

Boekbespreking

R. Vandenberghe & R. van der Vegt

Scholen in de vernieuwingsarena

Garant, Apeldoorn 1992

126 pagina's f 31,90 ISBN 90 535 0091 X

De gedachte om dit boek te schrijven is ontstaan omdat beide auteurs overeenstemming zagen in hun onderzoek op het gebied van onderwijsvernieuwing en schoolverbetering. Zij zijn geboeid door de vraag hoe landelijk beleid de school binnenkomt en hoe de school daarop reageert. De bevindingen zijn gebaseerd op onderzoek en ervaring naar vernieuwingen in Nederlandse en Vlaamse scholen voor primair onderwijs. Vanuit een door hen opgesteld conceptueel onderdak hopen de auteurs bij te dragen aan verspreiding van kennis "over de gang van omvattend vernieuwingswerk door mensen in hun school." (p. 7)

De realisatie van de Basisschool in Nederland en het Vernieuwd Lager Onderwijs (VLO) in Vlaanderen worden in dit boek bestudeerd vanuit de opvatting dat er een confrontatie plaats heeft tussen de beleidsintenties van de overheid enerzijds en de dynamiek van de lokale school anderzijds. De auteurs staan op het standpunt ('een gematigd optimisme') dat scholen in staat zijn binnen een nationale context een lokaal vernieuwingsbeleid te ontwikkelen. De centrale vraag in deze publikatie is hoe scholen zich organiseren om het extern beleid op een aangepaste en succesvolle wijze te implementeren.

In hoofdstuk 1 komt naar voren aan welke vernieuwingen de scholen momenteel in beide landen werken moeten. De auteurs spreken hier van de 'vernieuwingsagenda'. Tussen beide landen blijken naast enkele verschillen ook aanzienlijke overeenkomsten te bestaan betreffende de vernieuwingsvoorstellen vanuit de centrale overheid. Dat maakt het mogelijk te streven naar een theoretisch relevante vergelijking van de ervaringen met onderwijsvernieuwing in beide landen. Daarvoor wordt in hoofdstuk twee een conceptueel kader gepresenteerd. Dat wordt onderbouwd met onderzoeksresultaten in de hoofdstukken drie en vier. Hoofdstuk vijf is bedoeld als synthese, omdat daarin aandacht besteed wordt aan mogelijke consequenties voor het onderwijsinnovatiebeleid. Dit mede ingegeven door de gedachte dat men bij de beleidsontwik-

keling en bij de begeleidingsstrategieën onvoldoende rekening houdt met wat scholen als implementerende organisaties zijn en kunnen.

Vergelijking leert dat de vernieuwingen in Nederland en Vlaanderen in de loop der jaren steeds ingrijpender en omvattender zijn geworden. De wettelijke eisen (Nederland) of de vernieuwingsideeën (Vlaanderen) hebben directe gevolgen voor het handelen van individuele leerkrachten en voor het team als geheel. Scholen krijgen te maken met vernieuwingen die het gehele systeem raken: het curriculum, de schoolorganisatie en institutie (integratie van kleuterschool en lagere school). Landelijk onderwijsbeleid en veranderend kennisbestand vinden hun neerslag in de vernieuwingsconcepten 'Basisschool' (de wet van 1985) en 'Vernieuwd Lager Onderwijs' (nog niet wettelijk geregeld). Inhoudelijk stemmen deze concepten sterk overeen. Het onderwijsbeleid in beide landen kenmerkt zich bovendien door een nadruk op implementatie.

De vernieuwingsconcepten blijken in de praktijk op zeer uiteenlopende wijze vorm te krijgen. Scholen gaan dus zeer verschillend om met de aangereikte vernieuwingen. Er is ook duidelijk enige speelruimte mogelijk bij de vormgeving. Bovendien verschillen de scholen in veranderingscapaciteit, zoals uit diverse onderzoeken (zie hierna) inmiddels ook gebleken is.

Voor een landelijk vernieuwingsbeleid geldt als opgave mensen in de school aan te zetten tot een daadwerkelijke innovatie-inspanning. De essentie van de bijdrage van de auteurs is dat 'de structuur en de inhoud van beleidsmaatregelen, willen ze effectief zijn, geënt moeten zijn op de concrete dynamiek van de werkvloer van de school'. De auteurs zijn van mening, dat een landelijk vernieuwingsbeleid niet alleen de ideëel-politieke legitimering vereist vanuit onderwijsdoelstellingen, maar evenzeer de praktisch-professionele legitimering vanuit de werkdynamiek van scholen-in-vernieuwing.

In hoofdstuk 2 volgt een beschrijving van mogelijkheden voor scholen om aan externe beleidsontwikkelingen te beantwoorden. Scholen staan voor de soms uitdagende, maar soms ook voor de onaantrekkelijke opgave hun organisatie af te stemmen op de impulsen tot verandering. Twee centrale opgaven, te weten de *inrichting* en de *sturing* van de vernieuwing, moeten leiden

tot effectieve coördinatie van het te verrichten vernieuwingswerk. De aard van deze voorzieningen binnen een school zullen, zo veronderstellen de auteurs, voor een belangrijk deel de uitkomsten van de vernieuwingsinspanningen bepalen.

De analyse in dit boek blijkt steeds betrekking te hebben op ervaringen met scholen die op vrijwillige wijze deel konden nemen aan vernieuwingsbeleid van de landelijke overheid. Dat kan dan in de vorm van 'contractstatus' of als 'projectwerk'. Kenmerken van de schoolorganisaties hebben invloed op het verloop van het werken aan vernieuwingen. Achtereenvolgens wijzen de schrijvers op kenmerken als de overwegend informele verhoudingen in scholen met veel respect voor de autonome leerkracht. Voorts is het beleid van veel scholen weinig geëxpliciteerd. Het ontbreekt ook veelal aan heldere regelingen van de besluitvorming en er is sprake van een geringe wederzijdse afhankelijkheid van leerkrachten. Ook de relatie tussen de doelstellingen van de school en de dagelijkse praktijk in de klassen is doorgaans weinig expliciet. Als gevolg van dergelijke kenmerken valt het voor scholen niet mee een goed patroon (structuren en procedures) te ontwerpen voor een succesvolle implementatie van veranderingen.

In het boek komen in verschillende hoofdstukken dezelfde vier functies voor het sturen van vernieuwingen aan de orde, te weten

- richting geven,
- gericht stuwen of druk uitoefenen,
- het bepalen van speelruimte,
- het voorzien in ondersteuning.

Deze mogelijkheden om te sturen kunnen zowel door schoolleiding als door het schoolbestuur en in bepaalde opzichten door de nationale overheid in de vorm van interventies invulling krijgen. Het betreft kernactiviteiten die te zamen elke school in de gelegenheid stellen op eigen wijze de ontwikkeling van de vernieuwingsopdracht te organiseren. In het conceptuele jargon van de schrijvers heet het dat de sturingsfuncties en de vernieuwingsstructuur het dynamische aspect vormen van het structurele en procedurele vernieuwingsarrangement (zie p. 53).

In de hoofdstukken drie (over het organiseren van het vernieuwingswerk in de school) en vier (over ondersteunende functies) komen praktijkvoorbeelden aan bod die illustratief zijn voor de wijze waarop het inrichten en het sturen vorm

krijgen in complexe vernieuwingen in Nederlandse en Vlaamse basisscholen. Hierbij maken de auteurs voornamelijk gebruik van reeds eerder gepubliceerde resultaten van onderzoek binnen het VLO-project. Scholen die wensten deel te nemen aan dat project waren verplicht een Schoolbetrokken Analyse (SBA-procedure) te ondergaan, die in het schooljaar 1983-84 als voorbereidingsstrategie werd gebruikt. Over het onderzoek naar de implementatie daarvan is in de periode 1985 tot 1987 in een aantal publikaties verslag gedaan (Van den Berg & Vandenberghe, 1988; Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing, 1985 en 1987 a,b). Daarbij is naar voren gekomen dat in grote lijnen er vier groepen scholen te onderscheiden zijn. Deze groepen verschillen in de mate waarin de vernieuwing op gang gekomen is. In alle gevallen leidde de betrokkenheid bij het project ertoe dat schoolleiding en leerkrachten aangezet zijn tot het ontwikkelen van een tijdelijke projectstructuur binnen de schoolorganisatie ten behoeve van het vernieuwingswerk. Het is gebleken dat wanneer deze nieuwe structuren en procedures geen of onvoldoende ondersteuning bieden aan individuele leerkrachten of aan het gehele team, ze vrij spoedig als onnuttig terzijde geschoven worden.

In hoofdstuk vier krijgen de eerder genoemde functies vanuit het perspectief van de schoolleider aandacht. Scholen blijken onderling wat betreft de aanwezigheid en het belang van elk van die functies te verschillen. Er zijn, aldus de schrijvers, "aanwijzingen dat de aanwezigheid, en ook de kwaliteit, van die functies bepalend zijn voor de mate van implementatie van een vernieuwing" (p. 107). Deze functies zijn op een of andere wijze wel in alle scholen aanwezig.

In hoofdstuk vijf komen enkele thema's aan bod die betrekking hebben op de vraag naar de verhouding tussen het landelijke (vernieuwings-)beleid en de vernieuwende school. Hoe nu een extern beleid kan bijdragen aan het praktische vernieuwingswerk in de scholen beschrijven en beoordelen de schrijvers aan de hand van de bovengenoemde vier sturingsfuncties. De veronderstelling luidt, dat de realisering van deze functies goed kan dienen om een bepaald innovatiebeleid op zijn mogelijke werking te beoordelen. De bijdrage van het beleid wordt gekoppeld aan de profilering en versteviging van de lokale sturingsfuncties. Het blijkt dat de auteurs zich met enige voorzichtigheid optimis-

tisch tonen over de mogelijkheden van scholen om zich als 'de zich legitimerende school' te manifesteren. "Door op een bepaalde wijze te reageren en een lokaal beleid uit te werken, *verantwoordt* de school daardoor ook, meer of minder expliciet, haar beleidsopties" (p. 116).

Ten slotte wagen de auteurs een beschouwing aan de vraag in welke mate de school ruimte heeft om aan kwaliteitsverbetering te werken. Zij nemen daar een wellicht enigszins controversieel standpunt in inzake het landelijk beleid. Het landelijk beleid moet in de eerste plaats een vernieuwing politiek legitimeren. Daarbij stellen de auteurs een tweede legitimeringseis: het beleid moet tevens "aantonen dat het vernieuwingsvoorstel niet alleen zal leiden tot het realiseren van maatschappelijk belangrijk geachte doelen, maar ook dat scholen en leerkrachten als gevolg van de vernieuwing beter zullen functioneren" (p. 120). Een kwalitatief goed functionerende school is zichtbaar aan de volgende indicatoren:

- leerlingresultaten,
- optimale werkcondities voor leerkrachten (de eerder genoemde structuren en vernieuwingsfuncties),
- beleid voor verdere professionalisering van leerkrachten (ook met rechtspositionele middelen).

Dit boek betekent een belangwekkende bijdrage aan kennis en inzicht omtrent mogelijkheden en grenzen van het in beleidskringen zo populaire concept van de 'autonome school'. Het is terecht dat de auteurs aandacht vestigen op het belang van de organisatorische aspecten rondom vernieuwingswerk in scholen. Niet alleen de man of vrouw voor de klas bepalen het succes van dergelijke activiteiten. Ook organisatorische structuren en werkwijzen hebben invloed op het verloop van de vernieuwing in scholen. De auteurs doen vanuit hun ruime ervaring met vernieuwingsprojecten op heldere wijze verslag van hun inzichten ter zake. Zij leggen het accent voornamelijk op het belang van een conceptueel kader waarmee ervaringen in scholen in kaart kunnen worden gebracht. Dat heeft vooral een heuristische waarde (p. 107). Voor de lezer is het woordgebruik wat eigenzinnig, vooral omdat veel van de gehanteerde begrippen blijken te vallen onder hetgeen door Mintzberg is aangeduid als coördinatie-mechanismen. Hofman en Lugt-

hart (1991) hebben op basis daarvan schoolorganisaties in kaart gebracht. Het gepresenteerde conceptuele kader verdient dan ook nog een verdere uitwerking in relatie tot het werk van Mintzberg en met het inmiddels nader geoperationaliseerde begrip 'veranderingscapaciteiten' (Van Gennip, 1991).

De auteurs lanceren de gedachte, dat de overheid zich ook moet legitimeren over de vraag of het beleid wel bijdraagt aan het functioneren van scholen. Naar mijn mening is dit standpunt nog wat vaag uitgewerkt in het boek. Scholen blijken allerminst erg bereid mee te werken aan vernieuwingen die van buitenaf gewenst en gepropageerd worden. Deze weerbarstigheid blijft in de analyse wat onderbelicht. Het is een reëel feit dat veel scholen niet of in onvoldoende mate beantwoorden aan bestaande wettelijke eisen. De auteurs lijken te vertrouwen op een aanpak die uitgaat van een ruime mate van autonomie voor scholen. Het onderzoek waarop zij zich beroepen heeft betrekking op scholen die niet op vrijwillige basis besloten mee te doen aan projecten, waarvoor de overheid faciliteiten beschikbaar stelde. Daarbij bleek dat dat in veel gevallen ook niet leidt tot succesvol veranderen. Van belang is tevens te kijken naar ervaringen met grootschalige projecten, die op vrijwilligheid berusten (zoals bijvoorbeeld de wettelijk verplichte basisschool in Nederland). Recent Nederlands onderzoek van Van Gennip (1991) en Polder e.a. (1992) laat zien hoe weinig voortgang er sinds 1985 geboekt is met invoering van de basisschool. Het is in veel scholen nog droevig gesteld met de benodigde veranderingscapaciteiten. In dat kader past naar mijn mening zeker een pleidooi voor gerichte stimulering vanuit de landelijke overheid en onderwijsverzorging om de schoolorganisatie te verbeteren. Als de auteurs hun tweede legitimeringseis zo bedoeld hebben, dan wil ik ze daarin graag bijvallen. Het belang van schoolontwikkeling gebaseerd op een goede diagnose wordt ook door de onderzoeken van de auteurs onderstreept. De ervaringen die in dat kader in Nederland met het SAS-instrumentarium (Voogt & Jacobs, 1991) zijn opgedaan, laten zien dat dit een begaanbare en vruchtbare benadering kan zijn.

Vernieuwingswerk vraagt om een goed functionerende schoolorganisatie. Het gaat in dit boek vooral om het doorzichtig maken van het

belang daarvan. Daarin zijn de auteurs geslaagd.

N. A. J. Lagerweij

Literatuur

- Berg, R. M. van den, & Vandenbergh, R. (1988). *Onderwijsvernieuwing op een keerpunt*. Tilburg: Zwijzen.
- Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (1985). *De schoolbetrokken zelfanalyse als voorbereiding op het V.L.O.-project. Het configuratie-interview*. Leuven: K.U. Leuven.
- Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing (1987a). *De schoolbetrokken zelfanalyse als voorbereiding op het V.L.O.-project. Beschrijving van activiteiten in twaalf SBA-scholen vóór en na hun toetreding tot het V.L.O.-project*. Leuven: K.U. Leuven
- Centrum voor onderwijsbeleid en -vernieuwing (1987b). *De schoolbetrokken zelfanalyse als voorbereiding op het V.L.O.-project. Een follow-up onderzoek in twaalf scholen*. Leuven: K.U. Leuven.
- Gennip, J. van (1991). *Veranderingscapaciteiten van basisscholen*. Nijmegen: ITS
- Polder, K. J., Venne, L. H. J. v.d., Eiting, M. H., e.a. (1992) *Beleidsimplementatie van de onderwijskundige bepalingen uit de wet op het basisonderwijs. Deel A: Eindrapport*. Amsterdam: SCO.
- Hofman, R. H., & Lugthart, E. (1991). *Interne capaciteiten in het voortgezet onderwijs. (Eindrapport SVO-project 8060)*. Groningen: RION.
- Voogt, J. C., & C. Jacobs, C. F. T. M. (1991). *De basisschool in kaart*. 's-Gravenhage: SDU.

werkend leren, zoals de ontwikkelaars van de leergang voor ogen hadden, in de praktijk niet gerealiseerd was. Dit teleurstellend resultaat vormde het vertrekpunt voor onderhavig proefschrift.

In het begin van het proefschrift geeft de auteur een summier overzicht van de internationale literatuur inzake wiskunde-leren in heterogene groepen en bespreekt zij Freudenthals vooruitstrevende ideeën over de gevolgen van het werken in kleine heterogene groepen voor het tot stand komen van reflectie en – langs deze weg – van verhogingen in het niveau van wiskundige handelingen bij leerlingen. Vervolgens gaat Dekker op zoek naar de oorzaken voor het wegblijven van de beoogde reflectie-momenten en niveauverhogingen in het voorgaande onderzoek. Daarbij onderscheidt ze factoren gelegen in de leerkracht, in het lesmateriaal, en in de samenstelling van de groepen.

Daarop beschrijft Dekker hoe ze één onderdeel van de SLO-leergang grondig heeft herwerkt, m.n. het onderdeel dat gericht is op het leren construeren en interpreteren van diagrammen rond de relatie tijd/afstand/snelheid. Het herwerkte pakket heeft de vorm van een brief van een Surinaams meisje waarin zij vertelt over een aantal stadswandelingen doorheen Paramaribo, die verschillende grafieken opleveren over de temperatuur, de snelheid, de afgelegde weg... Bij de brief hoort een stadsplan en een reeks opdrachten die reflectie bij de leerlingen moeten uitlokken. Het pakket wordt afgesloten met een individuele opdracht waarbij de leerling gevraagd wordt zélf een wandeling doorheen de stad te verzinnen en de bijhorende afstand-tijdgrafiek te maken.

De herwerkte deelleergang is uitgevoerd in vijf brugklassen op een school waar docenten en leerlingen gewend waren aan coöperatief leren. In het onderzoek participeerden vijf heterogene groepjes (één per klas) en twee wiskundedocenten. Naast groepswork hadden er ook klassikale besprekingen plaats. Via verschillende technieken (toetsen, observaties, individuele gesprekken...) werden gegevens verzameld over de voorkennis van de leerlingen, de interactie tijdens het projectwerk, de klassikale besprekingen, de individuele leerresultaten op het einde van het project en een maand later.

Bij de analyse van de interactie in de groepen werd er een schema gebruikt bestaande uit de

R. Dekker

Wiskunde leren in kleine heterogene groepen

Academisch Boeken Centrum, De Lier 1991 277 pagina's ISBN 90 72015 88 6

Dekkers proefschrift handelt over coöperatief leren in het (wiskunde-)onderwijs, een thema waarvoor op internationaal vlak een sterk toenemende belangstelling waar te nemen is. Het proefschrift is het vervolg op een onderzoeksproject dat tot doel had lesmateriaal te evalueren dat door de SLO speciaal was ontwikkeld voor (reken)onderwijs in kleine heterogene groepen. De voornaamste uitkomst van dat project was dat het benutten van de heterogeniteit bij samen-

volgende vier categorieën: tonen of vertellen van oplossingen, uitleggen van oplossingen, verbeteren van oplossingen en bekritisieren van oplossingen. Om het niveau van de verschillende oplossingen en de niveauverhogingen tijdens deze interacties vast te stellen, werd de wiskundige inhoud van de interactie geanalyseerd met behulp van een speciaal schema.

De kern van de studie wordt gevormd door de beschrijving en analyse van de voorkennis, de interactie, de niveauverhogingen en de uiteindelijke leerresultaten in de vijf groepen. Uit deze analyse blijkt vooreerst dat er in alle groepjes oplossingen naar voren kwamen die in niveau van elkaar verschillen. Ten tweede werd in alle groepen het tonen, vertellen, uitleggen en bekritisieren van oplossingen die in niveau van elkaar verschillen, geconstateerd. Op grond daarvan besluit de auteur dat er binnen de groepjes reflectie op de verbanden tussen snelheid, afstand en tijd plaatsgevonden heeft. Wel bleken niet alle leden daar in gelijke mate aan mee te doen. Een derde onderzoeksresultaat is dat bij vrijwel alle leerlingen er duidelijk niveauverhoging optrad: uiteindelijk legden alle leerlingen de verbanden tussen snelheid, afstand en tijd goed. Toch mag daaruit volgens de auteur niet geconcludeerd worden dat de interactie binnen de groepen tot deze niveauverhoging heeft geleid. Ten eerste werd de groepsinteractie in een aantal gevallen door de docent of de observator op een directe en beslissende wijze beïnvloed. Bovendien waren er de klassikale besprekingen door de docent, die bij verscheidene leerlingen eveneens tot niveauverhoging hebben geleid.

In het slothoofdstuk formuleert de auteur enkele praktische adviezen omtrent de optimale groepsamenstelling, de rol van de leerkracht, en de aard van het lesmateriaal bij wiskundeleren in kleine heterogene groepen.

Dekkers proefschrift heeft belangrijke verdiensten: het thema is zowel vanuit theoretisch als praktisch oogpunt uitermate relevant; de gehanteerde onderzoeksstrategie - nl. fijnkorrelig, procesgeoriënteerd onderzoek naar de waarde van zorgvuldig geconstrueerde, vakdidactisch verantwoorde experimentele leergangen - verdient navolging; en het boek is geschreven in een erg directe, vlot leesbare taal. Anderzijds kleeft aan deze studie een aantal belangrijke tekorten die maken dat de bijdrage van dit proefschrift tot de theorievorming over coöperatief

(wiskunde)leren eerder gering is.

Een eerste belangrijk tekort is het (te) summier, oppervlakkig en verouderd overzicht van de internationale onderzoeksliteratuur op dit gebied. Bij nader toezien blijkt dit overzicht vrijwel helemaal gebaseerd te zijn op één recente praktijkbundel over coöperatief wiskundeleren. Diverse relevante recente theoretische, methodologische en empirische bijdragen rond coöperatief (wiskunde)leren (o.a. van Webb, Bennett...) worden dan ook niet vermeld, laat staan effectief gebruikt bij de opbouw van het theoretisch kader en de onderzoeksvraagstelling.

Een volgende reeks problemen heeft te maken met het gehanteerde schema voor interactieanalyse. Terwijl het toch algemeen bekend is dat aan dergelijke schema's heel wat lastige problemen kleven, wordt daar in het proefschrift met geen woord over gerept. Zoals gezegd, scoorde Dekker alle inhoudelijk relevante interacties aan de hand van vier centrale categorieën: tonen, uitleggen, bekritisieren, verbeteren. Maar wat gold precies als eenheid van analyse? Hoe werd onderscheid gemaakt tussen relevante en irrelevante interacties? Konden alle interacties eenduidig ondergebracht worden in één van deze vier categorieën? In welke categorie hoorde het stellen van een vraag thuis? Wat gebeurde er bijvoorbeeld wanneer een leerling instemmend knikte bij een kritische opmerking van een andere? Hoe werd er gescoord wanneer er door elkaar gepraat werd of wanneer er in één groepje gelijktijdig twee gesprekken werden gevoerd? Op al deze vragen geeft het proefschrift geen (duidelijk) antwoord.

Ook de manier waarop de individuele leerorders en leerresultaten zijn vastgesteld, roept vraagtekens op. Een eerste probleem in dit verband, dat door de auteur overigens zelf erkend wordt, is dat zij voor het vaststellen van de niveauverhogingen gedurende het projectwerk helemaal aangewezen was op de zichtbare, spontane leerlinguitingen. Het lijkt echter aannemelijk dat niet alle niveauverhogingen 'zo maar' aan de oppervlakte komen. Ten tweede, als eindtoets fungeerde een taak die de leerlingen thuis of tijdens de studie-uren konden maken; dit kan bezwaarlijk als een rijk en betrouwbaar evaluatie-instrument gelden. Ten derde valt te betreuren dat noch in de eindtoets, noch in de nameting nagegaan is of de leerlingen de verworven inzichten en vaardigheden konden toepassen

in een context die min of meer afwijkt van die waarrond het hele project is opgebouwd.

Tot slot leiden de afwezigheid van een controlegroep, het ontbreken van enige experimentele manipulatie van één of meerdere aspecten van de ge(re)construeerde leeromgeving, en de 'storende' invloed van de ongecontroleerde en onvoorziene interventies van leerkracht en observator ertoe dat uit deze studie alles bij elkaar niet zoveel geconcludeerd kan worden. Duidelijk is dat er bij de onderzochte leerlingen in de loop van hun leerproces niveauverhogingen hebben plaatsgevonden en dat daarvan een maand na het beëindigen van de interventie nog duidelijke sporen terug te vinden waren. De omvang van de leervorderingen en het aandeel van de verschillende aspecten van de leeromgeving daarin (het werken in groepen, de heterogene groepssamenstelling, de ervaring met groepswerk bij de leerlingen, het soort van leerinhoud, de kwaliteit van het leermateriaal, de interventies van de leerkracht en/of observator, de klassikale besprekingen...) blijven echter onduidelijk.

L. Verschaffel

M. I. Reijnders

Interpreterend en kwantificerend onderzoek. Vergelijking van onderzoeksbenaderingen op het terrein van tentamenstrategie en studeergedrag

Rodopi Editions, Amsterdam 1992 VII + 220 pagina's
ISBN 90 900 3742 X

Het proefschrift van Reijnders heeft, zoals uit de titel blijkt, een methodologische invalshoek. De gefundeerde-theorie benadering (grounded theory) wordt vergeleken met de empirisch-analytische onderzoekstraditie: wat zijn verschillen en overeenkomsten? De tweede probleemstelling is: in hoeverre kunnen beide benaderingen gecombineerd worden (p. 4)? Het onderzoek van Reijnders heeft daarnaast een inhoudelijk onderwerp: het terrein van tentamenstrategie en studeergedrag.

De wordingsgeschiedenis van het proefschrift blijkt van groot belang te zijn. De auteur startte een onderzoek naar tentamenstrategieën vanuit de interpreterende traditie, maar werd gaandeweg steeds sceptischer (p. 42). Het empirisch-analytisch onderzoek kreeg via een literatuurstudie pas aandacht na het interpreterend

onderzoek. Van een vergelijking vanuit een gemeenschappelijk uitgangspunt kon dus geen sprake zijn.

Na een bespreking van interpreterend onderzoek naar studeergedrag volgt een hoofdstuk over de gefundeerde-theorie benadering die onder andere uit het symbolisch interactionisme voortkomt. De benadering werd door Glaser en Strauss ontwikkeld in reactie op het theoriearme sociologische onderzoek in de Verenigde Staten van de jaren zestig. In hun benadering is sprake van onvolledige probleemstellingen, data-verzameling en interpretatie lopen door elkaar, en er worden nauwelijks theorieën gegeneerd die leiden tot toetsbare hypothesen.

Na zijn kritische bespreking lijkt de methodologische conclusie voor de hand te liggen dat de gefundeerde-theorie benadering geen zelfstandige plaats als manier van wetenschap bedrijven verdient. De benadering zou wel in verschillende fases van het onderzoek een belangrijke rol kunnen vervullen, zoals in het vooronderzoek. Dit is de pragmatische visie die Reijnders uiteindelijk kiest (p. 140). De vraag is dan wel wat de meerwaarde van de inbreng van de gefundeerde-theorie benadering precies is. Ook vóór de ontwikkeling van de gefundeerde-theorie benadering werd in onderzoek wel gebruik gemaakt van een interpreterende fase. Reijnders is hierin helaas niet specifiek genoeg.

Het onderzoek naar tentamenstrategieën is op zich van belang. Het eigen empirisch onderzoek werd verricht vanuit de interpreterende benadering. Wegens praktische beperkingen was participerende observatie niet mogelijk. Bij één onderzoeksgroep werd geïnterviewd aan de hand van een serie vragen die voor een deel aan eerder interpreterend onderzoek ontleend waren. Bij twee andere groepen werden de gesprekken gevoerd aan de hand van een aantal onderwerpen. De mate van structuur die daardoor in de gesprekken wordt aangebracht, zou mijns inziens wel eens minder goed kunnen passen in de gefundeerde-theorie benadering. Het verzamelen van gegevens door middel van gestructureerde interviews behoeft een analyse met behulp van technieken uit de empirisch-analytische traditie voor kwantitatieve en kwalitatieve data niet uit te sluiten.

Het eigen onderzoek leverde twee produkten op: een veldspecifieke 'theorie', met name een

lijst van begrippen die in een tentamencontext als relevant beschouwd kunnen worden, en één typologie. Het wordt duidelijk dat veel begrippen aanscherping behoeven voordat er aan het formuleren en toetsen van specifieke hypothesen gedacht kan worden. De typologie betreft een indeling in vier tentamenstrategieën: reageren, aanpassen, anticiperen en manipuleren. Eigenlijk gaat het om één kenmerk dat studenten in verschillende mate kunnen vertonen, mede afhankelijk van de studie-omgeving. Men kan zich afvragen of hier sprake zou kunnen zijn van een nieuw construct. In dat geval zou een schaal ontworpen kunnen worden om het kenmerk te meten en verschillende vormen van validiteit, zoals de discriminante validiteit, zouden onderzocht moeten worden. Men kan zich anderzijds afvragen in hoeverre het tentamenresultaat te verbeteren is door het gebruik van bepaalde tentamenstrategieën. Onderzoek daarnaar zou verwant zijn aan onderzoek naar effecten van 'coaching'.

Voor het doel van de studie - een vergelijking tussen twee onderzoekstradities - achtte Reijnders een kritisch review met betrekking tot het empirisch-analytisch onderzoek op basis van een uitputtende literatuurstudie niet nodig. Bij de omvangrijke literatuurstudie werd gebruik gemaakt van zoektermen als studiemethoden (p. 68). Een aantal studies, zoals de (literatuur)studie van Wesdorp e.a. naar studeergedrag en houdingen van leerlingen tegenover toetsen, werd gemist.

De-producten zijn vooral lijsten met relevante variabelen. Dit geeft de lezer weinig idee van de ontwikkelingen op het onderzoeksterrein. De opmerking dat al het relevante psychometrisch onderzoek zou veronderstellen dat er één weg naar succes is (p. 83), is onjuist. Wij kunnen wel constateren dat de conceptueel heel aantrekkelijke ATI-benadering (aptitude-treatment interaction) waarin de experimentele onderzoeksbepandering gecombineerd wordt met de traditie van onderzoek naar individuele verschillen tegenvallende resultaten heeft opgeleverd. In veel onderzoek naar individuele verschillen is getracht studentkenmerken te relateren aan studieresultaten. Reijnders constateert dat de resultaten van deze pogingen tegenvallen. Recent onderzoek van Meerum Terwogt-Kouwenhoven bevestigt dit nog eens. Volgens haar lijkt van het studeergedrag vooral de mate van inzet van be-

lang te zijn.

Na de presentatie van de resultaten uit de literatuurstudie volgt een vergelijking tussen de onderzoeksbepanderingen. Reijnders constateert dat theorieën op het terrein van studeergedrag bij beide benaderingen een beperkte rol gespeeld hebben. Kwantificerende onderzoekers hebben wel meer oog gekregen voor de complexiteit van het onderzoeksgebied. Zij maken soms in een bepaalde fase van het onderzoek gebruik van de interpreterende benadering en doen dat veelal vanuit een pragmatische houding.

Reijnders poogt een brug te slaan tussen de resultaten van de twee onderzoeksbepanderingen door gebruik te maken van metaforen en algemene theorieën (het begrip 'model' wordt niet expliciet aan de orde gesteld). Metaforen kunnen ons denken leiden, maar ook misleiden, zoals bij de metafoor van de gereedschapskist blijkt.

Interpreterend onderzoek is vooral van nut op een onontgonnen terrein en dat is het terrein van tentamenstrategie en studeergedrag niet. Het eigen interpreterend onderzoek ging van start voordat kennis was genomen van de omvangrijke relevante literatuur uit de empirisch-analytische benadering. Dat hoorde zo, indertijd, in de visie van de gefundeerde-theorie benadering. Achteraf betwijfelt Reijnders de wijsheid van die beslissing (p.178). Door de gemaakte keuzen kan het inhoudelijk onderzoek van Reijnders beschouwd worden als een terreinverkenning. Meer concrete vraagstellingen voor vervolgonderzoek moeten nog worden uitgewerkt.

D. N. M. de Gruijter

Literatuur

- Meerum Terwogt-Kouwenhoven, K. (1990). *Niet gewogen, toch te licht bevonden. Analyse van de rendementsproblematiek aan de universiteit*. Academisch proefschrift Amsterdam.
- Wesdorp, H. (Red.) (1979). *Studietoetsen en hun effecten op het onderwijs*. Den Haag: Staatsuitgeverij, (SVO-reeks).

Informatieverwerking door hoogbegaafde leerlingen bij het oplossen van wiskundeproblemen

Academisch Boeken Centrum, De Lier 1991 XV + 260 pagina's ISBN 90 72015 82 7

De relatie tussen intelligentie en probleemantpak

Het schrijven van deze bespreking heeft mij meer moeite gekost dan gebruikelijk. De oorzaak is deze. Enerzijds vind ik de onderwerpen die in de empirische studie van Overtoom aan de orde komen en de resultaten die zij heeft geboekt in hoge mate belangwekkend. De verkregen informatie over het aanpakgedrag en de ontwikkeling daarvan bij jonge leerlingen verdient een grote mate van (ook internationale) verspreiding; de gebruikte instrumenten (toetsen, wiskundeopgaven, gestandaardiseerde hulp- en navraag-schema's, scoringsvoorschriften voor hardopdenkprotocollen) verdienen ook door anderen gebruikt te worden. Tot zover gaat alles prima: "Wat is het probleem, boekbespreker?", zal de lezer denken. Er is echter een Anderzijds. Mijn probleem ontstaat doordat de manier waarop Overtoom haar werk theoretisch presenteert, mij bij voortduring protesterend doet sputteren. Omdat ik van mening ben dat het niet in het algemeen belang is dat mijn gesputter de lezer die van het werk van Overtoom kan profiteren de lust ontnemt er kennis van te nemen, zit ik met een probleem dat ik meen als volgt te kunnen oplossen.

Ik begin deze bespreking met het behandelen van een voorbeeld van die dingen die mij in Overtooms theoretische presentatie doen sputteren. Met dat ene voorbeeld is dan wat mij betreft de kwestie van mijn theoretische bezwaren afgedaan. In het dan volgende deel van de bespreking komt het empirische werk aan de orde en daarbij zal ik mij consequent bedienen van mijn eigen terminologie - waar overigens niets idiosyncratisch aan is. Het is Overtoom die idiosyncratisch bezig is, zoals ik nu met een (het enige) voorbeeld zal aantonen.

Zoals Overtoom in haar inleidende hoofdstuk laat zien analyseren de meeste auteurs begaafdheid als het gelijktijdig vervuld zijn van instrumentele en motivationele noodzakelijke voorwaarden. De lezer zal het model voor be-

gaafdheid van Renzulli kennen: drie overlappende cirkels, die staan voor hoge intellectuele capaciteiten, creativiteit en taakgerichtheid/doorzettingsvermogen. Het model is multiplicatief: ergens een onvoldoende, alles onvoldoende. Afwijkend van deze traditie is het model waar Overtoom zich op baseert, dat van Span c.s. Daarin ontbreekt in de eerste plaats de motivationele component. Overtoom besteedt geen woord aan de plausibiliteit van dat ontbreken. Wat het model van Span wel biedt en wat bij de traditie ontbreekt is kennis als een noodzakelijke voorwaarde. Wat voor soort kennis wordt bedoeld maakt Overtoom in de inleiding niet duidelijk. Naast de factor kennis achten Span c.s. en dus ook Overtoom divergente en convergente produktie van belang. We kunnen die termen waarschijnlijk als vervangend zien voor de termen creativiteit en intellectuele capaciteit in het model van Renzulli. Hoewel Guilford dit gebruik van door hem geïntroduceerde begrippen divergente en convergente produktie nooit bedoeld heeft, is de gang van zaken tot dusver nog wel te volgen, op het totaal ontbreken van een verklaring voor de eclips van motivationele factoren na. De klomp breekt bij hoofdstuk 2 waarin onderzoek wordt gedaan naar aanpakgedrag van leerlingen in 2 VWO bij het oplossen van wiskundeopgaven. De bedoeling is hoogbegaafde met gemiddeld begaafde leerlingen te contrasteren. Daartoe moet geselecteerd worden en uit de keus van de instrumenten zal dan althans op operationeel niveau duidelijk worden wat Overtoom precies met haar termen bedoeld. Welnu de kenniscomponent uit het model wordt geoperationaliseerd met de zgn. Algemene Kennistoets van Boonman en Kok. Die bestaat uit opgaven voor de factoren CMU, CMC, CMR, CMS en CMI uit het structure of intellect model van Guilford. CMU kan men hier lezen als woordenkennis, CMR wordt geoperationaliseerd met verbale analogie-opgaven, CMS met redeneer-opgaven, enzovoort. We hebben hier kortom te maken met een klassieke verbale intelligentietest. Daar komt zeker kennis aan te pas, maar natuurlijk niet het soort *vakkennis* dat volgens velen een noodzakelijke voorwaarde is voor presteren op niveau in een gegeven domein. De vlag dekt de lading van deze variabele dus niet. Overtoom kiest verder de Raven SPM om de convergente produktie te operationaliseren. Guilford zou hier het produktie-element missen

en er een test voor CSS, CSR, CFR, CFC in zien, een soort algemene inductie-test met niet-betekenisvol materiaal. De gekozen test voor divergente produktie bestaat uit tests voor semantische, figurale en symbolische divergenteproduktie. Ze bestrijken niet alle divergente produktie, maar de richting is goed. Samen moeten deze clusters van tests het begaafdheidsbegrip van Span c.s. dekken en dat doen zij dus niet: een goede naam voor wat wel wordt gedekt is Algemene Intelligentie, óók een eerbiedwaardig begrip. In het tweede beschreven onderzoek, met leerlingen uit groep 7, wordt begaafdheid geoperationaliseerd als de score op de RAKIT (een algemene intelligentietest), zij het dat er eerst een schriftelijke screening op schoolprestaties is uitgevoerd. Samenvattend: de centrale onafhankelijke variabele in de onderzoeken van Overtoom is algemene intelligentie en niet begaafdheid in enige in de literatuur bekende zin.

Tot zover het toegezegde voorbeeld over de verwarringen die Overtooms presentatie wekt.

En nu het goede nieuws, zoals toegezegd, *in mijn eigen woorden* naverteld.

De centrale vraagstellingen van de studie luiden als volgt:

1. Hoe onderscheiden zich zeer intelligente kinderen van gemiddeld intelligente kinderen in hun aanpak van wiskunde-problemen?
2. Hoe ontwikkelt zich deze aanpak op de onderscheiden intelligentieniveaus van groep 7 naar 2 VWO?
3. Heeft het diagnostisch zin kinderen van deze leeftijd hardop te laten denken bij hun pogingen de problemen op te lossen?
4. Heeft het diagnostisch zin na de (al dan niet succesvolle) oplospoging een gestructureerd gesprek met, wanneer toepasselijk, gefaseerde hulpmomenten te voeren?

De structuur van de twee onderzoeken is identiek. In elk worden zeer intelligente met gemiddeld intelligente leerlingen vergeleken. Vooraf aan de probleemoplossingssessies wordt in beide onderzoeken een wiskunde voortoets afgenomen. Daar wordt echter niets mee gedaan, terwijl dit toch een ideale gelegenheid biedt om na te gaan hoe algemene intelligentie en specifieke vakkennis samen van invloed zijn op het aanpakgedrag en, eventueel, het profiteren van hulp. Deze gemiste kans behoort nog bij het slechte nieuws. Voor beide leeftijdsgroepen zijn bijzon-

der aardige series wiskunde-problemen samengesteld. Voor iedere opgave is een daarop toegesneden schema, met bijbehorende scoringsvoorschriften, voor het voeren van het nagesprek en het bieden van hulp opgesteld. De afname van deze instrumenten levert protocollen op die zich lenen voor gedetailleerde scoring, gericht op zowel de kwaliteit als het voorkomen van bepaalde oplos-activiteiten in de opeenvolgende fase van het oplosproces. Overtoom onderscheidt drie fases: oriëntatie, uitvoering en controle achteraf. Overtoom presenteert de resultaten m.b.t. de verschillen tussen de hoog intelligenten en de gemiddeld intelligenten vooral in de vorm van tellingen en percentages, chi-kwadragen en t-toetsen. Voor meer integrerende statistische bewerkingen lijkt zij huiver te hebben. Nochtans zijn de resultaten duidelijk. Voor het gemak van de presentatie in deze bespreking heb ik ze tot schattingen van correlaties omgerekend (phi-coëfficiënten). In 2 VWO bedraagt de correlatie tussen intellectuele begaafdheid en kwaliteit van de aanpak in de oriëntatie .67 ($p < .01$), tussen intelligentie en uitvoeringssystematiek .43 ($p < .01$) en tussen intelligentie en evaluatie .44 ($p < .01$). Bij de jongere kinderen in de 7e groep is de voorsprong van de hoog-intelligenten in oriëntatie reeds duidelijk aanwezig: geschatte phi .40 ($p < .01$). Intelligentie correleert daar echter nog niet met uitvoeringssystematiek ($r = .01$) en evenmin (.14 à .30) met evaluatie-activiteiten. De oorzaak dat bij deze jongere kinderen intelligentieverschillen zich niet zo duidelijk in het aanpakgedrag in de laatste twee fases manifesteren is duidelijk: op die leeftijd is systematiek en precisie überhaupt nog nauwelijks aan de orde als het om zulke niet-routine opgaven gaat. Het verschil in oriëntatie-activiteit (e.g. opgave goed lezen) laat zich echter reeds duidelijk zien. Opvallend is overigens dat ook de hogere correlaties in de oudste groep niet uitzonderlijk hoog zijn, terwijl de twee groepen flink uiteen liggen op de intelligentieschaal. Hier doet zich duidelijk het gemis voelen (daar komt het slechte nieuws weer) aan informatie over vakkennis en wiskundemotivatie en hoe deze twee, al of niet, de invloed van intelligentie aanvullen. Tot zover de eerste twee vraagstellingen: intelligentie staat niet zomaar voor een nogal abstract 'niveau van functioneren'; de invloed van verschillen in intelligentie zijn tot op het concrete niveau van probleemop-

lossend handelen aanwijsbaar. De vragen naar de bruikbaarheid van de hardopdenkmethode en het gestructureerde nagesprek met hulpmomenten zijn daarmee impliciet ook al positief beantwoord, althans voor de onderzoekspraktijk. Over de bruikbaarheid (tijdsbelasting, overdraagbaarheid van proefleider- en scoringsexpertise) voor de onderwijspraktijk lijkt Overtoom optimistisch, maar gegevens terzake draagt zij niet aan.

In de dissertatie van Overtoom staan naar mijn oordeel dingen teveel en dingen te weinig, zoveel zal duidelijk zijn. Als u als onderzoeker of praktijkmens geïnteresseerd bent in de problematiek van individuele verschillen binnen het wiskunde-onderwijs moet u toch maar een lezing wagen.

J. J. Elshout

K. Staessens

De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal

Universitaire Pers, Leuven 1991 334 pagina's Bfrs. 795
ISBN 90 6186 4321

In de samenvatting van dit zeer gedegen proefschrift vermeldt de onderzoekster een veronderstelling, die aan de basis ligt van haar werkstuk: "dat er een verband bestaat tussen de professionele cultuur van een school en de wijze waarop het werken aan een vernieuwing verloopt".

Met haar onderzoek naar de cultuur van basisscholen, die participeren aan het Vlaamse project voor Vernieuwd Lager Onderwijs (V.L.O.-project) beoogt zij een bijdrage te leveren aan de conceptuele verheldering en empirische onderbouwing van het concept 'professionele cultuur' en aan de theorievorming betreffende organisatorische kenmerken, die implementatie bevorderend of remmend werken.

In het eerste hoofdstuk wordt - aanknappend bij recente literatuur en in navolging van Schein - cultuur omschreven als een sociaal geconstrueerde realiteit. Ten aanzien van cultuur onderscheidt zij drie niveaus: zichtbare verschijningsvormen, bewuste organisatorische basiswaarden en meer of minder onbewuste basisassumpties. Onderzoekster onderscheidt voorts drie bevoorrechte terreinen, waar de cultuur in scholen geconstrueerd wordt; hierbij sluiten aan drie (complexe samengestelde) cultuurindicatoren met behulp waarvan de professionele cultuur

beschreven (gemeten) kan worden:

- het schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager (a),
- overeenkomst in doelgerichtheid tussen de leerkrachten (b),
- professionele relaties tussen de leerkrachten (c).

De betekenis van het begrip professioneel moet de lezer afleiden uit de verdere specificering van de zojuist genoemde variabelen. Het concept professioneel wordt verder weinig omschreven. Daardoor wordt ook niet expliciet gemaakt wat het verschil is tussen de cultuur van scholen en de professionele cultuur van scholen. Ook bij concepten als professionele relaties en professionele instelling is niet helemaal duidelijk of de term professioneel altijd in dezelfde betekenis wordt gebruikt.

De probleemstelling van het onderzoek betreft de boven aangeduide veronderstelling; kort gezegd: van welke aard is de samenhang tussen professionele cultuur en vernieuwing in V.L.O.-scholen?

Het onderzoek omvat twee fases: een basisonderzoek en een vervolgonderzoek. Op hun beurt vallen beide fases in tweeën uiteen:

- een kwantitatief deel: 'het breedte perspectief', en
 - een kwalitatief deel: 'het diepte perspectief'.
- Ik vermeld kort eerst de aard van het kwantitatieve onderzoek en sta daarna iets uitgebreider stil bij het kwalitatieve onderzoek in de beide fases.

Het kwantitatieve onderzoek

Basisonderzoek: omvat 26 V.L.O.-scholen, waar met behulp van twee vragenlijsten gegevens worden vergaard omtrent respectievelijk de schoolcultuur en de vernieuwingsactiviteiten (incl. resultaten) vanaf 1980 en/of 1985.

Vervolgonderzoek: omvat 43 V.L.O.-scholen en 47 niet-V.L.O.-scholen. Het onderzoek naar onderwijsvernieuwing vindt alleen plaats in de 43 V.L.O.-scholen.

Inhoudelijk en ook in de presentatie zijn de beide kwantitatieve onderzoeken nauw met elkaar verbonden. Op grond van de bevindingen van het eerste onderzoek kan het aantal items in de cultuur-vragenlijst worden terug gebracht; tevens blijkt een wenselijkheid om gebruik te gaan maken van een vierde cultuurindicator:

- gebrek aan een intern netwerk van professionele steun (d).

Statistisch zal deze aanvulling voordelen hebben. Ik moet echter bekennen, dat conceptueel mij niet duidelijk is geworden, waarom deze grootheid niet is aan te merken als een element van een of meer der drie eerder genoemde indicatoren.

De vragenlijst betreffende de implementatie van onderwijsvernieuwingen is ten dienste van het vervolgonderzoek nogal ingrijpend gewijzigd. De analyse der enquête-resultaten onder de 43 V.L.O.-scholen levert vier schalen op voor de beschrijving der vernieuwingsactiviteiten in deze scholen:

- * professionele ontwikkeling van de leerkrachten,
- * institutionalisering van de vernieuwing,
- * klasdoorbrekende activiteiten,
- * individualisering en differentiatie in klasverband.

Voor de kleuterafdelingen bleken alleen de beide eerst genoemde schalen bruikbaar.

Een belangrijke opbrengst van het kwantitatieve onderzoek is een onderzoeksinstrument met behulp waarvan op relatief snelle manier de aard (het profiel) der professionele cultuur van scholen in kaart kan worden gebracht. Bovendien is op basis van de tweede (herziene) versie van de vragenlijst een verkorte vragenlijst samengesteld, die in totaal niet meer dan 28 items omvat.

Door de globaliteit der V.L.O.-doelstellingen bleek het slechts in beperkte mate mogelijk om via de vragenlijsten de implementaties daarvan in het onderwijs vast te stellen. De verkregen gegevens bevestigden wel de in de aanhef van deze bespreking omschreven veronderstelling van de onderzoekster. Meer specifiek blijkt, dat statistisch de cultuurindicator betreffende het gedrag van de leiding grote invloed heeft.

Tot slot zij vermeld, dat de onderzoekster zelf in dit blad (juni 1991) een artikel heeft gepubliceerd, waarin zij de verdere ontwikkeling en validering van de cultuur-vragenlijst beschrijft.

Het kwalitatieve onderzoek

De charme van het verrichte onderzoek ligt in hoge mate bij de combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen. Bij beide benaderingen wordt vergaand gebruik gemaakt van eenzelfde begrippen-apparaat. De veelheid van

verbanden die daardoor ontstaan tussen diverse onderdelen van het boek maken de bestudering ervan overigens niet eenvoudig; er ontstaat bij de lezer een sterke neiging voortdurend op en neer te bladeren. In het verlengde hiervan en gelet ook op de doelstellingen van het proefschrift (conceptuele verheldering) ervoer ik het ontbreken van een zakenregister als een tekort.

In 9 van de 26 scholen, waar het kwantitatieve basisonderzoek heeft plaats gevonden zijn ook interviews afgenomen, telkens met het schoolhoofd en ca. 7 leerkrachten. Op grond hiervan is van elke interviewschool een beeld gevormd. De bedoeling is om door middel van een 'within site analysis' (Miles en Huberman) het eigene van elke school zo goed mogelijk te begrijpen en te beschrijven. Drie van deze - zeer zorgvuldig ontwikkelde - schoolbeelden zijn in het proefschrift opgenomen. Elke casus omvat enerzijds een beschrijving van de cultuur in termen van de drie cultuurindicatoren (a, b en c); de vierde indicator (d) is hier nog niet aan de orde. Anderzijds is er een beschrijving van de V.L.O.-activiteiten. De beelden laten zien, dat er in scholen inderdaad zeer uiteenlopende culturen zijn aan te treffen, en dat in samenhang daarmee de V.L.O.-activiteiten ook zeer uiteenlopen.

Na deze verticale analyse volgt een horizontale of comparatieve analyse van 8 van deze schoolbeelden (het beeld van één school bleek door technische oorzaken te onvolledig). Bij de vergelijking van scholen wordt gebruik gemaakt van metaforen, zoals bepleit door Morgan.

Met behulp van metaforen kunnen binnen elke cultuurindicator drie differentiaties worden onderscheiden, aangevend drie specifieke kwaliteiten, die elk der drie cultuurindicatoren (a, b en c) kunnen aannemen.

De aldus gekenschetste 8 scholen zijn vervolgens in drie groepen ingedeeld. Ik gebruik voor de groepen toch maar de termen cultuurtypen en cultuurtypologie, al worden deze termen in de tekst van het boek niet of nauwelijks gebruikt, vermoedelijk omdat het gaat om een eerste aanzet tot een typologie. Elk van deze cultuurtypen is eveneens met een metafoor te karakteriseren:

- de familieschool: 2 scholen:
 - grootvader-schoolhoofd
 - overleven als doelgerichtheid
 - team als dorpsfanfare
- de school als professionele instelling: 2 scholen:

- architect-schoolhoofd
- mission als doelgerichtheid
- team als prof-voetbalploeg
- de 'living-apart-together'-school: 4 scholen:
 - figurant-schoolhoofd
 - doelgerichtheid als schip zonder kompas
 - los-zand team

Onderzoekster concludeert uit haar beschrijvingen, dat de cultuur-elementen, besloten liggend in het V.L.O.-project, het meest overeenkomen met de cultuur van de scholen als professionele instelling. Dat maakt begrijpelijk, dat in deze scholen het meest systematisch aan het V.L.O.-project wordt gewerkt. De cultuur van de 'living-apart-together'-scholen verschilt sterk van de V.L.O.-cultuur-elementen. In deze scholen - 50% van de 8 scholen! - komt er dan ook niet veel van het V.L.O. terecht. De familieschool ligt daar tussen in.

Organisatiekundige visie bij de onderscheiden cultuurtypen

De cultuurtypen zijn iets uitgebreider geschetst, omdat zij heel boeiend zijn en ik er vanuit organisatiekundig oogpunt enig commentaar op wil geven. Kenmerkend voor de typologie is dat de onderscheiden typen gebaseerd zijn op empirische bevindingen. Dat is een sterk punt.

Belangrijk in dit verband is ook, dat in de paragraaf over 'Vernieuwen als ontmoeting van culturen' plausibel wordt gemaakt, dat de kenmerken van eenzelfde cultuurtype te zamen en in hun wisselwerkingen bepalend zijn voor de omvang en aard der V.L.O. vernieuwingsactiviteiten. Dat gegeven wijst op enige consistentie der kenmerken per cultuurtype.

Ter stimulering van een verdere uitbouw der gepresenteerde typen volgt hier een korte organisatiekundige analyse met behulp van typologische concepten. Meer in het bijzonder maak ik gebruik van de bekende modellen (typen) van Mintzberg. Deze typologie is weliswaar in hoofdzaak organisatorisch-structureel van aard, maar dat vormt geen overwegend bezwaar; cultuur en structuur zijn nauw met elkaar verweven, zoals ook blijkt uit het hier aan de orde zijnde onderzoek. Voordeel van de Mintzberg-modellen is dat één model uitdrukkelijk betrekking heeft op kleine organisaties: de 'simple structure'.

In termen der Mintzberg-modellen dragen de familieschool en de school als professionele in-

stelling kenmerken van de 'simple structure' en van de 'professional bureaucracy'. Kenmerkend voor de simple structure zijn: kleine omvang, informele relaties en dominante betekenis van de (beleidvoerende) leider. Zijn beleid is integraal, omvattend de voorzieningen (beheersgericht) en het onderwijs (inhoudelijk gericht), en is ter zake van vernieuwingen dynamisch/flexibel. Kenmerkend voor de professionele bureaucracy is de individualistische autonomie van professionals (leerkrachten) en een overwegend beheersgerichte beleidsvoering van de leiding, die mede daardoor weinig flexibel is ter zake van vernieuwingen. Tegen deze achtergrond zijn de drie schoolcultuurtypen als volgt te kenschetsen:

- de familieschool

De informele en persoonlijk gekleurde relaties verwijzen sterk naar de 'simple structure', evenals de grootvaderrol van het schoolhoofd. Hiermee niet overeenstemmend is de aard van de beleidsvoering; deze is overwegend gericht op voorzieningen en heeft ook beperkte vernieuwingscapaciteit. Beheersgericht beleid is kenmerk der professionele bureaucratie.

- de school als professionele instelling

De meer formeel gereguleerde relaties en de professionaliteit der docenten-instelling, verwijzen in termen van Mintzberg naar het type van de professionele bureaucratie.

Verdere kenmerken van dit Mintzberg model zijn: twee min of meer gescheiden domeinen: een beheersgericht domein, waar de schoolleiding dominant is, en een onderwijs-inhoudelijk domein, waar autonoom functionerende docenten ieder op eigen terrein het voor het zeggen hebben. Bij het cultuurtype school als professionele instelling zien wij in tegenstelling hiermee een leiding die geïntegreerd beleid voert met sterke participatie van docenten in diverse vormen van gereguleerd overleg. Kortom: het cultuurtype school als professionele instelling draagt wat betreft de aard van het schoolbeleid en de onderlinge samenwerking duidelijk ook kenmerken, die Mintzberg situeert bij de simple structure.

In termen van simple structure en professionele bureaucratie zijn de familieschool en de professionele instelling mengvormen; in hun mengsel zijn zij echter tegengesteld.

- de living-apart-together school
Dit cultuurtype is moeilijker te karakteriseren met behulp van de Mintzberg typologie. Met name de minimale leiding is moeilijker binnen een bepaald model te plaatsen.

In zekere zin danken deze scholen hun (interne) coördinatie aan de (externe) regelingen, die van overheidswege (of door een hoger bevoegd gezag) worden vastgesteld en aan de scholen worden opgelegd. Dat dit voldoende is om (voorlopig?) te blijven voortbestaan, is dan vermoedelijk toch een gevolg van de geringe omvang van de school en de daaruit voortvloeiende simpele organisatorische verhoudingen, in combinatie met het autonome functioneren van docenten conform de professionele bureaucratie.

Mijn (voorzichtige) conclusie is dat de uit het onderzoek naar voren komende schoolcultuurtypologie is aan te merken als een subtypologie van de simple structure, toegespitst op professionele en door de overheid gereguleerde organisaties. De cultuurtypologie laat zien dat de simple structure met name wat betreft de aard van de leiding veelvormiger is dan uit de presentaties van Mintzberg naar voren komt.

De gepresenteerde aanzet tot een cultuurtypologie beschouw ik als waardevol resultaat van het verrichte onderzoek, met name omdat de typologie licht werpt op de school als simple structure. Vele organisatie typologieën - waaronder ook de door mij ontworpen modellen - gaan min of meer voorbij aan de bijzonderheden van de simple structure.

De gevalstudie van "De Korenbloem"

Deze afsluitende gevalstudie is een diepgaande beschrijving en analyse van een school, gekozen omdat zij een voorbeeld is van een goed functionerende professionele instelling. Bij de methodologische verantwoording valt op de genuanceerdheid waarmee onderzoekster zichzelf als onderzoeksinstrument hanteert.

De gevalstudie laat zien hoe een professionele cultuur tot stand komt. Onder de vele boeiende details vielen mij twee dingen bijzonder op:

- de ruimte voor cultuurverschillen tussen de kleuterklassen en de lagere school, ook al gaat dat gepaard met enige spanningen. Ook binnen een simpele structuur zijn subculturen

mogelijk.

- de positieve werking, die uitgaat van het gegeven, dat de school lange tijd moest strijden en nog (zij het minder) moet strijden om te kunnen voortbestaan. Wat zijn de condities, waardoor concurrentiestrijd constructief is?

De casus verduidelijkt opnieuw de stelling, dat de implementatie van vernieuwingen in sterke mate ervan afhangt, of de normen/waarden die in de vernieuwingen besloten liggen voldoende overeenstemmen met de normen/waarden, die in de cultuur van de school besloten liggen.

Slotbeschouwing

In haar afsluitend hoofdstuk beklemtoont onderzoekster, dat de onderscheiden culturen verschillen in hun capaciteit om vernieuwingen aan te brengen: de capaciteit van de living-apart-together-school is minimaal, die van de school als professionele instelling het grootst en die van de familieschool neemt een tussenpositie in. Zij concludeert: "de slaagkansen van een vernieuwing vergroten, betekent mede de veranderingscapaciteit van de aanwezige cultuur vergroten. De eventuele discrepantie tussen de schoolcultuur en de cultuur, die door een vernieuwing geïntroduceerd wordt, dient met andere woorden het vertrekpunt te vormen van analyse en interventie".

In hoeverre vormen de resultaten van het onderzoek een bijdrage tot cultuur interventies? In de slotbeschouwing bevestigt onderzoekster deze vraag, maar is in de uitwerking daarvan bijzonder summier. Ik kan niet nalaten een drietal punten te noemen; in hoofdlijnen komen deze waarschijnlijk wel overeen met hetgeen onderzoekster stelt.

1. Op zich is een cultuurdiagnostisch onderzoek, waardoor de cultuur in een school voor betrokkenen bespreekbaar wordt een krachtige interventie. Het ontwikkelen van een voldoende valide en niet te gecompliceerd onderzoeksinstrumentarium is dus zonder meer een bijdrage in het arsenaal van middelen tot cultuur-beïnvloeding.
2. Een verdere interventie, die door het onderzoek wordt onderbouwd is: het invoeren van bepaalde vernieuwingen. Immers er zijn wiselwerkingen tussen de normen/waarden, die in een vernieuwing besloten liggen en de normen/waarden der schoolcultuur. Derhalve: indien het lukt, bepaalde vernieuwin-

gen in een school te implementeren, zullen de betreffende normen/waarden op de duur ook de schoolcultuur kleuren. Het zal duidelijk zijn, dat deze vorm van cultuurinterventie risico's meebrengt; een vernieuwing, die te zeer vooruit grijpt op een cultuur die zich nog moet ontwikkelen, mislukt en de effecten zijn dan dikwijls averechts. Inzicht in de aan de orde zijnde wisselwerkingen kan voorkomen, dat te grote risico's worden genomen.

3. De in het onderzoek onderscheiden cultuurindicatoren (a, b en c) zijn niet alleen bruikbaar om een schoolcultuur in kaart te brengen en de sterkten en zwakten ervan te analyseren. Zij bevatten ook rechtstreekse aanhaakpunten voor het doen van cultuurinterventies. Mogelijkheden daartoe worden in ruime mate aangereikt in de gevalstudie van de Korenbloem, met name in het rolgedrag van de beschreven schoolleider.

Dat brengt mij tot de volgende kanttekening: bestudering van het proefschrift laat als totaalindruk achter, dat de betekenis van het schoolleiderschap voor de cultuur en het functioneren van een school enorm groot is, in positieve en in negatieve zin. Zo wordt bijvoorbeeld in de gevalstudie genuanceerd beschreven hoe de komst

van de huidige schoolleider maakt, dat de vernieuwingspogingen in de school, die voordien een individueel karakter hadden, sindsdien ook een taak zijn van het team als geheel.

Grote invloed van de stijl van leidinggeven op de cultuur is als tendentie te verwachten in alle mogelijke organisaties; bij simple structures is deze tendentie nog versterkt aanwezig. Toch gaat ook door mij heen, dat dit accent op leiderschap ook wordt bewerkstelligd door de gekozen theoretische concepten en de gehanteerde procedures van onderzoek.

Ten slotte: bestudering van het proefschrift is een hele opgave niet alleen door de omvang van het werk maar ook door de complexiteit van het materiaal. Dat neemt niet weg, dat de bestudering ervan stellig lonend is. Naast wetenschappers, onderzoekers en begeleiders denk ik als lezersgroep ook aan docenten die betrokken zijn/worden bij (initiële) opleidingen voor schoolleiders in het basisonderwijs. De helder en boeiend geschreven schoolbeelden en de uitvoerige gevalstudie zijn zeker ook waardevol als studiemateriaal voor basisschoolleiders en voor cursisten in de desbetreffende opleidingen.

E. C. H. Marx

Mededelingen

ORD'93

In Maastricht vinden op 26 (avond), 27 en 28 mei 1993 de Onderwijsresearchdagen plaats. Er zijn acht thema's:

- Curriculum en Organisatie
- Leren en Instructie
- Onderwijs en Samenleving
- Methodologie en Evaluatie
- Lerarenopleiding en Leraarsgedrag
- Beroeps- en Bedrijfsopleidingen
- Hoger Onderwijs en Volwasseneneducatie
- Probleemgestuurd onderwijs

Inlichtingen bij het congressecretariaat: Secretariaat ORD'93, Servicebureau Contractactiviteiten, Rijksuniversiteit Limburg, Postbus 616, 6200 MD Maastricht, t.n.v. mw. A. Simon, tel. 043-881552 - fax 043-670944.

Congres Pedagogisch werken over de grenzen van culturen

Ter gelegenheid van het tienjarig bestaan van 'Comenius - Wetenschappelijk forum voor opvoeding, onderwijs en cultuur' organiseert de redactie van dit tijdschrift een congres waarin aandacht besteed zal worden aan de multiculturaliteit. Dit congres vindt plaats op 2 april 1993 van 10.00 - 17.00 uur in De Uithof te Utrecht.

Voor inlichtingen en aanmelding: Mevrouw A. Jonker, Hondsdraf 6, 3401 LA IJsselstein.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

12e jaargang, nr. 3, 1992

Thema: Onderwijssociologie

Culturele tradities en onderwijs in Nederland.

Inleiding op het thema, door E. Wendrich,

F. Meijers, S. Miedema en W. Wardekker

De strijd om burgerschapsvorming: volksverlichting in de Bataafse Republiek, 1795-1798, door B. J. Hake

Liberalisme en positivisme: de ontwikkeling van een uniform schoolmodel in Nederland

(1850-1900), door J. Lenders

De strijd om het hoge niveau in het voortgezet onderwijs, door S. Blom

Over macht en liefde in de opvoeding, door P. Smeijers

Ontwikkelingstaken als pedagogische richtlijn.

Een kritische analyse bij de herintroductie van het begrip ontwikkelingstaken in de ontwikkelingspsychologie, door C. Schuengel

Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit, Pädagogische Beiträge zur Moderne. Bespreking van Zeitschrift für Pädagogik, 28. Beiheft, 1992, door W. Wardekker

Pedagogisch Tijdschrift

17e jaargang, nr. 4, 1992

Pedagogisch commentaar. Macht of onmacht van het kind, door B. Levering

Perspectieven op het didactisch handelen van leraren, door W. Wardekker en S. Roegholt

Onderwijsniveau en vakconcept. Ideaalbeelden over het eigen vak van docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs, door C. J. de Brabander en P. J. P. van den Bos

Opvoeding en onderwijs. Over initiatie en de mogelijkheid van kritiek, door P. Smeijers

Wittgensteins anti-privé-taal argument. Kanttekeningen bij Wouter van Haafkens interpretatie, door S. E. Cuypers

Om het behoud van subjectiviteit. Subjectieve betekenisconstitutie en Wittgensteins 'Private Language Argument', door A. W. van Haaften

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

17e jaargang, nr. 3, 1992

Drie verklaringsmodellen voor de reductie van het lezen van boeken door de televisie: een tweejarige panel-studie, door C. M. Koolstra, T. H. A. van der Voort en M. W. Vooijs

Een onderzoek naar de effectiviteit van de training 'Vaardigheden voor Groepsleiders', door F. M. Edens en G. B. Smit

De samenhang tussen klaskenmerken en de aandacht en prestaties van leerlingen op de basisschool, door P. F. de Jong

Leereffecten bij het gebruik van zelf-gegenereerde en gepresenteerde analogieën, door P. F. A. van Deursen

Notities en Commentaren

Diagnose van foute oplossingen bij eenvoudige

reken-opgaven; enige kanttelingen bij de reactie van Verschaffel, door M. W. M. Jaspers en E. C. D. M. van Lieshout
Een foutencategorieën-systeem en zijn toepassing in een computergestuurde remediële reken-training; een reactie op het commentaar van M. Beishuizen, door M. W. J. Baltussen en E. C. D. M. van Lieshout

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

31e jaargang, nr. 10, 1992

De ontwikkeling van het vso-lom (2): leerlingkenmerken, door D. Rooth en E. Kool
Zin en onzin van tehuisopvoeding, door J. D. van der Ploeg
Sociaal-cognitieve ontwikkeling, pro-sociaal gedrag en sociometrische status, door M. Deković, J. M. A. M. Janssens en J. R. M. Gerris
Reactie op Interview van J. van Weelden; TvO, december 1991, door Th. Dingelhoff-Lehr

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

31e jaargang, nr. 11, 1992

Begeleiding van gezinnen met een verstandelijk gehandicapt kind, door H. W. van Berkum
Evaluatie van een zorgverbredingsprogramma voor de onderwijsbegeleidingsdiensten. Onderzoek naar implementatie en effecten van de afstemmingsstrategie, door A. Jager
De validiteit van de ABVK: een empirische kanttkening, door E. E. J. de Bruyn en M. J. M. H. Delsing

Ontvangen boeken

Biesta, G., *John Dewey - Theorie en praktijk* (dissertatie). Eburon, Delft, 1992, f 39,50.
Eldering, L., & Vedder, P., *Opstap. Een opstap naar meer schoolsucces?* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 39,50.
Gulmans, J., *Onderwijsvorming t.b.v. de ontwikkeling van kennis en vaardigheden*. I Een instructie-theoretisch kader; II Toepassingen en voorbeelden uit de medische en paramedische sector. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, I f 64,50; II f 49,50.
Hout-Wolters, B., & Schnotz, W. (Eds.), *Text comprehension and learning from text*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 49,50.

Janssens, J. M. A. M., & Gerris, J. R. M. (Eds.), *Child rearing. Influence on prosocial and moral development*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 69,50.
Jong, U. de, *De loopbaan doorlopen. Keuze en selectie tijdens de loopbaan van basisonderwijs tot Open Onderwijs* (dissertatie). S.C.O., Amsterdam, 1992.
Luijn-Hindriks, T. van, *Spraak- en spellingsoefeningen voor de gevorderde speller*. Uitgeverij Van Tricht, Twello, 1992, f 35,-.
Meijer, W. A. J. (red.), *Algemene pedagogiek en culturele diversiteit*. Intro, Nijkerk, 1992, f 29,50.
Meijnen, G. W., & Riemersma, F. S. J., *Schoolcarrières: een klassenkwestie?* Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 31,-.
Pas, A. van der, *Visies op gezinsbehandeling. Artikelen en interviews*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1992.
Plooi, F. X., & Klompe, J., *Verwijzingsproblemen en zorgverbreding in de binnenstad van Amsterdam*. Ervaringen met een schooldiagnostisch instrument (G.P.I.-rapport nr. 15). Gemeentelijk Pedagogisch Instituut, Amsterdam, 1992, f 15,-.
Rees, K. van & Verhoeven, L. (red.), *De geletterde mens*. University Press, Tilburg, 1992, f 19,50.
Rietveld-van Wingerden, M., *Voor de lieve kleinen. Het jeugdtijdschrift in Nederland 1757-1942* (dissertatie). Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum, 's-Gravenhage, 1992, f 49,50.
Rispen, J., & Meulen, B. F. van der (red.), *Gezinsgerichte stimulering van kinderen in achterstands-situaties*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 49,50.
Spoelders, M., & Yde, Ph., *Over schrijven geschreven*. Communication & Cognition. Gent, 1992.
Tettero, E., *Pubers* (Serie: Rondom het kind). Boom, Meppel, 1992, f 23,50.
Vermunt, J., *Leerstijlen en sturen van leerprocessen in het hoger onderwijs. Naar procesgerichte instructie en zelfstandig denken* (dissertatie). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 59,-.
Warries, E., & Pieters, J. M., *Inleiding instructietheorie*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1992, f 45,-.
Wildemeersch, D., & Jansen, Th., *Adult education, experiential learning and social change. The post-modern challenge*. Vuga Uitgeverij, 's-Gravenhage, 1992, f 31,75.

In 1992 werd redactionele medewerking verleend door:

- | | |
|---|---|
| C. A. J. Aarnoutse (K.U. Nijmegen) | G. Kanselaar (R.U. Utrecht) |
| P. N. Appelhof (ARBO, Zeist) | R. Koper (O.U. Heerlen) |
| E. M. H. Assink (R.U. Utrecht) | J. Lowyck (K.U. Leuven) |
| R. van den Berg (K.U. Nijmegen) | J. M. van Meel (K.U.B. Tilburg) |
| D. G. Bouwhuis (I.P.O., Eindhoven) | F. Mulder (O.U. Heerlen) |
| V. van Daal (V.U. Amsterdam) | J. Noordman (K.U. Nijmegen) |
| H. Dekkers (I.T.S., Nijmegen) | R. Parmentier (R.U. Gent) |
| K. Doombos (U.v.A. Amsterdam) | J. Scheerens (U.T. Enschede) |
| J. Dronkers (S.C.O., Amsterdam) | P. Span, Utrecht |
| P. van Geert (R.U. Groningen) | K. M. Stokking (R.U. Utrecht) |
| J. R. M. Gerris (K.U. Nijmegen) | A. W. C. Tavecchio (R.U. Leiden) |
| K. P. E. Gravemeijer (R.U. Utrecht) | R. Vandenberghe (K.U. Leuven) |
| A. W. van Haften (K.U. Nijmegen) | S. A. M. Veenman (K.U. Nijmegen) |
| W. Hoeben (RION, Groningen) | A. Vermeer (K.U.B. Tilburg) |
| B. H. A. M. van Hout Wolters (U.v.A. Amsterdam) | J. Vermunt (K.U.B. Tilburg) |
| B. Hövels (I.T.S., Nijmegen) | A. M. L. van Wieringen (U.v.A. Amsterdam) |
| M. H. van IJzendoorn (R.U. Leiden) | W. F. W. Wijnen (O.U. Heerlen) |
| W. Jochems (T.U. Delft) | J. M. A. M. Willems (K.U. Nijmegen) |