

## Boekbespreking

---

Vedder, P.H., *Cooperative Learning. A study on processes and effects of cooperation between primary school children*. SVO-IDOK, Den Haag, 1985, ( pp. 135).

---

Het onderzoek naar samenwerkingsprocessen en -effecten in het onderwijsleerproces mag zich de laatste jaren verheugen in een toenemende onderzoeksbelangstelling. Een voorbeeld daarvan is het werk van Vedder. In zijn in het Engels geschreven dissertatie doet hij verslag van een onderzoek naar effecten en processen van samenwerken bij leerlingen in de vierde klas van het lager onderwijs. De studie is helder van opzet, leesbaar en voor een proefschrift in de sociale wetenschappen uitzonderlijk bondig. Het is te hopen dat de Engelse taal geen belemmering vormt voor docenten, want voor hen is dit boek ook van betekenis.

Het onderzoek is gericht op de exploratie van een viertal doelen:

- nagaan of samenwerken werkelijk leidt tot meer intensief leren;
- nagaan of samenwerkend leren een faciliterende functie heeft t.a.v. het leren reflecteren (bevorderen van meta-cognities);
- onderzoeken wat de generaliserende waarde van de reflectievaardigheid is;
- nagaan wat de effecten zijn van groepssamenstelling op leerprestaties.

De opzet van het boek is als volgt. Na een beschrijving van de stand van zaken t.a.v. onderzoek naar coöperatief leren hoofdzakelijk van Robert Slavin van de Johns Hopkins University van Baltimore (USA), komt Vedder tot de conclusie dat deze er niet in geslaagd is aan te tonen wat de waarde en effecten zijn van bepaalde samenwerkingsstrategieën. Zijn grootste verwijt is dat de meeste experimenten niet valide en niet betrouwbaar zijn, terwijl er tevens een duidelijke theoretische basis ontbreekt (pag 14).

In hoofdstuk 2 en 3 probeert Vedder de geconstateerde tekorten tegen te gaan door een eigen theoretische analyse te geven van het leren als een sociaal proces, dat in hoge mate wordt gereguleerd door anderen i.c. de leerkracht en de overige leerlingen. In dat proces spelen z.i. leerinhouden (begrippen, betekenissen, waarden en normen) een grote rol, vanwege hun sociaal karakter en oorsprong in de culturele gemeenschap. Onderwijzen is in dit verband het reproduceren van de gemeenschap(scultuur) en de selectie van leerinhouden is

daarom voorwerp van zgn. 'publieke criteria' en sociale verwachtingen (pag. 33 e.v.). De leerkracht treedt op als representant van die criteria. Na deze cultuurhistorische bekentenis poneert Vedder een leermodel dat een drietal componenten omvat: de kenmerken van de leerling, leeractiviteiten en de onderwijsleersituatie, opgevat als een regulerend systeem voor leerprocessen.

Vervolgens behandelt hij Gal'perins leertheorie en zijn kritiek daarop. Deze komt kortweg neer op het ontbreken van een expliciete beloningsstructuur, het verwaarlozen van de rol van motieven en van de aanwezige kennis en vaardigheden bij leerlingen voor de verwerving van nieuwe begrippen.

Hoofdstuk 3 is belangrijk, omdat hier verschillende andere theoretische aspecten van het leren als sociaal proces aan de orde worden gesteld, zoals de rol van metacognities (reflectievaardigheid), onderzoeksgegevens rondom de theorie van het socio-cognitief conflict (Doise) en de condities waaraan coöperatief leren moet voldoen. Geen uitvoerige uitputtende analyses, maar een zorgvuldige analyse van enkele belangrijk geachte studies van recente datum. De auteur gebruikt dit hoofdstuk om te laten zien hoe belangrijk planningsvaardigheden zijn voor leerlingen om gemeenschappelijk een taak op te lossen, te controleren en te evalueren (pag. 41). Voorts wijst hij op twee factoren die van betekenis zijn in het kader van zijn regulatiemodel, nl. het inspelen op het probleemoplosproces van de ander en het gebruik van leerinhouden. De hoofdstukken 2 en 3 dienen tevens als bouwstenen voor de ontwikkeling van leergangen die als experimenteel materiaal worden gebruikt in de onderzoekssituatie.

Hoofdstuk 4 biedt een compacte omschrijving van twee versies van de leergang 'oppervlakteberekening'. De eerste versie is een coöperatieve met als specifiek doel leren samenwerken, opdat *meer* problemen correct opgelost worden en *beter* nagedacht wordt over probleemoplosstrategieën dan in de tweede (individuele) versie. De beide versies bevatten 11 lessen, waarin twee verschillende oplosmethoden worden aangeboden: één waarbij een opvolstrategie en één waarbij rechthoekige driehoeken worden toegepast voor het meten van oppervlakte. De instructies zijn ingericht volgens de methode Gal'perin. Motivatiethoretische gezichtspunten zijn vertaald in aanwijzingen voor de leerkracht, waardoor het geleerde met succes kan worden toegepast. Een drietal try-outs heeft plaatsgevonden om de leergang te verbeteren en om na te gaan of hij wordt gebruikt conform de bedoelingen van de ontwikkelaars/aanpassers.

Voor het meten van effecten van de hierboven

beschreven leergangen en groepsprocessen (hoofdstuk 5) worden drie instrumenten gebruikt, nl. een rekenvaardigheids-, een meetkunde- en een zogenaamde reflectietest. Het lag in de bedoeling ook een test voor referentiële communicatie te ontwikkelen, maar dit bleek niet mogelijk. Dat is te betreuren, omdat deze communicatie nu juist de kern van het samenwerken is. De rekenvaardigheidstest wordt gebruikt voor toewijzing van leerlingen aan de coöperatieve conditie. Alle tests bleken betrouwbaar en redelijk valide te zijn.

Hoofdstuk 6 biedt een beschrijving van de onderzoeksopzet en de resultaten van het onderzoek dat is uitgevoerd op 15 scholen. In totaal namen 323 vierde klas leerlingen deel. Er waren drie condities: een coöperatieve, een individuele en een normale controleconditie.

De leerlingen waren afkomstig uit stadsscholen, plattelandsscholen en van voorsteden. Andere kenmerken van leerlingen dan de testgegevens zijn niet bekend.

Voorafgaand aan het experiment – een pretest-posttest control groep design – werden de drie eerder genoemde testen afgenomen. Na het onderwijsprogramma van vier weken werden versie 2 van de meetkunde – en versie 2 van de reflectietest afgenomen. Om beklivingseffecten te kunnen meten werd nog weer drie weken later een versie van beide testen afgenomen, zodat er telkens drie meetmomenten zijn voor elke conditie. De testen werden afgenomen in dezelfde volgorde en binnen hetzelfde tijdsinterval.

Het is overigens niet duidelijk welk rekenprogramma op de betreffende scholen liep en of dit interfereerde met het experimentele programma. Vanwege logistieke redenen kon het experiment niet voor alle deelnemende klassen tegelijkertijd worden uitgevoerd. Daarom is besloten om telkens twee klassen in een tweemaandelijks periode te behandelen. Op deze wijze werden vier perioden van twee maanden gespreid over heel 1984. De vraag is of daardoor geen rijpings- of andere effecten tussentijds zijn opgetreden.

Op basis van de testcores werden de leerlingen gegroepeerd in *paren*. De top 25% van elke jaarklas werd gecombineerd met de 25% leerlingen met slechte of zwakke scores. Deze paren vormden de heterogene conditie. De overige leerlingen vormden paarsgewijze de homogene conditie binnen de coöperatieve setting. Helaas zijn de data van de leerlingen niet gegeven in deze publikatie, zodat niet bekend is hoe sterk de scores tussen en binnen klassen verschillen. Nu speelt de relatieve positie van een leerling een grote rol bij het toewijzen, en de vraag is of daardoor niet bepaalde referentieprocessen zijn opgetreden, tussen de zwakke en de (zeer) goede leerlingen. Overigens kan ook gevraagd worden waarom juist deze test als allocatiemiddel is toegepast, te meer daar uit de intercorre-

laties blijkt dat de relatie tussen reken- en meetkundevaardigheid laag is (pag. 71). De praktische overwegingen (pag. 61) voor acceptatie van groepssamenstellingen door leerkracht en leerling zijn niet overtuigend.

De invoering van beide versies oppervlakteberekening is bekeken op de mate van getrouwheid d.m.v. een drietal instrumenten: verbale rapportages en checklists en vragenlijsten in te vullen door leerkrachten. De gebruikte instrumenten roepen vragen op omtrent betrouwbaarheid. De verbale beschrijvingen van het klasseklimaat zijn nogal klinisch van aard en nauwelijks gestandaardiseerd. De checklist hadden tot doel de aard van de hulp vast te leggen (leerkracht of leerling) over 7 categorieën. De vragenlijsten beoogden de voorbereiding en uitvoering van de leergangen te beschrijven. In beide gevallen moesten leerkrachten (of hun vervangers) de instrumenten na afloop van een les invullen. Het vastleggen van interactiepatronen bij groepjes leerlingen en tussen leerlingen en leerkrachten is niet alleen moeilijk voor externe waarnemers, maar vooral problematisch wanneer leerkrachten dit zelf moeten doen. Dat blijkt ook uit de checklistgegevens in tabel 6 (pag. 79). Van de 8 leerkrachten in de coöperatieve conditie vullen er b.v. twee de checklist niet of nauwelijks bruikbaar in. Ditzelfde geldt voor de individuele conditie. De wijze van scoring over de verschillende categorieën (aard van de hulp) roept vraagtekens op. Volgens Vedder werken de instructies voor coöperatief gedrag (pag. 81). Maar er is geen norm voor het niveau waarop gedragingen kunnen worden getoetst. Op grond van de scores is echter vast te stellen dat van de 8 leerkrachten er 3 aandacht besteden aan instructie voor coöperatief gedrag. Van deze leerkrachten is er echter één die 63% van de scores voor zijn rekening neemt. Op analoge wijze kan men meer categorieën analyseren. Ik meen dat de wijze van invullen door de leerkrachten niet op betrouwbare wijze gebeurd is en ook nauwelijks kan. Daarom zegt de tabel op zich niet zoveel. Bovendien is het jammer dat er een aantal storende telfouten is opgenomen. Of de programma's adequaat zijn ingevoerd, zoals op pag. 82 wordt gesteld, kan niet onderschreven worden zolang de criteria voor gebruik niet vooraf zijn bepaald. Aan de hand van de checklists en de vragenlijst zijn beperkte indrukken verkregen. De vraag is waarom geen directe observaties zijn verricht in de klas, waardoor op een meer betrouwbare wijze gegevens verzameld hadden kunnen worden.

Waar het de leerlingeffecten betreft kan worden vastgesteld dat de coöperatieve conditie minder problemen oplost dan de individuele conditie. Samenwerken kost meer tijd, zo is de verklaring. De oplossingsstrategieën worden in dezelfde mate gebruikt. De coöperatieve conditie lost echter niet *meer* problemen correct op en maakt ook niet minder fouten dan de individuele conditie. (Overigens

is niet bekend hoe lang de lessen hebben geduurd en welk deel van de tijd besteed is aan klassikale instructie, aan het werken in paren, aan overige activiteiten en aan evaluatie en feedback.)

De algemene conclusie is dat coöperatief leren zoals gestructureerd in dit experimentele curriculum en bij deze wijze van groeperen in vergelijking met de individuele conditie en de controle groep niet significant beter scoort. Wel is er één duidelijk leereffect bespeurbaar op de meetkundige test (wat ook het doel van de leergang is) nl. het onderdeel beschrijven. Op grond van deze teleurstellende conclusie zoekt Vedder naar verklaringen. Hij zoekt het vooral in het samenwerkingsproces van leerlingen dat hij als niet effectief kwalificeert. Om een beeld te krijgen van dat samenwerkingsproces verricht hij een tweetal processtudies (hoofdstuk 7). Uit de eerste studie blijkt dat leerlingen meer voor zichzelf werken dan reguleren. In de tweede processtudie wordt m.n. het reguleren onder de loupe genomen, homogene en heterogene groepen worden in hun processen geanalyseerd in het gebruik van de oplossingsstrategieën.

De resultaten zijn in het licht van het voorgaande wellicht nog negatiever dan verwacht: ze helpen elkaar niet iedere keer wanneer zij problemen hebben. Ze spelen niet in op het proces van probleemoplossen en kunnen nauwelijks uitleggen hoe het probleem opgelost moet worden. De processtudies zijn in dit opzicht echte eye-openers. Zij laten zien dat leerlingen een proces van gissen een missen volgen, nauwelijks naar elkaar luisteren, geen gebruik maken van de standaardoplosprocedures en overeenstemming betuigen ook als het antwoord fout is. Volgens Vedder kunnen de tegenvallende resultaten verklaard worden vanuit de motievenstructuur. Leerlingen blijken eerder gericht te zijn op het goede antwoord dan op het vinden van de juiste oplossingsweg. Bovendien vindt hij dat het programma en de leerkrachten teveel ruimte lieten voor het volgen van ingeroeste studiegevoonte; het leren van reflectievaardigheden trad daardoor niet op. Verder wijst de auteur erop dat de leerlingen slordig bleken te werken en onleesbaar schreven. De combinatie van slordigheid en zorgvuldig uitleggen hoe een probleem moet worden opgelost blijkt teveel van het goede.

Ik meen dat naast de genoemde factoren de invoering van de leergang bij de leerkrachten en de leerlingen wellicht zorgvuldiger begeleid had moeten worden. De controle op de invoering via de gebruikte instrumenten is mijns inziens zwak geweest. Op de tweede plaats heeft de wijze van groeperen parten gespeeld. Groepen zijn niet gevormd op grond van absolute criteria en wat voor homogeen door moet gaan blijkt even heterogeen te zijn als de heterogene groep. Daardoor blijkt het moeilijk effecten vast te kunnen stellen.

Wellicht heeft het domein van de oppervlakteberekening ook een rol gespeeld. Had het voldoende

motiverende waarde? Het zijn problemen van een tamelijk gesloten type en de oplossingswegen waren beperkt tot twee. Wellicht heeft ook een rol gespeeld het feit dat leerlingen toegewezen zijn aan groepen op basis van één testscore die voor het feitelijk leerproces niet zo relevant bleek. Er zou gematched kunnen worden op verschillende karakteristieken (milieukenmerk, sekse, prestatieniveau, sociometrische score, reflectievaardigheid).

Is Vedder erin geslaagd zijn vier eerder genoemde doelen te realiseren? Hij heeft met grote inzet en precisie getracht de doelen te vertalen in een onderzoeksoptzet in instrumenten, en de uitvoering daarvan, maar geen van de doelen, beter is te spreken van hypothesen, heeft hij echter kunnen staven. Is samenwerken daarmee tot een fictie geworden? Ik denk van niet. Leren samenwerken vergt meer tijd en training. Vedder had er beter aan gedaan, zoals hij zelf ook vaststelt, eerst processtudies te verrichten, waardoor hij beter zicht had gekregen op de karakteristieken van de taak, de wijze van probleemoplossen en de referentieprocessen van leerlingen. Wellicht had hij systematisch kunnen variëren met homogene en heterogene groepen om te zien wat het effect is van het combineren van leerlingen met extreme prestatiescores en van leerlingen met betrekkelijk homogene prestatiescores.

Probleemoplossen is een belangrijke basisvaardigheid voor elke leerling. Vedders onderzoek kan beschouwd worden als een kritisch, maar vruchtbaar vertrekpunt voor verdere procesproductstudies op dit terrein.

W.J. Nijhof

---

J.J.H. Dekker, *Straffen, redden en opvoeden: het ontstaan en de ontwikkeling van de residentiële heropvoeding in West-Europa, 1814-1914, met bijzondere aandacht voor 'Nederlandsch Mettray'* Van Gorcum, Assen, 1985, IX en 539 blz., lit.opg. tabellen, register, prijs f 72,50 (tevens proefschrift Utrecht, met samenvatting in het Engels en Frans), ISBN 90 232 2177 X.

---

Het boek bestaat uit twee delen. Deel I stelt het ontstaan en de ontwikkeling van de pedagogische residentiële instellingen in West-Europa aan de orde, daarna in hoofdstuk 2 de ontwikkelingen in Nederland. Er is een onderverdeling van het tijdvak 1814-1914 gemaakt in vijf periodes voor West-Europa, in vier periodes voor Nederland. Per periode wordt na een inleiding ingegaan op de denkbeelden en op de interventies in de praktijk.

In deel II wordt een uitvoerige beschrijving gegeven van 'Nederlansch Mettray'. Achtereenvolgens komen aan de orde: het opvoedingsgesticht 'Nederlandsch Mettray' tussen 1851 en 1914, de (her)opvoeding en de (her)opvoeders, 'de jongens van Mettray'.

In de slotbeschouwingen wordt ingegaan op de relatie tussen de ontwikkelingen in de wereld van de heropvoeding in West-Europa, Nederland en op 'Nederlands Mettray'.

De beschrijving en interpretatie zijn gebaseerd op gedrukt bronnenmateriaal, aangevuld met gegevens uit de literatuur, en op een onderzoek in de archieven van 'Nederlands Mettray'. Op die manier is een gigantische hoeveelheid gegevens verzameld, die uitstekend zijn geordend, beschreven en geïnterpreteerd. Helaas wordt dit ontsierd door het grote aantal spelfouten: in de bijgevoegde lijst van 'corrigerenda' is slechts de helft van deze fouten gecorrigeerd.

Het belangwekkende van dit boek is, dat niet alleen een uitvoerige en gedegen beschrijving wordt gegeven van een wereldberoemd Nederlands heropvoedingsinstituut, maar dat tevens dit instituut wordt geplaatst in het bredere kader van nationale en internationale ontwikkelingen. Aan de hand van een aantal verklaringsmogelijkheden in de literatuur wordt getracht een antwoord te geven op de vraag naar het 'waarom' van het ontstaan en de expansie van de (her)opvoedingsinstituten. Gewezen wordt op de betekenis van de economische ontwikkeling, op de ontwikkeling van denkbeelden bij de maatschappelijke elites m.b.t. individuele vorming, sociale orde, het creëren van een arbeidspotentieel en het redden van kinderen, op de politiek van de wetgeving, op het emancipatieproces (in Nederland) van katholieken en orthodox-protestanten, op de betekenis van (o.a. de Napoleontische) oorlogen, op de betekenis van de 'wereld van de kindbescherming' (vooral na 1900). Interessant is ook de beschouwing die gewijd wordt aan de relatie tussen vraag en aanbod.

Toch is er ook een aantal kritische opmerkingen te maken. Ik zal mij beperken tot een tweetal.

Ten eerste valt op, dat er geen aandacht is geschonken aan het feit, dat de ontwikkeling van de (her)opvoedingsinstituten een onderdeel is van een veel bredere ontwikkeling van instituten in de 19e eeuw: de ziekenhuizen, de psychiatrische instituten en de instituten voor geestelijk en lichamelijk gehandicapten. Het instituutdenken en de instuutspraktijk waren typisch produkten van de 19de eeuw, een 'modern' vervolg op de 'grote opsluiting' uit de periode van 1450-1750. Bovendien ontwikkelt 'het instituut' zich in de 19de eeuw nog sterker in de 'jonge' Verenigde Staten. Een voldoende verklaring voor deze 'erfenis van de 19de eeuw' is er nog niet en wordt helaas bij Dekker zelfs niet ter sprake gebracht. De waarde van zijn verklaringen voor de ontwikkeling van

(her)opvoedingsinstituten wordt hiermee beperkt.

Een tweede opmerking betreft de opvatting van Dekker, dat de praktijk van de (her)opvoedingsinstituten in sterke mate heeft bijgedragen aan de ontwikkeling van de orthopedagogiek. De orthopedagogiek heeft weliswaar veel te danken aan deze praktijk, maar meer nog aan de residentiële praktijk in de zorg voor zintuigelijk, motorisch en geestelijk gehandicapten, en aan de praktijk van het speciaal onderwijs m.n. in de Duitse landen. Lang voor L. von Strümpell, schreven de Duitse pioniers van de zwakzinnigenzorg, Georgens en Deinhardt, het eerste handboek (in twee delen, 1861 en 1863) van de orthopedagogiek. Dekker heeft zich in de geschiedenis van de orthopedagogiek te weinig en/of te eenzijdig georiënteerd. Het werk van Van Koetsveld is hem kennelijk ook ontgaan. Dit verklaart wellicht zijn wat eenzijdige kijk op de orthopedagogiek.

Ondanks de vermelde tekorten en schoonheidsfouten kan ik dit boek aanbevelen als een waardevolle bijdrage aan de historische orthopedagogiek.

A. van Genneep

---

G. Extra en T. Vallen (Eds.), *Ethnic minorities and Dutch as a second language, (Studies on Language Acquisition; 1)*, Dordrecht, Foris, 1985, 266 pag., f65,—, ISBN 90 6765 114 1.

---

De serie Studies on Language Acquisition (SO-LA), waarvan dit deel één is, staat onder redactie van Extra (Tilburg), Van der Geest (Groningen) en Jordens (Nijmegen).

Als belangrijkste doel van de serie wordt genoemd: internationale aandacht vestigen op het onderzoek rond taalvererving in Nederland. Vandaar wellicht het kwaliteitswaarmerk 'High quality dissertation and other individual works will be considered for publication, and also collections of papers from international workshops and conferences'. Deel één van de serie valt in de laatste categorie.

Van de elf artikelen zijn er tien in een 'earlier version' gepresenteerd op het 'Seventh world Congress of Applied Linguistics in Brussels, Belgium, from 5 - 10 August 1984'. Het elfde artikel valt in de categorie 'overig'. De schrijvers, Verhoeven en Vermeer, hebben elk een ander verhaal in Brussel gehouden. Van tenminste één onderzoek (Korrie van Helvert) is een nog latere versie verschenen in de vorm van een dissertatie (K.H.T.).

Naast de inleiding van de redacteurs van dit deel (Extra en Vallen) zijn zes artikelen afkomstig

van medewerkers van de K.H. Tilburg. De overige schrijvers zijn werkzaam bij K.U. Nijmegen, R.U. Groningen, R.U. Utrecht, Universiteit van Gent en het Cito te Arnhem.

Er is gezien de 'afkomst' van de artikelen geen andere gemene deler te onderkennen dan in de titel is aangegeven. Een voordeel van een dergelijke verzameling is het afwisselende karakter van doelstelling, opzet, gebruikte methoden en de verslaglegging. Een nadeel is dat er ten aanzien van de 'situatie in Nederland', de 'keuze van de doelgroep' en soms ook 'verwijzingen naar literatuur' nogal eens herhalingen zijn.

In hun inleiding geven Extra en Vallen een overzicht van de samenstelling en omvang van de 'minderheden' in Nederland, in het onderwijs (basisonderwijs) en de prognoses voor 1990. Zij waarschuwen voor een toenemende trend bij dit soort onderzoek (van minderheden) voor de kort lopende 'ad hoc' projecten, al dan niet gevraagd en/of bedoeld als beleidsondersteunende informatie. Dit soort onderzoek levert niet of nauwelijks een bijdrage aan de theorievorming, terwijl vaak ook een theorie als uitgangspunt ontbreekt. Zij achten opvallend voor Nederland de geringe participatie van onderzoekers die tot een minderheidsgroep behoren. Zij geven een overzicht van de onderzoeksgebieden die bij 'Taal en Minderheden' te onderscheiden zijn: Nederlands als tweede taal, minderheidstalen, taal en opleiding, taalattitudes, taal en media. Zij verwijzen daarbij telkens naar literatuur en/of literatuuroverzichten.

De artikelen in deze bundel hebben – uiteraard – alleen betrekking op het eerste gebied.

Het toch niet helemaal toevallige karakter van deze dwarsdoorsnede van lopend onderzoek in Nederland (hoe representatief het geheel is, laten de redacteurs aan de zelfwerkzaamheid van de lezer over), laat duidelijk zien dat er zowel wat betreft 'leeftijdsgroep' als wat betreft 'nationaliteit' duidelijke voorkeuren bestaan.

De meeste onderzoeken hebben betrekking op jonge kinderen.

Leeftijdsgroep-	12 jaar	12 - 16 jaar	16 jaar
artikelnr.	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9*, 10, 11*	9* 11*	12

\* heeft betrekking op beide groepen.

Voor wat betreft de nationaliteiten is Turks verreweg de grootste favoriet: slechts twee van de elf artikelen hebben geen Turkse leerlingen in de onderzoeksgroep (nrs. 5, 8). Op een gedeelte tweede plaats komen Surinamers en Marokkanen, met elk drie artikelen.

De waarschuwing voor het kortlopende onderzoek is niet (helemaal) van toepassing op de onderhavige studies: de helft is longitudinaal. De omvang van de onderzoeksgroep(en) verschilt nogal: van 4 tot meer dan 600.

Het is uiteraard in het bestek van deze bespreking niet doenlijk om de elf artikelen inhoudelijk tot hun recht te laten komen. Daarom zal ik mij hier beperken tot een aantal opmerkingen.

Verreweg de meeste artikelen laten zich goed lezen, zijn helder van betoogtrant. Over het geheel genomen kan gesteld worden dat met dit eerste deel aan de doelstelling van de serie beantwoord wordt.

Alle artikelen hebben betrekking op een 'onderzoek'. Als we als criterium aanhouden dat het de lezer op z'n minst duidelijk moet zijn wat er onderzocht is, waarom, en hoe en wat de uitkomsten zijn, dan is er één artikel (Spoelders e.a., nr. 5) dat gezien het 'kwaliteitsmerk' van de serie niet had mogen worden opgenomen. Er worden niet geëigende instrumenten gebruikt en zelfs vergelijkingen gemaakt met andere, onduidelijke en in ieder geval ongelijksoortige instrumenten.

Het artikel van Wijnstra (nr 10) over de verwijzingsproblematiek bij allochtone leerlingen naar vormen van speciaal onderwijs, zou je in deze bundel niet verwachten. Het is voor wat betreft onderwerp en opzet van een totaal andere orde.

Sommige auteurs (Verhoeven, nr 4, De Haan, nr 8, bijvoorbeeld) kaderen hun onderzoek heel nadrukkelijk in in bestaande literatuur. Dit soort artikelen én die welke de opzet van het onderzoek helder beschrijven (bijvoorbeeld De Bot e.a., nr. 9), maken het boek zeer geschikt voor studenten.

Hoewel het boek over het geheel genomen positief te beoordelen is, is een aantal kanttekeningen te maken.

De redacteurs laten in hun inleiding de kans liggen een overzicht van het belangrijkste onderzoek op het gebied van tweede taal-verwerving te geven. Bovendien hadden ze – daar ze zelf aangeven dat het om 'latere versies' van de verhalen uit Brussel ging – de artikelen meer op één lijn kunnen brengen door tenminste onnodige herhalingen te verwijderen. Daarover waren toch afspraken te maken geweest.

Opvallend is dat de meeste onderzoekers gebruik maken van (meestal) zelf ontwikkelde tests, waarbij maar weinig onderzoekers de moeite nemen hun instrumenten dusdanig te bespreken dat voor de lezer duidelijk is dat de instrumenten valide en betrouwbaar zijn.

T. van der Linden

# Mededelingen

## Inhoud andere tijdschriften

### *Pedagogisch Tijdschrift*

11e jaargang, nr. 4, 1986

Standpunten van de Gentse socialistische vrouwenbeweging ten aanzien van de gezinsopvoeding omstreeks de eeuwwisseling, door A. Struyf

Doelmatigheidsbeleving van leraren en schoolleiders basisschool, door A. van Greevenbroek

De invloed van sport op de persoonlijke competentie en sociale positie van geestelijk gehandicapten, door A. Vermeer

Welke moeilijkheden voor het leren lezen spruiten voort uit het alfabetisch karakter van onze taal? door W. de Weirdt

Kleuterleidsters over kleuters, door E. Wageenaar en E.M. Scholte

### *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*

25e jaargang, nr. 7/8, 1986

Orthopedagogiek en naturalistische evaluatie, door M.G.M. van den Dungen en H. Helmantel

Vroegtijdige onderkenning van ontwikkelingsstoornissen: een dialogisch proces, door A. van Gennep, E. Leemans en R. van Raalte

Hoe beoordeelt de leerkracht? De leerkracht beoordeeld, door J.C. van der Wolf

Minimal Brain Dysfunction en uithuisplaatsing, door P.C.M. Breed, F. Joosten en J.J. Hox

Bureaucraticisme vijand van speciaal onderwijs. Notities bij het afscheid van Sjoerd de Jong, door R. de Groot (red.)

## Ontvangen boeken

Bakker, D.J., *Zijdelings*. Neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f31,50.

Bakker, J.C., *Docenten en leerlingen*, VU

Boekhandel/Uitgeverij, Amsterdam, 1986 f39,50.

Dijkstra S. & P. Span (red.), *Leerprocessen en instructie* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 1), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f37,50.

Groot, A.D. de & F.L. Medendorp, *Term - begrip - theorie*, Boom, Meppel, 1986, f49,—.

Hermans, H.J.M., *Het verdeelde gemoed*. Over de grondmotieven in ons dagelijks leven, Nelissen, Baarn, 1986, f19,50.

Hoksbergen, R.A.C., F. Juffer, B.C. Waardenburg, *Adoptiefkinderen thuis en op school*, Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f18,90.

Linden, W.J. van der (red.), *Moderne methoden van toetsenconstructie en -gebruik* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 3), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f37,50.

Meyer, C.J.W., S.J. Pijl, J. Rispens, *Beslissen over verwijzen en toelaten*, RION, Groningen/Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f29,40.

Nijhof, W.J. & E. Warries (red.), *De opbrengst van onderwijs en onderzoek* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 7), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f37,50.

Verhagen, B.W. & B.J. Wielenga (red.), *Media in het onderwijs* (Bijdragen aan de Onderwijsresearch 1985, nr. 4), Swets & Zeitlinger, Lisse, 1986, f37,50.

## Psychologencongres 1986

Op 6 en 7 november 1986 wordt in het Martinihalcentrum te Groningen het vierde Psychologencongres gehouden. Het congres wordt georganiseerd door het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) en de Stichting voor Wetenschappelijk Onderzoek in de Psychologie en Psychonomie (PSYCHON) in samenwerking met de subfaculteit Psychologie van de Rijksuniversiteit te Groningen. Doel van het congres is de interactie tussen de psychologische professie en de wetenschapsbeoefening te bevorderen.

*Inlichtingen en inschrijvingen* bij het Congressecretariaat, Mevr. A. Lammertink, NIP-bureau, Postbus 5362, 1007 AJ Amsterdam; tel.: 020-791526, toestel 28.