

Boekbespreking

C. Vreugdenhil

De Führungslehre van Peter Petersen. Historisch-pedagogisch tekst- en context-onderzoek van de onderwijspedagogiek van het Jenaplan

Academisch proefschrift Universiteit van Amsterdam.

Wolters-Noordhoff bv, Groningen, 1992

374 + 158 p. + bijlagen f 85,- ISBN 90 01 91982 0

Op 18 juni 1992 promoveerde Vreugdenhil aan de Universiteit van Amsterdam op een studie naar de grondslag en de inhoud van een van Petersens hoofdwerken, de *Führungslehre* (promotor: L. Dasberg). Het is, ruim tien jaar nadat in Nederland de eerste monografie over de Petersen-pedagogiek verscheen van de hand van 'buitenstaanders' (Imelman, Jeunhomme & Meijer, 1981), goed dat zich nu ook een 'insider' over Petersens thematiek heeft gebogen.

De studie omvat twee delen: een verslag van het onderzoek en een band met aantekeningen, een bibliografie, personen- en zakenregisters en bijlagen (o.m. bestaande uit recensies van Petersens 'Lehre' en, interessant, een vergelijking tussen de tekst van de eerste en de, deels van nazi-vriendelijke taal gekuiste, tweede druk van resp. 1937 en 1949).

In 1 (Inleiding) duidt de auteur de centrale betekenis van de 'Führungslehre' binnen het totale werk van Petersen aan. Hij heeft drie redenen om zijn onderzoek te verrichten: *a* voor 'Jenaplanmensen' is het boek nogal ontoegankelijk, wat jammer is want *b* kennis van het boek zou nu juist in discussies rondom het Jenaplan van pas kunnen komen; en bovendien ligt er *c* mogelijk ook nog een actuele waarde in het onderwijscconcept van het boek. Daarnaast besteedt hij aandacht aan in de jaren tachtig in Nederland gevoerde discussies rondom het Petersen-concept, en aan het sinds 1984 ook in Duitsland gevoerde debat.

De standpunten van critici van het Petersen-concept worden ook kritisch beoordeeld door Vreugdenhil zelf. Hij vindt dat er 'goede redenen' zijn om een nieuw onderzoek te doen. Door de 'abstractiegraad van begrippen te verminderen' wil hij proberen tot een 'gedifferentieerde invulling van begrippen' te komen (p. 37).

Ten slotte omschrijft de auteur zijn werkwijze: een communicatietheoretische aanpak

waarbij in het tekstonderzoek de (oorspronkelijke) auteur, tekst, lezer en context op elkaar zullen worden betrokken (p. 40 e.v.).

De opbouw van de studie is als volgt.

Omdat de 'Führungslehre' het hoofdthema van het onderzoek is, staat vooral de periode waarin Petersen de desbetreffende conceptie denkend en handelend ontwikkelde centraal. Grofweg gaat het om 1920-1938. (Hij begon vermoedelijk in het begin van de jaren dertig met schrijven; p. 360). Van die jaren wordt de maatschappelijke context geschetst (hoofdstuk 2) en worden het leven en werk in onderling verband besproken (hoofdstuk 3). De meest opvallende onderwerpen in deze twee hoofdstukken vormen 'Weimar' (het culturele leven, de wijze waarop de democratie zichzelf uitprobeerde, de vanaf 1933 in Nazi-kringen ontwikkelde opvoedings- en onderwijsideologie, de 'omstreden opbouw van een eigen instituut' voor 1933 en daarna (in Jena). Uiteraard wordt aan de perioden voor en na het in extenso behandelde tijdperk ook aandacht besteed.

Na de geparafraseerde samenvatting van de 'Lehre' in hoofdstuk 4 volgen in de hoofdstukken 5 tot en met 7 reacties van tijdgenoten op het werk, een beschrijving van twee opvoedingsconcepten van Sturm en van het pedagogisch relevante socialistische gedachtegoed van Reichwein (in 1944 geëxecuteerd na een poging contact te leggen met communistische verzetsgroepen). In hoofdstuk 8 volgt dan een vergelijking tussen de concepties van Petersen, Reichwein en Sturm. Het eerste concept 'kenmerkt zich ... door het primaat van de pedagogische doelen, het uitgaan van absolute waarden, werken met thema's uit de leefwereld van de kinderen, het werken van modern-psychologische inzichten (van o.a. de typoloog Jaensch, op wiens uitgesproken racisme Vreugdenhil overigens vergeet te wijzen; JDI) ..., de plicht tot toewijding aan het volk ...' enz. Het onderscheidt zich in deze punten niet van een der concepties van Sturm of van dat van Reichwein, aldus Vreugdenhil. Wel verschilt het van deze daárin dat kinderen een belangrijke invloed toegestaan wordt 'in de vormgeving van ... relaties en in de keuze van leerinhouden, en door nauwelijks te hechten aan tucht ...' (p. 361).

Verrassenderwijs vergelijkt Vreugdenhil Petersens ideeën ook met die van Van Parreren

en Dasberg. Hij meent overeenkomsten met de opvatting van Van Parreren te zien: beiden 'werken met de grondprincipes van een vak', zijn gericht op 'leerprocessen en minder op -resultaten', kennen 'de waarde van initiatief van kinderen', zien 'de rol van de leraar als begeleider'. De overeenkomsten met Dasberg hebben betrekking op 'liefde voor het kind, het nut van een 'waarden'volle opvoeding, integratie van opvoeding en onderwijs, brede persoonlijkheidsontwikkeling, vakkenintegratie en de school die open staat voor ontwikkelingen in de maatschappij ...'. Dasberg en Van Parreren verschillen echter met Petersen van mening, aldus de auteur, op het punt van zijn 'grondslag': de beide hedendaagse Nederlanders kiezen voor 'een rationele, cultuurhistorische analyse om kennis over mens en werkelijkheid te genereren' (de grondslag van de 'Führungslehre' is eerder irrationeel en in ieder geval, aldus de onderzoeker 'eenzijdig' - want 'de historische dimensie van cultuur' wordt verwaarloosd) (p. 361 e.v.).

Vreugdenhil meent ten slotte dat de 'Lehre' 'niet als een nationaal-socialistisch onderwijsconcept' moet worden aangemerkt. Integendeel, ze kan 'vermoedelijk ... als een rivaliserende theorie met die van een aantal nazi-pedagogen worden beschouwd', en wel op het terrein van het mensbeeld en de maatschappij-opvatting. Ondertussen zal de 'Führungslehre' 'voor huidige en toekomstige lezers moeilijk toegankelijk blijven. Dat wordt vooral veroorzaakt door de metafysische grondslag ervan'. Desalniettemin kunnen het Petersen-concept (zowel als Sturms eerste, niet nationaal-socialistische, en Reichweins concept) bijdragen leveren 'aan de huidige discussie over pedagogisering van het onderwijs', omdat ze verschillende uitwerkingen laten zien 'zonder daarbij in moraliseren te vervallen'.

In hoofdstuk 9 wordt nog eens aandacht besteed aan de gevolgde onderzoeksmethode, die volgens de schrijver berust op inzichten uit de geschied- en de literatuurwetenschap.

Het mag een prestatie genoemd worden dat iemand naast zijn toch al veel tijd en aandacht opeisende 'gewone' werk (Vreugdenhil werkt bij het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum) zo'n indrukwekkende en grondige studie heeft verricht. Niet alleen de tekst (die reeds rijk aan data is) maar vooral ook het aan data overrijke tweede deel getuigen van grondigheid en

geduld - vandaag de dag schaars wordende deugden.

Het is dan ook, juist tegen de achtergrond van deze waardevolle kanten van de studie, jammer dat de auteur zich heeft laten verleiden tot het schrijven van een weinig diepgravende, meer descriptieve dan argumentatieve tekst die van dubbelzinnigheden, tegenspraken, en soms halve waarheden niet is vrij te pleiten. Of is er in het laatste geval geen sprake van opzet, doch gaat het om gebrek aan cultuurhistorische eruditie? Zo is Vreugdenhil bijvoorbeeld nogal eenzijdig in het volgende fragment.

Op p. 61 schetst hij hoe een stortvloed van nationaal-socialistische wetten na maart 1933 het nieuwe rijk overspoelt. Tegelijkertijd 'lopen vele bekende persoonlijkheden over naar de nationaal-socialisten'. Waarom? Omdat zij, zo citeert hij Thamer (1986), de nazistische mentaliteit gingen waarderen; de mentaliteit van de onderwerping 'aan de geborgenheid in de gemeenschap', van 'de roes van massabijeenkomsten', de mentaliteit van 'de bereidheid in een utopie te geloven en offers te brengen' en van 'het verlangen naar eenvoud en onvoorwaardelijkheid'. Wie noemt Vreugdenhil dan? Van de kunstenaars noemt hij er maar twee: Gründgen (terecht!) en ... Furtwängler, een uiterst discutabel voorbeeld, zoals iedere muziekhistoricus weet die de tegendraadsheid van deze dirigent kent. 'Gerenommeerde tegenstanders uit de voorgaande jaren', zo gaat hij voort, 'beginnen te twijfelen: *zou de kern van de beweging dan toch juist zijn* (curs. JDI)? Zo is Adorno onder de indruk van de gedichten van Baldur von Schirach... en Thomas Mann betreurt het niet dat de parlementaire democratie verdwenen is en dat joden uit het rechtsapparaat worden verwijderd' (p. 61). Wat rechtvaardigt het noemen van Adorno, de man die in 1934 al vluchtte en wiens anti-nazisme tot diepgaand onderzoek naar de fascistoïde persoonlijkheid heeft geleid? En waarom van Mann dit verteld, als hij al geëmigreerd is en overigens voor 1933 al via publikaties heftig had gewaarschuwd tegen het nazisme? Het noemen van deze namen uitsluitend en alleen in dit verband is tendentueus, zeker als Vreugdenhil hun de boven gecursiveerde vraag in de mond geeft. (Vreugdenhils opmerking dat Manns werk 'zeker tot 1939' 'is toegelaten', wordt in de Winkler Prins (dl. 12, 1971) weersproken.)

Tot de grootste tekortkomingen is in dit verband te rekenen dat Vreugdenhil zijn context-onderzoek voornamelijk beperkt tot het bij elkaar brengen van feiten die moeten tonen dat het allemaal erg begrijpelijk is dat Petersen schreef wat hij schreef. Het 'andere Duitsland' (van bijvoorbeeld de steeds meer tegen de tijd-geest opponerende collega-pedagoog Litt, de pedagogen 'in Exil', sociale wetenschappers, schrijvers en kunstenaars als Kurt Lewin, Brecht, Tucholsky, Kästner, de Frankfurters en vele anderen) wordt niet in het geding gebracht.

Helemaal bont maakt Vreugdenhil het als hij (zie boven) Petersens conceptie (inclusief de metafysica dus) vergelijkt met de betrekkelijk onsystematische opvattingen van Dasberg en met Van Parrerens leerpsychologie. Zonder enige aarzeling gaat hij voorbij aan het gegeven dat het in deze drie gevallen om volstrekt onvergelijkbare theoretische invalshoeken gaat (p. 297 e.v.; p. 361 e.v.).

Maar niet alleen met namen en met 'taalspelig' van elkaar te onderscheiden theoretische benaderingen wordt onverantwoord gegooid, ook met de interpretatie van de door hem wel terecht in ogenschouw genomen contextuele feiten. De 'Führungslehre' vergelijkend met concepties van Sturm en Reichwein concludeert Vreugdenhil o.m. dat Petersens schoolconceptie een redelijke mate van 'onafhankelijkheid van de heersende machten' vraagt. Waaruit leidt hij dat af? Dááruit dat de 'opvoedingswetenschappelijke grondslag van de Führungslehre stamt uit de tijd van 'Weimar' (p. 296). De lezer moet nu kennelijk denken: o, 'Weimar', dat is democratisch, en: 'Weimar' is de context van Petersens schoolconceptie, dus: vandaar die 'onafhankelijkheid van de heersende machten'. Maar Vreugdenhil vergeet te zeggen dat Petersens opvoedingswetenschappelijke grondslag, zijn *Allgemeine Erziehungswissenschaft* (1924), juist eerder uitdrukking van een anti-Weimar-geest is. Daarin wordt voor het eerst systematisch aan sociaal-psychologische verschijnselen als 'massa' en 'gemeenschap' aandacht besteed, en wordt 'democratie' ernstig gelaakt. (Het inconsistente is dat Vreugdenhil elders weer wel aan geeft dat Petersens conceptie anti-democratisch is.)

Petersens pogingen om na 1933 zijn teksten beter te laten aansluiten bij nazistisch gekleurde

taal laat de teneur van zijn metafysica en pedagogiek onverlet. Als Vreugdenhil ten allerleste concludeert dat de 'Lehre' 'qua grondslag en uitwerking niet als een nationaal-socialistisch onderwijsconcept' kan worden aangemerkt, en dat ze, in tegendeel, eerder gezien moet worden 'als een (daarmee) rivaliserende theorie' (p. 362), is dat echter maar zeer ten dele waar. 'Waar', omdat het inderdaad niet om een expliciet nazistische pedagogiek gaat; maar niet waar in zoverre die pedagogiek in haar centrale begrippen en in haar gehele strekking verwant is aan een aantal typisch Duits-idealistische denkvormen waartoe ook het nazistisch discours is te rekenen. Het gekke is dat Vreugdenhil dit, in een adem door, in concreto ook erkent. Hij zegt namelijk dat Petersens conceptie 'rivaliseert', omdat er sprake is van een bepaalde gemeenschappelijkheid in doelstelling en taakveld, o.a. tot uiting komend in het 'völkische', het 'nordische', 'het organische denken en het irrationele.' (Deze conclusie is ook in overeenstemming met onze eigen, destijds echter door vele Jenaplanners onacceptabel gevonden, conclusie: Imelman e.a., 1981.) 'Op fundamentele aspecten is ze echter', aldus Vreugdenhil, 'aan die van de Nazi's tegengesteld, zowel in mensbeeld (altruïsme), als in maatschappijopvatting (van onderop, met zelfbestuur). *Dat maakt haar rivaliserende karakter uit*' (p. 362/3; curs. JDI).

Nu spreekt Petersen, naar ik meen, nergens van 'altruïstisch mensbeeld'. (In Vreugdenhils onderzoek blijft, ook na raadpleging van het register, de herkomst van 'altruïsme', 'altruïstisch' duister.) Wel rept Petersen wel eens van 'humaniteit', maar dan in een zeer abstracte zin van 'alle mensen delen in menselijkheid'. De echte opvoeding speelt zich echter niet in de sfeer van 'algemene menselijkheid' maar in die van het gezin, de familie, de gemeenschap af. Gemeenschappen, zo spreekt Vreugdenhil Petersen na, vormen een noodzakelijke voorwaarde voor elke individuele ontwikkeling. Deze afhankelijkheid van de gemeenschap roept de verplichting van dienst aan de gemeenschap op (zegt Vreugdenhil, al even juist). En in het verlengde daarvan spreekt hij ineens over een 'altruïstische theorie' (p. 266). We moeten deze evocatieve misleiding natuurlijk niet serieus nemen. Petersens gemeenschapsfilosofie is en blijft in overeenstemming met wat ook nazistisch taalgebruik onder 'gemeenschap' verstaat

(inclusief de morele connotaties van dienst en anti-democratische saamhorigheid ervan).

Iets dergelijks valt er te zeggen over het tweede door Vreugdenhil 'rivaliserend' genoemde aspect van Petersens conceptie, de maatschappij-opvatting (die zelfbestuur van onder-op inhoudt). Weliswaar groeide het Derde Rijk snel uit tot een dictatuur, maar het nazistische gekleurde jargon kent zeer duidelijk de geromantiseerde aandacht voor de Heimat, de grond, bloed en bodem, kortom: het gebied van de zichzelf besturende gemeenschap waarin zich 'natuurlijke' leiders voordoen. De 'van-onderop-ideologie' behoort tot corporatistisch gedachten-goed en past als zodanig in de nazistische denk-wereld (al trokken de politieke delinquentie kopstukken destijds al snel andere politieke consequenties, namelijk die van de inrichting van een dictatuur). Nergens is mijns inziens het natuurlijk leiderschap zo evident herkenbaar als in het Petersens theorie typerende idee 'leiderschap'. (Volgens Petersen verstaat de leider de geest van de gemeenschap en de tijd en helpt hij zo het telos van de geschiedenis van de gemeenschap te realiseren).

Het zogenaamde altruïsme- en het zelfbestuur-aspect van Petersens conceptie, die volgens Vreugdenhil deze pedagogiek zouden doen rivaliseren met nationaal-socialistische concepties, zijn dus direct al te ontmaskeren. Die aspecten (de term 'altruïsme' kan dat niet verhullen) behoren namelijk eveneens tot de kenmerken van het Duits-idealistische denken, waarvan ook nazistische programma's etc. zich bedienen.

Vreugdenhil acht de 'Führungslehre' 'voor huidige gebruik alleen geschikt als de grondslag ervan opnieuw wordt doordacht'. In 1981 werd dat door anderen duidelijker gezegd: men kan de metafysica van Petersen maar beter vergeten en het praktische schoolorganisatie-model op zichzelf nemen. Jenaplanners kunnen daarin voldoende 'grondslag' vinden om nog vele jaren voort te gaan met het stichten en verbeteren van hun, in vele opzichten waardevolle, onderwijspraktijk.

Vreugdenhils studie wordt, bij nader inzien, ont-sierd door een verhullende, sterk op klank- (en niet op begrips)associatief berustende taal. Tegenspraken weet hij niet te vermijden. Ook de vele stellingen waarmee een en ander gelardeerd

is, doen afbreuk aan de kwaliteit van het onderzoek. Vrijwel elke stelling laat zich op het punt van meerzinnigheid en evocatief taalgebruik, van het bij elkaar vegen van kwalitatief verschillende begrippen en soms een tegenspraak, bekritisseren. (Een volstrekt willekeurig gekozen voorbeeld: stelling 13 op p. 268 luidt: 'Het karakter van de opvoedingswetenschappelijke theorie van Petersen is organistisch-realistisch, actionistisch, sociaal-personalistisch, altruïstisch, optimistisch, historistisch, irrationeel met rationeel-technische consequenties, en pedagogisch-ethisch'. Niet alleen komen hier in een zin onderling onverenigbare begrippen voor, ook met de rest van de studie bestaan er tegenspraken. Is Petersen hier getekend als een historicus ad absurdum denkende 'historist', elders wordt hem, o.a. in vergelijking met Dasberg, een onhistorische instelling verweten; zie eerder.)

Een enkel woord nog over de gevolgde onderzoeksmethodiek. Vreugdenhil beroept zich, bij de verantwoording van de door hem gevolgde methode, voornamelijk op *inleidende literatuurwetenschappelijke publikaties inzake receptie*. Van het toepassen van communicatie-theoretische methodologische inzichten is, anders dan hij zegt, geen sprake. De traditie waarin Petersens denken staat, wordt - los van het aanduiden van enkele referenten die Petersen zelf aangeeft - niet in beschouwing genomen. De context-analyse schiet, naast de boven genoemde kritiek, ook op dit punt te kort.

De opbouw van de studie - toch ook methodisch relevant - is op onderdelen niet plausibel. Zo kennen de daartoe geëigende hoofdstukken geen entree in de sinds ongeveer tien jaar gevoerde debatten over de behandelde onderwerpen; de lezer moet het doen met de nogal summiere descriptie van discussies in het inleidende hoofdstuk. Elke nadere beschouwing van de uitgewisselde argumenten ontbreekt aldaar. En het, op zich natuurlijk schitterende, materiaal van de kritieken van tijdgenoten wordt ook alleen maar weergegeven, soms gecategoriseerd, maar nooit in een argumentatief betoog nader aan de orde gesteld.

Al met al gaat het om een in wetenschappelijk opzicht teleurstellend boek. De waarde ervan ligt in het verzamelde materiaal en de wijze waarop dit is opgenomen in de tekst en is bijgevoegd. Dat maakt deze dissertatie per slot van rekening wel tot een 'must' voor iedereen die in

dit stuk van de geschiedenis van het Jenaplan is geïnteresseerd.

J. D. Imelman

Literatuur

- Imelman, J. D., J. M. P. Jeunhomme en W. A. J. Meijer (1981). *Jenaplan. Wel en wee van een schoolpedagogiek*. Nijkerk: Intro
- Petersen, P. (1924). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Leipzig
- Thamer, H.-U. (1986). *Verführung und Gewalt. Deutschland 1933-1945*. Band 5 van *Die Deutschen und ihre Nation*. Berlin: Siedler Verlag

R. H. Hofman

Effectief schoolbestuur. Een studie naar de bijdrage van schoolbesturen aan de effectiviteit van basisscholen

Academisch proefschrift, RION-monografieën onderwijs-onderzoek nr. 13, Groningen, 1993.
299 pagina's + bijlagen. f 65,- ISBN 90-6690-344-9.

In haar proefschrift *Effectief schoolbestuur* onderzoekt Hofman of schoolbesturen via hun bestuursbeleid een bijdrage leveren aan leerprestaties van leerlingen. Haar proefschrift is één van de eerste Nederlandse onderzoeken waarin wordt geprobeerd een relatie te leggen tussen het beleid van schoolbesturen en leerlingprestaties.

Het onderzoek heeft betrekking op openbare en bijzondere schoolbesturen van het basisonderwijs. Hofman gaat uit van twee probleemstellingen. In de eerste probleemstelling stelt zij zich de vraag welke organisatiekenmerken van schoolbesturen optreden als determinanten van bestuurlijke activiteit. In de tweede probleemstelling is de vraag welke bijdrage schoolbesturen via het bestuursbeleid leveren aan de effectiviteit van het onderwijs in de door hen bestuurde school. Het bestuursbeleid is in de eerste probleemstelling dus de afhankelijke variabele, in de tweede juist de onafhankelijke variabele.

In de eerste probleemstelling zijn vier clusters van bestuursfactoren opgenomen. De 'context-factor' is de denominatie van het bestuur. De 'contingentiefactoren' zijn bestuurlijke schaalgrootte, mate en soorten van externe bestuurlijke ondersteuning en de invloed van interne en externe groeperingen op bestuursbeslissingen. Bij de 'structuurkenmerken' gaat het

onder meer om interne bestuursdifferentiatie, de verdeling van beslissingsbevoegdheid en deskundigheid van schoolbesturen. Het 'outputcluster bestuursbeleid' ten slotte, heeft betrekking op de activiteiten van schoolbesturen op zes handlingsdomeinen (interne en externe contacten, personeels-, onderwijs-, organisatie- en materieel en financieel beleid) en de taakopvatting van schoolbesturen.

Bij de tweede probleemstelling stelt Hofman dat schoolbesturen leerlingprestaties indirect kunnen beïnvloeden, namelijk via het realiseren van effectiviteitsbevorderende schoolkenmerken. Overigens relativeert zij wel de omvang van de bijdrage die besturen leveren aan de effectiviteit van scholen. Die bijdrage kan hoogstens een gedeelte zijn van de 12% tussenschoolse variatie, die in Nederland als gemiddeld percentage wordt geschat. Ook bij deze probleemstelling spelen vier clusters van factoren een rol. Het bestuur is in het 'contextcluster' geplaatst. Hierbij gaat het om het bestuursbeleid, contingentiefactoren, structuurkenmerken en vier typen besturen (uitgewerkt op basis van de resultaten van de eerste probleemstelling). De 'inputvariabelen' zijn de mate waarin sprake is van extra formatie (in hoeverre heeft de school veel leerlingen uit laag sociaal-economische milieus en etnische minderheidsgroepen), percentage tijd dat de schoolleider besteedt aan de ontwikkeling van het schoolbeleid, frequentie van teamoverleg en de mate waarin leerkrachten participeren in besluitvorming. De 'procesvariabelen op schoolniveau' zijn gebaseerd op het vijf-factoren-model van schooleffectiviteit. Dit zijn onderwijskundig leiderschap, prestatiegerichtheid en positieve verwachtingen, evaluatie van het onderwijs op schoolniveau, nadruk op basisvaardigheden, mate van orde en regelgeving en evaluatiegericht leerlingbeleid. Als 'outputvariabelen' zijn taal- en rekenprestaties (Cito-toets) en schoolbeleving (schoolbelevingsschaal) van leerlingen in groep 8 gebruikt, gecontroleerd voor de aanvangsprestaties in groep 7 en voor individuele verschillen in instroom (IQ, sekse, etniciteit en milieu).

Het onderzoek bestond uit een case-study en een survey. In de vergelijkende gevalstudie heeft zij 14 schoolbesturen onderzocht met een bijbehorende school. De resultaten gebruikt zij met name om de hypothesen van het survey nader te specificeren. In het survey zijn deze hypothesen

getoetst. In totaal hebben 146 besturen in combinatie met één onder dat bestuur ressorterende basisschool meegedaan aan het survey. Van de besturen is 32% openbaar, 39% rooms-katholiek, 25% protestants-christelijk en 4% bijzonder-neutraal. In een groot deel van de analyses laat Hofman de bijzonder-neutrale besturen buiten beschouwing, omdat dit maar een klein aantal betreft.

De resultaten van het survey met betrekking tot de eerste probleemstelling laten zien dat besturen het meest actief zijn op het terrein van communicatie, vooral communicatie met interne geledingen. Verder blijkt onder meer dat bijzondere besturen kleinschaliger en minder complex van aard zijn dan openbare besturen en hun bestuursbeslissingen meer worden beïnvloed door de eigen schoolgeledingen.

Een analyse van de samenhang tussen continuentiefactoren en structuurparameters, (waarbij zij tot een indeling in vier bestuurstypen komt) laat zien dat de factor bestuurlijke schaalgrootte in feite meer gewicht in de schaal legt dan denominatie. Er zijn niet alleen verschillen tussen openbare en bijzondere besturen, maar ook binnen de verschillende denominaties. Verder blijkt dat de vier bestuurstypen significant verschillen op het terrein van onderwijsbeleid en financieel-materieel beleid. Maar als gekeken wordt naar de invloed van iedere variabele afzonderlijk, dan zien we een ander resultaat. Zo blijken schoolgrootte en urbanisatiegraad een rol te spelen. Besturen van grote scholen ontplooiën meer onderwijsgerichte bestuursactiviteit dan besturen van kleine scholen. Besturen in stedelijke gebieden ontplooiën meer personeelsbeleid en juist minder financieel-materieel beleid. Ook denominatie is van invloed: openbare besturen zijn minder actief op het financieel-materieel beleid dan bijzondere besturen. Verder is er sprake van meer bestuursbeleid als, onder meer, de invloed van interne groeperingen op het bestuursbeleid relatief groot is, de invloed en ondersteuning van externe instanties relatief groot zijn en het bestuur meerdere schooltypen bestuurt.

Afzonderlijke regressie-analyses voor openbare en bijzondere besturen laten zien dat er sprake is van een contrast tussen openbare besturen en rooms-katholieke besturen. Openbare besturen scoren op alle vier de bestuursdomeinen relatief laag en rooms-katholieke besturen

juist op alle vier relatief hoog. De protestants-christelijke besturen voeren relatief minder taken uit op onderwijs- en personeelsbeleid. Alleen op financieel-materieel terrein is er sprake van een significant verschil tussen openbare en bijzondere besturen in zijn geheel.

Voor de analyses van de tweede probleemstelling construeert Hofman effectiviteitsindices per school in termen van reken- en taalprestaties en schoolwelbevinden, onder controle van instroomkenmerken. Deze indices vormen de criteriumvariabelen in het onderzoek en bieden de mogelijkheid de scholen te rangschikken van laag tot hoog effectief. Per type bestuursbeleid stelt Hofman vervolgens de samenhang vast met de mate van schooleffectiviteit op de drie outputmaten.

Het is niet zo dat scholen waarbij de besturen een intensief onderwijsbeleid ontplooiën, effectiever zijn. Maar de scholen waarbij de besturen een relatief intensief financieel-materieel beleid ontplooiën, zijn wel effectiever dan de scholen waarbij de besturen dit niet doen. Dit geldt overigens alleen voor reken- en taalprestaties. Verder blijkt dat denominatie consistent optreedt als voorspeller van reken- en taalprestaties: openbare scholen presteren minder goed dan katholieke scholen.

In de laatste stap staat de vraag centraal naar de determinanten van schooleffectiviteit: is er nog een bijdrage van schoolbesturen nadat voor invloed van (met name) schoolvariabelen is gecontroleerd? In het algemeen worden verschillen in cognitief en niet-cognitief functioneren voor het grootste deel verklaard door denominatie en stimuleringschool (opgevat als de aanwezigheid van extra formatieplaatsen aan de school). Zowel met betrekking tot reken- als taalprestaties blijken betere resultaten behaald te worden in rooms-katholieke scholen dan in openbare scholen. Bovendien wordt voor beide outputmaten een contexteffect gevonden: in basisscholen waar de interne geledingen relatief veel invloed uitoefenen op bestuursbeslissingen, liggen de reken- en taalprestaties hoger. Met betrekking tot de schoolbeleving blijkt dat deze in protestants-christelijke scholen minder positief is dan in rooms-katholieke scholen. Ook hier treedt een contexteffect op: in scholen waarbij de besturen relatief veel personeelsbeleid ontplooiën, hebben leerlingen een negatievere schoolbeleving dan in scholen waar besturen

weinig personeelsactiviteit ontplooiën.

De verwachting dat de bijdrage van besturen vooral toe te schrijven zou zijn aan het bestuursbeleid, wordt niet bevestigd. Er treedt een ander contexteffect op, namelijk de invloed van interne geleidingen. Dit effect neemt Hofman apart onder de loep en zij gaat na welke interne geleidingen invloed uitoefenen op de bestuursbeslissingen en relateert dit aan de drie effectiviteitsmaten. Er blijkt een sterke samenhang te bestaan tussen de invloed van schoolleider en groepsleerkrachten op bestuursbeslissingen en de cognitieve outputmaten. Ook constateert Hofman een positieve samenhang tussen de invloed van ouders en ouderraad en cognitieve en affectieve outputmaten. Voor de medezeggenschapsraad gaat dit niet op. Tevens hangt de invloed van niet-onderwijzend personeel positief samen met de effectiviteit van basisscholen op het cognitieve domein.

Ze kijkt ook naar de invloed van interne geleidingen op bestuursbeslissingen in openbaar en bijzonder onderwijs afzonderlijk. Er blijkt op dit punt vooral een contrast tussen openbare en katholieke besturen: katholieke besturen kennen hun interne geleidingen meer invloed toe dan openbare besturen, maar ook dan protestants-christelijke besturen.

Het proefschrift van Hofman betreft een interessant en complex onderzoek. Dat wil niet zeggen dat ik het altijd met evenveel plezier gelezen heb. Dat komt vooral door de rommelige opzet en de inconsistente opbouw van het boek.

Verder is een aantal bezwaren aan te voeren tegen de operationalisatie en meting van variabelen. Een voorbeeld hiervan is het begrip 'cliëntgerichtheid', dat een centrale rol speelt in de conclusies van het onderzoek. Hofman stelt: "Een factor blijkt uiteindelijk relevant te zijn, namelijk de invloed van geleidingen in en rond de school op het bestuursbeleid. In feite zou hier gesproken kunnen worden van de 'cliëntgerichtheid' van het schoolbestuur" (p. 289). Bij deze hoofdconclusie wil ik twee kanttekeningen plaatsen. In de eerste plaats heb ik kritiek op de operationalisatie en betekenis van het begrip 'cliëntgerichtheid'. Hofman omschrijft dit als beleidsinvloed vanuit de school (p. 192). Als we bedenken dat in dit onderzoek de 'invloed van interne geleidingen' niet alleen betrekking heeft op ouders, maar ook op schoolleider en team,

dan is de term cliëntgerichtheid heel opmerkelijk. Dat zou namelijk betekenen dat het personeel aan de school tevens cliënt van de school is. Maar het begrip impliceert dat het gaat om de consumenten van het onderwijs: de ouders en de leerlingen. Dat in Hofmans studie ook het personeel van de school onder 'cliëntgerichtheid' valt, vind ik dan ook verwarrend.

In de tweede plaats stelt Hofman de mate van invloed van interne geleidingen vast via de mate van invloed zoals het bestuur dit percipieert en niet zoals de interne geleidingen dit zelf percipiëren. Of de interne geleidingen zichzelf net zoveel invloed toekennen als de besturen dit doen, is natuurlijk maar de vraag.

Een ander voorbeeld is dat het bestuursbeleid niet alleen gemeten wordt door middel van de activiteiten van schoolbesturen, maar ook door middel van hun taakopvatting. Dit is een opvallende keuze. In de eerste probleemstelling is het bestuursbeleid immers de afhankelijke variabele, terwijl taakopvatting een onafhankelijke variabele is: "Het zou met name deze taakopvatting van het schoolbestuur zijn die de bestuursactiviteit op een aantal verschillende taakgebieden zou sturen" (p. 47). Het is mijns inziens dan ook onterecht om taakopvatting als operationalisatie van de afhankelijke variabele bestuursbeleid te hanteren.

Een ander kritiekpunt betreft de verantwoording van de methode. Het is merkwaardig dat Hofman bij het survey geen expliciete aandacht besteedt aan de methode van dataverzameling, betrouwbaarheid en validering, terwijl zij hier bij de case-study een aparte paragraaf aan wijdt. Ze beschrijft wel hoe de instrumenten voor case-study en survey ontwikkeld zijn, maar vermeldt niet specifiek welke data-verzamelingstechniek gebruikt is in het survey. Zo is niet duidelijk wie nu precies de vragenlijsten hebben ingevuld. In de Engelstalige samenvatting valt alleen te lezen dat vragenlijsten naar besturen en schoolleiders zijn gestuurd.

Een grote verdienste van het onderzoek ligt in de gewaagde opzet ervan: voor het eerst is de causale keten van het beleid van schoolbesturen naar de uiteindelijke leerlingprestaties onderzocht. Dit is uniek in Nederland. Tevens is getracht om twee verschillende theoretische perspectieven in één onderzoek te koppelen: een contingentie-theoretische benadering van bestuur en beheer van scholen en het onderzoek

naar schooleffectiviteit. Bovendien heeft Hofmans onderzoek een waardevol inzicht opgeleverd: schoolbesturen doen er wel degelijk toe. "Indien we daarbij de marges van schoolbesturen in ogenschouw nemen, namelijk het gegeven dat de meeste variantie op het niveau van de school ligt, dan is bovenstaand resultaat des te opmerkelijker", aldus Hofman (p. 289).

Tegelijkertijd ligt hier de beperking van het onderzoek. Eén van de belangrijkste uitkomsten van het onderzoek is immers, dat er een samenhang bestaat tussen de mate van cliëntgerichtheid van het bestuur en de effectiviteit van een school. Bovendien blijkt dat rooms-katholieke besturen niet alleen cliëntgericht zijn dan openbare besturen, maar ook dan protestants-christelijke besturen. Met andere woorden: er is niet alleen een verschil tussen openbare en bijzondere, maar ook binnen bijzondere besturen. Wat nu precies de rooms-katholieke besturen zo bijzonder maakt ten opzichte van de protestants-christelijke besturen, is een vraag die nog steeds onbeantwoord is gebleven. Deze kwestie behoeft, zeker gezien de huidige discussie over de bestuursvorm, nader onderzoek.

A. M. den Haan

J. M. Sijstra

Doel en inhoud van het taalonderwijs. De ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs

Academisch proefschrift Katholieke Universiteit Brabant. Cito, Arnhem 1991

IX + 201 pagina's + bijlagen

Inleiding

Sijstra behandelt een belangrijk onderwijskundig probleemveld: de doelstellingenproblematiek. Haar onderzoeksvraag geldt niet wat leerlingen zouden moeten leren of wat ze leren, maar de structuur van het doelstellingsdomein. Het gebied dat zij in kaart probeert te brengen is ruim: het taalonderwijs. Daaronder rekent zij het onderwijs in het Nederlands (moedertaalonderwijs), het onderwijs in het Nederlands als Tweede Taal en het moderne vreemde talenonderwijs, zowel in het basis- als het voortgezet onderwijs.

Directe aanleiding voor de studie van Sijstra (hierna JS) is een CITO-project 'itembank', dat een grote hoeveelheid toetsitems voor het talen-

onderwijs zou moeten genereren, en geïnclassificeerd en al ter beschikking van het onderwijs zou moeten stellen. Een gedetailleerde 'inhoudsopgave' van zo'n bank is dan vereist om de bank voor de gebruiker toegankelijk te maken. Zo'n inhoudsopgave of domeinbeschrijving dient tevens als itemconstructiematrix. De gebruiksmogelijkheden van een domeinbeschrijving zijn echter veel ruimer. Er is onmiskenbaar behoefte aan een studie over de domeinen van het taalonderwijs. Recent heeft die behoefte zich doen gelden bij het opstellen van eindtermen (basisonderwijs en basisvorming) en bij onderzoek naar wenselijke doelstellingen zoals het onderzoek van Blok (1987) naar functionele taalvaardigheid. Het gaat om de behoeftedoele met elkaar in verband te brengen: om classificatie en taxonomie. In het verleden zijn er diverse pogingen gedaan, vooral op deelgebieden van het vak Nederlands en op het gebied van communicatieve competentie (tweede- en vreemdetaalonderwijs). Een studie die een theoretisch gefundeerd model oplevert dat orde kan brengen in de grote hoeveelheid voorstellen die reeds gedaan zijn, zal zeker lange tijd trendsettend kunnen zijn.

In drie delen wordt getracht de weerbarstige klus te klaren het taalonderwijs in kaart te brengen. Het eerste deel (64 pagina's) bestaat naast een inleiding uit een hoofdstuk over enkele aspecten van de domeinbeschrijvingsproblematiek en een globale beschrijving van 'taalonderwijs in de praktijk'. Deel 2 (71 pagina's) bevat het model voor domeinbeschrijvingen. In vijf hoofdstukken worden vijf domeinen beschreven (in deze volgorde): de vier domeinen die te zamen de communicatieve competentie vormen (de linguïstische, de functionele, de tekstuele en de strategische competentie) en het sociaal-culturele domein. Het derde deel (ruim 40 pagina's) bevat twee hoofdstukken: een waarin 'de bruikbaarheid van het model als raamwerk voor domeinbeschrijvingen' aan de hand van enkele proefnemingen geëxploreerd wordt en een kort hoofdstuk 'conclusies en discussie'.

Het model

Kern van het proefschrift is deel 2, waarin het model voor domeinbeschrijvingen uiteengezet wordt. In het kort komt het op het volgende neer (zie Figuur 1).

De eerste vier domeinen ontleent JS aan 'recente

theorievorming omtrent communicatieve competentie'. Het vijfde domein heeft betrekking op een verzameling sociaal-culturele inhoud van waarvan de doelen niet in termen van het vergroten van de taalvaardigheid kunnen worden geformuleerd.

De onderzoeker baseert de analyse van communicatieve competentie op het werk van Canale (1984) die een onderscheid maakt op basis van een taalkundige invalshoek (linguïstische, sociolinguïstische en tekstuele ('discourse') competentie), aangevuld met een strategische competentie, die ontleend wordt aan theorievorming en onderzoek in de toegepaste taalwetenschap.

Centraal staat het begrip communicatieve competentie. Aangenomen wordt dat er in communicatie sprake is van regelgestuurdheid en dat mensen die regels gebruiken op impliciete wijze in het concrete taalgebruik. JS vat die regelsystematieken op als onderliggende vaardigheden. Het algemene leerdoel in het talenonderwijs is volgens haar het vergroten of stimuleren van de communicatieve vaardigheden van leerlingen. Op methodische wijze tracht zij per onderscheiden domein tot specificaties van dat domein te komen. Ze onderscheidt drie 'hiërarchisch geordende wijzen van specificatie': begripsvalide specificaties, als wetenschappelijke theorievorming en onderzoek die kunnen leveren, specificatie op grond van 'common sense' en specificaties via curriculumonderzoek, te verkrijgen via analyse van de onderwijspraktijk.

Het domein van de *linguïstische competentie* (LC) bestaat uit de verzameling doelen die betrekking heeft op de beheersing van de code, van het taalsysteem als zodanig, bijvoorbeeld kennis en vaardigheden m.b.t. de uitspraak, de regels voor zins- en woordvorming, het lexicon. Het betekenisaspect bij LC beperkt zich tot de letter-

lijke, geïsoleerde, conventionele betekenis van woorden en zinnen, geïsoleerd van verdere contexten. Wie linguïstisch competent is, is in staat tot 'correct taalgebruik in overeenstemming met de taalbeschrijving zoals neergelegd in grammatica's en woordenboeken'. Sijstra besluit (p. 70) dat linguïstische theorieën niet geschikt zijn om doelen m.b.t. de linguïstische competentie te specificeren. Ook zoeken naar specificaties waarover enige mate van consensus bestaat, levert niets op (p. 70). In minder dan twee pagina's beschrijft zij 'het traditionele onderwijs' dat volgens haar sterk gebaseerd is op het structuralisme in de taalkunde.

Het domein van de *functionele competentie* (FC) bevat de doelen die betrekking hebben op het situationeel bepaalde gebruik van taal: het gaat om *effectieve* toepassing van taal, passend in de gebruikssituatie door een passende keuze te maken - gezien de actuele situatie - uit het ter beschikking staande vorm- en betekenis materiaal. Hier treedt het sociale aspect van betekenis op de voorgrond. Implicatie is dat taalgebruikers de beschikking hebben over een arsenaal van taalmiddelen, waaruit een keuze kan worden gemaakt, specifiek toegesneden op de concrete situatie. De specificatiemogelijkheden van dit domein worden geleverd door de sociolinguïstiek, in het bijzonder het bekende taalgebruikssituatiemodel met componenten als code, 'topic', contact, 'setting', kanaal.

Het domein van de *tekstuele competentie* bevat de doelen m.b.t. de verwerking van teksten als geheel met de nadruk op het inhoudelijke aspect. "Een tekstueel competente taalgebruiker maakt onder meer gebruik van kennis en vaardigheden uit het linguïstische en functionele domein en is in staat tot zelfstandige en autonome verwerking van teksten van allerlei aard, gericht op het doorgronden van de inhoud daarvan"

domein	taalgebruiksmodus			
	luisteren	spreken	lezen	schrijven
linguïstische competentie				
functionele competentie				
tekstuele competentie				
strategische competentie				
sociaal-cultureel domein				

Figuur 1 Model voor domeinbeschrijving van het talenonderwijs volgens Sijstra 1991

(p. 97). JS specificceert TC op basis van inzichten uit de psychologie van verwerkingsprocessen, waarbij zij aantekent dat over spreken erg weinig bekend is.

Het domein van de *strategische competentie* (SC) bevat de doelen die te maken hebben met het planmatig en bewust hanteren van de ter beschikking staande middelen van de communicatieve competentie. Strategische competentie behelst 'het inzicht in en de controle over de communicatie competentie' en is daarmee gedefinieerd als een metacomponent in het model. JS onderscheidt drie clusters van doelstellingen: strategieën in spontaan taalgebruik ('compensatie- en maximalisatiestrategieën') en in gestuurde taalverwerving (taalonderwijs) doelstellingen m.b.t. strategische taalbeschuwing (aspecten van metacommunicatieve processen en strategieën die een rol spelen als er zich een communicatief probleem voordoet (taalbeschuwing op linguïstisch, functioneel en tekstueel niveau) en doelstellingen m.b.t. 'de leerstrategische component', 'waarin processen van metacognitieve aard worden beschreven' (en die in het onderwijs bij het onderdeel studie-informatievaardigheden aan bod komen). Het gaat dus om doelstellingen die te maken hebben met probleemoplossen bij communicatief handelen (metacommunicatief handelen) en bij het leren: metacognitieve strategieën spelen een rol als er zich een probleem voordoet in het eigen leren en/of denken.

Het *sociaal culturele domein* (SCD) bevat de doelen m.b.t. de beschouwing van taalverschijnselen en de daaraan gerelateerde aspecten van literaire, culturele en maatschappelijke aard (p. 135). Tot deze doelen behoren taalbeschuwing als culturele vorming ('Language Awareness'), het geïsoleerde grammatica-onderwijs, het literatuuronderwijs, en kennis van land en volk.

Toetsing van het model

De bruikbaarheid van het model wordt getoetst aan de curriculumvaliditeit van het model en wel aan de vakonderdelen schrijven (vreemdetalenonderwijs: einde voortgezet onderwijs; moedertaalonderwijs: einde basisonderwijs) en lezen (moedertaalonderwijs: einde basisonderwijs). JS gebruikt hiervoor toetsopgaven, die zij via een 'conceptuele analyse' classificeert met behulp van haar model. In principe wordt bij iedere opgave nagegaan welke noodzakelijke, niet triviale

kennis en vaardigheid een leerling moet activeren teneinde een opgave tot een juiste oplossing te kunnen brengen. Deze procedure leidt tot het bepalen om welke competentie het gaat en tot, wat zij noemt, een uitgewerkte leerdoelstructuur.

Voor Schrijven in Moderne Vreemde Talen zijn *deelvaardigheidstoetsen* geanalyseerd. Een steekproef (105 opgaven) is door de onderzoekster geanalyseerd (vak Duits), daarna zijn 30 'representatieve items' (Frans) door twee onafhankelijk scorenden geëvalueerd met als resultaat: 'Slechts enkele items werden niet gelijk gescoord'. Ten slotte zijn twee *schrijftoetsen*, bestemd voor schoolonderzoeksdoeleinden, geanalyseerd. Het resultaat stemt de onderzoekster tevreden: enkele functionele opgaven bleken te behoren tot TC en enkele FC-opgaven zouden tot de strategische competentie behoren.

Voor Nederlands, niveau einde basisonderwijs, zijn 80 items uit *tekstbegrijpings* geanalyseerd. De items blijken voor het grootste deel te behoren tot het domein van de TC, behalve de items die behoren tot de directieve teksttypen (lezen van aanwijzingen e.d.). Deze behoren volgens JS tot FC, want 'ze zijn niet gericht op het doorgronden van de inhoud van de tekst'. Uit de analyse van 21 *schrijftaken* concludeert zij dat de meeste tot het domein van de FC behoren (p. 153) 'het kenmerkende van dat domein is de situationele inbedding' (...) 'achterliggende gedachte is dat de kenmerken van de concrete situatie bepalend zijn voor het actuele taalgebruik, i.v.m. de te produceren tekst'.

Later, in het slothoofdstuk Conclusies en discussie, doet JS verslag van nog een onderzoek naar de curriculumvaliditeit van het model. Dan gaat het om de vraag of de 'conceptie van taalvaardigheid empirisch gefundeerd' kan worden. Daartoe is een statistische analyse verricht op de gegevens van de eerste peiling van het onderwijsniveau (Nederlands, einde basisonderwijs). De scores op de tekstbegrijpings- en schrijftaken (TC en FC) zijn als 'theoretische invoer' gebruikt. JS maakt uit de analyses op dat spelling, grammaticaliteit, interpunctie op LC laden en communicatieve effectiviteit, inhoud, stijl, en interactie op FC. Over TC is zij vaag. Een onderscheid tussen SC en FC/LC/TC heeft zij niet kunnen aantonen. Consequenties voor het ontwikkelde model en eerdere specificaties verbindt zij niet aan deze uitkomsten.

Evaluatie door Sijstra

De onderzoeker is tevreden over het ontwikkelde model. Het voldoet volgens haar aan de eisen die zij stelde aan de modelontwikkeling en het model vervult tenminste drie pretenties.

Naast eisen die gelden voor iedere systematische beschrijving en classificatie (spaarzaamheid, communiceerbaarheid, praktische toepasbaarheid, werkbaarheid, eenduidigheid) stelt JS aan het te ontwikkelen model extra eisen, twee met betrekking tot de omvang, één met betrekking tot de structuur:

- (1) Alle onderdelen van taalonderwijs moeten erin kunnen passen (spreken, luisteren, schrijven, lezen, taalbeschouwing en literatuur);
- (2) Alle talen moeten erin zijn besloten: het onderwijs in het Nederlands (zowel moedertaalonderwijs als Nederlands als tweede taal) en het onderwijs in de moderne vreemde talen.
- (3) Het model moet de doelstellingen in onderling aan elkaar gerelateerde systemen onder kunnen brengen, d.w.z., meer dan een opsomming van verschillende groepen van doelen bieden, dus het op een (...) 'overzichtelijke en samenhangende manier weergeven van doelen'. Dat kan alleen op basis van 'theoretische inzichten omtrent de aard van de doelen en inhouden van taalonderwijs, omtrent de aard van - kortweg - taalvaardigheid'. Daartoe wordt vanuit verschillende perspectieven, - de vakwetenschappen en algemene taalwetenschap, de psychologie, de onderwijskunde en de dagelijkse praktijk van het taalonderwijs- de problematiek van domeinbeschrijvingen bestudeerd.

Het resultaat van het onderzoek omgeeft JS met hoge pretenties: "Er is in kaart gebracht wat er met betrekking tot doel en inhoud kan worden ontrafeld gezien de huidige stand van zaken" (p. 11). "Het in dit kader ontwikkelde model ontstijgt aan de primaire context van toetsconstructie en is bruikbaar overal waar een systematisch vakinhoudelijk overzicht nodig is" (p. 13). "Het te beschrijven domein betreft de werkelijkheid zoals die in de klaspraktijk is aan te treffen" (p. 11).

Beoordeling

Geen van de pretenties wordt waargemaakt. Enerzijds is dat te wijten aan de opzet en uitvoering van het onderzoek, anderzijds aan de pretentieuze houding van de onderzoekster die het gehele proefschrift doortrekt. Zowel de theoreti-

sche onderbouwing van het model als het empirische onderzoek is onvoldoende om te kunnen spreken van een valide model.

De empirische toetsing. Het empirische gedeelte van de studie is zwak. De opzet is erg beperkt, de rapportage globaal en soms onnavolgbaar, de bespreking van de resultaten kritiek- en daarmee nogal zinloos.

Hoewel alleen toetsmateriaal is onderzocht, geen materiaal voor onderbouw basisonderwijs en voortgezet onderwijs is onderzocht, het aantal onderzochte vakonderdelen beperkt is, belangrijke vakonderdelen niet zijn onderzocht en minder belangrijke wel (schrijfvaardigheid bijvoorbeeld wel, dat in het vreemtalenunderwijs echter laag geprioriteerd is, en het hoger geprioriteerde spreekvaardigheid niet), Nederlands als tweede taal geheel buiten beschouwing is gebleven, besluit JS dat de verrichte proefnemingen een goede indicatie vormen voor de curriculumvaliditeit en de bruikbaarheid van het model. 'Op basis hiervan is het aannemelijk dat het model ook voor andere onderdelen van het reguliere curriculum als raamwerk voor domeinbeschrijvingen kan fungeren.' Dat zij in haar empirische onderzoek geen onderscheiding heeft kunnen aantonen tussen strategische competentie enerzijds en linguïstische, functionele en tekstuele competentie anderzijds, brengt haar er niet toe het model nog eens nader aan inspectie te onderwerpen. Dat de interpunctietoets blijkt te laden op een factor waarop ook spelling en grammaticaliteit laden, en het aspect stijl op een factor die JS definieert als Functionele Competentie, terwijl zij dat op basis van haar inhoudelijke analyses niet verwachtte, brengt de onderzoeker er niet toe haar inhoudelijke analyses nog eens onder de loep te nemen. Als zij constateert dat de classificatie van items uit schrijftoetsen maar zo weinig items van de oorspronkelijke indeling (het toetsconstructiemodel) af blijkt te wijken, interpreteert zij dat als een empirische onderbouwing van haar model en staat zij niet stil bij de toch voor de hand liggende mogelijkheid dat het toetsconstructiemodel blijkbaar óók een goed model is. Deze verzameling voorbeelden is uitgebreidbaar en illustreert de weinig kwetsbare, reflectieve houding van de onderzoeker en het heilige geloof in het ontwikkelde model.

De theoretische fundering. Het proefschrift moet het hebben van de theoretische component. De theoretische fundering van het model is geleegd door Canadese onderzoekers (Canale & Swain, 1980). Erg opvallend in deze studie is de weinig schatplichtige houding die de onderzoeker ten toonspreidt aan het werk van Canale en Swain. JS zet deze fundering nergens helder uiteen: verspreid in het boek staan enkele citaten, die soms van commentaar worden voorzien. Een kritische analyse van die fundering ontbreekt; JS lijkt de onderscheidingen van Canale en Swain hier en daar wat aan te scherpen en verruimt de inhoud van de strategische competentie met leerstrategische, metacognitieve aspecten.

De kwaliteit van de literatuurstudie. De uitbreiding en herziening geschiedt op basis van een niet verantwoorde, beperkte selectie uit literatuur uit diverse disciplines. De basisonderscheidingen van Canale en Swain stammen uit onderscheidingen binnen de taalwetenschap: de linguïstiek, de sociolinguïstiek en de pragmalinguïstiek en tekstwetenschap ('discourse analysis'). De basisstructuur van het model van JS volgt die indeling: de zin (LC), de tekst (TC) en de tekst in gebruik (FC). Merkwaardig is dat zij voor de eerste twee domeinen een beroep doet op taalwetenschappelijke literatuur, maar de pragmalinguïstiek en 'discourse analysis' buiten beschouwing laat, zelfs de meer eenvoudige inleidingen als Leech, wat voor de onderbouwing en specificatie van het domein FC, maar ook voor de verhouding tussen TC en FC regelrecht een gemis is. Ook bijdragen uit de Nederlandse moedertaal didactiek van Braet over de pragmatische dimensie in het leesonderwijs ontbreken ten onrechte. De belangrijke bijdrage van Blok aan de definiëring van functionele taalvaardigheid wordt niet behandeld, hoewel zijn proefschrift wel in de literatuurlijst prijkt. Een en ander heeft ertoe geleid dat de definiëring en specificatie van FC weinig hout snijdt en de relatie van FC tot TC niet uit de verf kan komen. Meer in het algemeen: de hier gepresenteerde literatuurstudie overtuigt niet: de fundering voor het model van deelcompetenties is smal. Daarbij valt op dat er veel literatuur niet is genoemd die een in dit domein ingevoerde lezer in één ademtocht te binnen zou schieten, dat literatuur die wel genoemd wordt niet gebruikt wordt en dat waar wetenschappelijke literatuur voorhanden is

soms gebruik wordt gemaakt van populair wetenschappelijke boekjes of schoolboeken. Een domein van literatuur waarbinnen ik veel mis, is theoretisch onderzoek dat is verricht t.b.v. het verkavelen van het doelstellingsdomein van het moedertaal-, tweedetaal- en vreemdetaalonderwijs. Er zijn werkelijk lijsten aan te leggen van zaken die men daarin mist. Voor het moedertaalonderwijs bijvoorbeeld Moffett (1968), die de oude traditie van retorische analyse, die geheel in Sijstra's studie ontbreekt, zeer belangrijk vernieuwde en wiens analyses nog steeds actueel zijn, en ten onzent Ten Brinke (1976) en Van Lint (1980). Ten behoeve van het vreemdetalenonderwijs hoeft men het niet in de besproken studie opgenomen standaardwerk van Stern (1983) maar door te bladeren om te zien dat belangrijke analytische werken op dit gebied zijn gemist.

Ook t.b.v. specificaties van de onderscheiden domeinen zijn storende leemtes waar te nemen. Men kan zich niet aan de indruk onttrekken dat de onderzoeker zich heel selectief, al dan niet zonder plan, door het domein heeft bewogen. Dat leidt tot onaanvaardbare reducties en vertekeningen. Zo haalt JS een schoolboek van Van Eemeren en Grootendorst aan, maar niet hun dissertatie waarop het schoolboek gebaseerd is, terwijl de classificatie van taalhandelingen in dat proefschrift een baanbrekend perspectief had kunnen bieden aan JS, die beweert dat al het werk van Searle en anderen m.b.t. taalhandelingen maar weinig heeft opgeleverd. Zo bestempelt JS een populair wetenschappelijke boekje van Dijkstra en Kempen als fundamenteel theoretisch en beweert ze dat er over spreekvaardigheid slechts weinig theoretische inzichten zijn ontwikkeld, voorbijgaand aan het standaardwerk van Levelt en alle literatuur binnen de wetenschappelijke discipline van 'discourse analysis'. Zo beweert JS over het vakonderdeel taalbeschouwing dat er weinig analyses voorhanden zijn, daarmee veel werk van de onderwijstaalkundigen Van Dort, Van Calcar, Hulshof en Sturm negerend. Zo wordt voor het vakonderdeel lezen naast diverse handboeken over het leesproces node de uitwerking van de handelingstheoretische invalshoek van Bol gemist, die het mogelijk had gemaakt dat de onderzoekster meer oog had gehad voor een functionele, communicatieve invalshoek van het lezen. En zo is, ten slotte, de onderbouwing van het sociaal-

culturele domein heel mager. Voor het vakonderdeel literatuur ontbreekt al het werk van de Nijmeegse literatuurdidacticus De Moor en zijn medewerkers en belangrijke bijdragen die Purves leverde voor de verkaveling van het doelstellingendomein.

De theoretische onderscheidingen. Verspreid door het boek behandelt JS grensgevallen: vakonderdelen of items die in het ene dan wel het andere domein geplaatst dienen te worden. In maar weinig gevallen overtuigen die besprekingen. Zo is het zeer betwifelbaar of hardop lezen alleen een beroep doet op linguïstische competentie en het op juiste toon lezen niet vereist dat betekenisgeving onder meer berust op de directe context van de te lezen zin. Zo is het ook betwifelbaar waartoe de doelstellingen van ontleedonderwijs behoren. Volgens JS niet tot LC (p. 77), want de doelen binnen LC hebben betrekking op de 'vaardige beheersing van aspecten van het taalsysteem' en ontleedonderwijs zou niet met dat oogmerk gegeven worden. Het is echter wel zeker dat veel ontleedonderwijs wordt gegeven, al dan niet terecht, met als legitimatie (vreemde) taalvaardigheidsvergroting.

Het onderscheid tussen TC/FC en SC dat JS maakt, is twijfelachtig. Tekstbegrip rekent zij tot TC, maar als leesactiviteiten bewuste aandacht vereisen, zoals studeren lezen, worden ze ondergebracht bij strategische competentie. Ook als het lezen (of het beantwoorden van vragen over een tekst) een beroep doet op kennis van de wereld, wordt de activiteit niet meer tot TC gerekend maar tot SC: een vrijwel onhoudbare stellingname. Het onderbrengen van 'monitoring'-activiteiten bij SC in plaats van bij FC roept ook veel vraagtekens op. De FC verzorgt de analyse van parametersetting van de communicatieve situatie: aanpassing van de betekenis en vorm aan de situatie kan daardoor plaats vinden. Maar de FC draagt ook bij aan de continue monitoring van de taalgebruikssituatie en de evaluatie van de 'passing' om bij een mogelijk optredend betekenisprobleem (zowel referentieel als relationeel) adequaat te kunnen reageren. Zeker als het gaat om maximalisatie- en compensatiestrategieën ligt een onderbrenging in de FC veel meer voor de hand dan in de SC.

De uitbreiding van de SC met metacognitieve strategieën, - kennis van het eigen denk- en leerproces, die wordt ingezet om sturing te geven

aan en controle uit te oefenen over het denken en leren - is interessant. In het taalonderwijs wordt, op doelstellingenniveau, steeds meer aandacht besteed aan het leren leren: hoe vergroot je je taalverwervingscapaciteit? Hoe vergroot je je communicatieve competentie? Het spreekt voor zich dat deze taalleercomponent gebruik maakt van de planning-, monitor-, en evaluatiecomponent van communicatief handelen. Maar het gaat om andere leeractiviteiten dan die JS als voorbeelden noemt: studielessen, -vaardigheden, informatievaardigheden. Dit zijn te breed gedefinieerde activiteiten voor het taalonderwijs. Het zijn eerder leeractiviteiten waarbij taalvaardigheid een rol speelt, dan taalleeractiviteiten. Het doelstellingendomein van het taalonderwijs wordt zo ongelukkigerwijs veel te breed: alle leren op school is dan taalonderwijs.

Een centraal begrip in deze studie, taalvaardigheid, krijgt maar heel weinig aandacht. Zo gaat JS er vanuit dat de vier onderscheiden modi (spreken, luisteren, schrijven en lezen) recht van bestaan hebben: volgens JS is er 'enige empirische basis' voor deze onderscheidingen, zonder te verwijzen naar literatuur (p. 28). Over deze kwestie is echter veel empirisch onderzoek voorhanden waaronder onderzoek dat deze stelling in twijfel trekt. Zij refereert daaraan niet. Keer op keer blijkt in onderzoek weer dat het bijvoorbeeld nog maar de vraag is in hoeverre er zelfs sprake is van schrijf- en spreekvaardigheid, zo zwak hangen prestaties op taken binnen hetzelfde domein samen. De studie bevat meer van dit soort boude beweringen en aannames die niet of spaarzaam ondersteund worden door argumentatie en/of empirische gegevens. Zo gaat JS er vanuit dat leesvaardigheidsprocessen in de vreemde taal op dezelfde wijze verlopen als in de moedertaal. Ze stelt bijvoorbeeld ook, zonder verdere consequenties te trekken, dat elk type tekst een bepaalde manier van lezen vergt.

Het is het streven naar alomvattendheid dat haar opbreekt, ook waar te nemen bij de behandeling van het buitenbeentje der competenties. Het sociaal-culturele domein is zo stiefmoederlijk behandeld, dat dit domein, in deze een vergaarbak allerhande, veel beter buiten beschouwing had kunnen blijven. Het belang dat men in de onderwijspraktijk aan dit domein hecht - in de bovenbouw van het h.a.v.o. en v.w.o. besteedt men gemiddeld 35% van de onderwijstijd aan

literatuuronderwijs – verdient meer en betere aandacht. Als er toch voor breedte moest worden gekozen, zou meer aandacht aan spreek- en luistervaardigheid en het interactieve karakter van communicatie beter geweest zijn. Die aandacht had niet misstaan omdat het een veel te belangrijk terrein is van taalonderwijs en de taalonderwijspraktijk. Die aandacht had een bijdrage kunnen leveren aan een betere definiëring van de wat JS noemt Functionele Competentie en een betere afbakening daarvan tot Tekstuele en Strategische Competentie.

Ik vind het jammer dat dit proefschrift zo weinig kan bijdragen aan de studie over en de praktijk van het taalonderwijs. Tevoren had het onderzoek veel sterker beperkt moeten worden. In principe is het mogelijk dat een onderzoeker tot diezelfde conclusie komt in het slothoofdstuk, als de opbrengst en het onderzoeksproces kritisch tegen het licht wordt gehouden. In dit proefschrift is dat niet het geval. Een kritische ondertoon geldt alleen andermans werk en het in dit onderzoek ontwikkelde model wordt door de onderzoeker omgeven door loftuitingen en prenties. De bijdrage die het proefschrift had kunnen leveren aan het onderzoek van doelstellingen door een reflectieve, zich kwetsbaar opstellende onderzoeker die wikt en weegt, levert dit proefschrift helaas niet.

G. Rijlaarsdam

Literatuur

- Brinke, J. S. ten (1976). *The complete mothertongue curriculum*. Groningen: Wolters-Noordhoff-Longman.
- Blok, H. (1987). *Taal voor alledag*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. 's-Gravenhage: SVO.
- Bol, E. (1982). *Leespsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Braet, A. (1979) De pragmatische dimensie van taalbeheersing 1: van tekstbehandeling naar communicatie-analyse. *Levende Talen*, 310, 68-76.
- Canale, M. (1984). A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting. In Ch. Rivera (Ed.), *Communicative competence*. Approaches to language proficiency assessment, research and application. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1, 1-47.
- Dijkstra, T., & Kempen, G. (1984). *Taal in uitvoering*. Inleiding tot de psycholinguïstiek. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Emeren, F. van, Grootendorst, R., & Kruiger, T. (1983). *Argumentatieleer*. Deel 1. Het analyseren van een betoog. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Emeren, F. H. van, & Grootendorst, R. (1982). *Regels voor redelijke discussies*. Dissertatie Universiteit van Amsterdam. Dordrecht: Foris.
- Levelt, W. (1989). *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lint, P. van (1980). *Vormen van taalverkeer*. Een elementaire inleiding in de leer van de verstandhoudingsmiddelen: de mondelinge vormen. Groningen: Xenon.
- Moffett, J. (1968). *Teaching the universe of discourse*. Boston: Houghton Miffling Company.
- Purves, A. C. (1971). Evaluation of learning in literature. In B. S. Bloom, et al., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning* (pp. 697-766). New York.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Mededelingen

PAO-prijs 1993

De Stichting Nederlands Instituut voor Postacademisch Onderwijs (PAO) stelt jaarlijks een prijs van f 3.000,- ter beschikking voor het beste overzichtsartikel op het gebied van de kinder- en jeugdpsychologie en daaraan verwante vakgebieden als (ortho) pedagogiek, onderwijskunde en kinder- en jeugdpsychiatrie. Het artikel dient actueel wetenschappelijk onderzoek op deze gebieden toegankelijk te maken voor hen die in de praktijk werkzaam zijn, en dient bij voorkeur een nieuw perspectief te bieden.

De toekenning van de PAO-prijs gebeurt door een commissie, samengesteld uit vertegenwoordigers van de Sector Jeugd van het Nederlands Instituut van Psychologen en de Werkge-meenschap Ontwikkelingspsychologie van de Stichting Psychon, onder voorzitterschap van prof.dr. W. Koops van de Vrije Universiteit.

Bij de toekenning worden de volgende maatstaven aangelegd:

1. Het artikel moet in 1993 zijn c.q. worden gepubliceerd in een geregistreerde wetenschappelijke publikatie (tijdschrift of boek met resp. ISSN- of ISBN-nummer).
Maximum omvang: 7500 woorden.
2. Het artikel moet betrekking hebben op een thema dat relevant is voor in de praktijk werkzame psychologen, pedagogen, psychiaters.
3. De hoofdzaken uit de onderzoeksliteratuur van een aangegeven tijdvak moeten zijn beschreven.
4. De wetenschappelijke betekenis van de besproken literatuur dient duidelijk te zijn aangegeven.
5. De implicaties van de besproken literatuur voor de beroepspraktijk dienen duidelijk te zijn aangegeven.

Inzendingen, voor de prijs van 1993 in te dienen tot 1 januari 1994, kunnen gericht worden aan: Secretariaat Commissie PAO-prijs, Postbus 325, 2300 AH Leiden, tel. 071-143142, fax 071-140145.

N.B. Zij die bekend zijn met een of meer artikelen die bij uitstek lijken te voldoen aan de aangegeven criteria worden uitgenodigd om de desbe-

treffende auteur(s) te wijzen op de mogelijkheid om het artikel in te zenden voor de PAO-prijs.

Landelijk Congres Vrouwen/ Genderstudies

Het eerste interdisciplinaire Landelijk Congres Vrouwen/Genderstudies vindt plaats op 28 en 29 oktober 1993 in het hoofdgebouw van de Vrije Universiteit te Amsterdam. Hier presenteren en bespreken onderzoekers de resultaten van hun onderzoek en wordt de balans opgemaakt: wat heeft twintig jaar vrouwenstudies opgeleverd, wat zijn de lacunes en wat is de toekomst van vrouwen/genderstudies in Nederland. Naast de paperpresentaties binnen de drie thema's: 'generaties en overdracht', 'macht en marginaliteit' en 'materie en constructie', is er een plenair programma. Dit omvat lezingen, inleidingen, een prijsuitreiking en de forumdiscussie over de 'Pretenties en potenties van vrouwenstudies'.

Anmelding en informatie: SISWO/Instituut voor Maatschappijwetenschappen, Plantage Muidergracht 4, 1018 TV Amsterdam, tel. 020-5270600 (K. Corver, D. van der Heiden).

Weer samen naar school

Onder auspiciën van het NIP en de NVO wordt op 19 november 1993 in De Eenhoorn te Amersfoort een conferentie over dit thema gehouden.

Voor nadere informatie kunt u zich wenden tot het NVO Secretariaat, Korte Elisabethstraat 11, 3511 JG Utrecht, tel. 030-322407.

Studiedag over Pedagogische Preventie

Op 12 november 1993 organiseert de Vakgroep Pedagogiek van de Universiteit Utrecht de studiedag 'Van kindmodel naar modelkind? Theorie praktijk van preventie van psychosociale problemen bij kinderen en jeugdigen'. De ochtend bestaat uit een serie theoretische bijdragen over preventie, risicofactoren en beschermende factoren. In de middagessies komen een aantal concrete preventie-activiteiten aan bod over een zes-tal thema's.

Nadere informatie is verkrijgbaar bij de Vakgroep Pedagogiek, mevrouw drs. I. Groenestege,

tel. 030-535779 (inhoudelijk) en mevrouw S. Eilerts, tel. 030-534601 (organisatorisch).

Internationaal Dyslexie Congres

Op 27 mei 1994 wordt te Maastricht een internationaal dyslexie congres gehouden.

Voor nadere inlichtingen: Stichting Dyslexie Limburg, tel. 04492-3528.

Internationaal Congres Ontwikkelingspsychologie - 1994

Thirteenth Biennial Meetings of ISSBD

Op 28 juni tot en met 2 juli 1994 vindt in Amsterdam het dertiende tweejaarlijkse congres plaats van de ISSBD, de International Society for the Study of Behavioural Development. Dit is een organisatie van ruim 1200 wetenschappers uit meer dan 50 landen die vanuit verschillende disciplines als psychologie, pedagogiek en psychiatrie betrokken zijn bij de studie van menselijke ontwikkeling in alle levensfasen.

Belangrijkste doel van het congres is om onderzoekers de gelegenheid te geven hun werk te presenteren aan en bediscussiëren met collega's uit andere landen en andere vakgebieden.

Daarnaast is het ook een uitnemende gelegenheid voor in de praktijk werkzame psychologen, pedagogen en psychiaters om kennis te nemen van de huidige stand van zaken in het wetenschappelijk onderzoek op voor hen relevante gebieden.

Een internationale programmacommissie onder voorzitterschap van prof.dr. W. Koops (VU) is verantwoordelijk voor het wetenschappelijk programma dat zal bestaan uit lezingen door uitgenodigde sprekers, symposia, posterpresentaties en posterworkshops, en speciale evenementen.

Tot 30 september 1993 is het mogelijk om voorstellen voor posters of poster workshops in te dienen. De daartoe bestemde formulieren zijn gevoegd bij de congresfolder die verkrijgbaar is bij: PAO, Postbus 325, 2300 AH Leiden, tel. 071-143142, fax 071-140145.

Inhoud andere tijdschriften

Comenius

13e jaargang, nr. 1, 1993

Introductie op het thema: Praktijken en theorieën van multiculturaliteit, door W. Wardekker, S.

Miedema en H. Baartman

Cultuurverschillen in een multiculturele samenleving, door L. Eldering

De koppigheidsfase. Een reconstructie van een cultureel gedefinieerd opvoedingsprobleem, door J. van der Zwaard

Het belang van een cultuurbeleid in het onderwijs, door T. Pels

Pluralisme in (re)actie, door H. Procee

Op spokenjacht. Lessen over inter-etnisch samenleven en discriminatie in het voortgezet onderwijs, door Y. Leeman

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

17e jaargang, nr. 6, 1992

De multiniveau-benadering toegepast op leesvorderingen, door M. W. Vooijs, L. J. Th. van der

Kamp, C. M. Koolstra en T. H. A. van der Voort

Een vergelijking van twee schatters voor de intraklasse correlatie coëfficiënt: een simulatie in de context van het onderzoek naar de effectiviteit van scholen, door M. H. Eiting en H. Blok

De grootte van het schooleffect in het basisonderwijs; een analyse op basis van vijf jaar Eindtoets Basisonderwijs, door H. Blok

Psychometrische kwaliteiten van meetinstrumenten van het onderwijsaanbod, door E. Harskamp en C. Suhre

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

32e jaargang, nr. 5, 1993

Leven (z)onder vrienden, door J. D. van der Ploeg

Aantekeningen bij leven (z)onder vrienden, door J. M. A. M. Janssens

Het oog van de meester. Enige orthopedagogische opmerkingen over het kijken naar leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs, door W. ter Horst

Het lezen van pseudowoorden en bestaande woorden. Deel II: Decodeerroutes en decodeerproblemen, door K. P. van den Bos en A. J. M. Scheepstra

Ontvangen boeken

- Baartman, H. E. M., *Opvoeden met alle geweld. Hardnekkige gewoontes en hardhandige ouders*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1993, f 39,50.
- Bruin-de Boer, A. de, & Greef, E. de, *Hoogintelligente kinderen in het basisonderwijs*. De Ruiters, Gorinchem, 1993, f 47,50.
- Cornelissen, F., & Dekkers, P., *Schoolwerkplanontwikkeling*. Moduleboek. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993, f 27,50.
- Dijkstra, A., & Kempen, G., *Taalpsychologie*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993, f 39,50.
- Hamstra-Bletz, L., *Het kinderhandschrift. Ontwikkeling en beoordeling* (dissertatie). Universiteit Leiden, 1993.
- Heetveld, G., *Individualiseren en differentiëren*. Moduleboek. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993, f 27,50.
- Huisman, A., *Pedagogisch beleid voor kindercentrum en gastouderbureau*. Uitgeverij SWP, Utrecht, 1993, f 26,50.
- Joolingen, W. van, *Understanding and facilitating discovery learning in computer-based simulation environments* (dissertatie). Eindhoven University, 1993.
- Koenraadt, F. (red.), *Forensische jeugdpsychologie. Rapportage en behandeling in het familie- en jeugdrecht*. Gouda Quint, Arnhem, 1993, f 52,-.
- Moust, J., *De rol van tutoren in probleemgestuurd onderwijs. Contrasten tussen student- en docent-tutoren* (dissertatie). Universitaire Pers, Maastricht, 1993.
- Plass, S., & Mulder, A. (red.), *Suicide bij jongeren*. Bohn Stafleu Van Loghum, Houten, 1993, f 39,50.
- Raymakers, L. P. T. (eindred.), *Zorg voor pedagogische kwaliteit*. Dekker & Van de Vegt, Assen, 1993, f 29,50.
- Tavecchio, L. W. C., & Hoogewij, J., *Oefenboek Statistiek - Methoden en Technieken*. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1993, f 49,50.
- Veugelers, W., *Pedagogische opdracht en arbeid. Doelstellingen van docenten in het Algemeen Voortgezet Onderwijs en het Beroepsonderwijs* (dissertatie). Thesis Uitgeverij, Amsterdam, 1993, f 35,-.
- Wielemans, W., *Voorbij het individu*. Uitgeverij Garant, Apeldoorn/Leuven, 1993, f 46,75.

ZORG VOOR PEDAGOGISCHE KWALITEIT

Drs. L.P.T. Raijmakers (eindredactie)

1993. 148 blz. f 29,50

ISBN 90 255 0082 X

NVO-Publikaties, 4

Een belangrijk boek voor een ieder die betrokken is bij de zorg voor kwaliteit in de hulpverlening of in het onderwijs; voor diegenen die te maken hebben met het kwaliteitsbeleid van de overheid, maar die vanuit de eigen instelling ook een eigen kwaliteitsbeleid dienen te ontwikkelen.

Verkrijgbaar in de boekhandel of rechtstreeks bij de uitgever

Uitgeverij Dekker & van de Vegt

Tel. 05920-40995



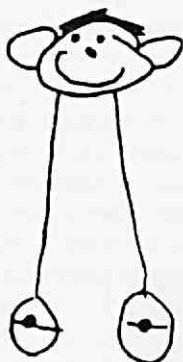
Besteladres:

Uitgeverij VAN GORCUM, Postbus 43, 9400 AA

Assen, Tel. 05920-46846/Fax 05920-72064

Swets & Zeitlinger Publishers

Heereweg 347, 2161 CA Lisse



Tekenen – een natuurlijke bezigheid

De psychologie van kindertekeningen

Glyn V. Thomas en Angèle M.J. Silk

ISBN 90 265 1318 6 180 PAG. f 29,50

Het meest recente en uitgebreide overzicht van psychologische theorieën over kindertekeningen. Waarom tekent een kind? Hoe tekent een kind? Wat zegt een tekening over ontwikkeling, niveau, begaafdheid, originaliteit, emoties, expressiviteit? Vanuit de ontwikkelingspsychologie, de klinische psychologie, de artistieke benadering en de cognitieve psychologie kijkt men naar verschillende aspecten. Recent onderzoek is vooral gericht op de analyse van het tekenproces en op het vaststellen van de informatie die kinderen in hun tekeningen verwerken.

Vertaling van *An Introduction to the Psychology of Children's Drawings*.

De auteurs zijn als psycholoog verbonden aan de Universiteit van Birmingham (Engeland).

Opvoeding en opvoedingsproblemen in het gezinsleven

P.M. Schoorl

ISBN 90 265 1265 1 184 PAG. f 45,—

In elk gezin ontstaan vanzelfsprekende handelingspatronen, waarvan de gezinsleden zich niet altijd bewust zijn. Dit boek geeft een handleiding voor het blootleggen van deze impliciete gezinsregels in probleemsituaties, als noodzakelijke voorbereiding op de hulpverlening. De basis is een theoretische analyse van de regels in het gezinsleven en hun invloed op het functioneren van het gezin. Het resultaat is een praktisch en overzichtelijk boek over gezinsopvoeding, dat door de heldere en systematische opbouw ook zeer geschikt is voor opleidingen.

Verkrijgbaar in de boekhandel of bel: 02521 - 35111

75 oct 6441

Inhoudsopgave

Pedagogische Studiën Jaargang 70, nummer 4/1993

L. Mulder

De invloed van het advies op de schoolloopbaan van de OVB-
doelgroepleerlingen in het voortgezet onderwijs 242

G. Driessen

Binnen en buiten Onderwijsvoorrangsgebieden. Sociaal-etnische
achtergronden en onderwijspositie van leerlingen in het voortge-
zet onderwijs 252

C. Verhaak

Samenwerking in Onderwijsvoorrangsgebieden 263

F. K. Kieviet

Visitaties lerarenopleidingen nader bekeken 274

H. W. C. H. van Amelsvoort, R. J. Bosker en T. F. Brandsma

Rendementsbekostiging in de bovenbouw van HAVO en VWO;
overwegingen en reacties 283

A. M. A. Walraven, P. Reitsma en E. J. Kappers

Instructie in strategieën voor begrijpend lezen aan zwakke le-
zers 298

Kroniek

J. H. Slavenburg

Voorschoolse stimuleringsprojecten 309

Boekbespreking 316

Mededelingen 318

