

Boekbespreking

W. Koops & J. J. van der Werff (red.), *Overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie, deel 3: Sociale ontwikkeling en de ontwikkeling van de persoonlijkheid*. Wolters-Noordhoff B.V., Groningen, 1988, 383 pag. f 69,50, ISBN 00-01-48898-6.

In 1979 verscheen het overzicht van de ontwikkelingspsychologie onder redactie van W. Koops en J. J. van der Werff. Zo'n tien jaar later rondden beide redacteurs de herziening van dit overzicht van hun vakgebied af met een deel dat de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling tot onderwerp heeft. Hieraan vooraf gingen twee andere delen. Het eerste deel, uitgegeven in 1987, behandelt de grondkenmerken van het vak. Het tweede deel, ter perse in 1988, gaat over de ontwikkeling van functies en cognitie.

Van één deel naar drie delen dus om de empirische ontwikkelingspsychologie overzichtelijk te kunnen neerzetten. Kan nu ook, met een dergelijke groei in betrekkelijk korte tijd, gesproken worden van een veelbelovende ontwikkeling van het onderhavige vakgebied? Bij de beantwoording van deze vraag zal ik me beperken tot de inhoud van deel 3. Eerst geef ik beknopt aan welke onderwerpen in dit deel de revue passeren. Vervolgens zal ik kort uiteenzetten welke plaats deze uitgave van het Overzicht naar mijn mening verdient.

Strikt genomen omvat het onderzoek naar de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling een bonte verzameling van uitkomsten die verwijzen naar de ontwikkeling van de mens als uniek individu en tegelijkertijd ook sociaal wezen. Een overzichtelijke presentatie van zo'n verzameling van gegevens vereist enige structurering. Koops en Van der Werff kiezen hiertoe, in het eerste hoofdstuk van het boek, vooral voor een historische ordening. Betoogd wordt dat het onderzoek naar de sociale ontwikkeling en de ontwikkeling van de persoonlijkheid aanvankelijk vooral beïnvloed is door ideeën uit de psychopathologie (in hoofdzaak Freud en zijn identificatietheorie) en het behaviorisme (in hoofdzaak de sociale leertheorie van Bandura). Meer recent is vooral de nadruk op cognitieve en biologische aspecten en determinanten van de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling merkbaar.

Een andere manier om het onderzoek naar de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling te ordenen, is door het onderzoek te plaatsen op de nature-nurture dimensie: ligt de nadruk op genetische of

omgevingsinvloeden. Het is deze dimensie die in belangrijke mate ten grondslag ligt aan de volgorde van onderwerpen die in het boek aan de orde komen. Biologische en fysiologische gezichtspunten voeren de boventoon in het hoofdstuk 2 (biopsychologie van de sociale ontwikkeling) hoofdstuk 3 (temperament als basis van de sociale ontwikkeling) en, zij het afnemend, in hoofdstuk 4 (de ontwikkeling van gehechtheidsrelaties). Omgevingsinvloeden staan centraal in hoofdstuk 8 (de televisie als socialiserende factor) en het afsluitende hoofdstuk 9 (sociale ontwikkeling). De drie nog niet genoemde hoofdstukken zijn vooral illustratief voor de toenemende aandacht voor sociale aspecten van de cognitieve ontwikkeling (hoofdstuk 5: ontwikkeling van sociale cognitie) en voor de cognitieve aspecten van de sociale ontwikkeling (hoofdstuk 6: zelfconceptie in ontwikkelingspsychologisch perspectief en hoofdstuk 7: de ontwikkeling van het morele denken). De beide ordeningen (historisch en ééndimensionaal) hebben als functie dat de onderwerpen die in het boek besproken worden niet louter opgevat worden als een betrekkelijk willekeurig gekozen verzameling van empirische bevindingen die tot het terrein van de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling gerekend kunnen worden. Dit laat evenwel onverlet dat verschillende onderwerpen in het boek niet, beperkt, of ingekaderd binnen een andere thematiek aan de orde komen. Zo wordt bijvoorbeeld de ontwikkeling van agressief en pro-sociaal gedrag besproken in de context van de televisie als socialiserende factor (hoofdstuk 8). In die context is de uitspraak dat er per traditie relatief weinig onderzoek is verricht naar pro-sociaal gedrag te billijken (pag. 247). In zijn algemeenheid doet deze uitspraak evenwel te weinig recht aan hetgeen hierover ook vanuit een empirisch ontwikkelingspsychologisch perspectief te vermelden zou zijn. Een ander voorbeeld betreft de emotionele ontwikkeling, die wat versnipperd terug te vinden is bij emotionele sociale cognitie (pag. 130-132), de ontwikkeling van gehechtheidsrelaties (hoofdstuk 4), temperamentstrekken (hoofdstuk 3) en in zekere zin ook bij vriendschapsrelaties (hoofdstuk 9, pag. 275-279). Geen aandacht krijgt bijvoorbeeld de ontwikkeling van het prestatie-motief. Een reden hiervoor kan zijn dat in het overzicht geen ruimte is gereserveerd voor de invloed van de school als socialiserende factor. Een tipje van de sluier op dit terrein wordt opgeleucht in hoofdstuk 9 als er gesproken wordt over verschillen in populariteit (pag. 265-267).

Ook over de volgorde waarin de onderwerpen aan de orde komen, is een opmerking te maken. Vanuit didactisch oogpunt bezien, verdient het aanbeveling te starten met een plaatsbepaling van de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling binnen de

empirische ontwikkelingspsychologie. De redacteurs slagen hierin voor wat betreft de historische gang van zaken. Ze blijven echter in gebreke het terrein ook meer begripsmatig te preciseren. Wat rekenen we tot de sociale ontwikkeling? En wat is kenmerkend om van de ontwikkeling van de persoonlijkheid te kunnen spreken? Welke begrippen en theorieën spelen daarbij ook heden ten dage nog een belangrijke rol? En welke verschijnselen kunnen vanuit deze theoretische kaders beschreven en verklaard worden? De inleiding van het laatste hoofdstuk (sociale ontwikkeling) geeft voor een deel weer wat ik meer in het begin zou wensen. Het begrip sociale ontwikkeling wordt omschreven en in perspectief geplaatst van de ontwikkeling van de eigen individualiteit of, zo men wil, de persoonlijkheid.

Ik sluit af. Het boek bevat onderwerpen die stuk voor stuk de moeite waard zijn. Een lezer krijgt een redelijk overzicht, op inleidend niveau, van de stand van zaken per onderwerp. Als zodanig verdient het boek een plaats in de boekenkasten en het denken van degenen die besluiten zich te verdiepen in de ontwikkelingspsychologie. Daar staat tegenover dat de onderwerpen die besproken worden maar zeer gedeeltelijk het gebied bestrijken dat tot de sociale en persoonlijkheidsontwikkeling gerekend kan worden. En daarmee is het boek onvoldoende representatief voor de ontwikkelingen op onderhavig deelterrein van de ontwikkelingspsychologie.

Hiermee is niet gezegd dat voor een overzicht moet gelden dat een terrein volledig bestreken wordt, er nog even van afgezien of dit te realiseren zou zijn binnen een handzaam formaat. Wel dat mijns inziens, meer nadrukkelijk dan in het onderhavige boek is gebeurd, aangegeven moet worden op welke gronden (historisch, maatschappelijk, begripsmatig, pragmatisch) de keuze voor de onderwerpen is gebaseerd. Het komt mij voor dat een aanzet hiertoe vereist is om dit overzicht van de sociale ontwikkeling en de ontwikkeling van de persoonlijkheid ook een plaats te laten innemen in curricula en het denken van collegae psychologen en pedagogen.

J. L. van der Linden

J. C. Voogt, *Scholen doorgelicht. Een studie over schooldiagnose*, Rijksuniversiteit Utrecht, Utrecht, 1989. ISBN 90-720-1520-7

In het proefschrift in kwestie wordt een plaatsbepaling gegeven van zogenoemde 'schooldiagnose-modellen' binnen de literatuur over onderwijsinno-

vatie, schoolorganisatie en evaluatie. Schooldiagnose-modellen behoren tot de familie van benaderingen die ik zelf liever met de term 'instellings-specifieke evaluatie' zou aanduiden. Binnen de verschillende benaderingen en technieken die er op dit terrein bestaan wordt wel onderscheid gemaakt tussen op schoolverbetering gerichte aanpakken en procedures die worden toegepast om tegemoet te komen aan externe controle. De benadering die in dit proefschrift centraal staat kiest uitdrukkelijk voor de eerste benadering. De term zelfdiagnose is een bewuste keuze om uit te drukken dat beoordelen hier geheel in het teken staat van het verbeteren van de school. Naast het conceptuele deel bevat het proefschrift de beschrijving van de ontwikkeling van een schooldiagnose-instrument, getiteld "Systematische Analyse ten behoeve van Schoolverbeteringsprocessen" (SAS) en van onderzoek naar de interne consistentie en de validiteit van het instrument.

Als geheel is het proefschrift te kwalificeren als relevant en 'up to date' als het gaat om de selectie van de gebruikte literatuur, netjes wat betreft de uitvoering van het valideringsonderzoek en helder en prettig lezend wat de presentatie betreft. De verdienste van het verrichte ontwikkelingswerk is dat er een voor de praktijk bruikbaar instrument voor zelfonderzoek tot stand is gebracht, terwijl het instrument ook gebruikt kan worden voor interessante mogelijkheden tot vervolgonderzoek (zoals onderzoek naar de vraag of scholen die zichzelf een hoge score geven op het instrument ook beter presteren en onderzoek naar de vraag of scholen die het SAS-instrument gebruiken hebben ook daadwerkelijk verbeteren).

Desalniettemin zijn er ook enkele meer kritische kanttekeningen te maken. De taxonomie van schooldiagnose-modellen, waarbij onderscheid gemaakt wordt tussen een traditioneel, een democratisch, een liberaal en een kritisch model, doet op onderdelen wat geforceerd aan, in die zin dat de definiërende kenmerken lang niet altijd als onderling uitsluitend kunnen worden gezien. Zo zou, naar mijn mening, bijvoorbeeld beslissingsgerichte evaluatie evengoed met het 'traditionele' model kunnen worden geassocieerd als doelgerichte evaluatie.

Een ander onderdeel van het conceptuele deel van het proefschrift waar ik moeite mee heb, is de stelling dat er meerdere gelijkwaardige 'soorten' kwaliteit van organisaties zijn. Zo worden naast 'output-kwaliteit' input- en proces-kwaliteit onderscheiden. Naar mijn mening is de kwaliteit van organisatiestructuur en technologie binnen een organisatie afhankelijk van de vraag of daarmee op doeltreffende en doelmatige wijze wordt bijgedragen aan de primaire opbrengsten van de organisatie (in scholen zijn dat leerresultaten). Proces-kwaliteit als een op zich staand normatief criterium beschouwen, leidt tot denken in de trant van 'operatie

geslaagd, patiënt overleden'. De 'proces-kwaliteit' die met het SAS-instrument vastgesteld wordt zal zich nog moeten bewijzen, in die zin dat nog empirisch vastgesteld moet worden of scholen die hoog scores op dit instrument inderdaad ook betere leerresultaten weten te realiseren.

Niet zozeer een punt van kritiek als wel een punt dat de verbazing opwekt, is de uitkomst van het betrouwbaarheidsonderzoek dat vijf van de zeven subschalen van het instrument uiteindelijk een redelijke interne consistentie bleken te hebben. Wanneer men kijkt naar de nogal heterogeen aandoende verzameling van kenmerken binnen de factoren (pp. 129-131) is dit opmerkelijk.

Ten slotte moet men zich goed realiseren dat het SAS-instrument een diagnose geeft die louter op opinies is gebaseerd. Naar mijn mening is het wenselijk dat instrumenten voor instellingsspecifieke evaluatie tevens objectieve gegevensverzameling behelzen. Ook dan blijven opinies van docenten relevant, maar ze hebben dan een duidelijker feitelijk basis.

J. Scheerens

Vera Asselbergs-Neessen, *Kind, kunst en opvoeding: De Nederlandse beweging voor beeldende expressie*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1989, 317 pag., f 49,-, ISBN 90 5256 004 8.

Het tekenlokaal van de progressieve school uit de vijftiger jaren was gul toegerust met grote vellen papier, forse potten plakkaatverf en brede kwasten. Op een schoolbord stonden fantasie-prikkelende onderwerpen geschreven, waaruit men kon, maar niet hoefde kiezen, zoals 'droombos', 'circuspaard' of 'storm aan zee'. Wij leerlingen konden het moeilijk te bont maken: zolang ons werk er vrij uitzag, was het prachtig. Van hier uit verhuisde ik naar een minder vooruitstrevende school: de papiermaat was nu tot een kwart gereduceerd en wij werkten met fijne penselen. Voor wij begonnen met tekenen moest er eerst rondom een rand van 1 centimeter met potlood en lineaal afgetekend worden; rechtsonder diende onze naam te verschijnen in blokletters van 3 millimeter hoog. Daarna tekenden wij een voorbeeld van het bord na, of we maakten kleurstalen, een gang met zwart-witte vloertegels in perspectief of zowaar een ontwerp voor een gordijnstof. Toen ik anderhalf jaar later weer naar de progressieve school terugkeerde, wachtten daar opnieuw die grote bladen, blijmoedig opbollend en kringelend onder hun overmaat aan plakkaatverf.

Zowel vanwege mijn herinneringen aan alle vaak

tegenstrijdige kunstpedagogische methodes waar ik in mijn jeugd door beïnvloed werd, als vanwege mijn huidige belangstelling in kunsteducatie, nam ik met meer dan een gewone belangstelling "Kind, kunst en opvoeding" van Vera Asselbergs-Neessen ter hand. Ik denk dat degene die een kind op het kunstzinnige pad wil leiden over een aantal mogelijkheden en inzichten moet beschikken: over vak-kennis allereerst, over inzicht in de kinderlijke ontwikkeling bovendien en over een leidende filosofie tot slot. Het is met dit laatste aspect van de gedachten en idealen over kunst en opvoeding dat Asselbergs zich bezighoudt.

Haar werk is gericht op het ontstaan en de ontwikkeling van de Nederlandse expressie-beweging tussen 1876 en 1968 in een internationaal perspectief. Het centrale thema van de vrije expressie-beweging ziet zij als de spanning tussen vrijheid van expressie en ambachtelijke gebondenheid, tussen culturele groei en cultuuroverdracht.

Het boek is in drie delen opgebouwd. In het eerste deel behandelt Asselbergs de periode 1876-1918, waarin een ontluikende belangstelling optreedt voor de kinderlijke expressie. In deze periode werd het werk van beeldende kunstenaars opgevat als een uitdrukking van hun eigen identiteit, meer dan als een afgeleide van de optische werkelijkheid. Gauguin bijvoorbeeld was op zoek naar datgene wat nog niet door de Westerse burgerlijke samenleving was aangetast: de kinderlijke oorspronkelijkheid, de ongerepte natuur en de exotische culturen. Een reeks opvoedkundige stromingen begon nu een pedagogische primitivisme te prediken, waarbij het pure, onschuldige kind het ideaalbeeld werd voor de 'nieuwe mens'. Vanaf 1885 verschenen er ook verschillende studies over het eigene in de kindertekening, o.a. van de Engelsen Cooke en Sully, van de Italiaan Ricci en van de Duitser Kerchensteiner. Vanaf 1892 raakte de Oostenrijkse pionier Franz Cizek zeer geïnteresseerd in het 'natuurlijke tekenen'. In zijn beroemde "Jugendkunstklasse" in Wenen benadrukte hij vooral *vrijheid*, een idee dat in Nederland voorlopig nog maar een zwakke weerklank vond.

In de volgende periode die Asselbergs onderscheidt, van 1919-1945, werd internationaal en nationaal gestreden voor het behoud en de ontwikkeling van de vrije expressie van kinderen. In Nederland werden de ideeën van Kerchensteiner, Montessori, Steiner e.a. bekend. Vanuit de kunstwereld waren het surrealisme, het expressionisme en de opvattingen van het Bauhaus inspiratiebronnen. Kees Boeke werd nu een leidende figuur van de pedagogische avant-garde met zijn "Werkplaats Kindergemeenschap"; Jan Jordens, tekenleraar en lid van het kunstenaarsgenootschap "de Ploeg", gaf zijn leerlingen veel vrijheid om de ontwikkeling van hun spontane expressiviteit niet te remmen.

In de kindertekening werd nu ook het psychologische aspect van de vrije expressie ondekt. Terwijl

B. Merema het onderbewuste in kindertekeningen wilde onderzoeken, de 'donkere broeder', kwamen tekenleraren in Nederlands Indië onder de indruk van de artistieke produktie van de 'kinderen van het oerwoud'(!). In het buitenland werden de publikaties invloedrijk van Herbert Read en van Victor Löwenfeld, die in Wenen met Cizeks Jugendkunst-klasse kennis had gemaakt.

De derde periode, van 1945-1968, karakteriseert Asselbergs als de doorbraak en verwatering van de vrije expressie-beweging. In de periode direct na de oorlog ging er een stimulerende rol uit van het Stedelijk Museum in Amsterdam en speciaal van de persoon van Willem Sandberg, die er in 1948/49 een tentoonstelling "Kunst en Kind" organiseerde. De kunstenaars van Cobra lieten zich in deze jaren door de kindertekening inspireren. De kortstondige vreugde van de bevrijding (die spoedig overging in een ascetische moraal van aanpakken en vooruitzien, nodig voor de wederopbouw) zorgde voor een doorbraak in de vrije expressiebeweging, die sterk naar voren kwam in de Nutsvolksschool voor beeldende kunsten en de Werkschuit.

Hoewel ieder individu en iedere groep eigen accenten legde, hadden de uitgangspunten voor het stimuleren van de vrije expressie overal grote overeenkomst. *Vertrouwen* in de scheppende kracht van het kind, een discrete, op de achtergrond blijvende *behelpzaamheid* bij techniek en materiaalgebruik, *prikkelen* van de fantasie, de waarneming en de herinnering en *bevorderen* van de *eigen* uitdrukkingwijze van de *eigen* ervaring waren sleutelbegrippen. Een laissez-faire didactiek werd algemeen afgewezen: men streefde doelbewust naar de bevrijding van beeldende cliché's uit onderwijs en massacultuur.

In het laatste hoofdstuk van haar boek plaatst Asselbergs alle personen, bewegingen en instellingen die van belang zijn geweest voor de vrije expressie-beweging in een overzichtelijk schema. Uiteindelijk schetst zij de vernieuwing in het kunstonderwijs als een beweging in een vlak bepaald door twee haaks op elkaar staande dimensies: die van cultuuroverdracht versus culturele groei en die van collectiviteit versus individualiteit. De vernieuwingsbeweging van het expressie-onderwijs verloopt hierin nu 'diagonaalsgewijze' van collectieve cultuuroverdracht naar individuele groei.

Het uiteindelijke verwateren van de vrije expressiebeweging ziet Asselbergs als voortkomend uit een tekort aan beeldend vakmanschap en een steeds meer verwarlozen van pedagogiek en didactiek in de creativiteitscentra. Er ontstonden nieuwe cliché's: was vroeger de 'gemberpot met judaspenningen' een verplichte opgave, nu was 'de gekke kop' of 'de wonderbloem' een standaard geworden. Voor de toekomst is het volgens Asselbergs dan ook nodig meer eisen te stellen aan *kwaliteit*: zowel aan die van de docenten op alle niveaus, als aan die van dewerkstukken die onder hun begeleiding ontstaan.

Vera Asselbergs heeft een zeer gedegen en gedetailleerde kunst-sociologische studie gemaakt over alle personen, groepen en groepjes, stromingen en tegenbewegingen, die bij de vrije expressiebeweging een rol hebben gespeeld. Deze plaatst zij tegen een cultuurhistorische achtergrond, bij de lezer een besef oproepend hoezeer onderwijs-idealen geworteld zijn in een bredere maatschappelijke context. Voor de wat minder op detail ingestelde lezer zijn bij alle hoofdstukken en delen samenvattingen gegeven, waarmee het bomen-en-bos probleem doeltreffend is opgelost.

De vormgeving van het boek met talrijke illustraties in zwart-wit en kleur is bijzonder aantrekkelijk. Manifesten verouderen, maar kindertekeningen niet – zelfs niet als ze gemaakt zijn volgens inmiddels vergeelde principes. Terwijl de kleurige tekeningen van de Werkschuit ons opvrolijken, hebben die foto's van meisjes in lange boezeroenen die golflijnen op het schoolbord tekenen toch iets nostalgisch-vertederends, al ziet men hun krijtlijnen nu als uit de tijd en uit den boze. Vera Asselbergs' boek verdient het een standaardwerk te worden voor al diegenen die zich met de expressievakken bezig houden.

A. Th. van Meel-Jansen

Graaff, E. de, *Simulation of Initial Medical Problem-solving*. Uitgeverij Thesis, Amsterdam, 1989, 86 pag., f 35,-. ISBN 90 5170 006 7.

Zelden begon een promovendus zijn proefschrift met een zo toepasselijk citaat als De Graaff: "No problem is so big or complicated that it can't be run away from. (Charley Brown)". De auteur is er namelijk in geslaagd het schrijven van een dissertatie te vermijden en toch te promoveren.

De beoordeling van de kwaliteit van een proefschrift is natuurlijk een tamelijk subjectieve zaak en blijkbaar verschil ik hier van mening met de promotor R. Drop, hoogleraar Medische Sociologie aan de R.U. Limburg.

Het proefschrift heeft gelukkig een minimale omvang, 86 bladzijden met veel wit. Zowel voor een goed als een slecht boek is een geringe omvang een voordeel. Het siert een auteur die erin slaagt in een beperkte ruimte zijn originele ideeën en scherpe analyses helder te presenteren. Een slecht boek kan natuurlijk niet kort genoeg zijn. In deze 86 bladzijden is het bijna onmogelijk om een aardig idee of een minstens correct gepresenteerde en geïnterpreteerde analyse te vinden.

De verantwoording van een toets, SIMP ge-

naamd (zie titel), is het hoofdonderwerp van het proefschrift. Medische studenten wordt daarin hun eerste reactie als huisarts gevraagd op een tiental casusbeschrijvingen van ongeveer 15 regels. De reactie wordt schriftelijk gegeven. Omdat geen werkelijke patiënt-ontmoetingen plaatsvinden wordt 'Simulatie' aan de naam van de toets toegevoegd. De kwalificatie 'Problem-solving' wordt gebruikt, omdat niet rechtstreeks naar medische kennis wordt gevraagd, maar om een adequate toepassing daarvan in een praktijksituatie. Er vindt geen analyse of beoordeling plaats van cognitief gedrag, noch een simulatie met een computermodel. Slechts de adequateheid van het antwoord wordt beoordeeld. Gewone wis- en natuurkunde-toetsen voor begrip lezen of schrijven zouden derhalve eveneens met de attributen 'simulatie' en 'problem-solving' kunnen worden opgetuigd. Ook hier gaat het immers niet om werkelijke situaties en ook moeten er problemen worden opgelost.

De auteur gebruikt hoofdstuk 2 om aan te tonen dat "medical problem-solving" gelijk mag worden gesteld met "the ability to solve medical problems" (blz. 16). Aan dit inzicht verbindt hij de conclusie dat het geen zin heeft om aandacht te geven aan zoiets als een cognitief proces achter de actie. Bij Boshuizen (1989), onlangs gepromoveerd aan dezelfde universiteit, vinden we dat er in dit opzicht een verschil is tussen een student en een ervaren arts, en dat de vorming van adequate medische reacties, aanvankelijk, dus bij studenten en beginnende artsen, wel een bepaald redeneerproces vergt.

In hoofdstuk 3 wordt de toetsvorm verantwoord, met name waarom alleen aandacht aan de eerste reactie wordt gegeven. De reden daarvoor is kortweg dat een volledige arts-patiënt-interactie voor een meting, een toets, niet hanteerbaar is, en de eerste reactie in hoge mate bepalend is voor de kwaliteit van de overige reacties. Dit vergt natuurlijk enige uitleg: vandaar hoofdstuk 3. En passant demonstreert de auteur zijn kennis van de literatuur over probleem-oplossen met de gotspe dat deze beperkt zou zijn tot abstracte puzzles (blz. 28). De verwijzing naar het monument van Newell en Simon uit 1972 moet deze uitsluiting ondersteunen. Mettes en Pilot (1980), Schoenfeld (1985) en vele anderen worden door de Graaff genegeerd.

Met de eerste drie hoofdstukken hebben we een weinig zeggende en obligate inleiding op het onderzoek achter de rug. De laatste twee hoofdstukken, voor de conclusie in hoofdstuk 6, worden een klein beetje technisch. Dit beetje is de auteur echter veel te veel. Het gehannes met generaliseerbaarheids- en betrouwbaarheidscoëfficiënten is treurig.

Om betrouwbaarheid en validiteit van de toetsresultaten gunstig te beïnvloeden werden voorschriften ontwikkeld voor het scoren van de antwoorden. Deze voorschriften zijn zo opgesteld dat een beroep kan worden gedaan op de schaarse maar goedkope tijd van verpleegsters i.p.v. de dure tijd

van werkzoekende artsen.

Het eerste deel van hoofdstuk 4 beschrijft het onderzoek naar de betrouwbaarheid van de oordelen van verpleegsters. Voor het kwantificeren van de generaliseerbaarheid van de toetsresultaten wordt in paragraaf 2 gebruik gemaakt van Intra-Class Correlaties zoals beschreven wordt in Shrout en Fleiss (1979). Paragraaf 3 maakt gebruik van Mellenbergh (1979). Deze wisseling van bron speelt de auteur parten als hij coëfficiënten gaat vergelijken.

Bij het onderzoek in paragraaf 2 zijn 25 vijfdejaars studenten en 6 verpleegsters betrokken. De studenten krijgen 22 casussen voorgelegd. Als maat voor de betrouwbaarheid wordt ICC (2,1) uit Shrout en Fleiss (1979) gekozen. In dit geval geeft deze coëfficiënt een schatting van de correlatie tussen twee oordelen over een reeks at random getrokken student-antwoorden op casussen, waarbij voor ieder afzonderlijk oordeel at random een verpleegster wordt getrokken. De auteur beweert evenwel dat ICC (2,1) de correlatie schat tussen "the scoring by one rater, drawn at random from a population of nurses, with the mean scoring by that population", (onderstreping HV) hetgeen onjuist en onvolledig is.

De waarde van correlatie wordt geschat op 0.83. De auteur vergelijkt deze 0.83 met de gebruikelijk voor toetsen vereiste betrouwbaarheid van 0.80. Dit criterium is echter alleen zinvol voor de betrouwbaarheid van de meting van de vaardigheid van studenten. In een toetsprocedure worden de studenten beoordeeld, niet de antwoorden op de vragen. Voor toepassing van dit criterium had de auteur een maat voor de betrouwbaarheid van de oordelen over de studenten moeten kiezen, bijv. de correlatie tussen twee oordelen over studenten door voor iedere student twee at random getrokken verpleegsters, waarbij twee keer het gemiddelde oordeel over dezelfde casussen wordt genomen. Deze correlatie kan worden geschat door:

$$\frac{\sigma_s^2 + 1/k \sigma_{sc}^2}{\sigma_s^2 + \sigma_r^2 + \sigma_{sr}^2 + 1/k(\sigma_{sc}^2 + \sigma_{rc}^2 + \sigma_{scr,e}^2)}$$

Hiermee generaliseren we alleen nog maar over beoordelaars, niet over het toetsdomein.

Met behulp van de variantiecomponenten die in paragraaf 3 worden gegeven kunnen we ons enigszins een oordeel vormen over de orde van grootte ervan bij bijvoorbeeld 10 casussen, ongeveer de lengte van de toetsen. We krijgen dan 0.44. De bovengenoemde 0.83 wordt dus grotendeels veroorzaakt doordat de variantie in moeilijkheidsgraad tussen de casussen en de interactie daarvan met de studenten tot de ware variantie is gerekend.

Even verder wordt de 0.83 opgekrikt tot 0.97 door de oordelen van de 6 verpleegsters in de G-study te middelen. Nergens blijkt dat men overweegt om in de beoordelingsprocedure 6 ver-

pleegsters te gebruiken. Integendeel, wegens de kosten worden er een en hoogstens twee beoordelaars geadviseerd.

In paragraaf 3 worden 4 van de 22 casussen geselecteerd voor beoordeling door twee huisartsen. Door de titel van de paragraaf wordt gesuggereerd dat dit een aardige ingang is om na te gaan of de validiteit van de oordelen door de verpleegsters negatief wordt beïnvloed door hun geringere kennis. Met deze titel ben ik het helemaal eens. Helaas geeft de uitwerking van de paragraaf geen antwoord op de gestelde vraag. De auteur berekent de variantiecomponenten voor generaliseerbaarheidscoëfficiënten van oordelen waarbij at random wordt getrokken uit een pool van verpleegsters en artsen in de verhouding 6:2. Zelfs de minimaal verwachte correlatie tussen oordelen van verpleegsters en artsen wordt niet gepresenteerd.

De generaliseerbaarheidscoëfficiënt bovenaan blz 55, wordt ingeleid met: "Apart from the grand mean the factor cases represents by far the largest component of variance. This indicates that the reliability of the four-cases test cannot be very high. Indeed generalization to subject (replication of the measurement with the same cases and raters) gives the following result:"

$$\frac{\sigma_s^2}{\sigma_s^2 + 1/4 \sigma_{sc}^2 + 1/8 \sigma_{sr}^2 + 1/32 \sigma_{scr.e}^2} = 0,42$$

Afgezien van het feit dat de grand mean niet bijdraagt aan de variantie, valt in de eerste plaats op dat de variantiecomponent van de casussen σ_c^2 , in deze coëfficiënt helemaal niet voorkomt. Bovendien heeft de coëfficiënt geen betrekking op de door de auteur beschreven replicatie. De replicatie betreft dezelfde studenten, die allen de eerste keer dezelfde 4 casussen en dezelfde 8 beoordelaars krijgen, en de tweede keer wordt een nieuwe set van 4 casussen en 8 beoordelaars getrokken, die weer voor alle studenten dezelfde zijn. (De hoofdefecten van beoordelaars en casussen ontbreken in de noemer van (2), dus geen nieuwe casussen en beoordelaars voor iedere student afzonderlijk, zoals in de tot nu toet gekozen coëfficiënten).

Deze beoordelingsprocedure (met 4 casussen en 8 beoordelaars) heeft weer geen enkele relatie tot de nagestreefde beoordelingspraktijk. Het heeft dan ook geen zin de waarde ervan te beoordelen. Toch vindt de auteur het resultaat enigszins teleurstellend, en hij neemt dan maar een andere coëfficiënt. De herhaling waarop deze coëfficiënt betrekking heeft wordt niet beschreven. Hij volstaat met: "The reliability of the raters can also be estimated from" en dan volgt de formule. Deze blijkt van de-

zelfde soort te zijn als de coëfficiënt die in de vorige paragraaf 0.83 opleverde. Hier wordt dat 0.80. De auteur vergelijkt hem echter met de coëfficiënt over zes beoordelaars die 0.97 opleverde en put zich vervolgens uit in het vinden van oorzaken voor het verschil tussen 0.80 en 0.97. Het onderscheid tussen zes en een beoordelaar komt daarin niet voor.

Ik bespaar de lezer dezelfde treurnis in hoofdstuk 5. Daarin worden overigens enkele interessante correlaties vermeld zoals -0.25 tussen SIMP en een medische kennistoets. De auteur concludeert hieruit dat SIMP iets toevoegt aan het meetarsenaal, omdat het iets anders meet dan medische kennis. Dat lijkt mij een juiste conclusie. Ik vind het jammer dat hij het daarbij laat. Als de correlatie juist is zou het bijvoorbeeld kunnen zijn dat de studenten die hard blokken, daarmee hun medische incompetentie trachten te compenseren. Er zullen wel meer causale hypothesen voor dit verschijnsel te verzinnen zijn. Helaas vinden we daarover niets. De reden kan niet geweest zijn dat het proefschrift te dik zou worden.

Het beperken van het testen van de vaardigheid in het stellen van een diagnose tot de eerste reactie lijkt mij een vruchtbaar idee. Dat hoeft niet verdedigd te worden met versierselen als simulatie en problem-solving. Bovendien is er aan de uitwerking daarvan in concrete toetsvragen en scoremodellen en het uitproberen daarvan door meerdere mensen veel tijd gestoken. Dit alles had een beter verslag verdiend.

H. Verstralen

Literatuur

- Boshuizen, H.P.A., *De ontwikkeling van medische expertise*. Dissertatie, R.U. Limburg, 1989.
- Graaff, E. de, *Simulation of Initial Medical Problemsolving*. Dissertatie, R.U. Limburg. Haarlem: Thesis, 1989.
- Mellenbergh, G.J., The replicability of measures. *Psychological Bulletin*, 1977, 84, 378-384.
- Mettes, C.T.C.W. & A. Pilot, *Over het leren oplossen van natuurwetenschappelijke problemen*. Dissertatie U.T., 1980.
- Schoenfeld, A.H., *Mathematical problem solving*. London: Academic Press, 1985.
- Shrout, P.E. & J.L. Fleiss, Intraclass Correlations: Uses in assessing Rater Reliability. *Psychological Bulletin*, 1979, 86, 2, 420-428.

Conferentie over onderwijsverbetering

Het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studietoelagen (IVLOS) van de Rijksuniversiteit Utrecht organiseert op 25 januari 1991 een conferentie over onderwijsverbetering met als titel: 'Van anders naar beter. Actief inspelen op veranderingen in secundair en tertiair onderwijs'. De conferentie is bedoeld om het onderwijsveld in de gelegenheid te stellen kennis te nemen van de nieuwste inzichten over onderwijsverbetering.

Een brochure met inschrijfformulier kan worden aangevraagd bij het conferentiesecretariaat: mev. R. Gompelman, IVLOS, Rijksuniversiteit Utrecht, Postbus 80.120, 3508 TC Utrecht, tel.: 030-532 194.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

10e jaargang, nr. 2, 1990

Thema: Universiteit en intellectuelen

Inleiding: een dubbelzinnige verhouding, door J. Rupp

The absent English intelligentsia, door B. Turner

Habermas over de universiteit, door M. Korthals

De idee van de universiteit-leerprocessen, door J. Habermas

Intellectuelen en politiek. Een briefwisseling, door L. Nauta en D. Pels

Derrida en de universitaire 'raison d'être', door G. Groot

De universiteit in de ogen van haar pupillen, door J. Derrida

De Gids en de nationale cultuur in de 19e eeuw, door R. Aerts

Hoger Onderwijs- en OnderzoeksPlan 1988 en 1990, door L. van Vucht Tjissen

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

15e jaargang, nr. 3, 1990

Het oog van de meester: opstelbeoordeling door schrijvers en leerkrachten, door J.B. Hoeksma en K. de Glopper

An experimental study of the when and what of children's questions, door H. van der Meij
Het oplossen van vergelijkingsvraagstukken: een empirische toetsing van het model van Lewis en Mayer, door L. Verschaffel, E. De Corte en A. Pauwels

Notities en Commentaren

De eerste ervaringen met een geïndividualiseerde toets bestaande uit 600 vragen, door H.J.M. van Berkel, E. de Graaff, J. Sprooten en H.G. Schmidt.

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

29e jaargang, nr. 7/8, 1990

Kanttekeningen bij de Wet op de Jeugdhulpverlening, door M. Faas

Harmonisatie van de jeugdhulpverlening, door J.D. van der Ploeg en P.M.M. Bonke

Huwelijkswaardigheid, ouderlijk handelen en (dys)functioneren van het kind, door A.J.L.L. de Brock, A.A. Vermulst en F.A.M. Leenders

Ontvangen boeken

Hertog, P.C. den, *Persoonlijkheidskenmerken en Causale Attributies* (dissertatie). Thesis Publishers, Amsterdam, 1990, f 49,50.

Janssen, T. & M. Overmaat, *Tekstopbouw en stelvaardigheid*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1990, f 29,50.

Petri, M., *Schoolontwikkeling. Tussen verbetering en verandering*. Acco, Leuven/Amersfoort, 1990, f 18,50.

Rispens, J., E. Carlier, P. Schoorl (red.), *Diagnostiek in de hulpverlening. Methodische aspecten*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1990, f 39,50.

Tisher, R.P. & M.P. Wideen (Eds.), *Research in teacher education. International perspectives*. The Falmer Press, Basingstoke, 1990, £ 12.95.

Verhoeven, L., (red.), *Etnische minderheden en geletterdheid*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1990, f 38,50.