

## Boekbesprekingen

---

G. van den Berg, *Effectief evalueren; een empirische studie naar de doelmatigheid van aanwijzingen voor de evaluatiepraktijk*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987. (Ook verschenen als proefschrift, RION, Rijksuniversiteit Groningen, 1987), 118 pag. + bijlagen, f 32,25, ISBN 90 265 0819 0.

---

Het proefschrift van Van den Berg bevat een tweetal verslagen van door hem verricht onderzoek in het kader van de projecten 'Curriculum Evaluatie en Beslissen' (afgekort als CEB) en 'Economie-Mavo'. Van den Berg probeert op basis van deze twee verslagen empirisch gefundeerde aanbevelingen te geven ter verbetering van de professionele praktijk van (curriculum)evaluatie-onderzoekers. Op basis van de resultaten van het project 'Curriculum Evaluatie en Beslissen' wil hij aanbevelingen doen over de mogelijkheden om het gebruik van evaluatiere-sultaten door beslissers te bevorderen; op basis van het 'Economie-Mavo-project' wil hij aanbevelingen doen om de wetenschappelijke kwaliteit van het evaluatieonderzoek te verbeteren.

In het CEB-project zijn veertien curriculumontwikkelingsprojecten geanalyseerd met betrekking tot de vragen naar de aard en kwaliteit van de daarin gehanteerde procedures voor de formatieve evaluatie van de in ontwikkeling genomen curricula (of onderdelen daarvan) en de samenhang daarvan met de mate waarin de evaluatiegegevens door de beslissers (i.e. de curriculumontwikkelaars) gebruikt worden. De aard en kwaliteit van de formatieve evaluatie in de veertien projecten zijn in negen variabelen geconcretiseerd (zoals type besluitvorming, evaluatie-aanpak, professionaliteit van de evaluator) en deze negen variabelen zijn 'gemeten' door middel van document-analyses en door middel van interviews met de direct-betrokkenen. De samenhang tussen de aard- en kwaliteitsvariabelen enerzijds en de mate van gebruik anderzijds is uitgedrukt in een door Yule bedachte associatiemaat voor  $2 \times 2$  - tabellen. De voornaamste conclusies uit het onderzoek zijn (pag. 63) 'dat (met een hoge mate van waarschijnlijkheid) een redelijke mate van direct en onmiddellijk gebruik van evaluatiere-sultaten kan worden voorspeld als wordt voldaan aan de volgende voorwaarden: a) een rationele besluitvormingscontext; b) een technische evaluatie-aanpak; en als daarbij c) wordt uitgegaan van een concreet uitgewerkte vraagstelling; en d) aandacht wordt be-

steed aan kwaliteitscriteria van geldigheid en betrouwbaarheid'. Kortom: de analytisch-empirische aanpak valt te prefereren boven andere aanpakken (zoals de naturalistische en het actie-onderzoek).

Op basis van het 'Economie-Mavo-project' worden aanbevelingen gedaan ter verbetering van de wetenschappelijke kwaliteit van het (summatieve) evaluatieonderzoek. Van den Berg gaat bij zijn beschrijving uit van een belangrijke aanname: dat van alle niet-experimentele designs het comparatieve post-test design het meest sterke is dat in de praktijk van de curriculum-evaluatie haalbaar is. (Immers, evaluatoren worden pas bij de curriculumontwikkeling betrokken als de invoering van het curriculum heeft plaatsgevonden, zo stelt Van den Berg.) Vervolgens zegt hij dat het weddenschaps-/wedstrijdmodel van Hofstee op een dergelijke situatie goed aansluit. De curriculumontwikkelaars en hun tegenstanders wordt daarin gevraagd de mogelijke uitkomst van de evaluatie te voorspellen en aan te geven bij welke feitelijke uitkomst, wie van de beide partijen gelijk krijgt. Dit model wordt vervolgens toegepast (in een voor- en een hoofdonderzoek) op diverse curricula voor economie die voor het Mavo ontwikkeld zijn. De uitkomsten van vier economie-curricula op enkele meetinstrumenten (speciaal ontwikkelde toetsen en examentoesen) moeten voorspeld worden door de vier uitgevers (die dit overlieten aan de curriculumontwikkelingsgroepen) van de curricula en dat niet alleen ten aanzien van het eigen curriculum, maar ook ten aanzien van dat van de concurrenten. Het kostte veel inspanning en tijd van de groepen ten aanzien van het eigen curriculum de gewenste voorspellingen te laten doen, ten aanzien van concurrerende curricula is dat niet gebeurd omdat uit het vooronderzoek al bleek dat men daaraan niet wilde meewerken. Van den Berg heeft daarom maar een gewone covariantie-analyse toegepast op de gemiddelde verschillen op de diverse toetsen en vervolgens vastgesteld dat deze verschillen, het effect van bepaalde covariaten in aanmerking genomen, significant zijn.

Als aanbeveling voor de verbetering van de wetenschappelijke kwaliteit van het evaluatieonderzoek formuleert hij op basis van dit 'Economie-Mavo-project' tenslotte dat de wedstrijdprocedure van Hofstee een geschikte procedure is om verantwoorde toetsinstrumenten voor produktievaluatie te ontwikkelen waarover tussen de verschillende partijen een redelijke mate van overeenstemming bestaat. Voor het daadwerkelijk vergelijken van de curricula

op te voren door de verschillende partijen aangegeven standaarden (i.c. de verwachte gemiddelde scores op de toetsen voor het eigen curriculum en de concurrerende curricula) kan het kennelijk niet aanbevolen worden. (Co-)variantie-analyse als vergelijkingsprocedure daarentegen wél.

Het valt mij niet gemakkelijk om een beoordeling van het werk van Van den Berg te geven. De analyse van de veertien projecten ten aanzien van het gebruik van de resultaten van de formatieve evaluatie leidt tot interessante conclusies; de uitvoering van de analyse, via documentanalyse en interviews (waarvan alleen de eindresultaten vermeld worden) maakt op mij echter een boterzachte indruk. Een goede beoordeling van de validiteit van de verschillende gegevens op basis van hetgeen in het proefschrift vermeld is, is helaas niet goed mogelijk. En ... vereist een goede evaluatie niet, zoals Van den Berg zelf aanbeveelt, aandacht voor het kwaliteitscriterium 'geldigheid'?

Ik ben er overigens van overtuigd dat de analyse van concrete projecten de evaluatiepraktijk aanmerkelijk verder zal helpen dan het bedenken van allerlei vernuftige constructies zoals het weddenschapmodel (hoe knap bedacht ook) dat Van den Berg in het tweede deel van zijn proefschrift probeert toe te passen. Het uitgangspunt alleen al (ex post facto vergelijking van reeds geïmplementeerde curricula) komt mij als hoogst ongewenst voor. De precieze zin van het doen van voorspellingen over concurrerende programma's ontgaat mij, tenzij het de bedoeling is om conclusies te trekken over de vraag of de ene partij beter kan voorspellen dan de andere partij. Het gaat bij summatieve curriculum-evaluatie toch zeker om de vraag in welke mate een curriculum aan bepaalde evaluatiecriteria voldoet en niet om de vraag of de ene partij de uitkomst van het curriculum op een bepaalde toets beter voorspelt dan een andere partij. Een dergelijke werkwijze sluit mijns inziens in het geheel niet aan op de evaluatiepraktijk. Van den Berg's conclusie over deze werkwijze – die in zijn onderzoek feitelijk niet bleek te werken – is mijns inziens veel te zachtzinnig en te voorzichtig. Op basis van zijn onderzoek kan hij in elk geval stellen dat het niet goed toepasbaar bleek en dat het daarom niet is aan te bevelen. (Dat bepaalde vormen van (co-)variantieanalyse dat bij vergelijkende curriculum-evaluatie wel zijn, is een oud gegeven dat in vrijwel alle standaardwerken voor toegepaste statistiek is terug te vinden.)

Mijn totale indruk van het proefschrift van Van den Berg is dat er aantal interessante aspecten in te onderscheiden zijn (in het bijzonder ten aanzien van de analyse van de veertien projecten in verband met de formatieve curriculum-evaluatie), maar dat het weinig belangwekkende aanbevelingen voor het evaluatie-onderzoek oplevert.

*J. H. Slavenburg*

---

J. J. A. Hattink, *SYMLOG in de schoolklas*. Onderzoek naar de gebruiksmogelijkheden van een Nederlandse vertaling van de SYMLOG Adjective Rating Form en het bijbehorende Field Diagram voor docenten en a.s. docenten in Schoolpracticum en Lespraktijk. Dissertatie Vrije Universiteit Amsterdam. VU Uitgeverij Amsterdam, 1986, 270 pag., f49,50, ISBN 90-6256-280-9.

---

Voor velen die zich bezig houden of hebben gehouden met systematische observatie van het gedrag van leraren of leerlingen in de schoolklas is de naam Robert Bales onverbrekelijk verbonden met interactie-analyse. In 1950 publiceerde hij zijn boek *Interaction Process Analysis*. Dit werk, met dat van Ned Flanders, heeft een belangrijke stoot gegeven aan het systematisch bestuderen van interactie-processen. Hierbij richtte Bales zich op de interacties in kleine taakgroepen en Flanders op interacties in de schoolklas. Naar aanleiding van hun werk zijn in de vijftiger, zestiger en begin zeventiger jaren tientallen observatiesystemen ontwikkeld. Wanneer men anno 1986 het onderzoeksverslag van Hattink leest, wordt men geconfronteerd met een déjà vu. De onderzoeker heeft zich ten doel gesteld: 'om de mogelijkheden van SYMLOG en in het bijzonder daarbij van de SYMLOG Adjective Rating Form en Field Diagram voor gebruik door docenten en a.s. docenten ter beoordeling van het interactieve gedrag van hun leerlingen tijdens lessen in de klas te onderzoeken'. De aanleiding tot het onderzoek ligt in het door de onderzoeker in zijn rol als docent ervaren gemis aan een eenvoudige systematiek om het gedrag van zijn leerlingen tijdens de les in de klas te kunnen typeren. Hierbij zijn twee kanttekeningen te maken. Op de eerste plaats is het niet waar dat er een gemis is aan observatiesystemen of observatieprocedures om het gedrag van leerlingen te beschrijven. Ik verwijs in dit verband alleen maar naar het werk van Simon & Boyer (1974) *Mirrors of Behavior III*, waarin 99 observatiesystemen besproken worden, naar de overzichtsartikelen van Rosenshine & Furst (1973) en Evertson & Green (1986). Op de tweede plaats heeft de geschiedenis geleerd dat het systeem van Bales géén eenvoudig systeem is en niet zonder meer kan worden gebruikt in schoolklassen omdat het in eerste instantie ontwikkeld is voor kleine taakgroepen die meestal bestaan uit volwassenaan. Derhalve voert Hattink voor de start van het onderzoek terecht eerst een peiling uit in de Amerikaanse literatuur naar de ervaringen van anderen met het in 1979 gepubliceerde SYMLOG. Een verkenning in de *Social Sciences Citation Index* en het ERIC-bestand levert geen enkele publikatie op

over het gebruik van dit systeem in de schoolklas. Omdat dit systeem gebaseerd is op het oorspronkelijke werk van Bales uit 1950 had hij ook te rade kunnen gaan bij het Handbook of Research on Teaching. In het eerste handboek (Gage, 1963) wordt het werk van Bales vier maal aangehaald (ter beschrijving van het observatiesysteem), in het tweede handboek (Travers, 1973) tien maal (ter beschrijving en ter bekritisering), in het derde handboek (Witrock, 1986) éénmaal (ter bekritisering van de observatieprocedure). Uit deze gegevens had reeds geconcludeerd kunnen worden dat de toepassingsmogelijkheden van het systeem van Bales voor concreet gebruik van leraren en a.s. leraren in de schoolpraktijk dubieus zijn. Achteraf bevestigen de uitkomsten van het onderzoek deze diagnose vooraf.

Waar staat het letterwoord SYMLOG voor? Het betekent: Systematic Multiple Level Observation of Groups. Met deze methode kunnen deelnemers en begeleiders van kleine werk- en hulpverleningsgroepen het gedrag, de beeldvorming en waardeoordeelen van zichzelf en anderen systematisch beschrijven. De kern van het SYMLOG-systeem wordt gevormd door een driedimensionele ruimte voor de afbeelding van de interactie tussen groepsleden: 1. dominant versus onderwerpend, 2. vriendelijk versus onvriendelijk en 3. instrumenteel gecontroleerd versus emotioneel expressief (de vertaling is van Van Langenhove & Van den Brande, 1986. Hattink zelf gebruikt steeds de Engelse begrippen: upward versus downward, positive versus negative, forward versus backward). Door de zes richtingen van deze dimensies met elkaar te combineren, verkrijgt men 27 locaties in een kubus. De middelste locatie heeft geen specifieke betekenis, de 26 andere wel. De interactie tussen groepsleden kan met behulp van twee observatiemethoden in deze kubus worden geclassificeerd: via het observeren en scoren van de interactie zoals die zich voordoet (de directe methode), en via het beoordelen van de personen die aan de interactie deelnemen aan de hand van 26 vijf-puntsschalen (de indirecte methode). Bij de directe observatiemethode worden de gebeurtenissen in het interactieverloop op drie verschillende betekenisniveaus met in totaal negen onderverdelingen gecodeerd: het gedragsniveau, de inhoud van de interactie en het niveau van waardeoordeel. Deze gecompliceerde observatietechniek maakt duidelijk dat het systeem van directe observatie alleen bruikbaar is voor onderzoeksdoelinden. In dit opzicht lijkt het op de eerder ontwikkelde observatiesystemen van Smith & Meux en Bellack voor de analyse van het taalgedrag in schoolklassen. Deze systemen hebben ook nooit een toepassing buiten het onderzoek gehad. Vanwege de ingewikkeldheid van de directe methode kiest Hattink voor het bewerken van de indirecte of schaalmethode. Deze methode wordt gebruikt in twee vormen: a) leraren en a.s. leraren beoordelen (achteraf) het interactieve ge-

drag van hun leerlingen tijdens hun lessen in de klas en b) leerlingen beoordelen op hun beurt de (a.s.) leraar. Ook dit is een vrij bewerkelijke en tijdrovende bezigheid. Eerst dient de leraar voor alle leerlingen in zijn klas de gedragsbeoordelingslijst in te vullen. Vervolgens dient per leerling via een lettertypering zijn gedragsstijl op de drie dimensies bepaald te worden. Dit vraagt een hercodering van de uitslagen op de vijf-puntsschalen. Daarna dienen de verkregen scores in een tweedimensionale ruimte te worden ingetekend, waarbij de waarde van de derde dimensie wordt voorgesteld door cirkels van verschillende grootte. Dit grafische plaatje wordt veld-diagram genoemd. Men kan zich nu al voorstellen dat een doorsnee leraar en hospitant grote moeite zullen hebben deze werkwijze uit te voeren. Ook al richt men zich alléén op het aspect 'gedrag'. Deze hele procedure van SYMLOG en de theoretische achtergrond van het werk van Bales staan vermeld in de hoofdstukken 1 en 2. Hierin wordt tevens vermeld dat de gebruikssituatie van SYMLOG in kleine zelfanalytische taakgroepen met psychologiestudenten lijkt op die van een doorsnee schoolklas in het voortgezet onderwijs. Volgens Hattink ligt aan beide situaties eenzelfde optiek ten grondslag: samenwerken aan een door een autoriteit opgelegde taak. Kenmerkend voor kleine taakgroepen met volwassenen is echter dat het steeds gaat om kleine taken, met duidelijke doelen die in een korte tijd worden uitgevoerd. Voor een klas gaan deze kenmerken niet op. Bovendien zijn de leerlingen hier niet vrijwillig bij elkaar.

Hoofdstuk 3 beschrijft de opzet van het onderzoek. Gekozen wordt voor de methode van 'exemplarisch praktijkonderzoek', wat gewoon betekent: vertalen van de beoordelingslijst, ontwerpen van proefversies, beproeven, bijstellen en het opstellen van een eindversie.

Hoofdstuk 4 gaat over het vertalen en het bewerken van de beoordelingslijst. In totaal zijn zeven versies ontworpen. De uitkomsten van deze versies worden tamelijk detaillistisch beschreven. Slechts de eindversie is van belang. Deze is beproefd bij 13 studenten van de universitaire lerarenopleiding, samen met vijf schoolpracticumdocenten en hun klassen (vier havo-4 en één brugklas: 111 leerlingen), en bij vijf leraren vwo/havo samen met hun brugklas (22 leerlingen). Alleen in handen van (a.s.) leraren blijkt de schaal redelijk betrouwbaar te zijn (homogeniteitscoëfficiënten volgens Cronbachs alfa), niet in handen van de leerlingen. Deze uitkomst kan gezien worden in relatie tot het aantal proefpersonen (weinig te beoordelen leraren en veel te beoordelen leerlingen). De interbeoordeelaarbetrouwbaarheid is laag. Geconcludeerd wordt dat de observatiegegevens slechts subjectieve gegevens opleveren. Ook wordt weinig overeenstemming tussen de veld-diagrammen gevonden: 'ieder veld is uniek'. Ter beantwoording van de validiteitsvraag is onderzocht of de drie oorspronkelijke SYMLOG-dimensies ook in

de itemscores terug te vinden zijn. Dit is alleen bij het gebruik van (a.s.) leraren het geval. Tussen de dimensies bestaat een zekere afhankelijkheid. Het uiteindelijk resultaat is dat de beoordelingslijst niet leidt tot betrouwbare gegevens over het interactieve gedrag van de geobserveerde leerlingen, maar tot geschematiseerde voorstellingen van de beelden die de (a.s.) leraren zich van dat interactieve gedrag in hun gedachten hadden gevormd. M.a.w., veel werk en weinig resultaat.

Het laatste hoofdstuk doet verslag van de gebruiksmogelijkheden in de schoolklas. Hierin worden uitkomsten vermeld die vooraf te voorzien waren geweest. (A.s.) leraren vinden gebruiksmogelijkheden in de richting van: de-klas-als-groep leren kennen, met anderen daarover kunnen praten. Een beeld van de klas konden ze echter ook zonder SYMLOG geven. Het invullen van de lijsten en tekenen van het velddiagram wordt een saai werk gevonden dat te veel tijd kostte (gem. 1,5 werkdag per klas) met als uitkomst: teleurstelling over het feit dat zoveel werk tot kennis leidt die nauwelijks toegepast kan worden. Op vragen van leraren over hoe ze hun leerlingen moeten aanpakken kan met het systeem geen antwoord worden gegeven. Vanuit de optiek van leiderschapsgedrag worden hieromtrent een vijftal hypothesen geformuleerd. Bijvoorbeeld: bij leerlingen in het vriendelijk/instrumenteel gecontroleerd - kwadrant is een dominant/vriendelijk/instrumenteel gecontroleerd - leiderschapspositie van de leraar passend. Deze hypothesen dienen nog nader onderzocht te worden. Verder wil de onderzoeker 'verspreidingsactiviteiten' ondernemen.

Mijn conclusie is dat SYMLOG in zijn huidige vorm niet bruikbaar is in de onderwijssituatie. De methode is te gecompliceerd, te bewerkelijk en levert onbetrouwbare observatiegegevens op. Onderwijzen is een energie-absorberende bezigheid. Na een les kan een leraar zich niet meer nauwkeurig voor de geest halen wat elke leerling nu precies gedaan heeft. Het uiteindelijk resultaat van de SYMLOG-procedure is een globale klasse-impressie, die leraren reeds bezitten of die met een veel eenvoudiger methode te verkrijgen is. Ook voor de onderwijskundige theorievorming biedt SYMLOG weinig perspectieven omdat het steunt op sociaal-psychologische inzichten met betrekking tot kleine analytische taakgroepen en niet op onderwijsleersituaties van leerlingen in basis- of voortgezet onderwijs. Verder is de beoordelingsprocedure gebaseerd op de trekbenadering (trait rating). Hierbij wordt aangenomen dat leraren en leerlingen zich in telkens terugkerende situaties volgens redelijk vaste patronen gedragen. Leraren en leerlingen kunnen per vak, per klas en per les zich anders gedragen. Vandaar dat het onderzoek naar leiderschapsstijlen in de schoolklas weinig consistente resultaten heeft opgeleverd en dat dit soort onderzoek nieuwe wegen is ingeslagen, waarbij het onderwijsgedrag meer in relatie

wordt gezien met leerdoelen, leerinhouden, klassen en leerlingkenmerken.

S. Veenman

### Aangehaalde literatuur

- Evertson, C. M. & J. L. Green, Observation as inquiry and method. In: M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (Third Edition) New York: MacMillan, 1986, 162-213.
- Gage, N. L. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963.
- Langenhove, L. van & L. van den Brande, SYMLOG: een nieuwe observatietechniek bruikbaar bij de interactieanalyse in de onderwijsleersituatie? *Pedagogisch Tijdschrift*, 1986, 11, 175-180.
- Rosenshine, B. & N. Furst, The use of direct observation to study teaching. In: R. M. W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973, 122-183.
- Simon, A. & E. G. Boyer, *Mirrors for behavior III*. Philadelphia: Research for Better Schools, 1974.
- Travers, R. M. W. (Ed.), *Second handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1973.
- Wittrock, M. C. (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (Third edition) New York: MacMillan, 1986.

---

Tomic, W., *Docentgedrag en leerresultaten*. Academisch Proefschrift T.H. Twente, 1985, 238 pag., ISBN 90 71 382 01 X.

---

Dit proefschrift heeft betrekking op een proces-productstudie, waarin het erom gaat relaties vast te stellen tussen bepaalde leerkrachtgedragingen en leerresultaten. De studie werd uitgevoerd met een vijftigtal tweede klassen van zeventien scholen voor havo en vwo in wiskundelessen. De leerkrachtgedragingen hadden betrekking op instructievariabelen als uitleg, het stellen van vragen en gelegenheid geven aan leerlingen om te antwoorden. De leerresultaten betroffen cognitieve leerresultaten voor wiskunde en de attitude t.o.v. dit vak.

Gebruik werd gemaakt van een pre-posttest relationele opzet. Voor de registratie van het leerkrachtgedrag en de leerlingactiviteiten werden twee observatie-instrumenten ingezet. Van de afzonderlijk geobserveerde leerkrachtgedragvariabelen werden ook samengestelde variabelen afgeleid, die mogelijk opgeenomen zouden kunnen worden in een experimenteel nascholingsprogramma.

Correlatiecoëfficiënten werden berekend tussen

individuele procesvariabelen en leerresultaten op de aangepaste posttestscores over alle klassen. Samenhang werd gevonden o.a. voor het vraaggedrag van de leerkrachten.

Contrastanalyse vond plaats t.a.v. meer of minder effectief leerkrachtgedrag en gaf enige significante resultaten. Ten slotte werd lineaire regressie-analyse toegepast om de relatie vast te stellen tussen categorieën van leerkrachtgedragingen en leerresultaten. De gemiddelde klassescores op de pretest vormden daarbij de covariabelen. Ook hier werden enige effectieve leerkrachtvariabelen gevonden.

Zoals reeds is opgemerkt behoort het gerapporteerde onderzoek tot de zgn. proces-produktstudies. Het wekt enige verbazing dat de auteur de systematische studie van effecten van leerkrachtgedrag op leerlingprestaties een betrekkelijk nieuw onderzoekgebied noemt. Dat geldt ook voor het voorstel om in de opleiding van docenten vaardigheden te trainen die effectief zijn gebleken. Dit idee heeft reeds een lange historie; in dit verband zij slechts gewezen op het microteaching onderzoek.

Gegeven de herbezinning die binnen het proces-produktparadigma heeft plaatsgevonden naar aanleiding van kritiek van binnenuit (bv. Brophy en Good) en van buitenaf (bv. Doyle), is het spijtig dat de verantwoording van de keuzes die de onderzoeker binnen dit paradigma maakt, beperkt blijft. Een meer kritische bezinning vooraf blijft achterwege. Pas in een nabeschuiving bij een van de laatste hoofdstukken, wanneer de auteur mogelijke verklaringen geeft voor de geringe variantie in leerresultaten die door afzonderlijke leerkrachtgedragingen verklaard wordt, komt daarvan iets aan de orde. Als een van de verklaringen voert de auteur aan de lage betrouwbaarheid van de metingen voor bepaalde observatiecategorien. In dit verband zij opgemerkt dat niet duidelijk is waarom de onderzoeker variabelen met een lage betrouwbaarheid niet van verdere analyses heeft uitgesloten; nu blijft de lezer zitten met de vraag wat de gevonden positieve resultaten al met al waard zijn.

F. K. Kieviet

---

P. Mooren en H. Verdaasdonk (red.)  
*Speerpunt lezen. Bijdrage aan het  
gelijknamige symposium.* Uitgeverij Zwijzen,  
Tilburg, 1987, 249 p., f.37,50, ISBN  
90.276.1140.8

---

Het 'speerpuntbeleid lezen', dat door de ARBO werd bepleit in de nota 'Het moet ons een zorg zijn', heeft vele positieve reacties opgeroepen. Negatieve kanttekeningen, die er ook zijn, hebben vooral be-

trekking op de *uitvoering* van dit beleid. Dit bleek heel duidelijk op het symposium 'Speerpunt lezen', dat werd georganiseerd door het Werkverband Literatuursociologie aan de Katholieke Universiteit Brabant. Deze bundel vormt daarvan de neerslag.

De leidende gedachte van dit symposium was: *Leren lezen is niet alleen een didactisch en onderwijskundig gebeuren, maar ook een sociaal-cultureel fenomeen.* Het wilde een pleidooi zijn tot samenwerking van de disciplines binnen en buiten de school met het oog op geletterde burgers in technisch-beperkte en cultureel-brede zin.

De gehoudene inleidingen lopen naar inhoud en benaderingswijze sterk uiteen. Inhoudelijk zijn er een zestal thema's te onderscheiden: leestheorie en leesbaarheid, het bibliotheekwerk, moeilijk lezende kinderen, informatieve kinderenboeken, het lezen in eigen taal voor allochtone kinderen en tot slot beeld en taal.

Sommige bijdragen, zoals 'Het leesproces vanuit psycholinguïstisch perspectief' (Noordman en Vonk) en 'Technische leesvaardigheid als verklaring voor verschillen in begrip lezen' (Seegers) zijn gebaseerd op resultaten van wetenschappelijk, empirisch onderzoek. Andere bijdragen zijn meer beschouwend van aard, bijvoorbeeld 'Pedagogische en literaire beoordelingscriteria' (Baudoin e.a.) en 'Beelden onder woorden' (Van Leeuwen). Deze verscheidenheid maakt deze publikatie interessant. Telkens wordt de blikrichting op de problematiek veranderd. Maar het vraagt van de lezer dat hij in staat is de verschillende gezichtspunten tegen elkaar af te wegen en te integreren. De mensen in de praktijk die uiteindelijk concreet vorm moeten geven aan de zorgverbreding kunnen in verwarring worden gebracht. In elk geval zullen zij de vraag stellen, wat zij met deze informatie kunnen doen.

De conclusie van de verschillende sprekers, impliciet of expliciet, wijzen niet steeds in dezelfde richting, zoals de volgende voorbeelden illustreren.

Freeman-Smulders wijst het gebruik van leesbaarheidsformules, met name het AVI-systeem, af. Noordman en Vonk merken echter op dat leesbaarheidsformules een zekere validiteit hebben op grond van hoge correlaties met maten van begrijpelijkheid, ook al zijn deze voorspellingen theoretisch gezien blind. Seegers komt op basis van onderzoeksgegevens tot de conclusie dat een voldoende beheersing van woordherkenning een sterke invloed heeft op begrijpend lezen. Verbetering van de begrijpende leesprestatie blijft in de lagere klassen primair afhankelijk van een verbeterde woordherkenning. Processen op het niveau van woordherkenning kunnen door oefening versneld en geautomatiseerd worden, terwijl processen op andere verwerkingsniveaus daar veel minder gevoelig voor zijn. Van Calcar en Flierman houden een pleidooi voor een geheel andere doel-middelen verhouding. Zij achten een grondige heroriëntatie van het lezen gewenst door een functionele verbinding van levens- en leer-

geschiedenis. Het gaat er volgens hen in de eerste plaats om het lezen een plaats in het leven van kinderen te geven. Pas dan zullen inspanningen voor de verwerving van een goede technische leesvaardigheid ten volle vrucht dragen.

Van der Leij stelt dat veel te weinig aandacht wordt geschonken aan de diverse kenmerken van het tekstaanbod als consequentie van *methodische* motieven: 'De principes die gehanteerd worden zijn vaak gebaseerd op één bepaalde en dus per definitie beperkte opvatting over oorzaak en behandeling van leerproblemen, die toepasbaar wordt geacht voor de totale groep'. Van der Wissel keert zich tegen de *gangbare leesmethoden* en spreekt zich uit voor de Natuurlijke Methode, zoals die door Freinet werd gepropageerd: 'Het minder systematisch leren encoderen en decoderen breekt met de inzichten zoals deze rondom het leesonderwijs en de research zijn gegroeid, maar is zeker niet in strijd met iets verder van het onderwijs weg gelegen ideeën van psycholinguïstische aard'. Het laatste gedeelte van deze zin verwijst vermoedelijk naar de theorie van Frank Smith, die op zijn beurt de laatste jaren sterk wordt becritiseerd.

Een symposium is een wetenschappelijke bijeenkomst waar verschillende sprekers een onderwerp of een aantal verwante onderwerpen behandelen, met discussie van vakgenoten. Deze publikatie voegt ongetwijfeld waardevolle informatie toe aan datgene wat de laatste tijd in verband met het speerpunt lezen is verschenen. Maar het is jammer dat de *discussie* tussen de verschillende deelnemers niet is opgenomen. In plaats van de beoogde interdisciplinaire benadering is men blijven steken in een multidisciplinaire. Dit is vooral te betreuren voor de pratici. Zij beschikken meestal niet over de nodige gegevens om tot een afgewogen oordeel te komen. De redactie had minstens een poging kunnen doen de lezers daarbij behulpzaam te zijn. Een zwak punt in de opzet van het geheel is, dat weinig aandacht is geschonken aan de diverse *stadia* in de leesontwikkeling. Uitspraken die voor het ene stadium geldig zijn, behoeven niet altijd op te gaan voor een volgende fase. Men krijgt de indruk dat niet alle sprekers zich daarvan voldoende bewust zijn geweest.

Hoe dan ook, dit symposium biedt stof tot nadenken en discussie.

M. J. C. Mommers

---

J. M. Wijnstra, *Op de grens van basis- en speciaal onderwijs: over verwijzing naar het speciaal onderwijs, in het bijzonder van leerlingen uit etnische en culturele minderheidsgroepen*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, 159 pag., f32,-, ISBN 90 265 0815 8.

---

Wijnstra beschrijft een door hem in Rotterdam uitgevoerd onderzoek met als doel zicht te krijgen op verschillen tussen in M.L.K.-scholen geplaatste leerlingen van Nederlandse, Surinaamse, Turkse en Marokkaanse herkomst enerzijds en leerlingen met overeenkomstige schoolvorderingenniveau's die niet in M.L.K.-scholen geplaatst zijn maar het reguliere basisonderwijs zijn blijven volgen en anderzijds. Uit zijn onderzoek is Wijnstra gebleken dat in Rotterdam er net zoveel Nederlandse en Surinaamse leerlingen met een overeenkomstig schoolvorderingenniveau op de basisscholen gehandhaafd blijven als er naar M.L.K.-scholen doorverwezen en geplaatst. Daarnaast is hem gebleken dat, hoewel het percentage uitvallers onder de Turkse en Marokkaanse leerlingen groot is, deze leerlingen desondanks verhoudingsgewijs minder vaak op M.L.K.-scholen worden aangetroffen.

Wijnstra vindt tussen de leerlingen die op de M.L.K.-scholen geplaatst zijn en de leerlingen, met een zelfde schoolvorderingenniveau, die in het basisonderwijs zijn gehandhaafd weinig verschillen. Zij verschillen niet op door hem gemeten persoonlijkheidskenmerken, terwijl wel waargenomen verschillen ten aanzien van hun leervermogen en mondelinge taalvaardigheid van weinig betekenis zijn. De op de M.L.K.-scholen geplaatste leerlingen vertonen in de ogen van hun (voormalige) leerkracht van de basisschool meer problemen dan de leerlingen die niet voor een M.L.K.-school zijn aangemeld. Het belangrijkste verschil dat Wijnstra tussen de wel en niet op M.L.K.-scholen geplaatste leerlingen heeft aangetroffen – en deze conclusie geldt voor alle herkomstgroepen – betreft een progressief verschil in schoolvorderingenniveau: de leerlingen op de M.L.K.-scholen blijven in toenemende mate achter bij de niet-geplaatste leerlingen.

Door middel van gesprekken met bij de verwijzingsprocedure betrokken deskundigen heeft Wijnstra geprobeerd te achterhalen waarom sommige leerlingen wel en andere niet verwezen/geplaatst worden naar/op een M.L.K.-school, terwijl zij hetzelfde schoolvorderingsniveau hebben en ook anderszins niet of niet-noemenswaardig van elkaar verschillen. Uit deze gesprekken blijkt dat vooral de rol van de klasseleerkracht van het basisonderwijs van doorslaggevend belang is. Hij is de eerste verwij-

zer. Aannemelijk moet worden geacht dat zijn situatie- en persoonlijkheidskenmerken van belang zijn bij het al dan niet verwijzen van een leerling die waarschijnlijk de kenmerken van een M.L.K.-leerling bezit. De leerkracht maakt bij zijn verwijzing onderscheidt in twee typen leerlingen: De Nederlandse en Surinaamse leerlingen enerzijds, en de Turkse en Marokkaanse leerlingen anderzijds. Aan leerlingen uit deze laatste categorie geeft de leerkracht vaak het voordeel van de twijfel, met ander woorden, zij worden op de basisschool gehandhaafd. De rol van de psycho-diagnosticus van de toelatingscommissie en/of van de schoolbegeleidingsdienst is veelal die van informatie-aandragers: informatie waaruit geconcludeerd wordt dat de leerkracht een bepaalde leerling terecht voor plaatsing op een M.L.K.-school heeft aangemeld.

Wijnstra heeft in zijn degelijke onderzoek een moeilijk probleem aangesneden waarover in Nederland nog betrekkelijk weinig onderzoek verricht is (de onderzoeken van Meijer c.s. van het R.I.O.N. vormen dienaangaande de uitzondering die de regel bevestigen); dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld in de Verenigde Staten, waar men overigens op gelijksoortige problemen is gestoten als Wijnstra heeft gevonden (zie de inleidende hoofdstukken van Wijnstra's publikatie voor meer gegevens over deze onderzoeken). Het probleem is dat van de volstreekte onduidelijkheid over de verwijzings- en toelatingscriteria van scholen voor speciaal onderwijs. Deze criteria zijn nooit geëxpliciteerd door instanties die daartoe het voortouw hadden dienen te nemen, terwijl de psycho-diagnostici die bij schoolbegeleidingsdiensten en/of toelatingscommissies werkzaam zijn zich hierover al evenmin duidelijk kunnen en/of willen uitlaten. Wijnstra heeft in zijn onderzoek precies dit probleem gevonden.

Aan het onderzoek kleeft een niet onbelangrijke beperking: het is alleen in Rotterdam uitgevoerd. Een wat bredere opzet zou de conclusies ervan waarschijnlijk een meer landelijke geldigheid hebben gegeven. (Het is niet onmogelijk dat dan een nog somberder beeld zou ontstaan: het Rotterdamse wijzingspercentage naar het speciaal onderwijs ligt onder het landelijk gemiddelde). Een herhalingsonderzoek ter verkrijgen van een landelijk generaliseerbare conclusie lijkt mij aanbevelenswaardig, evenals een verdere doordenking van de onderzoekresultaten met als doel concrete beleidsaanbevelingen. Wijnstra formuleert zelf al een groot aantal aanbevelingen, terwijl hij daarnaast ook nog eens een zestiental deskundigen en beleidsmakers (hoogleraren orthopedagogiek, onderwijsinspecteurs, medewerkers van schoolbegeleidingsdiensten en dergelijke) om hun mening heeft gevraagd. Hun bijdragen aan de publikatie zijn nogal wisselend van karakter (zowel qua niveau als qua lengte), het zou te ver voeren om deze bijdragen hier allemaal te bespreken. De tendens die ik er in meen te bespeuren is dat de problemen van (potentiële M.L.K.-)leerlingen allereerst in het basisonderwijs zelf opgelost zouden dienen te worden en dat verwijzing naar een M.L.K.-school alleen dient plaats te vinden als het basisonderwijs deze problemen volstreek niet zou kunnen oplossen. Daarbij wordt nog opgemerkt dat verwijzing naar een andere basisschool waarschijnlijk ook een bijdrage aan de oplossing kan leveren.

Kortom: Wijnstra heeft een interessante publicatie geschreven (met helaas een beperkte generaliserende waarde) waarmee hij wat mij betreft de knuppel in het (verwijzings-) hoenderhok heeft geworpen.

*J. H. Slavenburg*

# Mededelingen

## Symposium 'Leerlingbegeleiding'

Op 16 en 17 november 1987 organiseert de sectie leerlingbegeleiding van de Vakgroep Onderwijskunde van de Rijksuniversiteit Utrecht in het Academieggebouw, Domplein 29 te Utrecht, een symposium over het onderwerp 'Het maatschappelijk belang van leerlingbegeleiding'.

Telefonische inlichtingen tussen 9.30 en 10.30: tel. 030-53 49 35.

## Studiedag 'Onderzoek naar Taalverwerving'

De Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap (AN&LA) organiseert op zaterdag, 14 november 1987, te Nijmegen een studiedag over 'Onderzoek naar Taalverwerving'. De drie thema's van deze studiedag zijn:

- Primaire taalverwerving (Nederlands, Frans, Duits, Turks, Sranan);
- Verwerving Nederlands als tweede taal;
- Verwerving Frans, Duits en Engels als vreemde taal.

Inlichtingen en aanmelding: Dr. Th. Bongaerts, Instituut voor Toegepaste Taalkunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, Erasmusplein 1, 6525 HT Nijmegen.

## Inhoud andere tijdschriften

*Pedagogisch Tijdschrift*  
12e jaargang, nr. 4, 1987

Schooling Society: the care of an elite for the masses in the 19th and 20th centuries (gastcollege van 25 mei 1987), door B. Simon

Platoon en de computer (afscheidcollege van 25 mei 1987) door M. de Vroede

Onderzoek naar het denken van leerkrachten; een bijdrage ter theoretische fundering, door W. Weijzen en W. van Hunen

Kleuterleidsters over beginnende lezers. Tweede verslag van een onderzoek naar ontstaansmomenten van schooluitval in het regulier basisonderwijs, door E. Wagenaar en E. M. Scholte

Gezondheid van adolescenten. Epidemiologische diagnose als basis voor gezondheidseducatie, door L. M. Bouter, F. M. Gerards en A. J. Waarlo

*Tijdschrift voor Orthopedagogiek*  
26e jaargang, nr. 7/8, 1987

Autisme: een nog onvertrouwde diagnostische rubriek, door H. J. C. Berger en J. B. M. Alferink

PREJOP: hulpverlening na een politiecontact, I, door M. Smit en E. M. Scholte

Instructie geven in het lom-onderwijs, I, door M. E. Visser-Meijman

## Ontvangen boeken

Bergen, Th., J. Giesbers, C. Morsch (Red.), *Professionalisering van onderwijsgeveden*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f39,90.

Boekaerts, M., *Psychologie van de leerling en het leerproces*. Dekker & Van de Vegt, Nijmegen, 1987, f34,50.

Corte, E. De, H. Lodewijks, R. Parmentier & P. Span (Eds.), *Learning and instruction. European Research in an International Context*. Volume 1. Leuven University Press, Leuven, 1987, BFRs. 1.300.

Droogleeuwer Fortuijn, E., W. Hoppers, M. Morjan (Eds.), *Paving pathways to work*. Comparative perspectives on the transition from school to work. Ceso, 's-Gravenhage, 1987.

Erp, J. van, J. Bakermans, J. Coumans, A. Minkenberg, *Diagnostisch rekenonderzoek. Behandelingsprogramma*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, f75,-.

Kohnstamm, R., *Kleine ontwikkelingspsychologie*. Deel 2: *De schoolleeftijd*. Van Loghum-Slaterus, Deventer, 1987, f35,-.

Koops, W., & J. J. van der Werff (Red.), *Overzicht van de empirische ontwikkelingspsychologie; 1: Grondkenmerken van het vak*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, f45,-.

Kummeling, J., H. Kolk, A. Nieuwenbroek, *Loyaliteit in het begeleiden van leerlingen*. Swets & Zeitlinger, Lisse, 1987, f24,95.

Lagerweij, N. A. J. & J. F. Vos (Red.), *Onderwijskunde; een inleiding*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, f49,50.

Moerkerken-van der Meulen, A. & H. Spelbrink (Red.), *De wereld van het kinderboek*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1987, f47,50.

Nelissen, J. M. C., *Kinderen leren wiskunde. Een studie over constructie en reflectie in het basisonderwijs* (proefschrift), De Ruyter, Gorinchem, 1987.