciplineringsstijl van invloed zijn op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Gedragskenmerken van het kind kunnen op hun beurt de ouderkenmerken beïnvloeden. De kindkenmerken worden op grond van de resultaten van een factoranalyse teruggebracht tot impulsief en teruggetrokken gedrag. Al deze variabelen worden gemeten door middel van interviews. Achtergrondkenmerken (opleiding en sociaal-economisch milieu, p. 58) die met disciplineren en morele oordeelsvorming samenhangen, worden niet in het onderzoek betrokken. Ouders uit de middenklasse hanteren een stijl die aanstuurt op autonomie, terwijl ouders uit de lagere sociale klasse een stijl hanteren die aanstuurt op conformiteit. Janssen maakt hiervan melding bij de variabele 'de geneigdheid van de ouder om leerdoelen na te streven' (p. 43). In de oorspronkelijke studie naar de effecten van inductie door Hoffman en Saltzstein (1967) werd wel rekening gehouden met de effecten van deze achtergrondkenmerken. Hoewel Janssen oog heeft voor de kans op het vinden van schijnsamenhangen, ontbreekt uitleg waarom controle op deze variabelen nu achterwege blijft. Het vermindert de praktische relevantie van het onderzoek.

Het onderzoek werd uitgevoerd bij Nederlandse gezinnen, waarvan de kinderen geen blijk hadden gegeven van ernstige leer- of opvoedingsproblemen en beide natuurlijke ouders aanwezig waren. Alle sociaal-economische lagen uit de bevolking waren vertegenwoordigd. De resultaten bevestigen de verwachtingen m.n. voor de meisjes en de rol van de moeder. Dit laatste resultaat is des te opmerkelijker gezien de substantieel lagere betrouwbaarheid van inductie en de verschilscore bij moeders dan bij vaders. Volgens Janssen (p. 101) worden verschillen in effecten van ouders niet gerapporteerd in de literatuur (vgl. echter Hoffman, 1980) en kunnen ze op toeval berusten. Janssen oppert dat de selectie van situaties mogelijk debet is aan zijn resultaten. Ook sluit hij de mogelijkheid niet uit dat ouders bij jongens een ondergeschikte rol spelen in de stimulering van het morele redeneren.

De sterke en zwakke kanten van dit proefschrift hangen samen met het feit dat twee vragen worden gesteld, waar één reeds voldoende zou zijn geweest gezien het ontbreken van beproefde instrumenten voor moreel redeneren en disciplineren. De onderbouwing en uitwerking van de eerste vraag blijft daardoor te algemeen. De kracht van het proefschrift zit in de integrerende benadering. Het proefschrift bevat een schat aan referenties en is helder, zij het soms te beknopt, geschreven.

D. Brugman

#### Referenties

- Hoffman, M.L. (1980). Fostering moral development. In M. Johnson (Ed.), *Toward Adolescence: The Middle School Years*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hoffman, M. L. & Saltzstein, H. D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 45-57.
- Powers, S. I. (1988). Moral judgement development within the family. *Journal of Moral Education*, 3, 209-219.
- Walker, L. J. (1989). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60, 157-166.

W. C. M. Resing

#### **Intelligentie en leerpotentieel Een onderzoek naar leerpotentieel van jonge kinderen uit het basis- en speciaal onderwijs**

Amsterdam/Lisse, Swets & Zeitlinger, pag. 239, f 49,50, ISBN 90-265-1134-5

Dit boek, door de auteur ook aangeboden als dissertatie aan de Vrije Universiteit te Amsterdam en gehonoreerd met het *judicium cum laude* door de promotie-commissie, biedt het verslag van een onderzoek naar de wijze waarop het leerpotentieel van kinderen gemeten kan worden. De auteur heeft vele jaren meegewerkt aan de totstandkoming van de Revisie Amsterdamse Kinder Intelligentie Test (RAKIT). Eén kritiekpunt op het gebruik van deze test is dat op het moment van de testafname slechts duidelijk wordt welke bekwaamheden een individu in de daaraan voorafgaande periode heeft verworven. Echter deskundigen zijn van mening dat met een intelligentietest (ook) het vermogen om te leren in de toekomst (leerpotentieel) gemeten moet kunnen worden. Bv. de Amerikaanse onder-

zoekers A. Brown en J. Campione omschrijven intelligentie als het vermogen "iets nieuws efficiënt te leren onder condities van onvolledige instructie en de resultaten van dit leren over te dragen naar nieuwe situaties" (zie Resing, p. 8). Deze opvatting over intelligentie in termen van leer- en transferefficiëntie is voor de auteur leidraad geweest bij het ombouwen van twee inductieve redeneertests uit de RAKIT - Analogieën en Exclusie - tot een leerpotentieel-instrument. Hierover gaat het boek.

In hoofdstuk 1 bespreekt Resing vier dominante benaderingen binnen het onderzoek naar intelligentie, nl. de differentieel-psychologische (psychometrische), de cognitieve-correlaten, de cognitieve-componenten en de cognitieve-trainingbenadering. De bespreking van de twee laatste benaderingen mondt uit in een hypothese, nl. dat duurzaamheid en transfer van trainingresultaten worden bereikt, door de leerfase binnen een (sub-)test zodanig in te richten dat specifieke taakgerichte oplossingsprocessen verbonden worden met zelfreguleringsprocessen. Tot de laatste rekt de auteur: het maken van een oplossingsplan (planning), het kiezen en combineren van oplossingsprocessen (selectie) en het observeren en bewaken van de uitvoering van het oplossingsplan (monitoring).

In hoofdstuk 2 wordt een historisch overzicht geboden van de verschillende zienswijzen op het construeren van dit type tests. Uit het onderzoek van Brown en Campione naar het leren van intellectuele vaardigheden bij kinderen van verschillende intelligentieniveaus blijkt dat er drie systematische bronnen van individuele verschillen zijn, nl. de hoeveelheid hulp tijdens de leerfase, de retentie van het geleerde en de transfer van training naar taken die in verschillende mate gelijkenis vertonen met de oorspronkelijke trainingstaak.

In hoofdstuk 3 worden achtereenvolgens behandeld: de constructie van het leerpotentieelinstrument, de deelvragen en de opzet van het onderzoek. Resing kiest in aansluiting op het werk van Campione en Brown als grondvorm voor het instrument: voortest - training - natest + transfertests - follow-up test + transfertests. De trainingsfase binnen Analogieën en Exclusie bestaat uit een gestandaardiseerde reeks zelfregulerings- en specifieke taakgerichte aanwijzingen ('hints' of hulpstappen) die geordend zijn van algemeen (bv. "Wat moet je nu precies

doen?") naar specifiek (bv. "Hoort dit bij dat?"). In de bijlagen van het boek zijn voor één item uit elke taak de trainingen schematisch weergegeven. Elk van de trainingen is gebaseerd op een model van de cognitieve processen die een rol spelen tijdens het oplossen van opgaven van het type Analogieën en Exclusie. Ook is vermeldenswaard dat de auteur de moeilijkheidsgraad van de items ten behoeve van de trainingsfase en de transfertests een theoretisch fundament geeft. De maten voor leerpotentieel (leerefficiëntie) die onderzocht worden, zijn: de hoeveelheid aanwijzingen, het aantal items tijdens de training waarin aanwijzingen gegeven zijn, de natestscore en de residuele winstscore (een score die onafhankelijk is van de voortestscore). De maten voor transfer (transferefficiëntie) bestaan uit het aantal correct opgeloste opgaven op vier verschillende typen transfertests.

De beide leerpotentieeltests zijn afgenomen bij groepen jongens en meisjes van zeven-en-eenhalf à acht jaar uit basisscholen, scholen voor L.O.M. en scholen voor M.L.K. De grondvorm van de beide tests is eigenlijk een experimenteel ontwerp dat van oudsher in de psychologie wordt gebruikt. Bekend is dat storende, externe factoren (bv. tussentijdse externe gebeurtenissen, groei, testeffect, regressie-effect) een effect kunnen hebben op de afhankelijke variabelen (in dit onderzoek de maten voor leer- en transferefficiëntie). Om deze factoren, die de interne validiteit bedreigen, zoveel mogelijk te controleren, fungeert binnen elk van de drie schooltypen een controlegroep. De proefpersonen (ppn.) uit deze groep hebben het trainingsmateriaal met een testinstructie aangeboden gekregen. Bovendien zijn de ppn. aselekt aan de groepen toegewezen. Om ook het effect van de volgorde van testafname te onderzoeken is binnen elk schooltype één experimentele groep gevormd bij wie eerst Exclusie en vervolgens Analogieën is getraind, terwijl bij een tweede experimentele groep de volgorde is omgekeerd. Het onderzoek naar de predictieve validiteit van de leerpotentieelvariabelen is mogelijk gemaakt door bij de ppn. ook schoolvorderingentoetsen af te nemen en door leerkrachtoordelen m.b.t. het functioneren van de ppn. te verzamelen.

In hoofdstuk 4 zet Resing aan de hand van niet minder dan 60 tabellen de resultaten van haar onderzoek uiteen. Ze presenteert eerst gegevens over de psychometrische kwaliteit van alle tests

en trainingstaken. Aangevoerd wordt dat de exclusietraining geen andere invloed heeft op de analogietraining dan de analogietraining op de exclusietraining; binnen elk schooltype worden de experimentele groepen in het vervolg samen gevoegd.

De prestaties op de natests van de ppn. in de experimentele groepen die de gestandaardiseerde hulp hebben gekregen zijn significant meer genomen dan de prestaties van de ppn. uit de controlegroepen; echter de laatsten verhogen hun prestaties aanzienlijk onder invloed van aanbidding van het trainingsmateriaal en testherhaling. De prestaties, zoals gemeten met de follow-up tests, blijken ook duurzaam te zijn. Naast een differentieel effect van training op de directe leerpotentieeltests, zijn significante verschillen aangetroffen tijdens de na- en follow-up meting op de transfertests Exclusie en Analogieën van de RAKIT die gelden als transfertaken. Deze onderzoeksresultaten bieden steun aan de hypothese m.b.t. de duurzaamheid en transfer van trainingsresultaten uit hoofdstuk 1.

De ppn. uit de basisscholen blijken beter te blijven presteren dan de ppn. uit de scholen voor L.O.M. en deze weer beter dan de ppn. uit de scholen voor M.L.K. Uit de hoeveelheid hulpstappen en het aantal items waarin hulp gegeven is om het vooraf vastgesteld leercriterium tijdens de training te bereiken, blijkt dat de ppn. uit de scholen voor L.O.M. tweemaal zoveel hulp nodig hebben als de ppn. uit de basisscholen, de ppn. uit de scholen voor M.L.K. driemaal zoveel. De tijd voor training in Exclusie en Analogieën te zamen bedraagt gemiddeld 1 uur en 40 min. binnen de Basisschool, 2 uur en 30 min. binnen de school voor L.O.M. en 3 uur binnen de school voor M.L.K. Binnen elk schooltype zijn echter aanzienlijke verschillen aanwezig in de hoeveelheid gegeven hulp en de benodigde tijd. Deze bevindingen, gecombineerd met de ongelijke toenames in scores van de directe effect- en transfermaten tijdens de nameting en follow-up meting, tonen aan, dat de gekozen grondvorm van het instrument individuele verschillen in leer- en transferefficiëntie aan het licht kan brengen. In het verlengde hiervan toont Resing aan dat de natestscores en de hoeveelheid hulp als operationalisaties van leerpotentieel, een betekenisvolle bijdrage leveren aan de diagnostiek van kinderen in het kader van beslissingen tot plaatsing in basisonderwijs, L.O.M. of

M.L.K. Een vergelijking van de plaatsingsbeslissingen op basis van de leerpotentieel- en schoolprestatiegegevens met die op basis van intelligentie- en schoolprestatiegegevens laat zien, dat op basis van de eerste combinatie vooral binnen de groep ppn. van de L.O.M.-school aanzienlijke verschuivingen optreden in de richting van de M.L.K.-school en in mindere mate de basisschool.

In hoofdstuk 5 resumeert Resing uitgaande van de onderzoeksvragen de resultaten en verbindt hieraan een kritische bespreking.

De twee eerste hoofdstukken vormen een goede bron van informatie voor degenen die kennis willen maken met de geschiedenis van het onderzoek naar intelligentie en leerpotentieel. Het onderzoek dat is verricht is tegelijkertijd omvangrijk en uitstekend. Enkele aanwijsbare tekortkomingen in het onderzoek hangen waarschijnlijk samen met de problemen die kenmerkend zijn voor dit onderzoeksgebied als geheel. Een probleem wil ik hier aanstippen. In de uitwerking van de trainingsfase wordt door Resing geen rekening gehouden met de strategieën van informatieverwerking die individuele ppn. toepassen tijdens het oplossen van de items in de trainingsfase. Een training die door capitalisatie of compensatie is afgestemd op de (dominante) informatieverwerkingsstrategie en dus effectief is voor de ene pp, hoeft dit niet te zijn voor de andere pp. Het gevolg is dat het leerpotentieel van de ene pp. hoger wordt ingeschat dan dat van de andere. Indien we een leerpotentieel-instrument willen ontwikkelen dat 'person fair' is, dan zullen we moeten aantonen dat de training in gelijke mate is afgestemd op de informatieverwerkingsstrategieën van alle ppn. voor wie het instrument is bedoeld. Het lijkt me onwaarschijnlijk dat we hierin ooit zullen slagen. Derhalve blijft voorzichtigheid geboden bij het interpreteren van de resultaten die leerpotentieelinstrumenten opleveren.

Ondanks dit probleem blijft onderzoek naar het leerpotentieel en de condities waaronder dit optimaal tot ontwikkeling kan worden gebracht vanuit een ontwikkelings- en onderwijs-psychologische optiek uiterst waardevol. De recensent heeft veel respect voor de prestatie van Resing: ze heeft een zeer omvangrijk project tot een goed einde gebracht en er een intrigerend (maar niet eenvoudig) verslag over geschreven.

Het boek biedt voor iedere Nederlandse onderzoeker op dit gebied standaard m.b.t. de opzet van dit type onderzoek en de technieken van data-analyse- en rapportage.

A. H. Pennings

J. Lowyck & C. M. Clark (Eds.)

### **Teacher thinking and professional action**

Leuven University Press, Leuven 1989

411 pagina's BFr. 1200 ISBN 90 6186 349 X

Eind 1989 verscheen de bundel "Teacher thinking and professional action" naar aanleiding van de derde conferentie van de ISATT (International Study Association of Teacher Thinking), die in 1986 in Leuven gehouden werd, helaas dus ruim 3 jaar na dato. In deze bundel is een selectie opgenomen van de 56 bijdragen die voor deze conferentie geleverd zijn. De bijdragen zijn gegroepeerd rond vier onderwerpen: 1. conceptuele raamwerken; 2. methoden en benaderingen; 3. beoordeling en evaluatie; 4. opleiding van onderwijsgeevenden.

Ieder deel wordt ingeleid door een algemene beschouwing van een deskundige die daarvoor destijds was uitgenodigd. Deze beschouwingen zijn nog steeds actueel. Zij zijn achtereenvolgens van: David Berliner over de plaats van proces-product onderzoek in de ontwikkeling van een program voor onderzoek naar het denken van onderwijsgeevenden; Günther Huber over strategieën en methoden in dit soort onderzoek; Rainer Bromme over de 'collective student' als cognitief referentiepunt voor het denken van onderwijsgeevenden over hun leerlingen in de klas, en Christopher Clark over het stellen van de juiste vragen over de voorbereiding op het leraarschap: bijdragen van het onderzoek over het denken van onderwijsgeevenden.

Intussen is de ISATT twee (tweejaarlijkse) conferenties verder en dreigen onderzoekers naar 'teacher thinking' zich in twee kampen te yerdelen: zij die zich lijken te beperken tot beschrijvend onderzoek naar de idiosyncratische opvattingen van individuele docenten met gebruikmaking van vooral kwalitatieve methoden, en zij die de nadruk leggen op uitbreiding van het systematisch kennisbestand mede met behulp van kwantitatieve methoden (zie ook Verloop, 1991).

F. K. Kieviet

## Literatuur

Verloop, N. (1991). *Praktijkkennis van leraren als onderdeel van de onderwijskundige kennisbasis*. Rede in verkorte vorm uitgesproken bij aanvaarding van het ambt van gewoon hoogleraar onderwijskunde, ten behoeve van de universitaire lerarenopleiding aan de Faculteit der Sociale Wetenschappen van de Rijksuniversiteit Leiden op vrijdag 6 december 1991.

R. W. J. Meijer

### Konsultatie voor leerkrachten

Vrije Universiteit, Amsterdam 1991 V + 213 pagina's f 35,- ISBN 90 6690 314 7

In het kader van zijn werkzaamheden bij het Paedologisch Instituut te Amsterdam is door Meijer een werkwijze voor leerlingbegeleiding ontwikkeld: (in zijn woorden) een consultatiewerkwijze voor individuele leerkrachten. Een gespecialiseerde begeleider (de consultatiegever) en een leerkracht (de consultatievrager) bespreken het functioneren van een leerling met – in dit geval – sociaal-emotionele problemen; deze bespreking is gericht op het optimaliseren van de rol van de leerkracht ten aanzien van de leerling-met-problemen, onder handhaving van de eigen verantwoordelijkheid van de leerkracht, en op het wijzigen van de rol van de leerkracht in het algemeen in verband met de preventie van sociaal-emotionele problemen.

In zijn proefschrift geeft Meijer allereerst een zeer uitgebreid overzicht van de opvattingen over en onderzoeksresultaten met betrekking tot sociaal-emotionele problemen van leerlingen (door hem gedefinieerd als door de leerkracht ervaren omgangsproblemen) en met betrekking tot consultatie in de geestelijke gezondheidszorg en voor individuele leerkrachten. Daarna beschrijft hij de, mede op basis van dit overzicht, door hem ontwikkelde werkwijze voor consultatie van individuele leerkrachten, hij laat dit volgen door een onderzoek van de resultaten daarvan bij leerkracht en leerling, en door een hoofdstuk over de noodzakelijke voorwaarden voor verandering van leerkrachten en leerlingen.

De overzichten van opvattingen/theorieën en onderzoeksresultaten over de omgangsproblemen en consultatiewerkwijzen geven een vrijwel volledig beeld van het onderzoek naar omgangsproblemen, evenals van het ontstaan van de consultatieve werkwijzen in Israël en de V.S. en

tevens van de introductie en verdere ontwikkeling ervan in Nederland.

In de hoofdstukken over de door Meijer en zijn medewerkers in het Paedologisch Instituut te Amsterdam ontwikkelde consultatiewerkwijze wordt deze ontwikkeling beschreven in relatie tot Hermans' zelfconfrontatiemethode. De ontwikkelde werkwijze zelf wordt in een elftal stappen beschreven, waarna Meijer overstapt op het door hem verrichte empirisch onderzoek ter zake van deze werkwijze. Als effectvariabelen daarvoor hanteert hij: attitude- en gedragsveranderingen bij leerkrachten met betrekking tot besproken probleemleerlingen, attitude- en gedragsveranderingen bij besproken probleemleerlingen en veranderingen in communicatieprocessen tussen leerkrachten en besproken probleemleerlingen. Voor al deze effectvariabelen werden door Meijer meetinstrumenten ontwikkeld.

Positieve resultaten werden geconstateerd met betrekking tot de attitude van de leerkrachten ten opzichte van de besproken leerlingen, met betrekking tot de gedragsveranderingen van de leerkrachten (meer neutraal leidinggeven en afname van aanvallend gedrag) en met betrekking tot de communicatieproblemen (afname van negatieve communicatie). Echter, er kon géén verband vastgesteld worden tussen de veranderingen bij de leerkrachten en die bij de leerlingen en al evenmin tussen wijzigingen in de leerkrachtattitudes en het leerlinggedrag. Er werd enige indicatie gevonden voor generalisatie van attitude- en gedragsveranderingen bij leerkrachten, evenals voor de afname van probleemgedrag bij de leerlingen. Als belangrijke voorwaarden voor een succesvolle consultatie kwamen uit de bus: een goede rolvulling van de consultatiegever en de consultatievrager.

De door Meijer voorgestelde consultatiewerkwijze is in potentie zeer belangrijk voor een efficiënte leerlingbegeleiding (geen onderzoek door de leerlingbegeleider zelf van het kind met problemen) én voor de generalisatie van hetgeen de leerkracht van de consultatiegever opsteekt (in casu voor de professionalisering van de leerkracht).

Meijers bespreking van de literatuur met betrekking tot omgangsproblemen en met betrekking tot consultatie is extensief en vrijwel volledig; een dergelijke uitputtende bespreking komt men in hedendaagse dissertaties vrijwel niet meer te

gen. Met betrekking tot de effectiviteit van de consultatiewerkwijze blijkt uit deze bespreking dat deze werkwijze gunstige veranderingen bij de leerkracht en besproken leerlingen teweegbrengt, waarbij de vooruitgang van de leerlingen aanzienlijker duidelijker is dan die van de leerkracht. Het is tegen deze achtergrond (het belang voor de leerlingbegeleiding en de waargenomen positieve effecten in het algemeen) enigszins teleurstellend dat er in Meijers onderzoek geen verband bleek te bestaan tussen de veranderingen bij de leerkrachten en die bij de leerlingen, waardoor aan de minimale eis voor het bestaan van een causaal verband tussen deze beide variabelen (statistische samenhang) niet voldaan wordt. Het is daarom moeilijk, naar mijn mening, om zoals Meijer impliciet doet, ervan uit te gaan dat de consultatiewerkwijze gebruikt zou moeten blijven worden. Om dat te kunnen bewezen zal er nog het nodige ontwikkeld en onderzocht moeten worden. Het lijkt me in dat verband wenselijk om dan, meer dan nu gebeurd is, aandacht te besteden aan moderne statistische methoden om variabelen wederzijds te relateren. Het paarsgewijs relateren, zoals Meijer doet, is voor een grote hoeveelheid variabelen niet de meest adequate oplossing; echter om meer geavanceerde technieken te gebruiken zou het aantal proefpersonen (nu  $\pm 15$  leerkrachten per onderzoeksgroep) aanzienlijk vergroot moeten worden, hetgeen nogal kostbaar wordt; wellicht dat bijv. regressie-discontinuïteitsanalyse uitkomst zou kunnen brengen.

Al met al een interessante dissertatie, met uitstekende literatuuroverzichten, maar niet geheel actuele analysemethoden, en met resultaten met betrekking tot de consultatiewerkwijze die nader onderzoek noodzakelijk maken.

J. H. Slavenburg

W. Meijer

**Diagnostiek en onderwijsinnovatie; een onderzoek naar werkwijzen in de leerlingbegeleiding**

Rijksuniversiteit Groningen, Groningen 1991

In zijn proefschrift onderzoekt Meijer welke wijzen van leerlingbegeleiding (zoals verzorgd door een onderwijsbegeleidingsdienst) belemmerend dan wel faciliterend werken voor onderwijsver-

anderingen. Hij verstaat onder 'leerlingbegeleiding' de werkzaamheden die begeleiders uitvoeren als hun verzocht wordt zich bezig te houden met de problemen van individuele leerlingen; hij verstaat onder 'onderwijsveranderingen' wijzigingen die door de leerkracht in de onderwijsleersituatie worden aangebracht. Deze wijzigingen duidt hij ook veelvuldig aan als (onderwijs-) 'innovaties'. Basisassumptie van Meijer is dat bepaalde vormen van leerlingbegeleiding meer zullen bijdragen aan het aanbrennen door de leerkrachten van veranderingen/innovaties in de onderwijsleersituatie dan andere vormen van leerlingbegeleiding.

Meijer gaat na (1) door wie de leerlingbegeleiding feitelijk wordt uitgevoerd, (2) hoe innovatief de door deze begeleiders gehanteerde werkwijzen zijn en (3) hoe verschillen in werkwijzen verklaard kunnen worden. De beantwoording van deze vragen wordt voorafgegaan door een overzicht van de discussies over leerlingbegeleiding en wordt gevolgd door een nabeschuiving waarin aandacht besteed wordt aan de implicaties van de onderzoeksresultaten voor de opleiding van leerkrachten en voor de begeleidingspraktijk. De onderzoeksgroep bestond uit 171 aan onderwijsbegeleidingsdiensten verbonden begeleiders.

Meijer stelde allereerst de kenmerken van de onderzoeksgroep (opleiding en ervaring) vast door middel van een vragenlijst; daarna werden de gehanteerde werkwijzen beschreven in termen van mate van innovatiebevordering (met behulp van gesimuleerde case-studies) en ten slotte werd via vragenlijsten en ratingschalen een aantal kenmerken (organisatievorm, takenpakket, beleid en mate van autonomie in het werk) van de onderwijsbegeleidingsdiensten waaraan de leerlingbegeleiders uit de onderzoeksgroep verbonden zijn, vastgelegd.

De meeste leerlingbegeleiders bleken een wetenschappelijke opleiding gevolgd te hebben, maar een niet-onbelangrijk deel van hen beschikte alleen over praktijkervaring. Een deel van de hoger opgeleide begeleiders had bovendien een diagnostiekopleiding gevolgd.

Kenmerken van werkwijzen die volgens Meijer in potentie kunnen bijdragen aan onderwijsveranderingen/innovaties zijn: het eerst verzamelen van informatie over leerlingen voordat diagnostisch onderzoek plaatsvindt; het vooraf verzamelen van informatie bij de leerkracht en



vervolgens bij de ouders; de informatie moet óók betrekking hebben op de onderwijssituatie en niet alleen op het leergedrag; er is meer aandacht voor factoren die via onderwijssituaties te beïnvloeden zijn dan voor moeilijk beïnvloedbare factoren als intelligentie en thuissituatie en de advisering is vooral gericht op het aanpassen van de schoolsituaties in plaats van de buitenschoolse factoren. Het basis-idee van deze wijze van definiëren is dat een leerkracht zelf meer betrokken is bij de interventie en daardoor ook sneller geneigd zal zijn veranderingen/innovaties in de onderwijsleersituatie aan te brengen. De analyses van de gesimuleerde cases laten zien dat er grote verschillen in werkwijze tussen begeleiders bestaan. Zo verzamelen vrijwel alle begeleiders voorinformatie, maar de inhoud daarvan verschilt per begeleider sterk, de leerkracht is vrijwel altijd de voornaamste informant, er wordt hem vrij weinig over de onderwijsleersituatie gevraagd en veel over het (leer-)gedrag van de leerling. Meestal wordt besloten om diagnostisch onderzoek uit te voeren, de aard daarvan verschilt zeer sterk: velen onderzoeken leerprestaties, anderen vooral intelligentie- en persoonlijkheidsfactoren. De voorgestelde interventies variëren eveneens; óók als de ingewonnen informatie hetzelfde is. Kortom: het beeld van een idiosyncratische werkwijze dringt zich op.

De gegevens over de kenmerken van onderwijsbegeleidingsdiensten laten zien dat ook hier nogal wat variatie voorkomt: sommige onderwijsbegeleidingsdiensten hebben een afzonderlijke afdeling voor leerlingbegeleiding, andere kennen begeleiders die zowel systeem- (in verband met onderwijsvernieuwing) en leerlingbegeleiding uitvoeren en weer andere kennen paren van systeem- en leerlingbegeleiding (twee begeleiders die gezamenlijk één school begeleiden). De geconstateerde verschillen in werkwijzen van de leerlingbegeleiders bleken nauwelijks met deze (en andere) instellingskenmerken samen te hangen; wél bleek dat leerlingbegeleiders werkzaam in een afzonderlijke afdeling méér vóórinformatie bij de onderwijsgeevenden verzamelen (een innovatieve werkwijze dus) en ook dat de aldus werkzame begeleiders vaker overleg pleegden met collega's en ouders.

Meijer verbindt een aantal implicaties voor opleiding en begeleidingspraktijk aan zijn onderzoeksuitkomsten. Zo stelt hij dat het voor onder-

wijsbegeleidingsdiensten de moeite waard is om de samenwerking tussen de collega-begeleiders te vergroten, omdat dit een positief effect heeft op het aantal innovatieve werkwijzen (in casu meer vóórinformatie bij de leerkracht verzamelen en meer interventievoorstellen voor de onderwijssituatie opstellen). Verder stelt hij onder andere dat aan begeleiders de relevantie van innovatieve werkwijzen duidelijk gemaakt moet worden. Ook stelt hij dat in de diagnostiekopleidingen veel meer gekeken moet worden naar de specifieke eisen die de leerlingbegeleiding stelt.

Leerlingbegeleiding is een onderzoeksveld dat weinig, veel te weinig aandacht krijgt. Zo zijn er géén effectiviteitsgegevens beschikbaar en betreft het onderzoek dat wel verricht is hoofdzakelijk deelaspecten van de werkwijzen die leerlingbegeleiders hanteren (bijvoorbeeld de diagnostiek). Door het beter in beeld te brengen van de werkwijze van de leerlingbegeleiders zet Meijer in feite een eerste stap op weg naar het onderzoek naar de effecten van leerlingbegeleiding. Hij duidt die stap zelf aan als 'verkenning': als wij beter weten welke werkwijzen gehanteerd worden dan kunnen wij deze werkwijzen ook beter relateren aan het nagestreefde effect. In deze zin is het zeer helder geschreven proefschrift een aanwinst. Dat geldt ook voor een aantal van de analyses die door Meijer verricht zijn. Het is bepaald een vondst om de gesimuleerde cases (vier per begeleider) vrij gedetailleerd uit te werken, terwijl ook het gebruik van de door Jansen (1990) voorgestelde loglineaire analyse origineel genoemd mag worden. Kortom: Meijers proefschrift is zeer interessant.

Een minder positief punt valt dan extra op. Dat minder positieve punt vind ik Meijers definitie van 'innovatieve werkwijzen', die erop neerkomt dat vóórinformatieverzameling en interventie op het leerkrachtniveau betrekking dienen te hebben, zodat de leerkracht door zijn betrokkenheid hierbij sneller veranderingen in zijn instructiegedrag zal aanbrengen. Als zo'n interventie, bijvoorbeeld, betreft het beter volgen van de handleiding van een onderwijsprogramma dat de leerkracht al jarenlang gebruikt, is dat toch geen innovatie, maar eerder professionalisering van deze leerkracht. Een innovatie is niet zo zeer enige aanpassing van het onderwijsgedrag maar veeleer een radicale wijziging

daarvan, waarvoor bijscholing en systeembegeleiding noodzakelijk zijn. Het is ook niet zo zeer een activiteit die gebonden is aan een individuele leerkracht, maar veeleer aan een school. Met betrekking tot Meijers definitie doet zich bovendien het probleem voor dat hij bepaalde werkwijzen wel innovatief kan noemen, maar dat hij (noch anderen) aangetoond hebben dat er een causaal verband bestaat tussen deze werkwijzen en de mate van onderwijsverbetering bij individuele leerkrachten. Gelet op deze beide overwegingen vind ik Meijers aanbeveling om leerlingbegeleiders nauw met de andere (systeem-)begeleiders van een onderwijsbegeleidingsdienst te laten samenwerken ter bevordering van innovatieve werkwijzen voorbarig. Een ander probleem in dit verband is nog dat een correlatief verband (leerlingbegeleiders die veel met collega's/systeembegeleiders overleggen vertonen meer innovatieve werkwijzen) causaal geïnterpreteerd wordt. Misschien is het wel zo dat systeembegeleiders, die tegelijkertijd leerlingbegeleider zijn en daardoor de school van de leerling-met-problemen *al goed kennen*, veel minder behoefte hebben aan overleg met collega's respectievelijk de leerkracht bij het stellen van hun diagnose.

J. H. Slavenburg

J. Snippe

### **In-service training voor leerkrachten**

Rion, Instituut voor Onderwijsonderzoek, Groningen

1991 281 pagina's ISBN po 6690 314 7

Snippe beschrijft de resultaten van een tweetal veldexperimenten waarin zij de doelmatigheid van scholingsbijeenkomsten en klasseconsultatie heeft onderzocht met betrekking tot de mate waarin een door haar ontworpen curriculum voor cijferend vermenigvuldigen door de leerkrachten is geïmplementeerd en met betrekking tot de mate waarin de genoemde twee begeleidingsactiviteiten invloed hebben op de rekenprestaties van de leerlingen die met het curriculum voor cijferend vermenigvuldigen les gekregen hebben. De twee begeleidingsactiviteiten (scholingsbijeenkomsten en klasseconsultatie) worden door Snippe aangeduid als in-service training voor leerkrachten, verzorgd door begeleiders van een onderwijsbegeleidingsdienst. In het eerste veldexperiment vergelijkt Snippe

leerkrachten die uitsluitend scholingsbijeenkomsten volgden met leerkrachten die zowel scholingsbijeenkomsten volgden als klasseconsultatie ontvingen. Bovendien maakt zij nog een vergelijking met een controlegroep die in het geheel geen in-service training/begeleiding ontving. Uit dit experiment bleek dat de begeleide leerkrachten meer leerstof uit het curriculum behandelden en er meer lestijd aan besteedden, terwijl de leerlingen van de begeleide leerkrachten beter presteerden op zowel curriculumgebonden toetsen als op meer algemene rekenvaardigheidstoetsen. Bovendien bleek dat leerkrachten die niet alleen de scholingsbijeenkomsten bezochten maar ook nog via klasseconsultatie (o.a. voorbespreken, observeren, nabespreken van de uitvoering van het curriculum in de klas door de schoolbegeleider) begeleid werden het curriculum beter implementeerden dan de leerkrachten die alleen de scholingsbijeenkomsten bezochten; er kon echter daarvan geen invloed op de leerprestaties worden vastgesteld.

In het tweede veldexperiment probeert Snippe nogmaals uit te zoeken of klasseconsultatie, al dan niet gecombineerd met scholingsbijeenkomsten, doelmatig is. De resultaten van dit tweede experiment laten evenwel zien dat de mate van implementatie van het curriculum bij de leerkrachten die alleen scholingsbijeenkomsten volgden en bij de leerkrachten die zowel scholingsbijeenkomsten volgden als klasseconsultatie ontvingen, gelijk was. Op de leerprestaties gemeten met de curriculumgebonden toetsen werd tussen de twee experimentele condities geen verschil waargenomen; dat gold eveneens voor bepaalde door de leerlingen gehanteerde oplossingsstrategieën.

Snippe voert een tweetal mogelijke verklaringen voor de verschillen in resultaten tussen beide experimenten aan en concludeert dan dat vervolgonderzoek noodzakelijk is. Deze verklaringen hebben te maken met de rol van het algemene leerkrachtgedrag, los van curriculumspecifiek gedrag, dat mogelijk van invloed is op de leerprestaties en met de validiteit van haar meting van het leerkrachtgedrag. Over de praktische consequenties van haar onderzoek merkt de auteur op dat er enige aanwijzingen gevonden zijn die pleiten voor het gebruik van klasseconsultatie door schoolbegeleiders, met name als het gaat om verandering/verbetering van het lesgedrag van leerkrachten.

Snippes onderzoek zou in potentie voor de praktijk van de onderwijsbegeleiding van groot belang kunnen zijn, ware het niet dat de uitkomsten van haar beide experimenten niet hetzelfde zijn, waardoor het bijzonder moeilijk wordt om er consequenties voor de praktijk aan te verbinden; de auteur is daar zelf ook erg voorzichtig mee. Niettemin heeft Snippe een belangwekkend proefschrift geschreven. Eén van de eerste waarin concreet te onderzoeken begeleidingswijzen (of wijzen van in-service training) met elkaar vergeleken worden ten aanzien van de mate van curriculumimplementatie en de invloed daarvan op de leerprestaties (beter geïmplementeerde curricula leiden tot betere leerprestaties respectievelijk bepaalde begeleidingsvormen leiden tot betere leerprestaties).

Het door Snippe verrichte veldonderzoek heeft een hoge moeilijkheidsgraad: er moeten causale conclusies getrokken worden over lange causale ketens: van scholing en/of consultatie via curriculumimplementatie bij leerkrachten via curriculumimplementatie bij leerlingen (bijvoorbeeld: oplossingsgedrag en prestaties op curriculumgebonden toetsen) naar leerprestaties gemeenten met algemene toetsen. Dergelijke lange en ingewikkelde causale ketens vereisen een goede modellering van de causale relaties in een verklaringsmodel teneinde aan het einde van de experimenten ten minste te kunnen verklaren waarom de uitkomsten zijn zoals-ze-zijn. Uiteraard vereisen zij ook een valide en betrouwbare meting van de modelvariabelen. De door Snippe gepresenteerde verklaringsmodellen zijn naar mijn mening niet in alle gevallen adequaat, terwijl de validiteit van enkele instrumenten voor het meten van de modelvariabelen, zoals de auteur ook zelf al stelt, niet voldoende was. Daar het hier een vrij nieuw onderzoeksterrein betreft, waarop de auteur als pionier werkzaam is, waren deze problemen voor de start van het onderzoek niet goed te voorzien. Ik zou ze haar dan ook bepaald niet willen aanrekenen, ik noem ze veeleer met het oog op het broodnodige vervolgonderzoek.

Het modelleren van het causaal effect van begeleidingswerkmethoden (scholing, klasseconsultatie) vereist een model waarin: a. deze werkwijzen precies geoperationaliseerd zijn; b. hun verwachte effect precies geoperationaliseerd is en c. het causale verband tussen beide en met andere verklarende variabelen gespecificeerd is:

welke variabelen hebben nog meer invloed op de mate van curriculumimplementatie dan scholing en klasseconsultatie?

In verband met de relatie tussen a. en b. is bovendien van belang dat men eerst uitzoekt hoeveel scholing en/of consultatie nodig is om tot een *gewenst* niveau van implementatie te komen. Zijn vijf scholingsbijeenkomsten in het algemeen wel zinvol voor een voldoende implementatie? Zijn twee klasseconsultaties dat ook? Of is dat veel te weinig? (Optimaliseringsberekeningen, van praktische, niet-wetenschappelijke aard van de Rotterdamse School Advies Dienst laten bijvoorbeeld zien dat 80 à 90 uur begeleiding noodzakelijk is voor een implementatie van meer dan 70% van de curriculumactiviteiten door de leerkrachten.)

De relatie tussen mate van curriculumimplementatie en leerprestaties is door Snippe uitvoeriger gemodelleerd. Een belangrijk causaal probleem hier is weer dat de mate van curriculumimplementatie eigenlijk niets te maken hoeft te hebben met de hoogte van de leerprestaties: een goed geïmplementeerd curriculum leidt niet per definitie tot goede leerprestaties (gemeten met welke soort toetsen dan ook); deze hangen - voor zover het het curriculum betreft althans - af van de kwaliteit van dit curriculum zelf en die wordt noch door scholing noch door klasseconsultatie verbeterd.

Snippe heeft met haar dissertatie een belangrijke aanzet gegeven tot het onderzoek naar de effecten van begeleidingswijzen. Haar pionierswerk op dit terrein verdient het ten volle om voortgezet te worden in vervolgonderzoek, waarin ruime aandacht besteed zou moeten worden aan een verdere modellering van de causale verbanden en aan de valide meting van de variabelen uit deze verbanden.

J. H. Slavenburg

A. van der Leij (red.)

**Turkse kinderen in onderwijs en opvoeding: Mening en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten**

VU Uitgeverij, Amsterdam 1991

180 pagina's f 39,50 ISBN 90 6256 997 8

Een middelgrote provinciestad (35.000 inwoners) met bijna 5% allochtonen, waarvan de Turkse groep de grootste is (30%) met circa 100

gezinnen en nog eens zo'n 150 Turkse gezinnen in de regio. Dat was de locatie voor een interdisciplinaire dieptestudie naar meningen en ervaringen van Turkse basisschoolkinderen, hun ouders en leerkrachten van de sectie Speciale Pedagogiek van de vakgroep Pedagogiek en de vakgroep Culturele Antropologie/Sociologie der Niet-Westerse Volkeren van de Vrije Universiteit. Daartoe werden op vier scholen (twee openbaar en twee katholiek) zestien kinderen gekozen, waarvan de gezinnen wilden meedoen aan het onderzoek. Bovendien deden één Turkse leerkracht en zeventien Nederlandse leerkrachten aan het onderzoek mee.

Door middel van observaties en gesprekken met kinderen, hun ouders en leerkrachten wilde men zicht krijgen op de leefsituatie van de onderzochte Turkse kinderen. Daarbij werd uitgegaan van de veronderstelling dat Turkse kinderen psychisch zwaar belast worden vanwege de kenmerken van hun opvoedingssituatie. De vraagstelling en de waarneming werden beïnvloed door de idee dat cultuurverschillen een rol van betekenis spelen in de situatie van deze kinderen. Bij de analyse van de verzamelde gegevens werd gebruik gemaakt van een aantal centrale begrippen, zoals perspectief, sociaal-culturele oriëntatie, normen en waarden en cultuurconflict.

Na de inleiding en een schets van de onderzoeksgroep en -situatie worden de bevindingen gepresenteerd: de opvattingen van de Turkse ouders over opvoeding en onderwijs in Nederland, de meningen van de Nederlandse leerkrachten over opvoeding, onderwijs en opleiding van Turkse kinderen in dit land en de positie van de Turkse leerkracht. In de drie volgende hoofdstukken wordt een schets gegeven van de leerprestaties en het gedrag van de Turkse kinderen, van hun sociale contacten met andere kinderen en van hun leefsituatie en hun sociaal-culturele oriëntatie. In het op een na laatste hoofdstuk worden de methodologische aspecten van dit onderzoek heel minitueus beschreven. Hierdoor krijgt men een helder zicht op de wijze waarop deze veldstudie is uitgevoerd. De gehanteerde methode bepaalt de waarde van dit onderzoek en deze is niet alleen groot maar ook voorbeeldig. Het tiende en laatste hoofdstuk draagt in de inhoudsopgave de titel "Schets van de onderzoekspopulatie en -situatie", maar in de tekst staat boven dit hoofdstuk: "Wat levert het onderzoek op?"

Hierin wordt een korte uiteenzetting gegeven van de theorie, en wordt een beeld gegeven van de actoren in het krachtenveld rond Turkse kinderen (ouders, Nederlandse en Turkse leerkrachten). Vervolgens wordt getracht de ontwikkeling van Turkse kinderen te beschrijven en worden suggesties gegeven voor verdere theorievorming en onderzoek. Aanbevelingen voor de praktijk (vooral aan Nederlandse leerkrachten) en voor beleid sluiten dit hoofdstuk en deze studie af. De belangrijkste vraag is: wat levert dit onderzoek op? Het door de onderzoekers gegeven antwoord is enerzijds - en terecht - bescheiden: de onderzoeksresultaten geven geen representatief beeld. Maar wel biedt dit onderzoek informatie over wat zich in een middelgrote gemeente op scholen met een lage concentratie allochtone kinderen *kan* afspelen. Er is zicht verkregen op de reactiemechanismen en -patronen van de ouders, leerkrachten en kinderen die zich *kunnen* voordoen. Dit is geen geringe verdienste, waarvan vooral het Nederlandse onderwijsveld kennis moet nemen. Wat immers het meest duidelijk uit dit onderzoek naar voren komt is de onbekendheid van Nederlandse leerkrachten met de achtergrond van hun Turkse leerlingen. Bovendien blijkt dat deze leerkrachten de problemen van Turkse kinderen in het onderwijs - hun achterstand en achterstelling - nooit (mede) aan zichzelf en het Nederlandse onderwijsstelsel toeschrijven. Terecht richten de onderzoekers zich in hun aanbevelingen voor de praktijk tot de Nederlandse leerkrachten. Al is de situatie van de onderzochte Turkse kinderen niet dramatisch slecht, ja zelfs leefbaar, dit betekent niet dat het niet vooral de Nederlandse beroepsopvoeders zijn, die de situatie van deze kinderen - zeker in het onderwijs - sterk kunnen verbeteren. Vooral als zij de ouders van deze kinderen én de Turkse leerkracht meer serieus nemen.

Een tweede belangrijke vraag is die naar het belang van deze studie voor de theorievorming. Het bijeenbrengen van speciale pedagogiek en culturele antropologie is op zich al een vrijking. Op basis van een explorerend onderzoek is nog geen theorie te vormen, maar deze studie geeft zeker een aanzet. Niet in het minst door duidelijk aan te geven welk onderzoek nog nodig is. Daardoor is dit onderzoeksverslag van belang voor (toekomstige) onderzoekers. Maar bovenal is deze studie er een die niet gemist mag worden door leerkrachten, begeleiders en opleiders.

## Mededelingen

### Landelijk Congres over Instructie- en Schooleffectiviteit

De Rotterdamse School Advies Dienst en het Pedologisch Instituut Rotterdam organiseren op 14 mei 1992 een landelijk congres over instructie- en schooleffectiviteit, getiteld 'Om de effectiviteit van ons onderwijs'.

- Kan de effectiviteit van ons onderwijs verder worden vergroot, in het bijzonder voor leerlingen uit risicogroepen? en
- Hoe kunnen effectieve werkwijzen daadwerkelijk in het onderwijs worden ingevoerd? vormen de kernvragen van dit congres.

Nadere inlichtingen zijn verkrijgbaar bij Dr. J. H. Slavenburg, directeur van de Rotterdamse School Advies Dienst, Postbus 81194, 3009 GD Rotterdam, tel.: 010 - 4071599.

### Conferentie Sectie Klinische- en Orthopedagogiek NVO

De sectie Klinische- en Orthopedagogiek van de NVO organiseert op 13 juni 1992 een studiedag met als titel 'Pedagogen in een multiculturele samenleving'.

Informatie en inschrijving bij het Secretariaat van de NVO, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel. 030 - 322407.

### Onderwijspsychologie na 1994

Ter gelegenheid van haar 25-jarig bestaan organiseert de Sectie Onderwijspsychologie van het Nederlands Instituut van Psychologen een mini-conferentie met als thema: Onderwijspsychologie na 1994: het overheidsbeleid en de toekomst van onderwijspsychologen en orthopedagogen. De conferentie zal worden gehouden te Arnhem op vrijdag 22 mei 1992 van 10.00 - 12.30 uur. Aansluitend kan een lunch gebruikt worden. Inlichtingen bij het NIP-bureau, Postbus 9921, 1006 AP Amsterdam, tel.: 020-6109596.

## Inhoud andere tijdschriften

### *Comenius*

11e jaargang, nr. 4, 1991

Heropvoeding en reclassering van politiek besmette jeugd in Nederland, 1945-1950, door M. Reuling-Schappin

'De vrouw alleen kan dit werk ter harte nemen, want de vrouw alleen kan het begrijpen', door B. Holtzer

Education and pragmatic thought, door D. Miggeld

Discussie

Cultuurpedagogiek en kentheorie, door G. Biesta  
Cultuur en pedagogiek - 'cultuurpedagogiek'?, door A. Rang

### *Pedagogisch Tijdschrift*

10e jaargang, nr. 4, 1991

Onderwijs in begrijpend en studerend lezen, door C. Aarnoutse en H. Schmitz

Schoolmoetheid en de rol van leerlinggebonden factoren. Een correlatieel onderzoek in het secundair beroepsonderwijs, door D. Berings en F.

De Fruyt

Emoties, opvoeding en manipulatie, door A. Van Eechaute

### *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*

16e jaargang, nr. 6, 1991

Hoe beïnvloedt praktijkervaring diagnostisch probleemoplossen in het onderwijs? door T. H. Kruizenga en A. G. Bus

Ideographic correlation: modeling judgments of agreement between school grades, door W. K. B. Hofstee en F. E. Zegers

Item-specifieke verschillen in de prestaties van jongens en meisjes bij tekstbegripexamens moderne vreemde talen, door K. Bügel en C. Glas  
Notities en Commentaren

Introductie bij de commentaren van L. Verschaffel en M. Beishuizen

Diagnose van foute oplossingen bij eenvoudige redactie-opgaven: een reactie, door L. Verschaffel

Een foutencategorieënsysteem en zijn toepassing in een computergestuurde remediële reken-training: kritiek op conclusies en

uitgangspunten, door M. Beishuizen

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
30e jaargang, nr. 12, 1991

In memoriam prof.dr. Carel F. van Parreren,  
door R. de Groot

Afscheid van dr. Jaap van Weelden, door R. de  
Groot

Sociale competentie: een onderzoek bij zes- tot  
twaalfjarige borderline-, moeilijk lerende- en  
basisschool-kinderen, door S. M. J. van Hekken,  
L. Steetzel en R. Vrolijk

Rekenproblemen en de mogelijkheden van zelf-  
instructie, in het bijzonder computerondersteu-  
nende zelfinstructie, door M. W. J. Baltussen, E.  
C. D. M. van Lieshout en J. E. H. van Luit  
In gesprek met J. A. Karrenbeld, directeur van  
De Dreef, door J. van Weelden

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
31e jaargang, nr. 1, 1992

Video-hometraining. Een bijdrage tot weten-  
schappelijke fundering, door P. M. A. Wels en A.  
L. Oortwijn

Kindermishandeling; protocollen en maatschap-  
pelijk onbehagen, door H. E. M. Baartman  
De rekenman; een Gestalt ter discussie, door J.  
E. H. van Luit en C. W. Compagnie-Rietberg

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
31e jaargang, nr. 2, 1992

Motivatie en de ervaren controle in de mytyl-  
school, door E. S. Kunnen

Kwalitatieve analyse van hulpgedrag als teken  
van cognitieve veranderbaarheid bij het oplossen  
van classificatietaken, door G. M. van der Aals-  
voort en A. J. J. M. Ruijssenaars

Indicatiecriteria voor individuele speltherapie en  
gezinstherapie: theorie en praktijk, door E. E. J.  
de Bruyn en M. J. C. van den Akker

## Ontvangen boeken

Bos, K. P. van den, H. Nakken (red.), *Dyslexie '91*.  
Swets & Zeitlinger, Lisse, 1991, f 45,-.

Houtveen, Th., A. L. van der Vegt, N. Booij & C. Re-  
mery, *Samenwerkingsverbanden in ontwikke-  
ling*. ISOR, Rijksuniversiteit, Utrecht, 1991.

Katus, J., H. van Ewijk & I. van der Zande (red.), *Jeugd-  
voorlichting, jeugdinformatie. Een verkenning*.  
Coutinho, Muiderberg, 1992, f 29,50.

Oenen, S. van & S. Karsten, *Onderwijzen een onmo-  
gelijk beroep. Schetsen uit de geschiedenis van  
het onderwijs*. Wolters-Noordhoff, Groningen,  
1991, f 24,50.

Peetsma, T. T. D., *Toekomst als motor? Toekomst-  
perspectieven van leerlingen in het voortgezet  
onderwijs en hun inzet voor school* (dissertatie).  
SCO, Universiteit van Amsterdam, 1991.

Peer, D. R. van, *Sociale ondersteuning van kinderen  
met leerstoornissen* (dissertatie). Swets & Zeitlin-  
ger, Lisse, 1991, f 34,50.

Sturm, J. C. (red.), *Leven en werk van prof.dr. Jan Wa-  
terink*. Uitgeverij Kok, Kampen, 1991, f 22,50.

Verhoeven, L. (red.), *Handboek lees- en schrijfdidac-  
tiek. Functionele geletterdheid in basis- en voort-  
gezet onderwijs*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992,  
f 65,-.