

## Boekbespreking

J. W. M. G. van Gennip

### **Veranderingscapaciteiten van basisscholen. Onderzoek naar de functie van veranderingscapaciteiten binnen het innovatieproces basisonderwijs**

Academisch proefschrift Open Universiteit, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen 1991  
XIII + 231 pagina's ISBN 90 6370 806 8.

In kringen van auteurs op het gebied van onderwijsinnovatie is al vele jaren het begrip 'veranderingscapaciteit' populair. Over dit veelbetekenende en doorgaans wat vaag omschreven begrip gaat het proefschrift van Van Gennip. Hij hanteert de volgende werkdefinitie: "Veranderingscapaciteiten zijn de vermogens of vaardigheden van de school (dat wil zeggen de schoolleiding en het schoolteam) om het onderwijs binnen de eigen schoolsituatie te veranderen in de richting van gestelde doelen.' Bij deze eigenschap van de basisschool gaat het niet om één kwaliteit, maar nadrukkelijk om een aantal onderscheidbare capaciteiten. De auteur gaat voor wat het gedeelte 'de gestelde doelen' betreft uit van het vernieuwingsconcept dat ten grondslag ligt aan de Wet op het basisonderwijs.

Er blijkt in empirisch opzicht nog relatief weinig bekend te zijn over de veranderingscapaciteiten van scholen. Daarom heeft de auteur als vraagstellingen voor een eigen onderzoek geformuleerd:

1. Welke veronderstellingen maken landelijke overheid en onderwijsverzorgingsinstellingen omtrent de capaciteiten van scholen bij het realiseren van veranderingen volgens het vernieuwingsconcept basisonderwijs?
2. In welke mate blijken de veronderstelde capaciteiten ook feitelijk bij de basisscholen aanwezig te zijn en waar zijn lacunes waarneembaar?
3. Is er een samenhang tussen de mate van aanwezigheid van veranderingscapaciteiten op basisscholen en de mate waarin scholen erin geslaagd zijn de uitgangspunten en doelen van de Wet op het basisonderwijs te verwezenlijken?

De studie bestaat uit drie delen. In het eerste deel 'Verkenningen en situering: beleid, onderzoek en theorie' tracht de auteur op basis van li-

teratuurstudie het begrip veranderingscapaciteit te verhelderen. In het tweede deel geeft hij de onderzoeksoepzet en de instrumentontwikkeling weer. In deel III staan centraal de drie bovengenoemde vraagstellingen en het daarop afgestemde onderzoek naar veranderingscapaciteiten van basisscholen. In een slothoofdstuk maakt Van Gennip de balans op van de uitkomsten uit het onderzoek.

Uit de analyse van beleidsstukken blijkt dat het begrip veranderingscapaciteit een regelmatig terugkerende notie is. Het betreft overigens een begrip, dat nauwelijks gespecificeerd is. Men hecht veel waarde aan de aanwezigheid van veranderingscapaciteiten en volgens enkele beleidsnotities zouden scholen in meer of mindere mate hierover beschikken. Alleszins reden om door een nader onderzoek wat meer licht te werpen op deze veronderstelling.

Voor het opstellen van een voor het onderzoek noodzakelijk conceptueel model maakt de auteur gebruik van twee bronnen: een theoretische analyse en reeds verricht onderzoek naar implementatiebevorderende factoren in het innovatieproces basisonderwijs.

Van Gennip geeft een theoretische analyse vanuit vier perspectieven:

- organisatie-ontwikkeling en schoolverbetering;
- implementatieprocessen bij vernieuwingen;
- effectieve scholen;
- praktijktheorie van onderwijsbegeleiding.

Het conceptuele model gaat uit van kenmerken van de school, die met inschakeling van externe begeleiding, veranderingsprocessen mogelijk maken. Die processen berusten op vijf veranderingscapaciteiten, te weten (1) procesplanning en evaluatie, (2) omgevingsrelatie, (3) innovatie-inhoud, (4) communicatie en besluitvorming en (5) schoolleiding. Door interactie tussen schoolkenmerken, veranderingsprocessen en externe begeleiding ontstaat volgens de voorstelling in het model een bepaalde vorm van implementatie van het vernieuwingsconcept basisonderwijs.

Het vernieuwingsconcept heeft volgens de auteur vijf dimensies:

- ononderbroken ontwikkeling;
- de (vak)inhouden van basisonderwijs;
- het functioneren van het schoolwerkplan;
- zorgverbreding;

- de integratie van kleuterschool en lagere school.

Het conceptuele model vervult een functie in diverse fasen van de studie. Het vormt de basis voor het structurele model dat getoetst wordt met LISREL.

Het onderzoek omvat twee fasen: een inventarisatie-onderzoek en een survey. In de eerste fase verzamelde de auteur veronderstellingen over de veranderingscapaciteiten van basisscholen bij vertegenwoordigers van de landelijke overheid en onderwijsverzorgingsinstellingen. Daarna is een schriftelijk survey opgesteld om bij de schoolleiding van basisscholen de veranderingscapaciteiten te meten. Twee groepen basisscholen zijn benaderd: scholen met een vermoedelijk doorsnee-ervaring met vernieuwing van onderwijs en scholen die vóór augustus 1985 aan een ontwikkelingsproject basisschool deelgenomen hebben. De verwachting is dat deze laatste groep scholen verder is met de implementatie dan de andere groep.

Op basis van de data uit het survey zijn schalen geconstrueerd om het begrip veranderingscapaciteit en de mate van implementatie van basisonderwijs te meten. Het structureel model wordt apart getoetst voor de gewone scholen en de ontwikkelingsprojectscholen.

De inventarisatie-fase van het onderzoek aan de hand van gesprekken met vertegenwoordigers in het onderwijsveld maakt het belang zichtbaar dat men hecht aan het begrip veranderingscapaciteiten. Teveris laat dit deel van het onderzoek zien welke inhoudelijke invullingen men in beleidskringen geeft aan het begrip. De onderzoeker meent op grond daarvan, dat het door hem opgestelde model, met een indeling van veranderingscapaciteit in vijf gebieden, een passend en werkbaar kader biedt.

Het meten van veranderingscapaciteiten geschiedt aan de hand van data verkregen bij 458 scholen. Dat levert van de vijf subschalen in totaal drie schalen op die betrouwbaar en bruikbaar zijn voor een verdere analyse: procesplanning en -evaluatie; communicatie en besluitvorming; schoolleiding. Twee subschalen, 'omgevingsrelatie' en 'innovatie-inhoud' blijken, ook bij een exploratieve factoranalyse, niet goed traceerbaar te zijn.

Na deze analyse is het mogelijk een antwoord te vinden op de vraag: In welke mate zijn nu op

basisscholen veranderingscapaciteiten tot ontwikkeling gekomen? Het blijkt dat niet alle capaciteiten op alle scholen volledig aanwezig zijn. Capaciteiten met betrekking tot communicatie en besluitvorming zijn relatief het meest tot ontwikkeling gebracht. Het minst uit de verf gekomen zijn de capaciteiten met betrekking tot het onderwijskundig leiden van de school.

Voorts blijkt dat er tussen de twee eerdergenoemde groepen scholen betreffende de aanwezigheid van deze veranderingscapaciteiten nauwelijks verschillen te constateren zijn.

Voor wat betreft de realisering van het vernieuwingsconcept basisschool vindt de onderzoeker dat basisscholen aangeven het verst gevorderd te zijn met de zorgverbreding en de continue ontwikkeling. Daarna volgen de verbreding van vakken, vorming en werkvormen, en het functioneren van het schoolwerkplan. De minste vorderingen zijn gemaakt ten aanzien van het werken met heterogene leeftijdsgroepen en het werken met niveaugroepen. Scholen die deelgenomen hebben aan een ontwikkelingsproject zijn over de hele linie significant meer gevorderd dan scholen zonder die ervaring.

Ten slotte toetst de auteur de volgende hoofdhypothese: Veranderingscapaciteiten zijn rechtstreeks van invloed op de mate van implementatie van het vernieuwingsconcept basisschool. Deze hypothese kon op schoolniveau bevestigd worden. Verder bleek dat veranderingscapaciteiten niet van invloed zijn op de implementatie van differentiatie in de klas. Daar speelt de draagkracht van het schoolteam (de mate waarin de leden van het schoolteam gemeenschappelijk de verantwoordelijkheid voor de veranderingen voelen en dragen) en de schoolgrootte een rol. Externe schoolspecifieke en schooloverstijgende begeleiding blijken positieve effecten te hebben op de implementatie van de basisschool. Van positieve invloed op de aanwezigheid van veranderingscapaciteiten is de draagkracht van het team. Bij beide groepen scholen blijkt dat deze draagkracht het grootste totale effect heeft op de implementatie van de vernieuwing. Dit nog tamelijk globale begrip draagkracht verdient, zoals de auteur terecht opmerkt, nadere studie en uitwerking. De verhouding van draagkracht tot veranderingscapaciteit van het team is nu nog allerminst duidelijk.

Van Gennip heeft naar mijn mening een belang-

wekkende studie verricht. Hij rapporteert op heldere wijze over de diverse stappen van het project. Dit onderzoek is een van de eerste in ons land waarin op systematische wijze het veel gehanteerde begrip 'veranderingscapaciteiten' geoperationaliseerd wordt. Voor de verdere theorieontwikkeling op het gebied van de veranderbaarheid van scholen levert dit proefschrift waardevolle bouwstenen. Het verdient aanbeveling op deze weg met vervolgonderzoek nadere en verdiepende studies uit te voeren. Zo lijken bijvoorbeeld nog niet alle variabelen van het centrale concept in kaart gebracht. Voorts loont het de moeite de doorwerking van de capaciteiten op schoolniveau na te gaan tot op klasniveau, dus bij afzonderlijke onderwijsgeveden. Met het oog op het meten van de implementatie van een vernieuwingsconcept als de basisschool is het noodzakelijk een nadere uitwerking van de innovatie-inhoud op te stellen. Dan pas kan blijken of en hoe men in de onderwijspraktijk handelt met de beoogde veranderingen. Het is een veeg teken dat in dit onderzoek blijkt dat bijvoorbeeld differentiatie in de klas niet beïnvloed wordt door de veranderingscapaciteiten op schoolniveau.

Naar mijn mening moet de schrijver in een dergelijk proefschrift aan het slot van de studie een onderwijskundig geïnspireerde nabeschouwing leveren. Hij overstijgt dan de data en toont op creatieve wijze aan hoe wetenschapsbeoefening nieuwe perspectieven kan opleveren voor bijvoorbeeld onderwijsbeleid, schoolontwikkeling of ondersteuning. Ik vind het dan ook jammer dat de auteur in het slothoofdstuk wat erg beknopt en zeer voorzichtig enkele implicaties aan zijn data verbindt. Uiteraard stelt hij dat verder onderzoek gewenst en wellicht veelbelovend is op dit gebied. Ondertussen gaat het werk in basisscholen gewoon door. Welke betekenis dit onderzoek nu voor die werkelijkheid heeft, wordt de lezer niet duidelijk gemaakt. Ook beleidsmatig valt er nog wel het een en ander te overwegen op grond van de hier en in ander onderzoek verkregen resultaten over bijvoorbeeld de implementatie van de basisschool. Scholen blijken in dit onderzoek niet erg tevreden over de onderwijskundige kwaliteit van de schoolleiding. Daardoor blijft een belangrijk onderdeel van de veranderingscapaciteit achter bij de mogelijkheden. Voor een onderwijsbeleid gericht op verdergaande autonomie van scholen geen

gunstig voorteken.

Van Gennip signaleert dergelijke gegevens wel, maar volstaat voornamelijk met de opvatting dat het toedichten van 'capaciteiten' aan scholen in theoretisch opzicht een verrijking betekent. Dat onder de voorwaarde dat we capaciteiten niet opvatten als onveranderlijke vermogens. Hier was met wat meer onderwijskundige verbeelding voor onderwijsbeleid, onderwijsverzorging en schoolpraktijk meer te zeggen geweest. Of kunnen onderwijskundige onderzoekers niet méér opmerken dan wat hun bewerking van de data laat zien?

N. A. J. Lagerweij

H. Dekkers

### **Seksespecifieke studiekeuzen in het wetenschappelijk onderwijs**

Academisch proefschrift, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen, Nijmegen 1990

132 pagina's + bijl. ISBN 90 6370 711 8.

Het proefschrift van Dekkers is een mooi voorbeeld van de mogelijkheid om in beleidsgericht onderzoek gebruik te maken van theoretische inzichten in de problematiek waarop het betreffende beleid betrekking heeft. Hoewel het onderzoek – helaas – beschrijvend van aard is, levert het interessante resultaten op zowel voor verdere theorievorming als voor toekomstig beleid op het betreffende probleemgebied. Al met al heb ik veel waardering voor het proefschrift als geheel en voor de grote nauwgezetheid waarmee het onderzoek is uitgevoerd en de resultaten zijn geanalyseerd. Dat neemt niet weg dat ik ook enkele kritische kanttekeningen wil maken. Deze zullen bij de bespreking van de verschillende hoofdstukken aan de orde komen.

In het proefschrift gaat het om de evaluatie van beleidsmaatregelen ter bevordering van de keuze van technische studierichtingen in het wetenschappelijk onderwijs door meisjes. Om dit te bewerkstelligen worden sedert 1982 jaarlijks door Technische Universiteiten voorlichtingsdagen georganiseerd voor meisjes uit 4e, 5e en 6e klassen van het VWO (de zogenaamde THEA-dagen).

De specifieke onderzoeksvraag naar het effect van de THEA-dagen is ingebed in een algemene probleemstelling die gericht is op factoren die van invloed zijn op de keuze van studierich-

tingen door meisjes. Na een inleidend hoofdstuk wordt in hoofdstuk 2 een beschrijving gepresenteerd van het huidige deelnamepatroon van vrouwen met een VWO-eindexamen aan universitaire studierichtingen. Geconstateerd wordt dat sedert 1978 het aantal vrouwelijke studenten aan de universiteiten is toegenomen. Tegelijkertijd is ook het aantal vrouwelijke studenten in de technische richtingen toegenomen, maar deze zijn onttrokken aan de exacte richtingen. De overige B-richtingen (geneeskunde, biologie) zijn bij vrouwen zeer populair. Van de vrouwen met natuurkunde in hun VWO-pakket kiest 38% deze richtingen tegen 17% van de mannen. De conclusie die Dekkers uit deze gegevens trekt, is dat een toename van meisjes in technische richtingen enerzijds verder ten koste moet gaan van de overige B-richtingen, en anderzijds gezocht moet worden bij de meisjes die tot nu toe wel een VWO B-pakket hadden maar geen B-studierichting kozen. Wat betreft deze laatste groep merkt Dekkers merkwaardig genoeg op dat deze 'manifeste reserve' aan potentiële techniekstudentes even groot is als die bij jongens, terwijl het om een verschil van 11% gaat. De aanname van Dekkers dat de redenen waarom VWO leerlingen met een B-pakket geen universitaire B-studierichting kiezen (p. 14) niet seksespecifiek zijn lijkt me dan ook op zijn minst voorbarig. In ieder geval was het de moeite waard geweest om in het onderzoek na te gaan of deze aanname klopt. Ik kom daar bij de bespreking van de onderzoeksopzet op terug.

Voordat de onderzoeksopzet in het proefschrift aan de orde komt wordt in hoofdstuk 3 verslag gedaan van een literatuurstudie naar sekspecifieke socialisatie tot onderwijskeuzen en onderwijsprestaties. Allereerst worden summier enkele algemene verklaringstheorieën voor seksverschillen besproken. Deze zijn ingedeeld in biologische, psychologische en sociologische modellen. Het is mij niet helemaal duidelijk wat het nut is van deze bespreking, te meer niet omdat reeds eerder in het theoretisch hoofdstuk gekozen is voor een socio-psychologische invalshoek. Overigens zou ik het model van Eccles, dat gebruikt wordt als theoretisch kader, liever een sociaal psychologisch model noemen. Verder is de literatuur die gebruikt is voor de beschrijving van de verklaringsmodellen nogal verouderd. Met name als het gaat om biologische verklaringsmodellen wijzen meer recente

gegevens erop dat deze verklaringen niet zo gemakkelijk terzijde kunnen worden geschoven als Dekkers doet (cf. Benbow, 1988). Ronduit stierend in het gedeelte over psychologische verklaringsmodellen is dat de cognitieve ontwikkelingstheorie geschaard wordt onder de sociale leertheorie. Kortom, de betreffende subparagraaf detoneert nogal in de rest van het theoretisch hoofdstuk, dat een behoorlijk degelijk overzicht geeft van de theorievorming over het onderwerp. De aandacht gaat hierbij overwegend uit naar de ontwikkeling en verklaring van sekserol verschillen ten gevolge van socialisatie. Als componenten van het socialisatieproces worden persoonlijke kenmerken (intrinsieke eigenschappen, voorafgaande leerprestaties, sociaal-psychologische eigenschappen en attitudes) en sociale factoren (ouders, leeftijdsgenoten, school) besproken. Ook hierbij valt op dat de gebruikte literatuur nogal verouderd is en niet altijd betrekking heeft op de betreffende leeftijdsgroep waarover het proefschrift gaat. Meer recente onderzoeken (o.a. van Eccles zelf (1985)) en meta-analyses (bijv. Linn & Hyde, 1989) wijzen echter niet op andere resultaten dan zoals die in het proefschrift staan beschreven.

Uit het theoretisch hoofdstuk vloeit de keuze van variabelen die voor het onderzoek naar factoren die met de universitaire B-keuzen van meisjes samenhangen vrij logisch voort. Naast de variabele voorlichting, waaronder de THEA-dagen, is gekozen voor persoonlijke- en gezinskenmerken, voorafgaande leerprestaties, attributies en attitudes, toekomstplannen, kenmerken van de basisschool en school voor voortgezet onderwijs en invloed van relevante anderen. Alleen de relevantie van de variabelen kerkgenootschap ouders, regio en signatuur van de school ontgaat me enigszins. Het zijn typisch de variabelen die 'standaard' in sociologisch onderzoek zijn opgenomen, maar die minder goed passen in het gekozen sociaal-psychologisch perspectief.

Hoofdstuk 4 van het proefschrift bevat de meer specifieke vraagstelling van het onderzoek, alsmede een beschrijving van de onderzoeksopzet. De onderzoeksvragen luiden samengevat:

- 1) Welke factoren bepalen de B-richting-keuze van meisjes (al dan niet keuze van een universitaire B-richting; B-effect) en binnen de B-richting de keuze van een technische, exacte of geneeskunde/biologie richting (studierichting effect)?

- 2) In welke mate zijn deze factoren seksespecifiek van aard (seks-effect)?
- 3) Welke rol speelt de THEA-voorlichting in het keuzeproces (THEA-effect)?
- 4) Is er een interactieve invloed van de onderscheiden factoren op de keuze van studierichtingen?

Om de vraagstellingen te onderzoeken zijn vier groepen samengesteld:

- a) meisjes die THEA-dagen bezochten en een B-richting kozen;
- b) meisjes die geen THEA-dagen bezochten en een B-richting kozen;
- c) meisjes die THEA-dagen bezochten en geen B-richting kozen;
- d) jongens die geen THEA-dagen bezochten en een B-richting kozen.

Door deze wijze van samenstelling van de steekproef is het helaas alleen mogelijk het seks-effect (vraagstelling 2) te onderzoeken voor wat betreft de studenten die wel een B-richting hebben gekozen. De eerder geuite veronderstelling dat de redenen waarom VWO leerlingen met een B-pakket geen B-richting kiezen niet seksespecifiek van aard zijn was gemakkelijk ook te onderzoeken geweest als naast een groep B-jongens ook een groep niet-B jongens in de steekproef was opgenomen. Evenzo is het jammer dat het design niet is gecompleteerd door het opnemen van een groep meisjes die geen THEA-dagen hebben gevolgd en geen B-richting hebben gekozen. De gevonden resultaten ten aanzien van het B-effect en het THEA-effect zouden dan sterker zijn geweest (zie verderop).

De hoofdstukken 5 t/m 7 bevatten de resultaten van de variantie-analyses en analyses op kruistabellen. Besproken worden de verschillen tussen de groepen studenten naar achtereenvolgens achtergrondkenmerken en vooropleiding, studiekeuze en studiemotivatie, en studieresultaten en toekomstperspectief. In hoofdstuk 8 worden de belangrijkste resultaten samengevat. Wat betreft het seks-effect is gebleken dat meisjes gemiddeld een iets lager gemiddeld eindexamencijfer hebben op de exacte vakken dan jongens. Jongens voeren minder 'maatschappelijke motieven' aan voor hun studiekeuze dan meisjes. Wat betreft het THEA-effect blijkt dat meisjes die de THEA-dagen bezocht hebben gemiddeld bijna een jaar jonger zijn dan meisjes die geen THEA-dagen bezocht hebben. Dekkers

noemt dit een artefact van de samenstelling van de drie meisjesgroepen. Datzelfde geldt voor het effect van de THEA-dagen op het al dan niet kiezen van een B-richting (B-effect). De THEA-meisjes (en met name de niet-B meisjes) zijn gedeeltelijk via de THEA-bestanden van na 1984 benaderd en - zegt Dekkers - zitten soms nog in het VWO (p. 62). Die laatsten moesten dus bij de analyses buiten beschouwing blijven. De groep THEA-meisjes die geen B-studierichting hebben gekozen is dus aanmerkelijk kleiner dan de groepen THEA en niet-THEA meisjes die wel een B-richting hebben gekozen. Bedenken we daarbij dat van de groep niet-THEA B-meisjes nog eens 39 naar het HBO zijn gegaan dan resteren 64 niet-B meisjes waarmee de B-meisjes reëel kunnen worden vergeleken. Uit deze vergelijking blijkt dat de meisjes die een B-studierichting kozen gemiddeld een exacter pakket en een gemiddeld hoger eindexamencijfer voor de exacte vakken hadden. Ook bezochten zij de THEA-dagen in een later leerjaar, vonden B-gerichtheid als studiekeuze motivatie belangrijker, vonden dat de THEA-dagen minder nieuwe informatie gaven over zwaarte en inhoud van de studie en vonden een te hoog studieniveau belangrijker als reden voor studie-stop. Omdat uit de tabellen niet blijkt of de HBO-meisjes bij de vergelijking tussen B- en niet-B-meisjes buiten beschouwing zijn gebleven (ik vermoed dat dat niet zo is) is het niet helemaal duidelijk of het hier werkelijk om een B-effect gaat of dat de cijfers door de HBO-meisjes vertekend zijn.

Wat betreft het studierichting effect blijkt dat studenten geneeskunde/biologie in vergelijking met studenten techniek en exact 1) gemiddeld een lager eindexamencijfer op de exacte vakken hadden, 2) vinden dat de THEA-dagen redelijk veel nieuwe informatie gaven over de technische studie, 3) zeggen dat carrièrerichtheid minder belangrijk was voor de studiekeuze en 4) voeren informatie uit voorlichting minder als motief op voor de studiekeuze.

Ten slotte wordt via padanalyses onderzocht in hoeverre bepaalde factoren op zich of in onderlinge samenhang van invloed zijn op 1) B-keuze door meisjes, 2) studierichting van zowel jongens als meisjes. Uit de analyses met B-keuze als afhankelijke variabele blijkt dat de invloed van vakkenpakket en eindexamencijfers gedeeltelijk loopt via B-gerichtheid en dat B-ge-

richtheid door de voorafgaande werking van die beide variabelen wordt versterkt. De factor B-gerichtheid heeft de grootste directe werking op B-keuze. De padanalyses met studierichting als afhankelijke variabele wijzen uit dat carrièregerichtheid effect heeft op de specifieke keuze voor techniek in combinatie met eindexamencijfers en vakkenpakket.

Hoewel deze resultaten goed passen in de theorie over keuzeprocessen heb ik hierbij toch een kanttekening. Het effect van B-gerichtheid op het al dan niet kiezen van een B-studierichting lijkt mij een artefact van de wijze waarop B-gerichtheid is gemeten. Er is gevraagd aan te geven hoe belangrijk bepaalde redenen waren om de uiteindelijk gekozen studierichting te volgen. De redenen met betrekking tot B-gerichtheid die men kon opgeven waren: 'Ik wilde iets exacts gaan doen' en 'Ik wilde iets technisch gaan doen'. De antwoordcategorieën varieerden van 'zeer belangrijk' tot 'zeer onbelangrijk'. Voor studenten die een niet B-richting hadden gekozen zijn deze redenen volstrekt niet van toepassing. Deze antwoordcategorie was in de vragenlijst echter niet opgenomen, reden waarom vermoedelijk de genoemde groep studenten 'zeer onbelangrijk' heeft ingevuld, hetgeen hun lage score op deze variabele verklaart.

Een laatste kanttekening die ik wil maken betreft de conclusie van Dekkers dat meisjes blijkbaar wat betreft hun leerprestaties in exacte vakken wat minder geschikt zijn dan jongens voor technische studies, hetgeen de keuzeverschillen tussen jongens en meisjes gedeeltelijk verklaart. Hier komt Dekkers uiteindelijk toch uit op de deficiëthypothese die zij in het begin van haar proefschrift juist verwerpt ten gunste van het keuzeperspectief. Het zou echter vanuit het keuzeperspectief de moeite waard zijn ook te onderzoeken of meisjes misschien op andere dan de exacte vakken wel hoger presteren dan jongens en na te gaan in hoeverre die prestaties de keuze van andere studierichtingen voorspellen. Hoewel cijfers op andere examenvakken wel zijn opgevraagd bij de studenten zijn alleen de cijfers op de exacte vakken geanalyseerd en dan ook nog als gemiddeld cijfer berekend over alle exacte vakken in het vakkenpakket. Het zou me echter niet verbazen als meisjes die geneeskunde of biologie zijn gaan studeren een hoger eindexamencijfer op biologie hebben of dat meisjes die

helemaal geen B-richting kiezen een hoger cijfer hebben op bijv. Engels dan jongens die exact of techniek zijn gaan studeren. Dergelijke analyses zijn tamelijk eenvoudig uit te voeren met het beschikbare databestand en kunnen de – overigens interessante – bevindingen uit dit proefschrift misschien aanvullen met de conclusie dat jongens vaker exact en techniek gaan studeren omdat ze qua niveau in andere vakken minder geschikt zijn voor andere studierichtingen.

M. P. C. van der Werf

#### Literatuur

- Benbow, C. P. (1988). Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescent: Their nature, effects and possible causes. *Behavioral and Brain Sciences*, 11 (2), 169-183.
- Eccles, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1985). Self-perceptions, task perceptions, socializing influences and the decision to enroll in mathematics. In S. F. Chipman, L. R. Brush & D. M. Wilson (Eds.), *Women and Mathematics: Balancing the Equation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publ.
- Linn, M. C., & Hyde J. S. (1989). Gender, mathematics and science. *Educational Researcher*, 18 (8), 17-29.

## Mededelingen

### Inhoud andere tijdschriften

#### *Pedagogisch Tijdschrift*

17e jaargang, nr. 2, 1992

Onderwijs 1995 en daarna, door J. M. M. Ritzen  
Stellingen bij: Onderwijs 1995 en daarna, door  
B. Spiecker, W. van Haaften en J. D. Imelman  
Taalanalytische filosofie van opvoeding en onder-  
wijs, door B. Spiecker

Wijsgerige pedagogiek in praktijk; het prakti-  
sche van wijsgerige pedagogiek, door J. D. Imel-  
man

Pedagogiek tussen norm en grondslag, door W.  
van Haaften

Over zijn en behoren in de wetenschappelijke  
pedagogiek, door P. Smeyers

#### *Pedagogisch Tijdschrift*

17e jaargang, nr. 3, 1992

Doelmatigheidsverwachting van leerkrachten en  
schoolleiders in basisscholen, door J. G. M.

Imants en C. J. de Brabander

Jeugdhulpverlening en integratie, door Tj. Zand-  
berg

Integratie van visueel gehandicapte leerlingen,  
door C. L. M. Bodin en P. A. Versantvoort

#### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

31e jaargang, nr. 6, 1992

Classificatie van specifieke ontwikkelingsstoor-  
nissen, door T. A. van Yperen, J. Rispens en I. A.  
van Berckelaer-Onnes

De constructie van de hulpvraag door groepslei-  
ding: de bruikbaarheid van een methode, door P.  
A. de Ruyter en J. M. C. Aalberts

Zelfstandigheidsvorming. Een centraal begrip in  
de klasse-organisatie en de persoonlijkheidsont-  
wikkeling bij het begeleiden van geïndividuali-  
seerd onderwijs, door M. E. Visser-Meijman en  
H. Buskop

#### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

31e jaargang, nr. 7/8, 1992

Themanummer 25 Jaar Orthopedagogiek Leu-  
ven

25 Jaar orthopedagogiek Leuven, door W. Hel-  
linckx

Het perspectief van multi-problem gezinnen op  
de hulpverlening, door P. Ghesquière

Communicatie tussen personen met een diep  
mentale handicap en hun opvoed(st)ers, door S.  
van der Maat

Lees- en spellingsproblemen in de overgangs-  
fase van basisonderwijs naar secundair onder-  
wijs, door A. J. J. M. Ruijssenaars, E. Claes en  
M. De Caluwé

#### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

31e jaargang, nr. 9, 1992

Voor galg en rad. Psychologische ideeën van ju-  
risten met betrekking tot de ondergrens van  
strafrechterlijke vervolgbaarheid, door M. W.  
Bol

De ontwikkeling van het vso-lom I: functies, in-  
stroom en uitstroom, door E. Kool, D. Rooth en  
C. M. van Rijswijk  
Leven naar de letter. Oratie, door I. A. van  
Berckelaer-Onnes

Leven naar de letter: autisme en pervasie. Een  
commentaar bij de oratie van Van Berckelaer-  
Onnes, door H. van Engeland

### Ontvangen boeken

Bakker, B. M. F., *Sociale afstand, sociale status* (dissertatie). I.T.S., Nijmegen, 1992.

Bierkens, P. B., *Seksualiteit, relaties, hulpverlening*.  
Dekker & Van der Vegt, Assen, 1992, f 37,50.

Bonset, H., Boer, M. de & Ekens, T., *Nederlands in de  
basisvorming; een praktische didactiek*. Cou-  
tinho, Muiderberg, 1992, f 39,50.

Hoksbergen, R., & Walenkamp, H. (red.), *Kind van  
andere ouders. Theorie en praktijk van adoptie*.  
Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1991,  
f 47,50.

Hoeven-van Doornum, A. A. van der, *Kinderen over  
het milieu*. Instituut voor Toegepaste Sociale We-  
tenschappen, Nijmegen, 1992, f 31,-.

Janson, D. J., *Observeren in de basisschool*. Intro, Nij-  
kerk, 1992, f 27,50.

Kloen, J., *Lichamelijke opvoeding kan ook anders*.  
Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1992.

Kok, J. F. W., *Opvoeden als beroep. Een inleiding  
voor groepsopvoeders*. Uitgeverij Nelissen,  
Baarn, 1992, f 44,50.

- Lucassen, L., & Köbben, A. J. F., *Het partiële gelijk*. Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 32,50.
- Maas, C. J. M., *Probleemleerlingen in het basisonderwijs* (dissertatie). Thesis Publishers, Amsterdam, 1992, f 35,-.
- Meesters, M. J., *Loopbanen in het onderwijs en op de arbeidsmarkt* (dissertatie). I.T.S., Nijmegen, 1992.
- Moor, W. de, *Arbeidsmotivatie als management-instrument*. Bohn Stafleu Van Loghem, Houten, 1992, f 35,-.
- Mulken, F. van, *Hoofdrekenen en strategisch handelen* (dissertatie). Vakgroep Onderwijsstudies, Rijksuniversiteit Leiden, 1992, f 42,50.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de basis* (4e herziene druk). Wolters-Noordhoff, Groningen, 1992, f 78,50.
- Pameijer, N. K., *Het hypothesentoetsend model en de diagnostiek van leer- en opvoedingsproblemen in de praktijk*. Gemeentelijk Pedologisch Instituut, Amsterdam, 1992, f 24,50.
- Peer, W. van, *Lees meer fruit. Kinderen en literatuur*. Bohn Stafleu Van Loghem, Houten, 1992, f 39,50.
- Reijnders, M. I., *Interpreterend en kwantificerend onderzoek. Vergelijking van onderzoeksbenaderingen op het terrein van tentamenstrategie en studeergedrag* (dissertatie). Rodopi Editions, Amsterdam, 1992.
- Schram, E. C., *Zorgverbreding in vernieuwingscholen*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1992, f 39,50.
- Smaling, A., & Zuuren F. van (red.), *De praktijk van kwalitatief onderzoek. Voorbeelden en reflecties*. Boom, Meppel, 1992, f 34,50.
- Span, P., Bruin-de Boer, A. L., & Wijnekus, M. C., *Het testen van hoogbegaafde kinderen. Suggesties voor diagnostiek en begeleiding*. Samsom. H. D. Tjeenk Willink, Alphen aan den Rijn, 1992, f 49,50.
- Timmers-Huigens, D., *Observeren en rapporteren in de sociaal-pedagogische hulpverlening*. Van Tricht Uitgeverij, Twello, 1992, f 35,-.
- Tulder, M. A. T. M. van, *Nascholing en onderwijsvernieuwing* (dissertatie). Katholieke Universiteit Nijmegen, 1992.
- Vandenbergh, R., & Vegt, R. van der, *Scholen in de vernieuwingsarena*. Garant, Leuven/Apeldoorn, 1992, f 31,90.
- Vedder, P. (Ed.), *Measuring the quality of education*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 39,50.
- Voorbach, J. T., Vonk, J. H. C., & Prick, L. M. G. (Eds.), *Teacher Education 7. Research and developments on teacher education in The Netherlands*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1991, f 45,-.
- Vreeke, G. J., *Zorg en rechtvaardigheid*. Analyse van de Kohlberg-Gilligandiscussie (dissertatie). Dekker & Van der Vegt, Assen, 1992, f 37,50.
- Vreugdenhil, C., *De Führungslehre van Petersen. I. Historisch-pedagogisch tekst- en contextonderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jena-plan; II. Aantekeningen, bibliografie, register, bijlagen* (dissertatie). Wolters-Noordhoff, Groningen, 1992, f 85,-.

## ZORG EN RECHTVAARDIGHEID

Analyse van de Kohlberg-Gilligandiscussie

**G.J. Vreeke**

1992. 202 blz. f 37,50

ISBN 90 255 0076 5

Wat ligt aan moreel oordelen ten grondslag? Is dat het rechtvaardigheidsprincipe of is het zorgperspectief het uitgangspunt van moreel oordelen? Zijn rechtvaardigheid en zorg verschillende vormen van moreel denken? Verschillen mannen en vrouwen in moreel oordelen? Een boeiende reconstructie van de discussie tussen twee gezaghebbende auteurs.

Verkrijgbaar in de boekhandel of rechtstreeks bij de uitgever

Uitgeverij Dekker & van de Vegt

Tel. 05920-40995

Besteladres:

Uitgeverij VAN GORCUM,  
Postbus 43, 9400 AA Assen,  
Tel. 05920-46846/Fax 05920-72064

dV



oct 6441

## **Inhoudsopgave**

Pedagogische Studiën Jaargang 69, nummer 5/1992

---

**L. Verhoeven en A. van der Leij**

Functionele geletterdheid. Introductie 322

**L. Verhoeven**

Beginnende geletterdheid: een ontwikkelingsperspectief 332

**A. van der Leij**

Risico op functionele ongeletterdheid in de basisschool: een taxonomie van oorzaken en een beschrijving van mogelijkheden tot aangepaste interventie 352

**P. P. M. Leseman, F. F. Sijsling en E. M. de Vries**

Zorgbreedte en instructieklimaat: aanknopingspunten voor de preventie van functioneel analfabetisme in het LBO en MAVO 371

**C. Doets**

Functionele ongeletterdheid onder volwassen Nederlanders 388

**Kroniek**

**L. Verhoeven**

Functionele geletterdheid in vergelijkend perspectief. Verslag van de conferentie "Attaining functional literacy: a cross-cultural perspective" 400

**Boekbespreking 405**