

Boekbesprekingen

C. Th. Bevelander, dr. J. D. C. Branger, e.a., *Onderwijsfacetten*, Wolters-Noordhoff bv, Groningen, 1978, 203 pag., f 24,-, ISBN 90 01 95937 7.

Het in Wolters-Noordhoff's Pedagogische Bibliotheek verschenen boek *Onderwijsfacetten* is bedoeld in het studieprogramma van de opleidingen voor onderwijsgeevenden een plaats te krijgen. Negen auteurs hebben er een bijdrage aan geleverd, de een iets uitvoeriger dan de ander. De moeilijkheid bij het samenstellen van een dergelijk werkje is de garantie dat er een goede onderlinge samenhang is tussen de verschillende bijdragen. Hoe boeiend elke afzonderlijke bijdrage ook is – daarover straks –, ik mis een inleidend hoofdstuk waardoor elke bijdrage even wordt 'geplaatst' in het geheel van onderwijs en onderwijzen, en door de plaatsing ook wordt verantwoord.

Al lezende brengt men zelf systeem aan, en dan blijkt ook de behoefte de hoofdstukken anders te ordenen dan is gebeurd. Met het oog op de doelgroepen is het goed denkbaar te beginnen met hoofdstuk 2 (De pedagogische functie van de school), met hoofdstuk 4 (Onderwijspedagogische beginselen) en met hoofdstuk 5 (Leerstof en vormingsidealen).

Nu wordt begonnen met Grondlijnen van de wetenschappelijke pedagogiek/Plaatsbepaling van de onderwijspedagogiek (door dr. N. Deen). Het is geen eenvoudige materie voor de student(e) in opleiding. Als laatste hoofdstuk, waarbij dan al het voorgaande een eigen signatuur zou hebben gekregen, was het wellicht nog waardevoller geweest. Deen weet te systematiseren en bespreekt op informatieve wijze hoe pedagogen als Dilthey, Langeveld en Kohnstamm zijn te verstaan binnen een wetenschappelijke pedagogiek. Hij komt uiteraard ook terecht bij meer hedendaagse wetenschappers als Beekman en Spiecker. In dat gedeelte mist men dan Imelman.

Op een aantal plaatsen wekt dit eerste hoofdstuk de indruk bedoeld te zijn als inleidend hoofdstuk. Zo treft men een paar keer aan: 'wordt in dit boek verstaan', en dan volgt een bepaald begrip. Tekenend is dat voor het begrip *onderwijspedagogiek*, dat vervangend en meervoudig moet zijn voor schoolpedagogiek, en soms verwisselbaar is met onderwijskunde. Gaat men dan na hoe vaak verderop in het boek gebruik gemaakt wordt van het begrip *onderwijspedagogiek*, dan komt men niet ver. Reeds in het eerstvolgende hoofdstuk spreekt Branger over schoolvoeding, dat toch niet veel lijkt te verschillen van schoolpedagogiek. En in het derde hoofdstuk keert het begrip *onderwijspedagogiek* wel terug, maar dan in een citaat van

Perquin die er dertig jaar geleden net iets anders mee bedoelde. Zo treft men dat ook aan als Deen over emancipatie en emancipatorische pedagogiek best zinnige dingen schrijft, maar bij Branger (tweede hoofdstuk) emancipatie weer anders geïnterpreteerd krijgt: 'het bijbrengen en ontwikkelen van vaardigheid, kennis, taakbesef als basis van arbeid, leren samenleven in de vreemde wereld' (pag. 45). Niet altijd sluit het een op het ander aan, of er zijn ook hinderlijke overlappingsen. Als in het tweede hoofdstuk over individualiteit en socialiteit, en functies van de school, en Contourennota al het een en ander is gezegd, komt men in wat andere woorden de materie ook weer tegen in hoofdstuk 4 en hoofdstuk 5. Een beetje meer afstemming had geen kwaad gekund, want het is toch niet de bedoeling dat letterlijk wordt toegepast wat op pag. 63 staat: '... en opdat de verschillende leerkrachten niet – zoals nu nog vaak het geval is – op eigen houtje bezig zijn, zodat het kind tijdens zijn weg door het onderwijs te veel in verwarring raakt.'

Dit alles is ook weer niet zo kwaad bedoeld, want het boek is een leerboek op tweezijdige manier: niet alleen wordt er veel informatie gegeven (informerende functie van leerstof), maar ook kan het op tal van plaatsen discussie met studenten uitlokken (discussie-oproepende functie van leerstof).

Het derde hoofdstuk (Levensbeschouwelijke verscheidenheid in het Nederlandse onderwijs) is op dat punt – een leerboek op tweezijdige manier – een boeiend geheel. Vier auteurs belichten de situatie, en elke paragraaf kan onderwerp van discussie zijn. Zeer informatief wordt men ingelicht over openbaar en bijzonder onderwijs (katholiek onderwijs, protestants-christelijk onderwijs) waarbij het alleen maar jammer is dat het neutraal-bijzonder onderwijs niet aan bod komt. Nog wel een keer wordt genoemd, doch daar blijft het bij.

In enkele korte hoofdstukjes bespreekt Bevelander Onderwijspedagogische beginselen, Leerstof en vormingsidealen en Onderwijsstructuur en het streven naar integratie. Met name het probleem van socialisering en individualisering (hoofdstuk 4) is wat al te kort behandeld, terwijl dit 'onderwijsfacet' toch in feite op alle niveaus van onderwijsbeleid (zie: Idenburgs Theorie van Onderwijsbeleid) een tamelijk ingewikkelde materie is en steeds bij belangrijke beslissingen een rol speelt. Bevelander verstaat de

kunst om moeilijke zaken toch eenvoudig uit te leggen en te behandelen. Juist hier had hij best wat meer ruimte kunnen nemen.

Hoofdstuk 7 is van de hand van dr. N. Y. Vlietstra, en gaat over Speciaal onderwijs. Als geen ander weet de auteur over dit onderwerp zo te schrijven dat men de ondertoon van zorg voor elk individu afzonderlijk in elke alinea proeft. Voor studenten in opleiding, maar ook met het oog op de nascholing, is het bestuderen van dit hoofdstuk eigenlijk een verplicht nummer. 'Verplicht' dan in de betekenis: elke onderwijsgevende dient te weten wat speciaal onderwijs inhoudt, en dient te beseffen dat integratie met regulier onderwijs niet altijd een gunstige ontwikkeling betekent. Integratie is geen panacee hoe dan ook, altijd en overal. Vlietstra's wijsheid zal men niet moeten verontachtzamen.

D. van den Brink, *Tips voor hospitanten*, Onderwijskundige Brochurenreeks, Zwijzen B.V., Tilburg 1978, 106 pag., f 10,-.

In hoofdstuk 1 duidt de schrijver aan, wat er wettelijk omtrent het hospiteren van de Pedagogische Akademie is vastgelegd. Hoofdstuk 2 handelt over het door de student kiezen van pedagogisch-didactische onderwerpen, het opstellen van een literatuurstudie- en hospiteerplan en het kiezen van een hospiteerschool. Hoofdstuk 3 en 4 geven een aantal raadgevingen met betrekking tot de instelling en de werkhouding van de student. Hoofdstuk 5 luidt: 'Wat kan een hospitant zoal doen?' en geeft enkele mogelijkheden voor hospiteeractiviteiten. Hoofdstuk 6 gaat over het didactisch werkstuk en heeft niet direct betrekking op het hospiteren. Tot slot wordt in hoofdstuk 7 iets gezegd over het eindexamen zoals het op tijd inleveren van examenstukken, het goed verzorgen en indelen van de verslagen en het oefenen van de examensituatie. Ook dit laatste hoofdstuk heeft geen betrekking op het hospiteren als zodanig.

'Tips voor hospitanten' is een brochure met als doel (het staat er echt): '..... de hospitant zoveel mogelijk te behoeden voor zinloze tijdpassering'. Behalve dat deze doelstelling niet bepaald hoog gegrepen is, lijkt de door de schrijver voorgestane trial- and- error-methode niet de meest aangewezen weg om tot een effectief hospitium te geraken.

Nergens vindt men iets over de integratie van theorie en praktijk; de scheiding van deze twee opleidingscomponen-

C. J. Cramwinckel-Weeda, I. Rademaker en J. Tinbergen, *Maatschappelijke Alternatieven*, Drie opstellen over sa-

Niet alleen voor individuen en ideologieën maar ook voor de sociale wetenschap is de vraag belangrijk of er een andere samenleving denkbaar, wenselijk en mogelijk is. Teveel wordt namelijk uitgegaan van vanzelfsprekende opvattingen, gewoonten en van een onveranderlijke samenleving.

De laatste hoofdstukken gaan over Onderwijsbegeleiding (door dr. E. Pelosi) en over De opleidingen voor onderwijsgevendens in Nederland (door dr. J. D. C. Branger). Pelosi, goed thuis zijnde in de verzorgingsstructuur, en allerlei achtergronden kennende daarin meespelend, zet een groot aantal gegevens systematisch op een rij. Branger behandelt de opleidingen, en degene die snel wil weten hoe het actueel in elkaar zit, kan het in hoofdstuk 9 gemakkelijk aan de weet komen. Alleen die actualiteit zal wel aan veranderingen onderhevig zijn de komende jaren.

Onderwijsfacetten geeft veel informatie. Het is voor de opleiding van onderwijsgevendens goed bruikbaar, nadat een eerste basis is geleegd via andere leerstof.

Th. Oudkerk Pool

ten wordt in het hele boekje zelfs consequent aangehouden.

Nergens ook steunt de auteur op een onderwijskundige fundering, of dit nu een geëxpliciteerde onderwijsvisie of onderwijskundig onderzoek is. Bijna alles is gebaseerd op de 18-jarige, nauwelijks gesystematiseerde ervaring van de schrijver. De weinige literatuur aanhalingen zijn bovendien niet ter zake.

Van de wijsheid dat bij het hospiteren zwijgen vaak zilver en spreken goud is, tot de raad vlekken en ezelsoren in werkstukken te vermijden, ademt de brochure een benauwende schoolsheid. Het doet vreemd aan dat volwassen studenten die op korte termijn de verantwoordelijkheid voor een klas krijgen, op deze manier bevoogd worden.

Kortom: er wordt een hospiteertraditie geschetst met weinig inhoudelijks maar met des te meer regels en regeltjes die overwegend uit een onderwijskundig achterhaald verleden stammen.

Niet alleen heeft het boekje - zoals de schrijver zelf al zegt - geen enkele wetenschappelijke pretentie, het laat ook vanuit andere gezichtspunten nauwelijks iets interessants horen over de praktische beroepsvoorbereiding van a.s. onderwijsgevendens. Een duidelijke misser in de Onderwijskundige Brochurenreeks.

J. Stakenborg

Meppel-Amsterdam, 1977, 97 pag., ISBN 90 6009 257 0.

In deze studie is getracht de vraag naar een andere samenleving te beantwoorden.

1. Cramwinckel-Weeda, sociologe, opent de studie met de bijdrage 'Alternatieve leefvormen: de commune'. Het gezin is in de modern-westerse samenleving de

meest voorkomende samenlevingsvorm. Sinds de zestiger jaren wordt evenwel meer kritisch gesproken over het functioneren van het gezin als de meest gewenste institutie. Vanuit een gewijzigde maatschappijbeschouwing wordt het gezin onderkend als een instelling waar kinderen opgeleid worden zich aan te passen aan een autoritair kapitalistisch systeem, dat gebaseerd is op winst maken, vooruitkomen, prestatiedrang, concurrentiezucht en het streven naar welvaart dat ten koste gaat van het welzijn. Gezien deze negatieve aspecten wordt de commune onderkend als een belangrijk alternatief.

Sinds 1965 komen er in Amerika en West-Europa communes op. Naar deze alternatieve samenlevingsvorm is in Nederland een literatuurstudie en een veldonderzoek verricht.

Ten aanzien van de literatuurstudie over de communes wordt begonnen met een historische schets:

- Vóór Christus was er reeds sprake van communevorming (de Essenen);
- Nederland, 17e eeuw, de Labadisten;
- Engeland, 18e eeuw, de Shakers;
- Amerika, 19e eeuw, New Harmony (Owen) en Phalanxen (Fourier);
- Nederland, 19e en 20e eeuw, Walden van Frederik van Eeden (Gemeenschappelijk Grondbezit);
- Israël, 20e eeuw, de kibboetsim.

De communes worden onderscheiden in drie hoofdtypen: a. religieuze communes, b. politieke communes, c. relatie communes.

Vastgesteld is dat in onze tijd vooral jongeren van 20 tot 30 jaar, afkomstig uit de 'middle-class', geneigd zijn een politieke commune te vormen vanuit een onvrede met de bestaande maatschappelijke verhoudingen. Onder hen zijn veel aanhangers van de ideeën van Marcuse.

Onderzoek is ook verricht naar het slagen en falen van communes. De religieuze communes blijken langer stand te houden dan de politieke. Als oorzaken zijn o.a. onderkend een duidelijke hiërarchie in de religieuze communes, een grote mate van opofferingsgezindheid in deze groep en de bereidheid om groepsidealisme hoger te stellen dan de persoonlijke belangen. In de politieke communes wordt vaak het leiderschap moeilijk aanvaard, ook al wordt deze door informele leiders uitgeoefend voor taakverdelingen binnen de groep. Spanningen, ruzie en chaos zijn dan niet te voorkomen die kunnen leiden tot ontbinding van de commune. In relatiecommunes kunnen problemen ontstaan ten gevolge van promiscuïteit. Gevoelens van jaloezie en angst in de steek te worden gelaten kunnen eveneens ontwrichtend in een commune werken. Behoudens de Kibboetsim in Israël zijn communes een randverschijnsel in de samenleving. Gezien de secularisatietendenzen zullen de religieuze communes weinig in aantal toenemen. Nieuwe religieuze bewegingen kunnen evenwel de belangstelling daarvoor vergroten.

Politieke communes zullen op beperkte schaal door jongeren worden opgericht vanuit een onvrede over het functioneren van onze maatschappij en vanuit een afkeer van het carrière-maken.

Verwacht wordt wel een toeneming van het aantal relatiecommunes daar de opvattingen over en de waarden

gen van huwelijk en gezin zich diepgaand wijzigen, de gehuwde vrouw ook buitenshuis wil werken, gehuwden een beperkt kindertal nastreven, een rationele opzet van het huishouden wordt beoogd, men de sociale opvoeding van het kind wil verrijken.

2. Rademaker, socioloog, heeft zijn bijdrage getiteld 'Ontscholing van de maatschappij: Ivan Illich in kritisch vizier'.

Hij begint met een biografische introductie van Illich, zijn conflict met het Vaticaan, zijn afstand doen van zijn priesterlijke bevoegdheden maar het vasthouden van zijn celibataire status. Vervolgens geeft Rademaker een goed beredeneerd overzicht van het oeuvre van Illich:

1970 'Ontscholing van de maatschappij'.

- leerplicht afschaffen,
 - de school als professionele organisatie ontmantelen.
- 1971 'Aalmoezen en Folteringen'.
- Zekerheden worden ter discussie gesteld.
 - De consumptiegerichte 'American way of life' wordt fel aangevallen.
 - Critiek wordt geuit op de behandeling van minderheden in de Verenigde Staten.
 - Verder worden problemen als de armoede, Vietnam, het geboortevraagstuk, de moderne verkeersproblematiek en de houding van de kerk aan de orde gesteld.
- 1973 'Naar een nieuwe levensstijl'.

In deze studie zet Illich zijn maatschappijidealen uiteen:

- minder dienstverlenende instituties,
- meer autonomie voor de mensen,
- meer mogelijkheden voor persoonlijke creativiteit,
- matiging van de economische groei,
- minder snelwegen,
- de fiets als algemeen vervoermiddel,
- afschaffing diploma's,
- de gewone taal in plaats van het wetenschappelijke jargon.

1973 'Energieverbruik en maatschappelijke tegenstellingen'.

Illich heeft kritiek op verspilling van energie en bepleit matiging van economische groei. Hij propageert een technologie met een laag energieverbruik, gesitueerd in een participatiedemocratie.

1974 'Het medisch bedrijf'.

Voor Illich is het medisch apparaat langzamerhand een bedreiging van de gezondheid geworden. De medische groei heeft een ziekmakende omvang bereikt. Illich spreekt dan ook van medicalisering van het leven. De samenleving van vandaag is verworpen tot een kliniek waarin men zich aan de periodieke onderhoudsbeurten onderwerpt.

Rademaker geeft vervolgens een uiteenzetting over Illichs ontscholing van de maatschappij. Kritiek van Illich op het schoolstelsel:

- De school heeft nauwelijks leereffect; aan zelfontplooiing, aan educatie komt de leerling niet toe.
- De school werkt vervreemding van de wereld in de hand.
- Voor de meeste leerlingen is de school een veld van frustraties.

- De school is onbetaalbaar geworden.
 - De school is een manipulatieve instelling.
 - De school is een socialisatiekanaal geworden om onze maatschappij, zoals deze reilt en zeilt, te accepteren.
- Illich bepleit een radicaal afbreken van ons schoolstelsel en een nieuw educatiesysteem dat gebaseerd is op volledige toegankelijkheid, vermaatschappelijking, zelfstandigheid en pedagogische verantwoordelijkheid.

Voor de praktische uitvoering worden vier oriënterende leernetwerken aanbevolen: a. informatieve diensten, b. vaardigheidscentra, c. partners, d. deskundigen.

Rademaker is van mening dat Illich's kritiek op het huidige schoolwezen ongetwijfeld authentiek maar niet geheel nieuw is. Paul Goodman heeft o.a. in zijn 'Growing Up Absurd' van 1960, maar ook Holt, Kozol, Dennison, Freire, hebben reeds eerder fundamentele kritiek geuit op het functioneren van ons schoolwezen.

Rademaker vindt verder dat Illich: sterk overdrijft, instituties eenzijdig negatief waardeert, specialisering en professionalisering eenzijdig negatief waardeert, weinig precisie is in de uitwerking van zijn educatieve netwerken.

Rademaker deelt tenslotte mede dat zijn scepsis ten aanzien van verlenging van de leerplicht door Illich is versterkt. Hij is voorstander van leerplicht tot 16 jaar en daarna een leerrecht.

3. J. Tinbergen, een nationaal en internationaal bekend en zeer gewaardeerd econoom aan wie in 1969 de Nobelprijs voor economie is uitgereikt, heeft een uiteenzetting gegeven over 'Alternatieve grondslagen voor inkomen uit arbeid'.

In zijn bijdrage begint Tinbergen de verschillende soorten arbeid, die in de maatschappij verricht worden, te bespreken. Daarbij worden betrokken de beloningen die er voor worden ontvangen. Er is echter een grote groep van

mensen die werken, maar daarvoor geen loon of salaris ontvangen bijv. huisvrouwen hoewel die vaak per week meer uren werken dan zij, die in loondienst zijn. Economen hebben in vakdiscussies over het nationale inkomen vastgesteld dat het een onbevredigende toestand is dat in de meeste landen, bij de berekening van het nationale inkomen, met de arbeid van de huisvrouw geen rekening wordt gehouden. In toenemende mate wordt dit dan ook gezien als een sociaal probleem.

Voorts wordt door Tinbergen aangetoond dat over de laatste eeuw de verschillen in beloning tussen de vele soorten arbeid, die verricht werden en worden, duidelijk zijn verminderd. Verschillen in beloning zijn o.a. een gevolg van het feit dat sommige capaciteiten in overvloed aanwezig zijn en andere schaars. Ook worden voor bepaalde beroepen meer kennis en meer inspanning gevraagd waardoor het loon stijgt.

Vanuit ethisch standpunt zijn voor Tinbergen verschillen in beloning alleen gerechtvaardigd als compensaties voor grotere inspanning of voor onaangename arbeid. Inkomensverschillen voortvloeiend uit schaarste zouden moeten worden opgeheven. Op korte termijn is dit evenwel niet mogelijk. Wel zou nu reeds kunnen worden onderzocht of een omvangrijker opleidingsstelsel niet de concurrentie kan worden vergroot in de compartimenten van de arbeidsmarkt waar thans hoge schaarste-inkomens verdiend worden. Een alternatieve grondslag voor de beloning van de arbeid zou dan te realiseren zijn.

Korte nabeschuiving: Een interessante publikatie vanwege beknoptheid, interessante gedachten, de vele informaties, de literatuurvermeldingen. Het lijkt mij een uitstekend studieboekje voor het vak maatschappijleer in het hoger beroepsonderwijs.

J. H. N. Grandia

A. Coen-Gelders, P. Lievens, I. de Waele, M. Vandevenne-Dendievel, G. Baeke, A. Abeloos-Husson, *Kinderen met leermoeilijkheden*. Ervaringen en evaluatie van tien jaar onderwijs voor kinderen met leermoeilijkheden, Acco, Leuven, 1977, XIV + 279 pag., f 48,-

De groep schrijvers van dit boek maakt deel uit van het team begeleiders en leerkrachten van de b.l.o.-school, type 8 in St.-Lambrecht-Woluwe, een van de eerste scholen op dit gebied in België. De evaluatie van het werk heeft betrekking op de periode 1966-1976. Een b.l.o.-school type 8 kan er een zijn voor geïntegreerd buitengewoon onderwijs. De onderhavige school is jarenlang een afdeling van een gewone lagere school geweest alvorens een zelfstandige b.l.o.-school te worden.

Kinderen met leermoeilijkheden kom je tegen in het gewone onderwijs. Wat vraagt dat onderwijs van het gemiddelde kind? Waaruit bestaan leermoeilijkheden? Op deze en andere vragen geven de schrijvers in deel II antwoord. We treffen hier vooral gegevens uit het werk van Schenk-Danziger, Sixma en Van Gelder aan. In aansluiting op de inzichten van Dumont en Kok (in: Curriculum Schoolrijpheid I, Den Bosch 1975) worden de kenmerken van schoolonrijpheid gegeven en categorieën oorzaken van leermoeilijkheden. Zeven korte gevalbe-

schrijvingen van leerlingen van de school zijn als voorbeelden toegevoegd, zoals dat ook verder in het boek regelmatig zal gebeuren.

Tegenover de toch wel overdadige aanwezigheid van tabellen en grafieken die het vlot lezen bemoeilijken, vormen deze 'casestories' mede de bewogen ondertoon van mensen die met grote toewijding en zorg concrete kinderen in nood terzijde staan. En dat zijn er nogal wat: een kwart van de totale schoolbevolking vertoont leermoeilijkheden, die zich in de meeste gevallen openbaren tijdens de gewone schoolloopbaan, vaak vergezeld van inmiddels ontstane gedragsproblemen, Kinderen die zó vastlopen moeten heropvoeding ontvangen in een andere omgeving. En zo komen we op de in dit boek meerdere malen verwoorde opvatting dat elk kind uniek is en daarom individueel behandeld moet worden, en dat niet alleen voor zijn geregistreerde tekorten maar in een omvattende relatie met de leerkracht. Als dreiging op de achtergrond bij miskenning van de leermoeilijkheden zien de schrijvers

o.a. anti-sociaal en zelfs crimineel gedrag van dergelijke kinderen in het verschieft liggen. De presentatie van gegevens voor deze uitspraak alsmede andere exclamaties zijn overigens niet altijd vrij van wat theatrale effecten.

Nu moet zorg voor kinderen in nood handen en voeten krijgen wil zij niet in goede bedoelingen en een (noodzakelijk!) 'warm' hart blijven steken. In deel III en IV (bijna de helft van het boek) doen de schrijvers uitvoerig verslag op welke wijze zij gegevens over de aard van de moeilijkheden van elk aangemeld kind trachten te verkrijgen, en hoe zij daar binnen de school op doorgaan. In het 'eerste contact' wordt de indruk die het kind maakt vastgelegd, waarna 'het algemeen pedagogisch peil' wordt geëvalueerd: tests voor lezen, rekenen en spelling leveren gegevens over het eventueel voorkomen van dyslexie en dyscalculie. 'Kwantitatieve analyse van de spraak en van de taalvaardigheid' maakt o.a. gebruik van woordenschat- en logopedisch onderzoek, waarna in voorkomende gevallen de mate van vertraging in de taalontwikkeling wordt vastgesteld.

T.a.v. de psychologische gegevens wordt een selectie gemaakt t.b.v. dit evaluatie-onderzoek. Veel nadruk krijgt dan onderzoek naar intelligentie, oriëntatie in de ruimte, visuele en auditieve waarneming. De affectieve en sociale aspecten komen er het meest bekaaid af. Bij de eerste ontbreken categorieën van affectiviteit aan de hand waarvan een beschrijving op grond van observatie beter mogelijk zou zijn geweest. Niettemin concludeert men dat bij meer dan 75% van de kinderen affectieve moeilijkheden een beslissende, zij het zelden de enige, invloed op hun leermoeilijkheden hebben gehad. Onder de sociale aspecten vinden we gegevens over beroepsniveau van de vaders, de verhouding meisjes en jongens, en door de ouders via interviews gegeven informatie over de eerste ontwikkeling van hun kind en over de verstandhouding tussen henzelf en eventuele problemen bij hen. Het zal duidelijk zijn dat de betrouwbaarheid van een dergelijk onderzoek te gering is om er vrij rigide uitspraken op te baseren als deze dat 64,21% van de ouders een goede of schijnbaar goede relatie hebben.

Uitvoerige aandacht wordt gegeven aan het somatisch aspect waarbinnen medische en neurologische gegevens over de kinderen bijeen gebracht zijn. Duidelijk wordt aangegeven dat eventuele pathologische elementen alleen betekenis krijgen als zij geïntegreerd worden met andere aspecten van het kinderleven, en dat dezelfde medisch geconstateerde afwijkingen bij de een veel harder aankomen dan bij de ander. Voor lichaamskenmerken als gestalte, gewicht en gehoor werden geen significante verschillen gevonden met een grote controlegroep uit leerlingen van het g.l.o. Wel werden veel afwijkingen in het gezichtsvermogen geconstateerd en bleek er een hoge correlatie te zijn tussen pathologische toestanden tijdens zwangerschap en ziekten vóór het zesde jaar enerzijds en neurologische symptomen als herseninsufficiëntie en minimale hersendysfunctie anderzijds.

In enigszins schril contrast met het voorgaande, zowel naar inhoud als omvang (slechts 9 pagina's), wordt iets verteld over de wijze waarop men tracht de kinderen bij hun moeilijkheden te helpen. Opnieuw ligt de nadruk op

getallen, als aantal leerkrachten, klassen- en groepsindelingen, en normen voor het aantal leerlingen per leerkracht. Men acht het voorgeschreven minimum van 12 leerlingen per klas veel te hoog (vgl. in Nederland: 16 per 1 onderwijzer, volgens Besluit b.o. 1967). Ook wordt kort iets gezegd over relaties met een begeleidingscentrum en met de neuroloog. Terwijl in het onderzoek van de kinderen zoveel mogelijk getracht werd wetenschappelijk te werk te gaan, vinden we hier meer subjectieve uitspraken als '... moeten de leerkrachten beschikken over een grote dosis optimisme, stalen zenuwen en een sterke gezondheid.' (p. 150)

In deel V wordt een 'algehele evaluatie' van het werk gegeven, met het accent op de vooruitgang van kinderen t.o.v. de situatie bij intrede in de school. Er wordt ondermeer een uitgebreide analyse van de spraak- en taalvaardigheid geboden. Niet duidelijk is waarom wel de éénminuuttest van Brus voor technisch lezen wordt gebruikt, maar niet diens test voor begrijpend lezen. Daarvoor gaat men af op de indruk van de leerkracht. T.a.v. de meeste psychologische aspecten wordt redelijke tot aanzienlijke vooruitgang geconstateerd, conclusies die vrijwel steeds getrokken worden op grond van hertesting na een zekere periode. Een aantal brieven van ouders, waarin de veranderingen in de kinderen worden aangegeven, is ook in dit deel opgenomen. In de 'algemene besluiten' legt men vooral nadruk op de uniciteit van elk kind en op de ontwikkeling van de totale persoonlijkheid, en pleit men vandaaruit voor individueel onderwijs en meer faciliteiten daarvoor. Men constateert dat compilatie van een aanzienlijk aantal lichte defecten minstens zo ernstig is als het voorkomen van één of enkele zwaardere stoornissen. Men pleit voor een vroege diagnosticering van leermoeilijkheden en tijdige plaatsing van kinderen met dergelijke problemen in een aangepast schoolmilieu. Men acht integratie met het g.l.o. dan ook voorlopig een utopie.

Als we nu de balans opmaken om te zien wat dit boek wel en wat het niet biedt, kan vooraf gesteld worden dat van het zevental doelstellingen uit de inleiding er één sterk richtinggevend is. Het is kennelijk een document dat naar de overheid toe een dringende en gedocumenteerde vraag wil zijn om meer faciliteiten (ruimtelijke accommodatie, materiële middelen, specialistische hulp) om individueel te kunnen helpen. Naast emotionele argumenten gebruikt men daartoe vooral een overdaad aan 'wetenschappelijke gegevens' (p. 238), waaronder we bijna uitsluitend het cijfermateriaal met tabellering en statistische verwerking moeten rekenen. Maar de drang om op deze wijze wetenschappelijk te zijn legt wel een zware hypotheek op het beschikbare onderzoeksmateriaal. Ervaringsgegevens worden al te makkelijk tot versiering in de marge, en daar waar we aanzetten vinden tot kwalitatief onderzoek wordt de relatie en integratie met kwantitatief onderzoek niet aangegeven. Er is echter meer. T.a.v. verschillende belangwekkende aspecten van kinder- en schoolleven krijgen we weinig of geen informatie. Er is al gewezen op de affectieve en sociale aspecten bij kinderen die van groot gewicht worden genoemd maar waarover meer betrouwbare en relevante gegevens schaars zijn, terwijl het begrip sociaal eenzijdig wordt gehanteerd omdat sociale relatie-

vorming van de kinderen zelf niet aan bod komt. Een ander voorbeeld ligt in de constatering van de schrijvers t.a.v. de vorderingen van de kinderen. We willen dan graag weten waaraan die vooruitgang te danken is: aan het schoolklimaat als aangepast milieu, of aan het onderwijsprogramma, of de pedagogische attitude van leerkrachten, of combinaties ervan? We worden er nauwelijks over ingelicht, zoals de gegevens over het schoolleven op zich veelal ontbreken, hoewel kennis over dat schoolleven aanbrengen wel een van de doelstellingen van het boek is (p. 7). Wie stelt op de synthesevergaderingen van school- en begeleidingsteam over een kind de pedagogische adviezen op? Welke mensopvatting staat achter de beslissingen die op grond van het testmateriaal worden genomen? Wat is normaal? Van welk ontwikkelingsdynamisme van kinderen gaan de schrijvers uit? Lineair? We krijgen geen antwoord. Zoals we ook vrijwel niets lezen over (hetzij externe of interne) integratie b.o.-g.l.o.; over eventuele stigmatiseringsproblemen van de kinderen in de jaren dat

de school onderafdeling van een g.l.s. was; over verwijzingscriteria voor het b.l.o. type 8.

Wat overblijft is een boek dat duidelijk laat zien hoeveel factoren in het onderzoek van kinderen met leerproblemen betrokken (zouden moeten) worden. Het levert ons geen nieuwe opzienbarende inzichten, maar geeft ons een beeld van bewogen zorgvuldigheid en bescheidenheid: op verschillende plaatsen wordt aangegeven waar en waarom verdere studie nuttig zou zijn of waar de gebruikte methoden ontoereikend zijn. T.b.v. theorievorming en trendonderzoek levert deze evaluatie vnl. cijfermatige gegevens, ook bruikbaar op beleidsniveau. De praktijkrelevantie (voor het onderhavige schoolteam bijv.) lijkt gering, want leerkrachten die stellen dat elk kind uniek is en een eigen behandelingsplan nodig heeft, hebben weinig aan generaliserende conclusies.

C. Vreugdenhil

L. Dasberg en J. W. G. Jansing, *Meer kennis meer kans. Het Nederlandse onderwijs 1843-1914*. Fibula-Van Dishoeck, Haarlem, 1978, 110 pag., f 1950, ISBN 90 228 3733 5.

'Meer kennis meer kans' is de bundeling van de teksten over de geschiedenis van het Nederlandse onderwijs in de nieuwe *Algemene Geschiedenis der Nederlanden*, verspreid over de delen XII en XIII en respectievelijk gepubliceerd in 1977 en 1978. De nood aan een 'handzaam en betaalbaar boekje', 'dat een snelle eerste oriëntatie [geeft] op dit zo veelzijdige gebied' (p. 9) blijkt volgens de auteurs vrij aanzienlijk te zijn, zowel bij studenten in de pedagogiek en de sociologie, als bij de aspirant-leerkrachten en -vormingswerkers.

Inhoudelijk wil de publikatie zich in hoofdzaak op het interne gebeuren van het onderwijs richten, zonder evenwel de politieke en maatschappelijke componenten, die het onderwijs medebepalen, uit het oog te verliezen. De auteurs splitsen de periode 1843-1914 in vier afdelingen op. In het eerste hoofdstuk worden de periodes 1843-1857 en 1857-1875 behandeld. Het tweede hoofdstuk belicht de jaren 1875-1895 en het derde beslaat de tijdsspanne tussen 1895 en 1914. Per periode worden naast enkele kwantitatieve aspecten, zoals het zgn. absolute schoolverzuim, de bruto-uitgaven van de gemeenten per leerling uit het openbaar lager onderwijs, de leerlingenschaal, het aantal onderwijzers en leerlingen per school en de verhoudingspercentages tussen het aantal leerlingen bij het openbaar en bij het bijzonder onderwijs, ook de doelstellingen, de leerstof en de onderwijsgevenden besproken. Men beperkt zich daarbij niet alleen tot het lager onderwijs, maar betreft ook het voortgezet en hoger onderwijs in de studie. Bovendien worden de cijfergegevens zowel landelijk als regionaal bekeken. Het geheel wordt met een levendige terugblik op de stroomversnelling in het onderwijs tussen 1843 en 1914 afgesloten.

Het boek schetst aldus de finaliteitsverschuiving van het volksonderwijs. Uit de in de verlichtingsfilosofie en in het christendom gewortelde 'deugden'-school groeide, parallel aan de maatschappelijke evolutie, een kwantitatief en

kwalitatief verbeterd en meer gedifferentieerd onderwijsstelsel, dat tevens mogelijkheden voor promotie op de maatschappelijke ladder in zich sloot. Aanvankelijk werd het onderwijs o.m. ten gevolge van de heersende economische malaise als een middel in de strijd tegen het pauperisme gezien.

Vanaf 1868 trad een eerste duidelijke acceleratie op in de groei en de modernisering van het onderwijs. Deze kentering had zich reeds in de lagere onderwijswet van 1857 aangekondigd. De modernisering van het maatschappelijke leven zette zich tussen 1875 en 1895 onverminderd door. Het gehele onderwijs werd door een toenemende institutionalisering en professionalisering gekenmerkt. De doelstellingen verwierven een uitgesproken cognitief karakter. In een steeds sneller tempo werden dezelfde trends tijdens de periode 1895-1914 verder gezet, zodat men in 1914 een wezenlijk veranderd en verbeterd onderwijsstelsel aantrof, wat uiteraard niet belet dat verdere verbeteringen en ontwikkelingen nog mogelijk waren.

M.i. hebben Dr. L. Dasberg en Drs. J. W. G. Jansing met dit werk hun doel en dat van de uitgevers bereikt. Het gaat hier inderdaad om 'een monografie . . . uit de vaderlandse geschiedenis, wetenschappelijk verantwoord en geschreven door specialisten, . . . gepresenteerd op een prettige manier en goed leesbaar voor een ieder die zich voor de geschiedenis van zijn eigen land interesseert' (achterflap).

Het wetenschappelijke niveau en de vertrouwdheid van de auteurs met het onderzoeksterrein blijken o.m. uit de aan het werk toegevoegde literatuurlijst, de gebruikte historische methode, de zin voor synthese, enz. Historiografisch wordt het onderwijs daarbij als deel van de overige maatschappelijke ontwikkelingen opgevat. Bovendien gaan zij de discussie omtrent de relevantie van de historische pedagogiek niet uit de weg. Zij openen met de

vraag 'Wat heb je er aan?', 'Wat levert het op [bedoeld is de kennis van de onderwijsgeschiedenis] voor de levensgrote actuele onderwijsproblemen?' (p. 7). Hun antwoord releveert de validiteit van de historische benadering bij het oplossen van de hedendaagse vraagstukken: 'Naarmate wij die vraagstelling tegemoet treden met meer kennis omtrent de geschiedenis van de diverse antwoorden die daarop gegeven zijn, zullen we zelf tot rijpere antwoorden voor onze eigen maatschappelijke situatie komen' (p. 8).

Voorts is, conform aan de hedendaagse tendens in het onderzoek (Cfr. M. De Vroede, *Actuele tendensen in het onderzoek betreffende geschiedenis van het onderwijs. Belgisch Tijdschrift voor Nieuwste Geschiedenis*, 1978 (IX), p. 289-303.), een duidelijke inspanning geleverd om kwantitatieve en kwantificeerbare gegevens te integreren. Als Belgisch historisch-pedagoog verheugt het mij te constateren dat in dit overzicht dezelfde inhoudelijke klemtonen als in België aan bod komen. Men dient in dat verband slechts het programma van het door de Belgische Vereniging voor Nieuwste Geschiedenis georganiseerde colloquium over 'Het volksonderwijs in België in de 19de eeuw' (Leuven, 1-2 december 1978) met de inhoud van het besproken werk te vergelijken. Thema's zoals de kwantitatieve analyse van de lagere school, met cijfers over het gemiddelde aantal leerlingen per leerkracht, het gemiddelde aantal leerkrachten en leerlingen per school; de onderwijzersopleiding; de impact van de school op de maatschappij en omgekeerd; de ontwikkeling en de functie van de avond- en zondagsscholen; het huishoud- en nijverheidsonderwijs bieden ongetwijfeld perspectieven voor degelijk opgezet historisch-comparatief onderzoek tussen Nederland en België. Hetzelfde geldt voor de terloops aangeraakte topics zoals de studie van het gymnastiek-, teken- en zangonderwijs, de gezondheidsleer en de handenarbeid, de materiële positie van de leerkrachten, de schoolstrijd, de leerplichtwet, het klassikale organisatiesysteem, enz.

Aan de kant van de verdiensten rekenen wij verder de tamelijk uitgebreide bibliografie, de fraaie presentatie en vooral het helder, levendig en boeiend taalgebruik. De geschiedenis heeft wellicht het voordeel dat zij – meer dan de andere wetenschappen – bij het dagelijkse spraakgebruik aansluit. Dit voordeel werd hier optimaal benut: taalbarrières, die zo vele wetenschappen met onverstaaenbaarheid bedreigen, worden hier niet opgeworpen, wat de leesbaarheid, ook voor een groot publiek, ten goede komt. Tenslotte verdient de thematische benadering, cyclisch

terugkerend bij de behandeling van de diverse periodes, aanbeveling, te meer daar zij door een pedagogisch uitgangspunt lijkt ingegeven. Al kan men de vraag stellen of de vierdeling numerieke aspecten-doelstellingen-leerstof-onderwijsgeveden niet beter door een meer gedifferentieerd en voor de praktijk relevanter didactisch model kon vervangen worden? (bijvoorbeeld het bekende model van Van Gelder).

In hun ijver om de leesbaarheid te verhogen, hebben de auteurs het aantal noten tot vijftien beperkt, waardoor de kritische lezer moeilijk toegang krijgt tot de verificatie van bepaalde beweringen. Bepaalde verklaringen bezitten immers niet meer dan een zuiver hypothetisch karakter en moeten zeker nog door verder onderzoek gestaafd, aangevuld, genuanceerd of gecorrigeerd worden. In dat verband verwijs ik naar de gesuggereerde invloed van Herbart en de Herbartianen op de klassikale organisatie (p. 87 en 91) en de invloed van de nieuwe-schoolbeweging op de democratisering van het onderwijs (p. 83 en 91). Dit laatste wordt door de auteurs wel afgezwakt, als zij stellen dat het slechts een handvol experimentele scholen betrof (p. 91).

Dit zijn uiteraard details, maar ook de hoofdstelling, met name 'meer kennis, meer kans' acht ik onvoldoende bewezen. Nergens vindt men gegevens (bijvoorbeeld resultaten van correlatie en/of follow-up onderzoek) die onweerlegbaar aantonen dat, althans op het einde van de periode, een langere schoolloopbaan in een hogere of betere maatschappelijke positie resulteerde. Het lijkt in elk geval onvoldoende er op te wijzen dat 'wie kan lezen zelf toegang [heeft] tot de krant en minder gemakkelijk gemanipuleerd [kan] worden' (p. 8). Want in hoeverre had de krant juist niet de bedoeling om te 'manipuleren'?

Laat de geschetste veranderende functie van het onderwijs in de loop van de gehele periode trouwens toe om aan het betoog deze titel (meer kennis meer macht) mee te geven, aangezien de schrijvers het verband slechts aan het einde van het continuüm posturelen?

Dergelijke schaduwzijden, die o.m. voortvloeien uit de overigens lofwaardige bedoeling om een monografie over een dergelijk breed terrein te schrijven, doen weinig afbreuk aan de verdienste van beide auteurs. Indien ook vandaag meer kennis meer kans betekent, dan bieden zij ongetwijfeld aan allen die met het onderwijs begaan zijn de kans om m.b.t. de dagelijkse vragen 'tot rijpere antwoorden' te komen.

Marc Depaep
Aspirant NFWO

J. F. Eggleston, M. J. Galton, M. E. Jones, *Processes and products of science teaching*, Schools Council Research Studies, MacMillan Education Ltd., London 1976, IX + 126 pag., £ 5.75, ISBN 333 19494 2.

In de vijftiger jaren begint de Nuffield Science Foundation met haar ontwikkeling van een curriculum voor de natuurwetenschappelijke vakken. Hiermee beoogt men de veelal gebruikelijke chalk-and-talk onderwijsmethode te doen plaatsmaken voor het onderwijzen in de methoden van het natuurwetenschappelijk bezig zijn. Naarmate deze verandering van referentiekader duidelijker een nieuwe

trend gaat worden, ontstaat voor de bij het onderwijs betrokkenen een behoefte aan kennis omtrent de samenhang van cognitieve vaardigheden en opgedane leerervaringen. Om hierin meer inzicht te krijgen, subsidiëert de Schools Council een project ter evaluatie van onderwijsmethoden in biologie-, natuurkunde- en scheikunde-onderwijs. De auteurs brengen in genoemd boek verslag

uit van dit door hen uitgevoerd onderzoek.

In de beginfase van dit project is gedacht aan een vergelijkend onderzoek naar de juistheid van een hypothese zoals 'inquiring methods of teaching and learning, when consistently applied, lead to higher levels of attainment in certain prescribed cognitive skills and to the development of favourable attitudes to science'. Volgens de auteurs zijn echter in dergelijke onderzoeken nog geen significante verschillen gevonden tussen controle- en proefgroepen. Ze schrijven dit toe aan het black-box karakter van het onderwijzen als onderzoeksobject in zo'n onderzoek. Daarom richten zij zich op in de klas waar te nemen cognitieve interacties tussen leraar en leerlingen, tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en de boeken ('resources') waarin gegevens omtrent natuurwetenschappelijke grootheden zijn vermeld. Ze verwachten dan een typologie van onderwijsstijlen ('processes') te kunnen afleiden. Door tevens te meten wat leerlingen in cognitieve en affectieve zin hebben bereikt ('products') zou dan een mogelijke samenhang kunnen worden aangewezen.

De onderzoekers zijn daartoe nagegaan of verandering in cognitieve vaardigheden en in de attitude ten opzichte van de natuurwetenschappen optreedt bij de 'low-ability' leerlingen uit het leerjaar voorafgaande aan dat waarin het 0-level examen wordt afgelegd. De hiertoe geselecteerde scholen (95) zijn gelegen rond de verschillende Colleges of Education, waarvan de tutoren (30-40) observaties hebben verricht in de lessen van 95 leraren (31 biologie, 34 scheikunde, 30 natuurkunde). Men heeft een nieuw instrument - genaamd Science Teaching Observation Schedule (STOS) - ontwikkeld om systematisch de benodigde observatiegegevens te kunnen verkrijgen. Voor het vaststellen van de onderwijsresultaten zijn bestaande toetsen, waar nodig aangepast, gebruikt.

Om de 'ability range' te bepalen heeft men aan het begin van het schooljaar een pre-test afgenomen. Aan het eind van het schooljaar worden de onderwijsresultaten vastgesteld met de zogenoemde post-test. In de tussenliggende periode zijn de observaties verricht.

De onderzoekers stellen zich op het standpunt dat de effectiviteit van onderwijsmethoden alleen kan blijken als de door leerlingen bereikte resultaten in samenhang kunnen worden vastgesteld met oorzaken, die beschreven zijn in termen van leerlingen- en leraar-gedrag. In tegenstelling tot de methode volgens Flanders vinden zij het wel/niet stellen van een vraag zonder meer geen relevante observatie, wel de aard van de probleemstelling. Ze onderscheiden hierin: toepassing van feiten en principes bij het oplossen van problemen, formuleren van hypothesen, ontwerpen van een experiment, conclusies trekken uit gegevens en uit waarnemingen. Deze aspecten zijn verwerkt in 23 observatiecategorïën, waarvan 13 geordend zijn tot gebeurtenissen die door de leraar zijn geïnitieerd en 10 tot die ontstaan op initiatief van leerlingen. De observator bepaalt in de klas welke gebeurtenis hij tot een van deze categorïën moet rekenen. Hij let hierbij niet op de aard van de vraag van de leraar, maar op de aard van het antwoord dat leerlingen geven. Daarom kan een vraag of een uitspraak van een leraar behoren tot meerdere categorïën. Op grond van deze observaties is in de onderzochte klassen vastge-

steld dat

- leraren in gemiddeld 30% van de tijdseenheden vragen stellen, waarop leerlingen feiten reproduceren;
- in 16-26% van de tijdseenheden feiten en principes worden toegepast bij het oplossen van (convergente) problemen;
- in geringe mate (7-12%) hypothesen worden geformuleerd, experimenten worden ontworpen, waarnemingen worden gedaan en conclusies worden getrokken uit waarnemingen.

Zo heeft men ook gevonden dat bij alle drie vakken de leraar overheerst in ongeveer 70% van het totale aantal transacties.

Door clusteranalyse zijn uit de observatiegegevens drie onderwijsstijlen afgeleid. De onderzoekers gaan daarbij wel uit van de veronderstelling dat leraren met eenzelfde cognitieve onderwijsstijl eenzelfde gebruik zullen maken van elk der 23 categorïën. Ze kunnen dan deze stijlen als volgt beschrijven:

stijl I: Het initiatief ligt bij de leraar, die zijn leerlingen uitdaagt met veelomvattende vragen gericht op waarnemen, probleem-oplossen en voorspellen in zowel praktische als theoretische contexten. Deze leraren zien zelf natuurwetenschappelijk bezig zijn als een 'problem-solving' activiteit.

stijl II: Leraren gebruiken veelvuldig uitspraken waarin feiten worden vermeld dan wel aanwijzingen worden gegeven omtrent de 'resources' waar de benodigde feiten kunnen worden gevonden. De leraar stelt voornamelijk vragen om leerlingen feiten en principes te laten reproduceren en te laten toepassen bij het oplossen van (convergente) problemen. Leerlingen verzamelen bijna geen gegevens door zelf praktisch te werken.

stijl III: Leerlingen participeren nadrukkelijk in het verloop van het onderwijsleerproces, waarbij ze de leraar raadplegen. Zij zijn gericht op het zelf uitvoeren van experimenten, het trekken van conclusies, het formuleren en testen van hypothesen alsmede het zelf zoeken naar gegevens. Vergeleken met I en II is deze stijl 'child-centred' te noemen, waarbij het praktisch werken veel voorkomt en de intellectuele deelname van een hoog niveau wordt genoemd.

Bij zowel de pre- als de post-test worden multiple choice toetsen gebruikt voor het vaststellen van: het kunnen reproduceren van feiten, het kunnen werken met gegevens ('data manipulation') en het kunnen oplossen van problemen. De onderzoekers vatten de onderwijsstijl als een onafhankelijke variabele op en beschouwen de resultaten die leerlingen op die toets behalen als een afhankelijke variabele. Naargelang de score op de pre-test onder of boven het gemiddelde van de totale score ligt, rekenen ze een leerling tot de 'below average' of de 'above average' groep. Van beide groepen gaan ze na of verandering in de scores op de post-test valt waar te nemen. Een paar interessant lijkende resultaten wil ik hier noemen:

- bij de biologie-leraren gaat de voorkeur meer uit naar onderwijsstijl II dan naar de andere stijlen, terwijl de meeste chemie- en natuurkunde-leraren onderwijsstijl I preferen;
- vergelijkt men de resultaten op de post-test met die op de

pre-test, dan vindt men voor de below average groep leerlingen geen significant verschil tussen de drie onderwijsstijlen;

- met betrekking tot de resultaten behaald door de above average groep kan globaal worden gezegd dat bij biologie de beste resultaten waarschijnlijk worden behaald door een combinatie van stijl I en III, bij chemie bleek alleen significant verschil op te treden bij 'data manipulation' waarbij stijl II superieur is boven stijl I en III, bij natuurkunde bleek stijl I de beste resultaten te geven.

Vooraf met het oog op de opzet van het onderwijs in de natuurwetenschappen voor 'low ability' leerlingen is het interessant dat onderwijsstijl III een verbetering gaf te zien in de resultaten op de attitude-test bij natuurkunde-onderwijs aan de below average groep leerlingen.

Behalve dat dit onderzoek het mogelijk maakt uitspraken te doen over de samenhang tussen de wijze van onderwijzen en de verkregen resultaten, lijkt vooral ook de gevolgde observatiemethode van belang. De aandacht

wordt gericht op zowel de inhoudelijke gang van zaken bij het onderwijsleerproces als mede op de relatie leraar-leerling. Het boek lijkt me dan ook niet alleen leeswaardig voor de onderwijskundige onderzoekers maar ook voor de opleiders van aanstaande leraren, omdat de studenten ook in hun stage soortgelijke observaties kunnen doen.

In hun eindbespreking zeggen de schrijvers dat de meer conventionele, experimentele benadering van een dergelijk evaluatie-onderzoek de beste resultaten oplevert. Hierbij stellen ze wel de voorwaarde dat dan de leraar-leerling interactie als een onafhankelijke variabele moet worden ingebouwd in de opzet van het onderzoek. Ze verwaarlozen dan de verandering in de ken-relatie van leraar en leerlingen tot de natuurwetenschappelijke verschijnselen, juist als gevolg van het onderwijsleerproces waaraan leerlingen en leraar deelhebben.

H. H. ten Voorde

Karel Soudijn, *Dilemma's in sociaal-wetenschappelijk onderzoek*, Boom, Meppel, 1976, 157 pag., f 21,-, ISBN 90 6009 228 7.

De (sociaal-) wetenschappelijk onderzoeker richt zich bij zijn werk naar talrijke min of meer vaststaande, voorlopig als juist erkende regels en procedures. Dit neemt niet weg, dat zich in elk onderzoek beslissingsmomenten voordoen, waarbij hij in hoge mate naar eigen inzicht - soms onvermijdelijk intuïtief en subjectief - een keuze moet doen. Deze keuzes bepalen in belangrijke mate mede het resultaat van zijn werk. Niet zelden nemen ze de vorm aan van een dilemma. Om met de auteur te spreken, de onderzoeker moet vaak 'schipperen tussen vaagheid en purisme'. Op dergelijke beslissingsmomenten richt Soudijn zich in bovengenoemd werk.

Hij stelt daarbij de volgende onderwerpen aan de orde: het kiezen van begrippen en definities, helder en duister taalgebruik, representatie van problemen, objectief/subjectief, kontaminatie, evaluatie van de effecten van behandelingen, validiteit, significantie, toetsen, en de waarde van resultaten van wetenschappelijk onderzoek.

De auteur stelt zich op het standpunt, dat we wetenschappelijk onderzoek aantreffen als een gespecialiseerde vorm van kennisverwerving, die de mens in de loop van de tijd ontwikkeld heeft tot instandhouding van de soort en ter verbetering van de leefsituatie. De wetenschappelijke gemeenschap stelt daarbij regels, die functioneel bleken, maar die onvermijdelijk ook lakunes vertonen en voor verbetering vatbaar blijven. Funktionaliteit van de via de voorlopig erkende regels en procedures verworven kennis is het laatste criterium. Konsekvent pleit hij dan ook herhaaldelijk voor een streven naar een Darwiniaans onderzoeksproduct als tegenhanger van een Aristotelisch en een Cartesiaans onderzoeksproduct. Een dergelijk onderzoeksproduct - oplossingen en principes - geldt slechts voor een beperkte plaats en tijd; echter: hoe ruimer dit

gebied van toepassing, hoe groter de 'overlevingskans' van het produkt.

Soudijn behandelt zijn onderwerpen weinig systematisch. Samen met de lezer dwaalt hij door onderzoeksstad en laat vanuit de plaatsen waar gewoond en gewerkt wordt, vanuit achtertuinen en veel gebruikte doorgangetjes zien, dat de dingen er vaak wat anders uitzien dan we ons wensen te realiseren. Het trekken van konsekventies laat hij daarbij voor een groot deel aan de lezer over. Hij scheert allerlei soorten onderzoek - onderzoek dat leidt tot beslissingen ten aanzien van cliënten, evaluatie-onderzoek van behandelingsmethoden, fundamenteel-onderzoek, empirisch methodologisch onderzoek - broederlijk over een kam. Zijn dilemma's formuleert hij niet uitdrukkelijk. Na een summere aanduiding van een probleemgebied volgt veelal de weergave van een reeks geprononceerde standpunten in de vorm van uitdagende, soms pikante citaten, parafrazen van opvattingen, anekdotes, resultaten van onderzoek, enz. Dit gebeurt bekwaam en erudiet. Aan de lezer blijft daarbij doorgaans de taak uit te maken in hoeverre citaten, auteurs en opvattingen representatief zijn, of subjectief en toevallig gekozen werden, en in hoeverre de auteur zich bij een standpunt aansluit. De hoofdstukken eindigen zelden met een duidelijke samenvatting of konklusie, doorgaans met een treffend citaat of de weergave van een geprononceerde mening. De lezer blijft staan voor een dilemma. Men behoeft dit de schrijver niet negatief aan te rekenen. Men kan het zien als een agogische verdienste.

Af en toe wordt aangeduid, hoe een onderzoeker uit een bepaalde onzekerheid kan raken. Meestal gebeurt dit terloops, in de vorm van een vage vrijblijvende suggestie, soms met een wat schoolse nadrukkelijkheid. Voorzover dit geen uit handboeken algemeen bekende oplossingen

zijn, bereiken deze aanwijzingen zelden het stadium van praktische toepasbaarheid.

Misschien is het goed hier op een enkel punt wat meer concreet te worden. Te hopen valt, dat de doorsnee sociaal-wetenschappelijk onderzoeker en ook de gevorderde student met betrekking tot significantie, meetprocedures en meetniveaus wat beter geïnformeerd is, dan Soudijn schijnt te veronderstellen. Veel van de aanwijzingen in dit verband lijken in een boek als het onderhavige wat overbodig. Zeer terecht wijst de auteur er op, dat we in onze drift tot toetsen maar al te vaak uit het oog verliezen, dat een hoog significant verschil nog weinig of niets zegt over de theoretische of praktische significantie van het aangetoond verband. De suggesties, dat door met kleinere steekproeven te werken, en door zeer sterke empirische verschillen verdacht te vinden, een bijdrage tot oplossing van dit probleem te leveren zou zijn, zijn zonder een meer evenwichtige onderbouwing en relativerende toelichting op zijn minst aanvechtbaar, ze raken het probleem niet in zijn kern. De wijze waarop de auteur zijn problemen behandelt, stoot hier duidelijk op zijn grenzen. De zeer beknopte en heldere uiteenzetting met betrekking tot de Bayesiaanse benadering kan ongetwijfeld een groot aantal onderzoekers op een spoor zetten. Van een praktische toepassing zijn ze dan nog wel mijlenver verwijderd. Het

pleidooi voor een streven naar een Darwiniaans onderzoeksprodukt vraagt om verdere doordenking, een verdergaande vergelijking met de tegenhangers en met andere opvattingen, mogelijk ook om herformulering. Het zou dan wel eens in sterke mate 'leverbaar' en voor het feitelijk onderzoek 'funktioneel' kunnen blijken.

Niet zonder recht vermeldt de toelichting, dat het boek geschreven werd voor ieder, die op een of andere wijze met sociaal-wetenschappelijk onderzoek te maken heeft en geïnteresseerd is in overwegingen, waarop bij dat onderzoek beslissingen gebaseerd worden. Wie ingeleid wil worden in de methodologie van dit onderzoek blijft aangewezen op handboeken, enz., waarnaar overigens ook verwezen wordt. Wie hulp zoekt bij keuzeproblemen, waar concreet onderzoekswerk hem voor plaatst, zal deze hulp elders moeten zoeken. Wie geïnteresseerd is in de actuele fundamentele discussies rond het sociaal-wetenschappelijk onderzoek, in metatheoretische problemen, enz. zal ook elders zijn heil moeten zoeken. Wie echter blind gekeken is op de handboeken en overzichtswerken, of wie verveeld geraakt is door de onderzoeksroutine, vindt verkwikkende, inspirerende en tot nadenkenprikkelende lectuur.

B. Th. Brus

Mededelingen

Opleidingen voor de akte M.O.-Pedagogiek

<i>Naam en adres instelling</i>	<i>Onderwijsplaatsen</i>	<i>M.O.-A</i>	<i>M.O.-B</i>
Stichting Paedagogisch Seminarium, De Lairessestraat 142, 1075 HL Amsterdam, tel. (020) 73 9146 of 73 5156, directeur/studiecoördinator: dhr. T. M. Kroon	Amsterdam	x	x
Stichting Nutsseminarium aan de Universiteit van Amsterdam, Nieuwe Prinsengracht 89, 1018 VR Amsterdam, tel. (020) 25 33 66, algemeen studieleider: dr. N. Deen, coördinerend studieleidster: mevr. drs. F. G. Broekhuijsen-Leewis	Amsterdam	x	x
P.B.N.A., afd. Culemborg, Velperbuitensingel 6, 6828 CT Arnhem, tel. (085) 716151, hoogleraar studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak; studieleider: dhr. J. W. ten Broeke	Arnhem	x	
Stichting voor Pedagogisch Onderwijs aan de Rijksuniversiteit te Groningen, Reitdiepkade 3A, 9718 BP Groningen, tel. (050) 114998, studieleider: prof. dr. L. van Gelder	Groningen	x	x
Stichting Noordelijke Leergangen, Coulonhuis, Doelestraat 8, 8911 DX Leeuwarden, tel. (05100) 31494, studieleiders: drs. J. J. Kuiper en drs. J. J. H. Oosterwijk	Leeuwarden Zwolle	x x	x
Katholieke Universiteit Nijmegen, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen, afdeling M.O.-opleidingen, Erasmuslaan 40, 6525 GG Nijmegen, tel. (080) 512151, toestel 2151, algemeen studieleider: prof. dr. G. Th. M. Verhaak, studiecoördinator: dhr. G. Mochèl	Nijmegen	x	x
Hoogveld Instituut, Stikke Hezelstraat 1-3, 6511 JV Nijmegen, tel. (080) 225073, directeur: dr. V. J. Welten, studiecoördinator: mevr. drs. L. P. Smits van Sonsbeek	Nijmegen	x	
Nutsacademie voor Pedagogische en Maatschappelijke Vorming, Heemraadssingel 80, 3621 DD Rotterdam, tel. (010) 773811, studieleider: prof. dr. L. de Klerk	Rotterdam	x	x
Katholieke Leergangen Tilburg, St. Josephstraat 137, 5017 GG Tilburg, tel. (013) 427123, studieleider: drs. B. G. Ris	Tilburg Amsterdam 's-Gravenhage Sittard	x x x x	x x x x
Rijksuniversiteit Utrecht, Subfaculteit der pedagogische en andragogische wetenschappen, afdeling M.O.-opleiding, Trans 15, 3512 JJ Utrecht, tel. (030) 33 21 14, studieleider: drs. J. de Jong	Utrecht	x	x

Inhoud andere tijdschriften

Tijdschrift voor Orthopedagogiek
18e jaargang, nr. 3, maart 1979

Redactioneel, door R. de Groot

Meer hoop voor autistische kinderen en hun ouders, door E. A. en N. Tinbergen

Psychotisch gedrag bij kinderen, door D. J. Levita

Ervaringen met hulpverlening aan ouders van residentieel behandelde psychotische kinderen, door H. van Engeland

Reactie

Boekbesprekingen

Berichten

Weetwinkel

Ontvangen boeken

Berg T. van den, *Preventieve psychosociale praktijk. Een proces-beschrijving*, Nelissen, Bloemendaal, 1979, f 26,90

Brotbeck K., *Mensenschool. Pedagogie in het verleden – taken voor de toekomst*, (oorspronkelijke titel: Im Schatten des Fortschritts, 1969), Lemniscaat, Rotterdam, 1979, f 24,50

Cohn R. C., *Thematische interactie* (oorspronkelijke titel: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion, 1976), Nelissen, Bloemendaal, 1979, f 22,90

Heuven V. van, *Spelling en lezen. Hoe tragisch zijn de werkwoordsvormen?* Van Gorcum, Assen, 1978, f 34,-

Kahl Th. N., *Lehrerausbildung – Situation – Analyse – Vorschläge*, Kösel Verlag, München, 1979, DM 16,80

Kipp M., *Arbeitspädagogik in Deutschland: Johannes Riedel*, Schroedel Verlag, Hannover, 1978, DM 20,80

Klerk L. F. W. de, *Inleiding in de onderwijspsychologie*, Van Loghum Slaterus, Deventer, 1979, f 28,50

Riedel H. (Hrsg.), *Standart und Anwendung der systemtheoretischen Didaktik*, Kösel Verlag, München, 1979, DM 28,-

Smits T., *De derde wereld in de klas*, Zwijssen, Tilburg, 1979, f 20,-

Wesselingh A. (Red.), *School en ongelijkheid. Hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van ongelijkheid in de maatschappij*, Link, Nijmegen, 1979, f 21,50

Wolfs H. H., *Open onderwijs*, Zwijssen, Tilburg, 1979, f 15,-

Ontvangen rapporten

Innovatiecommissie Basisschool, *Basisonderwijs school en scholing. Tiende advies aan de Minister van Onderwijs en Wetenschappen*, Onderwijscentrum, Zeist

Roede E., *Een jaar OTG Motivatie in het Onderwijs; verslag over 1978*, R.I.T.P., Amsterdam

Verzijden D., *3e Klassers van LBO en MAVO over beroep en beroepenvoorlichting. Een onderzoek in het Rijnmondgebied*, Experiment Coördinatie Voorlichting, Rotterdam, f 20,-

Zojuist verschenen

De *WN-Catalogus* ten behoeve van het tertiair onderwijs

Deze catalogus biedt uitgebreide informatie, zowel over nieuwe en bestaande uitgaven als over herdrukken en binnenkort te verschijnen boeken op de volgende terreinen:

- onderwijskunde
- pedagogiek
- orthopedagogiek
- andragogie
- sociologie-antropologie
- psychologie
- gezondheidszorg en
- taalsociologie-taalpsychologie

Hoe kunt u de catalogus aanvragen?

Bel: (050)-16 23 04 of

Schrijf: Wolters-Noordhoff bv
Afd. Voorlichting
t.a.v. dhr. J.J. Jans
Postbus 58
9700 MB Groningen

 **Wolters-Noordhoff**