
Streven naar effectiviteit in het onderwijs

Inleiding

De 'Halton Board of Education' organiseerde in mei 1988 in Burlington, een plaats dicht bij Toronto, een conferentie met de titel 'Beyond Effectiveness'.

Nadrukkelijker dan in Nederland, voeren Canadese schoolbesturen een eigen onderwijsbeleid. Ze stellen plannen op voor verbetering van het onderwijs, treffen voorzieningen voor de uitvoering van vernieuwingsplannen door scholen en evalueren de resultaten ervan (zie: Appelhof, P. N. & T. A. M. van der Meer, *Curriculum-innovatie in Ontario, Canada. Pedagogische Studiën*, 1984, 61, 87-93). De besturen van de grotere schooldistricten in het bijzonder beschikken over een eigen ondersteuningsapparaat vergelijkbaar met de Nederlandse onderwijsbegeleidingsdiensten.

Er waren een aantal prominente inleiders als trekpleister uitgenodigd zoals Larry Lezotte, Dale Mann, Peter Mortimore, Michel Fullan, Ken Leithwood, Susan Loucks en Howard Gardner. Ze publiceren sinds vele jaren respectievelijk op het gebied van onderwijsinnovatie, schoolleiderschap, schoolorganisatie en intelligentie.

De conferentie werd voor het merendeel bezocht door schooldirecteuren, consultants en 'superintendents' uit de verschillende Canadese provincies. Er was ook een aantal deelnemers uit de Verenigde Staten en enkele Europese landen.

In deze kroniek geven wij aan de hand van de inbreng van enkele inleiders aan, wat de effectieve schoolbeweging nastreeft en maken we vervolgens met een beschrijving van de activiteiten van Halton Board duidelijk hoe een en ander in de praktijk wordt uitgewerkt.

In Nederland wordt de effectieve schoolbeweging in sommige publikaties ten onrechte

geassocieerd met een beweging die gericht is op een terugkeer naar het traditionele klassikale onderwijs en met onderwijs dat eenzijdig is gericht op cognitieve prestaties. Het is zeker zo, dat de effectieve schoolbeweging gericht is op het bereiken van betere leerresultaten. Het is echter niet zo, dat deze beweging zich uitsluitend richt op verbetering van de cognitieve prestaties. De effectieve schoolbeweging streeft zowel naar een beter schoolklimaat als naar het bereiken van zowel sociale als cognitieve doelstellingen.

Zo wees Gardner tijdens de conferentie op het belang van de ontwikkeling van verschillende soorten intelligentie. Hij onderscheidde linguïstische-, mathematische-, ruimtelijke-, muzikale-, kinesthetische-, inter- en intrapersoonlijke intelligentie, die vrij onafhankelijk van elkaar kunnen worden beschouwd. Hij wees op het verschillende belang dat in culturen aan de te onderscheiden intelligenties wordt toegekend en pleitte voor meer aandacht voor de verdere ontwikkeling van de verschillende bekwaamheden van kinderen.

Lezotte gaf een treffende omschrijving van de effectieve school. De effectieve school is een school die, uitgaande van een geëxpliciteerde visie op onderwijs en leren, een toename in kwaliteiten van onderwijs en gelijke kansen voor leerlingen kan aantonen uitgedrukt in leerlingresultaten op het gebied van kennis, vaardigheden en gedrag.

Dale Mann gaf aan dat schoolverbetering om twee redenen gewenst is. De maatschappij stelt hogere eisen aan scholing als gevolg van de technologische ontwikkeling op verschillende gebieden. In de Verenigde Staten speelt daarbij de vrees om de concurrentieslag tussen de ontwikkelde landen te verliezen een belangrijke rol. Als tweede reden voor schoolverbetering noemde hij het te lage rendement van het onderwijs. Hij wees erop dat het bedrijfsleven steeds meer moet investeren in de scholing van basisvaardigheden van het personeel, omdat het onderwijs daarin tekort schiet.

"School matters"

In een 'pre-conference' toonde Mortimore uit Londen aan de hand van zijn onderzoeksresultaten aan, in welke mate scholen effectief kunnen zijn, voor welke groepen leerlingen, en welke kenmerken effectieve scholen bezitten. Uit zijn recente onderzoek bleek dat er scholen zijn die, ondanks gelijke input van leerlingen, zowel op cognitief als sociaal gebied veel meer bereiken dan andere scholen. Ook het welbevinden van leerlingen was op deze scholen positiever. Uit de resultaten bleek ook, dat dergelijke scholen effectief zijn voor alle leerlingen ongeacht sekse, ras of intelligentie.

Mortimore gaf een lijst van 12 kenmerken van effectieve scholen. De belangrijkste zijn: doelgericht management van de schoolleiding, consistentie in het geboden curriculum, betrokkenheid van de leraren, aandacht voor intensieve en uitdagende instructie, aandacht voor de leervorderingen, een positief leerklimaat en openheid van de school voor ouders. Een uitvoerig en helder verslag van dit onderzoek is te vinden in "School Matters"; Peter Mortimore, Pamela Sammons, Louise Stoll, David Lewis en Russell Ecob: Open Books, Wells, England, 1988.

Implementatie

Uit onderzoek is bekend, dat de ene school effectiever is dan de andere en ook waarin. Moeilijker is het om aan te geven hoe scholen effectiever kunnen worden. Lezotte gaf daarover de meeste informatie. Hij benadrukte dat schoolverbetering een lang proces is. Als het proces eenmaal begonnen is blijft het ook doorgaan, maar er kan ook, bijvoorbeeld door demografische veranderingen, een terugval optreden in de resultaten van het onderwijs.

Lezotte meent dat vernieuwing in een school niet moet aanvangen met 'fault-finding'. Vernieuwing in de school kan het beste uitgaan van de aanwezige positieve kwaliteiten van de school. Het schoolteam dient ervan uit te gaan dat ze, gezien de omstandigheden, al het beste doen, maar dat het wel gewenst is om bepaalde omstandigheden in de school te verbeteren. Demografische ontwikkelingen zijn niet eenvoudig door de school te beïnvloeden, maar wel bijvoorbeeld de inhoud van het curriculum en de aard van de instructie.

Lezotte hecht bij vernieuwing ook veel waarde aan een goede schoolorganisatie en een goed schoolklimaat. Er dient een taakgroep binnen de school te zijn die voortdurend als stimulerende kracht optreedt. Tevens dient er werktijd voor schoolverbeteringsactiviteiten gereserveerd te worden. Een belangrijke conditie is, dat er in een school een gemeenschappelijke vernieuwingstaal ontstaat. Een middel om die te bereiken, is het werken met een verbeteringsplan dat gedragen wordt door het gehele team. Hij acht het wenselijk dat bij schoolverbetering één enkele doelstelling wordt gekozen. Aan de school worden steeds meer eisen gesteld op het gebied van selectie en zorg voor kinderen, terwijl misschien wel daardoor de kwaliteit van het doceren en leren steeds minder aandacht krijgt. De schoolverbetering dient zich volgens Lezotte daarom primair op doceren en leren te richten.

Lezotte adviseerde om pogingen tot schoolverbetering uit te drukken in observeerbare, meetbare termen op schoolleiders-, leerkrachten- en leerlingenniveau, met de nadruk op leerlingenniveau. Het stellen van maten voor de verwachte uitkomst is zo belangrijk, omdat het team zich op die uitkomsten gaat richten tijdens een proces van schoolverbetering.

Het geval Halton

Het onderwijsbeleid van het Halton-bestuur is al verschillende jaren gericht op 'excellence in education'. De effectieve schoolbeweging sloot daar goed op aan.

Het streven naar 'excellence'

Het schoolbestuur gebruikt een aantal middelen om in scholen goede condities te scheppen voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs. Het bestuur voert een actief personeelsbeleid, biedt professionaliseringsmogelijkheden, hecht veel belang aan supervisie en evaluatie en stelt een budget beschikbaar per school.

Het personeelsbeleid betreft schoolleiders en leerkrachten. Schoolleiders worden in principe voor 6 jaar aan dezelfde school aangesteld. Ze hebben de opdracht te werken aan een schoolverbeteringsplan. Op grond van zo'n plan gaat de schoolleider een overeen-

komst aan met het bestuur. De overeenkomst vormt ieder jaar de basis voor een evaluatie van het door de schoolleider gevoerde beleid.

Halton Board besteedt veel aandacht aan supervisie en evaluatie. Onder supervisie verstaat men een gepland en coöperatief proces met het doel de kwaliteit van het onderwijs in de klas te verbeteren. Supervisie wordt uitgevoerd door de (adjunct-)directeur, een collega of een consulent van het bestuursbureau. Er wordt voor gewaakt de supervisie niet te laten ontaarden in evaluatie. Onder evaluatie wordt het formele proces verstaan, waarin de verrichtingen van de leerkracht worden beoordeeld aan de hand van te voren bepaalde criteria die ook de leerkracht kent. De evaluatie valt onder de verantwoordelijkheid van de directeur. Wanneer de leerkracht niet voldoet aan de eisen, wordt de mogelijkheid geboden om alsnog aan de eisen te voldoen op basis van een daartoe opgesteld plan. Indien er na een overeengekomen periode geen verbetering optreedt, wordt er over de leerkracht aan het bestuur gerapporteerd die vervolgens een beslissing neemt over de aanstelling van de leerkracht.

Supervisie en evaluatie zijn niet de enige middelen die de Halton Board gebruikt voor het verbeteren van het onderwijs in de klas. Het bestuur voert ook een actief professionaliseringsbeleid. Leerkrachten worden binnen een 'family of schools' (netwerk) op deelgebieden van het onderwijs geprofessionaliseerd op verzoek van het schoolteam, de leerkracht of op initiatief van het bestuur.

Het schoolverbeteringsplan

De afgelopen jaren heeft een taakgroep van het bestuur, samen met onderwijsgeevenden en schoolbegeleiders, een schoolverbeteringsplan opgesteld voor het schooldistrict. In het schooljaar 1986/'87 werd een actieplan ontwikkeld en werd een onderzoeksinstrumentarium voor diagnose en zelfevaluatie samengesteld.

Bij de samenstelling van het schoolverbeteringsplan werd uitgegaan van drie stadia. Het Halton-bestuur stelde eerst een gedetailleerde beschrijving van het toekomstige gewenste onderwijs op als basis voor een veranderingsplan. Vervolgens werd de actuele staat van het onderwijs beschreven. Daarbij werd aangege-

ven welke individuen en groepen bij een verandering betrokken zullen raken. Daarbij werd vastgesteld welke attitudes, onderwijspraktijken, structuren en maatregelen verandering behoeven. Het doel van zo'n beschrijving was om voldoende informatie te verzamelen vóór de aanvang van een project om zo de 'impact' ervan te kunnen inschatten. Ten slotte werd een veranderingsplan ontworpen. Het is gericht op de verandering in iedere individuele school. Het bestuur voorziet in doelstellingen, in de onderwijskundige ondersteuning en in financiële middelen. De activiteiten, gericht op het bereiken van effectieve scholen, werden geplaatst binnen het reeds aanwezige beleid van evaluatie, supervisie, management van schoolleiders, professionalisering. Voor het project is in totaal 5 jaar gereserveerd.

Dean Fink, medewerker van Halton Board, kenmerkte het gevoerde beleid als een 'top down bottom up'-strategie. Het bestuur neemt weliswaar initiatieven om scholen in beweging te krijgen en te houden, maar de plaats van onderwijsverbetering is iedere individuele school.

Verbeteringsmaatregelen

Een goede organisatie kent haar sterke en zwakke kanten en de factoren die een positieve of negatieve invloed hebben op de organisatie. Een goede organisatie is in staat om op basis van een diagnose de juiste beleidsdoelstellingen te formuleren en vervolgens te investeren in succesvol gebleken activiteiten. Dit wetende, heeft de Halton Board een aanvang gemaakt met het verzamelen van gegevens om de verbetering van het onderwijs voortdurend onder controle te kunnen houden. De gegevens betreffen leerresultaten, satisfactie en attitudes van leerlingen en leraren, gegevens over onderwijsleersituaties (time on task), schoolverzuim, disciplinaire maatregelen en vandalisme. Op schoolniveau wil het bestuur bereiken, dat het schoolteam kan beschikken over genormeerde onderzoeksinstrumenten waarmee de voortgang van leerlingen kan worden geregistreerd, over programma's die op de behoeften van leerlingen kunnen worden afgestemd, over een mediatheek van toetsen en materialen, over een inventarisatie van behoeften en middelen betreffende professionalisering van leraren en over middelen om de

kwaliteit van instructie in klassegroepen te verhogen. Het bestuur wil in het bijzonder bereiken dat leraren, met behulp van meetinstrumenten, betere instructiemodellen, uitwisseling met collega's en een professionaliseringsprogramma, het onderwijzend handelen verbeteren zodat betere resultaten worden bereikt op het gebied van leervorderingen en attitudes.

Uitgaande van deze aanpak wordt het speciaal onderwijs in Halton zoveel mogelijk opgenomen in het reguliere onderwijs. Het speciaal onderwijs is bestemd voor alle leerlingen met specifieke behoeften. Het biedt voorzieningen voor zowel hoogbegaafde leerlingen als voor leerlingen met leerproblemen. Alle leerlingen met specifieke behoeften worden waar mogelijk in de reguliere klassen opgenomen en extra ondersteund.

Nawoord

Het project effectieve school richt zich, samen-gevat, nadrukkelijk op verbetering van de leerresultaten, verbetering van het schoolklimaat en op het onderwijskundig management van de schoolleiding.

In Canada waren we in de gelegenheid om een tweetal scholen te bezoeken die functioneren onder het gezag van de Halton Board. We troffen daar kenmerken van de effectieve school aan, zoals de gerichtheid op vorderingen en zorg voor leerlingen, het sterke school-

leiderschap, de aandacht voor een positief schoolklimaat voor leerlingen en leerkrachten. De scholen waren zeer intensief bezig met de uitvoering van verbeteringsmaatregelen op scherp aangegeven gebieden en gericht op nauwkeurig omschreven, vaak zeer praktische doelen. De invloed van het schoolbestuur bleek uit de opgestelde contracten en uit het ondersteuningsplan.

De markante rol die schoolbesturen in Canada kunnen spelen op het gebied van onderwijsvernieuwing is een gegeven, dat de overdraagbaarheid van de gevolgde strategie naar de Nederlandse situatie twijfelachtig maakt. Een andere reden waarom de effectieve schoolbeweging in Nederland minder makkelijk op grote schaal zal wortel schieten is het klimaat van de beweging. De beweging is nogal idealistisch gestemd en vertoont kenmerken van een reformpedagogiek (Lagerweij, *School en Begeleiding*, juni 1988). Lagerweij wijst echter ook op een verschil in aanpak. De effectieve school werkt veel meer dan de reformpedagogiek met moderne onderwijstechnologische middelen en baseert zich niet alleen op idealen maar ook op empirie.

Ten slotte is in Nederland het vernieuwings-élan van de jaren zeventig zowel door teleurstellende resultaten als door bezuinigingsmaatregelen nogal getemperd, waardoor het optimisme van de effectieve schoolbeweging weinig weerklank vindt.

J. J. ten Doesschate (SAC, Utrecht)

P. N. Appelfhof (ARBO, Zeist)

Boekbesprekingen

R. van den Berg, R. Vandenberghe,
*Onderwijsvernieuwing op een keerpunt,
Onderzoek, praktijkverkenningen en
begeleiding in een veranderend tijdsbeeld,*
Zwijsen b.v., Tilburg, 1988, 522 pag., f65,-,
ISBN 90 276 1266 8

In 1981 en in 1984 hebben dezelfde auteurs een tweetal publicaties gemaakt, die samen met dit boek een trilogie vormen. In deze boeken komen vanuit verschillende invalshoeken vraagstukken aan bod die verband houden met onderwijsvernieuwing. In de voorgaande werken stonden centraal de betrokkenheid van de individuele leerkracht en de noodzaak van een schoolgerichte aanpak. In het derde boek presenteren de auteurs een andere benadering van of een andere wijze van denken over onderwijsvernieuwing. Zij wijzen op de noodzaak daarvan vanuit de overtuiging dat de traditionele en met name groot-schalige strategieën over het algemeen niet geschikt zijn om de actuele vraagstukken in het onderwijs aan te pakken. Tot nu toe verandert er weinig tot op het niveau van het klaslokaal.

De aanpak van onderwijsvernieuwing zou op nieuwe uitgangspunten en principes gebaseerd moeten worden. De schrijvers menen een aanknopingspunt te vinden in de paradigmawisseling die momenteel in verschillende wetenschapsgebieden in discussie is. Sinds het begin van de jaren tachtig constateren zij een verschuiving van het traditionele rationaliteitsdenken in de richting van een hogere prioriteit voor betrokkenheid, flexibiliteit en creativiteit. Een nieuw paradigma betekent een fundamentele verandering in de manier van denken, waarnemen en van de waarden. Vooral vanuit natuurwetenschappelijke hoek (Bohm, Capra, Prigogine, Wilber, e.a.) is gewezen op de beperkingen van het bestaande (i.c. Newtoniaanse) wereldbeeld. Van den Berg en Vandenberghe voeren een pleidooi voor een nieuwe kijk- en werkwijze bij onderwijsvernieuwing. Zij baseren zich daarbij niet uitsluitend op inzichten vanuit de paradigma-verschuiving. Ook studies die niet direct met deze verschuiving samenhangen bieden steun. In de ondertitel komt dat ook tot uitdrukking.

Verscheidene andere auteurs hebben bijgedragen aan deze bundel. Meestal gebeurt dat in de vorm van een afzonderlijk hoofdstuk. Het betreft informatie over onder meer evaluatie van een scholenproject, interventie-onderzoek, ondersteuning van schoolleiders en teambegeleiding. De bedoeling is na te

gaan of in deze voorbeelden elementen van de bepleite paradigmaverschuiving aan bod komen. In die hoofdstukken is steeds een nabescherping opgenomen, waarin de auteurs trachten de bevindingen te plaatsen in het licht van de thematiek van de bundel.

De andere kijk op het paradigma van onderwijsvernieuwing moet inspiratiebron zijn voor nieuwe opvattingen en uitgangspunten van onderwijsvernieuwing. In vier delen hebben de samenstellers hun pleidooi en bijbehorende bewijzen ter ondersteuning daarvan bijeengebracht. De lezer wordt zodoende geconfronteerd met een grote diversiteit aan onderwerpen. In deel I is in een tweetal hoofdstukken de basis gelegd voor de paradigmaverschuiving. Na een verkenning van de inhoud van die verschuiving gaan de auteurs na wat daarvan de betekenis is voor onderwijsvernieuwing. Zij hantieren daarbij verschillende invalshoeken, die in de recente literatuur over onderwijsinnovatie min of meer actueel zijn. Het gaat dan onder meer om vraagstukken zoals rationeel versus intuïtief denken, onvruchtbare groei en remmende expansie, de causaliteit van vernieuwingen of het kritisch-creatief analyseren van onderwijsveranderingen. Vernieuwen is aldus de auteurs een dynamisch menselijk 'construct' dat we systeemomvattend moeten bezien. Vernieuwing brengt een systeem (een school, of een leerkracht) uit evenwicht en de daarbij plaats vindende processen zijn te verklaren uit dissipatieve structuren (naar analogie van het gedachtegoed van Prigogine en Stengers).

In de volgende delen komen enige voorbeelden aan bod, die elementen zouden bevatten van de paradigma-verschuiving. In deel II krijgt het verschijnsel schoolprojecten aandacht, i.c. vooral het Belgische project 'Vernieuwd Lager Onderwijs' en het Nederlandse SiO-project (Scholen in ontwikkeling). In deel III staat de interne ondersteuning centraal. Het betreft vragen naar de taken, de effecten en de mogelijke vormen van externe ondersteuning van interne ondersteuners. In het laatste deel krijgen in twee hoofdstukken de externe ondersteuners aandacht. Er volgt een beschrijving van de wijze waarop schoolleiders ondersteund werden. Bovendien wordt verslag gedaan van een vorm van teambegeleiding in een school (gevalstudie).

In het slothoofdstuk proberen de auteurs nog eens de implicaties van een paradigmaverschuiving na te gaan. Het betreft hier niet steeds volstrekt nieuwe ideeën of benaderingen. Dat pretenderen de auteurs ook niet. Zij spreken de hoop uit, dat het boek de lezer aan het denken zet over andere uitgangspunten en opvattingen omtrent ontwerp en

uitvoering van onderwijsveranderingen. Zij wijzen onder meer op het belang van intensieve ondersteuning op schoolniveau, op het geven van aandacht aan werkbegeleiding ter plaatse (implementatie moet ondersteund worden), op het gericht zijn op de afzonderlijke docent, de vorm van schoolleiding, op de noodzaak van marketing door scholen. Voor ondersteuners en beleidsmakers wordt het belang van toekomstgericht denken nog eens onderstreept.

De publikatie is afgesloten met één trefwoordenregister voor de drie werken gezamenlijk. De thematische verwevenheid van de drie, overigens zeer smaakvol vormgegeven, boeken wordt daarmee benadrukt.

Deze trilogie is uniek in de wereld van studies over onderwijsvernieuwing. De auteurs blijken op bijzonder vruchtbare wijze bij te dragen aan de ontwikkeling van innovatietheorie. De drie boeken laten ons getuige zijn van een boeiende ontwikkeling in het denken van de auteurs over vraagstukken van onderwijsverandering. In het nederlandsstalig taalgebied gaat het om prestaties van formaat. Dat wil natuurlijk niet zeggen, dat er geen kritiek mogelijk is. Zeker in dit derde deel ligt nogal wat rijp en groen door elkaar. Het boek bevat een bonte verzameling van ideeën, ervaringen en inzichten opgedaan uit eigen ervaring met vernieuwingsprocessen en uit publikaties van zowel binnen als buiten het vakgebied onderwijsinnovatie. Dat leidt niet in alle gevallen tot verheldering of verduidelijking van het zicht op de bedoelingen van de twee hoofdauteurs. Het paradigma vertoont zich kennelijk nog slechts aarzeland en op soms onheldere wijze in de bijeengebrachte serie voorbeelden van onderwijsvernieuwing.

Bij het lezen ontstond er in toenemende mate behoefte aan systematiek waarbij de hoofdlijnen van het betoog helder in kaart komen. Op voorzichtige wijze maken de schrijvers duidelijk dat zij nogal gedreven zijn door het nieuwe gedachtegoed. Toch zou de boodschap van de auteurs aan kracht winnen, als zij wat minder naar veelheid hadden gestreefd. De vonk die de lezer had moeten treffen dreigt te smoren in de kwantiteit van de informatie.

N. A. J. Lagerweij

Groot, A. D. de, *Begrip van evalueren*. Vuga, Den Haag, 1986, 170 pag., f39,50, ISBN 90 6095 546 3.

Dit boek bundelt een achttal door De Groot in de periode 1974-1985 elders geplubliceerde bijdragen. Het initiatief tot publikatie van het boek werd genomen door de Werkgroep Evaluatieresearch van de

Groningse universiteit. De publikatie ervan heeft de bedoeling de diepgaande en leerzame analyses van De Groot makkelijker en blijvend toegankelijk te maken. Tijdens de ORD-1987 was het boek onderwerp van discussie waarvan een verslag is opgenomen in Hofstee (1987).

In de in het boek opgenomen bijdragen etaleert De Groot op zijn heldere, directe no-nonsense manier zijn visie op evaluatie. De lezer wordt al snel duidelijk dat *wetenschappelijk* evaluatieonderzoek voor De Groot overeenkomt met summatieve productevaluatie, bij voorkeur door een externe onderzoeker en bovendien volgens de experimentele methode uitgevoerd. Hij laat zich zeer kritisch uit over de naar zijn mening wetenschappelijk zwakke vormen van evaluatieonderzoek als formatieve en procesevaluatie. In laatstgenoemde vormen van evaluatie wordt gewerkt met minder centrale en minder dekkende doelstellingen en met gebruikmaking van meer informele en minder betrouwbare onderzoeksmethoden, waardoor er minder mogelijkheden zijn tot wetenschappelijke controle.

Deze mening laat niets aan duidelijkheid te wensen over maar doet toch onvoldoende recht aan het belang van formatieve evaluatie. Met Creemers (1987) zijn wij van mening dat deze vorm van evaluatieonderzoek in beginsel gelijk is aan summatief evaluatieonderzoek (dezelfde aanpak en methoden), behalve dat de evaluatie plaatsvindt tijdens en niet na afloop van het ontwikkelingsproces. Evenmin wordt recht gedaan aan het nut van procesevaluatie. Door De Groots nadruk op de eindproducten lijkt het onderzoek naar de relatie tussen doel en processen nauwelijks van belang. Wat ons betreft ten onrechte, want de evaluatie van de effecten van onderwijsprogramma's wint aan betekenis wanneer ook de procesmatige aspecten van het programma bij de analyse worden betrokken.

De kern van De Groots betoog is zijn voortdurende nadruk op het belang van het doel-middel-denken: wát geëvalueerd wordt is een middel, en de criteria waartegen wordt geëvalueerd zijn ontleend aan het doel. Deze keuze heeft als consequentie dat De Groot zich bij voortdurende bezighoudt met wat door hem het "dekkingsprobleem" wordt genoemd. Dit probleem behelst de vraag of "de verzameling van leereffecten-zoals-bepaald representatief (is) voor het begrip-zoals-bedoeld, de conceptie-zoals-bedoeld", waarbij het begrip-zoals-bedoeld staat voor de doelstellingen van een concreet onderwijsprogramma.

Het dekkingsprobleem komt onder andere uitgebreid aan de orde bij het meten van leereffecten. In dit verband stelt De Groot voor de definitie van leereffecten grondiger aan te pakken. Hij neemt daarbij afstand van de gebruikelijke onderscheidingen in soorten doelen (kennis, vaardigheden en attitudes) en (her)definieert een onderwijsdoelstelling als een wenselijk geacht leereffect dat het karakter heeft van een door de leerling bewust te verwerven mentaal

programma dat moet worden toegevoegd aan en/of ingevoegd in het totale repertoire waarover de leerling reeds beschikt. Met deze (her)definitie worden leereffecten gereduceerd tot kennis en vaardigheden die in een gegeven probleemoplossingssituatie in beginsel voor de leerling op afroep beschikbaar zijn. De kennis waarom het gaat is van verschillende aard. Het gaat volgens De Groot zeker niet alleen om toetsbare feitenkennis (waarop in het huidige onderwijs zozeer de nadruk ligt), maar ook om de naar zijn mening fundamentele kennis die te omschrijven is als het inzicht dat de leerling verwerft in zijn eigen mogelijkheden. Voor de meting van kennis bij de leerling verwijst De Groot naar het zogeheten 'learner report', waarvan naar zijn mening te weinig gebruik wordt gemaakt. Met de (her)definitie van leereffecten in termen van kennis en vaardigheden die voor de leerling op afroep beschikbaar zijn en bovendien toetsbaar met behulp van een learner report, levert De Groot een oorspronkelijke bijdrage aan de oplossing van het dekkingsprobleem.

De Groot gaat ook in op de dekkingsproblematiek die zich voordoet bij de constructie van examenprogramma's en curricula. Ten aanzien van de opleidingsdoelstellingen onderscheidt De Groot een didactische en een evaluatieve operationalisatie. De *didactische operationalisatie* betreft vragen als: 'hoe bereik je de beoogde doelstellingen in termen van middelen, methoden, structuur en programmering met als eindprodukt een curriculum'. Bij *evaluatieve operationalisatie* luidt de vraag: 'hoe constateer je of de doelstellingen bereikt zijn'. Hier is het eindresultaat een examenprogramma. De Groot benadrukt dat het beantwoorden van deze twee kernvragen twee afzonderlijke problemen betreft. Hij waarschuwt tegen een vermenging van deze problemen en wijst er op dat 'didactici' en 'evaluatoren' als onafhankelijke deskundigen bij de totstandkoming van een opleidingsprogramma betrokken dienen te zijn. Als de didactici daarentegen hun eigen curriculum gaan evalueren is voornoemde onafhankelijkheid direct in het geding omdat subjectieve oordeelsvorming en betrokkenheid een objectieve evaluatie in ernstige mate kunnen bedreigen. Met andere woorden, het gevaar van contaminatie is dan levensgroot aanwezig. De Groot pleit er verder voor om als *eerste stap* de opleidingsdoelstellingen *evaluatief te operationaliseren*. Dit biedt een stevig houvast, waaraan men vervolgens steun kan hebben bij het werken aan de didactische operationalisatie van deze doelstellingen. In de opvatting van De Groot was het CITO er – terecht – eerder dan de SLO (p. 116).

Ten slotte gaat De Groot uitgebreid in op de meting van kwaliteit in onderwijs en wetenschap (hoofdstuk 6 en 7). Het uitgangspunt van De Groot is dat 'kwaliteit' moet blijken. In het dagelijks gebruik is de term 'kwaliteit' een bedrieglijk vangnet of, anders gesteld een soort vluchthaven "voor wie

de discussie in open water over meer concrete zaken te moeilijk en te onbevredigend is geworden". De Groot doelt hiermee op zaken als: het formuleren en kiezen van doelen, het operationaliseren van effecten, de analyse van effectiviteit en efficiëntie van middelen, vergelijkend evaluatieonderzoek en uitwerking van een kosten-baten-analyse (p. 124). De kwaliteit van onderwijs wordt volgens De Groot niet bepaald door de 'kwaliteit' van de inputvariabelen in het onderwijsleerproces (competentie van leerkrachten, gehanteerde methoden, condities waaronder het onderwijs wordt gegeven), maar door de 'kwaliteit' van de outputvariabelen, m.a.w. *de leereffecten*. Daarmee is het vaststellen van kwaliteit in de eerste plaats een empirisch en praktisch evaluatieprobleem. Bij het doen van kwaliteitsuitspraken kan men alleen dan een fatsoenlijke definitie van 'beter' opstellen als men eerst heeft vastgelegd en is overeengekomen wat men wil bereiken: zonder doelstellingen geen standaard voor evaluatie en geen definitie van kwaliteitsverschillen. Binnen het onderwijs komt dat neer op het toetsen van verschillen tussen opleidingsprogramma's in termen van prestaties van afgeleverde leerlingen. In de wetenschap betekent dit het toetsen van verschillen tussen onderzoekers of onderzoeksprogramma's in termen van bijvoorbeeld aantallen publikaties en/of gerealiseerde promoties.

Hoe luidt onze evaluevaluatie van 'begrip van evalueren'? De waarde van het boek is dat het fundamentele denken van De Groot over dit type onderzoek op een overzichtelijke wijze is samengebracht en voor een breder publiek toegankelijk gemaakt. Ook in dit werk laat De Groot zich weer kennen als de rechtlijnige methodoloog die het niet schuwt de uiterste consequenties te trekken uit z'n methodologische principes. Ook de meest doorgewinterde 'evaluator' wordt door De Groot's uiteenzettingen steeds weer aan het denken gezet, of misschien moeten we zeggen aan het twijfelen gebracht. Een heel belangrijke boodschap die uit het boek naar voren komt is naar onze mening dat evalueren een vak apart is dat alleen voor speciaal opgeleide onderzoekers is weggelegd. Naast onze bewondering voor de bijdrage van De Groot willen wij tot slot enkele kanttekeningen plaatsen.

In de eerste plaats legt De Groot een zwaar accent op het klassieke experiment als toetsingsmodel voor evaluatieonderzoek. Met deze keuze is weliswaar de interne validiteit van het onderzoek gegarandeerd, maar dit kan ten koste gaan van de generaliseerbaarheid van de onderzoeksresultaten naar de onderwijspraktijk. Dit dilemma lost men niet op met een keuze voor standaardisatie en experimentele controle. Van der Kamp (1987) wijst er in dit verband op dat Cronbach's c.s. en ook Campbell tegen een te stringente standaardisatie zijn en de voorkeur geven aan bandwijdte boven reproduceerbaarheid. Daarnaast besteedt De Groot relatief weinig aandacht aan het onderhandelingsproces

tussen opdrachtgever en evaluator, een element dat een belangrijke rol speelt in de context van evaluatie. De wijze waarop dit proces verloopt, maar ook wat er in dit kader allemaal mis kan gaan zijn van direct belang voor de uitvoering van het onderzoek en een optimale implementatie van de resultaten. De uitgesproken stellingname van De Groot dat evaluatie vooral een extern en summatief karakter draagt is wellicht debet aan zijn relatieve onderwaardering van de procesmatige aspecten van evaluatieonderzoek.

M. W. Vooijs,
L. W. C. Tavecchio

Literatuur

- Hofstee, W. K. B. (red.), *Evaluatiemethodologie. Bijdragen aan de onderwijsresearch no. 16*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1987.
- Creemers, B. P. M., Gemakkelijke en moeilijke evaluatie. Enkele kanttekeningen bij A. D. de Groot: Begrip van evalueren. In: W. K. B. Hofstee, 1987, pp. 113-118.
- Kamp, M. van der, Eenvoud als kenmerk van de evaluatie - over begrip van evalueren. In: W. K. B. Hofstee, 1987, pp. 133-137.

Hout Wolters, B. van, *Markeren van kerngedeelten in studieteksten*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, 256 pag., f44,95, ISBN 90 265 0787.

Zijn kenmerken van studieteksten van invloed op wat leerlingen ervan opsteken? En hoe beïnvloeden specifieke richtlijnen voor het studeren de effectiviteit van boekenstudie? De onderzoeksmatige benadering van soortgelijke vragen is in het verleden vrijwel uitsluitend van het input-output type geweest. De onderzoeker voegde hulpmiddelen toe aan de tekst, zoals toegevoegde vragen, onderstrepingen, en 'advance organizers', of gaf de leerlingen speciale instructies, bijvoorbeeld om belangrijke tekstgedeelten te onderstrepen of aantekeningen te maken. Na bestudering van de tekst ging de onderzoeker dan met behulp van toetsen na hoeveel en wat de leerlingen van de inhoud ervan opgestoken hadden. In deze input-output benadering wordt het gedrag van de leerlingen tijdens het bestuderen van de tekst als het ware overgeslagen. Hooguit tracht men uit de leerresultaten indirect wat over de leerprocessen te weten te komen. Maar naar het bestuderingsgedrag zelf werd in dit onderzoek nauwelijks gekeken.

Hierin is de laatste tijd wel enige verandering

gekomen. Onder invloed van de cognitieve oriëntatie in de psychologie ging het onderzoek zich steeds meer richten op leerlinggedrag *tijdens* bestudering van de tekst. Bij dergelijk procesonderzoek kan men zich van verschillende onderzoeksmethoden bedienen. Voor de hand ligt om gebruik te maken van de hardop-denken methode. Deze werd in ons land voor het eerst toegepast door Wouters en De Jong (1982). Oogbewegingsregistratie is een andere manier om informatie te verkrijgen over bestuderingprocessen, in het bijzonder de verdeling van de studietijd over delen van de tekst. Deze methoden van procesonderzoek hebben het nadeel dat zij diep ingrijpen in het bestuderingproces. Men weet dus uiteindelijk niet of resultaten representatief zijn voor tekstbestudering onder normale omstandigheden.

Eén van de twee doelstellingen die het uitgangspunt vormden voor het promotie-onderzoek van Van Hout Wolters was bij te dragen aan methoden om bestuderingsgedrag onderzoekbaar te maken met een minimale verstoring van het normale gedrag. Daarbij was de opzet om in één experiment zowel proces- als product-gegevens te verzamelen, dat wil zeggen gegevens over het bestuderingproces én gegevens over het leerresultaat. Aan deze opzet ontleent het proefschrift zijn ondertitel: "Een proces-product benadering".

De kern van de methode die Van Hout Wolters gebruikte is het XY-tablet. De te lezen tekst wordt bevestigd op een paneel en de lezers moeten met een elektronische pen de regel aanwijzen die zij lezen. Dit instrument is verbonden met een computer die registreert welke regel gedurende hoeveel tijd wordt aangewezen. Uit de metingen kan worden afgeleid hoe lang de aandacht op een bepaalde regel gevestigd is geweest, en of later nog eens naar deze regel teruggekeken is. Een belangrijk argument voor de 'natuurlijkheid' van deze methode is dat veel leerlingen gewoon zijn bij het lezen van teksten met een vinger de leesregel te volgen.

De XY-aanpak roept vragen op, zoals de vraag of lezers zich wel houden aan de instructie om de regel die zij lezen steeds aan te wijzen. Op voorbeeldige wijze heeft Van Hout Wolters op deze en soortgelijke methodologische vragen geanticipeerd. Zo registreerde zij in een controlestudie de hoofdbewegingen van lezers met een videocamera en ging vervolgens na of een beweging van rechts naar links, duidend op de overgang naar een nieuwe regel, ook steeds gepaard ging met het verschuiven van de pen naar de volgende regel. Dit was inderdaad het geval en een verdere controlestudie overtuigde de onderzoekster én de lezer ervan dat de gegevens die met de XY-methode verzameld zijn betrouwbare en valide informatie verschaffen over het leesproces.

Volgens de analyse van Van Hout Wolters in één van de eerste hoofdstukken hebben bestuderingprocessen een energetisch en een structureel aspect. Het energetisch aspect is de hoeveelheid inspanning die lezers in de taak steken; het structurele aspect

betreft de verdeling van aandacht over verschillende delen van de tekst en de aard van de mentale activiteiten die tijdens bestudering worden uitgevoerd. Met het XY-tablet kan de verdeling van leestijd over tekstdelen, een structureel deelaspect, gevolgd worden. Daarnaast gebruikte Van Hout Wolters in haar onderzoek een bestaande methode om de concentratie van de lezer, een energetisch deelaspect, te meten. Daartoe kregen de lezers een secundaire taak: op onregelmatige tijdstippen klonk een toon, waarop zij zo snel mogelijk moesten reageren met het indrukken van een knop. De veronderstelling daarbij is dat een langere reactietijd op de secundaire taak wijst op een grotere mentale inspanning bij de primaire taak.

Met behulp van deze geavanceerde methoden van procesmeting vergeleek Van Hout Wolters de effecten van twee markeringsmethoden. Bij de ene methode werden teksten bestudeerd waarin kerngedeelten door de onderzoeker waren onderstrept (docent-markering, DM). Bij de andere methode liet zij leerlingen zelf kerngedeelten onderstrepen (leerling-markering, LM). Dat laatste konden de leerlingen doen met behulp van dezelfde pen waarmee op het XY-tablet de leesregel werd aangewezen.

Bij de construetie van de taken, teksten en toetsen voor dit aspect van het onderzoek ging Van Hout Wolters met dezelfde zorgvuldigheid te werk als bij de ontwikkeling van de procesmeting. Zij contrueerde drie parallelle teksten met bijbehorende meerkeuzetoetsen over verschillende tropische landbouwproducten. De lengte van elke tekst was 861 woorden. Zij controleerde in een voorstudie de vergelijkbaarheid van de teksten qua aantrekkelijkheid en van de toetsen qua moeilijkheid. Vervolgens liet zij 34 docenten kerngedeelten aanwijzen en construeerde de DM-tekst als een soort grootste gemeene deler van de keuze van de docenten.

Aan het hoofdonderzoek werd deelgenomen door 24 leerlingen uit de derde klas van de havo. De opzet van het hoofdonderzoek is een design waarin elke leerling de drie condities (DM, LM, en Controle) doorloopt, uiteraard met een gelijk aantal leerlingen in elk van de zes mogelijke volgordes. Daaraan vooraf bestuderen zij allen bij wijze van oefening een vierde tekst, met de opdracht daarin belangrijke gedeeltes te onderstrepen. De keuze van dit design is ongebruikelijk, omdat men in tekstbestuderingsonderzoek gewoonlijk terugschrikt voor de mogelijke leereffecten van bestudering van eerdere op latere teksten, vooral wanneer bij de eerdere teksten hulpmiddelen of opdrachten opgenomen zijn waarvan een effect op de tekstbestudering verwacht wordt. Ook deze keuze wordt door Van Hout Wolters uitvoerig en met kracht van argumenten toegelicht.

Naast de meerkeuzetoets werd een vrije herinneringsopdracht gebruikt voor de meting van de leerresultaten. De analyse van beide effectmetingen brengt weer de nodige methodologische problemen

mee, omdat natuurlijk onderscheid gemaakt moet worden tussen leerprestaties voor de gemarkeerde en leerprestatie voor niet-gemarkeerde tekstdelen. In de DM-conditie was dat onderscheid van tevoren te maken, maar in de LM-conditie maakt elke lezer zijn eigen markeringskeuzen. Ook deze problemen werden op voorbeeldige wijze opgelost.

De bijzondere zorg die Van Hout Wolters aan alle details van voorbereiding en uitvoering van het onderzoek besteedde werd bij de promotie met het iudicium 'cum laude' beloond.

De produktresultaten van het hoofdonderzoek kunnen als volgt worden samengevat: Op de vrije herinneringstaak reproduceerden de leerlingen in de experimentele condities meer van de gemarkeerde informatie dan in de controle conditie, maar op de meerkeuzetoets waren er geen verschillen; van de niet-gemarkeerde tekstgedeelten werd in de LM-conditie minder gereproduceerd dan in de controle conditie en de meerkeuzetoets over deze tekstgedeelten werd in de LM-conditie slechter gemaakt dan in de beide andere condities.

Van Hout Wolters zocht ook naar aptitude-treatment interacties (ATI). Zij verwachtte dat de LM-conditie vooral geschikt zou zijn voor verbaal begaafde, veldonaafhankelijke leerlingen. In de resultaten werden inderdaad significante interacties aangetroffen. De leerlingen met hoge rapportcijfers, een grote vaardigheid in het selecteren van kerngedeelten, een veldonaafhankelijke cognitieve stijl, een voorkeur voor de LM-conditie, en een grote geoeffendheid in het zelf onderstrepen, hadden vaak betere resultaten in de LM-conditie dan in de DM-conditie. Hun tegenpolen daarentegen scoorden vaak hoger in de DM-conditie. Tussen de vaak teleurstellende resultaten van ATI-studies is deze positieve uitkomst opmerkelijk, temeer daar de significante interacties gevonden werden in een onderzoek met weinig proefpersonen. Het onderzoeksdesign met herhaalde metingen op de treatment-factor heeft zonder twijfel, door zijn grote statistische 'power', dit resultaat mogelijk gemaakt.

Wat betreft de procesgegevens werd gevonden dat leerlingen in de LM-conditie meer tijd nodig hadden voor de taak dan in de beide andere condities, en dat in de LM-conditie veel vaker een regel tekst twee of meer malen gelezen wordt. Bovendien bleken de reactietijden op de secundaire taak in de LM-conditie iets langer dan in de beide andere condities.

De uitkomsten van proces- en produktmeting kunnen als volgt worden samengevat: in de LM-conditie leverden de leerlingen een grotere inspanning, en dat wierp vruchten af op de vrije herinneringstaak maar niet op de meerkeuzetaak.

Aan welke resultaten moet de meeste waarde gehecht worden, aan die op de vrije reproductie of die op de meerkeuzetoets? Van Hout Wolters besteedt in de beschouwingen in het slothoofdstuk vooral aandacht aan de resultaten op de vrije repro-

duktie. Voor het ontbreken van positieve resultaten op de meerkeuzetoets heeft zij een ingenieuze verklaring: docent- en leerling-markeringen kunnen retrieval cues werken; dit cue-effect van de markeringen gaat echter verloren wanneer bij de toetsing veel cues gegeven worden, zoals dat bij een meerkeuzetoets het geval is. Helemaal overtuigend vind ik deze verklaring niet. Er is te veel tekstbestuderingsonderzoek waarop deze gedachtengang eveneens van toepassing is, maar waarbij toch effecten gevonden worden in de meerkeuzetoetsen (zie bv. Hamaker, 1986).

Tegen de vrije reproductie als effectmeting kan men bovendien het bezwaar aanvoeren dat deze gevoeliger is dan de meerkeuzetoets voor niet-cognitieve invloeden (bv. van motivationele aard). Daarom was ik geneigd meer gewicht toe te kennen aan de meerkeuzetoets dan aan de vrije reproductie. Nu blijkt echter de waarde van de door van Hout Wolters verzamelde procesgegevens. Die maken duidelijk dat de vrije reproductie resultaten van de LM-groep wel degelijk het gevolg zijn van een geheel andere wijze van bestuderen van de tekst dan in de andere condities, en dus niet alleen aan min of meer toevallige factoren tijdens de afname kunnen worden toegeschreven. Daarbij blijft het voor mij een vraag waarom het selectieve karakter van dit bestuderingsproces niet in de meerkeuze resultaten tot uiting komt.

De implicaties voor de praktijk die Van Hout Wolters aan haar onderzoek verbindt zijn genuanceerd. Markering leidt de aandacht van de leerling naar belangrijke tekstgedeelten. Gaat de keuze vervolgens tussen docent-markering en leerling-markering dan is er geen duidelijke voorkeur. Diverse overwegingen spelen een rol. Voor sommige leerlingen kan docent-markering het meest geschikt zijn, terwijl andere gedijen bij leerling-markering. Er is nog weinig bekend over de invloed die training en ervaring in het zelf selecteren van kerngedeelten op de lange duur heeft bij leerlingen die in eerste instantie het best presteren onder DM-condities. En ten slotte speelt in de keuze ook een rol de algemeen-pedagogische overweging dat men misschien door leerlingen zelf te laten onderstrepen kan bijdragen aan het vermogen van leerlingen tot zelfverantwoordelijk leren.

Op deze vragen geeft het onderzoek van Van Hout Wolters nog geen antwoord. Toch heeft het proefschrift belangrijk bijgedragen tot onze kennis over de effecten van docent- en leerling-markering, en vormt het, door zijn opzet en resultaten, een wegwijzer voor toekomstige onderzoekers op dit didactisch zo belangrijke terrein.

C. Hamaker

Literatuur

- Hamaker, C., The effects of adjunct questions on prose learning. *Review of Educational Research*, 1986, 56, 212-242.
- Wouters, L. & T. de Jong, Hardop denken tijdens tekstbestudering. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1982, 7, 60-76.

R. T. White, *Learning Science*. Basil Blackwell, New York/Oxford, 1988, XII + 227 pag., £8.95, ISBN 0 631 15699 2 (via Bookimpex, 's-Gravenhage, nr. 577642/307009W1).

Zoals de titel reeds aangeeft gaat het boek over het leren van onderwerpen uit het domein van de natuurwetenschappen. De auteur legt in het eerste hoofdstuk uit wat hij onder leren verstaat. Hij gaat ervan uit dat leren een kwestie is van actief verwerken van informatie, waarbij de leerling in hoge mate verantwoordelijk is voor de wijze waarop hij leert en wat hij met de kennis doet. In hoofdstuk 2 wordt nader ingegaan op de factoren die van invloed zijn op het leerproces. Benadrukt wordt dat leren niet alleen afhankelijk is van (de kwaliteit) van het onderwijs, maar van vele factoren (zoals ervaring, aanleg, behoefte en vooral de perceptie van de context waarin leren plaats vindt). Deze factoren zijn samengevat in een model waarin de causale relaties tussen deze factoren en het leerresultaat zijn weergegeven.

In hoofdstuk 3 wordt ingegaan op het geheugen. Hierin zijn – naast cognitieve strategieën – een zestal 'elementen' te onderscheiden: 'strings', proposities, voorstellingen, episodes, intellectuele vaardigheden en motorische vaardigheden. In het volgende hoofdstuk wordt uiteengezet dat tussen deze elementen allerlei associaties ontstaan. Het doel van onderwijzen is om de gemeenschappelijke kennis (gezien als het geheel van associaties) te vergroten en om particuliere en onjuiste kennis van de zijde van de leerling te elimineren.

In hoofdstuk 5 wordt nader ingegaan op de georganiseerde kennis zoals die bij een leerling aanwezig is en gebruikt kan worden voor het begrijpen (onderstanding) van dingen of verschijnselen. Het begrijpen hangt samen met de cognitieve strategieën waarover de leerling beschikt en die op verschillende manieren geobserveerd en beïnvloed kunnen worden.

In de hoofdstukken 6, 7 en 8 wordt aandacht besteed aan een drietal determinanten van het leerproces: aanleg, attitude en perceptie van de context. In hoofdstuk 9 gaat het om het leerproces als zodanig. Het model dat hier gepresenteerd wordt volgt in

grote lijnen het informatieverwerkings model en bevat dan ook niet veel nieuws. Interessant is de wijze waarop de eerder genoemde factoren (determinanten van het leerproces en geheugen-elementen) in één kader geplaatst zijn.

In het laatste hoofdstuk (10) wordt uitvoerig stilgestaan bij het onderwijzen. Hierbij komen niet alleen de gebruikelijke onderwerpen aan bod zoals het stellen van doelen, de selectie van de (les)inhoud, de volgorde en het tempo waarin zaken behandeld dienen te komen en de wijze van presentatie, maar ook de onderwijstijl. Volgens de auteur bestaan er grote verschillen tussen docenten. Maar een gegeven docent zal op betrekkelijk constante wijze les geven. De leerling moet hiermee (leren) leven. Om er nu toch voor te zorgen dat het leren zo goed mogelijk plaats vindt wordt een drietal principes voorgesteld. Deze kunnen worden gehanteerd, ongeacht de stijl van lesgeven. Deze zijn: het principe van de maximale gelegenheid (opportunity) dat erop gericht is dat het tempo waarin informatie gepresenteerd wordt zodanig is dat maximale verwerking plaats vindt; het principe van de matching, dat erop neer komt dat de cognitieve strategie van de leerling en de methode van de docent goed op elkaar zijn afgestemd; en het principe van evenwicht (balans) tussen 'teacher control' en 'learner control'. Dit laatste principe komt erop neer dat leraar en leerling samen bepalen wat en hoe geleerd moet worden. Uitgangspunt hierbij is dat de leerling in toenemende mate zelfstandig wordt en verantwoordelijkheid leert dragen voor zijn werkwijze.

Dit boek past geheel in de (meta)cognitieve traditie. Het is gericht op de vraag hoe op grond van kennis over informatie-verwerking het onderwijs verbeterd kan worden. Het aardige van het boek is dat betrekkelijk veel aandacht besteed is aan de rol van de docent, waarbij opgemerkt moet worden dat het boek niet alleen geschikt is voor 'science', maar in principe geschikt is voor alle vakken binnen een leraren-opleiding.

L. F. W. de Klerk

Meijers, F. & M. du Bois-Reymond, *Op zoek naar een moderne pedagogische norm.*

Beeldvorming over de jeugd in de jaren vijftig: het massajeugdonderzoek (1948-1952), Acco, Amersfoort/Leuven, 1987, 223 pag., f39,-, ISBN 90 334 9019 6

Op 15 oktober 1948 droeg de minister van O. K. en W. een zevental universitaire en para-universitaire onderzoeksinstituten op een onderzoek in te stellen naar de zogenaamde massajeugd. Zes instituten publiceerden hun gezamenlijke onderzoeksresultaten

in 1952 in het rapport *De geestesgesteldheid van de massajeugd*, samengesteld door Langeveld. Een jaar later verscheen het afzonderlijke deelonderzoek van het Mgr. Hoogveldinstituut in Nijmegen *Moderne jeugd op weg naar volwassenheid*, dat het stempel droeg van Perquin. Over dit eerste grote naoorlogse onderzoek betreffende de Nederlandse jeugd stelde een groep auteurs rond Meyers en Du Bois een studie samen. Het thans verschenen boek verschaft om te beginnen een reconstructie van dit onderzoek en de gebeurtenissen daaromheen. Met name de eerste twee hoofdstukken van de hand van de beide redacteuren gaan daarover. Daaruit blijkt onder meer, dat de opdracht tot dit onderzoek voortkwam uit onrust in leidende kringen over de maatschappelijke verwildering van de zgn. massajeugd. Twee factoren hebben daartoe in het bijzonder bijgedragen. Ten eerste verstoring van het sociaal en geestelijk evenwicht door het fascisme en de ontwrichtende gevolgen van het oorlogsgeweld; ten tweede het overheidsbeleid in de wederopbouwperiode na de oorlog, dat gekenmerkt werd door een krachtig streven naar industrialisatie en urbanisatie van het platteland. Dit laatste hield een gevaar in voor ontkerkelijking en desintegratie van levensbeschouwelijke culturen en organisaties. Een andere opmerkelijke informatie in de eerste hoofdstukken is, dat in het onderzoek – met name van de 6 samenwerkende instituten – gebruik werd gemaakt van de indirecte methode. Gegevens over de jeugd werden verzameld niet door ondervraging van de jeugd zelf, maar door inventarisatie van opvattingen over de jeugd van plaatselijke gezagsdragers en opinieleiders. Alleen het onderzoek van het Hoogveldinstituut was er op uit om daarenboven de jeugd zelf aan het woord te laten, door middel van gedegen voorbereide diepte-interviews over persoonskenmerken. Vervolgens wordt in de hoofdstukken 3 en 4 expliciet aandacht geschonken aan het geestelijk-culturele klimaat waarin het onderzoek plaats vond (Abma) alsmede aan de pedagogische denkbeelden van de twee hoofdpersonen Langeveld en Perquin (Bakker). Beide auteurs geven een overtuigend beeld van het grote belang van het personalisme als geestelijke stroming in een periode van 'doorbraak', waarin pedagogische en psychologische denkbeelden zich enerzijds verzelfstandigden ten opzichte van de traditionele godsdienstig-kerkelijke doctrines en anderzijds daaraan blijven refereren in hun ethisch voorschrijvende fundering van het begrip volwassenheid. Men lonkt wel naar de empirie, maar door een sterk normatief beslagen bril. In de daarop volgende hoofdstukken wordt het geschetste tijdsbeeld in een ruimer kader geplaatst door achtereenvolgens aandacht te besteden aan de situatie in de dertiger en de vijftiger jaren. Over de dertiger jaren is er een schets van het culturele klimaat in het katholieke zuiden (Dieleman) en van opkomst van het jeugdwerk (Selten). Over de vijftiger jaren gaan de overige artikelen. Achtereenvolgens de ontvangst van het

massajugdonderzoek in het overheidsbeleid (Gerritsen en Van der Zande), in het jeugdclubhuiswerk (Te Poel), ten slotte ontwikkelingen rond het vormingswerk voor fabrieksmeisjes (Van Drenth).

Zoals uit het bovenstaande blijkt hebben de auteurs veel meer gedaan dan een reconstructie van het massajugdonderzoek. Het is juist door deze brede aanpak dat het een belangrijk boek is geworden. De studie verschaft behalve een kijkje op de (voor)oordelen van onderzoekers en pedagogen over het leven van arbeidsjongeren in hun woonomgeving, hun vrije tijd, hun omgang met de andere sekse, hun overgang van school naar werk, nog iets meer. Zij verschaft over het geheel genomen een boeiend beeld van ontwikkelingen in de cultuur en pedagogische denkbeelden in Nederland op een belangrijk keerpunt in de hedendaagse geschiedenis, toen oude denkbeelden niet meer werkten en nieuwe denkbeelden aarzelend een weg vonden; op zoek naar een moderne pedagogische norm, zoals de titel aangeeft.

Het thema van de pedagogische heroriëntatie komt in verschillende bijdragen expliciet aan de orde; het laatst in het slotartikel, waar de beide redacteuren zich afvragen, wat de huidige betekenis van dit onderzoek is. Zij stellen zich daarbij op het zeer achtenswaardige standpunt, dat het massajugdonderzoek moet worden beschouwd als een project, dat een samenleving in overgang tot voorwerp heeft. Met betrekking tot de huidige betekenis van het onderzoek maken zij dan, afgezien van een obligate sneer naar het overheidsbeleid, twee belangrijke opmerkingen. Ten eerste signaleren zij, dat de aandacht in de pedagogiek, zoals vertolkt door de hoofdfiguren Langeveld en Perquin, voor een totaalconcept van opvoeding als basis voor een normatieve interventietheorie, naderhand verloren is gegaan door het uiteenvallen van de opvoedingswetenschap in een veelheid van overwegend empirisch-analytische deeldisciplines; en zij pleiten voor een herintegratie naar het voorbeeld van de twee grote pedagogen. Ten tweede wijzen zij er op, dat de bepaling van een 'juiste' pedagogische relatie vandaag moeilijker is dan in de dagen van Langeveld en Perquin, nu in een samenleving die op weg is naar een onderhandelingsamenleving ook volwassenen niet meer weten waar zij aan toe zijn. Men kan de auteurs als kritiek toevoegen, dat de tweede opmerking wel erg mager is uitgevallen; daarover zou immers heel wat meer te zeggen zijn; een gemiste kans dus. Daar staat tegenover, dat men de tweede opmerking ook kan beschouwen als een bevestiging van de eerste. We hebben inderdaad niet zoveel in handen als het gaat om het formuleren van een eigentijdse pedagogische norm; en het is terecht dat de auteurs dit als een lacune van de tegenwoordige pedagogiek aanwijzen. De opvulling van deze lacune is zeker niet eenvoudig, want dit vraagt om een uitgewerkte opvoedingstheorie die stoelt op een eigentijdse maatschappijtheorie. Aanzetten daartoe

zijn evenwel voorhanden. Te denken valt bv. aan de theorieën van Kohlberg over morele opvoeding en van Habermas over communicatief handelen.

Dit boek moge de hedendaagse pedagogen uitdagen net als hun befaamde voorgangers op zoek te gaan naar een moderne pedagogische norm. Bij lezing van dit boek zal men daarvoor zeer bruikbare brandstof vinden.

M. A. J. M. Matthijssen

S. L. Kagan & E. F. Zigler (Eds), *Early schooling. The national debate*. Yale University Press, New Haven, 1987, XIX + 236 pag., ISBN 90 265 0813 1 (via Bookimpex, 's-Gravenhage, nr. 583669/307009W1)

In deze bundel met artikelen wordt een overzicht gegeven van het 'national debate' dat in de V.S. gevoerd wordt over de zinvolheid van 'early schooling'; hetgeen zoveel betekent als 'onderwijs voor 4- en 5-jarigen', ook wel aangeduid als 'preschool education'. Ongeveer 39% van de Amerikaanse kleuters bezoekt een 'preschool' (we zullen deze term maar met 'kleuterschool' vertalen). De interesse voor dit soort onderwijs is stijgende vanwege het nog steeds groeiend aantal werkende moeders (met name óók die uit de éénoudergezinnen) en vanwege de positieve effecten die van compensatieprogramma's voor kleuters uit lagere sociale milieus gemeld worden. Hierdoor blijken bovendien ook de middenklasse ouders belangstelling voor kleuteronderwijs te gaan krijgen.

De bundel bestaat uit een twaalfstal bijdragen van overwegend bekende auteurs op het terrein van dat kleuteronderwijs: Kagan, Zigler, Elkind, Weikart enz. De meeste auteurs spreken hoofdzakelijk over wat zij de kwaliteitscurricula voor het kleuteronderwijs noemen en dus niet over de meer traditionele inhoud van het kleuteronderwijs.

Een aantal bijdragen is vanuit Nederlands standpunt gezien niet erg interessant, omdat daarin typisch Amerikaanse problemen behandeld worden over de politieke verantwoordelijkheid voor en de kosten van het kleuteronderwijs op basis van kwaliteitscurricula. Wij laten deze bijdragen hier buiten beschouwing. Vanuit Nederlands standpunt gezien, zijn de artikelen die handelen over de effecten van de kwaliteitscurricula wel interessant. In deze bespreking beperk ik mij daarom tot die artikelen.

Zigler analyseert in zijn artikel 'Formal Schooling for four-years-olds? No!' een aantal kleuterschoolcurricula, ontwikkeld in het kader van Head Start en soortgelijke projecten. Hij constateert dat kinderen uit lagere sociale milieus wel degelijk van deze

programma's profiteren en dat dit profijt groter is als ook de ouders van deze leerlingen op de een of andere manier bij deze programma's betrokken worden. Als lichtend voorbeeld noemt hij het Perry Preschool Program van Weikart, waarvan de zeer lange-termijneffecten nog op 18-jarige leeftijd bij de proefpersonen zijn terug te vinden. Hij stelt echter dat deze resultaten niet gegeneraliseerd mogen worden, gelet op steekproefproblemen en op de externe validiteit van conclusies met betrekking tot de interventievariabele: waar kan ooit op de ingewikkelde manier zoals in het Perry Preschool Program gebeurd is, voor stimulering van de ontwikkeling van leerlingen zorg gedragen worden? Hij constateert verder dat kleuterschoolprogramma's geen belangrijke winst hebben opgeleverd voor kinderen uit de middenklasse. Zigler vindt overigens niet dat kleuteronderwijs verplicht moet worden (vanwege de vele positieve effecten die de gezinsopvoeding, die door dit verplichte onderwijs gedeeltelijk vervangen zou gaan worden, heeft). Als er geen mogelijkheid is om de kleuter in het gezin verder op te voeden dan zou in elk geval gewerkt moeten worden op basis van kwaliteitscurricula: het kleuterschoolcurriculum moet geen aftreksel worden van het lagere schoolcurriculum. Als beste alternatief ziet hij de gezinsgeoriënteerde, multifunctionele buurtschool waarin aan de verschillende behoeften van kleuters en van ouders tegemoet gekomen kan worden.

Elkind stelt in zijn bijdrage 'Early childhood education on its own terms' dat het blootstellen van kleuters aan de onderwijsinhouden die tot nu toe aan het lager onderwijs waren voorbehouden tot allerlei risico's leidt; met name tot stress bij de kleuters, waarvan hij vervolgens de korte-termijn- (vermoeidheid, verlies van eetlust en afnemende efficiëntie) en de lange-termijneffecten (afnemende leermotivatie, verlies van initiatief, ontwikkeling van onjuiste intelligentievaardigheden, zoals uit het hoofd leren in plaats van nadenken, etc.) opsomt. Gegeven al deze potentiële gevaren zijn aftreksels van het lagere-schoolcurriculum onjuist. (Elkinds bijdrage is overigens slechts in geringe mate voorzien van onderzoeksresultaten die zijn stelling ondersteunen.)

Sigels bijdrage is getiteld 'Early childhood education: developmental enhancement or developmental acceleration'. Hij bespreekt hierin enkele onderzoeken (met veel aandacht voor een door hemzelf geleid onderzoek), waarin kleuters (of soms peuters) 'onderwezen' worden op basis van een programma dat geen aftreksel is van het lagere-schoolprogramma, maar dat toch de intelligentieontwikkeling van kleuters bevordert: het Suny programma. Dat bleek positieve resultaten te hebben op vier aspecten van de representatieve competentie van kleuters. Met andere woorden: een kwaliteitsprogramma gericht op de bevordering van de ontwikkeling van kleuters – zonder dat dit een aftreksel is van een lagere-schoolprogramma – kan wel degelijk zinvol zijn.

Weikart beschrijft in zijn bijdrage 'Curriculum quality in early education' de lange-termijneffecten van het Perry Preschool Program (een op ideeën van Piaget gebaseerd programma; het programma 'Kleuters Willen Ook Weleens Denken', van het project O.S.M., kan als de Nederlandse pendant hiervan beschouwd worden). Op 18-/19-jarige leeftijd waren bij de toenmalige participanten aan dit programma – in vergelijking tot hun matches – waar te nemen: aanzienlijk minder functioneel anal-fabeten, aanzienlijk meer deelnemers aan het tertiair onderwijs, aanzienlijk minder werklozen. Verder: minder achterblijvers op school, minder school dropouts, minder zwangere tienermeisjes, minder arrestaties door de politie. Geen belangrijke effecten konden overigens gemeten worden op de intelligentie noch kon de achterstand ten opzichte van het landelijk gemiddelde op schoolvorderingentoetsen worden ingelopen.

In de bijdrage van Powell, getiteld 'Comparing preschool curricula and practices: the state of research' wordt een vrij volledig overzicht gegeven van alle vergelijkingsonderzoeken sinds 1970: de Planned Variations onderzoeken komen aan de orde evenals de bekende Louisville experimenten; van de vergelijkingen van Montessoriprogramma's met andere onderwijsprogramma's wordt ook een overzicht gegeven. De conclusie uit het overzicht is dat het er wel degelijk toe doet met welke kleuterschoolprogramma's gewerkt wordt en dat de effecten van deze programma's in interactie staan met de kenmerken van de kinderen, in het bijzonder met hun sekse!

Gelet op de vele onderzoeken naar de effecten van kleuterschoolprogramma's die in de bundel worden besproken is het ook vanuit Nederlands oogpunt een interessante publikatie; de meer op de Amerikaanse situatie toegespitste bijdragen kan de daarin niet-geïnteresseerde lezer natuurlijk overslaan. Opvallend is – en dat vind ik bepaald een tekortkoming – dat totaal geen aandacht besteed is aan onderzoeken uit andere landen waar het kleuteronderwijs-voor-iedereen sinds jaar en dag in praktijk gebracht wordt. Zijn daar bijv. de risico's waargenomen die Elkind signaleert? Dit tekort – ook een typisch Amerikaans verschijnsel overigens – is te meer bevremdend daar één van de auteurs (Weikart) als coördinator optreedt van de Preprimary Study van de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

J. H. Slavenburg

Mededelingen

Third Joint Meeting OTG, AEPF, FPP

Op 23, 24 en 25 april 1989 vindt aan de Universiteit van Twente de 3rd joint meeting plaats van de:

- Onderzoeksthema-groep Onderwijsleerprocessen (OTG)
- Arbeitsgruppe für empirische pädagogische Forschung (AEPF)
- Fachgruppe für pädagogische Psychologie (FPP).

De thema's zijn:

- Learning environments
- Cognition, emotion and motivation
- Adult learning
- Instructional models for intelligent tutoring
- Schooleffectiveness
- Learning to learn.

Voor nadere inlichtingen: OTG Onderwijsleerprocessen, Dr. J.M. Pieters, Universiteit Twente, Postbus 217, 7500 AE Enschede

Vereniging Lerarenopleiders Nederland

Op 17 juni 1988 is de Vereniging LerarenOpleiders Nederland (VELON) van start gegaan. De VELON heeft de plaats ingenomen van de Vereniging Universitaire LerarenOpleiding Nederland (VULON). De VELON is een vereniging van personen en heeft als doel het onderwijs, onderzoek en ontwikkelingswerk met betrekking tot de opleiding en nascholing van leraren te bevorderen.

De VELON nodigt alle lerarenopleiders uit om lid te worden van de vereniging. Ze denkt daarbij aan personen die werkzaam zijn binnen lerarenopleidingen voor het basisonderwijs, voor de eerste en tweede fase van het voortgezet onderwijs, voor het speciaal onderwijs, voor het beroepsonderwijs en voor het volwassenenonderwijs en aan personen die werkzaam zijn binnen bedrijfsopleidingen.

Voor nadere inlichtingen: Ledenadministratie VELON, Essenlaan 52, 3442 JJ Woerden, of: Secretariaat VELON, Westersingel 28, 9711 CM Groningen.

Studies in Philosophy and Education

Vanaf 1990 zal het tijdschrift 'Studies in Philosophy and Education' opnieuw verschijnen. Dit in 1960 opgerichte tijdschrift is wegens financiële moeilijkheden een tiental jaren niet verschenen. De editor is: David P. Ericson, Graduate School of Education, University of California, 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, CA 90024-1521, USA. Het tijdschrift zal worden uitgegeven door Kluwer Academic Publishers, Dordrecht. Voor verdere inlichtingen: Humanities and Social Sciences Division, Postbus 17, 3300 AA Dordrecht.

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
27e jaargang, nr. 10, 1988

Defectologie en ZPR in de Sovjetunie, door R. de Groot

De lom/mlk-differentiatie in de visie van de Russische defectologen, door A. van der Wissel

Antwoord aan Van der Wissel, door C. F. van Pareren

Vertraging in de psychische ontwikkeling, door A. M. E. Strumphler

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
27e jaargang, nr. 11, 1988

Professor K. Swinnen emeritus gewoon hoogleraar, door A. Ruijsenaars

Spel en samenspel, door E. A. M. Bomhof en S. M. J. van Hekken

Analyse van extreem problematische gedrag, door J. D. van der Ploeg, C. Mobach en H. van Wilgenburg

Validiteit en betrouwbaarheid van de zelfrapportage van probleemgedrag, door E. M. Scholte

Ontvangen boeken

Doef, P. van der, *De orthopedagogische betekenis van problematisch kindgedrag*. Een behandelings-systematiek (dissertatie). ACCO, Amersfoort/Leuven, 1988, f 22,-.

Gerritsen, F. M. E., *VTO Taalscreening 3- tot 6-jarigen* (dissertatie). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 48,90.

Groot, R. de & H. Menkvelde, *Praktische orthopedagogiek voor de school*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988. f 39,50.

Hellemans, M. (red.), *Over opvoeding gesproken*. ACCO, Amersfoort/Leuven, 1988, f 19,75.

Houtkoop, W. & M. van der Kamp (red.), *Oriëntatie in de volwasseneneducatie*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 37,95.

Kerkhoff, A., *Taalvaardigheid en schoolsucces* (dissertatie). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 43,50.

Kievit, Th., J. de Wit, J. H. A. Groenendaal & J. A. Tak (red.), *Psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. ACCO, Amersfoort/Leuven, 1988, f 49,-.

Meertens, R. W. & J. von Grumbkow (red.), *Sociale psychologie*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1988, f 79,50.

Teyken, C., *Ontwerpen als proces* (dissertatie). Swets & Zeitlinger, Lisse, 1988, f 60,-.

In de periode 1 januari tot en met 31 december 1988 werd redactionele medewerking verleend door:

C. A. J. Aarnoutse (K.U. Nijmegen)
 D. B. Baarda (R.U. Utrecht)
 Th. Bergen (K.U. Nijmegen)
 Th. Buis (I.T.S. Nijmegen)
 A. G. Bus (R.U. Groningen)
 E. De Corte (K.U. Leuven)
 D. van Dongen (K.U.B. Tilburg)
 H. Drop (Voorschoten)
 J. J. Dumont (K.U. Nijmegen)
 J. J. Elshout (U.v.a. Amsterdam)
 J. R. M. Gerris (K.U. Nijmegen)
 K. de Glopper (S.C.O. Amsterdam)
 A. W. van Haften (K.U. Nijmegen)

J. H. M. Hamers (R.U. Utrecht)
 B. van Hout-Wolters (T.U. Twente)
 E. C. H. Marx (R.U. Leiden)
 M. J. C. Mommers (K.U. Nijmegen)
 A. J. Mooij (I.T.S. Nijmegen)
 P. Reitsma (V.U. Amsterdam)
 P. J. de Ruyter (V.U. Amsterdam)
 B. Spiecker (V.U. Amsterdam)
 H. H. Tillema (RION, Groningen)
 L. Verhoeven (K.U.B. Tilburg)
 T. H. A. van der Voort (R.U. Leiden)
 W. L. Wardekker (V.U. Amsterdam)
 O. Wiegman (U.T. Enschede)