

Boekbesprekingen

Peschar, J. L., *Zo vader – zo zoon, zo moeder – zo dochter? Vergelijkende analyses naar de processen van statusverwerving en onderwijsmobiliteit in Nederland, Hongarije en Polen*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, 183 pag., f 42,-. ISBN 90 265 0879 4.

In het 'laat-kapitalisme' vervult het onderwijsbestel de functie van een reproductie-instituut voor sociale ongelijkheid. Dat was vijftien jaar geleden nog een deel van het beginselprogramma van niet alleen Nederlandse onderwijssociologen. Waar je dat 'laat-kapitalisme' historisch en politiek of geografisch precies moest afgrenzen, dat bleef voor de zekerheid in het midden. De notie dat de relatie tussen onderwijs en sociale ongelijkheid elders en/of straks wezenlijk anders zou zijn, was zo primair dat zij geen nadere operationalisatie of concretisering kon velen. Vanuit die invalshoek hadden Jules Peschars 'vergelijkende analyses naar de processen van statusverwerving en onderwijsmobiliteit in Nederland, Hongarije en Polen', eigenlijk taboe- doorbrekend kunnen wezen. Uit de reacties op zijn studie zal dat niet blijken, immers, de ontkerkelijking in de kring der kameraden heeft razend snel en uiterst drastisch toegeslagen.

Peschar heeft getracht om een vrijwel onmogelijk karwei te klaren. Geprobeerd is om de mate waarin school- en beroepsloopbanen verband houden met sociale herkomst en sekse, te differentiëren naar het type maatschappelijk bestel, de historische periode en industrialisatiefase waarin of waaronder die loopbanen tot stand komen. Over de merites van die vraagstelling, zij het de wetenschappelijke, zij het de beleidsmatige, is de auteur uiterst summier.

In het onderzoeksverslag gaat de aandacht voornamelijk uit naar de aard en vergelijkbaarheid van de beschikbare data, naar de bruikbaarheid van analysetechnieken en iets minder naar de mate waarin bevindingen die uit onderscheiden analyses stammen, met elkaar in overeenstemming zijn. Wat het eerste punt betreft, de gebruikte data, wreekt zich vooral de manier waarop in Nederland wordt omgesprongen met de codering van beroepen en opleidingen. Perschars pleidooi om voortaan coderingen te gebruiken die corresponderen met internationaal gebruikelijke systemen, is niettemin wat snel: behalve de internationale vergelijkbaarheid zou ook de validiteit en de gebruiksvriendelijkheid van die Nederlandse coderingen wel wat aandacht kunnen verdragen.

Achtereenvolgens worden drie verschillende soorten van databewerking gepresenteerd. Vooral de uitgevoerde LISREL-analyses krijgen de aandacht. Het gaat hier om een techniek die vooralsnog van minder belang is voor de praktische onderwijsresearch dan voor de onderlinge segmentering tussen onderwijsresearchers. Geprobeerd wordt om een ingewikkeld databestand te representeren in liefst één, zo eenvoudig mogelijk model. Vooralsnog zijn er weinig of geen onderzoeksverslagen bekend van LISREL-analyses die kunnen concurreren met wat mogelijk is op grond van meer vertrouwde opzetten. In het onderhavige geval hebben de problemen met de techniek geresulteerd in een vrijwel complete mislukking. Eén van de verondersteld sterke punten van LISREL is dat meetmodel en structuurmodel in één analyse worden ondergebracht. Dat is er in het onderhavige geval niet van gekomen: teleurgesteld stelt Peschar vast, dat hij de pretentie om ongelijksoortige data toch te kunnen vergelijken in één analyse, moet laten varen.

Wat daarna volgt zijn de verslagen van twee andere analyses: 'tabelanalyse voor onderwijsmobiliteit' en 'log-lineaire analyse van causale tabellen'. Het resultaat van deze exercitities is in termen van toetsing van hypothesen voornamelijk negatief: de onderzochte reproductieprocessen naar herkomst-milieu en sekse zijn onder de onderscheiden maatschappijstructuren niet essentieel verschillend, hooguit laten ze een faseverschil zien dat met de industrialisering parallel loopt. Die conclusie zou tussen alle aandacht voor gevolgde analyse-procedures haast zoek raken; weliswaar ligt ze in de lijn van de recentelijk zo populair geworden scepsis over wat onderwijsbeleid vermag, maar ze vraagt toch vooral om meer inhoudelijke informatie over het achterliggende, gevoerde onderwijsbeleid. De luttele pagina's waarin over de verschillende landen informatie wordt gegeven in termen van beroep en opleiding en in termen van de opbouw van het onderwijsbestel vormen weliswaar het interessantste deel van het rapport, maar kunnen in dit opzicht bij lange na niet bevredigen.

Peschars studie is mogelijk een voorbode van ruimere Europese samenwerking met ook die landen waarin de sociale wetenschappen in de afgelopen decennia weinig vrij zijn gelaten. Wellicht vormt ze ook een nieuwe stimulans voor meer West-Europees vergelijkend onderzoek, waarvoor na een betrekkelijk eenzijdige oriëntatie op de Verenigde Staten heel veel aanleiding bestaat.

Zelfs onder onderwijssociologen zijn de tijden voorbij waarin de bringer van een dergelijke bood-

schap door een aantal collega's verdacht zou zijn van data- trucage, misleiding door gebruikmaking van 'burgerlijke' technieken en methodieken, zelf als slachtoffer van misleiding zou zijn betiteld of gemarginaliseerd zou zijn als iemand wiens verhalen 'niet aan de orde' zijn. Dat de respons op dit rapport voornamelijk zal handelen over de gebruikte technieken en niet of nauwelijks over de inhoudelijke vraagstelling, dat is waarschijnlijk kenmerkend voor het onderwijsresearchwereldje van vandaag. Maar ook de auteur heeft kennelijk niet anders gewild.

P. Jungbluth

Reynolds, D., M. Sullivan & S. Murgatroyd, *The Comprehensive Experiment. A comparison of the selective and non-selective system of school organisation.* The Falmer Press, London, 1987, 155 pag., f33,60, ISBN 1 85000 211 8.

De onderzoeksopdracht die Reynolds et al. zich hebben gesteld en waarover zij in het boek: "The Comprehensive Experiment" rapporteren, behelst een vergelijkende proces- en produktievaluatie van het geïntegreerde en het selectieve onderwijs in Engeland. Vooreerst beschouwen de auteurs in extenso de rationale achter de opkomst van het denken omtrent geïntegreerd onderwijs van na de Tweede Wereldoorlog. De opvattingen van achtereenvolgende 'labour'-kabinetten ten aanzien van de invoering van het niet-selectieve onderwijs staan daarbij centraal. De kern van deze studie wordt gevormd door een vergelijkend onderzoek van enkele selectieve en niet-selectieve scholen voor voortgezet onderwijs.

De gekozen onderzoeksopzet is uniek van aard: de scholen in een urbaan gebied in Wales met een tamelijk gesloten en eigen karakter vormen de onderzoekspopulatie. In 1973 gingen vijf 'secondary modern' en twee 'grammar schools' op in twee scholen voor geïntegreerd onderwijs. Deze konden worden afgezet tegen een drietal scholen voor voortgezet onderwijs in dezelfde gemeenschap welke bleven functioneren in het selectieve systeem. Er waren testresultaten van de leerlingen beschikbaar met betrekking tot de leesvaardigheid, rekenvaardigheid, non-verbale capaciteiten en persoonlijkheidskarakteristieken. De onderzoekers hadden aldus de beschikking over een 'baseline', waartegen ontwikkelingen in vaardigheden konden worden afgezet. De leerlingen welke in de twee onderscheiden schoolsystemen instroomden bleken niet van elkaar te verschillen ten aanzien van de genoemde variabelen.

Een tweetal sterke punten van het onderzoek in methodologisch opzicht dienen nader genoemd. Ten eerste bestrijken de scholen binnen beide systemen het gehele capaciteitsbereik van de leerlingen uit hun recruiteringsgebied. Met andere woorden: er treedt geen 'afroming' van de leerlingpopulatie op, welke de resultaten van vergelijkend onderzoek tussen selectief en niet-selectief vaak zo moeilijk interpreteerbaar maakt. Daarnaast is gebruik gemaakt van een longitudinaal cohortdesign zodat de voortgang van leerlingen ten aanzien van de effectcriteria kan worden vastgesteld.

Aan het unieke karakter van de onderzoekspopulatie zijn echter ook nadelen verbonden, zoals het ontbreken van gegevens op individueel niveau met betrekking tot het milieu van herkomst van de leerlingen. Bovendien is sprake van een procentueel veel grotere instroom van leerlingen in het onderzochte selectieve systeem, in vergelijking met de landelijke situatie (40% versus landelijk 20%). Ten slotte representeert het cohort dat hier wordt beschreven de tweede jaarlijkse instroom in het nieuwe niet-selectieve systeem. De vraag kan worden opgeworpen of hier reeds sprake is van een volledig geïnstitutionaliseerd schoolstelsel. Tevens is de vraag op te werpen of de onderzochte scholen daadwerkelijk als een aselechte steekproef uit de populatie Britse scholen voor voortgezet onderwijs kunnen worden beschouwd.

De resultaten van de vergelijking tussen de geïntegreerde en de selectieve scholen zijn voor meritocratisch geïnspireerden niet opwekkend. Zo scoren de leerlingen op de niet-selectieve scholen, na vier jaar ervaring met het systeem, beduidend minder dan de leerlingen die afkomstig zijn van selectieve scholen met betrekking tot effectcriteria als leesvaardigheid, de attitude tegenover de school en de 'locus of control' (de mate waarin leerlingen het idee hebben controle over hun omgeving te kunnen uitoefenen). Bovendien kan op grond van gegevens op schoolniveau geconcludeerd worden dat leerlingen afkomstig van niet-selectieve scholen vaker delinquent gedrag vertonen dan de leerlingen afkomstig uit de vergelijkingsgroep. Zij bereiken na vier jaar tevens een beduidend lager opleidingsniveau. Op grond van de data op leerlingniveau wordt geconstateerd dat de niet-selectieve scholen vooral slecht scoren in de qua intelligentie als middengroep (33% - 66% van de verdeling) te beschouwen leerlingen. Een nog triester beeld treedt op basis van de groepsdata naar voren: vanaf het 65e percentiel scoren de leerlingen op de geïntegreerde scholen gelijk aan de selectieve scholen, echter daarbeneden scoren zij beduidend onder het gemiddelde niveau.

Het bovenstaande roept vragen op omtrent de operationalisatie van de ideeën omtrent geïntegreerd onderwijs. De niet-selectieve scholen wijken slechts op een beperkt aantal aspecten af van de traditionele scholen; ze waren overigens ook zeer recent overgestapt van het traditionele naar het

geïntegreerde systeem. De nadruk ligt op de prestaties in de kernvakken, men is geïntereerd op competitie van leerlingen onderling en er bestaat een ietwat afstandelijke houding ten aanzien van de ouders van de leerlingen. Ook in het gehanteerde curriculum onderscheiden de 'comprehensives' zich niet wezenlijk van de selectieve scholen. Slechts met betrekking tot de gehanteerde differentiatie-systemen treden verschillen op. Eén van de twee niet-selectieve scholen hanteerde in het eerste jaar een 'mixed ability' groep en vervolgens breed samengestelde groepen. De andere school stelde de groepen vanaf het eerste jaar breed samen.

Echter, de vraag blijft: indien de scholen binnen de twee onderscheiden systemen schijnbaar niet structureel van elkaar verschillen én bovendien over een vergelijkbare instroomkwaliteit beschikken, hoe is het dan mogelijk dat de output van de niet-selectieve scholen dusdanig minder is dan die van de selectieve scholen?

De onderzoekers wijten de tegenvallende resultaten van het geïntegreerde onderwijs aan het feit dat de niet-selectieve scholen zich feitelijk nog in de overgangsfase van selectief naar geïntegreerd onderwijs bevonden. Dit leidde tot onduidelijkheid omtrent de nagestreefde doelen, tot problemen met betrekking tot het management van de school en inconsistenties in het handelen van het leerkrachten-team.

Het is een verdienste van Reynolds et al. dat zij de unieke aard van hun onderzoek volledig hebben weten uit te buiten. Door de diepgaande beschrijving van de interne schoolprocessen creëerden zij de mogelijkheid om de tegenvallende resultaten van de niet-selectieve scholen inhoudelijk te duiden. De methodologische opzet stond garant voor een grote interne onderzoeksvaliditeit. De externe validiteit, of met andere woorden de generalisatiemogelijkheden naar de gehele populatie van scholen voor voortgezet onderwijs, is echter gering vanwege het kleine aantal, en het typische karakter van de onderzochte scholen. Afsluitend bevelen de auteurs aan dat het geïntegreerde onderwijs zowel academische als sociale doelen dient na te streven, en aan alle leerlingen een minimum aan kennis en ervaring moet overdragen. Bovendien zal in dit type onderwijs volgens hen een bepaalde mate van selectiviteit moeten worden ingebouwd om leerlingen van uiteenlopende capaciteit tot hun recht te laten komen. Deze suggestie lijkt mij van belang voor de vormgeving in ons land van de basisvorming in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

W. H. A. Hofman

G. G. Kreft, *Models and methods for the measurement of schooleffects*. Universiteit van Amsterdam. Amsterdam, 1987, V + 207 pag., ISBN 90 5122 0030.

De multilevelbenadering is de laatste tijd in de onderwijssociologie steeds meer in de belangstelling komen staan. In de multilevelbenadering wordt er getracht op empirische wijze relaties tussen kenmerken van een verschillend niveau vast te stellen. En onderwijssystemen vormen een voor de handliggend toepassingsgebied van dit onderzoekstype, omdat het onderwijssysteem in meerdere niveaus is georganiseerd (leerling, klas, school, enzovoort) en daar vrij gemakkelijk scheidslijnen tussen de diverse niveaus kunnen worden aangebracht. Daarbij komt dat de multilevelbenadering direct aansluit bij twee klassieke zwaartepunten van het onderwijsonderzoek: de studie naar externe democratisering en naar schooleffectiviteit. Deze twee zwaartepunten tezamen vormen een der grote constante dilemma's van de onderwijssociologie. Dat er recentelijk een groeiende aandacht is ontstaan voor de praktijk van de multilevelbenadering komt voort uit het feit dat onlangs een begin is gemaakt met het vinden van oplossingen voor een aantal theoretische, methodologische en statistische problemen.

Het gaat hierbij om de vragen hoe de theorieën over de dikwijls gecompliceerde relaties tussen leerlingkenmerken, klaskenmerken en schoolkenmerken eruit zien, hoe een design dient te worden opgezet waarin deze relaties worden bestudeerd, en welke de meest geschikte modellen en procedures van analyse zijn.

Daarbij wordt vanzelfsprekend aandacht ingeruimd voor de evaluatie van de effecten van systeemkenmerken op het niveau van de school en de klas op kenmerken van de leerling. Terwijl in het vroegere evaluatieonderzoek doorgaans de analyse slechts op één niveau plaatsvond, vindt in de recente multilevelbenadering de analyse op beide niveaus plaats. Nagegaan wordt daar welk effect een of andere 'treatment' heeft op het proces dat zich afspeelt bij de leerlingen. Met de nieuw-ontwikkelde modellen is het mogelijk om te controleren voor de relevante 'doorkruisende variabelen' als de instroomkenmerken per klas of per school en van de leerlingen, alsmede om de onverklaarde variantie te splitsen in een deel dat behoort bij de school of de klas én een deel dat behoort bij de leerlingen. De evaluatiecriteria zijn dan niet alleen de sterkte van het effect van het 'treatment', maar ook de mate van nauwkeurigheid waarmee deze effecten kunnen worden voorspeld.

Onlangs heeft G. G. Kreft een proefschrift geschreven over dit onderwerp, getiteld *Models and methods for the measurement of schooleffects*. Haar

uitgangspunt wordt gevormd door de noodzaak van correct uitgevoerd onderzoek naar schooleffectiviteit ter evaluatie van onderwijssystemen. Het doel van het proefschrift is het formuleren van een analysemodel voor evaluatieonderzoek dat voldoet aan de eis van technische nauwkeurigheid.

De daarbij gevolgde redenering gaat uit van de typische structuur van de data die behoren bij het onderzoek naar evaluatie van onderwijssystemen, die noodzakelijk meerdere niveaus kennen: zij bevatten zowel gegevens van leerlingen als gegevens van scholen. Vervolgens wordt er gewezen op de methoden en technieken die er zijn ontwikkeld voor de analyse van multilevel data. In verband daarmee poneert Krefth de stelling dat een nauwkeurige analyse afhangt van drie criteria: de juiste aansluiting van de theorie bij data met een multilevel structuur, de juiste keuze van de variabelen en de meetprocedures daarvan, en het juiste niveau van analyse. De onderdelen van deze stelling worden vervolgens aannemelijk gemaakt en geïllustreerd. Tot slot tracht Krefth een uitspraak te doen over het al dan niet geslaagd zijn van de Mammoetwet.

Het boek bestaat uit twee delen. Het eerste deel gaat over de keuze en vaststelling van de kenmerken van een verschillend sociaal niveau die in een evaluatieonderzoek van belang zijn. Het tweede deel gaat over de analyse van de samenhangen tussen deze kenmerken. Centraal staan echter de hoofdstukken over modellen en procedures van multilevel analyse. Daarin wordt aandacht besteed aan modellen waarin de uitkomsten van een binnengroepregressie worden ingebracht in een tussengroepregressie. Deze modellen sluiten nauw aan bij de 'natuurlijke' groepering van eenheden, zoals die in scholen plaatsvindt. Vervolgens worden er enkele modellen van analyse beschreven.

Een hernieuwde beschrijving van de bruikbaarheid van het 'random coëfficiënt model' is zeker de moeite waard, temeer waar er wordt gewezen op de toepasbaarheid van dit model in het evaluatieonderzoek. Van belang is voorts dat aandacht wordt gevraagd voor de juiste specificatie van een model dat aansluit bij de verschillende niveaus die voorkomen in een vraagstelling van een evaluatieonderzoek en de daarbij behorende datastructuur, waarbij de data worden verkregen via een nonexperimenteel design. Het is instructief te zien in hoeverre verschillende modelspecificaties voor eenzelfde dataset andere uitkomsten opleveren. De keuze van de voorbeelden van analyse zijn echter wat willekeurig, evenals de daaruit getrokken conclusies over de invoering van de Mammoetwet.

Het proefschrift van Krefth geeft daarmee een programma van evaluatieonderzoek met behulp van de multilevelbenadering. Terecht concludeert Krefth: "In school effectiveness research the use of models within the family of random coefficients is highly recommended".

Daarnaast zijn er tal van punten, die zich lenen

voor discussie. Zo rijst de vraag op basis van welke theoretische uitgangspunten de modelspecificaties plaatsvinden dan wel welke interpretaties deze modelspecificaties toestaan, vooral gelet op Krefth criteria voor een nauwkeurige analyse. In hoeverre hangt een antwoord op deze vraag af van de betekenissen van de betrokken variabelen? In verband daarmee is het van belang te weten bijvoorbeeld welke betekenis aan een geaggregeerd kenmerk als gemiddeld CITO-score per schooltype (MAVO, HAVO, VWO) zal moeten worden gehecht. Op grond van welke aannamen adviseert Krefth ouders hun kinderen naar de "highest possible school" te sturen (p. 176) en trekt zij de conclusie dat de invoering van de Mammoetwet, zeker in Amsterdam, effect heeft gehad (p. 180)?

Een opvallend manco mag hier niet onvermeld blijven. Gezien de probleemstelling zou men (met het oog op de vaststelling van effecten van schoolspecifieke 'treatments' in een evaluatieonderzoek) verwachten dat in het boek centrale aandacht uitgaat naar het vaststellen van de schoolspecifieke slopeverschillen alsmede de verklaring van deze verschillen door verwijzing naar die 'treatments'.

Het proefschrift van Krefth kan worden beschouwd als een belangrijke illustratie van het belang van de recentelijk ontwikkelde 'tweede generatie' multilevelbenadering voor de evaluatie van onderwijssystemen.

P. van den Eeden

C. F. van Parreren, *Ontwikkeld onderwijs*.
Acco, Leuven/Amersfoort, 1988, 170 pag.,
f28,-, ISBN 90 334 1713 8.

Ontwikkeld onderwijs is een scholingsconcept dat in de Sovjetunie is uitgewerkt, grotendeels op basis van de cultuurhistorische theorie van Vygotskij. Centraal in het werk van Vygotskij staat de overdracht van kennis. Het leren (gebruiken) van begrippen vindt plaats tijdens de ontwikkeling door middel van dialogen die gevoerd worden tussen kind en volwassene. Ontwikkeld onderwijs wordt geplaatst tegenover volgend onderwijs zoals dat gepropageerd werd door Piaget. Deze heeft verklaard dat het zinloos is om kinderen begrippen en vaardigheden bij te brengen waaraan ze in hun ontwikkeling nog niet toe zijn. Vygotskij was van mening dat het onderwijs juist op de spontane ontwikkeling vooruit moet lopen. Men moet die begrippen, principes en werkwijzen in dialoogvorm aan de orde stellen die het kind nog net niet begrijpt of nog net niet zelfstandig kan hanteren. De dialoog mag ook niet te ver op de ontwikkeling vooruit lopen. Zij dient zich te bewegen binnen de marges van wat

genoemd wordt de 'zone-van-naaste-ontwikkeling'.

Het bovenstaande is de kern van het eerste hoofdstuk van het boek van Van Parreren over ontwikkelend onderwijs. Het tweede hoofdstuk richt zich op de leerinhouden. Hierbij gaat het vooral om begrippen. Deze worden omschreven als (verinnerlijkte) cognitieve instrumenten. Zij worden verworven via handelingen (bijvoorbeeld door een tekst door te lezen of er vragen over te stellen en die vervolgens te beantwoorden). De verworven begrippen vormen het fundament voor verder leren. Zo ontstaat een geheel van kennisinhouden en begrippen in de vorm van een hiërarchisch georganiseerd handelingsrepertoire. Van Parreren gebruikt hiervoor de metafoer van de gereedschapskist. Als deze ordelijk is ingericht dan kan snel het goede instrument worden gevonden. Het onderwijs dient erop gericht te zijn dat leerlingen over goede en ordelijke 'cognitieve gereedschaps-kisten' beschikken en dat zij weten wat ze met de verschillende instrumenten (begrippen) kunnen doen en hoe ze deze moeten hanteren. Het oplossen van een rekenvraagstuk en het vertalen van een stuk tekst zijn dan karweitjes die de leerling vlot kan opknappen.

In hoofdstuk 3 wordt uiteengezet hoe de leerling met de gereedschapskist leert omgaan. Dit gebeurt door de leerling te leren strategisch (dat is: volgens een bepaalde aanpak of werkwijze) te handelen. Zo is het bijvoorbeeld van belang om bij het uitvoeren van een taak, eerst te oriënteren, een handelingsplan op te stellen en om steeds te controleren of de handeling wel tot het gewenste resultaat leidt. Voor veel leertaken geldt dat er geen pasklare aanwijzingen gegeven kunnen worden die de oplossing (c.q. de juiste uitvoering) garanderen. In die gevallen zullen strategieën heuristische waarde hebben. Zij leiden ertoe dat de taak adequater wordt aangepakt en uitgevoerd dan wanneer men zo maar wat doet. Zulke strategieën zullen vaak taak-specifiek zijn. Ook geldt dat zij eerst beproefd dienen te zijn alvorens ze op school onderwezen mogen worden. Of, zoals Van Parreren stelt: "Ontwikkelend onderwijs bestaat niet alleen uit het overdragen van fundamentele leerinhouden, maar ook uit het bijbrengen en oefenen van werkwijzen, het leren werken volgens beproefde strategieën". In hoofdstuk 3 worden drie voorbeelden uitgewerkt (redactiesommen, het leren begrijpen van teksten en het leren sorteren door kinderen van 3-6 jaar) die illustreren hoe heuristische strategieën met succes kunnen worden toegepast in het onderwijs.

In hoofdstuk 4 worden 12 principes voor de onderwijsgevende gegeven. Deze zijn: 1. motivering van de leertaak; 2. dialogisch onderwijzen; 3. diagnostisch onderwijzen; 4. deelstappen; 5. handelen op verschillende niveaus; 6. instructietempo en kanalen; 7. gedragsgecentreerde instructie en correctie; 8. reflectie; 9. gevarieerde oefening; 10. stimulering van initiatief en creativiteit; 11. begelei-

ding van de leermotivatie; en 12. het pedagogisch klimaat.

In hoofdstuk 5 wordt uiteengezet dat zich in het onderwijs individuele verschillen voordoen. Bij de intree in de school kunnen kinderen verschillen met betrekking tot hun handelingsrepertoire. Bovendien kan de leergeschiktheid verschillend zijn. In sommige gevallen kan deze zo gebrekkig zijn dat achterblijven het gevolg is. De voornaamste kenmerken van gebrekkige leergeschiktheid zijn: impulsiviteit, passiviteit, slechte selectieve aandacht, gebrekkige analyse en structurering, moeite met abstraheren en generaliseren en vermoeidheid. Via kwalitatieve diagnostiek kan worden vastgesteld op welke van deze punten het kind is achtergebleven. De remediatie dient gericht te zijn op het verbeteren van de algemene leergeschiktheid door het ombuigen van de zwakke punten.

In het laatste hoofdstuk komt de auteur terug op zijn oorspronkelijke werk op het gebied van systeemscheiding, waarbij hij ervoor pleit het onderwijs zo in te richten dat het systeem-doorbrekend werkt. Vanuit de handelingspsychologie worden hiervoor enkele interessante aanwijzingen gegeven.

In het werk van Van Parreren is een poging gedaan om het terrein van de Onderwijspsychologie te benaderen vanuit verschillende gezichtspunten: ontwikkelingspsychologie, leerpsychologie en (ortho)pedagogiek. Deze gezichtspunten zijn op knappe en evenwichtige wijze geïntegreerd tot een interessant scholings-concept.

Het boek is – zoals we dat van Van Parreren gewend zijn – helder geschreven. De lezer wordt niet gehinderd door moeilijke vaktermen en ingewikkelde theoretische beschouwingen. De termen zijn steeds in het Nederlands gesteld en waar nodig goed uitgelegd. Toch is dit soms misleidend. Dit kan als volgt geïllustreerd worden (waarbij opgemerkt dient te worden dat Van Parreren ook vaak zaken aanneemelijk maakt via illustraties). Er worden 12 principes voor onderwijsgevenden beschreven. Op het eerste gezicht lijkt dit behoorlijk concreet te zijn. Maar het blijkt dat de principes niet altijd in alle situaties op dezelfde wijze werkzaam zijn; zij kunnen op allerlei manieren samenhangen zodat er in concrete situaties afwegingen plaats moeten vinden die de onderwijsgevende moet leren maken door middel van trainingen. Concrete aanwijzingen over de training en over deze vorm van 'decision making' worden in het boek nauwelijks gegeven. De beschrijving van ontwikkelend onderwijs zoals die door Van Parreren wordt gegeven wekt de suggestie dat veel aandacht aan individuele leerlingen moet worden geschonken (zie begrippen als: dialoog, zone van naaste ontwikkeling, leergeschiktheid, leeractiviteit e.d.). Dit roept de vraag op in welke mate ontwikkelend onderwijs een beroep doet op individuele begeleiding en in welke mate deze vorm van onderwijs effectief en efficiënt gegeven kan worden in het vigerend onderwijs.

Tot op heden is er (nog?) weinig evidentie dat toepassing van de principes van ontwikkelend onderwijs in de Nederlandse onderwijs-praktijk leidt tot onderwijsverbetering. Voor zover geldt dat ontwikkelend onderwijs optimaal is voor de Russische situatie, zal toch eerst een behoorlijk vergelijkend onderwijskundig onderzoek moeten plaats vinden, alvorens serieus overwogen kan worden om een dergelijk systeem ook hier in te voeren. Zorgvuldig dient te worden nagegaan of de optimistische toon die uit het boek spreekt voortkomt uit overtuiging of uit empirische evidentie. Dat overtuiging ('ge-loof') een rol speelt blijkt uit het uitermate spijtige feit dat Van Parreren zich zo afzet tegen alles wat Amerikaans is: intelligentieonderzoek, opsporen van functietoornissen, het trainen van deze stoornissen, op behavioristisch leest geschoeide leerprogramma's en het afstemmen op cognitief-psychologische leerlingkenmerken zijn voorbeelden van de dwalingen van de Amerikaans-georiënteerde onderwijspsychologie. Naar mijn mening – en die heb ik al verschillende malen geventileerd – is het weinig zinvol om de 'oost-west'-discussie voort te zetten. Het boek van Van Parreren overtuigt mij nog meer dan zijn eerder werk van het feit hoe klein de verschillen zijn. Ook in de Verenigde Staten ziet men hoe tegenwoordig getracht wordt bruggen te bouwen tussen beide 'stromingen'. Dit constructieve element mis ik bij Van Parreren volledig. Onlangs is in dit tijdschrift nog weer eens de discussie gevoerd over de 'oost-west' tegenstelling (Simons versus Van Oers) die wat mij betreft in een patstelling eindigde. Ik ben bang dat een eenzijdige kijkrichting van Van Parreren zijn eigen missie-gedachte op den duur meer kwaad dan goed zal doen. Jammer, want hij is het geweest die de Sovjetpsychologie voor ons ontsloten heeft. Door zijn werk is niet ons fixatiepunt veranderd, maar is ons blikveld verruimd. Zijn nieuwste boek pleit in feite voor een nieuwe fixatie. Jammer!

L. F. W. de Klerk

R. Vuyk, *Opgroeien onder moeilijke gezinsomstandigheden*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1986, 213 blz., f29,-, ISBN 90 334 9005 6.

Onder deze titel inventariseert de auteur op overzichtelijke wijze welke risicofactoren een bedreiging kunnen vormen voor een gunstige ontwikkeling van kinderen. Tevens, en daarop ligt het accent in dit boek, wordt de theorievorming over compenserende factoren kritisch en systematisch onder de loep genomen. Longitudinaal onderzoek heeft uitgewezen dat een aanzienlijke proportie 'risicovolle' kin-

deren niet beantwoordt aan de (statistisch) groter geachte kans op ontwikkelingsproblemen. Deze kinderen, door Vuyk 'weerbaar' genoemd, blijven overeind ondanks het feit dat zij opgroeien in problematische opvoedingssituaties ('moeilijke gezinsomstandigheden') en/of onder condities van ernstige, acute of chronische, stress. Blijkbaar weten zij deze negatieve invloeden "op een zodanige wijze te verwerken dat ze competent zijn en zich competent voelen" (blz. 51). De 'kwetsbaren' daarentegen zijn de kinderen die in soortgelijke risicosituaties 'incompetent, dysfunctioneel ofwel onaangepast worden' (ibidem).

Vanuit het oogpunt van *preventie* is het van grote betekenis inzicht te verkrijgen in de hulpbronnen en compenserende factoren waardoor kinderen zich aan potentiële risico's kunnen onttrekken. Met andere woorden, de hulpverlening kan van deze 'weerbare' kinderen veel leren! Met deze visie sluit de auteur zich aan bij de 'developmental psychopathology' (Cicchetti), een theoretische benadering die in Nederland bekend staat onder de naam 'klinische ontwikkelingspsychologie'. Het betreft een deeldiscipline binnen de algemene ontwikkelingspsychologie die als grondgedachte heeft dat "het normale functioneren van een organisme beter begrepen kan worden door de bestudering van de pathologie en, omgekeerd, de pathologie beter begrepen kan worden door bestudering van het normale verloop" (hoofdstuk 2, blz. 25).

In hoofdstuk 3 verdedigt Vuyk de stelling dat beschrijving en verklaring van gedragsveranderingen in de loop van de tijd ('de belangrijkste taken van de ontwikkelingspsychologie') het best in het kader van een zg. *transactioneel model* kunnen plaatsvinden. Naast lineaire (of: antecedent-consequent) causaliteit is binnen een dergelijk model ook ruimte voor de analyse van wederkerige of reciproke causale relaties, waarmee de wisselwerkingen tussen personen en tussen het organisme en zijn omgeving kunnen worden verklaard. De statistische analyse van dergelijke reciproke causale relaties, in het kader van zg. 'niet-recursieve' causale modellen, is echter een complexe aangelegenheid en volgens bepaalde deskundigen bovendien dubieus (bijv. Tacq, 1984, blz. 246-259).

In het belangrijke eerste deel van het boek, de 'Theoretische basis', dat met 9 hoofdstukken bijna de helft van de totale omvang beslaat, besteedt Vuyk verder aandacht aan o.a. de algemene systeemtheorie (en aan Bronfenbrenners combinatie van ecologie en systeembenadering), de stresstheorie en de gehechtheidstheorie. Ook wijdt zij een apart hoofdstuk aan Kinderen in het gezin, waarin competente en incompetent, weerbare en kwetsbare gezinnen aan de orde komen. De door de auteur gelegde theoretische basis in deel I wordt afgesloten met een stramien voor de bespreking van verschillende soorten 'moeilijke gezinsomstandigheden', het onderwerp van deel II.

Dit tweede deel van het boek bevat, na een inleidend hoofdstuk over methodologische, praktische en ethische problemen van onderzoek op het onderhavige terrein, empirische illustraties bij de theoretische uitgangspunten uit deel I. Per hoofdstuk wordt één gezinsomstandigheid besproken die als moeilijk of complicerend kan worden beschouwd. Achtereenvolgens komen daarbij de volgende potentieel stress-oproepende omstandigheden aan de orde: niet-traditionele arbeidspatronen (niet- of part-time werkende vaders, maar vooral: werkende moeders), opgroeien in de schaduw van een zorgkind, psychiatrisch gestoorde ouders, gezinsconflicten, echtscheiding, interacties met nieuwe partners van de ouders en chronische ziekte of overlijden. Ook in dit tweede deel is de systematische aanpak van de auteur opmerkelijk en consistent. Elk hoofdstuk is in principe op dezelfde wijze ingedeeld: na een inleiding (met daarin soms methodologische kanttekeningen) volgen de onderzoeksresultaten, toegespitst op verschillen tussen 'weerbaren' en 'kwetsbaren'; daarna wordt afgesloten met een samenvatting van de hoofdzaken. Nogal wat her en der verspreid onderzoek over de gevolgen van 'moeilijke gezinsomstandigheden' is op deze wijze systematisch geordend en voor het Nederlands taalgebied toegankelijk gemaakt. Een niet geringe verdienste!

In vergelijking met de degelijke kwaliteit van de eerste twee delen (en daaraan raakt men gauw gewend) is deel III, 'Terugblik en desiderata' nogal mager uitgevallen waardoor dit het effect heeft van een anti-climax. Aan een echte integratie van de afzonderlijk beschreven effecten van diverse 'moeilijke gezinsomstandigheden' komt de auteur niet toe. Eerder (blz. 85) had zij wel aangegeven zich bewust te zijn van de mogelijkheid dat kinderen tegelijk of na elkaar met een aantal moeilijkheden te maken kunnen krijgen. Na de afzonderlijke beschrijving in deel II, was deel III o.i. bij uitstek de plaats geweest nader in te gaan op de gevolgen van een *cumulatie* van stressfactoren voor de kinderlijke ontwikkeling; ook de mogelijke implicaties voor de hulpverlening hadden in dit deel nadrukkelijker en

uitgebreider aan de orde moeten komen (zie bijv. de benadering van Baartman & Dijkstra (1986; 1987) met betrekking tot zg. 'multi-problem gezinnen'). Wij spreken de hoop uit dat de auteur in een nieuwe publikatie zo'n poging alsnog zal willen ondernemen.

Het relatief magere slot neemt niet weg dat Vuyk een zeer degelijk en kwalitatief hoogwaardig boek heeft geschreven. Hulpverleners, onderwijsgeven- den maar ook wetenschappelijke onderzoekers kunnen van het boek veel profijt hebben. Een interessante aanvulling op Vuyks werk is een systematisch overzicht van Zaslow en Hayes (1986) m.b.t. reacties van kinderen op allerlei vormen van psychosociale stress, in contexten vergelijkbaar met de door Vuyk onderscheiden gebieden (conflicten tussen ouders, echtscheiding, psychiatrisch gestoorde ouder(s), werkende moeders, etc.). Deze auteurs richten zich daarbij vooral op verschillen tussen jongens en meisjes.

L. W. C. Tavecchio

M. van Engers

Literatuur

- Baartman, H. & J.S. Dijkstra, Multi-problem gezinnen; interpretatiekaders, I. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1986, 25, 609-624.
- Baartman, H. & J.S. Dijkstra, Multi-problem gezinnen, II; de opvoedingsproblematiek. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 1987, 26, 2-20.
- Tacq, J., *Causaliteit in sociologisch onderzoek*. Deventer: Van Loghum Slaterus, 1984.
- Zaslow, M.J. & C.D. Hayes, Sex differences in children's response to psychosocial stress: Towards a cross-context analysis. In: A. L. Brown & B. Rogoff (Eds.), *Advances in developmental psychology*. Vol. 4 (pp. 285-337). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1986.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

8e jaargang, nr. 2, 1988

Gezin, huishouden en opvoeding. Enkele inleidende opmerkingen over de geschiedenis van kind en gezin, door D. van Damme, M. du Bois-Reymond en F. Simon

Opvoedingsstijlen en onderwijs in arbeidersgezinnen. Een 'life-history'-onderzoek in Gent, 1900-1960, door B. de Graeve.

Relaties in het gezin tussen ouders en kinderen, 1900-1930. Een 'oral-history'-onderzoek in Leiden, door M. du Bois-Reymond en A. Jonker

De mechanisering van het huishouden, door H. van Setten

Plicht en plezier. Afscheidsrede, door J.E.G.C. Dibbits

Pedagogisch Tijdschrift

13e jaargang, nr. 3, 1988

Coëducatie in de lichamelijke opvoeding, door A. Looock

De rol van individuele percepties van begeleiders en leerkrachten bij de adoptie en implementatie van een didactische vernieuwing, door F.J. Leenders en K.M. Stokking

Onderzoek van het onderwijzen in bewegingsonderwijs, door D. Behets

Actuele tendensen in (de studie van) het Britse onderwijsbeleid, door J.L. Vanderhoeven

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

27e jaargang, nr. 6, 1988

Remediëring van rekenproblemen bij leerlingen uit het speciaal onderwijs, door J.E.H. van Luit

Hoe realistisch is werkelijkheidsrekenen? door K.P. Blakenburg en A. Kilian-Dogger

Werken met handelingsplannen: een incidentele of structurele activiteit, door G.M. van der Aalsvoort

Ontvangen boeken

Becm, A.L. (red.), *Weten – Redeneren – Raden. Een analytische evaluatie van de basisvorming*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 36,75.

Bus, A.G. & S.J. Pijl (red.), *Diagnostiek en leerlingenbegeleiding* (Bijdragen ORD 1987). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 39,90.

Harskamp, E.G. & W.Th.J.G. Hoeben (red.), *Leermethoden in het onderwijs* (Bijdragen ORD 1987), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 32,50.

Harskamp, E.G. & W.J. Nijhof (red.), *Curriculum: ontwerp, implementatie en evaluatie* (Bijdragen ORD 1987). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 39,90.

Hofstee, W.K.B. (red.), *Evaluatiemethodologie* (Bijdragen ORD 1987). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 39,90.

Koops, W. & J.J. van der Werff (red.), *Overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie; 2: De ontwikkeling van functies en cognities*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988, f 75,-.

Letiche, H.L. (red.), *Zelfevaluatie. Een instrument voor onderwijsgevend en trainers*. Van Gorcum, Assen, 1988, f 25,-.

Levering, B., *Waarden in opvoeding en opvoedingswetenschap* (dissertatie). Acco, Amersfoort, 1988, f 29,90.

Neuvel, J., M.E. Otter, D.J. Bos, *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs. Een beschrijving van een evaluatie*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 47,50.

Peters, J.J. & H.H. Tillema (red.), *Scholing in onderwijs en bedrijf* (Bijdragen ORD 1987). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 39,90.

Scheerens, J. & W.G.R. Stoel (red.), *Effectiviteit van onderwijsorganisaties* (Bijdragen ORD 1987). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 39,90.

Scholte, E.M., *Jeugd, politie en hulpverlening. Preventieve hulp aan jongeren met psychosociale problemen*. Acco, Amersfoort/Leuven, 1988, f 49,75.

